

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
DANIELE DA COSTA REZENDE

EXPECTATIVAS NORMATIVAS, PERCEPÇÕES DOS GESTORES ESCOLARES E
ESTIGMATIZAÇÃO DE FAMÍLIAS DOS ESTUDANTES NO RIO DE JANEIRO.

RIO DE JANEIRO
2023

DANIELE DA COSTA REZENDE

EXPECTATIVAS NORMATIVAS, PERCEPÇÕES DOS GESTORES ESCOLARES E
ESTIGMATIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS DOS ESTUDANTES NO RIO DE JANEIRO.

Monografia a ser apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito
parcial à obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof.º Dr. Rodrigo Rosistolato

Rio de Janeiro

2023

DANIELE DA COSTA REZENDE

EXPECTATIVAS NORMATIVAS, PERCEPÇÕES DOS GESTORES ESCOLARES E
ESTIGMATIZAÇÃO DE FAMÍLIAS DOS ESTUDANTES NO RIO DE JANEIRO.

Monografia a ser apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito
parcial à obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Aprovada em // .

Prof. Dr. Rodrigo Rosistolato (Orientador) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Prof^a. Dr^a. Ana Pires do Prado – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Prof. Dr^a. Diana Cerdeira – Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ

Dedico esse trabalho aos meus pais, Ivanise e Sérgio que sempre me apoiaram a continuar, apesar das dificuldades no trajeto, me incentivaram a seguir com força e amor. Obrigada por acreditarem que eu sempre posso alcançar meus objetivos e pelos esforços imensuráveis para que essa conclusão fosse possível.

AGRADECIMENTOS

Essa monografia é o resultado do que venho construindo durante todos os anos que estive na graduação, não poderia ser mais grata por toda a vivência que fez parte desse processo e por todas as pessoas que dele participaram. Sou grata, em primeiro lugar, à Deus, pela força, consolo e sustento nos momentos mais difíceis e pelas bênçãos concedidas no decorrer desse trajeto e sou honrada e grata por todos com quem compartilhei um pedacinho dessa história e que me apoiaram até esse momento de conclusão.

Também agradeço ao meu orientador e grande professor, Rodrigo Rosistolato, pelo tempo dedicado à orientação deste trabalho, pelo apoio e pelas muitas palavras acolhedoras e tranquilizadoras. Sua contribuição foi essencial em minha formação, desde a iniciação científica até essa conclusão.

Sou grata a todos que integraram e integram o Laboratório de pesquisas em oportunidades educacionais (LaPOpE), especialmente às professoras Ana Pires do Prado, Maria Muanis, Diana Cerdeira e à estudante e pesquisadora Patrícia Leandro que participou ativamente na organização do material das entrevistas. No LaPOpE aprendi a fazer pesquisa científica em educação e tive trocas que foram valiosas para minha formação docente e humana.

Também agradeço à banca por aceitar o convite e pelo tempo dispensado para leitura e contribuições neste trabalho.

Aos meus amigos de turma, de corredores, da UFRJ e da vida por compartilharem um pouquinho de suas histórias, experiências e reflexões sobre as infinitas possibilidades na educação. Agradeço aos meus amigos de turma, Jonathan Lanes, Yasmim Cardoso, Taiana Miranda, Jennifer Vasconcelos, Bárbara Freitas que acompanharam essa trajetória, dividiram os momentos difíceis e compartilharam inúmeras risadas.

Agradeço, especialmente à Juliana Santos, com quem compartilhei as salas de aula e com quem dividi experiências dentro e fora dos muros da UFRJ. Juliana se tornou uma irmã, muito obrigada pelas horas de conversa, pela compreensão e acolhimento dos choros, pelos sorrisos e cada momento que criamos juntas. Tenho certeza que a levarei para vida, a UFRJ não formou apenas duas pedagogas, mas nos tornou família.

Também agradeço ao meu namorado, Wanderson Damasceno, por compreender os momentos de ausência e por me acolher nos momentos de cansaço e estresse, pela escuta sensível e palavras animadoras, seu apoio têm sido essencial.

Por fim, agradeço à minha família, especialmente, meus pais que me apoiaram e incentivaram desde o início da minha vida, me dando todo suporte e amor, sem eles nada

seria possível. Meus irmãos, Gisele e Vinícius, pelas trocas, risadas e torcidas para que isso desse certo. Sei que esse momento foi um sonho construído coletivamente com meu núcleo familiar. Agradeço aos meus avôs, Ivan e Marisa que embora não estejam mais aqui me inspiram ainda hoje com suas histórias de vida e minha vizinha, Maria que hoje pode ver mais uma parte da minha trajetória concluída.

RESUMO

REZENDE, Daniele da Costa. Expectativas normativas, percepções dos gestores escolares e estigmatização de famílias dos estudantes no Rio de Janeiro, 2023. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.

Esse trabalho tem por objetivo analisar a produção e reprodução de estigmas em torno das famílias dos estudantes e das escolas que os recebem, a partir da percepção dos gestores educacionais da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Ele está inserido no projeto “Estigma e construção de trajetórias educacionais”, desenvolvido pelo laboratório de pesquisa em oportunidades educacionais (LaPOpE), da Faculdade de Educação da UFRJ e conta com o financiamento do CNPq. O trabalho está organizado em três artigos complementares, que discutem os processos de estigmatização das famílias dos estudantes e os processos de matrícula na rede. No primeiro artigo, descrevemos os procedimentos de matrícula com base nos documentos norteadores da política e nas entrevistas realizadas com os gestores. Os resultados indicam que há lacunas na política que possibilitam a criação de critérios próprios, especialmente durante o remanejamento dos estudantes de escolas que atendem o 1º segmento do ensino fundamental para as escolas que atendem o 2º segmento. Esses critérios, por vezes, são pautados nas percepções valorativas ou estigmatizantes que os gestores (re)produzem sobre as famílias dos estudantes. O método taxonômico utilizado para análise das entrevistas nos permitiu mapear os modelos de famílias desejados e indesejados pelos gestores. No segundo, apontamos a existência de tipos ideais de participação das famílias nas escolas e descrevemos como a participação ativa e a pouca ou não-participação pode ser vista de forma desejada e indesejada. Pautados nas falas dos gestores, apontamos que os gestores constroem expectativas normativas sobre as famílias que quando são quebradas se convertem em estigmas. Nesse cenário, a participação em excesso ou inadequada em suas perspectivas, representam um problema, especialmente quando contrariam as escolhas da gestão. No terceiro, identificamos as representações construídas em torno das escolas que recebem os estudantes e famílias estigmatizados. Os dados apontam para existência de um processo de hierarquização e estigmatização entre escolas na mesma rede. Além disso, utilizamos artigos encontrados por meio de uma revisão bibliográfica e comparamos os dados encontrados no Rio de Janeiro com outros contextos educacionais no Brasil e em outros países. Os artigos são fundamentados, principalmente, na teoria sobre

estigma desenvolvida por Goffman (1975) que afirma que o estigma ocorre nas interações face a face que são reguladas por normas sociais pré-estabelecidas. A atuação discrepante do que é socialmente esperado pode vir a tornar indivíduos ou grupos considerados inabilitados para aceitação social plena, e por isso, estigmatizados.

Palavras-chaves: Estigmas; rótulos, família; escola; gestão escolar.

ABSTRACT

REZENDE, Daniele da Costa. Expectativas normativas, percepções dos gestores escolares e estigmatização de famílias dos estudantes no Rio de Janeiro, 2023. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.

This work aims to analyze the production and reproduction of stigmas around the students' families and the schools that receive them, from the perception of educational managers of the municipal education network of Rio de Janeiro. It is part of the project “Stigma and construction of educational trajectories”, developed by the research laboratory in educational opportunities (LaPOpE), of the Faculty of Education of UFRJ and is financed by CNPq. The work is organized into three complementary articles, which discuss the processes of stigmatization of students' families and the processes of enrollment in the network. In the first article, we describe enrollment procedures based on policy guiding documents and interviews with managers. The results indicate that there are gaps in the policy that allow the creation of specific criteria, especially during the relocation of students from schools that serve the 1st segment of fundamental education to schools that serve the 2nd segment. These criteria are sometimes based on evaluative or stigmatizing perceptions that administrators (re)produce about students' families. The taxonomic method used to analyze the interviews allowed us to map the desired and unwanted family models by managers. In the second, we point out the existence of ideal types of participation of families in schools and describe how active participation and little or non-participation can be seen as desired and undesired. Based on the managers' speeches, we point out that managers build normative expectations about families that, when broken, become stigmas. In this scenario, excessive or inadequate participation in their perspectives represents a problem, especially when they go against management choices. In the third, we identify the representations built around the schools that receive stigmatized students and families. The data point to the existence of a hierarchy and stigmatization process between schools in the same network. In addition, we used articles found through a literature review and compared the data found in Rio de Janeiro with other educational contexts in Brazil and in other countries. The articles are mainly based on the stigma theory developed by Goffman (1975), which states that stigma occurs in face-to-face interactions that are regulated by pre-established social norms, the discrepant performance of what is socially expected can become individuals or groups disqualified for full social

acceptance, and therefore stigmatized. Other references are also used for the specific debate proposed in each article.

Keyword: Stigma; family; school; school management.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO GERAL	11
2. ARTIGO I - PROCEDIMENTOS DE MATRÍCULA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO E PROCESSOS DE ESTIGMATIZAÇÃO	13
2.1 INTRODUÇÃO	13
2.2 ESTIGMAS, RÓTULOS E DISCRICIONARIEDADE	16
2.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	18
2.4 A MATRÍCULA ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO	19
2.5 A VISÃO DOS GESTORES SOBRE AS FAMÍLIAS	22
2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.	28
2.7 REFERÊNCIAS	29
3. CONSIDERAÇÕES DE TRANSIÇÃO	31
4. ARTIGO II - VISÕES IDEAIS DE PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NA ESCOLA NA PERSPECTIVA DA GESTÃO.	32
4.1 INTRODUÇÃO	32
4.2 A LÓGICA REPRODUTIVISTA DO PROCESSO DE ESTIGMATIZAÇÃO	33
4.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	36
4.4 DESCRIÇÃO DE DADOS	37
4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
4.6 REFERÊNCIAS	43
5. CONSIDERAÇÕES DE TRANSIÇÃO	45
6. ARTIGO III - PERCEÇÃO DOS GESTORES EDUCACIONAIS SOBRE AS ESCOLAS DOS "PATINHOS FEIOS".	46
6.1 INTRODUÇÃO	46
6.2 REFERENCIAL TEÓRICO	48
6.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	49
6.4 AS IDENTIDADES DETERIORADAS DAS ESCOLAS	50
6.5 COMPARAÇÃO DOS DADOS COM A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	53
6.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
6.7 REFERÊNCIAS	56
7. CONCLUSÕES GERAIS	58
REFERÊNCIAS GERAIS	59

1. INTRODUÇÃO GERAL

Minha trajetória escolar foi quase exclusivamente realizada em escolas públicas, primeiro na rede de ensino municipal de ensino de São João de Meriti, onde resido, durante o primeiro segmento do ensino fundamental e posteriormente em uma escola do Estado do Rio de Janeiro. Apesar disso, iniciei a escolarização na educação infantil em escolas particulares desde muito pequena, onde fui parcialmente alfabetizada e internalizei os códigos de conduta do ambiente escolar. Por esse motivo, as professoras da escola me pediam para ajudar os colegas com maior dificuldade de leitura e escrita e me “premiavam” por bom comportamento.

Além disso, durante toda minha escolarização minha mãe sempre esteve muito presente ajudando com as tarefas, explicando conteúdos em que eu apresentava dificuldade e participava de representações dos responsáveis, mostrando-se solícita às demandas da escola. Esse movimento difere das ações de muitos responsáveis das escolas que frequentei, que em sua maioria tinham um baixo grau de escolaridade e por isso, dispunham de menos recursos para o acompanhamento. Tendo isso em vista, apesar de frequentar escolas públicas, meu núcleo familiar representava certa vantagem, em relação à qualidade da educação e da relação família-escola.

Essa experiência me permitiu vivenciar e observar as diferenciações e estigmas construídos em torno das escolas e dos estudantes, que em tese deveriam ser equânimes, ainda que esse não fosse meu principal objetivo. Ao ingressar no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), minha principal área de interesse se tornou sociologia da educação e, mais especificamente, distribuição de oportunidades educacionais, certamente, muito condicionada pelas experiências anteriores.

Esta monografia é resultado de um conjunto de trabalhos desenvolvidos durante minha trajetória como estudante bolsista de iniciação científica (PIBIC-CNPq) no Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais (LaPOpE). Essa experiência me possibilitou analisar mais profundamente a produção e reprodução de estigmas na trajetória de jovens como eu, de escolas públicas; neste caso, da cidade do Rio de Janeiro.

Esse trabalho está inserido em um projeto maior, intitulado “Estigma e construção de trajetórias educacionais”, desenvolvido no LaPOpE da Faculdade de educação da UFRJ e conta com o financiamento do CNPq¹. Para essa monografia, fizemos um recorte com foco na

¹ Processos n. 420596/2018-6 e 309632/2020-0.

produção e reprodução dos estigmas em torno das famílias dos estudantes e das escolas, a partir das percepções dos agentes da burocracia escolar.

O trabalho está organizado em três artigos que dialogam e se complementam. O primeiro tem como objetivo descrever os procedimentos de matrícula na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, a partir dos documentos norteadores da política e das entrevistas realizadas com gestores da rede. Nele, apontamos a existência da produção e reprodução de estigmas sobre as famílias dos estudantes nesses momentos burocráticos.

Na sequência, no segundo artigo, analisamos a existência de tipos de participação das famílias nas escolas considerados ideais, demonstrando que os gestores criam expectativas normativas sobre as famílias que quando quebradas se convertem em estigmas; dessa forma, a baixa ou não-participação na vida escolar dos alunos representa um problema, assim como a participação em excesso, especialmente as que contrariam as escolhas dos gestores.

Em seguida, no terceiro artigo, identificamos as representações construídas em torno das escolas que recebem os estudantes e famílias estigmatizados na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Demonstra-se, a partir das análises das entrevistas com gestores, um processo de hierarquização e estigmatização entre escolas na mesma rede. Em paralelo a isso, analisamos um conjunto de evidências que indicam a existência da estigmatização em outros contextos educacionais no Brasil e em outros países.

O trabalho está fundamentado, majoritariamente, na teoria desenvolvida por Goffman (1975) sobre o conceito de estigma, no livro *“Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada”*. O autor afirma que o estigma pode vir a ocorrer durante as interações sociais nas quais são confrontadas as expectativas acerca dos indivíduos – *identidade social virtual* – e aquilo que de fato apresenta – *identidade social real*. A discrepância entre as expectativas e o real pode produzir visões estigmatizantes sobre os indivíduos, que passam a ser vistos como *“estragados”* ou *“diminuídos”*, impossibilitando a *aceitação social plena*. Outros autores e teorias fundamentam e contribuem para o desenvolvimento dos artigos que constituem esta monografia e dialogam com a teoria do estigma. Os debates serão desenvolvidos no decorrer de cada artigo.

2. ARTIGO I - PROCEDIMENTOS DE MATRÍCULA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO E PROCESSOS DE ESTIGMATIZAÇÃO

Resumo

Este artigo tem por objetivo descrever os procedimentos de matrícula na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, a partir da análise dos documentos norteadores da política nos anos de 2016 e 2017, e de um conjunto empírico de 23 entrevistas em profundidade feitas com gestores de escolas da rede. Apresentamos os procedimentos burocráticos definidos como: matrícula, remanejamento, transferência interna e externa. As entrevistas realizadas apontam que nesses momentos – especialmente no remanejamento – as ações discricionárias dos gestores são orientadas por suas representações sobre o público atendido, nesse caso, as famílias. Realizamos uma análise taxonômica das entrevistas que tornou possível identificar menções às famílias nos momentos de matrícula e durante a escolarização dos estudantes; e a partir disso, consolidamos – de acordo com a percepção dos gestores – descrevemos modelos típicos-ideais de família valorizadas e desvalorizadas pelas gestores e mapeamos estigmas associados aos tipos desvalorizados. Os resultados indicam que os gestores estigmatizam determinados perfis de famílias durante os procedimentos de matrícula.

Palavras-chaves: *Matrícula escolar; Estigma; Família-escola; Gestão escolar.*

2.1 INTRODUÇÃO

Este artigo está inserido na pesquisa “Estigma e construção de trajetórias educacionais”, desenvolvida pelo Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais (LaPOpE) da Faculdade de Educação da UFRJ, coordenada pelo professor Rodrigo Rosistolato e pelas professoras Ana Pires do Prado, Maria Muanis (UFRJ) e Diana Cerdeira (UERJ) e conta com financiamento do CNPq².

Neste trabalho, argumentamos que as percepções dos gestores educacionais sobre as famílias dos estudantes da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro são pautadas em um conjunto de representações sociais intra e extraescolares, algumas delas alinhavadas por rótulos e estigmas relacionados aos estudantes e às suas famílias. Nossa hipótese é que os gestores produzem e reproduzem estigmas sobre as famílias que não agem de acordo com o esperado socialmente e que tais visões orientam ações pedagógicas no âmbito das escolas.

² Edital Universal - processo número 420596/2018-6

A ideia de Estado republicano-democrático coloca em perspectiva a lógica de equidade entre os indivíduos, garantindo que o interesse comum esteja acima dos interesses particulares. No Brasil, a constituição federal de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e no artigo 206 define, entre outros, o princípio de igualdade de condições de acesso e permanência na escola e garantia de padrão de qualidade. Para que tal princípio se consolide, é necessário compreender as dinâmicas das desigualdades educacionais e, em certa medida, contribuir para o seu enfrentamento.

Segundo Dandurand e Ollivier (1991), nos países de capitalismo avançado, os anos que se sucederam a segunda guerra mundial (1945-1965), foram caracterizados por um projeto político de Estado-providência, articulando o desenvolvimento econômico com um compromisso de redistribuição das riquezas. Nesse sentido, a educação passa a ser vista como fundamental para o desenvolvimento econômico, de maneira que a democratização do ensino passa a ganhar maior relevância, abrangendo uma dupla função, de acordo com a visão economicista: (1) *“alavanca do crescimento econômico”* e (2) *“instrumento de equalização de oportunidades, de redistribuição de bens e serviços”* (DANDURAND E OLLIVIER, 1991, p. 124).

Esse contexto amplia o acesso às instituições de ensino e impulsiona o desenvolvimento da sociologia da educação em uma perspectiva funcionalista. Parsons (1959), principal representante dessa corrente, define a educação como um espaço de socialização, imbuída de estabelecer valores, normas e saberes, além de realizar uma seleção social, estabelecendo uma divisão de trabalho. Nesse paradigma a escola é, portanto, um espaço de manutenção da estrutura social vigente.

As pesquisas dos anos que se seguiram (1965-1975) apontaram a continuidade de desigualdades educacionais, mesmo após as reformas e expansão da escolarização ocorrida no período anterior. Os grandes Surveys como o relatório Coleman (1966), o relatório Plowden e o estudo do INED, foram realizados com o objetivo de explicar as causas dessas desigualdades.

Nos EUA, Coleman (1966) desenvolveu um relatório cujo a hipótese inicial era que as disparidades de desempenho dos estudantes brancos e negros davam-se pela diferença de infraestrutura e recursos pedagógicos dos espaços escolares. No entanto, os resultados apontaram maior homogeneidade de estrutura e recursos nos estabelecimentos. Em contraste a isso, as variações de composição social do alunado demonstraram maior contribuição para as disparidades de desempenho dos estudantes. Dessa forma, os resultados encontrados

indicavam que os fatores socioculturais e as vantagens econômicas de origem, influenciavam no êxito escolar do aluno.

Segundo Nogueira (2005), nos anos de 1970 a sociologia da educação se debruçou fundamentalmente no paradigma de reprodução (Baudelot, Establet, 1971; Bowles, Gintis, 1976; Bourdieu, Passeron, 1964 e 1970), dando maior enfoque na família como transmissora de herança material – na vertente marxista – e simbólica – na vertente culturalista. Essa transmissão seria determinante para o desempenho escolar dos estudantes, na medida em que a escola apenas reproduziria as desigualdades sociais, legitimando um capital social/cultural das classes dominantes.

Dessa forma, a análise da relação família-escola até a década de 1970, dedicou-se, fundamentalmente, sob um prisma reprodutivista, ao olhar para família como transmissora de capital cultural, social e material. Havia pouco investimento teórico e empírico nos mecanismos e estratégias que as famílias podem desenvolver no processo de educação e escolarização de seus filhos. Nogueira (2005, p. 567) afirma:

“Se, por um lado, as análises sociológicas realizadas até fins da década de 70 não deixam de reconhecer o papel da família na escolaridade dos indivíduos (por meio dos processos de socialização primária), por outro, elas promovem sua diminuição ao deduzi-lo a partir da condição de classe do grupo familiar, desobrigando-se de submetê-lo à observação empírica. Significa dizer que o funcionamento interno das famílias — em suas relações com a escola — permanecia como uma caixa preta intocada”

A partir dos anos de 1980, o objeto de estudo da sociologia da educação têm tido um novo direcionamento, não mais de olhar a família como um fator que apenas gera desigualdades, mas também para os processos internos destas: as estratégias que terão no processo de escolarização e como elas podem contribuir para o êxito escolar e o destino social dos estudantes. Utilizando a etnografia como forma de produção do conhecimento, assumem um olhar microinteracionista e têm como foco o cotidiano das relações das famílias com o meio social.

É possível afirmar que as relações familiares com os processos de escolarização dos estudantes servem de mediação entre sua classe social e expectativas em relação ao futuro de seus filhos (Nogueira, 2005). Este artigo dialoga com a teoria microinteracionista, especificamente com a teoria sobre estigma, buscando compreender como ocorrem as relações cotidianas entre as famílias e gestores durante os procedimentos de matrícula e como essas interações podem vir a reproduzir e produzir desigualdades orientadas pelos estigmas associados às famílias dos estudantes.

O artigo está organizado em cinco partes. Primeiramente, apresentaremos o referencial teórico utilizado para definir o que é o estigma e desvio, buscando refletir sobre

como podem ocorrer nas interações intra-escolares. Para isso, elencamos teorias que perpassam, fundamentalmente, pelas interações sociais e pela lógica de poder e discricionariedade. Posteriormente, descreveremos a metodologia utilizada para a análise das entrevistas. Em seguida, apresentaremos como ocorrem as dinâmicas de matrícula, de acordo com as resoluções que norteiam a política. No quarto tópico, apresentamos os resultados das análises das entrevistas e descrevemos as categorias consolidadas a partir das percepções dos gestores escolares. Por fim, concluímos o artigo com os principais resultados da análise dos dados.

2.2 ESTIGMAS, RÓTULOS E DISCRICIONARIEDADE

Durante os procedimentos de matrícula, as famílias dos estudantes estabelecem interações face a face com os gestores escolares, essas interações, de acordo com Goffman (1975), são mediadas por um conjunto de normas sociais pré-estabelecidas para cada contexto e papel desempenhado.

Partindo de uma abordagem microinteracionista, o autor afirma que a sociedade estabelece categorias de indivíduos, assim como os atributos pessoais que são esperados nos indivíduos enquadrados em cada uma dessas categorias e *“baseando-nos nessas pré-concepções, nós as transformamos em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso”*. Goffman (1975) denomina essas pré-concepções como *“identidade social virtual”*³, referindo-se a um conjunto de atributos esperados socialmente.

Por outro lado, o conceito de *“identidade social real”*⁴ refere-se a categoria e atributos que o indivíduo prova possuir. Quando as expectativas são quebradas por um atributo individual que o torna diferente das normas pré-estabelecidas para os membros de uma categoria, ele pode passar a ser visto como uma pessoa *“estragada e diminuída”* e, por isso, menos desejável. Nesse sentido, a discrepância entre a identidade social virtual e a identidade social real pode vir a produzir o estigma, definido como a situação em que o indivíduo é lido como *“inabilitado para aceitação social plena”*.

Dessa forma, ao interagirem com as famílias dos estudantes, os gestores se relacionam de acordo com um conjunto de pré-concepções, estabelecendo um padrão de comportamentos e ações esperadas. Becker (2008), contribui para este debate ao apontar para o modo como uma regra social pode contribuir para a rotulação dos indivíduos *“desviantes”*:

³ Construções sociais daquilo que o indivíduo deveria ser, realizadas por grupos de indivíduos (Goffman, 1975).

⁴ A categoria e os atributos que os indivíduos provam possuir quando iniciam a interação social com os grupos que guardam identidades sociais virtuais de todos eles (Goffman, 1975).

“Todos os grupos sociais fazem regras e tentam, em certos momentos e em algumas circunstâncias, impô-las. Regras sociais definem situações e tipos de comportamento a elas apropriados, especificando algumas ações como ‘certas’ e proibindo outras como ‘erradas’. Quando uma regra é imposta, a pessoa que presumivelmente a infringiu pode ser vista como um tipo especial alguém de quem não se espera viver de acordo com as regras estipuladas pelo grupo. Essa pessoa é encarada como um outsider.” (BECKER, 2008, p. 15)

Nessa perspectiva, o outsider é o indivíduo que *“se desvia das regras do grupo”*. É fundamental considerar que diferentes grupos sociais possuem regras próprias, nem sempre explícitas, e por isso, o julgamento do que vem a ser “desvio” perpassa pelas percepções, contexto e motivações pessoais de quem assim o julga. Segundo o autor, *“grupos sociais criam desvio ao fazer as regras cuja infração constitui desvio, e ao aplicar essas regras a pessoas particulares e rotulá-las como outsiders”* (BECKER, 2008, p. 22).

Essa separação entre os “desviantes” e os “normais” consolida o processo de rotulação e, por vezes, estigmatização. Na medida em que, os que recebem os rótulos têm suas identidades deterioradas. Tem-se, portanto, um cenário no qual indivíduos rotulados e estigmatizados são considerados inferiores aos outros. Podemos argumentar que há, nesse caso, relações de poder. Na medida em que ao impor “regras” de atuação social, mediadas por suas próprias percepções em relação ao que é desejável ou não nas famílias dos estudantes, os gestores exercem uma forma de dominação.

Por "dominação" compreenderemos, então, aqui, uma situação de fato, em que uma vontade manifesta ("mandado") do "dominador" ou dos "dominadores" quer influenciar as ações de outras pessoas (do "dominado" ou dos "dominados"), e de fato as influencia de tal modo que estas ações, num grau socialmente relevante, se realizam como se os dominados tivessem feito do próprio conteúdo do mandado a máxima de suas ações. (WEBER, 1999. p. 191)

Essa dominação pode estar pautada em normas de interesses/motivações pessoais – configurando uma dominação patrimonialista – ou em normas legais que visam o interesse coletivo – dominação burocrática. A administração pública, neste caso a gestão da escola pública, em tese é orientada por princípios da burocracia como os de imparcialidade, objetividade, legitimidade proveniente das normas instituídas (Weber, 1999). Argumentamos, no entanto, que pode haver parcialidade no exercício burocrático durante os procedimentos de matrícula, dado que durante a interação com as famílias os gestores fazem juízos, baseados em valores próprios, e por isso agem orientados por uma lógica patrimonialista.

Além disso, considerando que no momento da matrícula os gestores escolares lidam diretamente com as famílias dos estudantes e são responsáveis diretos pela implementação da política de matrícula, podemos classificá-los como “burocratas de nível de rua” – agentes da burocracia que atuam na ponta da política, responsáveis pela implementação da política e atendimento aos beneficiários – De acordo com Lipsky (2010), os burocratas de nível de rua,

por vezes, precisam tomar decisões que não estão totalmente previstas nos documentos legais da política. Nesse espaço de discricionariedade, os burocratas atuam com base em suas próprias percepções sobre os beneficiários da política.

2.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Entre os anos de 2016 e 2017 foram realizadas entrevistas em profundidade com 23 gestores de escolas na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro sobre os procedimentos de matrícula. As escolas da rede são divididas em 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), cada uma delas é responsável por coordenar um conjunto de escolas localizadas na mesma região. Com a intenção de realizar um estudo comparativo, entrevistamos gestores de 9 CRE: 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 6ª, 7ª, 9ª, 10ª, 11ª. Isso nos permitiu comparar os resultados nas diferentes zonas geográficas da cidade.

A partir disso, realizamos uma análise das entrevistas utilizando um método taxonômico que buscava compreender a percepção dos gestores sobre as famílias dos estudantes da escola. No primeiro momento dividimos as falas nas quais eles mencionaram as famílias, entre as que eram apenas citações – sem nenhuma reflexão ou valorização – e as que apresentavam suas percepções sobre elas. Entre as que apresentavam alguma reflexão valorativa, classificamos as menções como “famílias desejadas” ou “famílias indesejadas” e construímos, com base nas falas dos gestores, categorias analíticas para as famílias mencionadas.

Fizemos esse processo, utilizando um protocolo de validação coletiva em que primeiro analisamos individualmente as entrevistas e construímos a tipologia, posteriormente discutimos em dupla e, por fim, em grupo no laboratório. Este processo culminou na consolidação das categorias analíticas produzidas coletivamente, o que nos permitiu contabilizar quantas vezes os modelos de família neste conjunto de entrevistas eram mencionados e quantas vezes esses modelos foram classificados como desejados ou indesejados pelos gestores.

Além disso, analisamos os textos legais que normatizam os procedimentos de matrícula, e por isso, também orientam a prática dos gestores nesses momentos. Isto nos permitiu compreender as definições dos diferentes momentos de matrícula e interpretar como as normas estabelecem padrões de ação durante esses procedimentos para os gestores e responsáveis.

2.4 A MATRÍCULA ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO

No Rio de Janeiro, os processos de matrícula escolar são constituídos por diferentes fases. Encontramos quatro documentos que norteiam a matrícula em 2016 e 2017, (1) a resolução SME⁵ N°1.363 de outubro de 2015, que orientava esses procedimentos no ano de 2016; (2) a resolução SME N°1428 de outubro de 2016, que orientava esses procedimentos no ano de 2017; (3) deliberação E/CME⁶ N°20 de 28 de abril de 2009; e o (4) o Guia de matrícula 2016. Apesar de acessível a todos, consideramos que as resoluções e a deliberação orientam o trabalho burocrático dos gestores educacionais, enquanto o guia é direcionado aos responsáveis/candidatos a uma vaga na rede.

Segundo a deliberação do Conselho Municipal de Educação N°20, a matrícula “constitui o ato de inscrever pessoa na listagem de estudantes das Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema de Ensino do Município do Rio de Janeiro”. Esse ato se divide entre matrícula inicial, renovada ou por transferência.⁷

A matrícula inicial é o primeiro contato do estudante com o sistema de ensino como um todo, para isso ambas as resoluções (2016 e 2017) definem um momento de inscrições, também chamado de pré-matrícula. As inscrições devem ser realizadas pelo responsável legal ou pelo próprio interessado, se for maior de 18 anos, no site eletrônico disponibilizado pela prefeitura e denominado como “Matrícula Digital”. No site são solicitados os dados gerais do candidato e 5 opções de escolas em ordem de preferência.

Na resolução para o ano de 2017, são estabelecidos pontos classificatórios para alocação em vagas na Educação Infantil - Modalidade Creche, de acordo com os seguintes critérios:

“a) crianças cuja família seja beneficiária do Cartão Família Carioca – 100 pontos; b) crianças cuja família seja beneficiária do Bolsa Família – 100 pontos; c) crianças com deficiência – 100 pontos; d) crianças e/ou familiares de seu convívio diário vítimas de violência doméstica – 10 pontos; e) crianças com alguém do núcleo familiar que faz uso abusivo de drogas – 10 pontos; f) crianças e/ou alguém do núcleo familiar acometidos por doenças crônicas – 10 pontos; g) crianças com alguém do núcleo familiar que seja presidiário ou ex-presidiário – 5 pontos.”⁸

E critérios de desempate:

⁵ Secretaria Municipal de Ensino.

⁶ Conselho Municipal de Educação

⁷ Deliberação E/CME N°20 de 28 de abril de 2009, arts. 1° e 2°.

⁸ Resolução SME n° 1428, de 24 de outubro de 2016, art. 5°.

a) crianças que estejam relacionadas na lista de espera da creche, relativa ao ano anterior – Critério de Desempate; b) ter irmão(ã) participando do Procedimento Público Classificatório para matrícula em 2017 - Critério de Desempate; c) ser filho de mãe adolescente - Critério de Desempate.

§ 7º Caso os critérios de desempate venham a ser aplicados na ordem sucessiva em que se apresentam e ainda assim permaneça o empate, será realizado sorteio aleatório.

Dessa forma, ficam elucidados os critérios utilizados para alocação dos candidatos nas vagas ofertadas na educação infantil - modalidade creche, na resolução de 2016 isto ainda não estava estabelecido, e em 2017 essa ausência de critérios classificatórios permanece para as demais modalidades de ensino.

Ambas as resoluções definem que a ordem de inscrição não interfere na alocação das vagas. No entanto, não estabelecem os critérios classificatórios de desempate utilizados para alocar candidatos que estejam inscritos para ocupar a mesma vaga, indicada como primeira opção no momento de inscrição. São definidas apenas as prioridades legais que para o ano de 2016:

A alocação dos candidatos na Educação Infantil, modalidade Pré – Escola, ao Ensino Fundamental e ao PEJA atenderá às seguintes prioridades legais: a) candidatos que possuam irmãos frequentando a Unidade Escolar procurada; b) candidatos que possuam irmãos participando do processo; c) candidatos oriundos de abrigos; d) candidatos oriundos de orfanatos; e) filhos adotivos amparados pela Lei Municipal n.º 2.210 de 21/07/1994; f) responsáveis com filhos matriculados em unidade escolar que ofereça Educação de Jovens e Adultos; g) filhos de mãe adolescente; h) filhos de refugiados.⁹

Essas prioridades não sofreram muitas mudanças para 2017, sendo retirado da lista “filhos de refugiados” e acrescido “Candidatos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento”. Para o ano 2016 não há nenhuma indicação de como são alocados os candidatos, enquanto para o ano 2017 no art 13, §3º diz que será realizada pelo próprio sistema de forma aleatória. Nesse sentido, podemos observar certo avanço, em 2016 não havia nenhum indicativo de alocação, além das prioridades. Já em 2017 deixou implícito um sorteio feito pelo próprio sistema de matrícula.

Ambas as resoluções determinam que ao término do prazo estabelecido para pré-matrícula, o responsável deve acessar o resultado no site da matrícula digital indicando em qual escola o candidato foi alocado e confirmar a matrícula na unidade escolar com os documentos necessários. As vagas não preenchidas nesse primeiro momento são disponibilizadas no segundo momento da matrícula digital. As matrículas realizadas após o

⁹Resolução SME nº 1363, de 19 de outubro de 2015, art. 6º.

prazo estabelecido para matrícula digital, ocorrem diretamente na unidade escolar sob responsabilidade da gestão, observando a existência de vagas.

As matrículas são renovadas automaticamente na escola que o estudante estiver frequentando no término do ano, a menos que a escola não ofereça o ano ou segmento subsequente, neste caso, é realizado o remanejamento, também sob responsabilidade da gestão da unidade escolar, ao final do ano. Os únicos momentos em que ambas as resoluções citam o remanejamento, se encontram, primeiramente, no art 3º, §1º: “*Os alunos matriculados nas Unidades Escolares em que não haja segmento subsequente ou a classe pretendida terão suas matrículas garantidas por meio de remanejamento*”. Além disso, o citam para atribuir responsabilidade de atualização do sistema de controle acadêmico aos diretores escolares. Apesar de não estabelecerem normas para a realização deste procedimento.

O “Guia de matrícula 2016” oferece um passo a passo para os responsáveis, que informa que nesta situação os responsáveis serão solicitados pela escola a escolherem 3 escolas desejadas para o remanejamento, não havendo necessidade de passar novamente pelo processo de matrícula digital.

Há, portanto, uma divergência entre os documentos: enquanto o guia destinado aos pais fornece orientações para esse procedimento, as resoluções que norteiam o trabalho dos gestores não estabelecem qualquer padrão, colocando-o apenas sob responsabilidade da gestão. E a deliberação E/CME sequer cita o procedimento. Tanto no guia quanto nas resoluções não fica elucidado se é possível escolher entre todas as escolas da rede ou apenas as escolas da mesma região que oferecem o segmento/ano subsequente. Além disso, não observamos o estabelecimento de padrões de organização e definição do papel das CRE neste processo.

Ao tratar da matrícula por transferência, a deliberação E/CME afirma que

Matrícula por transferência é a que se dá quando o aluno, comprovadamente, vem de cursar outra escola do Sistema de Ensino do Município do Rio de Janeiro ou de outro Sistema de Ensino do país ou do exterior.¹⁰

Segundo as resoluções, as transferências interna e externa também são processos de matrícula sob responsabilidade da gestão das unidades escolares. De acordo com o Guia de matrícula 2016, as transferências internas podem ser feitas através da matrícula digital, nos períodos em que o sistema de matrícula está aberto, ou diretamente nas unidades escolares, se

¹⁰ Deliberação E/CME Nº20 de 28 de abril de 2009, art. 5º.

houver vaga na escola pretendida. Neste caso, o estudante realiza a mudança de uma escola para outra ainda na mesma rede.

Por outro lado, as transferências externas contemplam os estudantes oriundos da rede particular ou da rede pública de ensino de outro município/estado que desejam se matricular na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro ou o oposto, transferência para outra rede. Em caso de ingresso podem ser realizadas na matrícula digital e, após esse prazo, na unidade escolar, se houver vagas.

Como observamos, há ausência de estabelecimento de padrões de atuação para os gestores. Especialmente nos momentos de remanejamento, enquanto a deliberação E/CME de 2009 não o cita, há divergências entre as resoluções e o guia destinado aos responsáveis pelos estudantes. O guia oferece uma base para organização dos remanejamentos ao afirmar que os pais ou responsáveis legais pelo estudante podem escolher três escolas de sua preferência. No entanto, nas resoluções e deliberação não há qualquer menção que acrescente esse guia como um documento norteador da atuação dos gestores.

Além disso, não ficam estabelecidos critérios de como a alocação nas escolas para as quais os alunos serão de fato alocados, dessa forma, os gestores ficam, em certa medida, livres para criarem critérios próprios.

2.5 A VISÃO DOS GESTORES SOBRE AS FAMÍLIAS

As análises taxonômicas realizadas nos permitiram mapear os tipos de famílias mais ou menos desejadas pela gestão escolar, sendo essas últimas estigmatizadas. Essas percepções são construídas no âmbito da interação face a face durante os procedimentos de matrícula e escolarização dos estudantes, em que são confrontadas as “identidades sociais virtuais” projetadas pelos gestores com as “identidades sociais reais” que, de fato, essas famílias apresentam. Os tipos ideais de famílias foram categorizados a partir das percepções dos gestores e consolidados em 17 categorias analíticas. Na tabela a seguir descrevemos as definições dessas categorias, com base nas falas dos gestores durante as entrevistas:

Perfis das famílias	
Famílias ativas nas escolhas das escolas, turmas e turnos	Participam de forma ativa nas decisões referentes à vida escolar dos alunos, seja na escolha de escola, turno, turma e/ou permanência. Baseando suas escolhas em fatores escolares como corpo discente e docente, tamanho e

	estrutura escolar, nível de complexidade de gestão escolar, notas de avaliações externas, espaço escolar e suas dinâmicas, segurança e reputação das escolas.
Famílias inativas que não atendem às solicitações da escola ou sistema de ensino	Não se preocupam em manter comunicação com a escola, omitindo informações que podem ser úteis, não dando importância a problemas comportamentais, acadêmicos e pessoais dos alunos, postergando ou não os resolvendo.
Famílias presentes no ambiente e nas atividades escolares	Estão presentes no ambiente da escola, próximas às gestoras e demais funcionários, mantêm certo acompanhamento e participação nas atividades escolares.
Famílias “desestruturadas” ¹¹	Há uma ausência dos genitores masculinos, e a convivência da criança é apenas com a mãe, padrasto e/ou avós, algumas tiveram filhos quando eram considerados jovens demais pelos gestores e/ou tiveram muitos filhos. Essas famílias são consideradas “permissivas”, algumas envolvidas com crimes e/ou em situações de violência.
Famílias que trocam informações sobre os alunos	Participam fornecendo informações úteis à escola sobre os alunos e/ou procurando informações que ajude a orientar a trajetória escolar, cuidados ou mesmo, questões pessoais dos alunos e famílias que podem vir a impactar no processo de escolarização.
Famílias com baixo nível socioeconômico	São pobres e/ou estão em situação de vulnerabilidade social, sem acesso a direitos básicos, tais como: saneamento, moradia e locomoção. Além disso, têm baixo grau de escolaridade. Para cada gestor a definição de baixa escolaridade varia, sendo apontados responsáveis analfabetos e semianalfabetos. Essas condições são vistas como prejudiciais para a trajetória escolar dos estudantes.
Famílias que buscam terceiros para garantir o acesso às escolas	Buscam colaboração de outras pessoas e/ou instituições e, não o gestor responsável pela matrícula, para garantir a vaga na escola escolhida,

¹¹ Termo utilizado por alguns gestores para se referir à essas famílias

	buscando políticos, organizações religiosas, ONGs, CRE, Ministério Público, Conselho Tutelar, entre outros.
Famílias inativas nas escolhas das escolas, turmas e turnos	Não participam de decisões referentes à vida escolar dos alunos, tais como a escolha de escola, turma, turno. Essa ausência pode partir da falta ou pouco acesso à informação que os oriente nesses processos.
Famílias com maior nível socioeconômico	Possuem bens materiais de alto valor ou custo, viajam, e podem arcar com despesas de maior custo monetário. Estas, de acordo com eles, têm condição financeira e de escolarização superiores às demais famílias.
Famílias que não trocam informações sobre os alunos	Não têm e/ou não buscam e trocam informações importantes para a escolarização dos alunos.
Famílias migrantes	Se mudam de um estado/município/bairro/país para o outro. Eles acreditam que essas mudanças constantes podem prejudicar a trajetória dos alunos e as dinâmicas de organização da escola.
Famílias que burlam procedimentos	Burlam procedimentos escolares regulamentados para obter vantagem.
Classificação negativa genérica/sem foco	Não foram elencados os motivos para serem consideradas indesejadas, são falas que remetem às “piores famílias” da escola ou da rede.
Famílias com baixas expectativas escolares	Não projetam uma escolarização mais longa para os estudantes.
Famílias com altas expectativas escolares	Projetam uma trajetória escolar longa ou que buscam escolas consideradas de qualidade, como os colégios federais e militares.
Famílias desconhecidas	Não são conhecidas pelos gestores, seja porque não estão presentes, são novos na comunidade escolar ou moram longe. Segundo eles, é difícil entrar em contato com tais famílias, isso representa um problema nas dinâmicas da escola.

Classificação positiva genérica/sem foco	Não foram elencados motivos para serem vistas como desejadas, apenas classificadas como famílias muito boas pela gestora.
--	---

Essas categorias nos permitiram classificar as famílias que são desejadas e indesejadas pelos gestores e contabilizar a frequência de menções à esses tipos:

Famílias desejadas		
Perfil	Total de menções	Total de gestores
Famílias ativas nas escolhas das escolas, turmas e turnos	45	19
Famílias presentes no ambiente e nas atividades escolares	25	13
Famílias que trocam informações sobre os alunos	15	9
Famílias com maior nível socioeconômico	9	8
Famílias com altas expectativas escolares	2	2
Famílias que buscam terceiros para garantir o acesso às escolas	1	1
Classificação positiva genérica/sem foco	1	1
Famílias inativas nas escolhas das escolas, turmas e turnos	1	1

Famílias indesejadas		
Categoria	Total de menções	Total de gestores
Famílias inativas que não atendem às solicitações da escola ou sistema de ensino	41	15
Famílias desestruturadas	21	10
Famílias com baixo nível socioeconômico	13	8
Famílias que buscam terceiros para garantir o acesso às escolas	12	9
Famílias ativas nas escolhas das escolas, turmas e turnos	12	8
Famílias inativas nas escolhas das escolas, turmas e turnos	10	7
Famílias que não trocam informações sobre os alunos	9	7
Famílias migrantes	7	5
Famílias que burlam procedimentos	3	3
Classificação negativa genérica/sem foco	3	3
Famílias que trocam informações sobre os alunos	3	3
Famílias com baixas expectativas escolares	2	2
Famílias desconhecidas	1	1

Famílias presentes no ambiente e nas atividades escolares	1	1
---	---	---

Com base nesses dados, podemos afirmar que há processos de rotulação e estigmatização das famílias dos estudantes da rede, produzem e reproduzem os estereótipos ligados a esses rótulos, visto que algumas famílias são mencionadas de forma desejada e outras consideradas indesejadas.

As categorias mais mencionadas pelos gestores são referentes à participação familiar nas escolhas e atividades da escola. As famílias participativas são as mais desejadas e as famílias pouco ou não participativas são menos desejadas, parece haver, no entanto, um limite para essa participação, tendo em vista que há famílias participativas que são vistas como indesejadas. Isto pode estar relacionado também ao tipo de engajamento e as estratégias utilizadas. Isso nos permite um destaque para os processos de produção de desigualdades intraescolares, na medida em que os gestores constroem uma diferenciação dos modos de participação familiar, orientados por um conjunto de influências internas e externas à gestão escolar.

Apesar disso, também são mencionadas categorias com visões valorativas que reproduzem desigualdades já consolidadas socialmente como características familiares de nível socioeconômico e migração. Essas informações são transmitidas pelas famílias no cotidiano da escola e nos momentos de matrícula. As famílias vistas de forma desejada, neste caso, são exclusivamente, as “famílias com maior nível socioeconômico”, isto porque de acordo com os gestores poderiam oferecer um apoio mais qualificado para os estudantes.

Em contrapartida, as “famílias com baixo nível socioeconômico”, “famílias ‘desestruturadas’” e “famílias migrantes” são vistas de forma indesejada, e são, portanto, “inabilitadas para aceitação social plena”, tendo em vista que os gestores estabelecem uma marginalização e baixas expectativas de colaboração efetiva dessas famílias no processo de escolarização dos estudantes, citando esses tipos de família como um desvio ou uma característica que torna suas identidades deterioradas no ambiente escolar.

A gestora Laíssa da Escola Municipal Pedra do Sol¹² (6ª CRE), menciona as famílias que em sua percepção são "desestruturadas":

“Sendo realista, infelizmente menos da metade termina o ensino médio. Entendeu? Infelizmente. E a realidade deles é de pais semi-analfabetos ou analfabetos. Eu tenho pais que ainda nem conseguem assinar o nome... Alguns com digital e, quando são chamados, a gente dá o carimbo pra ele carimbar a digital. Entendeu?”

¹² Os nomes dos gestores e escolas são fictícios para preservar suas identidades

O índice de violência e a formação da família também é muito desestruturada. A maioria não tem essa realidade de pai, mãe, filhos e irmãos. Essa realidade pra eles é bem difícil. Dia dos pais aqui... a gente não consegue nem fazer um evento. A gente prefere não fazer. A gente faz no Dia das Mães. No Dia dos Pais, não. Porque não tem muito essa realidade. Pelo menos, 50%, a gente pode dizer que ou é criado por padrasto, pelos avós ou só pela mãe.”

É possível afirmar que as famílias vistas como "desestruturadas" são consideradas desviantes das expectativas dos gestores, o rótulo "desestruturada" acompanha um conjunto de estereótipos que representam um problema para a gestora que relaciona o perfil familiar com suas expectativas de escolarização dos estudantes. Essas expectativas podem ser interpretadas como profecias auto-realizáveis (MERTON, 1968), na medida em que desacreditando do potencial dos estudantes avançarem para um maior nível de escolarização, os gestores podem vir a tomar decisões pedagógicas que contribuam para a materialização das suas expectativas.

No caso dos procedimentos de matrícula, essas percepções pessoais, podem orientar as ações discricionárias e tomada de decisões, especialmente no remanejamento, em que é possível realizar a escolha da escola do segmento seguinte. A gestora Valentine da Escola Municipal Diamante (7ª CRE), fala sobre esse processo:

“Eu não vou ‘ah, porque essa mãe quer muito...eu vou mandar o filho pra lá [escola que a gestora considera boa]só porque ela quer.’ De repente, não vai ser bom até pro filho porque a gente sabe qual é o perfil de cobrança da escola e, às vezes, não vai ser bom nem pra aquela criança ir pra essa escola. (...) E aí, a gente chama numa conversa (...) ‘mãezinha, você sabe que a escola x tem um nível de cobrança maior. Você acha que vai poder ajudar o seu filho?’”

É possível argumentar, com base nos dados, que os gestores atuam baseados em uma lógica patrimonialista, na medida em que parte das suas decisões são baseadas em opiniões pessoais sobre as famílias, tendendo a adequar o perfil das famílias aos perfis das escolas. De modo que os estudantes com famílias desejadas são alocados em escolas consideradas boas e os estudantes de famílias estigmatizadas são alocadas em escolas estigmatizadas.

Apesar de mais evidente no momento de remanejamento, os demais processos como a entrada e as transferências internas e externas também são marcados por ações discricionárias mediadas por rótulos e estigmas, além de ações patrimonialistas. Os gestores mencionam ações como: criação de listas de espera por vagas, feitas por conta própria; rejeição de atendimento à demanda de transferência interna de alunos considerados indisciplinados com famílias "desestruturadas". Ao falar sobre a transferência na escola, a gestora Rebeca da Escola Municipal Azurita (4ªCRE), diz:

“Eu fico olhando pra cara da pessoa, eu olho o jeito de falar, eu vejo se é um bom responsável. Eu olho se é aquela mãe que veio só pra pegar o filho e ralar peito ou se é uma mãe que realmente está afim de uma escola de qualidade.”

O que a gestora está observando são as informações transmitidas pelas famílias no momento da procura pela escola. A atuação desses responsáveis pode estar de acordo com as normas sociais pré-estabelecidas pela gestora ou não, isso irá determinar suas ações seguintes. Ela diz que os responsáveis que são engajados nessa procura e estão sempre presentes, poderão ser avisados por ela assim que surgir uma vaga ou indicar escolas que ela considera de boa qualidade.

Esses dados nos permitem afirmar que as percepções em relação às famílias têm consequências reais nos momentos de tomada de decisão dos agentes da burocracia. Eles apontam a existência de vantagens para as famílias consideradas desejadas e desvantagens para as famílias consideradas indesejadas, que são estigmatizadas por apresentarem um “desvio” das normas sociais previamente estabelecidas pelos gestores escolares.

Somado a isso, as ausências de critérios estabelecidos para o período de remanejamentos nos documentos legais da política, torna o processo marcado por discricionariedades. Tendo isso em vista, observamos que há escolas que (1) realizam a consulta aos responsáveis, que informam quais escolas gostariam que os estudantes dessem seguimento – apesar de, em alguns casos, os gestores selecionarem os pedidos que serão atendidos – (2) os gestores criam critérios de alocação dos estudantes, sem realizarem a consulta. Em suma, os gestores definem, em parte, os próprios critérios de remanejamento dos estudantes, considerando suas próprias percepções valorativas dos estudantes e suas famílias.

2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Os dados apresentados confirmaram nossa hipótese inicial de que durante os procedimentos de matrícula e escolarização dos estudantes, os gestores produzem e reproduzem estigmas relacionados às famílias, conectados às suas percepções sobre fatores intraescolares, como a participação acadêmica efetiva, e fatores extraescolares como o nível socioeconômico, migração e “estrutura familiar”.

Esses estigmas podem contribuir para a (re)produção de desigualdades educacionais, na medida em que os documentos legais da política de matrícula não estabelecem critérios

para alocação dos estudantes nas escolas ofertadas no momento de remanejamento, possibilitando que os gestores, por meio de ações discricionárias, definam parte desses critérios que podem ser mediados pelos estigmas sobre as famílias dos estudantes.

Esses dados corroboram com os encontrados por Oliveira, Prado e Rosistolato (2022), que analisaram o mesmo conjunto de entrevistas com gestores aqui citados, realizando um recorte geográfico de seis escolas localizadas na mesma região e uma assessora da CRE. Os dados apontam que as lacunas nas resoluções de matrícula tornam possíveis espaços para atuação discricionária com base na percepção e juízo de valor dos gestores, realizados durante as interações com as famílias. Os autores afirmam que *“os critérios podem ser a ordem de chegada, com o uso do “caderninho”, ou com a avaliação da família e sua forma de falar, de se vestir ou de se apresentar na unidade escolar”*.

Nesse sentido, ao atribuírem em seus discursos valorações sobre as famílias, é possível afirmar que essas percepções são diretamente conectadas com o oferecimento de vantagens aos perfis desejados e, como consequência, reduzindo a equidade entre as famílias no decorrer dos processos de matrícula.

Essas valorações são, majoritariamente, relacionadas às características de participação das famílias, sendo citadas tanto positivamente como negativamente. Conforme demonstramos, a falta de participação, a participação excessiva e participações que contrariam as decisões e escolhas dos gestores, são vistas de forma negativa por eles.

As falas revelam que os estigmas atribuídos às famílias dos estudantes, por vezes, são usados para justificar expectativas em relação aos estudantes, seus desempenhos e procedimentos desiguais no momento da matrícula, convergindo com a hipótese inicial.

Considerando tais resultados, é possível apontar que as escolas não apenas reproduzem, mas também produzem desigualdades com base nas percepções sobre as ações do público atendido diante de procedimentos próprios do contexto escolar, neste caso a matrícula. Refletir sobre esses dados é fundamental para pensar uma escola mais democrática e de qualidade, pensando em caminhos para diminuir as desigualdades de origem em contraponto ao aprofundamento dessas desigualdades e produção de novas, próprias do processo de escolarização.

2.7 REFERÊNCIAS

BECKER, H. S. **Outsiders**: Estudos de Sociologia do desvio. Tradução de Maria Luiza X. de Borges; revisão técnica Karina Kuschnir. 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos de Educação**, Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-64.

BRASIL, Casa Civil. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, de 05 de outubro de 1988**. Brasília, DF: Constituição Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 02 de set. de 2022.

COLEMAN, J. S.; CAMPBELL, E. Q.; HOBSON, C. J.; et al. **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: U.S. Government, Printing Office, 1966.

DANDURAND, P.; OLLIVIER, É. Os paradigmas perdidos: ensaios sobre a sociologia da educação e seu objeto. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 3, p. 120-142, 1991.

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

GOMES, C. A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]**. v. 13, n. 48, p. 281-306, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000300002>>.

LIPSKY, M. **Street-level bureaucracy**: Dilemmas of the individual in public service. Russell Sage Foundation, 2010.

MERTON, R. **Social Theory and Social Structure**. New York: The Free Press, 1968.

NOGUEIRA, M. A. A Relação Família-Escola Na Contemporaneidade: Fenômeno Social/Interrogações Sociológicas. **Análise Social**, Lisboa, v. 40, n. 176, p. 563–578, 2005. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/41012165>>. Acesso em 02 de set. de 2022.

OLIVEIRA, R. W.; PRADO, A. P.; ROSISTOLATO, R. Do banquinho ao caderninho: Discrecionalidade e estigma nos procedimentos de matrícula em escolas cariocas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 3, p. 2322–2342, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16692>>. Acesso em: 12 jan. 2023.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; Revisão técnica de Gabriel Cohn. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.

3. CONSIDERAÇÕES DE TRANSIÇÃO

O primeiro artigo enfatiza como ocorrem os processos de matrícula na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, com base nas orientações dos documentos legais da política e nas percepções dos gestores escolares entrevistados. Os resultados apontam para o processo de estigmatização durante esses momentos e discricionariedades pautadas nas percepções dos agentes da burocracia sobre as famílias dos estudantes.

A partir do mapeamento dos perfis de famílias desejados ou indesejados pelos gestores, observamos a existência de uma ambiguidade em relação às famílias classificadas com características de participação. De forma geral, famílias participativas são vistas majoritariamente de forma desejada, enquanto famílias com participação insuficiente são vistas de forma indesejada, e por isso, estigmatizadas. No entanto, há momentos em que essa lógica é invertida, tendo em vista que famílias participativas também foram citadas de forma indesejada e famílias pouco participativas foram citadas como desejadas. O objetivo do artigo a seguir é analisar os limites das formas de participação familiar, de acordo com a percepção dos gestores.

4. ARTIGO II - VISÕES IDEAIS DE PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NA ESCOLA NA PERSPECTIVA DA GESTÃO.

Resumo

A participação familiar constitui um fator de relevância na trajetória escolar dos estudantes da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Em pesquisas recentes, realizadas no âmbito do LaPOpE – Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais – observamos que durante os procedimentos de matrícula os gestores produzem e reproduzem rótulos e estigmas sobre as famílias dos estudantes. As famílias participativas tendem a ser desejadas pela gestão escolar, em contraste estão as famílias com baixa ou nenhuma participação, que são indesejadas. Há, no entanto, casos em que essa lógica é invertida. Dessa forma a participação em excesso também representa, em suas percepções, um problema na dinâmica escolar e de matrícula, o que os leva a estigmatizar esses grupos familiares. Demonstraremos a existência de tipos ideais desejados e indesejados de participação familiar na perspectiva dos gestores. Estas percepções sobre as famílias, tendem orientar as tomadas de decisões escolares, concentrando estudantes e famílias estigmatizadas em escolas específicas.

Palavras-chaves: Participação Familiar; Estigmas; Família-escola; Gestão escolar.

4.1 INTRODUÇÃO

Este artigo está inserido na pesquisa “Estigma e construção de trajetórias educacionais”, desenvolvida pelo Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais (LaPOpE) da faculdade de educação da UFRJ, coordenada pelo professor Rodrigo Rosistolato e pelas professoras Ana Pires do Prado, Maria Muanis (UFRJ) e Diana Cerdeira (UERJ) e conta com financiamento do CNPq¹³.

A participação familiar constitui um fator de relevância na trajetória escolar dos estudantes. Os orientadores apontam a participação familiar insuficiente ou inadequada como uma das causas dos principais problemas da escola (GOMES, 2020). Em sala de aula, o apoio das famílias pode contribuir para o desempenho e percepção das professoras em relação aos alunos, tendo em vista que, mesmo os alunos estigmatizados que contam com o apoio familiar apresentam um desempenho superior em comparação aos que não contam com o mesmo apoio (COSTA, 2020).

¹³ Edital Universal - processo número 420596/2018-6

Dados da pesquisa realizada anteriormente apontam que durante os procedimentos de matrícula os gestores produzem e reproduzem rótulos e estigmas sobre as famílias dos estudantes, rotulando e classificando-as entre aquelas que podem ser consideradas desejadas e indesejadas (REZENDE, 2023). As famílias participativas tendem a ser desejadas pela gestão escolar, em contraste estão as famílias com baixa ou nenhuma participação, que são indesejadas. No entanto, há casos em que a participação familiar é considerada indesejada, enquanto a baixa ou nenhuma participação é vista de forma desejada, nossa hipótese é que os gestores atuam pautados em um “ideal” de participação que conta com os limites de suas próprias percepções sobre as famílias.

O objetivo geral deste artigo é analisar as percepções dos gestores sobre a participação das famílias durante os processos de matrícula e escolarização dos alunos na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Os objetivos específicos são (1) identificar os tipos de participação considerados ideais ou não ideais pelos gestores; (2) descrever os perfis típicos ideais construídos com base nas entrevistas com os gestores; e (3) interpretar os atributos que configuram a participação desejada e indesejada.

Em primeiro lugar, apresentamos o referencial teórico, buscando um diálogo entre as teorias relacionadas ao estigma e o contexto escolar, promovemos um debate entre eficácia escolar, estigma e discricionariedade. Em seguida, descrevemos a metodologia de análise das entrevistas realizadas com os gestores. Na sequência, apresentamos os resultados da análise que permitiu propor uma tipologia das famílias com base na percepção dos gestores e a análise das falas dialogando com a teoria. Por fim, concluímos o artigo com as principais considerações dos dados discutidos.

4.2 A LÓGICA REPRODUTIVISTA DO PROCESSO DE ESTIGMATIZAÇÃO

Durante a década de 1990 houve ampliação da democratização da educação no Brasil, marcado pela expansão do acesso no ensino fundamental entre as camadas populares. No entanto, a discussão em torno da qualidade ganhou novos rumos, principalmente com a implementação do SAEB (Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica) e divulgação de rankings com resultados do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que explicitou as diferenças de desempenho entre as escolas. (BONAMINO E SOUSA, 2012; FONSECA, 2011). Esse movimento impulsionou uma preocupação com a qualidade das escolas e uma série de pesquisas voltadas para compreender a eficácia e o efeito das escolas no Brasil (FONSECA, 2011; GUEDES, 2008; SOARES E CANDIAN, 2011).

Segundo Guedes (2008), a linha de pesquisa de eficácia e efeito-escola se pauta em um debate de igualdade de oportunidades e surge como uma reação ao relatório Coleman (1966), que buscou explicar as relações entre as características das escolas e o desempenho dos alunos. O referido relatório se tornou um marco na sociologia da educação, na medida em que demonstrou que as disparidades de composição socioeconômica do alunado e o background familiar eram os principais responsáveis pelas diferenças de desempenho das escolas. Brooke e Soares (2008), afirmam que:

O que Coleman mostrou com mais clareza, confirmando alguns estudos anteriores, é que as diferenças socioeconômicas entre os alunos são as responsáveis pelas diferenças no seu desempenho e que, portanto, a esperança de combater a desigualdade racial mediante melhor distribuição dos investimentos em educação seria uma quimera. Mesmo expondo outros resultados significativos, que indicavam a importância do professor e o efeito da composição social do corpo discente, o relatório causou impacto por contradizer o pensamento liberal dominante e indicar as severas limitações na capacidade do sistema educacional do país em promover a igualdade (P. 15).

Nesse sentido, as conclusões dessa pesquisa, reforçaram uma corrente pessimista, tendo em vista as limitações do sistema de ensino das escolas americanas, levando a conclusão “a escola não faz diferença” (BROOKE E SOARES, 2008). Em contraposição a essa corrente, as pesquisas sobre eficácia escolar investigam quais fatores e características escolares podem contribuir para que o desempenho dos estudantes seja adequado, tendo controlado o nível socioeconômico. Dessa forma, na busca por compreender quais os efeitos dos processos e condições intra escolares em relação a trajetória e desempenho dos estudantes, as pesquisas sobre eficácia, afirmam a importância da escola no processo de ensino-aprendizagem (GUEDES, 2008).

Diante disso, este trabalho parte do argumento que os processos intra-escolares, especialmente os relacionados à gestão, podem contribuir para construção das trajetórias virtuosas ou viciosas dos estudantes (BRANDÃO, MANDERLET E PAULA, 2005). Argumentamos que, por vezes, a gestão escolar tende a tomar decisões baseadas em lógicas reprodutivistas, atribuindo baixas expectativas aos estudantes de famílias estigmatizadas. Essa lógica, tende a produzir e reproduzir desigualdades escolares e sociais. Tendo isto em vista, é importante compreender os processos pelos quais um indivíduo pode tornar-se estigmatizado.

Nessa direção, Goffman (1985), no livro “A representação do eu na vida cotidiana”, utiliza uma metáfora dramática para análise das interações sociais face a face, partindo da

ideia de que os indivíduos atuam transmitindo as informações à plateia, essa interação é regulada pelas normas de atuação sociais pré-estabelecidas. Ele afirma que:

Quando um indivíduo chega à presença de outros, estes, geralmente, procuram obter informações a seu respeito ou trazem à baila a que já possuem. Estarão interessados na sua situação sócio-econômica geral, no que pensa de si mesmo, na atitude a respeito deles, capacidade, confiança que merece, etc. Embora algumas destas informações pareçam ser procuradas quase como um fim em si mesmo, há comumente razões bem práticas para obtê-las. A informação a respeito do indivíduo serve para definir a situação tornando os outros capazes de conhecer antecipadamente o que ele esperará deles e o que dele podem esperar. Assim informados, saberão qual a melhor maneira de agir para dele obter uma resposta desejada. (Goffman, 1985, p.11)

Nesse sentido, podemos argumentar que ao interagir com as famílias dos estudantes, os gestores podem buscar informações que os ajude a definir com qual “tipo” de família estão lidando e o que esperar delas. Essa classificação é mediada pelas suas próprias perspectivas em relação ao que é desejável em uma família.

No livro “Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada”, o autor afirma que o estigma ocorre a partir das interações sociais nas quais o indivíduo apresenta características que são desvalorizadas socialmente, podendo, a partir disso, tornar o indivíduo “*inabilitado para aceitação social plena*”. A teoria afirma que durante as interações os indivíduos estabelecem “pré-concepções” e “expectativas normativas” que são esperadas das diferentes categorias de indivíduos, este processo é conceituado como “*identidade social virtual*”¹⁴.

Em contraste, os atributos pessoais que de fato o indivíduo possui e prova possuir, são denominados como “*identidade social real*”¹⁵. O autor afirma que a discrepância entre a “identidade social virtual” e a “identidade social real” pode vir a produzir o estigma. Dessa forma, quando as pré-concepções não se concretizam ou são quebradas por um atributo que o indivíduo apresenta, ele pode vir a ser estigmatizado. Durante as interações face a face entre as famílias e gestores, há o confronto entre o que é esperado e o que as famílias de fato apresentam. Nesse cenário, quando as famílias não apresentam o esperado ou o desejável, podem ser estigmatizadas.

No caso dos procedimentos de matrícula, a percepção dos gestores em relação às famílias, a valorização de algumas e estigmatização de outras, podem ter consequências

¹⁴ Construções sociais daquilo que o indivíduo deveria ser, realizadas por grupos de indivíduos (Goffman, 1963).

¹⁵ A categoria e os atributos que os indivíduos provam possuir quando iniciam a interação social com os grupos que guardam identidades sociais virtuais de todos eles (Goffman, 1963).

práticas na produção e reprodução de desigualdades, tendo em vista que atuam na ponta da política e são responsáveis pela implementação e atendimento aos beneficiários, e por isso, podem ser considerados “burocratas de nível de rua”.

Segundo Lipsky (2010), esses agentes da burocracia, por vezes, precisam tomar decisões que não estão totalmente normatizadas nos documentos legais da política, baseando-se em suas próprias percepções sobre os beneficiários, o autor conceitua esse movimento como “ações discricionárias”. É possível argumentar que as percepções sobre as famílias dos alunos influenciam em suas decisões discricionárias e, quando pautadas em estigmas, podem contribuir para a criação e/ou continuidade de trajetórias educacionais desiguais, especialmente no momento de remanejamento, em que há fluidez de critérios estabelecidos para alocação dos estudantes nos documentos legais (REZENDE, 2023).

4.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O trabalho tem uma abordagem qualitativa, utilizando um material empírico, constituído de 23 entrevistas em profundidade realizadas com gestores educacionais da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro para mapear as percepções dos gestores em relação às famílias dos alunos e as escolas da rede em diferentes Coordenadorias Regionais de Educação (1^a, 2^a, 3^a, 4^a, 6^a, 7^a, 9^a, 10^a, 11^a).

As análises sobre as percepções dos gestores sobre as famílias foram produzidas a partir de um método comparativo, em que uma dupla de pesquisadoras classificou as famílias consideradas desejadas ou indesejadas e categorizou os modelos de famílias citados nas entrevistas com os gestores em “tipos ideais” (categorias analíticas). Esse processo foi realizado primeiro individualmente, e depois comparado e discutido em dupla, e no grupo de pesquisa, a fim de chegar a uma validação das categorias e classificações coletivamente.

Este processo culminou na consolidação das categorias analíticas, que nos permitiu contabilizar os “tipos ideais” de famílias neste conjunto de entrevistas e quais desses tipos são classificados como desejados ou indesejados pelos gestores, sendo este último modelos de famílias estigmatizáveis ou estigmatizadas.

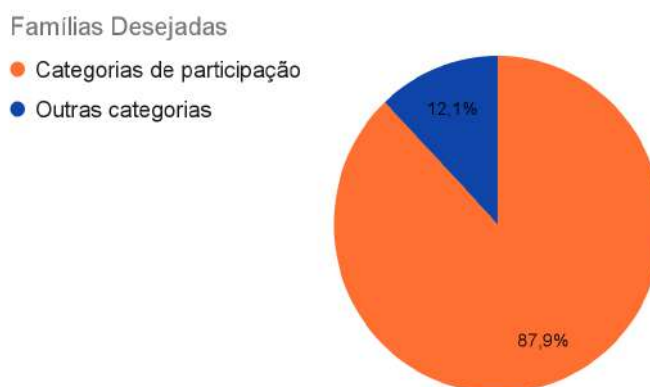
Esse mapeamento nos permite afirmar que famílias participativas são majoritariamente desejadas, enquanto famílias com baixa ou nenhuma participação são indesejadas. Nos chamou atenção, no entanto, que há casos em que a participação é vista de forma indesejada, enquanto famílias pouco participativas são vistas de forma desejada. Dessa

forma, descrevemos quais os limites estabelecidos pelos gestores para a participação das famílias nas escolhas escolares, baseados nas falas dos gestores.

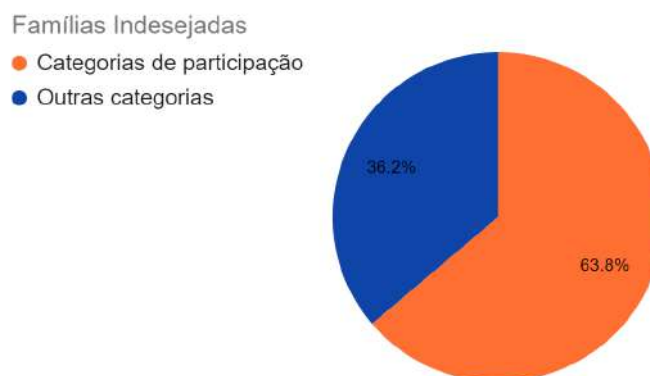
4.4 DESCRIÇÃO DE DADOS

A partir da análise das entrevistas realizadas com os gestores, podemos observar que a participação familiar é um fator relevante na construção de suas percepções sobre as famílias. O gráfico a seguir, demonstra quantitativamente que entre as menções às famílias consideradas desejadas pelos gestores 87,9% são relacionadas aos diferentes modos de participação familiar, enquanto apenas 12,1% são relacionados a menções sobre outras características familiares. Paralelamente, entre as famílias consideradas indesejadas, também são majoritariamente mencionadas características de participação com 63,8% de menções nessas categorias e 36,2% nas demais.

- **Gráfico 1**



- **Gráfico 2**



Isso justifica a relevância da realização de um recorte para descrever as nuances da perspectiva dos gestores sobre a participação familiar, buscando compreender quais formas de

participação são consideradas desejadas ou indesejadas. Na tabela a seguir, contabilizamos as menções positivas e negativas de cada perfil de participação familiar:

Tabela 1

Perfil	Menções positivas	Total de gestores	Menções negativas	Total de gestores
Famílias ativas nas escolhas das escolas, turmas e turnos	45	19	12	8
Famílias inativas nas escolhas das escolas, turmas e turnos	1	1	10	7
Famílias que trocam informações sobre os alunos	15	9	3	3
Famílias que não trocam ou não possuem informações sobre os alunos	0	0	9	7
Famílias presentes no ambiente e nas atividades escolares	25	13	1	1
Famílias inativas que não atendem às solicitações da escola ou sistema de ensino	0	0	41	15

Essa quantificação nos ajuda a perceber quais os perfis são, majoritariamente, percebidos como desejados ou indesejados. É possível observar que as famílias com participação ativa nas escolhas escolares, mencionadas 45 vezes de forma positiva por 19 gestores, são consideradas desejadas pela gestão. No entanto a quantidade de menções negativas ao mesmo tipo de família, torna essa afirmação aparentemente contraditória, ao nos depararmos com 12 menções negativas feitas por 8 gestores. O perfil contrário a este, as famílias inativas nas escolhas escolares, foi comumente mencionado negativamente, com 10 menções negativas feitas por 7 gestores, ainda assim há uma menção positiva.

Quando observamos a categoria referente à relação família-escola, o perfil de famílias que trocam informações sobre os alunos, foram mencionados 15 vezes por 9 gestores de forma positiva, mas ainda foram 3 vezes mencionadas negativamente por 3 gestores. O perfil contrário, famílias que não trocam ou não possuem informações sobre os alunos, foi mencionado exclusivamente de forma negativa, com 9 menções por 7 gestores.

Por fim, nos perfis relacionados a presença, participação nas atividades e solicitações da escola, observamos que as famílias presentes no ambiente e nas atividades escolares, são comumente vistas positivamente, sendo mencionadas 25 vezes por 13 gestores. No entanto,

também é mencionada uma vez de forma negativa. No perfil oposto, as famílias inativas que não atendem às solicitações da escola ou do sistema de ensino, não há qualquer menção positiva, sendo mencionada 41 vezes por 15 gestores de forma negativa.

Esses dados demonstram certa ambiguidade nas percepções dos gestores, de maneira que, por vezes, a participação familiar é considerada positiva, e, por vezes, considerada negativa. Da mesma forma, a não-participação ou participação insuficiente também é, ora considerada positiva, ora considerada negativa. Diante disso, buscamos compreender como cada perfil de família é visto quando mencionado de forma positiva ou de forma negativa:

Tabela 2

Perfil	Menções positivas	Menções negativas
Famílias ativas nas escolhas das escolas, turmas e turnos.	Famílias que participam de forma ativa nas decisões referentes à vida escolar dos alunos, baseando suas escolhas em fatores escolares e extraescolares em acordo com as decisões da gestão.	Famílias que participam de forma ativa nas decisões referentes à vida escolar dos alunos, mas não atendem às orientações dos gestores; solicitam transferência por motivos considerados insuficientes; fazem escolhas baseada em percepções consideradas equivocadas; ou reclamam/não concordam com as decisões da gestão.
Famílias inativas nas escolhas das escolas, turmas e turnos.	Família que atende apenas a orientação da gestão no momento da escolha das escolas para qual os alunos serão remanejados.	Famílias que não participam nas decisões referentes à vida escolar dos alunos. Não fazem escolhas ou baseiam suas escolhas em critérios desvalorizados pelos gestores.
Famílias que trocam informações sobre os alunos.	Famílias que participam fornecendo informações úteis à escola sobre os alunos e/ou procuram informações que ajude a orientar a trajetória escolar, cuidados e questões pessoais.	Famílias que buscam a escola para fazer reclamações que não podem ser controladas na percepção da gestão; para conversar sobre transferência de alunos por motivos considerados insuficientes; e para reclamar sobre a enturmação de alunos em turnos que não concordam.
Famílias que não trocam ou não possuem informações sobre os alunos.	Não há menções positivas.	Famílias difíceis de contatar ou possuem informações consideradas insuficientes sobre a vida escolar dos alunos.

Famílias presentes no ambiente e nas atividades escolares.	Famílias que estão presentes no ambiente escolar, são próximas dos gestores e demais funcionários; mantêm certo acompanhamento e participação nas atividades escolares.	Família que questiona a supervisão de uma atividade feita em sala de aula.
Famílias inativas que não atendem às solicitações da escola ou sistema de ensino.	Não há menções positivas.	Famílias que não mantêm comunicação com a escola, omitindo informações; não se importando com problemas comportamentais, acadêmicos e pessoais dos alunos, postergando ou não os resolvendo junto à gestão.

Esses dados nos permitem afirmar que a participação familiar nas escolhas, diálogo e acompanhamento escolar são desejadas desde que estejam de acordo com as normas sociais pré-estabelecidas e as representações dos próprios gestores sobre as escolas escolhidas pelos responsáveis. Isto fica nítido nas falas dos gestores, ao descreverem o procedimento de remanejamento:

Menção negativa:

“Eu não vou mandar o filho pra lá só porque ela [a mãe] quer.” De repente, não vai ser bom até pro filho porque a gente sabe qual é o perfil de cobrança da escola (...) E aí, a gente chama numa conversa (...) ‘mãezinha, você sabe que a escola x tem um nível de cobrança maior. Você acha que vai poder ajudar o seu filho?’”

Famílias ativas nas escolhas das escolas, turmas e turnos - Gestora Valentine, Escola Municipal Diamante, 7ª CRE.¹⁶

Há, nesse caso, uma oposição entre a escolha familiar e a escolha da gestão e, por isso, apesar da família ser considerada participativa, é vista de forma negativa. A gestora, ao narrar as negociações que envolvem esse processo, demonstra esse desacordo e uma tentativa de adequar o perfil da escola que recebe os alunos do remanejamento ao perfil do estudante e sua família. Nesse sentido, a representação social que a gestora tem das outras escolas da rede também pode orientar essas decisões. Por outro lado, a baixa ou nenhuma participação se revela indesejada, a menos que as famílias atendam somente as decisões tomadas pela gestão:

Menção positiva:

“Tenho pai que nem sabe que o filho vai sair da escola [no momento do remanejamento] que fala assim “ué, ele vai sair? É mesmo, tia! Tinha até esquecido que aqui só vai até o 5º ano. (...) Pra onde que vai?” E a gente informa pra onde que vai, o dia que tem que ir; ele pega a documentação e fica muito tranquilo.”

¹⁶ Os nomes dos gestores e escolas são fictícios.

Famílias inativas nas escolhas das escolas, turmas e turnos - Gestora Valentine, Escola Municipal Diamante, 7ª CRE.

Nessa fala, a gestora revela uma percepção positiva de famílias que não participam ativamente do momento de remanejamento, mas não questionam ou contrariam a orientação da gestão.

Apesar dessas percepções dúbias, famílias participativas são comumente valorizadas e associadas a expectativas mais elevadas em relação aos estudantes. Enquanto famílias que não acompanham os estudantes, na visão dos gestores, são comumente estigmatizadas e associadas à baixas expectativas sobre a escolarização dos estudantes:

“P: Como você imaginaria o futuro desses seus alunos? Quais são as suas expectativas?”

R: Nós temos duas turmas de quinto ano. Uma turma é aquela turma que vem desde da Educação Infantil. São crianças que a gente vê um acompanhamento mais próximo da família. (...) São crianças interessadas. São crianças que têm uma expectativa. E nós temos uma outra turma de quinto ano que é como se fosse um projeto da escola. (...) Os pais não tiveram condição. Então, é um quinto ano totalmente diferente. Eles estão trabalhando com os conteúdos do quinto ano, mas a gente sabe que eles vão encontrar uma dificuldade maior.”

Gestora Regina, Escola Municipal Lápis Lazúli, 7ª CR

Esses estigmas familiares, por vezes, se convertem em estigmas associados aos próprios estudantes, ao fazer a diferenciação das duas turmas de quinto ano, a gestora Regina intitula como “projeto” a turma com pais “que não tiveram condição” e já pressupõe que os estudantes terão dificuldades de acompanhar o conteúdo do quinto ano. Essa associação fica ainda mais nítida na fala da gestora Helena:

“É o tipo de criança que ninguém quer trabalhar, por quê? Porque é aquela criança que chega xingando, é aquela criança que não te escuta, é aquela criança que nunca traz o material, embora a escola forneça, mas a criança vem e não tem um lápis, uma borracha, um caderno, se oferece esse material, esse material se perde, aí você chama o responsável e ele não vai, quando ele vai, ele quer te agredir...”

Famílias inativas que não atendem às solicitações da escola ou sistema de ensino - Gestora Helena, Escola Municipal Pedra Azul, 1ª CRE.

Em sua perspectiva, o “tipo de criança que ninguém quer” está associada à famílias não participativas e violentas, que foram classificadas no perfil típico-ideal “Famílias inativas que não atendem às solicitações da escola ou sistema de ensino”.

Esses dados colocam em perspectiva o argumento de Dubet (2004), ao afirmar que apesar da igualdade de acesso, a escola republicana não se tornou mais justa, isto porque as desigualdades sociais ainda têm relevância e conexão com as desigualdades escolares. Na medida em que os gestores culpabilizam as famílias e as tomam como justificativas para suas

baixas expectativas em relação aos estudantes, reproduzem as desigualdades de origem e produzem novas, próprias do ambiente escolar.

Diante disso, é possível afirmar que a rede investigada, tende atuar a partir de uma lógica reprodutivista, ao valorizar o que pode ser considerado o “background familiar”, os gestores assumem um determinismo social ao fazerem uma conexão entre a origem familiar e a trajetória dos estudantes. Isso pode se converter em profecias auto-realizáveis (MERTON, 1968), ao desacreditarem os estudantes, baseados em suas percepções sobre as famílias. Desta forma, os gestores podem tomar decisões que contribuam para a realização de suas expectativas. É importante salientar que não se trata de uma questão de pura e simples intencionalidade. É um processo social complexo, que envolve estreitas interações entre os agentes que assumem cargos de gestão e os cenários de interação presentes nas escolas e nas redes de ensino.

Nessa perspectiva, tendo reservado suas expectativas e esforços aos “bons alunos” de “boas famílias” a escola acaba por legitimar as desigualdades, rótulos e estigmas atribuídos aos estudantes, responsabilizando os “vencidos” pelos seus fracassos escolares. (DUBET, 2004).

4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados desta pesquisa nos permitem afirmar que apesar da participação familiar ser comumente valorizada pelos gestores e a baixa ou nenhuma participação desvalorizadas, há limites para essas afirmações, visto que os gestores escolares valorizam apenas participações familiares que convergem com suas próprias decisões e percepções sobre a escolaridade dos alunos e desvalorizam participações contrárias às suas percepções.

Tais percepções, em certa medida, orientam as expectativas dos gestores em relação aos alunos e as decisões nos momentos de matrícula, revelando uma tendência de adequar o perfil das famílias aos perfis das escolas no momento de remanejamento, o que pode contribuir para a construção e/ou continuação de trajetórias desiguais, considerando que as escolas para as quais os estudantes podem ser remanejados não são iguais.

Diante disso, estudar a (re)produção de estigmas sobre as famílias no processo de escolarização dos estudantes, pode contribuir para repensarmos sobre as representações sociais excludentes que estão relacionadas com desigualdades sociais. É necessário, por isso, avançarmos nos estudos, a fim de também construirmos práticas pedagógicas mais inclusivas

e democráticas, de maneira que o efeito-escola se torne mais positivo na trajetória dos estudantes.

4.6 REFERÊNCIAS

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa** [online]. v. 3, n. 2, p. 373-388, 2012.

BRANDÃO, Z.; MANDELERT, D; PAULA, L. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa** [online]. v. 35, n. 126, p. 747-758, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300011>>.

COLEMAN, J. S.; CAMPBELL, E. Q.; HOBSON, C. J.; et al. **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: U.S. Government, Printing Office, 1966.

COSTA, T. N. **Interações pedagógicas na educação infantil: rótulos, estigmas e construção de merecimentos**. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa** [online]. v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002>>.

FONSECA, J. L. S. Pesquisas sobre efeito escola: Uma contribuição para a qualidade da educação no Brasil. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 151-162, 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1521>>. Acesso em 6 de jan. de 2023.

GOFFMAN, E. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo, Petrópolis, Vozes, 1985.

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

GOMES, E. S. **Estigma e construção social de alunos-problemas: Dilemas e perspectivas da orientação educacional**. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

GUEDES, R. **Perspectivas de futuro e escolhas profissionais: Um estudo no Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 118P. 2008.

LIPSKY, M. **Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public service**. Russell Sage Foundation, 2010.

MERTON, R. **Social Theory and Social Structure**. New York: The Free Press, 1968.

REZENDE, D. C. Procedimentos de matrícula na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e processos de estigmatização. In: _____. **Expectativas normativas, percepções dos gestores escolares e estigmatização de famílias dos estudantes no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2023. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023. (Não publicado).

SOARES, J. F.; CANDIAN, J. F. O efeito da escola básica brasileira: As evidências do Pisa e do SAEB. **Revista Brasileira Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 163-181, 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1522>>. Acesso em 6 de jan. de 2013.

5. CONSIDERAÇÕES DE TRANSIÇÃO

Os resultados dos artigos anteriores apontam uma tendência de adequação dos perfis das famílias e alunos aos perfis das escolas para as quais são remanejadas durante os momentos de remanejamento. As lacunas nas políticas de matrícula possibilitam espaços discricionários de atuação dos gestores. Eles adotam critérios próprios que, por vezes, são pautados em suas próprias percepções acerca dos beneficiários da política. Ao utilizarem esses critérios os gestores concentram alunos e famílias estigmatizadas em determinadas escolas.

No artigo a seguir, analisamos as representações dos gestores escolares sobre as escolas que recebem essas famílias e estes estudantes e descrevemos os atributos que as tornam estigmatizadas, segundo os gestores, evidenciando os processos de distribuição desigual do alunado na rede, pautado em uma hierarquização e estigmatização das escolas. Por fim, comparamos os resultados encontrados com evidências de estigmatização em outros contextos no Brasil e no mundo.

6. ARTIGO III - PERCEPÇÃO DOS GESTORES EDUCACIONAIS SOBRE AS ESCOLAS DOS "PATINHOS FEIOS".

Resumo

Este artigo tem como objetivo identificar as representações que os gestores escolares da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro constroem sobre as escolas que recebem os alunos e famílias estigmatizados na rede. De forma mais específica, mapeamos os atributos que configuram uma escola estigmatizada, na percepção dos gestores e descrevemos, com base em entrevistas realizadas com eles, os processos de distribuição do alunado na rede, mediados por uma hierarquização e estigmatização de escolas. Os dados nos permitem afirmar que todos os gestores entrevistados (re)produzem estigmas sobre outras escolas, baseando-se em questões envolvendo a indisciplina dos estudantes, violência intra e extra escolar, localização e estrutura da escola. Dentre eles, os que administram escolas estigmatizadas, acreditam que as visões depreciativas sobre a escola se dão em virtude de seus processos mais democráticos na matrícula e recepção de alunos de perfis diversos. A partir dos resultados desta pesquisa, realizamos uma comparação entre os dados do Rio de Janeiro com outras pesquisas desenvolvidas no Brasil e no mundo, selecionadas por meio de uma revisão bibliográfica e apontamos as principais convergências.

Palavras-chaves: Estigmas; Hierarquização escolar; Gestão escolar.

6.1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho foi desenvolvido, junto a pesquisa “Estigma e construção de trajetórias educacionais”, desenvolvida pelo Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais (LaPOpE) da faculdade de educação da UFRJ, coordenada pelo professor Rodrigo Rosistolato e pelas professoras Ana Pires do Prado, Maria Muanis (UFRJ) e Diana Cerdeira (UERJ) e conta com financiamento do CNPq¹⁷.

Estudos realizados no âmbito das escolas públicas do Rio de Janeiro têm apontado para as diferenciações e hierarquias criadas com base no desempenho e reputação das escolas, capazes de gerar desigualdades e segregação entre os estudantes (COSTA, 2008; COSTA e KOSLINSKI, 2008; COSTA, 2010; COSTA e KOSLINSKI, 2012; KOSLINSKI et al., 2014; KOSLINSKI e CARVALHO, 2015; ROSISTOLATO et al., 2016; COSTA E KOSLINSKI, 2011; ROSISTOLATO et. al., 2019). É possível argumentar com base nisto, que a rede

¹⁷ Edital Universal - processo número 420596/2018-6

municipal de ensino do Rio de Janeiro que, em tese, deveria ser orientada por uma distribuição igualitária de direitos entre os beneficiários das políticas educacionais, é na prática constituída por uma série de diferenciações entre as escolas da rede. Conforme indica Rosistolato et al. (2016), apesar da oferta universalizada no ensino fundamental, há discrepâncias entre as características escolares em relação ao desempenho nas avaliações externas, qualidade, eficácia, prestígio e composição do alunado. A circulação dessas informações contribui para a construção de uma reputação escolar, fazendo com que a vaga em algumas escolas seja mais disputada.

Koslinski et al. (2014) apontam que a alta demanda por vagas nas escolas mais disputadas, cria um consequente mecanismo de seleção e distribuição desigual entre as escolas da rede, que são mobilizados pelo poder discricionário dos gestores no momento de remanejamento entre as escolas de 1º e 2º segmento do ensino fundamental, e pelo poder de escolha dos pais, na medida em que pais mais escolarizados teriam mais acesso a informações que os orientem em suas escolhas. Os resultados dessas pesquisas indicam uma homogeneização baseada em características socioeconômicas, raciais e relativas à trajetória escolar dos estudantes.

Analisando as representações dos gestores educacionais, construídas em torno das famílias dos estudantes durante as interações nos processos de matrícula, encontramos dados que indicam que há famílias desejadas e indesejadas na percepção dos gestores. (REZENDE, 2023) Quando mencionados os momentos de remanejamento, encontramos uma tendência de concentração dos “melhores” alunos e famílias em determinadas escolas e, dos alunos e famílias estigmatizados em outras. Demonstra-se assim, que as percepções que os gestores têm sobre as famílias podem contribuir no processo de seleção e segregação escolar. (REZENDE, 2023).

Neste artigo, analisamos as percepções construídas pelos agentes da burocracia escolar em torno das escolas que recebem alunos e famílias estigmatizadas, incluindo as percepções dos gestores que administram as escolas em questão, buscando identificar os atributos elencados pelos gestores para as depreciações de determinadas escolas.

O artigo está organizado em cinco tópicos. No primeiro deles, apresentamos um referencial teórico que retoma pesquisas realizadas no âmbito das escolas públicas do Rio de Janeiro, voltadas para discutir a distribuição de vagas em escolas “comuns” e relacionamos com um debate sobre a teoria de eficácia escolar e estigma. Em seguida, descrevemos a metodologia utilizada para (1) analisar as entrevistas realizadas com gestores e (2) realização da seleção de textos da revisão bibliográfica em andamento. No quarto tópico, descrevemos e

analisamos os dados encontrados a partir das entrevistas com os gestores. Na sequência, apresentamos os resultados encontrados a partir dos estudos selecionados na revisão bibliográfica, mostrando os principais pontos de convergência com os dados encontrados no Rio de Janeiro. Por fim, concluímos o artigo com os principais achados e reflexões.

6.2 REFERENCIAL TEÓRICO

A partir da implementação da Prova Brasil em 2005, as avaliações externas passaram a produzir resultados de desempenho das escolas, isso permitiu tanto o diagnóstico como a responsabilização das escolas com a justificativa de auxiliar o desenvolvimento de estratégias para a melhoria da qualidade de ensino. No entanto, esse modelo de avaliação também permitiu que a comunidade externa tivesse acesso aos resultados das escolas, através das notas obtidas por elas no IDEB (indicador de desenvolvimento da educação básica), isto possibilitou a criação de rankings entre escolas com melhores e piores desempenhos. (BONAMINO E SOUSA, 2012).

Apesar desses resultados comporem o processo de construção da reputação escolar, não são o único critério. Há, na rede pública de ensino do Rio de Janeiro, uma série de diferenciações entre as escolas, a partir das quais são produzidas hierarquias dentro da mesma rede. Costa e Koslinski (2011) apontaram a existência de um quase-mercado oculto na distribuição de vagas na rede. Nesse sentido, ainda que não haja políticas de incentivo na escolha escolar pelas famílias, os autores indicam que há famílias que disputam por vagas em determinadas escolas. Segundo os autores, no Brasil o principal atrativo é a reputação que, em certa medida, se constrói com base no perfil dos alunos que são recebidos.

Por outro lado, os autores apontam que também há seletividade de escolas mais conceituadas que utilizam de processos informais e velados que não estão previstos nas regras de matrícula formalmente. Nesse sentido, Rosistolato et. al (2016) afirma que:

Evidências mostram que processos que influenciam a composição do alunado não se restringem à auto seleção ou à escolha das famílias por escolas. As famílias adotam diferentes estratégias de escolha e de acesso às escolas selecionadas. Ao mesmo tempo, os atores que compõem a burocracia educacional exercem papel decisivo na alocação dos alunos nas escolas, ao estabelecer critérios não aleatórios para concessão de vagas. As famílias, por sua vez, revelam que as direções escolares exercem domínio pessoal e arbitrário na aceitação dos alunos nas escolas, limitando as possibilidades de escolha por parte das famílias. (p. 258)

Koslinski e Carvalho (2015), apontam que os gestores de escolas do 1º segmento tendem a enviar os alunos para escolas de 2º segmento com perfil similar. Diante disso, as pesquisas supracitadas indicam a existência de segregação escolar, orientadas não apenas

pelas escolhas das famílias, mas principalmente pelo papel ativo dos agentes da burocracia escolar durante os processos de remanejamento, que utilizam mecanismos velados de seleção.

Corroborando com esses dados, pesquisas anteriores (REZENDE, 2023) apontam que os gestores tendem a adequar o perfil das famílias dos estudantes ao perfil da escola para a qual serão remanejados, baseados em suas próprias percepções sobre as famílias que consideram desejadas ou indesejadas, sendo estas últimas estigmatizadas. Dessa forma, no exercício da discricionariedade, (LIPSKY, 2010) os agentes da burocracia escolar (re)produzem estigmas acerca das famílias, que contribuem para segregação escolar.

Goffman (1975), oferece uma base teórica que nos ajuda a refletir sobre o processo de construção do estigma, definindo-o como a situação na qual o indivíduo ou um grupo de indivíduos se encontra “*inabilitado para aceitação social plena*”. O autor afirma que o estigma pode vir a ser produzido a partir da discrepância entre um conjunto de características esperadas, denominado pelo autor como “*identidade social virtual*” e o que os indivíduos de fato apresentam, que se refere ao conceito de “*identidade social real*”.

Diante disso, podemos argumentar que as escolas que recebem estudantes e famílias estigmatizadas, tem sua identidade depreciada e tornam-se, por isso, igualmente estigmatizadas, vistas como “*estragadas e diminuídas*” (GOFFMAN, 1975), na medida em que tem suas realidades confrontadas com as expectativas normativas do que é considerado uma boa escola e encontrados atributos indesejáveis.

Conforme foi apontado anteriormente, a fluidez de critérios para alocação dos estudantes no momento de remanejamento, contribui para criação de mecanismos personalizados pelos agentes da burocracia, escolar que são pautados em suas percepções sobre os beneficiários da política – os estudantes e suas famílias – e sobre as escolas que os receberão (REZENDE, 2023).

6.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Em uma abordagem qualitativa, nós realizamos um conjunto de 23 entrevistas com gestores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro sobre os procedimentos de matrícula e as dinâmicas entre as escolas da rede. E a partir das análises dessas entrevistas mapeamos quais atributos negativos que são mencionados pelos gestores sobre outras escolas da rede que podem vir a se converter em estigmas, e como os gestores das escolas estigmatizadas percebem esse processo e quais fatores atribuem a isso.

Na sequência, buscamos realizar um diálogo sobre o fenômeno de estigmatização na educação a partir de outros contextos. Para isso, nós realizamos uma revisão sistemática de artigos, a partir de duas perguntas norteadoras: (1) Como ocorre e se efetiva a distribuição de oportunidades educacionais? (2) De que maneira os estigmas sociais podem impactar as oportunidades educacionais.

Utilizando descritores de Participantes, Interesses e contextos (PICO), definidos previamente como estratégia de pesquisa, buscamos encontrar um conjunto de referências atuais sobre a reprodução de estigmas e distribuição de oportunidades educacionais. Dessa forma, definimos os descritores:

1. PROBLEMA OU PARTICIPANTES	2. INTERESSE	3. CONTEXTO
Estudantes, Professores, Gestores Educacionais, Famílias, Universitários, Orientador Educacional, Coordenador Pedagógico e Pedagogo.	Distribuição de oportunidade, Oportunidade Educacional, Justiça Social, Equidade, Estigma, Rótulo, Desvio, Discriminação e preconceito.	Escola, Instituição de ensino, Educação, Educação básica, Educação infantil, Creche, Pré-escola, Ensino técnico, Ensino profissionalizante, Ensino superior.

A partir da definição dos descritores realizamos buscas em português, inglês e espanhol nas bases scielo, web of science e scopus, com um recorte temporal de artigos publicados a partir de 2010. Apesar de ainda estar em processo de exclusão de artigos, a busca nos retornou artigos que dialogam com os resultados encontrados em outros contextos do Brasil e de outros países.

6.4 AS IDENTIDADES DETERIORADAS DAS ESCOLAS

A partir das análises das entrevistas, podemos afirmar que os gestores utilizam mecanismos para adequar o perfil dos estudantes ao perfil das escolas para as quais serão

remanejados. Esse dado corrobora com o já apontado em pesquisas anteriores (Costa, 2008; Koslinski; Carvalho, 2015; Rosistolato et al., 2016; Koslinski et al., 2014; Costa e Koslinski, 2011). As falas revelam que no momento do remanejamento os gestores tendem a concentrar os “melhores alunos” nas “melhores escolas”. Nesse sentido, a gestora Ive da Escola Municipal Ágata, 3ª CRE, diz:

“Nós sempre procuramos as escolas que nós consideramos de linha (no momento de remanejamento). Vamos citar até um nome: Rutilo. Então a gente procura o maior quantitativo de vagas nessas (escolas). E elas nos oferecem porque elas sabem que vão crianças ótimas para lá. É quase uma parceria. Teve um ano que elas ficaram com as crianças todas, só saiu quem morava em frente a Moldavita, em frente à Cornalina, aí esses saíram. Mas quando vai sair eu falo assim: “Ah mãe, por favor mãe. Cornalina? Vai levar pra lá, mãe? Tem certeza? (...) Às vezes elas acatam a nossa opinião. A Rutilo, dentre as que nós temos aqui, é a melhor de sexto ao nono. P: Você tenta adequar o perfil do aluno ao perfil da escola que vai recebê-lo? Como isso é feito?

I: Sim, sim. Alunos bons a gente procura por isso. Nosso quinto ano sempre é muito bom, então a gente procura sempre mandar pra essa escola que a gente considera muito boa. (...) Tem algumas (escolas) que a gente não deixa de jeito nenhum ir pra lá.”

– Escola de primeiro segmento

Esses mecanismos revelam uma preocupação com a reputação das escolas que enviarão seus alunos e a hierarquização feita entre as escolas. A gestora demonstra uma insatisfação com escolhas de determinadas escolas, feitas pelos pais, afirmando que há escolas que ela “não deixa” que os alunos sejam enviados “de jeito nenhum”, ao mesmo tempo que valoriza outras, a que considera muito boas. A gestora Doroty da escola municipal Turmalina, 4ª CRE, também menciona esse processo:

D: Eu já sei que dentro das escolas rola assim, se o seu filho for muito bom.... Claro, você como gestor você quer uma escola onde os alunos queiram ser o melhor possível, que tenham o melhor desempenho, mas no momento que você diz pro pai do aluno que se o seu filho for “MB” eu vou colocar ele em uma escola experimental toda bonitinha que foi renovada ou eu vou botar na Azurita, toda pequenininha, que é muito fácil até pra eu fazer manutenção dessa escola. Você já viu o tamanho dessa escola? (da escola administrada por ela) A verba que eu recebo é a mesma verba que a Azurita recebe, não tem diferença! (...) Então a imagem dessa escola fica mais feia (da escola que ela administra). (...) Então os próprios pais do primeiro segmento não nos ajudam no nosso trabalho, porque eles também trabalham dessa forma. Se o seu filho for bonitinho você vai pra uma escola bonitinha, se não for, ele vai pra que sobrar.

– Escola de segundo segmento.

Na perspectiva da gestora, os mecanismos de adequação do perfil dos alunos acabam por criar problemas nas dinâmicas da escola. Ela revela um descontentamento com os comparativos entre as escolas, na medida em que sua escola possui baixa reputação em comparação às escolas que recebem um alunado com melhores desempenhos e dispõem de mais recursos em termos proporcionais.

Ao mapear os fatores elencados pelos gestores que tornam determinadas escolas estigmatizadas, identificamos que as principais características mencionadas para percepção de uma escola indesejada são relacionadas a (1) Composição do alunado: foram mencionadas situações de violência, indisciplina e envolvimento com crimes das famílias e/ou alunos; (2) Localização: escolas em localidades de riscos representam um problema, na medida em podem ocorrer situações de violência; (3) Estrutura: escolas menores tendem a ser mais desejadas, enquanto escolas maiores tendem a ser vistas como desorganizadas; (4) Participação familiar: são mencionadas escolas nas quais, na visão dos gestores não há acompanhamento familiar.

Os gestores que administram escolas estigmatizadas acreditam que esse fenômeno ocorre pelos processos de distribuição desigual de alunos entre as escolas; além disso, afirmam realizar um processo mais democrático, não selecionando os estudantes nos momentos de matrícula. A gestora Dorothy, menciona os motivos pelos quais acredita que a escola que ela administra é estigmatizada:

“Gente, isso é natural! Você sempre recebe alunos regulares para baixo, você vai ter um perfil regular. E só Deus sabe como a gente sua a camisa! Acabou ficando na mão da Turmalina, esse perfil regular, porque vai acabando os “MBs” (Conceito: Muito Bom), vai acabando “B” (Bom) e o “R” (Regular) tem que ir pra algum lugar, né gente? (...) a gente fica com o **osso** (...) A gente recebe muito bem, sempre tenta fazer com que essa mãe, com que esse aluno queira uma escola melhor, **fazer com que essa escola seja melhor vista** porque a gente acaba pegando no processo e acaba sendo mal visto. 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 para pra ver **as histórias familiares são as piores...** (...) Mas ai é aquele negócio, **alguém tem que pegar os patinhos feios.** (...) O problema é que você tem problemas que a escola que não tem aluno R não tem!”

No mesmo sentido, a gestora Carla da Escola Municipal Safira, 4ª CRE, diz:

“Eu acho o seguinte, que se uma escola é premiada, é bem sucedida, é porque ela teve a sorte de ter os melhores alunos! Né? E aqui a gente pega os alunos... Por exemplo, aqui na Safira, a gente matricula os alunos que chegam! A pessoa chegou e eu tenho a vaga, eu dou a vaga. Aqui eu não posso escolher aluno, não tem como eu escolher aluno! Né? A gente sempre tem vaga, porque é uma escola grande. Agora as escolas menores têm menos vagas, de repente essa concorrência é maior.”
– Escola de primeiro segmento e sexto ano experimental

Parece haver um consenso entre os gestores que administram escolas estigmatizadas, ao acreditarem que esses estigmas são construídos com base no perfil do alunado que recebem, e não efetivamente pelo trabalho que apresentam frente a comunidade escolar. A gestora Bianca da Escola Municipal Topázio, 2ª CRE, afirma que realiza um trabalho em

relação a comunidade no entorno em busca de mudar o imaginário social construído sobre a escola:

Em relação à comunidade, a escola, eu tô fazendo um trabalho insistente de retomada de contatos com a liderança comunitária, com as representatividades locais para que a gente possa mudar um pouquinho, porque a escola ficou muito desacreditada ao longo dos últimos anos, 15, 20 anos como a escola que só tem aluno bagunceiro no imaginário né. ‘No entorno só tem aluno bagunceiro então eu não quero meu filho naquela escola onde só tem aluno bagunceiro.’ Agora, como aquele aluno bagunceiro está na escola e que bagunça é essa que ele promove não tem um esclarecimento. Então eu tenho ido a algumas reuniões, alguns encontros que eu sou convidada e até os que não sou convidada eu apareço e tenho dado depoimento que as pessoas: “nossa não sabia que lá tava tão bom assim; nossa não sabia que você tinha conseguido determinadas coisas”. Então aos pouquinhos a gente tá tentando chegar lá pra retomar essa confiabilidade, confiança da comunidade na escola.

– Escola de primeiro e segundo segmento.

Diante disso, as representações acerca das escolas estigmatizadas as tornam “desacreditadas”; como consequência prática, o potencial educativo passa a ser visto como inferior e indesejável para a alocação dos “bons alunos”, de maneira que alguns gestores não os enviam “de jeito nenhum” para essas escolas. Esse movimento se torna um ciclo vicioso, na medida em que os estigmas são atribuídos, principalmente pelo perfil dos alunos que recebem.

6.5 COMPARAÇÃO DOS DADOS COM A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão bibliográfica nos possibilitou realizar uma comparação com os dados encontrados na cidade do Rio de Janeiro e processos semelhantes em outros contextos. Em uma seleção dos textos, encontramos pesquisas que demonstram processos de estigmatização que convergem com os encontrados no Rio de Janeiro, apesar das diferenças contextuais. Embora a revisão supracitada ainda esteja em andamento, em processo de exclusão de textos, os resultados preliminares nos permitem confirmar que os estigmas têm contribuído para a produção e (re)produção de desigualdades escolares em diversos locais do Brasil e do mundo.

No Brasil, encontramos um estudo, realizado em uma escola modelo do estado do Ceará, que aponta que apesar das condições ideais de trabalho nesses tipos de escola, os professores produzem e reproduzem estigmas sobre os estudantes, classificando-os entre aqueles considerados ideais, os que apresentam boa conduta disciplinar e desempenho; e os “maus” alunos, aqueles que desafiam as regras disciplinares e apresentam baixo rendimento. Durante a interação entre pares, principalmente no conselho de classe, os gestores

(re)produzem rótulos sobre os considerados “maus” alunos, lidos como “vagabundos” e “sem futuro”, responsabilizando os alunos pelo não aprendizado ou aprendizado inadequado. (FORTE et al., 2018)

Esses achados corroboram com os dados da cidade do Rio de Janeiro, na medida em que os agentes escolares que em tese deveriam promover condições equânimes de ensino-aprendizagem, também operam com estigmas que depreciam a identidade de alguns estudantes que não estão de acordo com o que consideram ideal, criando condições desiguais.

Na Índia, Lafleur e Srivastava (2019), desenvolveram um estudo qualitativo a partir de entrevistas feitas com crianças beneficiadas pela *Lei do Direito das Crianças à Educação Gratuita e Obrigatória*¹⁸, que garante a gratuidade em escolas privadas para crianças socioeconomicamente desfavorecidas. Os dados descritos mostram os processos de marginalização e estigmatização desses estudantes nas interações com seus pares e com os professores, recebendo rótulos como “travessos”, “fracos” ou “incapazes” que os marcam como “inabilitados” para serem plenamente aceitos nesse contexto e argumentam que essas rotulações podem contribuir para o abandono da escola.

Apesar das diferenças de acesso à escola quando comparadas no nosso contexto no Brasil e no Rio de Janeiro, nós temos algumas convergências, na medida em que a Lei implementada na Índia contribui para a ampliação do acesso à educação, assim como no Brasil tivemos uma ampliação do acesso escolar. Apesar da normativa, as escolas estudadas por eles demonstram não aceitar a permanência dos alunos socioeconomicamente desfavorecidos, instituindo práticas de exclusão social. No nosso caso, apontamos que há escolas do Rio de Janeiro que tendem a não receber estudantes de famílias e escolas estigmatizadas.

Nos Estados Unidos, Marsh e Noguera (2018), apontam que a rotulação dos alunos acompanha a prática de separá-los em escolas específicas, concentrando os alunos rotulados. O estudo conclui que os estigmas produzidos e reproduzidos em uma escola projetada para receber alunos negros e pobres, considerados em um grupo academicamente em “risco”, afetam as experiências escolares de meninos negros. E a percepção depreciativa dos professores sobre os alunos contribui para a baixa expectativa dos professores em relação a estes, tendo efeito na aprendizagem e autoestima daqueles que o recebem.

¹⁸ *Right of Children to Free and Compulsory Education Act* em tradução livre.

Nossos dados mostram que apesar de não haver uma política que formalmente segregue os estudantes em escolas específicas, como é o caso do estudo supracitado, os alunos estigmatizados também se concentram em determinadas escolas, através de mecanismos de seleção velados. Os estigmas (re)produzidos pelos gestores sobre os estudantes e suas famílias têm consequência igualmente práticas na construção da trajetória dos estudantes.

Por fim, um estudo realizado no México indica que o processo de matrícula nas escolas públicas na cidade do México ocorre a partir de uma prova classificatória. As escolas recebem os alunos de acordo com o desempenho na prova. Sendo assim, escolas com alta demanda recebem os alunos com alto desempenho. Por outro lado, há escolas que recebem os alunos que não conseguiram vagas nessas escolas pelo baixo desempenho, essas são consideradas escolas que quase ninguém seleciona como primeira opção e são estigmatizadas como as “escolas para os piores alunos” ou “para os sem futuro”. Além da desvalorização pelo desempenho dos estudantes, as escolas são desvalorizadas moralmente, a partir de representações negativas que atrelam o perfil das escolas ao perfil dos alunos pobres e sua localização periférica (SARAVÍ, BAYÓN E AZAOLA, 2020).

Esse cenário também se assemelha aos encontrados em nossa pesquisa, tendo em vista que as características associadas às escolas estigmatizadas na rede do Rio de Janeiro, são alicerçadas em representações sobre o no perfil dos alunos que são socialmente desvalorizados, como os “piores” alunos com as “piores” famílias.

Tendo isso em vista, ainda que estejamos comparando os resultados encontrados nas escolas do Rio de Janeiro, com pesquisas sobre outros sistemas educacionais, que possuem formas de matrícula e contextos muito diferentes, foi possível observar a presença de estigmas educacionais e processos semelhantes de produção e reprodução de desigualdades educacionais.

6.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo indicam que os gestores escolares produzem e reproduzem estigmas sobre outras escolas da mesma rede, baseando-se em questões que envolvem características do público atendido, localização, estrutura das escolas e participação das famílias. Esses estigmas escolares, junto aos estigmas já associados às famílias e estudantes, orientam a alocação em determinadas escolas, tendendo adequar os perfis aluno-escola no momento de remanejamento.

Essa alocação condiciona a reputação das escolas e as classificam entre aquelas consideradas boas escolas que recebem os “melhores” estudantes e famílias, e as escolas dos “patinhos feios”, que recebem estudantes e famílias vistos como "difíceis". Nesse sentido, o alunado atendido atribui um valor simbólico à escola.

Entre os gestores, os que administram escolas estigmatizadas, acreditam que as visões depreciativas sobre a escola se dão em razão de seus processos mais democráticos na matrícula e denunciam a existência de processos de distribuição desigual do alunado, pautadas nas reputações das escolas.

Quando comparados os dados do Rio de Janeiro com outros contextos, do Brasil e em outros países, encontramos pontos de convergência que corroboram com nossos resultados, apontando a existência de estigmatização e práticas de segregação dos estudantes rotulados em escolas específicas. Nesse cenário, podemos afirmar que a composição do alunado das escolas é uma característica fundamental para a construção da reputação escolar.

6.7 REFERÊNCIAS

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa** [online], vol. 3, n. 2, p. 373-388, 2012.

COSTA, M. Famílias e acesso diferenciado a escolas públicas prestigiadas: um estudo de caso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, 2010.

COSTA, M. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 13, n. 39. p. 455-469, 2012.

COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. Quase-mercado oculto: disputa por escolas "comuns" no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 41, n. 142, p. 246-266, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100013>>.

COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, 2012.

COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. Prestígio escolar e composição de turmas: explorando a hierarquia em redes escolares. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 40, p. 305–330, 2008. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2081>>. Acesso em: 12 fev. 2023.

FORTE, J. P. S.; et al. Reproduzir ou transformar? Análise sobre o papel do professor na manutenção/desconstrução de estigmas na escola. **Educação e Pesquisa** [online], v. 44, e173362, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173362>>.

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

KOSLINSKI, M. C.; CARVALHO, J. T. Escolha, seleção e segregação nas escolas municipais do Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 45, n. 158, p. 916-942, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053143352>>.

KOSLINSKI, M. C.; et al. Movimentação de estudantes em um sistema educacional: padrões de “tracking”, rotulagem e reprodução da estratificação social. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 3, p. 83-115, 2014.

LAFLEUR, M.; SRIVASTAVA, P. Children’s accounts of labelling and stigmatization in private schools in Delhi, India and the Right to Education Act. **education policy analysis archives**, [S.l.], v. 27, p. 135, 2019. DOI: <<https://doi.org/10.14507/epaa.27.4377>>.

LIPSKY, M. **Street-level bureaucracy**: Dilemmas of the individual in public service. Russell Sage Foundation, 2010.

MARSH, L. T. S.; NOGUERA, P. A. Beyond Stigma and Stereotypes: An Ethnographic Study on the Effects of School-Imposed Labeling on Black Males in an Urban Charter School. **Urban Rev.**, v. 50, p. 447-477, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s11256-017-0441-x>>

REZENDE, D. C. Visões ideais de participação familiar na escola na perspectiva da gestão. In: _____. **Expectativas normativas, percepções dos gestores escolares e estigmatização de famílias dos estudantes no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2023. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023. (Não publicado).

ROSISTOLATO, R.; et al. Dinâmicas de matrícula em escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro. **Pro-Posições** [online], v. 27, n. 3, p. 237-262, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0108>>.

ROSISTOLATO, R.; et al. Burocracia educacional em interação com as famílias nos processos de matrícula escolar na cidade do Rio de Janeiro. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 13, n. 43, 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/68554>>.

SARAVÍ, G. A.; BAYÓN, M. C.; AZAOLA, M. C. Constructing School Belonging(s) in Disadvantaged Urban Spaces: Adolescents’ Experiences and Narratives in Mexico City. **Youth & Society**, v. 52, n. 7, p. 1107-1127, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0044118X19838188>>.

7. CONCLUSÕES GERAIS

Os dados apresentados e discutidos neste trabalho evidenciam a existência da produção e reprodução de estigmas sobre as famílias dos estudantes e as escolas que os recebem na rede pública de ensino do Rio de Janeiro. A sistematização e análise dos dados possibilitou um mapeamento dos modelos mais desejados e indesejados de famílias que nos permitem afirmar que os rótulos recebidos são, majoritariamente, conectados com as características de participação acadêmica e fatores socioeconômicos.

Esses estigmas são usados para justificar a baixa expectativa em relação ao desempenho dos estudantes. Isso revela uma perspectiva pessimista e reprodutivista na qual os gestores pautam suas decisões. Na medida em que eles valorizam o “background familiar”, por vezes, contribuem com a consolidação de um tipo de determinismo social e mobilizam ações que contribuem para a realização de suas expectativas. Isto é notável quando estudantes com famílias valorizadas recebem vantagens nos processos de matrícula, sendo remanejados para escolas consideradas “boas” e estudantes com famílias estigmatizadas tendem a ser concentrados em escolas com baixa reputação.

Além disso, os resultados indicam que as ausências de padronização de processos nos documentos que norteiam a matrícula, possibilita espaços discricionários, especialmente nos momentos de remanejamento, o que os torna, em certa medida, condicionados pelas percepções dos gestores sobre os estudantes, suas famílias e as escolas para as quais podem ser remanejados.

Ao analisar a produção bibliográfica relacionada aos estigmas educacionais, encontramos pontos de convergência com outros autores no Brasil e em outros países, indicando que práticas de segregação de estudantes, rotulação e violências simbólicas também ocorrem em outros contextos. Nesse sentido, confirma nossa hipótese de que a escola, em tese orientada por princípios de equidade, não apenas reproduz as desigualdades sociais, como já pontuado pelas teorias reprodutivistas, mas também produz novas, próprias do sistema escolar.

REFERÊNCIAS GERAIS

BECKER, H. S. **Outsiders**: Estudos de Sociologia do desvio. Tradução de Maria Luiza X. de Borges; revisão técnica Karina Kuschnir. 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa** [online], vol. 3, n. 2, p. 373-388, 2012.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos de Educação**, Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-64.

BRANDÃO, Z.; MANDELERT, D; PAULA, L. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa** [online]. v. 35, n. 126, p. 747-758, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300011>>.

BRASIL, Casa Civil. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, de 05 de outubro de 1988**. Brasília, DF: Constituição Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 02 de set. de 2022.

COLEMAN, J. S.; CAMPBELL, E. Q.; HOBSON, C. J.; et al. **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: U.S. Government, Printing Office, 1966.

COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. Prestígio escolar e composição de turmas: explorando a hierarquia em redes escolares. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 40, p. 305–330, 2008. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2081>>. Acesso em: 12 fev. 2023.

COSTA, M. Famílias e acesso diferenciado a escolas públicas prestigiadas: um estudo de caso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, 2010.

COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. Quase-mercado oculto: disputa por escolas "comuns" no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 41, n. 142, p. 246-266, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100013>>.

COSTA, M. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 13, n. 39. p. 455-469, 2012.

COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, 2012.

COSTA, T. N. **Interações pedagógicas na educação infantil**: rótulos, estigmas e construção de merecimentos. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

DANDURAND, P.; OLLIVIER, É. Os paradigmas perdidos: ensaios sobre a sociologia da educação e seu objeto. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 3, p. 120-142, 1991.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa** [online]. v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002>>.

FONSECA, J. L. S. Pesquisas sobre efeito escola: Uma contribuição para a qualidade da educação no Brasil. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 151-162, 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1521>>. Acesso em: 6 de jan. de 2023.

FORTE, J. P. S.; et al. Reproduzir ou transformar? Análise sobre o papel do professor na manutenção/desconstrução de estigmas na escola. **Educação e Pesquisa** [online], v. 44, e173362, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173362>>.

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

GOFFMAN, E. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo, Petrópolis, Vozes, 1985.

GOMES, C. A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. v. 13, n. 48, p. 281-306, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000300002>>.

GOMES, E. S. **Estigma e construção social de alunos-problemas**: Dilemas e perspectivas da orientação educacional. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

GUEDES, R. **Perspectivas de futuro e escolhas profissionais**: Um estudo no Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 118P. 2008.

KOSLINSKI, M. C.; et al. Movimentação de estudantes em um sistema educacional: padrões de “tracking”, rotulagem e reprodução da estratificação social. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 3, p. 83-115, 2014.

KOSLINSKI, M. C; CARVALHO, J. T. Escolha, seleção e segregação nas escolas municipais do Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 45, n. 158, p. 916-942, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053143352>>.

LAFLEUR, M.; SRIVASTAVA, P. Children’s accounts of labelling and stigmatization in private schools in Delhi, India and the Right to Education Act. **education policy analysis archives**, [S.l.], v. 27, p. 135, 2019. DOI: <<https://doi.org/10.14507/epaa.27.4377>>.

LIPSKY, M. **Street-level bureaucracy**: Dilemmas of the individual in public service. Russell Sage Foundation, 2010.

MARSH, L. T. S.; NOGUERA, P. A. Beyond Stigma and Stereotypes: An Ethnographic Study on the Effects of School-Imposed Labeling on Black Males in an Urban Charter School. **Urban Rev.**, v. 50, p. 447–477, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s11256-017-0441-x>>

MERTON, R. **Social Theory and Social Structure**. New York: The Free Press, 1968.

NOGUEIRA, M. A. A Relação Família-Escola Na Contemporaneidade: Fenômeno Social/Interrogações Sociológicas. **Análise Social**, Lisboa, v. 40, n. 176, p. 563–578, 2005. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/41012165>>. Acesso em 02 de set. de 2022.

OLIVEIRA, R. W.; PRADO, A. P.; ROSISTOLATO, R. Do banquinho ao caderninho: Discricionariedade e estigma nos procedimentos de matrícula em escolas cariocas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 3, p. 2322–2342, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16692>>. Acesso em: 12 jan. 2023.

REZENDE, D. C. Visões ideais de participação familiar na escola na perspectiva da gestão. In: _____. **Expectativas normativas, percepções dos gestores escolares e estigmatização de famílias dos estudantes no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2023. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023. (Não publicado).

REZENDE, D. C. Procedimentos de matrícula na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e processos de estigmatização. In: _____. **Expectativas normativas, percepções dos gestores escolares e estigmatização de famílias dos estudantes no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2023. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023. (Não publicado).

ROSISTOLATO, R.; et al. Dinâmicas de matrícula em escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro. **Pro-Posições** [online], v. 27, n. 3, p. 237-262, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0108>>.

ROSISTOLATO, R.; et al. Burocracia educacional em interação com as famílias nos processos de matrícula escolar na cidade do Rio de Janeiro. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 13, n. 43, 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/68554>>.

SARAVÍ, G. A.; BAYÓN, M. C.; AZAOLA, M. C. Constructing School Belonging(s) in Disadvantaged Urban Spaces: Adolescents' Experiences and Narratives in Mexico City. **Youth & Society**, v. 52, n. 7, p. 1107-1127, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0044118X19838188>>.

SOARES, J. F.; CANDIAN, J. F. O efeito da escola básica brasileira: As evidências do Pisa e do SAEB. **Revista Brasileira Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p.163-181, 2011. Disponível em: <<https://revistas.uffj.br/index.php/rce/article/view/1522>>. Acesso em 6 de jan. de 2013.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; Revisão técnica de Gabriel Cohn. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.