

**LEITURAS****SOCIOANTROPOLÓGICAS:  
MANIPULAÇÕES E ESTRATÉGIAS  
DA “FAMÍLIA MARLEY”  
E APROXIMAÇÕES ENTRE ESCOLA  
E COMPORTAMENTO DESVIANTE\***

Lucas Eustáquio Paiva Silva\*\*  
Sandra de Fátima Pereira Tosta\*\*\*  
Luiz Alberto Oliveira Gonçalves\*\*\*\*

**Resumo:** *o artigo analisa como jovens alunos de uma escola estadual em Contagem (MG), construíram, por meio das interações nos espaços de sociabilidades, estratégias de manipulação sobre rótulos a eles direcionados pela instituição escolar, que os remete ao comportamento desviante. Busca-se compreender como eles têm percebido esses rótulos e se isso estaria interferindo em suas interações no ambiente interno e externo à escola. Por meio de Grupos de conversação, identificou-se, ainda, como os jovens, que se identificam como “Família Marley”, rotulam a escola que os estigmatiza, a qual não cria formas positiva de interatuar com as suas percepções de mundo.*

\* Recebido em: 10.03.2020. Aprovado em: 24.11.2020.

\*\* Doutor em Educação pela UFMG/FAE. Professor titular da FAMART, atuando como coordenador pedagógico geral dos cursos de Pós-graduação *lato sensu* e coordenador específico dos cursos de Pós-graduação *lato sensu* da área de Educação. Grupos de pesquisa: Educação e Cultura; Juventude e Educação nas Cidades. *E-mail:* lucas.silva@faculdefamart.edu.br

\*\*\* Doutora em Antropologia Social. Professora visitante do PPG em Educação da UFOP. Coordenadora do EDUC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Culturas. *E-mail:* sandratostaeduc@gmail.com

\*\*\*\* Doutor em Sociologia (École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1994). Professor titular da Universidade Federal de Minas Gerais. Membro do Comitê Científico do *Observatoire Européen de la Violence Scolaire*. *E-mail:* laog@fae.ufmg.br

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

## NOTAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

A pesquisa que embasa este artigo foi desenvolvida em uma escola pública, localizada na região metropolitana de Belo Horizonte-MG, no período de fevereiro de 2013 a julho de 2014 (SILVA, 2019). O grupo de jovens pesquisados se autodenominou “Família Marley”, um tributo ao músico jamaicano, Bob Marley, chamado pelos alunos de “Cabuloso” e “Vida Loka”. Esta Família era formada por mais de 40 alunos, numa faixa etária de 16 a 18 anos de idade. No entanto, participantes efetivos da pesquisa foram apenas seis, pois, à época da coleta de dados eram os únicos que ainda estudavam na escola investigada e denominada de “Chai”, termo nativo daqueles jovens que significa “situação embaraçosa”.

As entrevistas foram feitas em grupo, em vista da temática em pauta ser comum entre eles e por se constituírem numa família, na qual “todo mundo cuida de todo mundo”, como bem explicou um dos meninos<sup>1</sup>. Esta demanda veio ao encontro do Grupo de Conversação como técnica de entrevista elaborada por estudiosos da Escola de Chicago, especialmente Howard Becker (1999). Ao destacar este tipo de entrevista os interacionistas simbólicos estavam alertando sobre a importância de não se perder de vista as interações sociais articuladas aos conhecimentos subjetivos dos participantes na produção de sentidos e significados sobre o mundo. Assim, foram realizados cinco Grupos de Conversação, com uma média de 45 minutos de duração cada um com os seguintes alunos e uma aluna, todos cursando o nono ano e cuja atribuição de cor ocorreu por autodeclaração:

*Wendel: 16 anos. Branco. Filho mais velho de três irmãos. Órfão de pai. Presta alguns serviços de pedreiro, principalmente nos finais de semana. Conhecido como o organizador de festas, tem como funções na Família Marley a de preparar e convidar os jovens para as festas.*

*Pedro: 16 anos. Negro. Filho único. Órfão de pai. Trabalha como estagiário em uma instituição de ensino superior. Devido aos problemas que estavam surgindo na escola que frequentava na cidade de Vila*

*Velha/ES, foi entregue aos cuidados de uma tia e matriculado na escola Chai.*

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

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

*Rafael: 16 anos. Branco. Filho único. Mora com seu pai e sua mãe. Trabalha vendendo sorvete na comunidade. No ano de 2015 nasceu a sua filha, fruto de um relacionamento com uma jovem da escola.*

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

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

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

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

Nos Grupos de conversação realizados, abordamos os jovens da Família Marley com vistas a conhecer sua percepção acerca da escola nas relações e interações estabelecidas com eles. As entrevistas com os jovens ocorreram em dois ambientes distintos: um primeiro contato aconteceu no ambiente escolar, considerado por eles como seu território, onde foram feitas as entrevistas<sup>2</sup>.

Pesquisadores: Como é a relação de vocês com a escola?

*Amanda: Os professores não gostam da gente, pra mim isso é claro. Ficam ignorando a gente. A gente cumprimenta e eles não estão nem aí. A gente sabe que isso é preconceito. Eu também não gosto deles. Mas deixa eles, eles não sabem com quem estão mexendo. A gente também tem as nossas manhas. Já que a gente não entra na sala, a gente tenta ganhar os pontos de outras maneiras. Sabe como é que é, né?! Eles morrem de medo da gente (risos).*

*Wendel: Sinceramente, eles não gostam da gente e a gente também não gosta do diretor e de alguns professores. Qualquer coisinha que acontece na escola é culpa dos Marleys. Eu vou na casa do Budu, eu converso com a mãe dele. Ela fica dando conselho pra nós, pra gente não mexer com drogas. Eu não acho que sou irresponsável. Pra mim, ser irresponsável é você falar que vai fazer uma coisa e não fazer. Os professores e direção chegam cheio de “razão”, falando que a gente deve fazer isso ou aquilo. Eu não tenho que fazer nada, os caras nem conversam com a gente direito. O que eu falo que vou fazer, eu faço.*

*Rafael: Agora, os professores são folgados, chegam perto da gente só pra xingar. Chamam a nossa mãe só pra xingar a gente. Pra que respeitar?*

*Wendel: É só a escola que acha a gente assim. Meu bonde e os meus amigos aqui da escola, sabem que eu não sou assim. Eu faço tudo que me pedem. Agora, porque eu tenho que seguir uma regra da escola? Por isso que eu gosto do bonde, a gente começa a ser mais respeitado. Isso é muito legal.*

A força das narrativas dos três jovens quando indagados sobre a escola nos evoca os argumentos de Martuccelli em seus estudos sobre o desajuste entre interpretação sociológica e experiências individuais,

notadamente na obra “Gramáticas do Indivíduo” (2003). Com o autor, pode-se afirmar que a reação dos referidos estudantes ao buscarem responder qual a relação que eles têm com a escola era movida e baseada, inicialmente, na gramática da subjetividade pela rejeição: “a escola não gosta da gente”, é um sentimento mencionado pelos entrevistados. Ao usarem o termo “da gente” para se referir a um número indeterminado de pessoas conferem à emoção uma clara dimensão social incluindo a Família Marley como estruturadora de seus mundos. Nesse sentimento eles colocam vários elementos, tais como o preconceito, a irresponsabilidade e o desrespeito; xingamentos e um profundo desgosto. Consideram os professores e o diretor prepotentes, “cheios de razão”. Mas nem por isso usam dessa razão para se fazerem compreender ou, ao menos, entender os argumentos dos alunos. Como disse Wendel, “eles nem conversam com a gente direito”. E esta queixa remete ao que pesquisas que tratam jovens e escola revelam reiteradamente: a ausência do diálogo entre adultos e jovens, por falta de iniciativa da escola e dos professores, na maioria das vezes. O que decorre desta falta de interação entre estes sujeitos é a criação de mundos que são cindidos, impermeáveis uns aos outros (BLAYA, 2006; DEBARBIEUX, 2002; TOSTA, 2005; THOMAS, 2017).

O respeito é outro elemento que anotamos como parte da gramática do indivíduo que os jovens entrevistados introduzem em suas narrativas. Muitos deles, ainda que geralmente vistos pelo negativo e pela ausência de acatamento, como Rafael, Wendel e Amanda, aprenderam que têm o direito à escuta antes que se tomem decisões que mudem o rumo de suas vidas. Reivindicam participar! E, comumente, o que obtêm como resposta são tratamentos inadequados e pessoais os quais se naturalizam e passam a ser reproduzidos sem nenhuma visão crítica. Cenários bastante similares também vem sendo descritos e interpretado por outros estudos realizados em escolas públicas e particulares (DUBET, 2006; CHARLOT, 2003; MARTUCELLI, 2003)

Para não ficar na percepção que pode parecer por demais genérica sobre a instituição escolar, vejamos como os nossos entrevistados veem os seus respectivos professores. Isto é relevante, na medida em que, em princípio, os alunos passam a maior parte de seu tempo em sala de aula sob a condução de um professor. Tanto que em pesquisas como a coordenada por Tosta (2013), sobre violência na escola, identificou-se que

é este par, formado por professor/aluno, que incidem e reincidem os comportamentos considerados agressivos e desfavoráveis ao sentimento de pertencimento à escola e de preocupação com o bem-estar comum.

Pesquisadores: E os professores, vocês sofrem preconceito por parte deles?

*Paulo: Mais ou menos. Poucos professores fazem preconceito com a gente, a maioria é “pela ordi”. Tem professor que dá moral, mas tem outros que não. Tem professor, que qualquer coisa que acontece na escola, a culpa é nossa. Dá raiva. Eles falam muito mal da gente, parece que tudo de ruim que acontece aqui é a Família Marley os verdadeiros culpados. Os professores têm é medo da gente. O de português tem muito medo da gente.*

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

Contudo, vale ressaltar o sentimento de raiva expresso na fala dos entrevistados sobre a ação de alguns docentes por atribuírem a eles algo descabido a fim de imputar-lhes culpa. Importante notar, ainda, que são falas pouco comuns nos depoimentos de estudantes, quando na presença de professores que lhes causam medo e constrangimento. No caso da Família Marley, há uma inversão de valores e os alunos entrevistados revelam a percepção que eles têm de que os professores fogem deles na hora dos intervalos. Em outros termos, os docentes parecem não se sentir à vontade para conversar com eles.

Pautado em uma situação concreta, Rafael deixa claro o que pensa da relação com o professor: “as aulas dadas são chatas”. Ele e seus colegas, sem subterfúgio, saem da sala. O professor percebe, mas não conversa com eles. Ao contrário, em tom de ironia, resalta a ausência deles da sala. De toda forma, a rápida descrição do episódio mostra que há um entendimento tácito dos dois lados (professor e alunos) de que algo não

estaria indo bem. Mas, pelo que se pode perceber, muito pouco é feito para melhorar o clima escolar<sup>3</sup>. Ainda assim, Wendel, o mais incisivo membro da Família Marley, quando se expressa verbalmente apresenta uma saída condicionada no diálogo e no respeito: “Pra que respeitar? O que eles pedem pra gente, a gente faz. Mas tem que respeitar a gente. Não é só falar, é fazer. É só conversar direito que a gente cumpre”.

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

Desde este ponto de vista, a narrativa de dois alunos é exemplar. Para Wendel, “o povo dessa escola tinha que olhar primeiro, pois tudo que acontece é os Marleys. Até os professores acusam a gente. Eles tinham que ver (porque) as vezes tem gente que quer prejudicar a gente e apronta porque sabem que a culpa vai cair na gente”. Rafael, outro aluno argumenta:

*Teve um dia que a escola tava de greve, eu fui pra casa de minha tia. Ficamos sem aula quase uma semana. Fui pra casa dela. Aí quando voltei, o diretor chegou falando que roubei câmara, quebrei parede, roubei lâmpada. Eu reclamei, né, porque minha consciência tava limpa. Eles tinham que olhar isso. A culpa vem sempre em nós.*

Paulo reitera a fala do colega: “tem professor, que qualquer coisa que acontece na escola, a culpa é nossa (...) Eles falam muito mal da gente, parece que tudo de ruim que acontece aqui somos nós da Família Marley os verdadeiros culpados”, sobre o que Wendel concorda, porém

é mais propositivo: “A gente, agora, tá com um pouquinho de moral, a gente conversou e a Mariza (Vice diretora) viu que a gente não tem culpa em um monte de coisa”.

Esses jovens entrevistados evidenciam a consciência de que sobre eles são feitos julgamentos morais típicos do ato de acusação, o qual adquire uma conotação jurídica. Em outros termos, acusa-se alguém por cometer infração ou crime. Na realidade, a acusação se constitui em uma espécie de incriminação<sup>4</sup>. Com esse peso nas costas, imaginava-se que esses jovens estivessem passando por um sofrimento insuportável, pelo que ouvíamos do julgamento de seus professores e do diretor da escola.

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

Por sua vez, Wendel afirma:

*Eu gosto daqui, só por causa da Família Marley. Eu não gosto de estudar, não gosto das pessoas que trabalham na escola, pra mim essa escola é um lixo. O que eu gosto é da zoação, de encontrar com os meus amigos, da gente ficar trocando ideia, pegar as piriguetes<sup>5</sup>, é bom demais. Agora, a escola é tudo ruim. O bairro quase não tem muita coisa pra fazer, aí eu venho pra escola pra encontrar o pessoal.*

Para Rafael não é muito diferente a razão de ir à escola: “Eu gosto mesmo é de ir pra escola pra encontrar a galera. Não gosto de ficar em casa sem fazer nada, prefiro ir pra escola e encontrar o pessoal. A gente respeita as nossas (regras) porque é um acordo que fazemos entre a gente”. Como em outras investigações já referenciadas neste artigo, jovens percebem a escola como um lugar de sociabilidades, mas há que se lembrar, também, que esta instituição é quase sempre um dos únicos



equipamentos existentes em comunidades pobres, portanto, torna-se também lugar de lazer para jovens com direito a outros benefícios que lhe são negados, que são inexistentes na região próxima. E as sociabilidades que Wendel, Pedro e Rafael nos apresentam denunciam a ausência do Estado no cumprimento de direitos básicos.

Frente ao exposto, trazer o conceito de “sociação” formulado por Simmel (2006) nos ajuda a entender as expressões que os três jovens usam para explicar as motivações que os levam para a escola, embora eles não gostem das regras da referida instituição. Complementarmente à tese durkheimiana de que a escola teria a função de transmitir as regras sociais para socializar e educar as crianças e os jovens para viverem em sociedade, Simmel é profícuo a nos oferecer elementos mais sensíveis à percepção e comportamento de jovens nas escolas que não, necessariamente, se sobrepõem ou esgotam a tese do sociólogo francês<sup>6</sup>.

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

Certamente, está é uma das razões para o estabelecimento de rótulos como o de desviantes, atribuídos aos jovens e, por isso mesmo, são frequentemente acusados de serem incapazes de viver no coletivo. Nesse preceito está implícita a clássica ideologia funcionalista que dominou por décadas a sociologia, sobretudo, nos Estados Unidos, defendendo a ideia de que não há sociedade que não sobreviva sem regras rígidas de convivência em que o indivíduo se subsume na estrutura em cumprimento a determinadas funções<sup>7</sup>. O que cremos ser verdade, na medida em que o que torna uma sociedade o que ela é e viabiliza sua existência são os contratos sociais construídos entre seus membros. Sem isso já houve quem profetizasse que o “homem seria o lobo do homem”. Em

função desse preceito é que se criou o Leviatã (Estado) para mediar os conflitos antes que se transformem em tragédia. A questão que fica sempre em aberto neste debate é a de uma certa incompreensão sobre as dinâmicas destas lógicas de controle que não podem ser petrificadas, pois, às inevitáveis mudanças na sociedade, tais regras também alteram, se não totalmente, parcialmente, demonstrando a capacidade e resiliência de camadas da população em mostrar-se mais ou menos permeável às mudanças e permanências.

Gilberto Velho (2012) já criticava essa lógica reificada ao discorrer sobre as formas associativas de jovens no mundo contemporâneo, na medida em que a diversidade dos papéis e domínios, associada à possibilidade de trânsito entre eles, faculta e produz identidades multifacetadas e de estabilidade relativa. Ele traz, dentre outros autores, argumentos de Simmel (2006) para desmontar essa falsa imagem que impede que alguns profissionais da educação deixem de ver suportes importantes para entender o que os nossos jovens estão aprendendo nas suas convivências com as galeras, com seus grupos de pertencimento. E acabam por construir representações negativas que são disseminadas com muita naturalidade no ambiente escolar<sup>8</sup>.

Uma compreensão mais abrangente de práticas de preconceito, por meio de atitudes conscientes ou não, certamente contribuiria para se construir estratégias para amenizar tensões decorrentes do clima escolar cujo matiz será sempre a diversidade. Parafraseando o que Wendel nos diz, quem sabe conversando com eles a comunidade escolar não aprenderia um pouco as regras do seu mundo. Preocupados com esse imaginário atemporal que persiste em algumas leituras sobre os jovens, decidimos aprofundar um pouco mais na conversa realizada com o grupo, justamente por ser ele visto por professores e gestores da escola, como gente desregrada:

Uma indagação posta foi sobre a saída de meninos do Bonde, por não concordar com as regras, mas quem cria essas regras? Eis um conjunto de argumentos apresentados por eles:

*Paulo: Não, é só na ideia, na palavra. Não tem nada escrito, a gente fica na palavra. Ela vale muito. Nunca vi nada escrito, é tudo na conversa. O cara que entra tem que saber as coisas que a gente gosta, as coisas que a gente respeita.*

*Rafael: Não é bem uma regra, basta o cara saber, que(...) ser humilde e não arrumar confusão é coisa pra vida toda. Ficar falando palavrão, igual esse aqui fala (aponta para o Pedro), não pode. A gente não gosta de palavrão.*

*Amanda: Eu prometi que um dia ia dar um soco na boca do Pedro, pelos palavrões que ele fala. Dá raiva do Pedro. O dia que ele falou “desgraça” comigo na quadra, eu não bati nele, por conta do Rafael que não deixou.*

*Paulo: Uma coisa doida dos Marleys é que a gente não aceita que falem mal da mãe da gente. Mesmo que seja a mãe do cara que tá falando. E mesmo que ela seja uma cadela, a gente não deixa. A diretoria da Família Marley bate demais. Bate mesmo, pra ele aprender a não falar da mãe dele e da dos outros.*

*Matheus: Só porque encostei no pé dele, o Pedro já veio falando palavrão, que nem menino. Foi sem querer, eu pisei no pé dele e pedi desculpa e mesmo assim ele me xingou. Matheus desceu o cacete nele, bateu demais nele.*

Igualmente é legítimo pensar num tipo de acordo tácito – “Não tem nada escrito, a gente fica na palavra” – construído nos modos como o grupo se estrutura e episódios de tensão são mostrados, ou seja, que mediadores simbólicos estas tensões podem revelar. Um destes mediadores, sem dúvida, é essa autoridade que pretende organizar um sentimento e um jeito de ser Família Marley. Paulo e Matheus corporificam essa ideia de autoridade como mediação entre a família e o mundo exterior. Ambos se imbuem da moral responsável pela respeitabilidade familiar. A forte presença dos dois alunos é uma certa garantia de que os Marley constituem, de fato, um grupo familiar positivo e que precisa ser visto, assim, do lado de fora. Em outros termos, a identidade familiar dos Marley existe e precisa ser visibilizada e aceita, tal como eles a representam.

Outro mediador simbólico importante na família Marley é o lugar social da mãe que é de suma importância no reconhecimento de que, sem ela, não existe família. Paulo diz: “Uma coisa doida dos Marleys é que a gente não aceita que falem mal da mãe da gente. Mesmo que seja a mãe do cara que tá falando. E mesmo que ela seja uma cadela, a gente não deixa”. Ou seja, a mãe pode ser o que for e transgredir um certo padrão de mulher e maternidade, mas, nem por isso, ela deixa de ser mãe, a quem cabe zelar, reciprocamente, pela unidade familiar. Em outros termos, a dimensão cultural e biológica se faz presente e coesa na narrativa dos

Marleys. Sem a mãe não existe a procriação que viabiliza a existência do grupo e sem seu papel de guardião, o grupo não se tornaria simbolicamente uma família, não teria visibilidade.

Numa releitura de pesquisas de Cintia Sarti (1994), certamente tal elemento simbólico pode se constituir diversamente daquele tradicional, com muito mais força e potência hoje, quando cerca de 40% de lares no Brasil são chefiados por mulheres, deixando no passado recente este papel de provedor, culturalmente destinado ao homem. O que reforça que a mãe, nos dizeres da Família Marley é um tabu, por isso, interdita à interpelação, ao julgamento. A presença e a postura de Amanda com relação ao Pedro, também, evidenciam fortemente que o lugar da mulher não mais se restringe ao privado e subalterno ao do homem. Dessa forma e somente assim, a rede familiar se mantém na cena cotidiana. É importante observar, também, que a noção de família contida na organização dos Marley, define-se em torno de um eixo moral e não de consanguinidade e parentesco. Dispor-se às obrigações morais é que convoca o pertencimento familiar. Argumentação que, de acordo com Sarti (1994), “vai ao encontro à de Klass Woortmann (1987), para quem sendo necessário um vínculo mais preciso do que o de sangue para demarcar quem é parente ou não entre os pobres, a noção de obrigação torna-se central à ideia de parentesco, sobrepondo-se aos laços de sangue” (SARTI, 1994, p. 52).

As narrativas dos jovens alunos também são fecundas para se analisar as regras de comportamento requeridas em um grupo que se reúne para curtir a vida. Como vimos, o princípio que os rege para estar juntos é o simples gostar de estar junto com o outro. Além dos interditos aos palavrões, eles condenam o uso da agressão gratuita. Para suas regras consuetudinárias, membros da Família Marley que procuram confusão com provocações desnecessárias não encontraram apoio dos demais membros do grupo. “Ele que se vire sozinho”. A regra é não criar confusão. Esta norma emergiu na conversação tendo como foco o colega Pedro que estava presente e ouviu o seguinte de Paulo: “Por exemplo, o Pedro ameaçou um doidão de morte. O problema é dele. Ele que se vire sozinho. O Pedro mexe com os outros, depois vem pra cima de nós”. Amanda prosseguiu:

*É mesmo! ele deu um bicudo na cabeça de um doidinho na hora do recreio e depois o menino não quis reagir porque descobriu que o Pedro era do*

*bonde dos Marleys. Você se lembra, Silas, quando o Pablo xingou e folgou com um menino na hora do recreio, aí eu falei: “Você para Pablo, vou deixar você apanhar”.*

Rafael entra na conversa e pondera:

*Quando entrei na escola, foi tanta gente que trombou em mim. Eu não era, ainda, dos Marleys. Quando entrei as coisas mudaram. Comecei a ser respeitado. A gente não gosta é de injustiça. O dia em que a vice-diretora da escola chamou a gente e disse que todo mundo que é do Marley passa pelo buraco atrás da escola, eu fiquei puto. A gente não folga (mexe com os outros) e não tromba (provoca brigas com outro bonde) com ninguém. Mas se no recreio trombar na gente, aí o bicho pega.*

Como se pode ver, as regras não são só para os outros. Pedro, reconhecido membro da Família Marley, não estava fora do ajuste de contas. Qualquer outro que se arriscasse em ações agressivas e gratuitas não contava com o apoio deles. Cada um tinha que se responsabilizar por seu gesto. Fica claro que as relações na escola sobre o comportamento e o controle das agressões eram ajuizadas pelos bondes e não pelo vigia ou pelo porteiro, como o diretor supunha. Observamos condutas como gestos e palavras usadas para se referir aos outros e ações que perturbavam o clima dentro do grupo, como se pode depreender das declarações, independentes de qualquer mecanismo de controle da disciplina escolar.

O primeiro é a existência de uma diretoria que não era a diretoria escolar, como podíamos supor. Era a diretoria do grupo à qual recorrem para tratar da conduta do jovem Pedro. Ficou claro que havia regras que determinavam quem fica ou quem sai da Família Marley, acionadas por sua direção cuja formação era de cinco integrantes: Budu, Tiago, Washington, Beto e Pedro.

Pedro, sobre quem ouvimos tantas queixas, era parte da Diretoria da Família e a premissa de que todos são iguais no interior do grupo não excluía a existência de um núcleo mediador, cuja função como se pode ler nos relatos, não era dizer o que cada um tinha que fazer, suas atribuições, mas, sim a de ajudar na resolução de conflitos internos. E, embora essas

regras não estivessem escritas, os jovens sabiam claramente quem eram os integrantes da Família Marley que as ativavam, quando ocorriam casos que rompiam com os procedimentos convencionado entre eles.

Convenção não apenas no sentido costumeiro, mas, também, naquele dado por Roy Wagner (2012), que, radicalizando o projeto de uma antropologia hermenêutica, amplia e aprofunda o sentido da invenção da cultura como uma cultura da invenção. Em outros termos, mais do que fruto da imaginação ociosa dos homens, cultura e invenção consistem no resultado de uma convenção. Não à toa, assistimos, nas últimas décadas, a um movimento para conferir às crianças, aos adolescentes e aos jovens capacidade de produzir culturas. Desde esta perspectiva, a Família Marley produzia e, ao se comunicar interna e externamente, visibiliza uma cultura pouco reconhecida pela escola.

Culturas que nem sempre eram percebidas, a exemplo da forma pejorativa e preconceituosa como o diretor e professores falavam da Família Marley, oferecendo sempre a ideia de que ela não tinha noção de que é necessário regras para se viver em grupo. Não é isso que as conversas com eles nos revelaram. Em cada passagem das suas falas encontramos elementos mostrando que eles não tinham a prática de tomar decisões autocráticas, pelo contrário, tinham uma diretoria como qualquer organização, que fiscalizava as ações da Família. A diretoria era composta por um número ímpar de participantes de modo a garantir que não houvesse empates nas suas tomadas de decisão, salvo, é claro, se algum deles se abstivesse. Possivelmente uma tentativa de impedir um sistema hierárquico rígido que dificultasse a mobilidade entre eles.

Havia relações prestigiosas entre eles, a exemplo de Budu, irmão de Thiago, o diretor geral do Bonde à época da pesquisa, um dos integrantes da Família com voz ativa no grupo e muito popular na escola. Wendel, Paulo e Rafael se colocavam abaixo de Budu, se quisermos imaginar um arranjo hierárquico na Família. Amanda angariava certo prestígio por ser a responsável pelos eventos que mobilizavam um número grande de jovens alunos, inclusive de outras escolas. Não percebemos relações de disputa mais fortes, mas muito mais relações de aliança e reciprocidade, mesmo em meio a ocasiões tensas, de acusações e reprimendas. Relações pessoais significativas que envolviam amizade e confiança mútua, levando-se em conta que quase todos os jovens cresceram no mesmo ambiente,

frequentavam a mesma escola e compartilhavam uma visão de mundo local que os conectava com o mundo lá fora.

Perguntamos a alguns meninos da Família como a diretoria da escola fazia tantas acusações de desordem a eles, mesmo frente a esse controle costumeiro. As narrativas obtidas são bastante contundentes no que se refere aos desdobramentos de uma ação escolar estigmatizante e pré-determinada sobre a Família Marley. Para Wendel, “Todo mundo, todo mundo. O diretor e a vice-diretora da escola, principalmente. Eles falam que a gente está na vida errada. Eles falam: “Vocês são meninos bonitos, parem de mexer com isso”. Rafael comenta sobre o que faz rotineiramente a Guarda Municipal na escola:

*As “guardinhas”, que quando acaba a aula, desce todo mundo junto, fica um galerão na saída da escola. Aí estava eu e o Gustavo e os guardinhas já chegaram falando: Quê que tá acontecendo? Eu conheço vocês. Nós sabemos que vocês estão no meio (...) vem todo mundo abordar a gente.*

Wendel complementa apontando uma ação persecutória a qual, ao que parece, é destituída de motivações objetivas. É como se as representações sobre eles, todas acometidas pela negação, pela ausência, pela falta de condições para conviver na instituição escolar, fossem um dado já hermeticamente posto, portanto, impermeável à mudança para a reconstrução de outros olhares sobre a Família. Tanto Wendel, quanto Rafael oferecem muito detalhadamente, em suas vivências, as interações tensas com os profissionais que os estigmatizavam no contexto escolar, rotulando-os, quase sempre e aos demais integrantes da Família Marley, como bandidos:

*O diretor falou para mim e Danilo que estava tirando o Budu da escola porque ele era vagabundo. Se eu fosse o Budu, não aceitava, voltava no mesmo dia pra escola, o que ele falou pro Budu, se fosse com outro ele tinha batido nele. Chamar um aluno de vagabundo, de malandro!!! Se eu fosse ele falava com meu pai que chamou ele de vagabundo, meu pai ia pirar. Muita gente não aceita de ser chamado de vagabundo. O diretor ainda falou comigo eu ainda vou tirar você dessa escola. Já comecei a tirar um (Budu), vou tirar os outros. Ele falou com minha mãe que eu*

*tinha quebrado o buraco e quebrei o muro. Aí minha mãe pediu provas. O buraco já existia quando vim pra essa escola. Minha mãe foi ao Conselho Tutelar e o Conselho ligou pra o diretor. Aí ele começou a mudar a fala, dizendo que eu estava perto do buraco. Depois dessa confusão, fiquei suspenso, perdi quase um mês de aula. O núcleo regional foi na escola e me colocou de volta. Mas ele falou que o Budu não ia voltar. Já veio a mãe dele, a irmã dele, e o diretor desrespeitou a mãe do Budu. Ela está lutando no Conselho Tutelar pra ele entrar na escola de novo. O diretor também acusou a gente de ter roubado refrigerante na escola. Mas cadê as provas? Chamam a polícia direto pra nós. Sinceramente, não gostam da gente e a gente também não gosta do diretor e de alguns professores. Qualquer coisinha que acontece na escola é culpa dos Marleys. Eu vou na casa do Budu, eu converso com a mãe dele. Ela fica dando conselho pra nós, pra gente não mexer com drogas.*

O relato que Wendel faz da história do jovem negro Budu remete à perspectiva da análise interacionista: pode-se dizer que Wendel “nos faz dar voltas” junto com ele e com todos os que estavam naquele momento participando do grupo de discussão, ao contar o que havia acontecido no episódio do diretor com o jovem Budu. Nos possibilitou ver que emoções floresceram naquela situação, qual linguagem foi utilizada e a razão que foi evocada para justificar a expulsão do aluno da escola.

Humilhar um aluno na frente dos outros, classificando-o de “vagabundo” e “malandro” foi algo que Wendel considerou inaceitável. Como se pode ler no seu relato, a apreensão desta moral e de seu valor, ele não aprendera na escola, mas com o pai. O jovem mostrou ter conhecimento da força devastadora daqueles rótulos. Segundo ele, seu pai “piraria caso ouvisse um de seus filhos ser classificado dessa forma por um diretor de escola”. Imaginamos que outras famílias da classe trabalhadora brasileira provavelmente reagiriam de igual maneira, ao ouvirem um filho ser chamado de malandro pelo diretor de uma escola que, teórica e pedagogicamente, deveria valorizá-lo.

Wendel está falando de alguém que expulsa os alunos e cria argumentos para justificar a exclusão deles sem qualquer amparo legal. A desculpa para tal atitude do estudante Budu está pautada em uma acusação grave. Pelo relato, o diretor não tinha provas de que o



aluno roubou ou depredou o patrimônio. O fato é que a conversação mantida com os jovens alunos trouxe outros elementos que ainda não foram suficientemente considerados nas pesquisas na área da educação. Novos pelo modo como envolvem as famílias, mais precisamente as mães, que não aceitam mais a prepotência da autoridade escolar do passado. Os direitos da criança e do adolescente consubstanciados no ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) abriram um conjunto de prerrogativas que reafirmam os meninos como sujeitos de direitos. E fato é que as escolas vão ter que aprender lidar com essa realidade.

Em suma, o relato de Wendel mostra, também, que as mães, sobretudo aquelas que estão mais próximas e participam de ações na escola, estão conscientes de que o tráfico de drogas no bairro e no entorno da mesma é o perigo maior que ronda a vida de seus filhos; e demonstram querer evita-lo a todo custo. Presume-se que várias delas já vivenciaram o drama da dependência química e do envolvimento direto de parentes nas redes de tráfico. Novamente, a figura do feminino e da mãe surgem nos depoimentos dos alunos como o legítimo mediador para assegurar o núcleo da família.

A questão das drogas é pauta recorrente nos debates de políticas e faz parte de embates que envolvem diferentes agentes públicos, bem como de parcelas da população. O tráfico remete ao tema do crime organizado no Brasil, tendo sido o motivo que aproximou a polícia das escolas em nosso país. Esta constatação é encontrada na tese de Windson Oliveira (2008), militar e pesquisador do assunto. Analisando Boletins de Ocorrências (BOs), nos arquivos da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais no final do século XX e na primeira década do século XXI, o autor identificava um crescente número de ocorrências dentro dos estabelecimentos de ensino, sobretudo na capital e na região metropolitana de Belo Horizonte<sup>9</sup>.

Nestes boletins, Oliveira (2008) identificou que a maioria das chamadas partiam da própria escola, sendo acionadas por agentes escolares: direção, professores e supervisores. Grande parte dos casos eram de situações que poderiam ter sido perfeitamente resolvidas pela equipe escolar, tais como: indisciplina em sala de aula; conflitos entre professores e alunos; desaparecimentos de objetos estudantis como caneta, lápis,

cadernos etc. Casos que, em geral e convém lembrar, eram questões que durante muito tempo foram tratadas por orientadores educacionais. Especialidade que há muito deixou de fazer parte da formação nos cursos de Pedagogia e desapareceu dos quadros profissionais das escolas brasileiras. Em outros termos, a polícia era convocada pela escola para dar conta de situações que, num passado não muito distante, eram vistas, entendidas como problemas pedagógicos próprios das rotinas escolares, portanto, tratadas como tal.

Em outro estudo concluído recentemente Silva (2019) também analisou boletins de ocorrência em escolas públicas na cidade de Belo Horizonte e os resultados apresentados reafirmam os de Oliveira (2008), especialmente quanto à motivação dos acionamentos da polícia pela escola. O autor repercute o fenômeno que se instalava já na última década do século XX e se estende até os nossos dias, que Oliveira (2008) classifica como “policialização da violência escolar” e que vem sendo substituída paulatinamente pelo fenômeno da “judicialização”. A policialização da violência escolar significa na obra do referido autor, transformar conflitos no âmbito interno da educação em casos de polícia. O chamar a polícia na escola para resolver qualquer conflito que os agentes escolares poderiam solucionar, passou ser uma regra e não exceção. É o que também constata Silva (2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Neste cenário, a Família Marley nos apresenta, então, um complexo jogo de interesses no qual há diferentes tipos de pressões exercidas sobre eles, entre os quais a escola, em suas interações internas e externas. É um grupo social que encontra-se em posições ambíguas, entre um tipo de padrão de interação baseado em altos níveis de sociabilidade e códigos de obrigações recíprocas; e outro

tipo, o da desvalorização pela escola, baseado no estigma individual e coletivo, o que facilita o reconhecimento, quase sempre pelo negativo, pela falta de alguma coisa, por parte de colegas, professores e a polícia que se faz presente no ambiente escolar.

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

As interações que os alunos investigados mantinham com os outros colegas, criando regras de convivência paralelas às impostas pela escola, serviam como estratégias para se apostar num ambiente de respeito e organização. Ainda que existissem situações em que o ato de infringir essas regras denotasse situações de extremo conflito. Tanto que foram evidentes as reações dos jovens no momento em que os estigmas eram direcionados a eles, mormente quando estavam associados à carreira desviante e à marginalidade.

#### SOCIO-ANTHROPOLOGICAL READINGS: MANIPULATIONS AND STRATEGIES OF THE MARLEY FAMILY AND THE APPROXIMATION BETWEEN SCHOOL AND DEVIANT BEHAVIOR.

**Abstract:** *the article analyzes how young students from a state school in Contagem- MG, built, through interactions in the sociability spaces, strategies for manipulating labels directed to them by the school institution, which leads them to deviant behavior. It seeks to understand how they have perceived these labels and whether this is interfering with their interactions in the internal and external environment of the school. Through conversation groups, it was also identified how young people, who identify themselves as the “Marley Family”, label the school that stigmatizes them, which does not create positive ways of interacting with their perceptions of the world.*

**Keywords:** *Young students. Public school. Marley family. Labeling.*

## Notas

- 1 Os nomes dos alunos são fictícios e foram escolhidos por eles mesmos.
- 2 Território é uma categoria susceptível a diferentes definições e debates. Neste artigo, é tomado pelas relações simbólicas, estruturais e de poder que garantem a sua existência e dinamicidade.
- 3 Não obstante, encontrarmos inúmeras definições sobre clima escolar, há um certo consenso em torno da noção sobre a percepção dos indivíduos sobre o ambiente institucional e a forma como percebem coletivamente esse clima que exerce influência sobre o comportamento dos grupos na escola. Para Cunha e Costa (2009), um consistente conceito de clima escolar é o que corresponde ao conjunto das expectativas recíprocas compartilhadas pelos indivíduos em um ambiente institucional.
- 4 Na perspectiva do antropólogo Gilberto Velho (1996), o termo “espécie de incriminação” refere-se a uma forma de denegrir a imagem de um sujeito social utilizando a prática da estigmatização.
- 5 Piriguete: mulher fácil, vai para baladas a procura de todos os tipos de homens para pagar tudo para elas, pois sempre saem sem dinheiro. Geralmente transam na primeira noite. Informação disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/piriguete>.
- 6 Concebendo a sociedade como produto das interações individuais, Simmel formula o conceito de “sociação” para designar mais apropriadamente as formas ou modos pelos quais os atores sociais se relacionam. É importante destacar que as interações sociais e as relações de interdependência não representam, necessariamente, a convergência de interesses entre os atores sociais envolvidos.
- 7 Para o sociólogo britânico Gordon Marshall (1994), em seu livro “Dicionário Oxford de Sociologia”, anterior aos movimentos sociais dos anos 60, o funcionalismo foi a visão dominante no pensamento sociológico. Após esse período, a sociologia do conflito, desenvolvida por vários sociólogos, entre eles Pierre Bourdieu, desafiou a sociedade corrente, defendida pela teoria funcionalista. A teoria funcionalista sustenta que conflito e disputa pelo status quo é danosa à sociedade, tendendo a ser a visão proeminente entre os pensadores conservadores.
- 8 Representações negativas relativamente ao conceito de Estigma, desenvolvido pelo sociólogo Erving Goffman (1964), em que define o mesmo como marca ou sinal que designa o seu portador como desqualificado ou menos valorizado.
- 9 A Lei Complementar nº 89, de 12 de janeiro de 2006, define o Colar Metropolitano de Belo Horizonte como sendo a formação de municípios do entorno da região metropolitana atingidos pelo processo de metropoli-

zação. Com a redação desta lei, foi integrado ao Colar Metropolitano, atualmente com 16 municípios: Barão de Cocais, Belo Vale, Bom Jesus do Amparo, Bonfim, Fortuna de Minas, Funilândia, Inhaúma, Itabirito, Itaúna, Moeda, Pará de Minas, Prudente de Moraes, Santa Bárbara, São Gonçalo do Rio Abaixo, São José da Varginha e Sete Lagoas.

## Referências

- BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BECKER, Howard. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BELO HORIZONTE. *Lei Complementar nº 89, de 12 de janeiro de 2006*. Diário executivo. Dispõe sobre a região metropolitana de Belo Horizonte, jan. 2006.
- BLAYA, Catherine. *Violência e maus-tratos em meio escolar*. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.
- BRASIL. *Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em: 16 dez. 2018.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CUNHA, Marcela; COSTA, Márcio. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Sociedade, cultura e educação: novas regulações. *Anais...* Caxambu-MG, 2009.
- DEBARBIEUX, Eric. *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.
- DUBET, François. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2006.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro, 1964.
- MARSHAL, Gordon. *The Concise Oxford dictionary of sociology*. London: Oxford University Press, 1994.
- MARTUCCELLI, Danilo. *Gramaticas del individuo*. Buenos Aires: Losada, 2003.

- OLIVEIRA, Windson Jefferson Mendes. *A policialização da violência em meio escolar*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- SARTI, Cintia. A família como ordem moral. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 91, p. 46-53, nov. 1994.
- SILVA, Fabrini Leonardo da. *Atos infracionais e delitos em contextos escolares, na visão dos operadores do judiciário, em Belo Horizonte- MG*. Tese (Doutorado) – FaE/UFMG, Belo Horizonte, 2019.
- SILVA, Lucas Eustáquio de Paiva. *Estigma e escola: um estudo socioantropológico da Família Marley*. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.
- SIMMEL, Georg. *Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006
- TOSTA, Sandra Pereira. Sociabilidades contemporâneas: jovens em suas escolas. In: PEIXOTO, Ana Maria Casassanta; PASSOS, Mauro (orgs.). *A escola e seus atores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- TOSTA, Sandra Pereira. A violência na escola particular na rede de Minas Gerais – Brasil: desafios à formação de professores. *Arquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 67-74, 2013.
- VELHO, Gilberto. Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica. *Cidadania e Violência*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996, p. 10-23.
- VELHO, Gilberto. *Um antropólogo na cidade: ensaios de antropologia urbana*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naif, 2012.
- WOORTMANN, Klass. Com parente não neguceia: o campesinato como ordem moral. *Anuário Antropológico/87* Editora Universidade de Brasília/Tempo Brasileiro, 1990. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/piriguete>. Acesso em: 12 jan. 2021.