
Classificação e estigmatização: uma abordagem etnográfica na escola

Marina A. Capusso, Nicolau Dela Bandera Arco Netto e Roberta K. Soromenho Nicolete



Edição electrónica

URL: <https://journals.openedition.org/pontourbe/1893>

DOI: 10.4000/pontourbe.1893

ISSN: 1981-3341

Editora

Núcleo de Antropologia Urbana da Universidade de São Paulo

Referência eletrónica

Marina A. Capusso, Nicolau Dela Bandera Arco Netto e Roberta K. Soromenho Nicolete , «Classificação e estigmatização: uma abordagem etnográfica na escola», *Ponto Urbe* [Online], 2 | 2008, posto online no dia , consultado o 28 julho 2022. URL: <http://journals.openedition.org/pontourbe/1893> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/pontourbe.1893>

Este documento foi criado de forma automática no dia 28 julho 2022.



Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional - CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Classificação e estigmatização: uma abordagem etnográfica na escola

Marina A. Capusso, Nicolau Dela Bandera Arco Netto e Roberta K. Soromenho Nicolete

NOTA DO AUTOR

Esse artigo se baseia em um trabalho realizado para disciplina Pesquisa de Campo em Antropologia, ministrada pelo professor José Guilherme Cantor Magnani, no segundo semestre de 2006. À época da realização da pesquisa os integrantes do grupo eram: Igor Pantoja, Marina Capusso, Nicolau Dela Bandera e Roberta Soromenho.

“Eu não tinha interesse por bruxaria quando fui para a terra Zande, mas os Azande tinham; de forma que tive de me deixar guiar por eles”.
Evans-Pritchard

- 1 Pátio, cantina, o olhar atento dos inspetores, hora do recreio, professores reunidos em uma sala. Compondo esse cenário, o barulho das “troças” e das “peladas” e o grito dos estudantes que se confunde com o toque do sinal que indica a saída e o retorno às salas de aula. No interior dessas, o diário de classe, a chamada, o giz, a lousa, os professores e eles (outrora nós), os alunos. Essa imagem, por ser comum a muitos de nós, fez com que achássemos que estar em uma escola, seria estar em um lugar familiar. No entanto, estar lá, embora tenhamos passado pela escola, não é mais “estar entre iguais”. Além de não nos confundirem com alunos – éramos chamados “tio” ou “tia” -, o campo na escola mostrou que essa imagem, antes familiar, se apresentava como um cotidiano estranho a nós. Esse estranhamento ocorreu tanto por elementos que ultrapassavam a imagem acima descrita e, portanto, se afastavam da noção de escola que trazíamos, como pela mudança do nosso olhar, pois não tínhamos nenhum papel, em termos institucionais, na escola. Esse “não-lugar”, livre das obrigações e rotinas da escola,

também nos garantiu certa invisibilidade² que nos permitiu acessar todas as dependências dessa instituição.

- 2 A orientação etnográfica e a invisibilidade¹ permitiram a apreensão dos elementos que compunham a especificidade de nosso campo, bem como a construção da articulação entre esses que se deu a partir de um achado da pesquisa, o nosso insight. Esse insight, que mudou a orientação inicial de nossa pesquisa³, ocorreu quando observamos uma dinâmica em que uma parte dos alunos exercia papel de inspetores, para não dizer de policiais, como demonstraremos. Ao questionar tal grupo de alunos, fomos informados que se tratava de alunos que lá estavam por “mérito”. Mais tarde descobrimos que esse grupo tem um nome, JCC – Jovens Construindo a Cidadania, que analisaremos adiante, junto à descrição de três achados de campo: a presença de policiais na escola, uma turma específica de alunos da 8ª série, a relação entre professores e alunos. Para tanto, o artigo estrutura-se em três partes. Na primeira, realizamos uma descrição do campo na escola, enfatizando os agentes supracitados e a relação entre cada um deles. Na segunda, articulamos os termos classificatórios operados pelos agentes do campo, partindo da noção de estigma de Erving Goffman. Por fim, problematizamos o papel da etnografia enquanto elemento essencial que propicia a revisão de nossas hipóteses e a construção de novos objetos de pesquisa, o que nos revelou a necessidade de pesquisas etnográficas relacionadas à escola e à prática de seus agentes.

O achado de campo: JCC²

- 3 Nossa pesquisa foi, geralmente, realizada em duplas. Porém, em uma de nossas visitas acampo, a ausência de pares nos deixou constrangidos de ficar no pátio junto aos alunos na hora do recreio. Vencidos pela inibição, permanecemos nos corredores internos da escola, quando observamos que alguns alunos vigiavam a entrada e liberavam a passagem apenas aos que iam ao sanitário, exercendo dessa forma uma espécie de vigilância sobre seus colegas. Ao questionar esse grupo de alunos sobre tal exercício e o porquê de serem eles, especificamente, os responsáveis por essa atividade, fomos informados de que se tratava de alunos que lá estavam por mérito, sendo função destes não apenas controlar as portas que dão acesso às dependências internas e às salas de aula, como também organizar de excursões, festas e controlar a rádio.

Ao longo de nossa pesquisa descobrimos que esse grupo, a JCC, é coordenado por dois policiais militares, que também selecionam os alunos que o compõe. O primeiro fato que chamou nossa atenção foi a existência de um grupo de policiais exercendo uma atividade dentro da escola que não fosse apenas de repressão (que já seria de se estranhar dentro de uma instituição pública de ensino). Um segundo fato, foi a existência de um grupo de alunos, cujos membros controlavam os que dele não faziam parte, exercendo atividade de policiamento, o que revelou uma cisão entre os estudantes. É difícil construir um “breve histórico” da instalação desse grupo na escola, pois os discursos sobre sua origem são incompatíveis, mas o que se pode afirmar é que não há mais grêmio na escola, e qualquer organização dos alunos, que se pretenda autônoma, passa pela JCC. A direção dá completa liberdade a este grupo, de forma que eles constituem a mediação entre os alunos e a direção.

Percebemos que alguns alunos questionam a legitimidade da JCC. Eles dizem: “Eles cobram a sessão de cinema, e ninguém sabe para onde vai o dinheiro”; “Eles não são grêmio, são um grupo escolhido pela direção”; “Quando tinha o grêmio era legal, a

gente votava, a professora Carmen³ passava com a urna na sala”; “Fizemos [o Grêmio] várias atividades para conseguir construir a academia [de musculação], e agora só quem é da JCC pode usar”. Essas falas questionam o lugar ocupado por esse grupo de alunos e o privilégio que eles possuem em relação ao uso do espaço da escola. Esses alunos questionam também o papel de autoridade exercido pelos membros da JCC: “Eles são folgados”; “Eu sou amigo do pessoal, mas o grupo em si...”; “Eles se acham melhores”.

- 4 Por outro lado, os alunos que participam da JCC, têm também, é claro, suas visões sobre os “outros”. Dizem: “Eles têm inveja da gente”; “têm ciúmes”. Eles também têm absoluta clareza de que exercem um poder sobre seus colegas, visto que têm, como eles afirmam, a “polícia e a direção por trás de nós”, tornando-os alvo de críticas tais como “Eles são protegidos”. A fala do policial Carlos, um dos coordenadores da JCC, corrobora a posição dos alunos: “É legal ser da JCC, a molecada adora, eles ficam populares. Quando eles deixam de fazer alguma coisa, é só ameaçar tirar eles do grupo... eles não querem sair de jeito nenhum.”
- 5 A participação ou não na JCC depende da realização de uma rigorosa pesquisa biográfica. Os policiais e os alunos deste grupo questionam os professores, a direção, analisam o histórico escolar, conversam com outros alunos e avaliam as notas até que um novo integrante seja aceito. Os policiais escolhem os alunos “dedicados”, “de futuro”, “de sucesso”, “os bons”, ou aqueles que ainda “podem ser salvos”, ainda “têm jeito”.
- 6 É interessante notar que esse pertencimento como percebido por seus próprios integrantes, oferece status a esses alunos, portanto, pertencer ou não à JCC era a chave para que o esquema classificatório desta escola fosse apreendido, e é por isso que abandonamos o projeto inicial sobre o preconceito nas escolas.

7

8ª RC : recuperação ou recriminação?

- 8 Dentre os alunos, segundo a nossa observação, um outro grupo importante para a compreensão das distinções estabelecidas na escola é o da oitava série chamada pelos “nativos” de “reciclagem”⁴; trata-se da turma onde estão os alunos que repetiram o ano escolar. Devido à “progressão continuada”, a única série que os alunos podem repetir é a 8ª, inclusive mais de uma vez, pois podem repetir o ciclo por excesso de faltas. Nessa sala as idades variam, há inclusive alunos com mais de 18 anos. Por conta disso, esta classe é absolutamente estigmatizada, são alunos tachados de “problemáticos”, “desinteressados”. E segundo eles, a culpa por tudo que acontece na escola (do sumiço de algum objeto até a depredação de algum móvel) lhes é atribuída. Eles têm ciência de que são estigmatizados e reclamam: “Tudo o que acontece de ruim aqui na escola é a 8ªRC”; “Quebrou um vidro, fomos nós.”; “Sumiu alguma coisa, é sempre a gente”.
- 9 Essa percepção encontra correspondência direta no comportamento de muitos professores. Quando questionados sobre quais salas estávamos acompanhando e respondíamos “8ªRC”, os professores faziam uma expressão de reprovação, de

insatisfação Quando não, argumentavam que essa turma era problemática e que deveríamos fazer nosso trabalho com outras salas.⁵

- 10 A 8ª RC é a única sala de oitava série no período da tarde, desse modo, pensamos que isso também contribui para seu isolamento, uma vez que os seus companheiros de série estão no período da manhã e também pelo fato do período da tarde ser considerado “dos pequenos” (5ª, 6ª e 7ª. séries), como observamos na fala dos alunos Este é o modo como se dirigem aos mais novos.
- 11 Um professor nos contou – e os alunos também não escondem – que nesta sala há internos da FEBEM, em liberdade assistida (L. A.). Observamos que esses alunos são apelidados de “FEBEM” ou pelo artigo do código penal em que foram enquadrados. Assim, o professor faz a chamada “nº 1, 2, 3...” e eles fazem trocadilhos com os artigos, “157”, “12” e assim por diante; em vez de dizer “faltou”, eles dizem “está preso”.

Professores

- 12 Durante as aulas que acompanhamos, os professores sempre procuraram conversar conosco enquanto os alunos exerciam alguma atividade, ou nos intervalos entre aulas. Muitos tinham atitudes de desabafo, falavam sobre a dificuldade e o cansaço deles: “Dou aula há vinte anos, e não vou esquentar mais minha cabeça com isso...” (Professora se referindo à não-participação dos alunos em aula e da “bagunça” que faziam); “Ah! Esse pessoal não tem jeito, aqueles ali até são inteligentes, mas os outros...”. Outros professores vinham nos explicar o método deles para manter a atenção dos alunos, como negociavam com eles o tempo de fala e as atividades a realizar, e se mostravam orgulhosos de conseguir com que a sala “trabalhasse” e “produzisse”.
- 13 Algo quase unânime entre os professores é o conhecimento que têm dos alunos, sabem o histórico deles, como são suas famílias, suas dificuldades. O que percebemos com o decorrer do campo é que esse conhecimento acaba sendo base mais para uma atitude estigmatizadora do que para um real conhecimento da totalidade das características dos alunos. Diz um professor: “Desse aluno eu nem cobro muito, qualquer coisa que ele faz já é um ganho, pois na família dele, só ele é gente, e é ele quem fala isso!”; “Esse aí não tem jeito, a mãe é uma barraqueira!”⁶
- 14 Os professores, com raras exceções, se referiam aos alunos em relação à “produtividade”, sendo partilhado entre eles um “jargão classificatório” que estabelece um continuum que vai do “bagunceiro”, “sem jeito”, “perdido”, “maloqueiro”, passando pelo “esforçado”, “interessado”, “o que vêm de uma família desestruturada” ao “inteligente”, “habilidoso”, “com futuro”, “produtivo” ou “no caminho certo”⁷. No entanto, alguns professores desenvolviam poucas atividades junto aos alunos, cumprindo burocraticamente a sua função, apenas “permanecendo” na sala⁸.

Policiais

15

Tivemos algumas conversas com os dois policiais que coordenam o projeto JCC e observamos que existe uma duplicidade essencial em torno do seu papel e sua função na escola: a ambigüidade entre a repressão e a prevenção ou entre reprimir e “educar”. Antes da implantação desse projeto, tal função não existia, pois o trabalho do policial dentro da escola era o mesmo exercido fora dela, ou seja, reprimir. Segundo relato de um dos coordenadores, policial Paulo, “toda a corporação da polícia no Brasil possui uma ‘educação/treinamento’ voltada para essa função, independente do local onde ela é exercida” – na rua, na escola, na favela ou em qualquer outro lugar. Antes da JCC, a principal preocupação dos policiais na escola era a de autuar os estudantes portadores e usuários de drogas e o de reprimir eventuais brigas decorrentes do tráfico e entre membros das torcidas organizadas de futebol. Essa é ainda a função essencial da Ronda escolar, exercida neste caso por quatro policiais, que passam em algumas escolas da região central de São Paulo para constatar a “normalidade” delas, sendo chamados em casos de ocorrências (tráfico de drogas, brigas etc). Infelizmente não conseguimos conversar com esses policiais, já que eles estavam sempre de passagem pela escola. Mas constatamos a partir do relato dos estudantes e dos outros policiais que existe uma diferença fundamental entre o papel desses na escola e o desempenhado pelos policiais coordenadores da JCC. Os últimos, diferentemente do papel exercido pelo restante da polícia militar paulista e pela Ronda Escolar, têm como função remediar e prevenir os possíveis atos de delinqüência dos jovens. A prevenção, nesse sentido, aparece como uma complementação da ação de repressão policial. Segundo o policial Paulo, essa idéia de que a polícia deve exercer uma função educativa e de prevenção foi importada dos EUA, onde “o sistema policial está muito mais desenvolvido”. Lá, de acordo com o relato, a parte da polícia preventiva corresponde a uma grande parcela da corporação e tem como função principal a redução dos crimes cometidos nos guetos e nas regiões mais perigosas das cidades norte-americanas. Paulo lembrou que a idéia da JCC (sigla que então significava Jovens Contra o Crime) também surgiu nos EUA com a preocupação central de diminuir os crimes nas escolas e prevenir a delinqüência juvenil e consumo de drogas⁹.

- 16 O policial explicou detalhadamente o que seria “uma polícia preventiva e educativa”. Primeiramente, trata-se de buscar a “raiz dos problemas na escola e da delinqüência” e não apenas reprimir os efeitos (o consumo de drogas, o tráfico, as brigas, os problemas de indisciplina etc.) de um processo complexo de formação desses indivíduos. Assim, a JCC busca realizar um trabalho não somente na escola, mas em parceria com a família dos “alunos problemáticos”¹⁰, já que a “raiz do problema” não é somente a educação na escola, mas também a educação e “a (des)estrutura familiar”. A principal preocupação dos policiais e do trabalho preventivo que dizem realizar é o “problema familiar”: “famílias com pais que não convivem com seus filhos porque trabalham o dia todo e não se preocupam com a ocupação do tempo dos jovens”. Combater o “tempo ocioso” dos jovens, segundo Paulo, “o princípio de todos os males na escola”, surge como o principal objetivo das atividades culturais e esportivas promovidas por esse grupo.
- 17 Em segundo lugar, para ser um policial preventivo e coordenador da JCC é necessário que esse tenha um treinamento especial e que ele seja voluntário, ou seja, tenha

interesse em desenvolver atividades ligadas à educação e à prevenção, além de saber “lidar com os jovens”, sendo necessária ainda a autorização dos oficiais superiores. Além desse interesse pessoal e da adesão voluntária, o policial passa por um curso de “reeducação” para adquirir noções e técnicas da polícia preventiva antes de coordenar a JCC. Esse curso tem a duração de duas semanas, nas quais se aprende a ter uma conduta diferente da conduta do “policial tradicional”, treinado exclusivamente para reprimir e “agir na rua”. Segundo Paulo, sem esse processo de reeducação “os policiais iriam sair batendo na molecada, já que eles foram educados exclusivamente para a repressão”.

- 18 Por fim, a prevenção realizada pela polícia não é simplesmente ligada aos problemas da delinquência juvenil, ou seja, aos problemas da transgressão das normas da escola e da sociedade (como o tráfico e consumo de drogas e a violência física). Também estão ligadas à prevenção de doenças, de “comportamentos (inclusive sexuais) desviantes” e da solução dos diversos conflitos existentes no espaço de interação entre os jovens.
- 19 Apesar dessas falas sobre prevenção, segundo os policiais, há momentos em que somente a repressão dá resultado e outros em que uma conversa é suficiente. Cabe ao policial discernir e estar preparado para exercer essas duas funções. Temos aqui a ambigüidade essencial do papel do policial na escola: em alguns momentos ele reprime e em outros ele educa ou previne, ou então ele realiza as duas funções ao mesmo tempo, reprimindo para “educar” e prevenir futuros problemas com esses jovens.
- 20 Ainda segundo o policial Paulo, a imagem que a maioria dos estudantes têm dele é a de um irmão mais velho ou simplesmente de um professor/policial amigo – “o cara que tem os conselhos certos e que sempre está disposto a ajudar, sem perder contudo sua autoridade”, e não simplesmente a imagem do policial autoritário. “Muitas vezes eu sou visto como um professor comum, principalmente quando estou sem farda dando minhas aulas de Jiu-jitsu ou Judô com meu quimono”. Contudo, observamos que nem todos os alunos têm essa imagem do bom professor/policial dos coordenadores da JCC. Nem mesmo o próprio Paulo pensa assim de si. Quando questionamos se ele andava fardado e armado na escola como os outros policiais da Ronda escolar, ele foi enfático: “Claro que sim. Não tiro [a arma] para nada”. Segundo ele, há momentos em que é necessário estar fardado e armado na escola; momentos em que a simples palavra não é suficiente para prevenir e que somente a repressão pode ser eficiente¹¹.
- 21 Há limites, portanto, para essa imagem do policial/professor que tem unicamente a função de prevenir. Desse modo, podemos apontar que o policial na escola tem esse conjunto dual de características que não se excluem: prevenir/reprimir, sem farda/com farda, professor/policial, conselheiro/cumpridor da lei, educar/punir.
- 22 Infelizmente no nosso curto período de campo não conseguimos desvendar e delinear quais seriam as fronteiras entre essas duas faces do trabalho policial na escola. Contudo, observamos que essas funções constituem uma ambigüidade essencial no interior da escola contemporânea e são fundamentais para a estrutura de classificação operada nessa que possui a polarização entre os alunos “com jeito” - que podem se recuperar e que estão abertos aos mecanismos de prevenção - e aqueles alunos “perdidos”, “sem solução” que só podem ser tratados por meio da repressão.

Gramática da escola: classificação e estigmatização

- 24 Essas distinções são constituídas por elementos estigmatizantes. Goffman nos mostra que escolhemos, nós “os normais”, uma característica relacionada à biografia de um indivíduo para definir, seu caráter, sua identidade, desconsiderando qualquer outro traço da personalidade desse indivíduo. Nesse relacionamento entre o eu e o outro, não só a personalidade estigmatizada é constituída, mas também a personalidade dita “normal” – os bons alunos, os destaques do ano, os produtivos, que em sua maioria compõe o grupo JCC.
- 25 Do que foi exposto acima, apreendemos que a despeito da distância entre os lugares institucionais ocupados por cada um dos agentes (policiais, professores e alunos) e as categorias utilizadas, há uma linguagem por eles compartilhada, uma vez que todos estão imersos em um mesmo contexto. Algo nessa linguagem, para nós relevante, é a centralidade de um sistema classificatório utilizado por todos¹². Foi na operação desse sistema classificatório que apareceu o termo “produção”, numa oposição que distinguia os “produtivos” versus os “não-produtivos”, os “de futuro” dos “sem jeito”. Percebemos que tais oposições coincidiam com a distinção entre os alunos da JCC e os da 8^ªRC, elaborada principalmente pelos professores. Paralelamente, os policiais opunham os alunos “delinquentes” e os alunos “normais”, os vindos de “famílias desestruturadas” e os que possuíam uma “família estruturada”, enfim, eles distinguíam os “corrigíveis” e que poderiam ser tratados mediante a prevenção daqueles que “não têm mais solução” e só poderiam ser tratados pela repressão e coerção.
- 26 Segundo Goffman, o estigma corresponde a uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real¹³. Não são todos os atributos indesejáveis que estão em questão, mas somente os que são incongruentes com o estereótipo que criamos para um determinado indivíduo. Assim, um estigma é um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo. O autor ressalta que há importantes atributos que em quase toda a nossa sociedade levam ao descrédito e afirma que a sociedade estabelece tanto os meios de categorizar as pessoas quanto os atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Dessa forma, termos como “produção”, “pessoa de futuro”, relacionados aos “bons” alunos são utilizados largamente na escola sem causar estranhamento, pois encontram reflexo direto na sociedade mais ampla. O problema que Goffman aborda, que se mostrou essencial para a nossa pesquisa, é que as pessoas que se relacionam com indivíduos estigmatizados não conseguem dar a eles o respeito e consideração que os aspectos não contaminados de sua identidade social os havia levado a prever. De tal modo que tornam-se pessoas desacreditadas frente a um mundo não receptivo.
- 27 Em muitos dos nossos contatos com os alunos percebemos como a imagem prevista – e estereotipada – anulava as demais características deles. Dois exemplos são emblemáticos de tal situação: uma aluna nos apresentou um soneto, dentre os vários que escrevia, muito bem escrito; conversamos sobre literatura e ela disse que lia Edgard Allan Poe e participava de um grupo de teatro fora da escola. Um outro aluno, pelo que notamos, bastante comunicativo, “informado” e articulado, estudava há muitos anos uma língua estrangeira (inglês) e havia adquirido fluência nessa língua e, mesmo assim,

foi reprovado nessa matéria¹⁴. Essas características, no entanto, não impediam que a imagem deles na escola fosse a de “alunos-repetentes”, “desinteressados”, “problemáticos”, pois essa era a imagem dos alunos da 8ªRC.

- 28 Assim, essa “imagem pública” não permitia que características positivas fossem reconhecidas. O predomínio do estereótipo se mostrou a nós operante quando percebemos que também era válido para os alunos da JCC. A “imagem pública” deles impedia que as características negativas – muitas delas iguais àquelas imputadas aos alunos da 8ª RC, como o desinteresse pelas aulas– viessem a público¹⁵. De acordo com Goffman:
- 29 “Parece que a imagem pública de um indivíduo, ou seja, a sua imagem disponível para aqueles que não o conhecem pessoalmente, será, necessariamente, um tanto diversa da imagem que ele projeta através do trato direto com aqueles que o conhecem pessoalmente. Quando um indivíduo tem uma imagem pública, ela parece estar constituída a partir de uma pequena seleção de fatos sobre ele que podem ser verdadeiros e que se expandem até adquirir uma aparência dramática e digna de atenção, sendo posteriormente, usados como um retrato global”(Goffman, 1975, p.82)
- 30 Seria errôneo afirmar que os alunos estigmatizados constituem um grupo completamente isolado na escola. Pela nossa observação constatamos que eles interagem com as outras turmas, o que pode significar que um estigma não implica em um completo isolamento.

Apontamentos finais

- 31 Tendo em vista o pouco tempo que tivemos para a realização de nosso trabalho (uma etnografia exigiria muito mais tempo), não nos arriscaremos em uma conclusão que pretenda finalizar este assunto. Muito pelo contrário, o campo suscita questões que, a nosso ver, merecem ser exploradas. Sabe-se que independentemente do método de pesquisa escolhido, sempre haverá limites e certas desvantagens. No presente trabalho, a etnografia se mostrou muito vantajosa. O olhar de perto e de dentro fez com que tivéssemos acesso a determinadas relações entre os agentes da escola. e o sistema de classificação compartilhado por esses que não nos seria visível caso realizássemos apenas um survey ou uma análise documental.
- 32 A etnografia nos levou a confrontar os conceitos sociológicos com os conceitos e idéias dos nativos para ver até que ponto são adequados aqueles para a compreensão destes. (Peirano, 1995). Desse modo, apesar de tentarmos inicialmente analisar a realização do preconceito de marca na escola, tivemos que lidar com fatos que extrapolavam a formulação e a análise realizada por Nogueira. Essa é a principal característica da antropologia, como argumenta Peirano (1995) é o estar com os nativos que permite a apreensão daquilo que é essencial para eles, e não para nós:
- 33 Notoriamente preocupada com a peculiaridade do objeto de pesquisa, a antropologia talvez seja, entre as ciências sociais, paradoxalmente, a mais artesanal e a mais ambiciosa: ao submeter conceitos preestabelecidos à experiência de contextos diferentes e particulares, ela procura dissecar e examinar, para então analisar, a

adequação de tais conceitos (...). Seu objetivo mais geral foi sempre a procura de uma visão alternativa, mais genuína talvez, da universalidade dos conceitos sociológicos. Ao contrastar os nossos conceitos com outros conceitos nativos, ela se propõe formular uma idéia de humanidade construída pelas diferenças.

34

Essa visão alternativa que buscamos em campo foi expressa através do confronto entre o nosso projeto inicial e aquilo que era a preocupação central dos nativos: a JCC e a 8ª RC.

Para além desta mudança de interpretação teórica, a etnografia permitiu a descoberta de algo ignorado pela literatura escolar corrente, isto é, o papel cada vez mais central da repressão policial, da estigmatização entre os alunos – e da relação entre essas – dentro dessa instituição.

35

Se no passado a “pedagogia” utilizava réguas e palmatórias, hoje a disciplina na escola se consegue pela coerção policial. Consideramos preocupante que ao mesmo tempo em que assume um discurso liberalizante, de “constituição livre” do indivíduo (e isso é endossado pela sociedade), a escola também permita uma coerção que, mesmo incorporada a um discurso de prevenção, de processos educativos progressistas, é exercida por uma instituição essencialmente repressora: a Polícia Militar. Esse mecanismo de repressão se ancora no sistema classificatório operante na escola que, de certa forma, reproduz a imagem existente na sociedade mais ampla que separa os indivíduos “de futuro” dos “perdidos”, os “bons” dos “maus”, os “educados” daqueles que podem ser “corrigidos” ou devem ser “eliminados”, nem que seja simbolicamente.

BIBLIOGRAFIA

GOFFMAN, Erving. (1975). Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar.

MAGNANI, José G. C. (2002). “De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana”. Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo, v.17, n.49, pp.11-29.

MARTINS, José de Souza. (1994). “A aparição do demônio na fábrica, no meio da produção”. Tempo Social: Revista Sociologia USP. São Paulo, v.5, n.1-2, pp.1-29.

NOGUEIRA, Oracy. (1998). Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga. São Paulo: Edusp.

PEIRANO, Mariza G. S. (1995). A favor da etnografia. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.

EVANS-PRITCHARD, E.(1978). Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande. Rio de Janeiro:Zahar.

NOTAS

1. O sentido usado por nós de “invisibilidade” não significa que, de fato, não éramos vistos, mas que podíamos circular pela escola sem sofrer os mesmos impedimentos que os agentes que dela faziam parte. José de Souza Martins problematiza tal noção de invisibilidade nos seguintes termos: “Era excepcional a posição de alguém cuja atividade o fizesse invisível e insignificante,

especialmente alguém que em princípio e em razão da própria atividade, tinha acesso praticamente livre a qualquer ponto do estabelecimento e a qualquer um de seus edifícios, inclusive nas seções da Divisão de Refratários, como era o meu caso” (1994, p.4).

2. Nosso projeto inicial de pesquisa objetivava abordar as relações raciais na escola. Procurávamos evidenciar um aspecto que a literatura sobre esta questão negligencia: a heterogeneidade dos espaços e em que medida isso influencia na manifestação de preconceitos, no caso, racial. Tínhamos como principal referencial teórico o conceito criado por Oracy Nogueira, o preconceito de marca. Nas nossas primeiras visitas à escola, pudemos perceber que embora existissem as relações raciais, tal como relatadas por Nogueira, o preconceito racial não era algo que se destacasse como operante de um mecanismo de classificação e de conflito entre os agentes na escola.

3. Os nomes que utilizamos neste trabalho são fictícios.

4. Oficialmente 8^aRC significa oitava série recuperação de ciclo.

5. A estigmatização não se dá, estritamente, na 8^aRC. Como pudemos observar em uma outra turma em que realizamos a nossa pesquisa, a 7^aA, outros alunos também são estigmatizados pelos professores e funcionários, como mostraremos mais adiante, quando abordarmos a questão do esquema classificatório.

6. Essa atitude não reflete o comportamento de todo o corpo docente da escola. Alguns professores ressaltavam diversas características positivas dos seus alunos e, de certa forma, fugiam do esquema classificatório que tratáremos a seguir.

7. É necessário frisar que as polarizações e o *continuum* observados no campo não se colocavam contrapostos diretamente nos discursos. Foi a partir da nossa observação e análise que construímos esse sistema classificatório.

8. É muito importante salientar que não podemos – e esse foi um ponto de debate intenso entre nós – simplesmente culpar os professores e dizer que são os responsáveis, majoritariamente, pelo estado da escola. Entendemos as condições de trabalho a que são submetidos: falta de materiais, salas sujas e lotadas, má formação universitária, baixos salários, jornada, muitas vezes tripla de trabalho. Não podemos, do mesmo modo, vitimizar os mesmos por compreendermos essas condições. Assim, as nossas preocupações em torno do campo estavam o tempo todo às voltas com esse dilema.

9. Ver a esse respeito os sítios na internet <http://www.jccbrasil.com.br/> e <http://www.ycwa.org/> que contêm uma pequena história da origem da JCC nos EUA, onde o nome era *Youth crime watch of América*. Sítios consultados em junho de 2007.

10. Em uma de nossas conversas, o policial Paulo relatou que há uma parceira da JCC com um consultório de psicologia, para o qual são encaminhados os alunos problemáticos e com “desajustes familiares”.

11. A indefinição em torno da imagem dos policiais apareceu num acontecimento relatado pelo policial Paulo, ocorrido entre ele e uma professora: “*Ao ser chamado para solucionar um problema [uma briga entre alunos] dentro de uma sala de aula, uma professora disse que não iria admitir que eu entrasse na sua sala armado. Eu disse que ela estava sendo ignorante e que ela não conhecia aquele lugar [a escola] e aquelas pessoas. Eu estava lá há três anos e sabia que havia momentos em que era necessário a repressão e estar fardado e armado para resolver alguns conflitos e outros em que isso não era necessário. Ela precisava saber distinguir as coisas. Hoje em dia ela nem se preocupa mais com isso e eu entro e saio da sua sala sem o menor problema*”.

12. Diversas possibilidades de reflexão surgiram com a descoberta de campo da JCC. Muitas questões foram levantadas, sendo relacionadas ao próprio papel da autoridade do professor; à repressão mediante uma instituição militar na escola; à impossibilidade de uma organização política autônoma dos alunos etc. Neste trabalho optamos por desenvolver a questão do estigma, deixando as outras questões para desenvolvimentos posteriores.

13. Goffman distingue a identidade social virtual da real nos seguintes termos: “as exigências que fazemos poderiam ser mais adequadamente denominadas de demandas feitas 'efetivamente', e o caráter que imputamos ao indivíduo poderia ser encarado mais como uma imputação feita por um retrospecto em potencial – uma caracterização 'efetiva', uma identidade social virtual. A categoria e os atributos que ele, na realidade, prova possuir, serão chamados de sua identidade social real” (Goffman, 1975, p. 12).

14. Essa informação nos foi passada por um outro professor que afirmou que a professora de inglês reprovou esse aluno que “sabia mais inglês do que ela mesma”.

15. Esse domínio da imagem pública ficou muito mais evidente no caso da 8ªRC. A constatação da importância da imagem pública dos alunos da JCC apareceu para nós em menor recorrência, não sabemos se por causa do pequeno período de campo ou porque no caso da JCC o estereótipo não se tornou um estigma.

AUTORES

MARINA A. CAPUSSO

Ciências Sociais – USP

NICOLAU DELA BANDERA ARCO NETTO

Ciências Sociais – USP

ROBERTA K. SOROMENHO NICOLETE

Ciências Sociais – USP