



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Luiza Mencarini Mello

Entre o ideal e o real: expectativas de gestores sobre os alunos e processos de estigmatização.

Orientador: Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato

Rio de Janeiro, 2021



UFRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**Entre o ideal e o real: expectativas de gestores sobre os
alunos e processos de estigmatização.**

Luiza Mencarini Mello

**Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do título
de Licenciado em Pedagogia.**

Orientador: Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato

Rio de Janeiro, 2021

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**Entre o ideal e o real: expectativas de gestores sobre os
alunos e processos de estigmatização.**

Luiza Mencarini Mello

**Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do título
de Licenciado em Pedagogia.**

Aprovada em: 26/01/2022

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato

Professora Convidada: Ana Pires do Prado

Professora Convidado: Maria Muanis

Rio de Janeiro, 2021

Dedico esse trabalho ao meu irmão, que me acalentou no meu pior,
para que eu pudesse, um dia, dar o meu melhor.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a UFRJ. Uma universidade pública de excelência que me proporcionou experiências únicas e fantásticas. Uma prova concreta de que o ensino público de qualidade é possível, existe, e precisa ser preservado de todos os modos, para que gerações futuras possam ter o mesmo acesso e oportunidade que tive. Obrigada.

Sou grata a todos os professores que já tive na vida, não só os da faculdade. Todos me ensinaram alguma coisa, mesmo que não necessariamente aquilo que desejavam ensinar, e todas essas lições me foram essenciais de alguma forma como construção de indivíduo. Talvez professores não possam ensinar tudo, mas, sem eles, tampouco algo se aprende. Obrigada.

Sou grata ao meu grupo de pesquisa. O LaPOpE reúne um grupo excepcional de pessoas que trabalham juntos para a realização de um mesmo propósito. Foi um privilégio poder participar deste grupo por tantos anos. Há realmente algo de espetacular em poder estar cercada de tanto propósito, tanta vida, tanta sagacidade, tanta vontade de contribuir de alguma forma para a educação brasileira. Obrigada.

Sou grata ao meu orientador. Obrigada por me ensinar, me mostrar, me corrigir, e me inspirar. Obrigada por ter ido muito além do que era esperado de um orientador. Obrigada por ter sido paciente em todos os momentos em que a calma me escapou. Muito obrigada.

Sou muitíssimo grata aos meus amigos. Se é preciso uma vila para criar uma criança, então é preciso uma boa roda de amigos para graduar uma mulher. Não existiu um dia sequer em que não fui auxiliada por alguém. Blenda, Renata, Daniel, Fernanda, Sônia, Isabela... obrigada. A jornada teria sido impossível sem vocês. Obrigada.

Sou especialmente grata aos meus pais. Ao meu pai, que me incentivou desde cedo a dar valor a educação, a escola, ao saber e a independência intelectual. Que me ensinou sobre a importância de ser livre, de buscar, de jamais se contentar com os limites que a vida possa lhe impor. Que me olhou nos olhos e viu potencial nos momentos em que eu só vi cansaço. A minha mãe, que antes de tudo, me deu a vida. Que compartilhou comigo sobre ser mulher, ser pessoa, ser um ser único, ser dona do seu próprio destino e da narrativa da sua vida. Que me inspirou a ser aluna, ser professora, ser amiga, ser ouvinte, ser alguém que pula para dentro do trem, mesmo quando ele não para na estação. Obrigada. Obrigada.

Por último, sou humildemente grata ao meu irmão. Que existe em um patamar diferente dos outros seres humanos que habitam esse planeta. Que é a minha pessoa favorita. Que anda ao meu lado na vida desde que eu me entendo por gente. Que me ajuda todos os dias a ver o lado bom da humanidade, mesmo quando tudo parece escuro e perdido. Obrigada, mil vezes.

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1: Artigos Qualis A1 | 9 |
| Tabela 2: Gestores/as entrevistados(as) | 18 |
| Tabela 3: Tipos de estigma | 28 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

FAPERJ - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

I - Insuficiente

LaPOPE – Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais

MB – Muito Bom

SciELO - Scientific Electronic Library Online

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO | 5 |
| 2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA | 8 |
| 3. ESTIGMA | 12 |
| 4. OFÍCIO DO ALUNO | 15 |
| 5. ENTREVISTAS | 18 |
| 5.1 Receber o aluno | 20 |
| 5.2 Estabelecer as “regras do jogo” | 21 |
| 5.3 Identificar que o aluno não se adapta ao ambiente | 22 |
| 5.4 Tentar forçar o aluno a se encaixar nas “regras do jogo” | 23 |
| 5.5 Estigmatizá-lo e progressivamente segregá-lo do convívio social | 25 |
| 6. CONCLUSÃO | 29 |
| 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 31 |

RESUMO

Este trabalho está inserido na pesquisa “A realidade das escolas como estigma: a produção de desigualdades nos sistemas educacionais”, desenvolvido no Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE) da Faculdade de Educação e financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ. Examina 23 entrevistas em profundidade realizadas com gestores da rede municipal de educação do município do Rio de Janeiro, com base nas teorias sobre estigma (GOFFMAN, 1988). Desse modo, o objetivo geral será descrever e analisar um conjunto de narrativas pautadas por estigmas já identificados nas entrevistas. Dois caminhos interpretativos serão propostos: (i) sistematização dos estigmas presentes nas narrativas dos gestores sobre os alunos; (ii) comparação dos perfis dos alunos descritos pelos gestores com o modelo ideal de estudante descrito na obra de Perrenoud (1995). A hipótese principal é que os gestores escolares estão orientados por concepções sobre o que vem a ser um estudante modelo – sendo este aquele que incorpora o ‘ofício do aluno’ (PERRENOUD, 1995) – o que faz com que as divergências de comportamento apresentadas pelos alunos em relação a esse tipo idealizado produzam reações estigmatizadoras por parte de gestores. Por fim, os resultados indicam que os gestores escolares não agem somente como reprodutores de estigmas gerais presentes na sociedade à qual pertencem, mas também constroem estigmas específicos no espaço escolar. Essa construção está relacionada às expectativas sobre o que seria um aluno ideal.

Palavras-chave: escola republicana, estigma escolar, desigualdades educacionais

1.INTRODUÇÃO

Este trabalho está inserido na pesquisa “A realidade das escolas como estigma: a produção de desigualdades nos sistemas educacionais.”, desenvolvido no Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE) da Faculdade de Educação e financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ, e ocorreu a partir da análise das falas de gestores de escolas públicas do município do Rio de Janeiro entrevistados na pesquisa: “Os procedimentos de matrícula escolar em questão: uma proposta de análise da distribuição de oportunidades educacionais no Rio de Janeiro”, nas quais pode-se perceber que o estigma aparece como algo presente no ambiente escolar, dentro das diferentes esferas e relações estabelecidas neste espaço.

A hipótese principal que sustenta essa monografia é a de que as gestoras escolares e os professores estão orientados por concepções sobre o que vem a ser um aluno modelo – sendo este aquele que incorpora o “ofício do aluno” (PERRENOUD, 1995) –, o que faz com que as divergências de comportamento apresentadas pelos alunos em relação a esse tipo ideal produzam reações estigmatizadoras por parte de gestores e docentes.¹

Para analisar esta hipótese, o primeiro passo foi realizar uma revisão bibliográfica e quantificar os artigos publicados em revistas Qualis A1 na área de educação que tenham partido de um debate sobre estigma e/ou utilizado o conceito como instrumento de análise. O objetivo foi compreender se, e como, as teorias sobre estigma pautadas na obra de Goffman circulam no campo da educação contemporânea e quais são os entendimentos a seu respeito. Com esse investimento teórico inicial, pretendia-se avançar na compreensão de como a literatura educacional brasileira tem, de modo geral, entendido o que é estigma, assim como suas aplicações e comparações. Desse modo, teríamos um olhar panorâmico inicial sobre o assunto, que nos permitiria prosseguir nas seguintes análises da pesquisa e na construção do campo empírico para a investigação.

A partir do resultado da revisão bibliográfica, e do *gap* achado no debate educacional contemporâneo sobre a teoria de Goffman (1975) sobre estigma, tornou-se necessário o aprofundamento na teoria do autor ao analisar entrevistas em profundidade

¹ É importante ressaltar que essa monografia representa um exercício teórico de aproximação de conceitos dos autores Erving Goffman e Philippe Perrenoud, que trabalharam teorias próprias e distintas, e que não tinham o propósito de serem colocadas lado a lado.

realizadas com gestoras² de escolas municipais do Rio de Janeiro, buscando reafirmar ou relativizar os achados teóricos e empíricos de Goffman.

Desse modo, iniciou-se a análise das falas registradas em 23 entrevistas realizadas durante o período de 2015-2018 com gestoras de escolas de alto e baixo desempenho, localizadas em 10 CREs (Coordenadorias Regionais de Educação) da rede pública do município do Rio de Janeiro.

Para analisar estas relações, está sendo construído um debate sobre o conceito de estigma (Goffman, 1975) e seus usos no campo educacional. Para Goffman (1975), o estigma aconteceria em *um tipo especial de relação* entre estereótipos e atributos, em que os "normais" perceberiam que determinado indivíduo ou grupo social possuiria algum atributo que causa discrepância entre a expectativa e a realidade que se teria sobre a sua imagem, o que o diferenciaria do grupo. Desse modo, o estigma é algo que reduz o indivíduo a uma única característica e o segrega da sociedade, impossibilitando-o de ser aceito plenamente no convívio social. Os estigmatizados, portanto, são pessoas ou grupos considerados inabilitados para aceitação social plena.

A pesquisa apresentará os seguintes eixos trabalhados: (i) uma revisão bibliográfica em todas as 55 revistas educacionais qualificadas pelo sistema de classificação da Fundação Capes como Qualis A1 – no estrato de 2013-2015 –, buscando a forma como o termo “estigma” foi por elas apresentado durante os anos de 2013 e 2017; (ii) debate sobre o conceito de estigma, como colocado por Goffman; (iii) debate sobre o conceito de ofício de aluno como colocado por Perrenoud; (iv) análise de 23 entrevistas em profundidade realizadas com gestores da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.”

Essa monografia está dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo discorre sobre a revisão bibliográfica realizada sobre estigma no campo educacional. O segundo capítulo apresenta a teoria de estigma a partir da visão de Erving Goffman. Em seguida, será explicada a teoria de Perrenoud sobre o ofício do aluno. Por último, se dedica a apresentação das entrevistas feitas e como elas se encaixam na pesquisa em que esta monografia está inserida, apresentando as falas das gestoras sendo analisadas a partir dos conceitos explicados neste trabalho, discorrendo como o estigma permeia a relação das gestoras com os alunos das escolas em que trabalham.

² Como as entrevistadas são em sua maioria mulheres, este trabalho usará termos no feminino durante toda a sua extensão.

Ao seu fim, a pesquisa realizada conclui que os dados permitiram identificar que as gestoras das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro estão orientadas por uma visão específica em relação ao aluno modelo e quais comportamentos e ações são cabíveis dentro deste arquétipo e, quando confrontadas com o alunado real frequentando suas escolas, perpetuam estigmas presentes na sociedade como um todo e ajudam a criar estigmas específicos ao espaço escolar. Descreveremos, portanto, um conjunto de distâncias simbólicas entre expectativas sociais gerais e percepções individuais sobre os alunos, analisando como as falas das gestoras apontam para a escola como um espaço de produção e reprodução de estigmas.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Como supramencionado, esta monografia surgiu de um recorte específico feito a partir do projeto de pesquisa “A realidade das escolas como estigma: a produção de desigualdades nos sistemas educacionais”, desenvolvido no Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE) da Faculdade de Educação. Neste sentido, um dos passos iniciais a ser tomado para esse projeto seria a de uma revisão bibliográfica que permitisse um certo entendimento em relação às discussões que pudessem já estar sendo realizadas sobre estigma no campo educacional.

Deste modo, foi realizada uma revisão bibliográfica, com o objetivo de fazer um levantamento e análise do que está sendo produzido sobre o tema, verificando se existe algum debate sobre estigma — e se ele está pautado na teoria de Erving Goffman — sendo realizado no campo da Educação.

A partir de uma escolha metodológica, ao entender que seria impossível trabalhar com todas as revistas educacionais disponíveis, e compreendendo que as revistas A1 seriam aquelas mais relevantes para a área de pesquisa, foi realizada, então, uma revisão bibliográfica em todas as 55 publicações educacionais qualificadas como Qualis A1 em periódicos de acordo com a avaliação da CAPES, o Qualis do quadriênio 2013-2016.

O Qualis CAPES é uma ferramenta de avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil. De acordo com a CAPES:

O Qualis-Periódicos é baseado nas informações fornecidas pelos programas da Área na plataforma Sucupira, ano a ano. Não é um conjunto de periódicos escolhidos pela coordenação como os melhores da Área. Refletem exatamente onde os docentes da Área têm publicado os resultados de suas pesquisas. Uma vez registrados, esse conjunto é classificado em estratos de qualidade, desde A1, o mais elevado, a A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C, este com peso zero. O processo é repetido cada novo ano considerando as informações fornecidas pelos Programas para o respectivo ano. Ao final do período de avaliação, o Qualis completo é atualizado e os indicadores de produtividade intelectual são gerados, tanto em números absolutos quanto em números relativos aos pontos que a Área atribui a cada estrato. No caso da Área de Ensino, essa pontuação corresponde a: A1=100 pontos; A2=85, B1=70, B2=55, B3=40, B4=25, B5=10 e C=0³.

³ A informação pode ser consultada através do link: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/arquivo_qualis.pdf Acesso em 18/01/2021

Os critérios⁴ para que uma publicação fosse classificada como A1 durante o período selecionado foram: (i) Publicação **amplamente reconhecida**⁵ pela área, seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente à comunidade acadêmico-científica, atendendo a normas editoriais ABNT ou equivalente (no exterior); (ii) Ter ampla circulação por meio de assinaturas/permutas para a versão impressa, quando for o caso, e *online*; (iii) Periodicidade **mínima de 3 números anuais e regularidade, com publicação de todos os números previstos no prazo**; (iv) Possuir **conselho editorial e corpo de pareceristas** formados por pesquisadores **nacionais e internacionais** de diferentes instituições e **altamente qualificados**; (v) Publicar, no mínimo, **18 artigos** por ano, garantindo ampla diversidade institucional dos autores: pelo menos **75% de artigos** devem estar vinculados a no mínimo **5 instituições** diferentes daquela que edita o periódico; (vi) Garantir presença significativa de artigos de pesquisadores filiados a instituições estrangeiras e reconhecidas (**acima de dois artigos por ano**); (vii) Estar indexado em, pelo menos, **6 bases de dados**, sendo, **pelo menos 3 internacionais**; (viii) Constar de bases de indexação, dentre elas o Scielo/Scielo Educa (se brasileiras).

Desse modo, foi realizada uma busca por palavras-chave, sendo elas: ‘Estigma’, ‘Estigmatização’, ‘Goffman’. A busca foi feita tanto nas ferramentas de pesquisa dos periódicos quanto nos editoriais das revistas que os possuíam, de modo a procurar como o conceito de estigma foi apresentado e trabalhado pelo campo acadêmico durante os anos de 2013 a 2017.

A partir dessa busca, foram encontrados os 12 artigos abaixo:

| ARTIGOS |
|--|
| RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. <i>Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens</i> . Educar em Revista Educ, Curitiba, ver. No.53, July/Sept. 2014. |

⁴ A informação pode ser consultada através do link: <http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/uploads/2016/11/sintese-dos-criterios-por-area-da-capes.pdf> Acesso em 18/01/2021

⁵ Grifos do documento original.

HUDSON, Brian; HENDERSON, Sheila; HUDSON, Alison. *Developing mathematical thinking in the primary classroom: liberating students and teachers as learners of mathematics*. Journal of Curriculum Studies, v. 47, n. 3, p. 374-398, 2015

ATKINS, W J., LEDER, G. C., O'HALLORAN, P. J., POLLARD, G. H., and TAYLOR, P. *Measuring risk-taking*. Educat. Studies Math. 22, 296-308.

MULAT, T. & ARCAVI, A. (2009). *Success in mathematics within a challenged minority: The case of students of Ethiopian origin in Israel (SEO)*. Educational Studies in Mathematics, 72, 77-92.

MALLMAN, M. 2014. *Stigmatised Learners: Mature-age Students Negotiating University Culture*. British Journal of Sociology of Education 37 (5): 684–701.

BONAL, Xavier; TARABINI, Aina. *Being poor at school: Exploring conditions of educability in the favela*. British Journal of Sociology of Education, v. 37, n. 2, p. 212-229, 2016

SCHERER, Lexie. *'I am not clever, they are cleverer than us': children reading in the primary school*. British Journal of Sociology of Education, v. 37, n. 3, p. 389-407, 2016.

RABY, Rebecca; POMERANTZ, Shauna. *Playing it down/playing it up: girls' strategic negotiations of academic success*. British Journal of Sociology of Education, v. 36, n. 4, p. 507-525, 2015.

COURTOIS, Aline. *'Thousands waiting at our gates': moral character, legitimacy and social justice in Irish elite schools*. British Journal of Sociology of Education, v. 36, n. 1, p. 53-70, 2015.

BEILMANN, Mai. *Dropping out because of the others: bullying among the students of Estonian vocational schools*. British Journal of Sociology of Education, v. 38, n. 8, p. 1139-1151, 2017.

ELLIS, Viv et al. *Teaching other people's children, elsewhere, for a while: The rhetoric of a travelling educational reform*. *Journal of Education Policy*, v. 31, n. 1, p. 60-80, 2016

BOWEN, Daniel H.; TRIVITT, Julie R. *Stigma without sanctions: The (lack of) Impacto f private school vouchers on student achievement*. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, p. 1-19, 2014

Fonte: Elaboração própria

Dos doze artigos, somente três citam Goffman diretamente. Os outros nove artigos utilizam a palavras 'estigma' ou 'estigmatização' em seus textos, porém, sem conceituar a palavra de acordo com o autor canadense. É relevante ressaltar também que somente um artigo encontrado é de língua portuguesa, sendo todos os outros em inglês.

Dessa forma, os dados supracitados permitem a conclusão de que o debate sobre estigma, principalmente baseado na teoria de Erving Goffman, no período analisado, não está permeando os artigos do campo de educação. Tanto o conceito de estigma, quanto a bibliografia geral de Goffman foi pouco trabalhado na área de Educação – tanto no âmbito nacional, quanto no internacional – no período analisado. Esta lacuna indicou uma necessidade de aprofundamento das análises, de busca por compreensão da frequência aparentemente reduzida desse conjunto de teorias legitimado no campo das ciências sociais e aparentemente pouco presente no campo educacional, principalmente brasileiro.

3.ESTIGMA

De acordo com o autor, desde a Grécia antiga, os seres humanos já faziam esforços para marcar determinados indivíduos como diferentes do restante do coletivo, com a intenção de avisar para todos que olhassem para tal corpo marcado que aquele indivíduo não estava apto a ter pleno acesso à vida social. Nesta época, sua marca provavelmente seria física. Algo óbvio e visível no corpo do indivíduo que o marcaria para o resto de sua vida como um ladrão, ou um escravo, ou um traidor. Qualquer membro daquela sociedade seria capaz de identificar aquela marca e o seu significado.

Já nas sociedades modernas, Goffman (1975) explica que nem sempre aquilo que diferencia o indivíduo estará necessariamente em seu corpo e que nem sempre a pessoa estigmatizada carregará uma marca visível daquilo que a separa dos outros. Isto porque o estigma não está atrelado exclusivamente a um atributo dos indivíduos, mas, sim, a um encontro entre atributos e expectativas de duas ou mais pessoas em determinado cenário.

Para Goffman (1975), o estigma aconteceria em *um tipo especial de relação* entre estereótipos e atributos, em que os "normais" perceberiam que determinado indivíduo possui algum atributo que causa discrepância entre a expectativa e a realidade que se teria sobre a sua imagem, o que o diferenciaria do grupo. Desse modo, o estigma é algo que reduz o indivíduo a uma única característica e o segrega da sociedade, impossibilitando-o de ser aceito plenamente no convívio social.

Uma pessoa que poderia ter pleno convívio social, por conta de algum estigma específico passa a ser considerada inabilitada para o convívio social pleno. Esse indivíduo carrega uma marca que o diferencia dos outros e que o coloca numa posição indesejada socialmente. E a partir deste processo de estigmatização, o indivíduo não é mais visto como um dos "normais", aponta Goffman (1975).

Ou seja:

Um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto. (GOFFMAN, 1975, pg.7)

Para o autor, o estigma está enraizado na ideia pré-concebida de identidades sociais dos indivíduos, que ele denomina como identidade social virtual, e só irá ocorrer

quando esta ideia pré-concebida for colocada em confronto pela identidade real do indivíduo, chamada de identidade social real. Ou seja, quando o imaginário que se tem de uma pessoa não se alinha com a realidade apresentada, esta discrepância pode gerar um processo estigmatizador.

Dessa forma, é importante entender que o estigma social funciona de modo a reduzir o indivíduo a uma única característica. O que significa que, a partir do momento em que o indivíduo é percebido como diferente, em que sua identidade social virtual difere da sua identidade social real, todas as suas relações passam a ser atravessadas por aquilo que o estigmatiza, ditando o modo como tal pessoa irá estabelecer contato com qualquer outra pessoa em sua sociedade.

Em determinado cenário hipotético, por exemplo, uma mãe que goza de alto prestígio em sua sociedade e, por algum motivo ou acidente, torna-se paraplégica, pode, por esta razão, passar a ser vista de outro modo por aqueles ao seu redor, tendo sua imagem desacreditada pelo simples fato de ter perdido a mobilidade de uma parte de seu corpo. Esta mulher imaginária, que antes participava ativamente de sua comunidade e era vista como uma pessoa perfeitamente aceitável, agora, verá suas relações pautadas pelo estigma. É possível ainda que esta mulher perceba que as mesmas pessoas que antes eram parte do seu núcleo de convívio social agora a olham com desgosto, desprezo, nojo ou pena.

Goffman (1975) explicaria esse fenômeno dizendo que a partir do momento em que estigmatizamos um indivíduo, “deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída”. E acrescentaria:

A característica central da situação de vida, do indivíduo estigmatizado pode, agora, ser explicada. É uma questão do que é com frequência, embora vagamente, chamado de "aceitação". Aqueles que têm relações com ele não conseguem lhe dar o respeito e a consideração que os aspectos não contaminados de sua identidade social os haviam levado a prever e que ele havia previsto receber; ele faz eco a essa negativa descobrindo que alguns de seus atributos a garantem. (pg.11)

Para além dessa definição, o autor salienta a diferença possível entre dois grupos de indivíduos estigmatizados:

O termo estigma e seus sinônimos ocultam uma dupla perspectiva: Assume o estigmatizado que a sua característica distintiva já é conhecida ou é imediatamente evidente ou então que ela não é nem conhecida pelos presentes e nem imediatamente perceptível por eles? No primeiro caso, está-se lidando com a condição do desacreditado, no segundo com a do desacreditável. (p.8)

A diferença entre eles é que, para o primeiro, não é possível esconder aquilo que lhe faz ser estigmatizado, o que faz com que suas relações necessariamente sejam permeadas pelas consequências do estigma; ao contrário do segundo, que pode vir a esconder o atributo negativo, com diferentes níveis de sucesso dependendo do atributo, podendo, assim, ter relações não pautadas pelo estigma.

Portanto, o estigma não somente descreve uma relação entre indivíduos, mas também uma relação do indivíduo com si mesmo. A pessoa estigmatizada, através de processos de socialização, aprende a incorporar as expectativas em relação ao que é considerado normal e, ao internalizar essas normas e regras, entende qual a visão que os outros terão dela e como esta visão poderá influenciar suas interações sociais. Este entendimento sobre os processos de estigmatização muitas vezes fazem com que os desacreditáveis façam o possível para esconder aquilo sobre si que seria um atributo negativo.

Outro ponto a ser compreendido é o de que o estigma está inevitavelmente atrelado a uma determinada sociedade e às características que aquela sociedade considera positivas. Um mesmo indivíduo pode ser estigmatizado em determinado lugar e não em outro, mesmo possuindo as mesmas características. Isso ocorre porque o estigma está calcado em expectativas coletivas. De acordo com Goffman (1975), existe em cada sociedade um imaginário coletivo que determina as características aceitáveis e desejáveis dos seres humanos que a formam, que abrange, não exclusivamente, raça, religião, doenças mentais, deficiências físicas, posicionamentos políticos etc. Todos aqueles que não se encaixam neste padrão social serão estigmatizados e irão sofrer as consequências que vêm atreladas ao estigma.

Neste cenário, é importante ressaltar que, de acordo com o autor, os atributos que são tidos como negativos em uma sociedade podem mudar de acordo com as trocas sociais de poder que ocorrem com o passar do tempo. A relação que a sociedade tem com determinado atributo pode mudar e deixar de ser, ou tornar-se, negativa. Isso porque, para Goffman, existia uma clara influência daqueles que estavam no poder em relação a características e atributos tidos como positivos ou negativos.

Para Goffman, o(s) grupo(s) no poder irá(ão) utilizar de seu poder – seja ele econômico, social, político – para influenciar a ideia de cidadão ‘normal’ de acordo com os ideais que lhe(s) sejam convenientes. Deste modo, de acordo com as mudanças políticas e sociais, uma mesma sociedade pode passar por diferentes visões sobre um mesmo indivíduo.

Sendo importante manter em mente o quão circunstancial o processo de estigmatização realmente é.

4.OFÍCIO DO ALUNO

Ser um aluno, em outras palavras, estar no papel de estudante, não é, de acordo com Perrenoud (1995), uma característica inata ao ser humano. Ou seja, não é um papel para qual o indivíduo nasce pronto e/ou predisposto a realizar. Desse modo, para que uma criança ou qualquer pessoa, consiga se encaixar no ambiente escolar — realizar as tarefas esperadas; se comportar de maneira apropriada; andar, falar e se sentar de modo compatível com o seu arredor — é preciso que lhe seja ensinado.

De acordo com Perrenoud (1995), “o aluno exerce um *gênero de trabalho determinado, reconhecido ou tolerado pela sociedade, do qual retira seus meios de sobrevivência.*” (PERRENOUD, 1995, p. 15).

Para o autor, o termo “ofício” se torna relevante em relação ao ambiente escolar e aos alunos em particular pois é a partir do trabalho escolar que as crianças e os adolescentes retiram os seus meios de subsistência. Partindo desta perspectiva, da mesma forma em que adultos exercem um ofício em seus trabalhos, as crianças e adolescentes, então, exerceriam um ofício próprio no período em que estão na escola, pois a posição de aluno é considerada como uma ocupação permanente com características de ofício.

O descrito “ofício de aluno” pode ser entendido, desse modo, como um conjunto de saberes e aprendizagens que um determinado estudante precisa se apropriar para conviver de forma bem-sucedida no ambiente escolar. De certo modo, significa exercer um papel, tornar-se um “nativo da cultura escolar” — alguém capaz de se encaixar na ordem institucional sem causar conflitos.

Ou seja:

Ofício não é tomado aqui sob o ponto de vista das qualificações acadêmicas ou profissionais, mas sim das “disciplinas” que permitem que desempenhemos bem uma função produtiva no seio de uma organização, com tudo o que isso implica de coacção, de prazos, de visibilidade, de respeito pelas normas quanto aos recursos a empregar, às técnicas a utilizar, às autoridades a consultar em cada etapa de um trabalho. (PERRENOUD, p.62)

É importante realçar que a ideia do aluno “modelo” ou “ideal” não é um molde único e, desse modo, compatível com todas as expectativas em ambientes escolares ao redor do mundo. Os comportamentos que são considerados adequados em determinada localização podem não ser adequados em outra — tudo depende das expectativas e das normas afixadas

naquele local. Ele varia de “um professor para outro, de acordo com as expectativas de cada um, os métodos, os modos de manejar a classe, a concepção de aprendizagem, de ordem, do trabalho, da cooperação, da avaliação, etc.” (PERRENOUD, 1995)

O autor acrescenta:

A sua escala, cada estabelecimento tende também a transmitir uma cultura que lhe é própria. E isto é ainda verdade para cada professor, no interior da sua sala de aula. E por isso que o sucesso escolar, abstractamente definido como a *apropriação do currículo formal*, se identifica, na prática, mais com o *exercício qualificado do ofício de aluno*. (PERRENOUD, p. 64 e 65)

Desse modo, pode-se imaginar que um aluno “modelo”; um aluno que incorporou o ofício escolar de forma bem-sucedida, é aquele que tira boas notas, que se interessa pelas matérias dadas, que é estudioso, que é silencioso, que participa das atividades propostas, que se relaciona bem com os agentes escolares e com seus colegas de turma. O aluno bem-sucedido no ambiente escolar é aquele que compreende e age dentro das expectativas apresentadas a ele, ao entender que “[...] ter sucesso na escola é, antes de mais, aprender as regras do jogo.” (PERRENOUD, 1995)

Porém, talvez mais importante do que as características que este aluno possui, são as características que ele não possui. O que isto significa? Que não são levados em conta somente os comportamentos que determinado aluno tem, mas os que ele não tem também. Como, por exemplo: não ser bagunceiro, não perturbar as aulas, não gritar ou xingar, não demonstrar comportamento agressivo, não se atrasar para as aulas, não demonstrar falta de interesse, não tirar notas baixas.

Com isto, é possível perceber que a todo momento o estudante está sendo observado e analisado. E o aluno que mais irá se destacar positivamente entre seus pares é aquele que melhor se apropriar das “regras do jogo”.

O autor explica que:

Para o professor, no dia a dia, o bom aluno não é apenas aquele que domina bem a matéria curricular. É também, e talvez ainda mais, aquele que se empenha nas atividades propostas ou impostas e respeita as suas regras. Estas últimas dizem respeito, evidentemente, ao valor propriamente intelectual do trabalho a produzir, à sua exatidão nas tarefas de precisão, à sua correção nas tarefas que pedem o respeito de normas, na sua validade nas tarefas que pedem respostas certas, na sua originalidade nas tarefas criativas (PERRENOUD, 1995, p. 68).

Pensando nestas características, é possível imaginar que, em cada ambiente escolar, existiria um imaginário espectro do ofício do aluno, no qual todos os alunos

existentes estão localizados. Em um extremo, teríamos o aluno que não incorporou nenhuma das características do ofício de aluno e, portanto, é a representação do aluno menos desejado por agentes escolares. Por outro lado, no outro extremo, teríamos o aluno que incorporou o ofício do aluno de forma plena e total, e seria, desse modo, tido como o aluno perfeito pelos mesmos agentes escolares.

Nesse cenário, é importante entender que dificilmente algum aluno se encaixaria em algum destes dois extremos mencionados. O provável é que os alunos estariam espalhados dentro deste espectro, podendo estar mais perto ou mais distante do ideal imaginado de aluno perfeito.

Outro ponto relevante é pensar que um mesmo aluno não necessariamente iria ocupar uma mesma posição dentro desta escala durante toda a sua vida escolar. Com o passar dos anos, e de acordo com os comportamentos, ações e atitudes deste aluno, ele pode transitar para mais perto de uma extremidade ou outra.

Ainda de acordo com Perrenoud (1975), os alunos no geral podem ter mais ou menos ciência das regras existentes em seus ambientes escolares, e podem se utilizar deste conhecimento para manipular determinadas situações em seu favor. Ou seja, um mesmo aluno pode escolher se comportar de modos distintos com professores diferentes, ou em dias de provas, ou com funcionários da direção, ou em qualquer situação em que lhe for proveitosa a mudança de comportamento.

Ou seja, como explica o autor, o ofício de aluno não é somente um saber, mas um saber-fazer:

Quanto ao resto, é preciso aprender “no terreno”; ao longo dos meses, depois dos anos, o estudante adquire os saberes e o saber-fazer, os valores e os códigos, os hábitos e as atitudes que farão dele o perfeito “indígena” da organização escolar, ou que, pelo menos, lhe permitirão sobreviver nesse meio sem excessivas frustrações, e até viver bem, porque percebeu as regras do jogo. Na escola, apreende-se o ofício de aluno. (PERRENOUD, p. 62)

Desse modo, esta monografia irá trabalhar com os conceitos de “estigma” e “ofício do aluno” lado a lado, propondo uma relação única entre seus funcionamentos. A hipótese sustentada é de que a incorporação considerada pelas gestoras como “malsucedida” do ofício do aluno pode ter relação com estigmas prévios e/ou pode gerar novos processos de estigmatização na escola. Para demonstrar essa relação, no próximo capítulo dessa

monografia as entrevistas com as gestoras escolares serão analisadas de modo que possamos entender se, e como, a relação explanada aparece em suas falas.

5. ENTREVISTAS

Foram analisadas para realizar esse trabalho 23 entrevistas em profundidade feitas, durante o período de 2015-2017, com gestoras de escolas de alto e baixo desempenho, localizadas em 10 CREs (Coordenadorias Regionais de Educação) da rede pública do município do Rio de Janeiro. Estas entrevistas foram feitas como parte da pesquisa realizada pelo LaPOpE e financiada pelo CNPq: “Os procedimentos de matrícula escolar em questão: uma proposta de análise da distribuição de oportunidades educacionais no Rio de Janeiro.”

As entrevistas foram feitas durante o ano de 2017 nas escolas em que as gestoras trabalhavam. A partir de um roteiro semiestruturado, foram feitas perguntas sobre os agentes escolares como um todo, os procedimentos de matrícula escolar e os modos de remanejamento realizados. Desse modo, é importante ressaltar que não havia perguntas diretas sobre estigmas ou relações estigmatizadoras. O roteiro foi pensado para buscar representações e classificações gerais das gestoras sobre os alunos e suas famílias. Já nas análises iniciais surgiam questões relacionadas aos estigmas sobre os alunos e suas famílias, o que fez com que todo o grupo de pesquisa seguisse utilizando as teorias de Goffman para interpretá-los. Ao mesmo tempo, busquei em Perrenoud (1995) as reflexões sobre as expectativas relacionadas aos alunos ideais, àqueles que incorporaram o “ofício de aluno”. Esta monografia, portanto, conforme demonstrado, estrutura-se com base nesses dois alicerces teóricos e metodológicos trazidos por Goffman (1975) e Perrenoud (1995). Com isso, as entrevistas ficaram configuradas desse modo:

| NOME FICTÍCIO | FUNÇÃO | NOME FICTÍCIO | CRE | SEGMENTOS QUE OFERECE |
|----------------------|------------------|-------------------------------|------------|------------------------------|
| Angélica | Diretora geral | Escola Municipal Citrino | 2ª CRE | EI - 6º ano experimental |
| Ive | Diretora geral | Escola Municipal Ágata | 3ª CRE | I segmento + EJA |
| Bianca | Diretora geral | Escola Municipal Topázio | 2ª CRE | I e II segmento |
| Betina | Diretora geral | Escola Municipal Âmbar | 9ª CRE | EI - I e II segmento |
| Carla | Diretora geral | Escola Municipal Safira | 4ª CRE | EI - 6º ano experimental |
| Dorothy | Diretora geral | Escola Municipal Turmalina | 4ª CRE | II segmento |
| Anita | Diretora adjunta | Escola Municipal Pérola | 4ª CRE | EI |
| Helena | Diretora geral | Escola Municipal Pedra Azul | 1ª CRE | I segmento |
| Jean | Secretário | Escola Municipal Rubi | 2ª CRE | I e II segmento |
| Cecília | Diretora geral | Escola Municipal Cristal | 11ª CRE | EI - I e II segmento |
| Liz | Diretora geral | Escola Municipal Jade | 10ª CRE | EI - I segmento |
| Laissa | Diretora geral | Escola Municipal Pedra do Sol | 6ª CRE | EI - I segmento |
| Leandro | Diretor geral | Escola Municipal Opala | 4ª CRE | II segmento |
| Mayara | Diretora geral | Escola Municipal Água Marinha | 8ª CRE | I segmento |
| Pâmela | Coordenadora | Escola Municipal Malaquita | 2ª CRE | I e II segmento |
| Paula | Diretora geral | Escola Municipal Esmeralda | 2ª CRE | EI - I segmento |
| Regina | Diretora geral | Escola Municipal Lapis Lazúli | 7ª CRE | EI - I segmento |
| Rebeca | Diretora geral | Escola Municipal Azurita | 4ª CRE | II segmento |
| Rafaela | Diretora geral | Escola Municipal Granada | 1ª CRE | EI - 6º ano experimental |
| Simaria | Diretora geral | Escola Municipal Turquesa | 4ª CRE | I segmento |
| Tiana | Diretora geral | Escola Municipal Alexandrita | 4ª CRE | I segmento |
| Tamires | Diretora geral | Escola Municipal Ametista | 2ª CRE | II segmento |
| Valentine | Diretora geral | Escola Municipal Diamante | 7ª CRE | I segmento |

Fonte: Elaboração própria

Ao analisar as entrevistas em momentos posteriores, foi possível perceber um determinado padrão em relação às respostas dadas quando o assunto era a visão das gestoras sobre os alunos que estudavam nas escolas em que elas trabalhavam. Este padrão estava pautado em um discurso tomado por noções pré-concebidas e expectativas que poderiam significar a presença de estigmas nessas relações. As leituras permitiram que fosse percebido um padrão em relação a forma como as gestoras falavam sobre os alunos, principalmente aqueles que eram relatados como indesejáveis.

Estas entrevistas foram analisadas com base em dois caminhos interpretativos, quais sejam: (i) sistematização dos estigmas presentes nas narrativas dos gestores sobre os alunos; (ii) comparação dos perfis dos alunos descritos pelos gestores com o modelo ideal de estudante descrito na obra de Perrenoud (1995). Com base na hipótese principal de que os gestores escolares estão orientados por concepções sobre o que vem a ser um estudante modelo – sendo este aquele que incorpora o ‘ofício do aluno’ (PERRENOUD, 1995) – o que

faz com que as divergências de comportamento apresentadas pelos alunos em relação a esse tipo ideal produzam reações estigmatizadoras por parte de gestores.

A partir desta análise, ficou aparente que existia um processo estigmatizador com os estudantes que não se encaixavam bem no ofício de aluno, que era citado de forma bastante similar em todas as entrevistas. Este processo ocorre na seguinte ordem: (i) as gestoras recebem novos alunos; (ii) estabelecem quais são as “regras do jogo”; (iii) identificam que determinado aluno não se adapta ao ambiente escolar; (iv) tentam forçar este aluno a se encaixar nas “regras do jogo”; e (v) estigmatizam o aluno e progressivamente o segregam do convívio social.

5.1. RECEBER O ALUNO

“Ah, a gente pode não querer, mas a gente aceita — a verdade é essa. A gente vê assim: é meio bruto, mas a gente trabalha. Vai virar diamante.” (Betina, 9ª CRE)

“E estes alunos que sofrem a aplicação do regimento, na verdade eles não param em escola nenhuma [...] Porque ele já está aprontando aqui, vai aprontar ali, então às vezes ele passa um ano em cada escola de segundo segmento. Dificilmente ele vai parar.” (Mayara, 8ª CRE)

“Mas aí é aquele negócio, alguém tem que pegar os patinhos feios.” (Dorothy, 4ª CRE)

A educação pública e gratuita é direito garantido a todos os cidadãos brasileiros, o que, em teoria, significa que todas as crianças têm o direito de serem matriculadas pelos pais em uma escola pública e estudar. Na prática, contudo, conforme as entrevistas revelam, há processos internos de seleção que criam e ampliam estigmas e estratificações internas nas escolas.

Durante as entrevistas, houve gestoras que apontaram que não desejavam receber alunos com perfis plurais nas escolas em que trabalham, e, ainda, que se utilizam de diferentes mecanismos para evitar que determinado aluno fosse transferido ou matriculado na escola ou para que alunos indesejáveis fossem expulsos. Entre esses mecanismos, foram expostos: entrar em contato com as gestoras do colégio anterior da criança, pedir o boletim escolar da criança para os seus pais, pedir informações para funcionários de outras escolas durante reuniões da sua CRE, pedir para conhecer o aluno pessoalmente.

Nas falas das gestoras, está explicitado que o julgamento em relação ao aluno já se inicia, muitas vezes, antes mesmo de o aluno começar a ter aulas naquela escola. Essa postura ajuda a confirmar a existência de um imaginário presente sobre como é e como se comporta um “bom” aluno, assim como um imaginário oposto em relação a um “mau” aluno.

Na fala das gestoras também fica claro que existem diferentes reputações entre as escolas, existindo escolas consideradas melhores ou piores simplesmente por terem mais ou menos alunos estigmatizados. Alunos considerados bagunceiros, problemáticos, com dificuldades acadêmicas ou com histórico de comportamentos tidos como inaceitáveis.

Durante as análises das entrevistas, muitos nomes particulares apareceram para os alunos indesejáveis: “fusquinhas”, “patinhos feios”, “pedra bruta” etc. Todos esses nomes, esses títulos imputados nos alunos, evidenciam um viés claro colocado por estas gestoras. De que existe um modelo esperado de aluno e de que elas sabem exatamente quais alunos se encaixam nesse modelo e quais alunos não se encaixam.

5.2. ESTABELEECER AS “REGRAS DO JOGO”

“(A escola) Tem um público legal. Assim, as crianças aqui não são tão atentadas, eles não são tão bagunceiros, eles não são tão brigões, entendeu? Então, assim, as crianças aqui são legais.” (Ariel, 1ª CRE)

“Agora, aqui não tem palavrão, aqui não pode comer doce – porque o regimento não deixa – aqui não pode trazer lanche, é o lanche da escola. São as regras. A regra é a regra.” (Betina, 9ª CRE)

Como apontado por Perrenoud (1995), cada ambiente escolar é permeado por um grupo de regras específicas àquele lugar. Regras essas que, muitas vezes, permanecem no campo do não dito, do não falado, mas que representam parte importante do convívio social.

Um tema recorrente apresentado nas entrevistas foi o processo de estabelecimento de regra para aqueles alunos tidos como indesejáveis. As regras muitas vezes eram informadas como um certo tipo de ameaça velada, para que aquele aluno entendesse que aquele ambiente em que ele se encontrava no momento necessitava que ele se comportasse de modo diferente.

Como disse Perrenoud:

Mas hoje a Escola exige de todos os seus alunos muito mais do que estas competências elementares. É preciso aprender a exprimir-se, a raciocinar, a organizar-se, a ser autónomo, a tratar das informações, a aprender a aprender: outras tantas aquisições complexas que se estendem por longos anos e que pressupõem um interesse pessoal e a confrontação quotidiana com problemas, situações novas, com outras formas de dizer e de pensar. (1995, p.83)

Ficou claro ao analisar as entrevistas que as gestoras tinham grande preocupação em informar aos alunos e aos seus pais sobre as regras especiais e particulares que elas tinham em relação àquela escola em específico. Para elas, é importante que todos estejam cientes de algumas facetas dos comportamentos esperados deles enquanto dentro do ambiente escolar. Ao mesmo tempo, também lhes era importante que esses indivíduos soubessem que aquela escola era diferente de outras escolas e que ações que poderiam ser permitidas em outros espaços, não eram permitidas ali. De fato, algumas gestoras afirmaram que se orgulhavam por serem conhecidas como gestoras “linha dura” e que a sua rigidez era essencial para o bom funcionamento da escola.

Desse modo, se observa que o trabalho das gestoras em relação a determinados alunos é menos de acolher e ensinar e mais de conter, segurar, direcionar e conduzir para que essas crianças não desejáveis se tornem o mais desejáveis possível, considerando as percepções das gestoras.

5.3. IDENTIFICAR QUE O ALUNO NÃO SE ADAPTA AO AMBIENTE ESCOLAR

“Esse educandário recebia crianças... de famílias, assim, problemáticas. Crianças de rua. Então, as crianças vinham aí para esse educandário e estudavam aqui. Então, eram crianças muito rebeldes, muito agressivas, sem hábito nenhum.” (Regina, 7ª CRE)

“A gente acaba pegando os piores. E os piores dão trabalho, os piores são levados, os piores acabam, muitas vezes, vindo com um conhecimento muito pequeno, né? Porque são as piores histórias... Quando você vê as histórias familiares são as piores...” (Dorothy, 4ª CRE)

“Aí a adjunta disse que ele chegou enfurecido na secretaria, totalmente descompensado [...] Porque ele estava que nem um bicho, andando pela secretaria, querendo empurrar as coisas. Ele estava totalmente descontrolado.” (Mayara, 8ª CRE)

A partir do momento em que as regras estão estabelecidas e determinado aluno não se encaixa dentro dessas expectativas, começa a ficar aparente que aquele indivíduo não pertence àquele espaço escolar. Esta conclusão pode ocorrer para as gestoras de forma gradativa ou de forma instantânea, dependendo do caso específico. O que fica claro com as falas observadas é que, a todo momento, os alunos estão sendo estudados e avaliados por todos os agentes escolares e que cada comportamento é categorizado como positivo ou negativo.

Essa postura é explicada por Perrenoud da seguinte forma:

A Escola é por definição uma “máquina de avaliar”. Os juízos que produz não comprometem apenas o professor que os enuncia, mas a própria instituição em nome da qual ele julga. Longe de ser uma simples opinião, o juízo da escola tem “força de lei” e comanda decisões que se impõem aos alunos e aos pais, por exemplo: um trabalho suplementar no caso de um mau resultado, uma punição devido a um mau comportamento, ou ainda o envio do aluno para aulas de apoio, a transferência para outra turma, a repetição de ano, a exclusão da escola ou uma (re)orientação desfavorável. (1995, p.105)

Dentro deste cenário, é relevante ressaltar que não são somente comportamentos específicos que fazem com que determinados alunos sejam vistos sob uma lente negativa. Ao analisar as falas das gestoras, é possível perceber que o processo ocorre exatamente no mesmo sentido em que Goffman (1975) o descreveu; ou seja, é necessário que um atributo se choque com determinada expectativa discrepante para que o estigma aconteça. O que, na prática escolar, significa que um aluno com uma reputação considerada boa pode, por exemplo, tirar uma nota abaixo do esperado e não ter sua imagem afetada por isso. Um ato de agressão, uma nota baixa, falta de engajamento, ou qualquer outro comportamento desfavorável não é o suficiente para colocar um aluno no processo de estigmatização. Ou seja, a não-adaptação do aluno teria mais a ver com o consenso em relação àquele aluno do que com os atributos e comportamentos que ele demonstra pura e simplesmente.

Aqui cabe lembrar que, apesar de ser descrito como o momento em que foi identificado que o aluno não se adapta ao ambiente escolar, o que pode dar a impressão que é um momento inicial na percepção negativa do aluno, o estudante de determinada escola já está sendo julgado, muitas vezes, desde antes de chegar à escola, o que significa que nem sempre esse processo descrito acontece de forma perfeitamente linear ou de modo que dure bastante tempo. É perfeitamente possível que uma gestora decida que um determinado aluno

não se adapta ao ambiente escolar de sua escola no momento em que ele passa pelos portões pela primeira vez.

5.4. TENTAR FORÇAR O ALUNO A SE ENCAIXAR NAS “REGRAS DO JOGO”

“Se você recebe uma pedra e você vai lapidando ali, eu acho que é o que funciona. É o que eu falo para as meninas, entendeu. Porque a nossa escola, às vezes, não tem um desempenho assim... maravilhoso, mas a gente tem assim... plena consciência do que a gente construiu com aquele aluno.” (Regina, 7ª CRE)

“A gente — quando tem alguma situação — a gente prontamente toma alguma atitude, né? Até então, acho que isso também minimiza essa questão da indisciplina, né? Se a criança está fazendo... chega e responde o professor, faz alguma... a gente na mesma hora chama a criança, conversa. A gente fala: ‘Olha, se tiver mais uma a gente vai chamar...você quer que eu chame o seu responsável? Você, então, vai mudar a sua postura?’” (Ariel, 1ª CRE)

“Todo mundo que foi escolher vai escolher... ‘Você prefere o MB ou o I.’ [...] Né? ‘Você prefere uma Ferrari ou um Fusca, filho?’” (Betina, 9ª CRE)

Os agentes escolares estão constantemente em um processo de tentar fazer com que o máximo possível de alunos se adapte ao que é esperado deles em um ambiente escolar. É por esse motivo que a gestoras apresentam em suas falas movimentos de tentar fazer com que alunos primeiramente tidos como bagunceiros voltem a se encaixar no padrão que lhes é esperado. Como mencionado anteriormente, ser um “bom” aluno não é algo simplesmente adquirido ou não adquirido, a maioria dos alunos vai se encaixar em algum lugar do espectro, podendo estar mais ou menos distante do que seria o aluno modelo.

É importante pensar que os alunos também estão cientes desse espectro. Eles compreendem que certos comportamentos, ações, tarefas, e deveres são esperados deles dentro daquele ambiente escolar e eles podem, e provavelmente irão, manipular este espectro em seu favor. Podendo estar mais próximo do aluno ideal em determinado momento e menos próximo em outro momento. Tudo em benefício próprio, porque eles entendem que estar mais próximo da figura do aluno modelo pode significar benefícios próprios.

Contudo, estar próximo da figura do aluno ideal significa ser mais complacente em relação às regras daquelas instituições e nem sempre isso é entendido pelos alunos como algo positivo, pois pode significar renunciar a brincadeiras, bagunças, atos de rebeldia, e ações de vontade própria.

Ao mesmo tempo em que os alunos estão vivendo suas vidas escolares e fazendo suas escolhas pessoais, estão sendo analisados pelas gestoras escolares, e a partir desta visão, os alunos que não incorporam o ofício de aluno de forma satisfatória não são tidos como merecedores de um ano escolar ou uma trajetória escolar positiva. Para elas, precisa ser parte do objetivo do aluno se encaixar naquele ambiente.

Nesse sentido, para tentar forçar o aluno a se encaixar nas “regras do jogo”, as gestoras vão utilizar diversos mecanismos existentes para coagi-lo, podendo, por exemplo, separar as turmas da escola de acordo com as notas que aqueles alunos tiveram no semestre passado. Uma gestora em particular explicitou isso ao dizer que separa as turmas da sua escola de acordo com as notas dos alunos e, dessa forma, os alunos com conceitos altos seriam colocados todos na mesma turma e os alunos com conceitos baixos seriam colocados em outra turma. Portanto, a turma dos alunos com conceitos altos seria a turma “das Ferrari” e a turma dos alunos com conceitos baixos seria a turma “dos fusquinhas”. De acordo, ainda, com essa gestora, existia uma disputa entre os professores da escola para decidir quem não iria assumir a turma “dos fusquinhas”.

É importante notar que esta fala da gestora está atravessada pela noção de que o aluno que consegue ir melhor nas avaliações da escola tem um valor maior como indivíduo. Ele vale mais, ele é mais desejado, ele é mais cobiçado. A partir dessa visão dela, fica claro que não seria o desejo de ninguém assumir a turma dos alunos de conceitos baixos, pois esses alunos demoram mais a aprender, tem mais dificuldades, tem mais questões comportamentais, e eles vão exigir mais do professor do que a turma das Ferrari que, de acordo com ela, “você joga qualquer sementinha e ela já brota.”

5.5. ESTIGMATIZÁ-LO E PROGRESSIVAMENTE SEGREGÁ-LO DO CONVÍVIO SOCIAL

“[...] por exemplo, tenho um aluno...tenho um que invadiu aqui a minha escola no recesso. Ele é um aluno ‘MB’, mas ele, se eu for, assim, pesar qual o conceito que eu daria para o Lucas no todo, não seria ‘MB’. [...] porque ele responde, ele é mal-educado mesmo. Assim...se ele tá...se ele acha que ele está certo, ele vai te afrontar. Ele vai ser desrespeitoso. Ele chegou a levantar para a professora ano passado: ‘Então, vem! Vamos ver quem pode mais’”. (Valentine, 7ª CRE)

“A gente acaba conseguindo essas crianças mais difíceis. Porque tem essa questão, vai para lá e outro vai para lá; sobrou essa criança, porque sobra mesmo, né?” (Dorothy, 4ª CRE)

O último passo do processo de estigmatização ocorre a partir do momento em que uma gestora percebe que determinado aluno não se encaixa no modelo tido como ideal e que ela não consegue fazer com que ele mude de comportamento. Deste momento em diante, ele não é mais tido somente como um aluno, mas também como um problema. Aquele mesmo aluno que antes poderia passar despercebido entre um conjunto de alunos, agora passa a ser singularizado como um indivíduo que precisa a todo momento ser vigiado, observado, julgado, contido e direcionado. Como apontado por Goffman (1975), o indivíduo que antes poderia ter tido aceitação social plena, agora carrega consigo uma marca da sua diferenciação.

As gestoras, então, passam a se utilizar de diversos mecanismos para forçar e concretizar aquele aluno como estigmatizado, e, a partir deste momento, todos os comportamentos que aquele aluno possa vir a ter, servirão como uma confirmação do seu processo de estigmatização. Desse modo, esse aluno passará por todo o processo já previsto de estigmatização e, para além das significações que esse processo já sustenta na sociedade como um todo, esse aluno agora, também, passará por processos inerentes unicamente ao ambiente escolar.

É importante notar, contudo, que o processo de estigmatização não está só conectado a um afastamento social, mas, também, é um processo ativo com o intuito de manchar a imagem daquele indivíduo. Um aluno estigmatizado não será visto como merecedor de uma nota alta, mesmo que ele tenha ido bem em seus processos avaliativos. Ou seja, independente do seu desempenho real, aquele aluno, agora, só é visto como merecedor de uma nota baixa, de conceitos baixos. Isso porque conceitos altos, notas boas, elogios, ou uma trajetória escolar bem-sucedida, são vistos como um direito, uma conquista, que só

deveria pertencer àqueles que se encaixam no padrão esperado. Ou seja, que se encaixam positivamente no ofício de aluno.

As gestoras, por exemplo, afirmaram que essas noções sobre o que vem a ser um aluno modelo afetam suas decisões práticas em relação à escola. Em momento de transferência de alunos, por exemplo, elas podem se negar a receber um aluno baseado nos conceitos que este aluno teve na escola anterior. Caso ele seja um “aluno MB”, com notas altas, por exemplo, pode ser recebido, mas um “aluno I”, com notas baixas, por outro lado, pode não ser recebido. Isso demonstra que não somente os estigmas afetam as ideias que o indivíduo tem em relação ao outro, mas, também, as suas ações práticas em relação a ele.

Outro ponto indicado pelas gestoras ao discorrer sobre os alunos foi o tema: agressividade. Como apontou Goffman (1975), o aluno estigmatizado, de fato, tende a ser visto como o aluno agressivo. Cada comportamento do aluno estigmatizado será uma confirmação do seu processo de estigmatização. Cada vez que ele responder a estímulos negativos com agressividade, ele será concretizado como um aluno agressivo.

Essa resposta violenta foi prevista pelo autor em sua obra sobre estigma, na qual ele explica que:

Em vez de se retrair, o indivíduo estigmatizado pode tentar aproximar-se de contatos mistos com agressividade; mas isso pode provocar nos outros uma série de respostas desagradáveis. Pode-se acrescentar que a pessoa estigmatizada algumas vezes vacila entre o retraimento e a agressividade, correndo de um para a outra, tornando manifesta, assim, uma modalidade fundamental na qual a interação *face-to-face* pode tornar-se muito violenta. (GOFFMAN, pg.18)

O processo de autoconfirmação, também, pode ocorrer em outros casos, como por exemplo: cada vez que o aluno da turma “dos fusquinhas” tirar uma nota baixa em uma avaliação, isso servirá como confirmação da sua falta de capacidade, estudo, comprometimento, intelecto; e, na mesma medida, toda vez que o aluno da turma “das Ferrari” for bem em uma avaliação isso servirá como confirmação de que ele sempre foi um aluno mais próximo do ideal.

Nesse sentido, apareceu, como um dos trabalhos centrais e principais de uma das gestoras entrevistadas, lidar com os alunos problemáticos, com as reclamações dos professores, com os pais, com as notas baixas, com a formação das turmas. Apareceu, também, como trabalho delas analisar os alunos que vão se matricular na escola vindo de outros colégios, de modo a saber o máximo de informação possível sobre eles, com a intenção

de analisar se eles irão ou não se encaixar na posição de um aluno esperado. E, caso esse aluno não pareça se encaixar nesta posição, alguns gestores se utilizam de mecanismos próprios para se evadir da responsabilidade de receber aquele aluno em sua escola.

Concomitantemente, várias gestoras apontaram já ter pedido para que alunos se retirassem da sua escola por motivos comportamentais. Ou seja, existe um fluxo entre escolas de alunos estigmatizados em que nenhuma escola quer receber o aluno estigmatizado. E as escolas que, por algum motivo, estão com esse aluno, se utilizam do máximo de ferramentas possíveis para segregar esse aluno dentro da escola, do ambiente escolar, criando caminhos para que ele, se possível, saia da escola.

O aluno estigmatizado perde suas características humanizadoras e torna-se um problema a ser manejado e descartado. Como aponta Goffman:

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida: Construimos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. (1975, p.8)

Com isso, foi possível confirmar que o ambiente escolar tem sido um espaço não só de perpetuação de estigmas presentes na sociedade brasileira como um todo, mas, também, um espaço de criação de estigmas novos e inerentes, especialmente, à escola. Esses estigmas surgem a partir de discrepâncias entre uma identidade social virtual que existe no imaginário dos agentes escolares e a identidade social real que os alunos apresentam quando chegam em suas escolas. Como explicado por Goffman (1975), essa discrepância é a responsável pela criação de estigmas.

Nesse sentido, é possível pensar nos seguintes estigmas observados durante as análises das entrevistas realizadas:

| Estigmas Gerais da Sociedade | Estigmas Específicos ao Espaço Escolar |
|-------------------------------------|---|
| Estigma por lugar de moradia/origem | Estigma por conceito/desempenho |
| Estigma por linhagem/família | Estigma por comportamento |
| Estigma por raça/cor | Estigma por trajetória escolar |
| Estigma por deficiência física | |

Fonte: Elaboração própria

Ao analisar a criação de estigmas específicos ao espaço escolar é possível perceber com clareza a junção proposta de teorias entre Goffman (1975) e Perrenoud (1995), ao notar que esse processo ocorre exatamente de acordo com o desenvolvimento descrito por Goffman (1975) como esperado para formações de estigma, mas que só se concretiza a partir das expectativas e do imaginário criado pelos agentes escolares em relação à performance dos alunos, que é explicada por Perrenoud (1995).

Se não houvesse um ideal concretizado na mente das gestoras em relação aos alunos, guiando como eles deveriam se vestir, falar, comer, agir em sala de aula, se comportar, quais as notas deveriam tirar e o esforço que deveriam apresentar; então não importaria as gestoras se um aluno tirasse I ao invés de MB, ou se ele estivesse vindo de uma escola com boa reputação ou não, ou se seus professores gostam ou não dele, ou se ele é esforçado, ou qualquer outro tipo de característica que não estivesse diretamente ligada com aquelas pelas quais uma gestora de escola é responsável. É importante salientar que tudo o que foi até aqui relatado trata-se de um fenômeno coletivo. Nosso objetivo não é culpabilizar e/ou estigmatizar as gestoras individualmente, mas, apenas descrever um cenário onde estigmas sobre os alunos são reproduzidos e produzidos em relação direta com expectativas sociais relacionadas ao “ofício do aluno”.

6. CONCLUSÃO

Essa monografia buscou investigar se as gestoras escolares e os professores estão orientados por concepções específicas sobre o que seria um aluno modelo e como possíveis divergências de comportamentos em relação a esse imaginário podem causar reações estigmatizadoras por parte dos gestores e docentes. Esta análise tomou como base dois conceitos fundamentais: (i) o conceito de estigma descrito por Goffman (1975) e (ii) o conceito do ofício de aluno como criado por Perrenoud (1995).

Primeiramente, para realizar tal feito, foi elaborada uma revisão bibliográfica em artigos publicados em revistas classificadas com A1 pelo CAPES Qualis na área de educação buscando compreender como o conceito de estigma estava sendo tratado no campo da educação contemporânea e caso estava sendo trabalhado a partir da obra de Erving Goffman. A revisão encontrou um conjunto reduzido de artigos sobre processos de estigmatização realizados na área de educação e que dentre os encontrados, a conceitualização não estava sendo realizada levando em conta a perspectiva de Goffman (1975).

Em seguida, a monografia adentra o trabalho de Goffman (1975), discorrendo sobre o conceito de estigma e como ele é apresentado pelo autor. Compreendemos que estigma é algo que reduz o indivíduo a uma única característica e o segrega da sociedade, impossibilitando-o de ser aceito plenamente no convívio social, ocorrendo quando a identidade social virtual que outros tem sobre esse indivíduo não condiz com a identidade social real que ele apresenta, causando uma discrepância entre expectativa e realidade.

No capítulo seguinte, foi analisado o conceito de “ofício do aluno” do autor Perrenoud (1995). Neste momento, foram explanados os motivos pelos quais o autor considera ser aluno um ofício e como aparecem as regras, imposições e particularidades deste ofício em relação a tantos outros. O termo também foi conceituado como um conjunto de saberes e aprendizagens que um determinado estudante precisa se apropriar para conviver de forma bem-sucedida no ambiente escolar.

Por último, elaboramos a descrição e análise de 23 entrevistas em profundidade com gestoras de escolas do município do Rio de Janeiro realizadas durante o período de 2015-2018 em 10 CREs da rede pública com base nas teorias supracitadas.

Desse modo, os dados analisados permitiram concluir que os gestores escolares estão, de fato, orientados por um ideal específico de estudante, que é dirigido por padrões de comportamento, regras de conduta e modelos de referências específicos ao ambiente escolar. Essa construção está diretamente relacionada às diversas expectativas sociais inerentes a estes relacionamentos e ao imaginário referente ao aluno modelo.

Foi interessante notar como o aluno não desejável apareceu como figura central nos discursos repetidamente, apesar de não ser tópico direto de nenhuma das questões do questionário original da pesquisa sobre matrículas⁶. Nesse cenário, é possível inferir que esta figura está tão presente no ambiente escolar que sua aparição no discurso ocorre de forma involuntária, sem a necessidade de um direcionamento direto, e que as repercussões referentes a estes alunos são sentidas de forma tão intensa, que o tópico perpassaria por todos os assuntos caros a uma gestora escolar.

Além disso, foi possível afirmar que a escola não age somente como reprodutora de estigmas gerais presentes na sociedade à qual pertencem, mas também constrói estigmas específicos no espaço escolar. A construção de estigmas, e as ações tomadas pelos agentes escolares com base neles, afetam de múltiplos modos as vidas e os percursos escolares dos alunos, podendo contribuir para trajetórias fragmentadas e/ou interrompidas. Novamente desejamos enfatizar que não se trata de um fenômeno individual, mas sim coletivo no qual a escola enquanto instituição e não os seus agentes – como as gestoras – em particular produz e reproduz estigmas. O intuito é que as questões expostas neste trabalho ajudem a iluminar, através de um recorte muito específico, problemas que podem ser centrais nos sistemas educacionais brasileiros. Os argumentos aqui demonstrados podem vir a consolidarem-se como hipóteses para investigações mais abrangentes que, inclusive, comparem redes de ensino.

⁶ “Os procedimentos de matrícula escolar em questão: uma proposta de análise da distribuição de oportunidades educacionais no Rio de Janeiro”

7.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATKINS, W J., LEDER, G. C., O'HALLORAN, P. J., POLLARD, G. H., and TAYLOR, P. *Measuring risk-taking*. *Educ. Studies Math.* 22, 296-308.

BEILMANN, Mai. *Dropping out because of the others: bullying among the students of Estonian vocational schools*. *British Journal of Sociology of Education*, v. 38, n. 8, p. 1139-1151, 2017.

BONAL, Xavier; TARABINI, Aina. *Being poor at school: Exploring conditions of educability in the favela*. *British Journal of Sociology of Education*, v. 37, n. 2, p. 212-229, 2016

BOWEN, Daniel H.; TRIVITT, Julie R. *Stigma without sanctions: The (lack of) impact of private school vouchers on student achievement*. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, p. 1-19, 2014

COURTOIS, Aline. *'Thousands waiting at our gates': moral character, legitimacy and social justice in Irish elite schools*. *British Journal of Sociology of Education*, v. 36, n. 1, p. 53-70, 2015.

ELLIS, Viv et al. *Teaching other people's children, elsewhere, for a while: The rhetoric of a travelling educational reform*. *Journal of Education Policy*, v. 31, n. 1, p. 60-80, 2016

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

HUDSON, Brian; HENDERSON, Sheila; HUDSON, Alison. *Developing mathematical thinking in the primary classroom: liberating students and teachers as learners of mathematics*. *Journal of Curriculum Studies*, v. 47, n. 3, p. 374-398, 2015

MALLMAN, M. 2014. *Stigmatised Learners: Mature-age Students Negotiating University Culture*. *British Journal of Sociology of Education* 37 (5): 684-701.

MULAT, T. & ARCAVI, A. (2009). *Success in mathematics within a challenged minority: The case of students of Ethiopian origin in Israel (SEO)*. *Educational Studies in Mathematics*, 72, 77-92.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

RABY, Rebecca; POMERANTZ, Shauna. *Playing it down/playing it up: girls' strategic negotiations of academic success*. *British Journal of Sociology of Education*, v. 36, n. 4, p. 507-525, 2015

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. *Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens*. Educar em Revista Educ, Curitiba, ver. No.53, July/Sept. 2014.

SCHERER, Lexie. *'I am not clever, they are cleverer than us': children reading in the primary school*. British Journal of Sociology of Education, v. 37, n. 3, p. 389-407, 2016.