

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Rosilaine Pereira da Silva

**ETNOGRAFIA DOS RITUAIS
ESCOLARES E DOS PROCESSOS DE
ESTIGMATIZAÇÃO DE ESTUDANTES**

Rio de Janeiro

2021

Rosilaine Pereira da Silva

**ETNOGRAFIA DOS RITUAIS ESCOLARES E DOS PROCESSOS DE
ESTIGMATIZAÇÃO DE ESTUDANTES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas para
obtenção do título de licenciada em Pedagogia.
Orientação: Prof. Dr. Rodrigo Rosistolato.

Rio de Janeiro

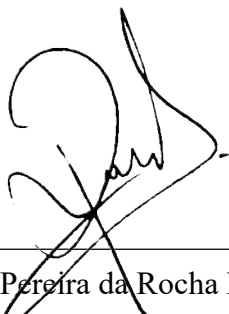
2021

FOLHA DE APROVAÇÃO

ROSILAINE PEREIRA DA SILVA
ETNOGRAFIA DOS RITUAIS ESCOLARES E DOS PROCESSOS DE
ESTIGMATIZAÇÃO DE ESTUDANTES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Centro de Filosofia e Ciências Humanas para
obtenção do título de licenciada em Pedagogia.
Rio de Janeiro, 09 de dezembro de 2021.

Orientador



Dr. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Examinadora

Dra. Maria Amalia Silva Alves de Oliveira

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Examinadora

Dra. Maria Comes Muanis

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

DEDICO...

Aos meus pais, minhas irmãs e meus sobrinhos, por estarem em todas as caminhadas comigo.

Ao meu eterno professor e orientador, que me apresentou o encantado mundo antropológico.

Para vocês eu dedico e agradeço.

AGRADEÇO...

Mamãe e papai, pelo respeito a algo que eu prezo tanto: a minha liberdade. Aceitam minhas decisões, respeitam, e estão sempre ao meu lado. Regina e Rejane, minhas irmãs, Dan, Lolo e Tina, meus sobrinhos. Tudo que eu tenho de mais precioso nesta vida.

Rodrigo, meu eterno orientador e professor, que mais do que textos para ler e pesquisa para fazer, me ensinou um caminho. A minha escolha pela antropologia foi pelo seu exemplo, pela sua prática antropológica cotidiana. Isso me fez ter certeza do caminho profissional que queria seguir. Obrigada pela sua participação tão ativa na minha trajetória e nas minhas decisões acadêmicas.

Bibi, Jul e La, minhas parceiras desde os primeiros dias de aula. Construimos uma amizade de muito respeito pelas nossas diferenças, e ter vocês durante esses cinco anos de graduação, no meio do turbilhão que é a vida acadêmica, foi muito precioso para mim. Trilhamos caminhos diferentes, embora no mesmo curso, mas sei que continuaremos juntas. O mundo acadêmico é um espaço cheio de disputas e competitividade. Ter pessoas que se alegravam genuinamente pelas minhas conquistas e pelo meu crescimento acadêmico foi fundamental.

Ale, Brendinha e Pablinho, meus queridos amigos, que estão sempre empenhados em acreditar em mim e nas minhas habilidades intelectuais.

Tia Neidy, Monica, Paulo Sérgio e Fredoca, por terem me recebido em terras cariocas.

Maria, minha professora no primeiro semestre de graduação, que permaneceu em toda a minha experiência universitária, e eu sempre soube que podia recorrer a ela. Além do incentivo, foi ela quem primeiro disse: “Precisamos da ajuda de um antropólogo, porque o que você quer fazer, é etnografia”. Pelo apoio, carinho e generosidade que sempre tive de você.

À banca examinadora.

“Se na vida, disse Wittgenstein, estamos cercados de morte, também na sanidade de nossa compreensão estamos cercados de loucura. Em vez de uma exclusão forçada dessa voz de loucura, Wittgenstein nos devolve ao cotidiano por um gesto de espera: “Se eu tiver esgotado as justificativas, é porque cheguei ao leito de rochas e minha pá entortou. Então, estou inclinado a dizer: isto é simplesmente o que eu faço”. Nessa imagem da pá entortada como ilustrativa de uma caneta entortada, temos a imagem do que o ato de escrever pode significar na escuridão desse tempo. Para mim, o amor pela antropologia se revelou um caso em que, quando chego ao leito de rochas, não atravesso a resistência do outro, mas nesse gesto de espera permito que o conhecimento do outro me marque.”

(Das, 2020, p. 42)

RESUMO

PEREIRA, Rosilaine. Etnografia dos rituais escolares e dos processos de estigmatização de estudantes. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Rio de Janeiro, *campus* Praia Vermelha, Rio de Janeiro, 2021.

Este trabalho monográfico é fruto de uma investigação etnográfica, realizada durante todo o ano de 2019, durante dois semestres letivos, em uma escola pública de ensino médio, localizada no estado do Rio de Janeiro, que teve como objetivo observar os processos de estigmatização de estudantes nos ritos escolares. Com uma metodologia qualitativa, e uma abordagem teórico-metodológica etnográfica, acompanhamos o cotidiano da administração educacional a fim de observar como a gestão lidava com os estudantes que recebia em sua sala. Além disso, fizemos análise documental de registros que tivemos acesso durante a nossa pesquisa, como atas do conselho de classe e ofícios encaminhados para o conselho tutelar. Convergente a isso, estamos trabalhando na interface entre educação e ciências sociais - antropologia, de modo mais estrito-, por isso, partimos da teoria clássica antropológica sobre os rituais (Gennep, 2013; Turner, 2013) para pensarmos os rituais educacionais de forma mais estrita. Desta forma, os rituais que observamos foram: encaminhamento para conselho tutelar, conselhos de classe, atendimento da orientadora educacional aos alunos após conflitos vivenciados por eles e entre eles, interações entre os integrantes da gestão, entre a gestão e o corpo docente e entre a gestão e os responsáveis pelos estudantes. Além disso, estamos partindo da teoria goffmaniana (Goffman, 1980) para compreender processos de estigmatização dentro da escola. Segundo o autor, indivíduos estigmatizados são considerados inabilitados para uma existência social plena. Dito isto e, considerando o contexto da escola e a possibilidade da existência de estigmas dentro da escola, pensamos que seja possível argumentar que indivíduos estigmatizados no espaço educacional são indivíduos considerados inabilitados para uma vida escolar plena. Por esse motivo, tentamos desenvolver nesta investigação um trabalho que fosse o mais tangível para compreendermos esses fenômenos educacionais no campo da antropologia da educação.

Palavras-chave: Rituais escolares. Estigmas. Conselho Tutelar. Antropologia da Educação. Juventudes urbanas. Etnografia educacional.

ABSTRACT

PEREIRA, Rosilaine. Ethnography of school rituals and student stigmatization processes. 2021. Final Paper - Federal University of Rio de Janeiro, Red Beach *campus*, Rio de Janeiro, 2021.

This monographic work, to obtain the degree in Pedagogy, is the result of an ethnographic public investigation, carried out throughout the year 2019, the equivalent of two academic semesters, in a high school, located in the state of Rio de Janeiro, which aimed specifically at the processes of stigmatization of students in school rites. With a qualitative methodology, and an ethnographic theoretical-methodological approach, I followed the daily life of educational management in order to observe how the manager dealt with the students she received in her classroom. In addition, publication of documentary analyzes of documents that were obtained during our research, such as class council minutes and official letters sent to the guardianship council. Converging on this, we are working on the interface between education and social sciences - anthropology, in a stricter way -, therefore, we started from the classical anthropological theory on rituals (Gennep, 2013; Turner, 2013) to think about educational rituals stricter. Thus, the rituals we observed were: referral to guardianship council, class councils, assistance from the educational advisor to students in the post-conflict, interactions between management members, between management and the teaching staff, between management and those responsible by the students. Furthermore, we are starting from the Goffmanian theory (Goffman, 1980) to understand stigma processes within the school. According to the author, they are stigmatized and disqualified for a full social existence. That said, and considering the context of the school and the possibility of the existence of stigma within the school, we think it is possible to argue that those who are stigmatized in the educational space are disabled for a full school life. For this reason, we tried to develop in this investigation a work that would be the most tangible to understand these educational phenomena in the field of anthropology of education.

Keywords: School rituals. Stigmas. Guardianship Council [Conselho Tutelar]. Anthropology of Education. Urban youth. Educational ethnography.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. DISCUSSÃO TEÓRICA	15
3. METODOLOGIA	21
4. A ESCOLA ANALISADA	24
5. A INSTITUIÇÃO E SEUS ATORES	26
6. INTERAÇÕES E PROCESSOS DE ESTIGMATIZAÇÃO	29
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
8. REFERÊNCIAS.....	44

1. INTRODUÇÃO

Sem ambições etiológicas, este trabalho de conclusão de curso intitulado “Etnografia dos rituais escolares e dos processos de estigmatização de estudantes”, surgiu como resultado de minha primeira investigação etnográfica, fruto de meu projeto de pesquisa como estudante de iniciação científica (Pereira, 2021) que, partindo de conceitos da teoria clássica antropológica dos rituais (Gennep, 2013; Turner, 2013), se propôs a pensar os rituais educacionais (McLaren, 1999; Rosistolato, 2015) para refletir acerca dos processos de estigmatização de estudantes a partir da perspectiva do etnógrafo Erving Goffman (1980). Além deste texto monográfico, a investigação foi publicada em dois artigos: Pereira (2021) e Pereira (no prelo), que seguem citados nas referências bibliográficas e anexados à monografia, anexos 1 e 2.

Desde que fui apresentada de modo consistente ao universo antropológico, senti o desejo de aprofundar os meus estudos no campo da antropologia da educação. Além disso, depois de analisar etnografias clássicas antropológicas, quis experimentar o fazer etnográfico. A princípio, esta pesquisa seria um experimento para, no ano seguinte, dar início a um novo mergulho etnográfico que resultaria em meu trabalho de conclusão de curso. Entretanto, um ano depois, em 2020, começamos a vivenciar uma pandemia de Coronavírus e meus planos foram adiados. Na verdade, sempre houve essa dúvida em mim, mesmo antes da pandemia surgir. Não sabia se esta pesquisa resultaria em minha monografia de conclusão de curso ou se faria uma nova pesquisa etnográfica. Dadas as vicissitudes, estas reflexões que aqui proponho fazem parte da minha primeira experiência como etnógrafa.

O trabalho almejou uma interseção entre educação e ciências sociais, de modo mais estrito, a antropologia, para pensar os fenômenos educacionais a partir da perspectiva dos rituais escolares e dos processos de estigmatização de estudantes em um espaço escolar citadino, de camada popular, no estado do Rio de Janeiro.

Além da perspectiva do “estigma”, que segundo Goffman é a condição social experimentada por indivíduos considerados inabilitados para uma experiência social plena, buscamos, em alguns momentos, uma interlocução com as teorias interacionistas dos desvios (Becker, 2008; Elias, Scotson, 2000), que compreendem que a sociedade classifica e impõe rótulos às pessoas e aos grupos sociais. Os rótulos, inclusive, criam uma série de fenômenos, incluindo normas e desvios. Embora saibamos que “estigmas” e “desvios” são conceitos ligados a teorias e bases epistemológicas diferentes, percebemos algumas convergências entre ambos,

por isso achamos pertinente pensar em fenômenos como “estigmas” e “desvios” de forma conjunta, nesse caso da observação dos rituais educacionais.

Há diversas pesquisas educacionais (Alves; Soares, 2007; Carvalho, 2005; Gomes, 2005) e do campo da antropologia da educação (Maggie, 2006; Rosistolato, 2015; 2021; Sá Earp, 2009) que tratam sobre as exclusões existentes nas escolas. Entretanto, nenhum desses trabalhos está pensando questões de estigma pela perspectiva goffmaniana em rituais escolares. Por esse motivo, achamos pertinente e gostaríamos de iniciar o debate a despeito dos rituais escolares e dos processos de estigmatização presentes nesses ritos.

Como já aludimos no começo desta introdução, nossa intenção não é dar respostas etiológicas sobre os processos de estigmatização, mas, promover reflexões. De acordo com Peirano (1992, p. 370): “É interessante notar que antropólogos raramente afirmam, mas quase sempre especulam. Especulam sobre possibilidades de interpretação, sobre dilemas e impasses, sobre os significados nativos. Afirmar é ter certeza; especular é inserir a dúvida”, sendo assim, nosso intuito foi de experienciar o fazer etnográfico, sem emissão de juízos de valor e sem buscarmos os porquês das estigmatizações. O objetivo desta monografia, então, foi de observar os rituais escolares a fim de desenvolver o olhar antropológico nesta primeira experiência de investigação empírica.

Este trabalho é dividido em: “Capítulo um”, que é a “introdução”, em que buscamos descrever o caminho percorrido até aqui e os antecedentes que nos fizeram desenvolver esta pesquisa. No “capítulo dois”, apresentamos a “discussão teórica”, buscando tecer argumentos a partir dos principais autores que contribuíram para a estruturação teórica deste trabalho. No “capítulo três”, descrevemos a “metodologia” que utilizamos e salientamos a importância da etnografia no campo educacional. No “capítulo quatro”, “a escola analisada” falamos sobre nosso percurso no colégio observado, além de descrevermos os locais de nossas observações. No “capítulo cinco”, “a Instituição e seus atores presentes”, falamos sobre nossa interlocutora e as relações lá estabelecidas. No “capítulo seis”, “interações e processos de estigmatização”, trazemos análises de estudantes estigmatizados. E, para concluir, apresentamos as considerações finais do trabalho.

2. DISCUSSÃO TEÓRICA

O interesse pelo estudo de rituais educacionais surgiu com o desejo de observar a escola em sua totalidade, a partir de seus ritos simbólicos os mais diversos, porque acreditamos que o tema pode contribuir para a investigação educacional na medida em que pretende observar os simbolismos presentes em práticas - explícitas e tácitas - que podem construir estigmas relacionados aos estudantes. Segundo McLaren (1999, p.23): “In fact, most questions pertaining to symbolic action and gestural embodiment have hidden behind a cloud of non-discussion.”. Fato que nos chamou a atenção é que de acordo com o autor, rituais escolares como hino à bandeira, assembleias, eram - levando em consideração que a primeira publicação do livro é de 1989 - amplamente discutidos.

Decidimos, então, fazer uma revisão da literatura na plataforma Scielo, utilizando o descritor “rituais escolares”, tendo como recorte pesquisas feitas no âmbito nacional. Com isso, tivemos como resultado sete investigações, sendo que, apenas duas - Carvalho (2016) e Medeiros et. al. (2012) - fazem alusão ao ritual a partir da perspectiva antropológica, utilizando como referência Mariza Peirano e Stanley Tambiah.

Os textos encontrados na plataforma, foram: Castellanos; Oliveira (2021), Silva (2020), Silva; Filgueiras; Vieira (2020), Junges; Knijnik (2018), Carvalho (2016), Boto (2014), Medeiros et. al. (2012). No primeiro, os autores buscaram, a partir de estudos documentais, estudar as práticas educativas que desaguam em rituais escolares de uma escola universitária da Universidade Federal do Maranhão. Segundo os autores, há grande disputa para o ingresso na instituição escolar, graças aos seus rituais, como grêmios, conselhos..., que são aspectos marcantes do colégio.

O segundo trabalho é o de Silva (2020), que a partir de uma pesquisa cartográfica, trata de práticas pedagógicas que encontram brechas em meio as políticas do currículo tradicional para, nos rituais cotidianos, trazerem diferentes modos de aprendizagem para os estudantes, através da arte.

Silva; Filgueiras; Vieira (2020), analisam práticas pedagógicas que abrangem o ensino de História no primeiro ginásio público da cidade de Alfenas. Os autores estão pensando os rituais a partir de práticas cotidianas.

Em Junges; Knijnik (2018), as autoras refletem sobre como a matemática opera nos processos de subjetivação de imigrantes alemães no estado do Rio Grande do Sul. Além disso, discutem, através do que chamam de “rituais matemáticos”, a forma como é ensinada, a partir

do referencial teórico de Michel Foucault. As autoras afirmam que os estudantes utilizavam rituais da matemática escolar para se sentirem superiores aos demais.

Em Carvalho (2016), a autora argumenta que a lição é mais do que um recurso pedagógico, mas um ritual por sua significação performativa.

Boto (2014), afirma que a observação dos ritos escolares se relaciona com suas práticas cotidianas, entendendo os afazeres como um tipo de liturgia. Dessa forma, entende como rituais as filas, interações com o quadro negro..., para isso, observa documentos como o código de instrução pública e compêndios escolares, para observar como a escola era em seu cotidiano (ou como pretendia ser).

Por fim, Medeiros et. al. (2012), a partir de jogos olímpicos escolares, buscam analisar os sentidos e significados a eles atribuídos. Além disso, observaram o que eles estão chamando de “valores ritualizados” nos jogos olímpicos escolares, baseados em realidades locais.

McLaren é considerado uma das principais referências no debate sobre “ritual” e “simbolismo” no campo educacional, entretanto, torna-se necessário enfatizar que este trabalho parte de um eixo distinto do compreendido pelo autor, visto que esta monografia entende o processo ritual a partir da teoria antropológica clássica, não associando necessariamente os rituais a fatores de dominação cultural, como entendido pelo autor. Pois, neste estudo há o entendimento de que os rituais são intrínsecos a todas as culturas e não somente na reprodução sistemática de práticas que resultariam em processos ideológicos e políticos da dinâmica de classes sociais em rituais escolares (Rosistolato, 2015; Turner, 2013; Weber, 2004).

A perspectiva aqui refletida converge com os processos de estigmatização de estudantes nos rituais escolares, descritos no trabalho de Rosistolato (2015). O autor propõe o conceito de “*good school ritual*”, que analisa os rituais “de escolha” de escolas na cidade do Rio de Janeiro. Embora o conceito tenha sido cunhado para descortinar os ritos presentes na escolha e no acesso às escolas municipais na cidade do Rio de Janeiro, o conceito inspirou as análises desta pesquisa na medida em que passamos a associar os fenômenos contidos nos “*good schools rituals*” com os processos rituais presentes nas construções de estigmas desenvolvidas em ambientes educacionais, visto que, de acordo com o autor, existia, na transição entre escolas, arquétipos do que era considerado um tipo de estudante “bom” para mantê-lo em escolas também entendidas como “boas”. Existiam, portanto, no plano ritualístico, construções de estudantes “ideais” para escolas, também, “ideais”. Alhures, na escola que observamos, essa construção também estava presente e foi possível compreender outro processo a ela relacionado, o encaminhamento de estudantes para o conselho tutelar e, em alguns casos, para outras instituições.

Fato que nos chama a atenção e que serve de exemplo para esse debate, é que dois desses estudantes tiveram problemas entre si, brigaram em um local público próximo à escola. Um deles, Diego, teria dado um golpe de “voadora” em Henrique, próximo à escada rolante de um shopping. Rapidamente houve intervenção da família de Henrique que exigia que Diego fosse expulso da instituição. Ambos os estudantes foram encaminhados para o conselho tutelar. No entanto, segundo a orientadora educacional, depois de meses do ocorrido quando a entrevistamos, Diego não tinha o perfil da escola porque, de acordo com a mesma, para pertencer àquela escola era necessário um tipo específico de comportamento. Diego era um menino definido pela gestora como “robusto”, negro, agressivo e com “família desestruturada”. Henrique, era branco, atlético, olhos verdes, com pai e mãe presentes na escola:

Diego não tem perfil [para essa escola]... Coloquei na cabeça dele... Diego tá [sic] saindo... Vários diálogos... Entrou na cabeça do Diego e do Henrique. Henrique continua [na escola]... Menino de ouro... Tá [sic] se formando [neste ano]... O problema era Diego... (Caderno de campo, 11 de novembro de 2019).

Entretanto, algo que nos chamou atenção durante o período etnográfico e que gostaríamos de trazer à lume, é que o estigma atribuído a Diego não se concretizava de modo hermético, visto que, durante meses, houve conversas entre a orientadora educacional, o estudante e sua responsável. Além disso, a orientadora dizia gostar do estudante; mas, através de outros meios, esse estudante, que também era citado no conselho de classe, considerado como “faltoso” e sem “família presente” conseguiu, mesmo estigmatizado, através do diálogo e da simpatia que tinha com a orientadora, manter sua vaga na escola durante algum tempo.

Diego tá [sic] melhor. Mas só foi fala ruim dele no CoC (Conselho de classe)... Desinteressado... Vou chamar a mãe dele pra [sic] tristeza minha... A formação [familiar] dele não condiz com a formação [escolar] dele aqui... Impulsivo... Que tristeza me deu no CoC... Tô [sic] tentando segurar [Diego na escola] porque a vida dele não é fácil... Depois desses problemas do ofício [para o conselho tutelar], não teve mais problema [com Henrique]... Mas recebi reclamação dele no CoC ... Se eu excluir ele daqui, ele vai pra [sic] onde? [...] É cansativo, mas educar cansa. (Caderno de campo, 30 de abril de 2019).

Quando afirmamos que fenômenos como “estigmas” e “desvios” podem ser descortinados de maneira explícita (hermética) ou de maneira não-hermética, em rituais escolares, estamos refletindo que há processos de estigmatização ou de leitura de comportamento desviante que se dão de modo hermético, ou seja, alunos compreendidos como estigmatizáveis ou desviantes são, de forma concreta, excluídos. Por outro lado, há também,

processos de estigmatização e de desvios que acontecem de modo não-hermético, que podemos perceber graças a observação do cotidiano ordinário escolar.

Das (2020), traz uma importante reflexão que nos inspira quando pensamos questões cotidianas e ordinárias, que acreditamos estarem estritamente relacionadas às nossas análises dos ritos e dos processos de estigmatização não-hermética, como no caso de Diego. A autora afirma que os pesquisadores costumam voltar seus olhares para fatos extraordinários, deixando de lado aspectos ordinários. Mas, o que Das propõe, justamente, é olharmos a importância de fatores ordinários, porque segundo a autora, o extraordinário não acontece sem o ordinário. Na escola, por exemplo, enquanto fenômenos extraordinários estão acontecendo, no mesmo instante, o ordinário está posto. Há uma briga na sala de orientação educacional, esse seria o extraordinário, mas, enquanto isso, as salas de aulas estão funcionando dentro da “normalidade”. Por esse motivo, acreditamos que foi o refinamento do olhar antropológico para o ordinário que nos fez perceber fenômenos como os que aconteciam com Diego.

Podemos citar como exemplo de práticas de estigmatização e de comportamentos lidos como desviantes, de forma não-hermética, o caso de Diego, que mais à frente trabalharemos em detalhes. Mas, que, em síntese, como já vimos, embora houvesse leituras de que Diego tinha o comportamento desviante e que, em consonância, também era estigmatizado no plano extraordinário, por outro lado, Diego conseguiu permanecer na escola durante meses após ser encaminhado para o conselho tutelar e tinha, convergente a isso, a simpatia da orientadora educacional, como veremos em diversos trechos do nosso caderno de campo citados neste trabalho monográfico, no plano ordinário.

Por outro lado, como exemplo de processo de estigmatização dado de modo hermético, podemos voltar ao caderno de campo:

Carla: Eu tenho uma estudante estrangeira, africana, aqui. Posso até te falar sobre ela... Digo que quero saber sobre ela, sim, depois que ela terminar de falar o que estava narrando.

Carla: [não termina o que estava dizendo antes e começa a contar] O problema é ela [a estudante]... A cultura dela é diferente... Com um biotipo diferente... Mas, pergunta, se eu tive problema com bullying? Não. Porque [os outros estudantes] aceitam ela [dando a entender que o problema era a própria estudante, com expressões faciais e a forma como gesticula]. Só para você entender... Não é o problema das diferenças... [A escola] acolhe... O Síndrome de Down [sic] sai daqui feliz da vida. Você tá [sic] me entendendo? Não é a diferença [da estudante que causa o problema]...

P: Ela é nova [na escola]?

Carla: Entrou esse ano... Aconteceu uma coisa muito séria com ela. Ela disse que ia arrebentar a [outra] garota..., mas ela ouviu uma situação [não conclui]. O bullying que ela entende bullying, não é bullying... Era com a amiga dela. Que não tinha nada a ver com ela, era com a amiga dela... Talvez porque a cultura dela é diferente. Tem um temperamento forte... Ta [sic] na defensiva... A mãe ta [sic] lutando pra

permanecer aqui... talvez ela não admita que ninguém faça nada. (Caderno de campo 06 de novembro de 2019).

Nesse sentido, o estigma, que segundo Goffman (1980), é a condição social experimentada por indivíduos ou grupos sociais considerados inabilitados para uma existência social plena, se mostrou, em nosso campo, de forma diferenciada do que imaginávamos. Nossa hipótese inicial era de que estudantes estigmatizados não mantinham relações de afetividade com a gestão educacional. Dessa forma, parece-nos bastante redutor dizermos que o estigma atribuído a Diego estava de forma dada, não abrindo hipóteses de reflexão sobre os diversos caminhos em que se consolidava. Imaginávamos o estigma em rituais escolares como uma linha reta e pudemos observar a forma *sui generis* como se consolidava em uma espécie de labirinto em que, por diferentes caminhos aconteciam diversos fenômenos, de exclusões e de tentativas de amenizações até que, por fim, como no caso de Diego, a chegada ao fim do labirinto foi seu remanejamento de escola. Desta forma, embora consideremos Diego um estudante estigmatizado, o estigma a ele atribuído não era hermético. É, pois, nesse sentido que nossa hipótese de convergência entre teorias de estigmatização e de estudantes lidos como desviantes conversam, quando pensamos processos de estigmatização em rituais escolares.

Essas relações de afetividade entre quem estigmatiza para quem é estigmatizado, nos causaram certo estranhamento, e pudemos lançar luz sobre esse fenômeno enquanto relíamos Howard Becker, que diz:

Os opositores, portanto, respondendo às pressões de sua própria situação de trabalho, aplicam as regras e criam outsiders de maneira seletiva. Se uma pessoa que comete um ato desviante será de fato rotulada como desviante, isso é algo que depende de muitas coisas alheias a seu comportamento efetivo: depende de o agente da lei sentir que dessa vez deve dar alguma demonstração de que está fazendo o seu trabalho a fim de justificar a sua posição; de o infrator mostrar a devida deferência ao impositor; de o “intermediário” entrar em ação ou não; e de o tipo de ato cometido estar incluído na lista de prioridades do impositor. (Becker, 2008, p.168).

Por esse motivo acreditamos que essa “afetividade” e permanência de Diego na escola depois de alguns meses dos acontecimentos, sendo realocado apenas no meio do ano, meses depois do ocorrido, pode ser explicada pelo fato de que o impositor de regras – no caso, Carla – pode, às vezes, não ter como ação principal, naquele momento, a exclusão. Isso explicaria o que no início acreditamos que fosse uma espécie de afeto.

Diego foi um dos quais estudantes que mais acompanhamos mais de perto o desenrolar de seu itinerário na escola. Ele tinha, por um lado, o perfil de estigmatizável, que de acordo com Goffman (1980), seria um tipo de indivíduo lido socialmente como alguém que tem um

“defeito” e que a “consequência” social para esse “defeito” lança, instantaneamente, nas suas interações, o estigma sobre as situações sociais vivenciadas por esse indivíduo. Por outro lado, Diego era lido, também, como desviante, que de acordo com Becker (2008), é o sujeito que é rotulado pela sociedade. Essa sociedade, então, a partir das rotulações, cria normas e desvios.

Vale ressaltar que, na mesma medida em que especulamos como as configurações das construções de estigmas foram perpetuadas em nosso campo, temos como princípio básico a percepção de Weber (2004, p.59), que diz: “Disso resulta que todo conhecimento da realidade cultural é sempre um conhecimento subordinado a pontos de vistas especificamente particular.”. Deste modo, enfatizamos que não é de nosso intento fazer generalizações a despeito dos rituais de construção de estigmatização ou de rótulos atribuídos aos estudantes. Nossa proposta aqui é de nos apropriarmos dos conceitos antropológicos de rituais e de estigmas, a fim de analisarmos a nossa vivência empírica (Rosistolato, 2018). Além disso, nossas fundamentações vão ao encontro de:

A ciência social que nós pretendemos praticar é uma ciência da realidade. Procuramos compreender a realidade da vida que nos rodeia, e na qual nos encontramos situados, naquilo que tem de específico; por um lado as conexões e a significação cultural de suas diversas manifestações em sua configuração atual e, por outro, as causas pelas quais se desenvolveu historicamente assim e não de outro modo. (Weber, 2004, p. 44).

Entendemos esta monografia como um estudo do processo ritual, a partir da perspectiva etnográfica, que desde a escolha pelo campo, a “cerimônia” de entrada na escola, passando pela escolha da instituição à efetiva autorização para estarmos no campo, o exercício de alteridade presente na convivência, até, finalmente, os simbolismos presentes nas tessituras dos fios das vivências construídas e conquistadas no campo, até os rituais escolares e os processos de estigmatização de estudantes e todas as subjetividades que essas ações descortinam. Trata-se de uma abordagem etnográfica holística sobre a escola e seus rituais ordinários e extraordinários.

3. METODOLOGIA

Utilizamos a metodologia qualitativa a partir de uma perspectiva etnográfica, com trabalho de campo realizado durante o ano de 2019, com duração de dois semestres letivos. A produção de dados foi feita com observações de campo, análise documental e revisão de literatura. Além disso, a orientadora educacional do colégio foi nossa principal fonte de acesso às informações sobre a escola, sua gestão, estudantes e familiares¹. Finalizamos a nossa investigação com uma entrevista em profundidade realizada com nossa interlocutora.

A análise, sendo empírica, fazia com que compreendêssemos a necessidade de ter um informante para melhor me ambientar no espaço, e logo soubemos que seria Carla. Esse fato me honrava, em certo aspecto, fazia com que eu me sentisse uma “futura-antropóloga-de-verdade”, com interlocutora, como eu lia nas etnografias clássicas que eu vinha me aprofundando. Carla era uma mulher que tinha por volta de 45 anos e trabalhava há 19 anos na escola em que realizamos a investigação. Ela demonstrava empolgação, com sorrisos e olhares, com o meu fascínio pela antropologia. Ciência essa que ela não conhecia e que a apresentamos. Reveláramos o estudo falando de alteridade, relativização, e ela dizia que achava interessante ver minha “paixão”, mas que achava ruim a antropologia não falar de Deus. Além disso, o fato de eu não ser do mesmo estado em que ficava a escola ajudou na conquista. Eu era lida, penso, como uma “pessoa de fora” que desejava vivenciar a experiência cotidiana “como eles” (Pereira, 2021). De acordo com Foote-Whyte (2005, p. 302), a relação com seu “Doc” permeava ambiguidades, entre a parceria na execução da pesquisa e as subjetividades que ultrapassavam essa convivência:

Minha relação com Doc mudou rapidamente nesse primeiro período em Cornerville. No início, ele era apenas um informante-chave – e também meu padrinho. À medida que passávamos o tempo juntos, parei de tratá-lo como um informante passivo. Discutia bastante francamente com ele o que eu tentava fazer, que problemas me intrigavam, e assim por diante. Muito de nosso tempo era gasto nessa discussão de ideias e observações, de modo que Doc se tornou, num sentido muito real, um colaborador da pesquisa.

Esse pleno conhecimento da natureza de meu estudo estimulou Doc a procurar e me mostrar os tipos de observação pelas quais me interessava. Muitas vezes, quando eu o pegava no apartamento onde vivia com a irmã e o cunhado, ele me dizia: “Bill, você devia estar aqui ontem à noite. Teria ficado curioso com isso. ”. E então prosseguia contando o que acontecera. Seus relatos eram sempre interessantes e valiosos para

¹ Nossa “Doc”, no sentido proposto por Foote-Whyte (2005).

meu estudo. Doc achava atraente e prazerosa essa experiência de trabalhar comigo, mas, mesmo assim, a relação tinha seus aspectos negativos [...].

Já havia lido Foote-Whyte antes de entrar em campo, ainda na primeira fase da pesquisa antropológica (DaMatta, 1978), e conforme a investigação consolidava-se, eu podia sentir as ambiguidades e subjetividades convergentes com as estudadas anteriormente no texto de Foote-Whyte, conforme fica explícito em meu caderno de campo: “Carla me vê e diz que sentiu minha falta no dia anterior porque teve ‘uma situação’ com uma estudante no “Conversemos²”, que a fez lembrar de mim e de meu projeto. A cena me comoveu. ” (Caderno de Campo, 26 de junho de 2019). Essa mesma gentileza e contribuição de Carla misturava-se com uma espécie de desconfiança e cobrança. A título de exemplo, ela me contava algo e eu perguntava o nome do sujeito a quem ela estava se referindo, a fim de organizar os dados de pesquisa e fazer comparações e análises no momento de sistematização, e ela me fazia questionamentos do tipo: “Mas para que o nome?! Os nomes não são sigilosos?!”, e isso tornava a nossa convivência um tanto complexa, muitas vezes.

Deste modo, temos a compreensão simbólica de que: “Qualquer indivíduo é um infinito, e não se pode esgotar o infinito. ” (Durkheim, 2012, p. 108). Por esse motivo, nosso exercício de relativizar os cenários vividos em campo foi constante, como manda a etnografia, embora em muitos momentos fosse uma prática absolutamente difícil.

Consonante a isso, fizemos análise hermenêutico-interpretativa dos dados mapeados durante a etnografia, organizados com foco nos processos rituais de estigmatização escolar. O trabalho incluiu sistematização dos cadernos de campo e da entrevista, esquematização de nomes reais e fictícios, taxonomia dos documentos dos conselhos tutelar e de classe, análise documental e revisão de literatura sobre rituais escolares.

A princípio, utilizamos como recursos para registrar nossas observações blocos de papel e caneta, como sugere a etnografia tradicional. Além disso, usamos, também, a câmera do telefone celular para fotografar os documentos que nossa interlocutora nos dava acesso. No entanto, conforme nossa estadia no campo foi se estendendo, passamos a alternar o modo convencional de papel e caneta, para anotações feitas no próprio bloco de notas do celular. Desse modo, percebemos que nossa interlocutora agia de formas distintas quando registrávamos o campo no papel e quando utilizávamos o celular. Não temos uma explicação sobre o porquê desse comportamento, já que ela sabia durante todo o tempo que estávamos

² Nome fictício para ilustrar um projeto coordenado pela orientadora educacional em que ela fazia atividades com os estudantes, com a ajuda de uma psicóloga (que nunca ficou claro se era voluntária ou se a escola pagava por fora, como fazia com os porteiros).

registrando das duas formas. Por esse motivo, passamos a maior parte da nossa investigação fazendo nossos apontamentos através do bloco de notas do celular e depois continuávamos o trabalho ao chegar em casa, escrevendo com maiores detalhes no caderno de campo.

Não tivemos permissão para utilizarmos gravador de voz ou para fazermos filmagens. Nossos registros sempre foram feitos à mão, conforme presenciávamos os atos ou quando algo nos era narrado. Nossa organização era feita da seguinte forma: no mesmo dia, ao chegar em casa, passávamos o material para o computador e aproveitávamos a memória recente para descrever com maiores detalhes, a partir de nossos apontamentos feitos em campo.

Embora nossas observações tenham sido concentradas na sala de orientação educacional, também registrávamos o que víamos no entorno da escola, na porta da escola, nos corredores e também registramos interações entre uma professora de História com quatro turmas, durante poucos meses. Buscávamos compreender a escola e os agentes que nela interagem de forma holística, partindo do pressuposto de que a instituição não é um átomo isolado no espaço do bairro no qual está localizada. Ao contrário, bairro, escola, famílias e estudantes configuram um todo relativamente coeso e repleto de fenômenos sociais ligados à própria coesão interna, incluindo conflitos, disputas, entre outros.

Mapeamos e analisamos sete encaminhamentos de estudantes para o conselho tutelar. Tivemos acesso a esses documentos durante o trabalho de campo e, no final da investigação, durante entrevista em profundidade com nossa interlocutora, indagamos sobre a sequência daqueles encaminhamentos e sobre os seus resultados.

No processo de finalização, fizemos uma pesquisa bibliográfica, utilizando o descritor “rituais escolares” a fim de verificarmos as produções científicas sobre rituais no campo educacional produzidas no Brasil.

4. A ESCOLA ANALISADA

Tinha ido à escola com o objetivo de estar naquele espaço para o meu primeiro estágio. Entretanto, tinha acabado de ser iniciada na pesquisa acadêmica, no gabinete, lendo etnografias clássicas enquanto cogitava a possibilidade de ir para o campo para ser iniciada como etnógrafa. Era a primeira vez que eu pisava em uma escola desde que tinha concluído os meus estudos como aluna do ensino médio. Assim que entro na escola, ainda andando pelos corredores, observo uma grande quantidade de estudantes negros³, algo que eu nunca tinha visto em número tão grande nas escolas que estudei em São Paulo, embora fossem, também, escolas públicas.

Uma série de novas experiências ali se descortinava para mim de modo *sui generis*. Era a primeira vez que pisava em uma escola carioca, já que sou paulista. Era a primeira vez que pisava em uma escola não mais como estudante do ensino básico. Era a primeira que estava dentro de um espaço escolar como futura professora e com o olhar etnográfico desenvolvido.

Eu não conseguia mais pensar em habitar aquele espaço como estagiária, eu queria estar ali como etnógrafa, porque já percebia no ambiente possíveis processos de estigmatização e de comportamentos desviantes atravessando o local. Logo pedi autorização para o meu orientador e, depois com a afirmativa dele, pedi para a gestora a autorização para habitar o local não mais como estagiária de ensino, mas, como pesquisadora. Ela pediu um projeto, eu levei, e então comecei minhas observações de campo, iniciando a minha primeira experiência como etnógrafa.

Em Pereira (2021)⁴, faço uma reflexão sobre habitar o espaço escolar como etnógrafa e como estagiária de ensino:

Atuar em uma escola como estagiária de ensino é diferente de habitar o mesmo espaço como etnógrafa, e as nuances não são poucas. Eu penso que não há uma imensa dicotomia entre as duas funções. Afinal, logo que eu conheci a antropologia, eu olhava meu orientador apreciar a antropologia em todos os lugares, ações e pessoas; e ele logo me ensinou que depois de vestir a capa antropológica, não tem como tirar, independente da função, do espaço ou das pessoas envolvidas. Nesse sentido, entendo que uma função pode envolver a outra; mas a atuação como observadora, em sua

³ Sempre que citarmos estudantes “negros”, “negras”, “brancos” ou “brancas”, estaremos partindo exclusivamente de nossas leituras sobre os mesmos. Portanto, trata-se de uma hetero-classificação. Nenhum estudante foi indagado sobre a sua identidade “racial”. Da mesma forma, quando professores e/ou a gestora fala em estudantes “negros” ou “brancos”, está apresentando exclusivamente a sua leitura sobre os alunos, que não é necessariamente convergente com a nossa. Entendemos que a dinâmica de classificações raciais no Brasil é uma temática de pesquisa pujante, mas não pretendemos, nos limites desta monografia, entrar nesse debate. As classificações utilizadas servem para que o leitor tenha clareza sobre as nossas leituras daquele espaço.

⁴ Para maiores detalhes sobre minha entrada, permanência e saída do campo, ler (Pereira 2021).

totalidade, utilizando a teoria antropológica e com o olhar direcionado a um objeto - no meu caso, estigmas - é diferente da ação de “protagonista” de uma estagiária de ensino. Eu não estava ali para, no sentido estrito, ensinar. Eu queria estar ali para aprender. Para observar. Para ser a “plateia” (Goffman, 1985; Peirano, 2014; Rosistolato, 2018). (p.112).

Embora o principal local da pesquisa tenha sido na sala de orientação educacional, nosso olhar estava atento para as redondezas do local como nos espaços próximos à escola, lojas, praças; até os locais da própria instituição: portão de entrada e saída, corredores, salas de aula..., porque acreditamos que a etnografia feita em ambientes escolares deve ultrapassar os muros da escola, para que seja possível compreender o contexto em que a escola está inserida.

O espaço educacional em que fizemos a pesquisa foi escolhido, a princípio, por uma espécie de *feeling* etnográfico. A partir disso, a comunicação que tínhamos conseguido estabelecer com a orientadora educacional, logo nos primeiros momentos, fez com que permanecêssemos no local por acreditarmos que, além do local ser rico para a experiência empírica que estávamos dispostos a desenvolver, tínhamos uma interlocutora que nos dava acesso às informações que convergiam com nosso projeto e que, além disso, conhecia o campo por trabalhar lá há quase vinte anos, como foi dito em Pereira (2021, p. 116):

Era perceptível a autoridade da orientadora educacional, Carla, atravessando toda a escola, dos alunos à direção. Em síntese, quem primeiro permitiu a minha entrada na escola, foi ela. Quem primeiro resolvia os conflitos com os alunos, pais, professores, era ela. O diretor geral parecia ter menos autoridade do que ela para resolver esses imbróglis. Ela sabia de todas as fofocas e conhecia todo mundo pelo nome e pela turma. Por diversas vezes ouvi o diretor-geral falar: “Carla, resolve aí”. Ela reclamava, às vezes. Dizia que a “instância de cima não resolvia” e que “sobrava” para ela. Mas, era possível, a partir da minha vivência em campo, perceber um certo orgulho subjetivo, porque no fundo, acredito, ela sabia da autoridade que exercia no local, porque constantemente tomava decisões de liderança, a título de exemplo, a minha participação na escola como pesquisadora (que foi decidido primeiro por ela). Ou então quando os diretores adjuntos iam até a sala dela pedir que resolvesse algo, ela esperava que eles saíssem para dizer: “mas por que não resolveu lá!?”. Ela também não tinha pressa para resolver as demandas encaminhadas a ela. Diversas vezes estávamos conversando e surgia alguma ‘ordem’; dessa forma, ela usava alguma linguagem corporal do tipo: “Estou ocupada” - revirando os olhos, dando os ombros -, esperava um tempo, concluía o que estava me falando, e só depois fazia o que lhe pediam.

O campo, nesse sentido, ofereceu-nos o aprofundamento do olhar da experiência empírica.

5. A INSTITUIÇÃO E SEUS ATORES

A investigação ocorreu em uma escola de ensino médio localizada no estado do Rio de Janeiro. O bairro em que a escola está inserida é um espaço citadino, com escolas de samba, circulação de transporte público como linhas de trem, de BRT (Bus Rapid Transit) e ônibus. Além disso, a escola está inserida em um espaço comercial em que há variedades de lojas dos tipos os mais diversos: de artigos religiosos de umbanda e candomblé a perfumarias. De feiras livres a shopping. Consonante a isso, faz fronteira com dois morros em que há confrontos entre facções rivais e, tanto na narrativa de nossa interlocutora, como da professora de História que acompanhamos, dos estudantes e dos seus responsáveis, havia a percepção de que a violência urbana era presente no entorno escolar. A título de exemplo:

Entra um estagiário na sala [...], e ele inicia uma conversa com Carla sobre problemas do estágio que ele estava executando na escola, em sala de aula e, com isso, relembram que a última vez em que ele esteve na escola, teve que ir embora às pressas porque estava havendo tiroteio próximo à escola e tinham mandado fechar a escola: Estagiário: “Eu vim entregar um negócio, e ela (apontando para a Carla): “vai embora daqui menino! ”.

Eu pergunto à Carla e ao estagiário quem é que manda fechar a escola, e eles me respondem, juntos: “os chefes da comunidade. ”. (Caderno de campo, 30 de abril de 2019).

Alhures:

A professora diz que o primeiro bimestre foi “tumultuado” por questões de “violência no entorno da escola” e que por não querer que “ninguém fique abaixo de cinco” - ela repetiu essa questão diversas vezes para cada turma e, depois, para mim, individualmente – hoje, alguns estudantes, fariam a prova e, quem tivesse caderno para mostrar, era para fazer hoje, também [...]. (Caderno de campo, sala de aula, 24 de abril de 2019).

Segundo dados do site QEd⁵, de 2018, a escola que investigamos conta com 1.178 estudantes - durante nossa investigação, em 2019, a orientadora nos disse que já havia passado de 1.300 - e 115 funcionários⁶. Ainda sobre a escola:

[O] colégio, que ficava localizado em uma avenida com grande movimentação de carros e ônibus. Percebi, de início, a simplicidade que envolvia a escola pelos estabelecimentos, casas e pessoas que circundavam o local. Na mesma calçada da escola, a poucos metros do portão, tinha uma espécie de praça com alguns bancos de

⁵ QEd⁵ é um site que disponibiliza dados sobre educação de diferentes escolas no Brasil. Traz dados como número de funcionários, notas em avaliações nacionais, escolaridade dos professores, entre outros.

⁶ Além desses dados, não encontramos mais dados nesta plataforma sobre a escola estudada.

concreto. Estudantes utilizava-os e faziam lanche por lá, na hora do almoço, a céu aberto. No início do trabalho de campo percebia-se que o mato estava tão alto que parecia uma praça abandonada. Mas, conforme o tempo passou e eu permaneci em campo, eu pude observar que esse mato passou a ser cortado, dando outra cara ao local. Nessa mesma praça, em outros momentos, foi possível ver homens fumando e olhando com expressões e gestos provocantes, com assobios, onomatopeias, para as estudantes que passavam em frente ao local, ao saírem da escola, o que fazia com que as pessoas que estavam no ponto de ônibus, que ficava em frente à praça, na mesma calçada, afastassem-se mais para os lados, fora da vista da praça, com receios os mais diversos, acredito, e eu os seguia ao esperar o ônibus, na hora de voltar para casa, também.

Enquanto eu esperava o ônibus para voltar para casa, esse mesmo ponto de ônibus lembrava-me a minha própria experiência como estudante do Ensino Médio, em uma outra escola, em um outro bairro, em uma outra cidade, em um outro Estado. Era uma vista horizontal, bem daquele jeito, eu pensava; do ponto de ônibus ao colégio. Eu olhava para aquela paisagem, vista daquele local, e relembra a outra escola, o outro ponto de ônibus, no outro Estado. Apesar de ambas serem escolas públicas, dessa imagem horizontal só se via concreto - o que me lembrava, sempre, a música do Chico Buarque: “Lá não tem brisa, não tem verde-azuis, não tem frescura nem atrevimento, lá não figura no mapa [...]” (Holanda, 2006), já a escola pública do meu Ensino Médio, na minha imagem horizontal do passado, localizava-se em uma esquina que dava acesso para a praia, em uma rua sem muito movimento, no litoral de São Paulo.

No ambiente nativo, existiam, também, barracas pela extensão da calçada da escola. Uma que vendia lanches do tipo ‘joelho’ e guaraná natural (‘Guaravita’), bebida tomada de maneira ordinária entre os ‘nativos’, que eu até experimentei e não gostei; e do lado da mesma tenda tinha um buraco grande no chão da rua com lixo. Logo após, tinha outra barraca vendendo balas e chicletes, que geralmente tinha uma mulher e um homem com dreads, ambos negros, sentados em cadeiras de praia. O colégio era cercado por um muro que media, aproximadamente, menos de dois metros de altura, e no meio de toda extensão desse muro havia um portão de grades de ferro. Adentrando esse primeiro portão, tinha um espaço grande, aberto, com o teto coberto e com alguns bancos de concreto do lado esquerdo; no lado direito, tinha uma tela que adornava como uma espécie de muro que separava o pátio para dar acesso à quadra de educação física e, no meio desses dois espaços, tinha outro portão de ferro que dava acesso a um espaço fechado, que era onde a escola, fundamentalmente, funcionava. Havia sempre uma senhora, ou dois outros homens, sentados na parte de dentro desse segundo portão, como uma espécie de ‘seguranças’, mas eu nunca tive dificuldades para entrar. Bastava dizer que gostaria de entrar para falar com a Carla. Nunca me foi exigido documento nem nada do tipo para adentrar. (Pereira, 2021, p. 113-115)

Como dissemos no capítulo anterior, percebíamos a autoridade de Carla em todo o espaço educacional. Certa vez, ela nos disse que não conseguia desligar, o que resultava em problemas de saúde como pressão alta, e que sonhava com os casos dos estudantes, porque não conseguia esquecer dos problemas apresentados pelos discentes quando estava em sua casa, fora do trabalho.

Em consonância, Rosistolato (2020) afirma que o ofício do gestor escolar é experienciado pela estrutura escolar como uma espécie de função “maldita”, pois, a carga de trabalho, funções, pressões, cobranças e subjetividades envolvidas nas tomadas de decisões de quem desempenha esse papel faz com que haja certo receio na hora dos profissionais desempenharem esse trabalho.

Conforme vivenciávamos a rotina na sala de orientação educacional com nossa interlocutora, pudemos perceber a quantidade de subjetividades que permeiam essa função⁷. Suas histórias pareciam infinitas e havia uma espécie de catarse em colocar para fora todas aquelas vivências para uma pessoa de fora da escola, do bairro, da cidade, do Estado, que demonstrava interesse de participar de todas aquelas decisões “mal-ditas”. Durante entrevista em profundidade, quando perguntamos porque ela escolheu desempenhar o papel de orientação, ela nos responde:

Não.... É lógico.... Tinha formação... Dentro da Pedagogia tem [diferentes áreas] Eu me identificava [com a orientação] ... A oportunidade surgiu Eu tava [sic] de licença médica por uma situação de problema... [Não conclui e não especifica]”. Afirmo que no seu lugar de professora, quando saiu de licença médica, entrou outra docente em seu lugar. “E eu soube que essa pessoa que tava [sic] no meu local tinha necessidade [de permanecer no lugar como professora, pelo o que eu entendi, ela não explicou] Quando eu soube que ela tinha necessidade de ficar aqui e [não] ir pra [sic] outra escolha, o diretor me fez o convite e eu aceitei pra [sic] ela não sair do cargo... Eu não ia ganhar como orientadora, ia ganhar como professora... Só ia aumentar os problemas. Quando eu vim [desempenhar a função de] tinham quatro [orientadores] e, agora, só eu... Fui enganada”, dá risada. (Caderno de campo, Entrevista: Carla, 21 de outubro de 2019)

Nossas observações se concentraram na sala de orientação educacional, que era o espaço em que Carla desenvolvia seu projeto de orientação educacional, recebia estudantes, professores e responsáveis, mas, durante poucos meses, acompanhamos uma professora de ensino médio. A princípio, pensamos em permanecer em sala de aula, mas, depois, em conversa com nossa interlocutora, percebemos que concentrar a investigação na sala de orientação educacional seria mais interessante pelo nosso objeto de pesquisa, e logo Carla aceitou. Essa decisão de preferência pela sala de orientação educacional se deu porque era Carla quem recebia e administrava os conflitos que aconteciam na escola, recebia os responsáveis, etc.

Um dos principais focos deste trabalho foi de observarmos os rituais presentes dentro da sala de orientação educacional: a forma como a orientadora recebia os casos de conflito, se chamava os responsáveis, como chamava, como os recebia, a forma como recebia as queixas trazidas pelos estudantes. Nesse sentido, nossa protagonista, era Carla.

⁷De acordo com Libâneo; Oliveira; Toschi (2012) a função do orientador educacional é: “O orientador educacional em escolas que mantém essa função, cuida do atendimento e do acompanhamento individual dos alunos em suas dificuldades pessoais e escolares, do relacionamento escola-pais e de outras atividades compatíveis com sua formação profissional.” (p. 342)

6. INTERAÇÕES E PROCESSOS DE ESTIGMATIZAÇÃO

Mapeamos e categorizamos diferentes interações que entendemos serem representativas de processos de estigmatização e de leituras de comportamentos desviantes pela escola. Trazemos os exemplos a seguir, que são casos de sete estudantes encaminhados para o conselho tutelar⁸. O que tentamos fazer nessa síntese que apresentaremos foi uma junção dos antecedentes e do que aconteceu com o estudante encaminhado ao conselho tutelar, posteriormente. Trata-se de uma descrição densa de cada caso observado, acrescida de informações oficiais oriundas dos documentos que tivemos acesso.

Sobre o debate entre as instituições conselho tutelar e escola, Burgos (2020) traz uma interessante perspectiva para lançarmos luz sobre essas interações. O autor, que entrevistou conselheiros tutelares, professores e componentes da gestão escolar, pôde perceber conflitos os mais diversos entre esses atores que compõem essas redes. Em entrevista com um conselheiro tutelar, esse diz ao autor: “Eles acham que o CT tem poder pra tudo, manda lá pro conselho pra resolver, que ele resolve; mas não é assim, somos limitados, temos as nossas demandas e até um certo ponto pra poder agir.” (Burgos, 2020, p. 380).

Nesse sentido, pudemos perceber certo conflito entre as duas instituições. O conselho tutelar reclama da imagem negativa que a escola passa da instituição como instituição que reprime, não como instituição que está em busca dos direitos da criança. Já a escola, ainda de acordo com o texto, entende o conselho tutelar como protetor apenas do menor, não da escola.

A seguir, conforme veremos, há uma série de processos de rotulação e estigmatização presentes nos casos que analisamos, desde as leituras dos fenômenos que deflagraram os encaminhamentos até o desenrolar das interações entre os agentes envolvidos e a finalização dos processos. As rotulações e estigmatizações não atingem somente aos alunos. Há casos em que as famílias também são rotuladas e/ou estigmatizadas.

- Mariana:

⁸ De acordo com Esteves: “O Conselho Tutelar (CT) tem sido constantemente acionado para intervir em conflitos escolares. Instituído em 1990, através do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei 8.069/1990, o Conselho Tutelar (CT) representa um órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, cuja função primordial se deve a proteção integral do cumprimento dos direitos da criança e do adolescente previstos no ECA. Com efeito, a ideia da criação do Conselho Tutelar está relacionada ao contexto de redemocratização da política brasileira, onde havia o receio do Estado impor medidas autoritárias à educação escolar e, por conseguinte, nesse período a própria sociedade sentiu a necessidade da criação de uma instituição civil garantidora e protetora das crianças e adolescentes.” (2018, p. 355).

A estudante costumava sentir-se mal, frequentemente, no espaço escolar. Por esse motivo, a gestão da escola acreditava haver negligência por parte dos responsáveis da menor, pois eles não compareciam à escola quando ela ficava indisposta, e o quadro de saúde fragilizada da aluna era perceptível pelas diversas vezes em que ela se sentia mal no colégio, o que ocorria desde 2017.

Tivemos acesso a dois ofícios enviados ao conselho tutelar. O primeiro, data de março de 2018, e diz que a estudante do primeiro ano do ensino médio, desde o ano anterior (2017), apresentava, amiúde, problemas de saúde - se sentia mal -, e como consequência disso, foi levada, em maio de 2017, para o hospital, e em novembro de 2017, para a Unidade de Pronto Atendimento (UPA), pela gestão escolar. No ano em que foi encaminhado esse primeiro escrito para o conselho tutelar, em 2018, afirmava que no dia 7 de março de 2018, foi “aberto chamado na SAMU [sic]” para que pudessem efetuar “os primeiros socorros”, porque, mais uma vez, a estudante não se sentia bem. Nesse primeiro momento, o documento não especifica quais eram os sintomas, só diz que ela estava “passando muito mal”. Além disso, a declaração comunica que o colégio entrou em contato com a responsável que, por sua vez, alegou não poder buscar a aluna porque também estava com “problemas de saúde”. Outrossim, o documento afirma que a responsável não cedeu informações de como proceder e sobre as medidas que poderiam ser tomadas em relação à estudante. A escola conseguiu contato com uma tia paterna que verificou a importância de levá-la a uma unidade de saúde. Em síntese, essa primeira solicitação ao conselho tutelar afirmava a necessidade da aproximação entre a família de Mariana e a escola em ocasiões que, a título de exemplo, a aluna não se sentisse bem no território escolar, para que pudesse haver diálogo entre as duas partes com a intenção de, efetivamente, buscarem uma melhor atuação no caso da discente. Nesse sentido, o contato com o conselho tutelar tornava-se necessário para que pudessem pensar em ações que caracterizassem ou não caso de “negligência” por parte dos responsáveis, para assim tomarem as devidas providências.

O segundo ofício, datado no ano de 2019, diz que aluna, naquele momento estudante do segundo ano do ensino médio, alegava sentir “tristeza” e “desânimo” e, em convergência, não demonstrava interesse em assistir às aulas, alegando “problemas familiares”. Reitera que o quadro de saúde da discente permanecia debilitado, uma vez que, além de demonstrar desconfortos psíquicos, apresentava, também, “desmaios”, e que a escola já havia procurado os responsáveis para trabalharem em conjunto para o bem-estar da estudante.

No momento em que nos foram cedidos esses ofícios, no primeiro semestre de 2019, Carla afirmou que até aquele presente, o conselho tutelar não havia providenciado nenhuma medida referente a educanda (embora já tivessem sido enviadas duas solicitações).

Durante o trabalho etnográfico, tivemos acesso a outro documento, este interno da escola, que pedia para que “Pedro e Carla” - direção geral e SOE (Serviço de Orientação Educacional) - enviassem, por e-mail, os documentos referentes à discente, para as seguintes organizações: “clínica de referência da aluna”, “conselho tutelar” e “CREAS” (Centro de Referência Especializado de Assistência Social)⁹, pois o colégio não estava conseguindo outro meio de comunicação com as presentes instituições. Além disso, afirma que a persistência ao contato, dessa vez pela orientação educacional, se torna imprescindível, visto que “os responsáveis foram omissos em diversos episódios” em que a escola tentou dialogar e compreender o quadro de saúde da educanda.

No mês de novembro do ano de 2019, perguntamos o que havia acontecido com a estudante no decorrer do ano. Carla afirmou que a família (não especificou quem) procurou ajuda psicológica para a estudante e que ela estava em um colégio mais próximo de sua residência. A orientadora não tinha respostas sobre se o conselho tutelar havia efetuado alguma medida. Quando questionada, ela disse que “a escola encaminha, mas...”.

- HENRIQUE (ano de nascimento: 2002)

Antes de o conhecermos, quando nos foi relatado o caso, pedimos para que Carla definisse as características físicas do estudante, com o objetivo de observarmos os detalhes que pudessem caracterizar ou não estigmas. Ela definiu-o como “branco, russo e doce”. Depois, ao conhecemo-lo, pudemos observar que o perfil do estudante coincidia com o relatado dado pela orientadora. Henrique era um adolescente que media por volta de 1m e 70cm, magro, olhos verdes, cabelo curto e castanho, barba rala pintada de loiro e a cor de sua pele é branca. Durante a observação, era comum encontrarmos Henrique aos beijos com outra discente.

Henrique cobrava a escola, segundo relatos de Carla, por possíveis sanções a Diego, um estudante que, segundo ele, o perseguia. Em nosso diário de campo temos o registro de Carla dizendo-nos que Henrique questionava-a: “até quando a escola não vai fazer nada? ”, em relação aos seus conflitos com Diego.

O caso de Henrique foi encaminhado ao conselho tutelar por ter se envolvido em uma briga com o estudante Diego. Henrique afirmava à orientação que ele era o “saco de pancadas de Diego”. Já Diego, por sua vez, dizia ser provocado por Henrique quando este estava com seus companheiros de escola. Dessa forma, durante esse caso específico que resultou a procura pelo conselho tutelar, os meninos teriam se envolvido em uma briga dentro de um espaço

⁹ Para melhor entendimento dessas redes, como Clínica da Família (CF), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), ler Burgos (2020).

público próximo à escola. Durante a briga, Diego teria executado um golpe de “voadora” em Henrique, próximo à escada rolante do estabelecimento citado. A mãe de Henrique ameaçou fazer um Boletim de Ocorrência contra Diego. Carla se referia a Diego como integrante de uma “família desestruturada”. Já os pais de Henrique eram considerados “presentes”. A partir de nossa especulação, acreditamos que esse entendimento seja solidificado, neste caso, pela percepção de que era um fato ordinário a presença familiar de Henrique na escola, como quando observavam algum problema relatado pelo filho, a título de exemplo, quando a mãe do educando foi até o estabelecimento de ensino e ameaçou fazer Boletim de Ocorrência, ou quando o pai do estudante foi até o colégio por sentir seu filho ameaçado, já que Henrique havia visto Diego com uma “luva” (algo parecido com uma “soqueira”) na escola. Já Diego, era descrito como “lutador” (porque praticava esporte de luta).

Henrique continuou na escola e em novembro de 2019, quando perguntamos sobre o progresso do caso, nos foi dito que o “menino de ouro”, Henrique, estava se formando naquele mesmo ano, no ensino médio.

- DIEGO (ano de nascimento: 2001)

O estudante era considerado pela orientação educacional como “agressivo”, praticante de esportes e de luta (não especifica qual/quais) e com “família desestruturada”. Não nos foi dito o porquê de as relações de parentesco de Diego serem consideradas “desestruturadas”. A denominação, acreditamos, se encaixa em uma espécie de “rito” demarcado pela orientadora, visto que ela transforma características simbólicas dos estudantes em um aspecto social escolar, que pode ou não os estigmatizar, fazendo com que o comportamento desviante ou não do aluno seja, também, resultado de culturas parentais nas famílias “estruturadas” e nas famílias “desestruturadas”.

Um dia, logo após de afirmar que a família do discente era “desestruturada”, Carla diz-nos: “a vida dele [Diego] não é fácil”, e em outro dia: “O problema era Diego [em relação a Henrique]..., mas não era nem ele [dando a entender questões familiares]... Aí acabava criando uma situação...”. Nossa informante demonstrava certo interesse por Diego, e chegou a dizer-nos:

Se eu excluir ele daqui, ele vai pra [sic] onde? ”; “Diego tá [sic] melhor. Mas só foi fala ruim dele no CoC¹⁰ [sic]... Desinteressado.... Vou chamar a mãe dele pra [sic]

¹⁰ Para compreensão da função do CoC (Conselho de classe), trazemos a percepção de Libâneo; Oliveira; Toschi (2012): “O conselho de classe ou de série é um órgão de natureza deliberativa acerca da avaliação discente, resolvendo quanto a ações preventivas e corretivas sobre o rendimento dos alunos, sobre o comportamento deles, sobre promoções e reprovações e sobre outras medidas concernentes à melhoria da qualidade da oferta dos serviços educacionais e ao melhor desempenho escolar do alunato.” (p.342).

tristeza minha... A formação [familiar] dele não condiz com a formação dele aqui [na escola].... Impulsivo.... Que tristeza me deu no CoC [sic]...

Durante a nossa permanência no campo, nunca conseguimos encontrar com o Diego, porque houve diversos desencontros¹¹. Todavia, buscando montar o perfil do estudante, e o discente era definido como um aluno negro, em diferentes ocasiões, como quando perguntamos características físicas dele para a orientadora, já que nunca conseguíamos encontrá-lo, ela definiu-o como: “Negro... Robusto...”. Já em outra ocasião, em uma das diversas vezes que tentamos encontrá-lo, acompanhamos a orientadora pelos corredores da escola a fim de encontrarmos com ele. Carla perguntava aos estudantes que estavam em nossa passagem, se eles sabiam onde estava Diego, e uma discente respondeu: “O pretinho?!”, em referência a Diego.

Diego era acusado de executar um golpe de “voadora” contra Henrique, próximo à escada rolante, em uma briga dentro de um espaço público próximo à escola. Além disso, o educando era “repetente” e havia diversas reclamações contra Diego durante os conselhos de classe, segundo nossa informante.

Tivemos acesso a dois ofícios encaminhados ao conselho tutelar, um no dia 26 de março de 2019, e outro, respectivamente, no dia 27 de março de 2019. No dia 26 de março de 2019, a declaração afirmava que Diego compareceu à sala de orientação educacional por estar ocasionando “problemas” com outros estudantes, convergente a isso, na reunião com o estudante, foi explicitado que sua personalidade era “tempestuosa” e cita outra ata do dia 25 de março (à qual não tivemos acesso). Em contraste, é cobrado ao educando que modifique seu comportamento. Comunica-o que o colégio concedeu “diversas oportunidades” ao discente por admitir seu “potencial” como estudante; no entanto, declara que ele “não tem comprometimento” e que, por esse motivo, resultou em sua trajetória escolar a “repetência”, já que ele não se “engajava nas aulas” e não “permanecia em sala de aula”. Dessa forma, alega que se não houvesse mudança em seu comportamento, na próxima vez que ocorresse algum tipo de problema, ele deixaria de frequentar a unidade por “não atender às demandas do curso” e que, além disso, poderiam ser providenciadas medidas não só no âmbito da escola, mas de outras “leis” e “órgãos”.

¹¹ Vale ressaltar que Diego – nem nenhum estudante em especial- era o foco principal de nossa pesquisa, já que nossa pesquisa estava além da observação de atores específicos. Buscava-se compreender as dinâmicas de relacionamento e os estigmas e rótulos a elas relacionados. Esse é um dos fatores que também explica o fato de nunca termos o encontrado na escola. Havia desejo de nossa parte por esse encontro, e tentamos fazê-lo em diferentes turnos (às vezes íamos à escola na parte da manhã e outras vezes na parte da tarde, o que era mais comum), mas, não aconteceu.

Já no dia 27 de março de 2019, os estudantes Diego - segundo ano do ensino médio - e Henrique - terceiro ano do ensino médio - compareceram à sala de orientação educacional. Nesse documento, foi relatada uma briga com contato corporal entre os estudantes, em um local público, próximo à escola. O documento afirma que mesmo que os responsáveis tenham chegado a um acordo, a escola entendia como prudente que o caso fosse encaminhado ao conselho tutelar uma vez que, segundo os responsáveis, o ocorrido tomou maiores proporções [em relação aos desentendimentos que os estudantes já tinham]. Além disso, o escrito narra que Henrique se dizia inocente e reitera que era afrontado por Diego por “questões fúteis” em diversas ocasiões escolares. Por sua vez, Diego alega que Henrique, na companhia de outros alunos, o “encara” com intenção “provocativa”. O ofício reforça que a posição da escola foi orientá-los que eles teriam que ter “respeito ao outro” e “aprender a lidar com o outro”. Ademais, Henrique acusava Diego reiterando que “essa situação já vem ocorrendo tem bastante tempo [sic], e que a escola não tem feito nada”, e cobra expulsão de Diego. A escola, por sua vez, diz que a posição da unidade é: “Justamente orientar... Porque a escola acredita que o aluno é capaz de modificar posturas... E que educar não é exclusão e sim tentar que ele entenda o seu papel no ambiente escolar”. Ainda assim, alega que encaminharia o caso para o conselho tutelar, tendo em vista que foi a orientação dada pela “SEEDUC” (Secretaria de Estado de Educação).

Em documento interno, após contato com o conselho tutelar, a escola foi orientada pelo conselheiro tutelar a tomar as seguintes posições: encaminhar, via e-mail, atas que documentassem os acontecimentos anteriores, os diálogos com os responsáveis, explicitando, dessa forma, as ações que a escola já havia tomado em referência ao comportamento do estudante. Além disso, o documento afirma que todos “os recursos pedagógicos já foram esgotados” e que “a comunidade escolar está pressionando por um posicionamento”. O nome do estudante consta, também, no tópico anterior, desse mesmo documento interno direcionado a “Pedro e Carla”, sobre o estudante Henrique. Ambos os casos são tratados por conselhos tutelares diferentes, por isso, no tópico ligado ao Henrique (conselho tutelar A) há solicitação para que a documentação do caso seja encaminhada para o conselho tutelar (B) que está atendendo Diego. Nesse mesmo material interno da escola, o nome de Diego consta como “encaminhado”, já o de Henrique está escrito: “Não é o problema. Tranquilo”.

Consideramos, também, outro documento que apresenta anotações feitas após o conselho de classe, em que há menção ao estudante. No registro, havia diversas categorias, entre elas: “alunos destaque”, “faltosos”, “dificuldade” e “orientação”, Diego estava incluso no tópico “orientação/comportamento”. No documento, chamado “ata do CoC”, não está

especificado o que significa cada um desses termos, no entanto, durante a nossa vivência etnográfica, houve momentos em que Carla, orientadora educacional, dizia que teria que conversar com determinados alunos porque houve reclamação - de professores - no conselho de classe; por isso, entendemos que o termo “orientação” está relacionado a reclamações de professores a despeito de mal comportamento dos estudantes. Nesse mesmo documento, a turma de Diego, está descrita como “ruim/indisciplinados”.

A orientação afirma - depois de os ofícios terem sido enviados, mas antes da coleta de material específica sobre os estudantes citados, para conclusão de nosso trabalho; ou seja, durante esse meio tempo -, em informações contidas no nosso caderno de campo, que não tiveram maiores problemas com Diego, mas que persistiam as reclamações sobre ele no conselho de classe, por ser um estudante “desinteressado”.

Em novembro de 2019, quando perguntamos o que tinha acontecido com Diego no decorrer do ano, nos foi dito pela orientadora: “Vários diálogos [com o Diego]... Entrou na cabeça do Diego e do Henrique. Henrique continua... Menino de ouro... Tá [sic] se formando [neste ano]... O problema era Diego...”. Além disso, quando perguntamos se o conflito entre os meninos havia acabado, Carla nos afirmou:

Sim... Graças a Deus... Foram várias idas e vindas dos responsáveis... A mãe [dando a entender problemas familiares de Diego, pela maneira como mudou o olhar e sua linguagem corporal, de novo, mas não consegui pegar o que ela disse*]... O problema do Diego é além daqui... Era um bom menino, assim... [Mas] sem tolerância em algumas coisas... Não era nem tirar ele [da escola] porque se fosse [por isso] já era pra ter tirado... Aí ele conseguiu [matrícula] numa escola regular... Ele queria lutar... Instituto Educacional é integral... Aí ele arrumou tempo para a luta dele... E até coloquei aqui [em conversa com ele] pra [sic] ele que se a gente desse o problema dele de briga, ele teria problema... Nunca denunciei... Com o menino [Henrique] era uma diferença que eles tinham...

Em relação a manifestações do conselho tutelar, nossa interlocutora disse não saber.

- TATIANA

Aluna do segundo ano do ensino médio, que chegou ao colégio pesquisado por meio de “transferência” de escola. Não é “repetente” e é considerada, segundo Carla, “tranquila”, “um pouco complicada” e “faltosa”. A sexualidade da estudante é questionada em alguns momentos, como é demonstrado em trechos de nosso caderno de campo, em narrativa de nossa interlocutora:

De vez em quando me dá um probleminha ou outro... Mas é uma aluna (não conclui) ... É uma aluna que me deu um trabalhinho aí com outra menina... Um desentendimento que fugia (não conclui) ... [Que não estava?] Relacionado a escola... Havia alguma coisa que a Tatiana fez com ela [com outra estudante] Aí no 'Projeto Conversemos' ela reconheceu que errou É um pouco complicada, mas que quando você sabe chegar até ela... Ela pediu desculpa até porque já tinha uma situação aqui... Ela já veio de transferência, deu para entender? É uma aluna complicada [dá a entender, de acordo com a nossa percepção, a partir de uma linguagem corporal que incluía piscadelas de olho e movimento das mãos e do corpo, que se referia a questões de sexualidade da discente] que não sabe o que quer [dando a entender, novamente, de acordo com a nossa percepção, bissexualidade], mas se sabe chegar até ela. Se eu não chegasse do jeito que eu cheguei, teria problema. Queria que você conhecesse ela.... É uma liberdade [que ela tem], trabalhava com foto Chegou a trabalhar com 'post' de fotografia, ela quer sempre (não conclui ou eu não consegui pegar) É por sinal muito bonita, mas tem que saber chegar, Mas graças a Deus a escola aqui [sabe lidar].... Questão de infrequência também [tem], mas tá [sic] voltando porque é o último ano dela [na escola]... É prática... Se tiver que ir embora, ela vai. Porque é maior de idade... Se tiver que elogiar, ela vai elogiar... Eu sei que ela gosta de mim... Houve uma conquista, mas tem que ter um certo cuidado... Não sei da vida, não sei... [Tem] até umas escolhas que são confusas, tá? [sic] (dando a entender questões de sexualidade, novamente).

Nesse mesmo dia, durante o trabalho de campo, por desconfiarmos de possíveis estigmas tácitos em relação a sexualidade da discente, perguntamos: “Ela namora com alunos da escola? ”, e ela responde:

Na verdade... Eu não entro muito nesse contexto [pessoal] Não sei se é menino ou menina... Às vezes me dá a entender [que é menina]... É desse tipo aí... Mas eu percebi. Porque num dia que ela arrumou confusão com a [outra] menina, eu fiz ela enxergar que estava errada... Depois ela começou a fazer uns elogios assim A gente vai elogiar, mas não elogia assim [daquele jeito] [Quando isso aconteceu] tava [sic] namorando um menino, mas Ela não esconde não, tá [sic]? Não houve uma clareza porque pra [sic] mim não cabe, pra [sic] mim as escolhas dela de aluna [são particulares]..., Mas eu percebo uma insegurança do que realmente ela quer Se ela tiver [que dizer] que tô [sic] namorando menina tal, ela diz. Acho que teve uma fala [sic] [de Tatiana] [Então, Carla perguntou à estudante:] você tá [sic] namorando menina depois tá [sic] namorando menino? (...). Eu ia atrás da Tatiana. Com toda complicação dela eu já conquistei ela porque meu papel nunca é julgar. Meu papel é orientar certo ou não, errado ou não. Não é tomar partido porque eu não tomo partido de ninguém...

A estudante teria sido encaminhada ao conselho tutelar por ter colocado uma fotografia portando arma em rede social. No entanto, no documento interno da escola ao qual tivemos acesso, diz somente: “aguardando retorno sobre infrequência da aluna desde o último episódio” (não diz qual/quais), além disso, nesse mesmo documento diz que existe a suspeita de “automutilação”, por esse motivo, era necessário “verificar se há necessidade de acompanhamento”.

A escola pôde certificar, posteriormente, segundo Carla, que seria uma arma de choque, pois, segundo consta em nosso caderno de campo, a orientadora diz que a Regional ligou em

um domingo para dizer a ela que levariam a Polícia na escola e, segundo Carla, ela teria afirmado, em resposta, que antes desse evento seria necessário conversar com a estudante. Reitera que a preocupação com o acesso da discente a eventuais armas gerou uma espécie de “ameaça no ar”, porque na semana anterior ao ocorrido, Tatiana teria tido um “desentendimento” com outra estudante.

A orientadora disse-nos que a educanda não tem “família presente”, mas, novamente, não há um arquétipo específico da orientadora para tal categoria, podemos apenas supor os significados para sua denominação pelo o que observamos e registramos durante a nossa vivência etnográfica. Nesse sentido, acreditamos, que sua afirmação da falta de “família presente”, no caso de Tatiana, estaria associada a: “O pai veio [até a escola]... O pai recriminou a filha... [Mas] Disse que vende arma de choque... Diz que já mandou gente para o hospital...”. Em novembro de 2019 quando perguntamos sobre o que tinha acontecido depois do ocorrido, Carla afirmou que ainda tinha problemas com ela em relação à briga com outras estudantes e com a questão de “infrequência”, mas que a discente se formaria em breve e que tinha permanecido na escola.

- TAÍS

Taís é uma estudante do segundo ano ensino médio, negra e maior de idade. A primeira vez que encontramos Taís na sala de orientação educacional ela estava sentindo o que definiram em campo como “crise de ansiedade”. A estudante apresentava cicatrizes de cortes no braço, chorava, e sentia uma espécie de sufocamento, que fez com que ela tirasse a blusa para sentir-se melhor e respirar com maior facilidade. Tivemos diversos encontros com Taís durante nossa permanência na escola com nosso estudo antropológico. A última vez que encontramos com a educanda, na sala de orientação educacional, Carla, assim que Taís entrou na sala, pediu para olhar o braço da discente e, além das diversas marcas de cortes que já sabíamos que existiam porque já tínhamos vistos no decorrer da etnografia, havia, dessa vez, uma cicatriz maior que chamou mais a nossa atenção. Tratava-se de uma marca que se assemelhava à queimadura. Segundo nosso caderno de campo, vimos que a orientadora, em dado momento, questiona por que a estudante não morava antes com a mãe, e ela disse que a responsável residiu em diferentes cidades e que para não ficar sozinha, residiu com o pai durante aquele período. Entretanto, afirmou que no cenário atual, morava com a responsável, e morar com a mãe contribuiria para não haver “infrequência” na escola, que era algo que acontecia quando ela morava com o pai,

segundo afirmações, porque de acordo com a discente, a responsável “acorda cedo”, por isso, elas acordariam juntas e ela iria à escola.

No dia 28 de agosto de 2019 foi enviado ofício ao conselho tutelar que afirmava que a estudante foi convocada à sala de orientação educacional porque estava na listagem feita pelo conselho de classe, por motivo de “infrequência” (não comparecia a escola com a frequência estipulada) e “notas vermelhas”. A aluna afirmou que estava com um quadro de “depressão” e que, por isso, estava “desanimada” e não sentia vontade de ir à escola. Foi questionado se a família tinha conhecimento da maneira como ela se sentia, já que ela apresentava marcas de cortes visíveis no braço, e a estudante reiterou que “ninguém ligava pra [sic] ela”. A mãe foi chamada à escola e disse que o quadro apresentado pela estudante estava relacionado ao passado e que a aluna havia apresentado melhoras, convergente a isso, disse que não estava ciente da “infrequência” de Taís, uma vez que, anteriormente, ela estava morando com o pai. O mesmo escrito afirma que, anteriormente, o pai da estudante já havia comparecido ao colégio e estava ciente do quadro de sua filha. Nesse sentido, a escola reiterou, em documento enviado ao conselho tutelar, a necessidade de acompanhamento psicológico, e a mãe ficou responsável por isso e se “comprometeu que sua filha voltaria a frequentar às aulas”.

Em novembro de 2019, perguntamos como havia decorrido o caso da estudante, a orientadora afirmou que a discente havia começado um tratamento psicológico gratuito por uma Faculdade, no entanto, por causa da distância entre moradia da discente e local de tratamento, não estava sendo possível progredir com a terapia, por esse motivo, a responsável estava procurando outro local, mais próximo, para atendimento da filha. Carla disse-nos que observou melhora no comportamento escolar de Taís e que ela já não aparecia na última “infrequência” do conselho de classe. Nesse mesmo dia, Carla disse que não chegou a encaminhar ao conselho tutelar porque a família estava ciente. No entanto, temos o registro do ofício assinado, o que nos deixou confusos.

- JULIA

No dia 29 de agosto de 2019, a estudante Julia afirmou a gestão da escola que os estudantes Felipe e Samuel tocaram em seu seio quando ela voltava do banheiro acompanhada de outra estudante, Denise. De acordo com a aluna, o discente Samuel teria “pegado a mão de Felipe e pegado no seio de Julia [sic]”, segundo eles, sem intenção.

Houve diálogo entre os responsáveis e, em documento, é afirmado que os estudantes se comprometiam a não praticar novamente o “incidente”. Já o pai da educanda disse que refletiria

sobre a possibilidade de tomar medidas maiores contra os adolescentes que teriam assediado a sua filha.

Em novembro de 2019 quando perguntamos como o caso havia se desenvolvido durante o semestre, Carla afirmou que o responsável foi na delegacia e registrou Boletim de Ocorrência. Além disso, recebeu uma correspondência da Polícia, na escola, pedindo informações sobre os estudantes, e a escola cedeu. O caso é considerado pela orientadora como uma “brincadeira infeliz” e conclui: “Continuam na escola... Muito tranquilos... Acredito que eles nem brinquem mais...”.

- CAMILA

Fomos informados de que Camila morava com a avó e a mesma não aceitava as idiossincrasias da neta. A estudante dizia ter sido expulsa de casa pela avó, e a avó dizia que a Camila tinha fugido de casa. Convergente a isso, a avó da estudante afirmava a vontade de que a escola cancelasse a matrícula da discente porque ela teria desaparecido; entretanto, Carla diz que a aluna foi até a escola e informou o cenário a partir de sua perspectiva e que, segundo a estudante, ela não havia fugido de casa, nem estava desaparecida, mas teria sido expulsa de sua residência e, por esse motivo, estava morando com outra pessoa. A orientadora reiterou que a responsável pela estudante ligava em tom de ameaça afirmando que se algo (não especifica o quê) acontecesse com sua neta, seria de responsabilidade da escola, uma vez que a escola não cancelava a matrícula de Camila.

O documento enviado ao conselho tutelar diz que a estudante frequenta o segundo ano do ensino médio e que sua responsável, a avó, teria comparecido à escola em diferentes ocasiões para declarar que a estudante se portava de maneira divergente com as suas percepções e que esse “comportamento” de Camila era “inaceitável”. Ratifica que, em 24 de abril de 2019, a responsável solicitou que a matrícula da discente no estabelecimento de ensino fosse cancelada porque a aluna havia desaparecido. No entanto, a estudante compareceu à escola e disse que não estava desaparecida e que estava morando em outro local por conflitos internos e familiares, e que gostaria de prosseguir com a vaga na escola. Diante disso, afirma o documento, o colégio procurou a família para informar a presença da estudante na escola e sua vontade de continuar estudando, entretanto, a família, nesse momento, disse que não se responsabilizava mais por Camila porque ela se “declarou independente”. Dessa forma, a escola enviou ofício ao conselho tutelar a fim de que acompanhassem o caso porque a estudante era menor de idade. Esse caso específico, não perguntamos a orientadora o desenrolar do caso.

Para compreendermos melhor as relações entre conselho tutelar e escola, recorreremos à Esteves (2018) que afirma que a judicialização da escola é capaz de explicar a relação entre a escola e conselho tutelar, mesmo que o conselho tutelar seja uma rede não-jurisdicional. De acordo com a autora, na medida em que a escola vê as carências que os alunos apresentam e que muitas vezes estão além do *locus* escolar, mas q são reproduzidas dentro da escola, a escola passa a buscar ajuda extrajudicial, como o conselho tutelar e, o conselho tutelar, por sua vez, a partir das reclamações, direciona os casos para instâncias judiciais.

As descrições revelam uma série de leituras da gestão escolar com relação aos estudantes e às suas famílias. É interessante observar que, em certa medida, a gestão sente-se confortável ao atribuir a causas externas os problemas enfrentados pelos estudantes no interior da escola. O caso de Julia, a título de exemplo, no qual não havia nenhuma justificativa extraescolar, foi lido simplesmente como uma “brincadeira infeliz” e a resolução do conflito seguiu essa lógica. Nos outros, características da personalidade dos estudantes, dos seus locais de moradia, das suas vidas familiares foram acionadas para explicar os comportamentos causadores de conflitos na escola.

É também importante salientar que os casos analisados são situações limite, aquelas nas quais a escola – e/ou as famílias – buscaram autoridades fora da escola para a resolução dos conflitos internos à escola. Trata-se de um ritual complexo, que envolve setores da sociedade que sequer estão incluídos na área de educação, como a polícia civil, por exemplo. Observá-los permitiu-nos conhecer uma série de representações sobre os estudantes, as suas famílias e o lugar da escola no cenário analisado. Como vimos, há processos de produção e reprodução de estigmas e rótulos no decorrer de tais rituais – tanto os ordinários quanto os extraordinários – o que abre, em certa medida, um amplo programa de pesquisa que será desenvolvido para além desta monografia.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo tem como objetivo tecer argumentações sobre as contribuições, achados de pesquisa, delimitações, aprendizados, percursos percorridos entre o tempo em que estivemos em campo até o momento em que fizemos a sistematização de dados e começamos a escrever esta monografia, e os próximos passos que pretendo dar como pesquisadora. Como dissemos nos capítulos anteriores, acreditamos que trazer à lume as questões simbólicas que tangem os rituais educacionais – tendo como arcabouço as teorias antropológicas - são fundamentais para compreender a escola em seu sentido lato.

Faz parte do fazer antropológico dar a devida atenção a fenômenos que muitas vezes passam despercebidos por quem não tem o olhar etnográfico. Entretanto, justamente por acreditarmos que fatores simbólicos são fundamentais para compreendermos os fenômenos educacionais, acreditamos na importância da antropologia na educação para que o olhar para a escola seja mais sensibilizado e refinado.

Douglas (1976) traz um exemplo interessante para explicar o que é simbolismo: um ator, às vezes, precisa de apenas um chapéu para dar vida e entrar em seu personagem. Quando pensamos a escola e as contribuições que o etnógrafo pode dar à escola, entendemos que o etnógrafo, então, como uma espécie de chapéu. A escola não necessariamente depende do antropólogo para seu funcionamento, mas, o olhar antropológico contribui para enxergar e compreender todos os detalhes que fazem parte do *ethos* escolar.

No que diz respeito sobre os achados desta investigação, pudemos observar que dentro dos rituais escolares, há estigmatização de estudantes. Além disso, dessas estigmatizações que podem acontecer de modo explícito ou de maneira tácita (incluindo processos de estigmatização dados de forma não-hermética) pudemos observar práticas de estigmatizações de estudantes no âmbito documental, tanto em documentos internos que circulavam pela gestão da escola, como em documentos que iam para outras esferas, como o conselho tutelar.

A fim de tratarmos sobre as questões das delimitações de pesquisa, acreditamos que esse ponto converge com o percurso de pesquisa. Por esse motivo, dividimos em duas categorias: I- o campo, e II- sistematização dos dados e escrita.

Sobre o campo, o fato de não termos podido executar o registro de outras maneiras – utilizando gravador, por exemplo – foi um aspecto difícil, às vezes. Conforme o tempo, aprendemos a escrever rápido e começamos a criar arquétipos que facilitassem a escrita, mas, ainda assim, foi um processo. A quantidade de informações e de subjetividades para uma

etnógrafa recém-iniciada, também foi um aspecto delimitante, porque algumas vezes eu não sabia como agir e isso criava alguns conflitos com minha interlocutora. Outro aspecto que foi delimitante, foi a minha entrega ao campo. Eu mergulhei o mais profundo e depois senti necessidade de afastamento porque o campo estava me tomando de uma maneira que eu já não tinha controle, como digo no trecho abaixo:

Agora, afastada de meu objeto e do campo, eu penso que eu me preocupei em demasiado em manter certo afastamento da minha interlocutora e dos meus 'nativos', depois de já estar alguns meses em campo, o que mudou inteiramente o meu olhar para a minha pesquisa, e hoje avalio que isso prejudicou posteriormente a minha investigação em certo ponto. Veio como um cataclismo a sensação de me sentir tomada pelo campo; por esse motivo, senti necessidade do afastamento. Em consonância, fica muito claro o conceito de totalidade das trocas simbólicas em dar, receber e retribuir (Mauss, 2017). Pois, enquanto eu demonstrava empolgação, carisma, sorrisos demasiados, piscadas de olho; os documentos e as informações vinham com facilidade de minha interlocutora... Eu já tinha me tornado uma 'nativa', já era conhecida na escola, entrava na sala da minha "DOC" (Foote-Whyte, 2005) sem bater. Depois, quando eu senti que deveria manter certo afastamento - decisão de recém-iniciada, inexperiente, com o desejo de uma solução rápida para o que eu estava sentindo -, desestruturando a totalidade das trocas simbólicas, mas ainda assim desejando que a relação etnógrafa-nativo permanecesse a mesma, não aconteceu. Eu deixei de retribuir e, por isso, as informações foram ficando mais escassas e passei a ser vista como uma estranha. O desejo de relativizar os personagens do campo e suas atitudes foi constante, pelo menos o desejo de solidificar essa atitude sempre existiu. Como aprendiz, em dado momento eu senti necessidade de experienciar o campo da forma mais rigorosa possível, muito disso pelo meu objeto de pesquisa. O interesse da pesquisa eram os estudantes excluídos, abandonados, desviados, foras da curva, estigmatizados pela estrutura social; convergente a isso, excluídos pela família e pela escola. Ver o outro sofrer sem estar envolvida é mais fácil, por isso o desejo pelo afastamento. Mas eu lembrei que não existe etnografia sem envolvimento (Pereira, 2021, p. 123)

Sobre a sistematização dos dados da investigação, a pesquisa foi concluída no final de 2019 e começamos a sistematizar os dados em 2020. Esse fato converge com a questão da escrita desta monografia porque ainda restou um número de material considerável para ser analisado e que não coube neste trabalho porque não tínhamos tempo de analisar o restante de material.

Como aludimos no início, não tínhamos certeza se essa pesquisa seria usada para o trabalho de conclusão de curso e só tivemos essa clareza em 2020. Concomitante a isso, estávamos vivendo uma pandemia e eu havia decidido que gostaria de me formar o quanto antes para iniciar o mestrado. Por esse motivo, o ano de 2020-2021 foi uma junção de: concluir todas as disciplinas que faltavam da graduação (levando em consideração que iniciei o curso de pedagogia em 2017), estudar para o mestrado na área de antropologia/ciências sociais, escrever artigos (um publicado, um submetido e aceito e três submetidos ainda sem resposta de aceitação ou recusa) e escrever a monografia.

Os aprendizados desta investigação foram tantos. Desde que a antropologia se tornou a minha maior paixão, nunca mais me senti sozinha, porque ela me acompanha em tudo que eu faço. Eu me sinto uma pessoa melhor, mais humana, desde que conheci a antropologia.

Por fim, concluo este trabalho certa de que temos o imenso desejo continuarmos desenvolvendo pesquisas sobre os rituais escolares, desta vez, com escolas da educação infantil e do primeiro segmento do ensino fundamental, investigação que desenvolverei no mestrado. Além de todos os autores que citamos neste trabalho, que nos ajudam a estruturar o debate sobre rituais, desvios e estigmas, pretendemos dar um novo patamar ao debate trazendo as perspectivas de Bateson (2002) e de Radcliffe-Brown (1940) sobre os enquadramentos e as relações de brincadeiras que se estruturam dentro do campo educacional, nos rituais escolares.

REFERÊNCIAS

LIVRO

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

DAS, Veena. **Vida e palavras: a violência e sua descida ao ordinário**. São Paulo: Editora Unifesp, 2020.

DOUGLAS, Mary. **Pureza e perigo**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 12ª ed. Lisboa: Editorial Presença, 2012.

ELIAS, Nobert. SCOTSON, John. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FOOTE-WHYTE, William. **Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005.

GENNEP, Arnold van. **Os ritos de passagem**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes. 1985.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

MCLAREN, Peter. **Schooling as a ritual performance: Toward a political economy of educational symbols and gestures**. Rowman & Littlefield, 1999.

TURNER, Victor. **O processo ritual: Estrutura e antiestrutura**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CAPÍTULO DE LIVRO

BATESON, Gregory. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: Ribeiro, B.T.; Garcez, P.M. (org.). **Sociolinguística Interacional**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LIBÂNEO, José.; OLIVEIRA, João Ferreira de.; TOSCHI, Mirza. O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática. In: **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

WEBER, Max. A “objetividade” do conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, Gabriel. (Org.). **WEBER, Max. Sociologia**. São Paulo: Ática, 2004.

ARTIGO DE PERÍODICO

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 1, p. 25-59, 2007.

BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **História da Educação**, v. 18, n. 44, p. 99-127, 2014.

BURGOS, Marcelo. Redes de proteção e a decantação dos direitos das crianças. **Tempo Social**, v. 32, p. 375-397-397, 2020.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, p. 77-95, 2005.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. O ritual da lição na pedagogia: o aspecto performativo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1045-1060, 2016.

CASTELLANOS, Samuel Luís Velásquez; OLIVEIRA, Wilson Raimundo de. A cultura escolar democrática no Colégio Universitário da UFMA (1980-1995). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, p. 1-23, 2021.

DAMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo. Ou como ter anthropological Blues. **Boletim do Museu Nacional**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-12, 1978.

DAUSTER, Tania. “Entre a Antropologia e a Educação” – A produção de um diálogo imprescindível e de um conhecimento híbrido. **ILHA**, Florianópolis, v.6, n.1 e n.2, p. 197-207, 2004.

ESTEVES, Pâmela. A JUDICIALIZAÇÃO DA ESCOLA: O PAPEL DOS CONSELHOS TUTELARES NA MEDIAÇÃO DOS CONFLITOS. **ETD: EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL**, v. 20, p. 343-363, 2018.

GOMES, Candido Alberto. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. Ensaio. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio, v. 13, n.47, p. 281-306, 2005.

JUNGES, Débora de Lima Velho; KNIJNIK, Gelsa. Matemática Escolar e Processos de Subjetivação na Campanha de Nacionalização no Rio Grande do Sul. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 32, n. 61, p. 303-321, 2018.

MAGGIE, Yvonne. Uma nova pedagogia racial?. **Revista USP**, São Paulo, v. 68, n.22, p. 112-129, 2006.

MEDEIROS, Ana Gabriela Alves et al. Rituais escolares: notas sobre jogos e olimpíadas escolares como rituais. **Revista da Educação Física / UEM**, v. 23, n. 2, p. 217-227, 2012.

PEIRANO, Mariza. À procura de dragões. **Humanidades**, Brasília, v. 29, p. 369-371, 1992.

PEIRANO, Mariza. Lembranças. **Mana** (UFRJ. Impresso), v. 14, p. 563-570, 2008.

PEREIRA, Rosilaine. Etnógrafa recém-iniciada, entre estranhamentos e alteridades: Uma análise subjetiva de uma estudante de educação no campo da antropologia. **REVISTA DE ESTUDOS E INVESTIGAÇÕES ANTROPOLÓGICAS**, v. 8, n.1, p. 109-125, 2021.

RADCLIFFE-BROWN, Arnold. On joking relationships. Africa: **Journal of the International African Institute**, v. 13, nº3, p. 195-210, 1940.

ROSISTOLATO, Rodrigo. A liberdade dos etnógrafos em educação e seu mosaico interpretativo. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, p. 1-9, 2018.

ROSISTOLATO, Rodrigo. Choice and access to the best schools of Rio de Janeiro: A rite of passage. **Vibrant**, Florianópolis, v. 12, p. 380-416, 2015.

SÁ EARP, Maria de Lourdes. A cultura da repetência em escolas cariocas. **Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso)**, v. 17, p. 613-632, 2009.

SILVA, Gustavo Felipe Costa e.; FILGUEIRAS, Juliana Miranda.; VIEIRA, Juliana. O GINÁSIO “INCONFIDÊNCIA” DE ALFENAS: VESTÍGIOS DA CULTURA ESCOLAR E DO ENSINO DE HISTÓRIA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-19, 2020.

SILVA, Sandra Kretli da. Des/obedecer, des/dobrar, des/fiar e tecer uma nova ética da existência nos cotidianos escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-15, 2020.

CDS/FILMES/VÍDEOS

HOLANDA, Francisco Buarque de. Subúrbio. In: Chico Buarque. Carioca. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, faixa 1, 2006.

ROSISTOLATO, Rodrigo. Gestão Escolar e Mediação Pedagógica. Campos: [s.n.], 25 de setembro de 2020. 1 vídeo (95 minutos e 43 segundos). Publicado pelo canal Ciências Sociais UFF Campos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Pr6Zbxb7K8&t=5137s>. Acesso: 25 de agosto de 2020.

DOCUMENTO DE ACESSO EXCLUSIVO EM MEIO ELETRÔNICO/REDES SOCIAIS

PORTAL QEDU. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/>. Acesso em 18 de setembro de 2020.

ROSISTOLATO, Rodrigo. Dona Lilica, a “mãozinha boa” e a opressão dos corpos na escola. Blog. O olhar antropológico. Rio de Janeiro, 6 de setembro de 2021. Disponível em: <http://rosistolato.blogspot.com/2021/09/dona-lilica-maozinha-boa-e-opressao-dor.html>. Acesso em 25 de novembro de 2021.