

## Rituais escolares e processos de estigmatização de estudantes: Uma análise de casos encaminhados ao Conselho Tutelar

Rosilaine Pereira<sup>1</sup>

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais/Universidade do  
Estado do Rio de Janeiro (PPCIS/UERJ)

[pereirasrosilaine@gmail.com](mailto:pereirasrosilaine@gmail.com)

### **Resumo**

Este artigo lançou como proposição, a partir de uma lacuna de pesquisa no campo de estudos sobre desigualdades educacionais, pensar os rituais escolares a partir da teoria goffmaniana de estigma (Goffman 1980), ao observar os encaminhamentos de estudantes para o conselho tutelar. A investigação foi qualitativa, com abordagem teórico-metodológica etnográfica e trabalho de campo desenvolvido durante todo o ano de 2019, em uma escola pública de ensino médio no Rio de Janeiro. Tivemos como objetivo observar os rituais de processos de estigmatização de estudantes, a partir de casos encaminhados ao Conselho Tutelar, observando como a gestão educacional lidava com os estudantes lidos como desviantes. Estamos trabalhando na interface entre antropologia e educação, e, por isso, partimos da teoria clássica antropológica dos rituais (Gennep 2013; Turner 2013) para pensarmos os rituais educacionais (Rosistolato 2015). Além disso, utilizando a teoria goffmaniana que afirma que indivíduos estigmatizados são inabilitados para uma existência social plena, considerando o contexto da escola e a possibilidade da existência de estigmas, pensamos que seja possível argumentar que indivíduos estigmatizados no lócus escolar são indivíduos inabilitados para uma vida escolar plena. Os achados desta pesquisa confirmam os processos de estigmatização de estudantes encaminhados para o Conselho Tutelar e de suas famílias, em práticas cotidianas que se consolidam de diversas

---

1 Pedagoga (2021) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ).

formas, inclusive em processos de estigmatização dados de forma não-hermética.

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

### Abstract

This article proposes, based on a research gap in the field of studies on educational inequalities, to think about school rituals from the Goffmanian theory (Goffman 1980) of stigma, when observing the referrals of students to the “Guardianship Council”. The investigation was qualitative, with an ethnographic theoretical-methodological approach and fieldwork developed throughout 2019, in a public high school in Rio de Janeiro. We aimed to observe the rituals of student stigmatization processes from cases referred to the “Guardianship Council”, observing how educational management dealt with students read as deviant. We are working on the interface between anthropology and education, so we start from the classical anthropological theory of rituals (Gennep 2013; Turner 2013) to think about educational rituals (Rosistolato 2015). Furthermore, using the Goffmanian theory, which states that stigmatized individuals are disabled for a full social existence; thus, considering the context of the school and the possibility of the existence of stigmas, we think it is possible to argue that individuals stigmatized in the school locus are individuals who are unable to have a full school life. The findings of this research confirm the processes of stigmatization of students referred to the “Guardianship Council” and their families, in daily practices that are consolidated in different ways, including stigmas consolidated in a non-hermetic way.

**Keywords:** School rituals. “Guardianship Council”. Anthropology of Education. Urban youth. Educational ethnography.

Sem ambições etiológicas, este artigo é resultado de meu trabalho de conclusão de curso de graduação, que surgiu de minha primeira investigação etnográfica, fruto de meu projeto de pesquisa como estudante de iniciação científica<sup>2</sup> (Pereira 2021, 2022) 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).

2 O projeto de pesquisa que desaguou neste artigo, que é intitulado: “Processos de estigmatização de estudantes em ritos escolares”, fez parte de um projeto maior liderado pelo professor Rodrigo Rosistolato, chamado: “Estigma e construção de trajetórias escolares” - 420596/2018-06, Edital Universal.

A perspectiva dos antropólogos Arnold van Gennep e Victor Turner sobre o estudo ritual, tema que constituiu a nossa base teórica nesse campo de estudos, embora constituam perspectivas distintas, estão em diálogo. Gennep (2013), um dos pioneiros nesse debate, fez uma exegese sobre a forma como os rituais são constituídos, sobretudo a partir dos “ritos de passagem”, em cenários como funerais, casamentos, nascimentos, gravidezes..., sendo, todos esses ritos, separados pelas fases: preliminar, liminar e pós-liminar que, segundo o autor, seriam fases universais para a compreensão dos estudos rituais. Já Turner (2013), com trabalho posterior ao de Gennep, a partir de um trabalho etnográfico primoroso, compreendia os rituais como rotinizados e calcados em significados os mais diversos, dependendo do contexto ao qual estariam expostos, dando grande ênfase ao “símbolo” e criando categorias como a do “drama social”.

Quando pensamos os rituais antropológicos na perspectiva escolar, estamos, sobretudo, com interesse nos simbolismos presentes dentro dessa perspectiva de estudo. Pensar o ordinário - e também o extraordinário - escolar, as ações, palavras, gestos, performances, iniciações, finalizações, posições, metacomunicações..., a partir da perspectiva etnográfica da análise dos rituais no campo escolar, parece-nos um rico campo para compreendermos as minúcias das construções escolares. Quando pensamos em “rituais de encaminhamento para o conselho tutelar”, estamos lançando a proposição de pensar não apenas a agência envolvida nesse ato, mas também a forma como se concretiza: quem é esse estudante, como e por que foi encaminhado ao conselho tutelar, qual foi a conclusão desse ato, como a gestão atende esse conflito..., no frígido dos ovos, pensando como ocorre esse ritual desde sua inicialização até sua finalização.

O trabalho almejou uma interseção entre educação e antropologia para pensar os fenômenos educacionais a partir da perspectiva dos rituais escolares e dos processos de estigmatização de estudantes em uma escola cidadina, de camada popular, no estado do Rio de Janeiro. Além da concepção de estigma, que segundo Goffman é a condição social experimentada por indivíduos considerados inabilitados para uma experiência social plena, buscamos, também, uma interlocução com as teorias interacionistas dos desvios (Becker 2008; Elias & Scotson 2000), que compreendem que a sociedade classifica e impõe rótulos às pessoas.

Os rótulos, inclusive, seriam capazes de criar uma série de fenômenos, incluindo normas e desvios. Embora saibamos que as categorias 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. Já em diálogo com Gennep, acreditamos que a “separação”

- estigmatização - desse estudante pode ser vista da seguinte forma: O momento de “separação” é quando o estudante é lido na instituição escolar como um indivíduo desviante. O período de “margem” propriamente dito, seria seu encaminhamento para o Conselho Tutelar; já o período “pós-limiar” se caracterizaria pelos processos que acontecem pós-encaminhamento.

Há 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 respeito dos rituais escolares e dos processos de estigmatização presentes nesses ritos através dessa perspectiva.

O interesse pelo estudo de rituais educacionais surgiu com o desejo de observar a escola em sua totalidade, a partir de seus ritos simbólicos, 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, pois, segundo McLaren (1999: 23): “In fact, most questions pertaining to symbolic action and gestural embodiment have hidden behind a cloud of non-discussion.”.

Ainda de acordo com o autor, rituais escolares como hino à bandeira e 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 nacionais. 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 e Oliveira (2021); Silva (2020); Silva, Filgueiras e Vieira (2020); Junges e 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 disputa para o ingresso à escola, graças aos seus rituais como grêmios, conselhos..., que seriam aspectos marcantes do colégio. O segundo trabalho é de Silva (2020), que a partir de uma pesquisa cartográfica, trata de práticas pedagógicas que encontram brechas em meio às políticas do currículo tradicional para, nos rituais, trazerem diferentes modos de aprendizado através da arte.

Silva, Filgueiras e Vieira (2020) analisam práticas pedagógicas que abrangem o ensino de História no primeiro ginásio público de Alfenas. Em Junges e Knijnik (2018), as autoras refletem como a matemática opera nos processos de subjetivação de imigrantes alemães no estado de Rio Grande do Sul. Além disso, discutem, através dos “rituais matemáticos”, a forma como é ensinada. 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 os ritos escolares se relacionam com práticas cotidianas, entendendo os afazeres como um tipo de liturgia. Trata de rituais as filas, interações com o quadro..., e, para isso, observa documentos como o Código de Instrução Pública e compêndios escolares. Por fim, Medeiros et al. (2012), a partir de jogos olímpicos escolares, analisam os sentidos e significados a eles atribuídos. Além disso, observaram o que eles estão chamando de “valores ritualizados” nos jogos olímpicos escolares.

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 este artigo entende o processo ritual a partir da teoria antropológica clássica, não associando 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 por Rosistolato (2015). O autor propõe o conceito de “good school ritual”, que analisa os rituais de “escolha” de escolas. 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 estudante “bom” para mantê-lo em escolas também entendidas como “boas”. Existiam, portanto, no plano ritualístico, construções de estudantes “ideais” para escolas “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. Confirmando, assim, a nossa percepção de que estudantes estigmatizados são impossibilitados de uma vida escolar plena.

Fato que nos chama a atenção e que serve de exemplo para esse debate, é que dois desses estudantes tiveram problemas entre si e brigaram em um local público próximo à escola<sup>3</sup>. 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, Diego não tinha o perfil da escola e foi transferido.

Diego era um menino definido pela gestora como “robusto”, negro, agressivo e com família “desestruturada”. Henrique era branco, com pai e mãe presentes na escola. Entretanto, algo que nos chamou atenção durante a investigação 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.

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, concreta) ou de maneira não-hermética (fluída), 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, fluído, que pudemos 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

3 Esse caso específico, dos estudantes Henrique e Diego, e da briga que resultou em seus encaminhamentos para o Conselho Tutelar, foi aprofundado em um outro texto ainda não publicado.

às nossas análises dos ritos e dos processos de estigmatização não-herméticos, 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, pois o extraordinário não aconteceria sem o ordinário. Na escola, por exemplo, enquanto fenômenos extraordinários estão acontecendo, no mesmo instante, o ordinário está posto. Por exemplo, há uma briga na sala de gestão, mas, enquanto isso, as salas de aulas estão funcionando dentro da “normalidade”.

Podemos citar como exemplo de práticas de estigmatização e de comportamentos lidos como desviantes, de forma não-hermética, o caso de Diego que, em síntese, como já vimos, embora houvessem 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 o afeto da orientadora educacional, 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 africana, aqui. Posso até te falar sobre ela... 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, a título de exemplo, estudantes

estigmatizados não mantivessem relações de afetividade com a gestão. 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 algo linear (hermético) e pudemos observar a forma 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: 168).

Por esse motivo, acreditamos que essa “afetividade” que permitiu a permanência de Diego na escola depois de alguns meses dos acontecimentos, sendo realocado apenas no meio do ano letivo, meses depois ao 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, mas que na verdade é um dos caminhos do labirinto em que se concretiza as construções de estigmas (Becker 2008). Com a aluna que nossa interlocutora se refere como “africana”, podemos perceber que o estigma está dado de forma fechada. Já com Diego, o estigma se mostra de forma não-hermética. Por mais que haja um processo de impor rótulos aos dois estudantes, percebemos certa empatia de nossa interlocutora com Diego e o mesmo não acontece com a estudante referida.

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: 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 e de propor algumas reflexões acerca das concepções que formulamos em nosso campo. 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: 44).

Entendemos este artigo como um estudo do processo ritual, 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.

Utilizamos a perspectiva teórico-metodológica etnográfica, com trabalho de campo realizado durante todo o ano de 2019. A produção de dados foi feita através de observações de campo, entrevista em profundidade, 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 familiares.<sup>4</sup>

Carla, orientadora educacional, 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 apresentei. Revelara 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. De acordo com Foote-Whyte (2005: 302), a relação com seu “Doc” permeava ambiguidades, entre a parceria na execução da pesquisa e as subjetividades dessa convivência:

---

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

Minha relação com Doc mudou rapidamente nesse primeiro período em Cornerville. No início, ele era apenas um informante-chave (...). 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 (...). 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. ” (...). 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, podia sentir as ambiguidades e subjetividades convergentes com as estudadas anteriormente no texto de Foote-Whyte: “Carla me vê e diz que sentiu minha falta no dia anterior porque teve ‘uma situação’ com uma estudante no “Conversemos”<sup>5</sup>, 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. Dessa forma, temos a compreensão simbólica de que: “Qualquer indivíduo é um infinito, e não se pode esgotar o infinito.” (Durkheim 2012: 108). Por esse motivo, nosso exercício de relativizar os cenários vividos em campo foi constante, embora em muitos momentos fosse uma prática difícil.

Além disso, fizemos a análise dos dados mapeados durante a etnografia, organizados com foco nos 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. Para este trabalho, fizemos o recorte dos casos encaminhados ao conselho tutelar.

A princípio, utilizei como recursos para registrar nossas observações blocos de papel e caneta, como sugere a etnografia tradicional. Além disso, usei, também, a câmera do telefone celular para fotografar os documentos que nossa interlocutora nos dava acesso. No entanto, conforme a permanência no campo estendia-se, passei a alternar o

---

5 Nome fictício para ilustrar um projeto coordenado pela orientadora educacional em que ela desenvolvia atividades com os estudantes com a ajuda de uma psicóloga (que nunca ficou claro se era voluntária ou se a escola pagava).

modo convencional de papel e caneta para anotações feitas no próprio bloco de notas do celular e, chegando em casa, escrevia com maiores detalhes no caderno de campo.

Desse modo, percebemos que nossa interlocutora agia de formas distintas quando registrávamos o campo no papel e quando utilizávamos o celular. Não sabemos o porquê desse comportamento, já que ela sabia durante todo o tempo que estávamos registrando das duas formas. 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.

Embora nossas observações tenham sido concentradas na sala de orientação educacional, também registrávamos o que víamos no entorno da escola, nos corredores e também as interações entre uma professora de História com quatro turmas, durante poucos meses. Como aludimos anteriormente, este recorte faz parte de uma pesquisa maior, de iniciação científica, chamada “Processos de estigmatização de estudantes e ritos escolares”. Mapeamos e analisamos sete encaminhamentos de estudantes para o conselho tutelar, mas, para este recorte, decidimos trazer cinco casos. 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.

### **A escola e seus atores**

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 negros<sup>6</sup>, 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 descortinavam para mim de modo *sui generis*. Era a primeira vez que pisava em uma escola carioca, já que sou paulista. Era a

6 Sempre que citarmos estudantes “negros” ou “brancos”, 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 os profissionais da escola falam em estudantes “negros” ou “brancos”, estão 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 deste artigo, entrar nesse debate. As classificações utilizadas servem para que o leitor tenha clareza sobre as nossas leituras daquele espaço.

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 atento.

Eu não conseguia mais pensar em habitar aquele espaço como estagiária, eu queria estar ali como etnógrafa. Logo pedi autorização para o meu orientador e depois, com a afirmativa, pedi para a gestora a autorização para habitar o local não mais como estagiária, mas como pesquisadora. Ela pediu um projeto, eu levei, e então comecei minhas observações de campo. Em Pereira (2021:112)<sup>7</sup>, 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 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).

O espaço educacional em que fizemos a pesquisa foi escolhido, a princípio, pela comunicação que tínhamos conseguido estabelecer com a gestão, logo nos primeiros momentos. Acreditávamos também que o local seria rico para a experiência empírica que queríamos desenvolver e tínhamos uma interlocutora que nos dava acesso às informações que convergiam com nosso projeto e que, além disso, conhecia bem o campo, como foi dito em Pereira (2021: 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 imbróglios. 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

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

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 etnográfico em minha primeira experiência empírica, e nos ajudou a observar a forma como a gestão educacional se relacionava com estudantes estigmatizados nos encaminhamentos que fazia para o Conselho Tutelar.

A investigação ocorreu em uma escola de ensino médio localizada no 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, 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, a instituição faz fronteira com dois morros em que há confrontos entre facções rivais. Segundo dados do site QEdu<sup>8</sup>, de 2018, a escola tem 1.178 estudantes - durante nossa investigação, em 2019, a orientadora nos disse que já havia passado de 1.300 - e 115 funcionários<sup>9</sup>. 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 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

8 QEdu é um site que disponibiliza dados sobre o sistema educacional no Brasil. Traz informações sobre o número de funcionários, notas em avaliações nacionais, escolaridade dos professores, estrutura das escolas, equipamentos, entre outros.

9 Além desses dados, não encontramos outras informações nessa plataforma sobre a escola estudada.

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 relembrava 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: 113-115).

Como já aludimos, 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. 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 função<sup>10</sup>. Suas histórias pareciam infinitas e havia uma espécie de catarse em falar sobre todas aquelas vivências para uma pessoa de fora da escola, que demonstrava interesse em participar de todas aquelas decisões “mal-ditas”. Durante entrevista em profundidade, quando perguntamos porque ela escolheu desempenhar o papel de orientação, ela nos respondeu:

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]”. Afirma 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).

Mapeamos e categorizamos diferentes interações que entendemos serem representativas de processos de estigmatização e de leituras de comportamentos desviantes pela escola. Trazemos alguns exemplos a seguir, que são casos de cinco estudantes encaminhadas para o Conselho Tutelar<sup>11</sup>. Sobre o debate em torno da relação 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, ele disse ao autor: “Eles acham que o CT tem poder pra tudo, manda lá pro conselho pra resolver, que

10 De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012: 342), a função do orientador educacional é: “O orientador educacional em escolas que mantêm 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”.

11 De acordo com Esteves (2018: 355): “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”.

ele resolve; mas não é assim, somos limitados, temos as nossas demandas e até um certo ponto pra poder agir” (Burgos 2020: 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 para o Conselho Tutelar até o desenrolar das interações entre os agentes envolvidos e a finalização dos processos. As rotulações e estigmatizações não atingem somente os alunos. Há casos em que as famílias também são rotuladas e/ou estigmatizadas.

- Mariana:

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. Em maio de 2017, foi levada ao hospital e em novembro de 2017 para a Unidade de Pronto Atendimento (UPA), pela gestão escolar. No ano em que foi encaminhado o primeiro escrito para o conselho tutelar, 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.

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 ao hospital. O segundo ofício, de 2019, diz que a 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. 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.

Durante o trabalho etnográfico, tivemos acesso a outro documento, esse 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 a “Clínica de referência da aluna” (Clínica da Família), “Conselho Tutelar” e “CREAS” (Centro de Referência Especializado de Assistência Social)<sup>12</sup>, 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 necessário, visto que os responsáveis teriam sido “omissos” em episódios anteriores. 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 procurou ajuda psicológica para a estudante e que ela estava em um colégio mais próximo de sua residência. Quando questionada sobre os desdobramentos do encaminhamento para o conselho tutelar, Carla disse que: “a escola encaminha, mas...”.

- 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 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,

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

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 questionarmos sobre 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”. Além disso, nesse mesmo documento diz que existe a suspeita de “automutilação”, por esse motivo, seria necessário “verificar se há necessidade de acompanhamento”. A escola pôde certificar, posteriormente, 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. 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”.

Disse também: “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 do 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 nos braços. Tivemos diversos encontros com Taís durante nossa permanência na escola. 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 visto no decorrer da etnografia, havia, dessa vez, uma cicatriz maior. Tratava-se de uma marca que se assemelhava à queimadura. A orientadora questiona por que a estudante não estava residindo 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”<sup>13</sup> e “notas vermelhas”. A aluna afirmou que estava com um quadro de depressão 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 da estudante 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

---

13 Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2020), as escolas devem notificar o Conselho Tutelar quando a infrequência dos estudantes estiver acima de 30% do percentual permitido por Lei.

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 por sua filha continuar frequentando às aulas.

Em novembro de 2019, perguntamos o que tinha acontecido com o caso da estudante, e 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, e, 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.

- Júlia:

No dia 29 de agosto de 2019, a estudante afirmou para a gestão que os estudantes Felipe e Samuel tocaram em seu seio quando ela voltava do banheiro acompanhada de outra estudante. De acordo com a aluna, 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 pontuado 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, pedindo informações sobre os estudantes, que 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 Camila tinha fugido de casa. Convergente a isso, a avó da estudante afirmava o desejo de que a escola cancelasse a matrícula da discente porque ela teria desaparecido. Entretanto, Carla diz que a aluna foi até a escola e, segundo a estudante, ela não havia fugido de casa, nem estava desaparecida, mas teria sido expulsa 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 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, 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 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. Dessa forma, a escola enviou ofício ao Conselho Tutelar a fim de que acompanhassem o caso.

\*\*\*

Para compreendermos melhor as relações entre Conselho Tutelar e escola, recorreremos também à Esteves (2018) que afirma que a judicialização da escola é capaz de explicar a relação entre a escola e Conselho Tutelar, pois, mesmo que o Conselho Tutelar seja uma rede não-jurisdicional, na medida em que a escola vê as carências que os alunos apresentam e que às vezes estão além do lócus escolar, mas que influenciam no interior da escola, faz com que a escola passe 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 que executamos 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 casos, 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.

Algo que nos chama atenção e que acreditamos, também, estar em consonância com os processos de estigmatização, são os casos em que houve transferência de escola - como no caso de Mariana - sem um motivo consistente, como se a transferência fosse uma espécie de resolução dos problemas enfrentados. Todavia, o problema que envolvia a estudante eram problemas familiares e não de acesso à escola, por esse motivo não vemos uma explicação que relacione esses dois atos a não ser um processo que envolva estigmatização escolar. Em outro caso, por exemplo, como o caso de Tatiana, que tinha conflitos dentro da escola, havia permanecido no ambiente escolar. O que nos faz refletir sobre a complexidade que envolve esse ritual.

É também importante salientar que os casos analisados são situações limite, aquelas nas quais a escola - ou as famílias - buscaram autoridades de 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.

À guisa de concluir essas reflexões, faz-se importante salientar que parte do fazer etnográfico busca dar a devida atenção a fenômenos que muitas vezes passam despercebidos por quem não estuda os fenômenos antropológicos. 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 refinado. No que diz respeito aos 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 também no âmbito documental, tanto de atas que circulavam dentro da escola, como nos ofícios de encaminhamento para o Conselho Tutelar.

Sobre as delimitações desta investigação, acreditamos que por ser uma pesquisa de iniciação científica, em que os conhecimentos acadêmicos acabam de ser iniciados, determinada maturidade acadêmica só vem à posteriori, trazendo novas reflexões que poderiam ter dado maior profundidade à investigação. A título de exemplo, penso que ter ido entrevistar os conselheiros tutelares e os estudantes encaminhados também poderia ter suprido algumas delimitações que observamos hoje. Além disso, houveram outros aspectos delimitantes que compuseram o nosso campo, como o fato de não termos podido executar os registros de outras maneiras - utilizando gravador, por exemplo. Conforme o tempo passou, aprendemos a escrever rápido e começamos a criar arquétipos que facilitaram 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 limitante 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 (...). 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: 123).

Por fim, concluo este trabalho satisfeita com os achados desta pesquisa, que lançou como proposição refletir categorias antropológicas como o desvio e o estigma dentro do lócus escolar através da observação de rituais escolares de encaminhamento de estudantes para o Conselho Tutelar. Estamos certos de que temos o desejo de continuar desenvolvendo pesquisas sobre os rituais escolares, por acreditarmos na importância dos aspectos simbólicos nas escolas. 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 com o conhecimento antropológico, 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 as minúcias que fazem parte constitutiva do ethos escolar.

## Referências

- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. 2007. "Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos". *Educação em Revista* (UFMG. Impresso), 1: 25-59.
- BRASIL. 2020. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 4ª ed. Brasília, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.
- BECKER, Howard. 2008. *Outsiders: estudos sobre a sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BOTO, Carlota. 2014. "A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos". *História da Educação*, 18(44): 99-127.
- BURGOS, Marcelo. 2020. "Redes de proteção e a decantação dos direitos das crianças". *Tempo Social*, 32: 375-397.
- CARVALHO, Marília Pinto de. 2005. "Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos". *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 28: 77-95.
- CARVALHO, Rosângela Tenório de. 2016. "O ritual da lição na pedagogia: o aspecto performativo". *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 42(4): 1045-1060.
- CASTELLANOS, Samuel Luís; OLIVEIRA, Wilson Raimundo de. 2021. "A cultura escolar democrática no Colégio Universitário da UFMA (1980-1995)". *Revista Brasileira de História da Educação*, 21: 1-23.
- DAMATTA, Roberto. 1978. "O ofício do etnólogo. Ou como ter anthropological Blues". *Boletim do Museu Nacional*, Rio de Janeiro, 27: 1-12.
- DAS, Veena. 2020. *Vida e palavras: a violência e sua descida ao ordinário*. São Paulo: Editora Unifesp.
- DOUGLAS, Mary. 1976. *Pureza e perigo*. São Paulo: Perspectiva.
- DURKHEIM, Émile. 2012. *As regras do método sociológico*. 12ª ed. Lisboa: Editorial Presença.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. 2000. *Os Estabelecidos e os Outsiders*. Rio de Janeiro: Zahar.
- ESTEVES, Pâmela. 2018. "A judicialização da escola: O papel dos conselhos tutelares na mediação dos conflitos". *ETD: Educação Temática Digital*, 20: 343-363.
- FOOTE-WHYTE, William. 2005. *Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Rio de Janeiro: Zahar.
- GENNEP, Arnold van. 2013. *Os ritos de passagem*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes.
- GOFFMAN, Erving. 1980. *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar.
- GOMES, Candido Alberto. 2005. "A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola". Ensaio. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13(47): 281-306.

- JUNGES, Débora; KNIJNIK, Gelsa. 2018. "Matemática Escolar e Processos de Subjetivação na Campanha de Nacionalização no Rio Grande do Sul". *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, Rio Claro, 32(61): 303-321.
- LIBÂNEO, José; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza. 2012. "O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática". In: *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez.
- MAGGIE, Yvonne. 2006. "Uma nova pedagogia racial?". *Revista USP*, São Paulo, 68(22): 112-129.
- MCLAREN, Peter. 1999. *Schooling as a ritual performance: Toward a political economy of educational symbols and gestures*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- MEDEIROS, Ana Gabriela Alves et al. 2012. "Rituais escolares: notas sobre jogos e olimpíadas escolares como rituais". *Revista da Educação Física / UEM*, 23(2): 217-227.
- PEREIRA, Rosilaine. 2021. "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*, 8(1): 109-125.
- PEREIRA, Rosilaine. 2022. "Uma pedagoga que escolheu ser antropóloga". *Textos Graduados*, 8(1): 11-14.
- PORTAL QEDU. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/>. Acesso em 18 de setembro de 2020.
- ROSISTOLATO, Rodrigo. 2015. "Choice and access to the best schools of Rio de Janeiro: A rite of passage". *Vibrant*, Florianópolis, 12: 380-416.
- ROSISTOLATO, Rodrigo. 2018. A liberdade dos etnógrafos em educação e seu mosaico interpretativo. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 13, p. 1-9.
- ROSISTOLATO, Rodrigo. 2020. "Gestão Escolar e Mediação Pedagógica". *Campos*: [s.n.], 25 de setembro de 2020. 1 vídeo (95 minutos e 43 segundos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Pr6Zbxb7K8&t=5137s>. Acesso: 25 de agosto de 2020.
- ROSISTOLATO, Rodrigo. 2021. "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.
- SÁ EARP, Maria de Lourdes. 2009. "A cultura da repetência em escolas cariocas". *Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impreso)*, 17: 613-632.
- SILVA, Gustavo Felipe Costa e; FILGUEIRAS, Juliana Miranda; VIEIRA, Juliana. 2020. "O ginásio "Inconfidência" de Alfenas: Vestígios da cultura escolar e do ensino de História". *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 36: 1-19.
- SILVA, Sandra Kretli da. 2020. "Des/obedecer, des/dobrar, des/fiar e tecer uma nova ética da existência nos cotidianos escolares". *Educar em Revista*, Curitiba, 36: 1-15.

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

WEBER, Max. 2004. "A "objetividade" do conhecimento nas Ciências Sociais". In: G. Cohn (org.), *WEBER, Max. Sociologia*. São Paulo: Ática.

Recebido em 16 de janeiro de 2022.

Aceito em 13 de junho de 2022.