

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

JULIANA DA SILVA DOS SANTOS

POBREZA, ESTIGMAS E A CONSTRUÇÃO DE TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS

RIO DE JANEIRO

2023

Juliana da Silva dos Santos

JULIANA DA SILVA DOS SANTOS

POBREZA, ESTIGMAS E A CONSTRUÇÃO DE TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS

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

Juliana da Silva dos Santos

JULIANA DA SILVA DOS SANTOS

POBREZA, ESTIGMAS E A CONSTRUÇÃO DE TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS

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

Profª. Drª. Ana Pires do Prado – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Prof. Drª. Diana Cerdeira – Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ

Dedico esse trabalho a minha mãe, Ana Lúcia, meu pai, Jorge e meu irmão Vitor. O caminho foi longo, nem sempre foi fácil, mas com o apoio de vocês tudo foi possível. Muito obrigado por todos os sacrifícios e por todo o apoio, essa conquista não é minha, é nossa.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho é o resultado de seis anos de graduação, onde me dediquei à pesquisa e à ciência, buscando entender melhor a educação tanto no cenário nacional quanto no internacional. Isso só foi possível graças ao laboratório de pesquisa em oportunidades educacionais - LaPOpE, da Faculdade de Educação da UFRJ, onde aprendi sobre assuntos que vão além dos muros da academia. Sou extremamente grata a esse espaço de celebração da ciência e da pesquisa, e também ao professor Rodrigo Rosistolato que me recebeu e acolheu todas as minhas ideias doidas, incluindo a que resultou nesse trabalho.

Também agradeço meus amigos, tanto os da pedagogia quanto aqueles que me acompanham desde outros encontros. Jonathan Lanes, Yasmin Cardoso, Jennifer Vasconcelos, Bárbara Freitas, Taiana Miranda, Isabelly Garrido, Júlia Mendonça e Carlos Eduardo Azevedo, muito obrigado por todo o apoio, carinho e afeto que vocês me proporcionaram, a trajetória acadêmica não foi fácil, e em muitos momentos não sabia se a universidade era feita pra mim, mas com o acolhimento de vocês percebi que todo lugar é meu lugar, desde que eu tenha pessoas incríveis do meu lado.

Em especial, gostaria de agradecer a Daniele da Costa Rezende, minha alma gêmea acadêmica. Muito obrigado por ser uma amiga incrível, e parceira de pesquisa sensacional, que sempre me proporcionou trocas ricas e um lugar seguro cheio de amor, risada e acolhimento. Saiba que a parte mais difícil de fazer essa pesquisa foi saber que se fosse um trabalho em dupla, ela teria ficado muito melhor. Espero escrever muitos artigos com você e que a nossa amizade seja pra sempre.

Por fim, gostaria de agradecer à minha família, Ana Lucia da Silva dos Santos, Jorge Pinto dos Santos e Vitor da Silva dos Santos. Quando era pequena e não queria estudar, lembro das palavras de sabedoria que meus pais sempre compartilhavam comigo, eles diziam: *“Quando se é pobre, muito pode ser tirada de você, sua casa, seu trabalho, em alguns momentos até sua dignidade, mas o que você sabe, o que você sabe é a única coisa que ninguém vai conseguir tirar”*. Muito obrigado por incentivar meus sonhos, mesmo quando vocês não os entendiam, por consolar meu choro e por me ensinar que lutando junto a gente chega lá. Vocês sempre falam que me deram tudo que podiam, muito obrigado, isso foi mais do que suficiente pra que eu aprendesse a caminhar com confiança, e a me virar porque eu não sou quadrada, como dizia minha mãe.

RESUMO

SANTOS, Juliana Silva. Pobreza, estigma e trajetórias educacionais. Rio de Janeiro, 2023. Tese (Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.

Esse trabalho tem o objetivo de entender como a pobreza e a estigmatização de alunos pobres podem influenciar as trajetórias de estudantes, tanto no cenário nacional quanto no internacional. Ele está inserido nos projetos “A ‘realidade’ das escolas com estigma: A produção de desigualdades nos sistemas educacionais” e “Estigma e construção de trajetórias educacionais” ambos desenvolvidos no laboratório de pesquisa em oportunidades educacionais - LaPOpE, da Faculdade de Educação da UFRJ e financiados pela FAPERJ e pelo CNPq. Ele é composto por três artigos, onde o primeiro busca analisar rótulos e estigmas relacionados à pobreza, assim como sua interferência nas trajetórias educacionais e nos processos de repetência escolar, tanto em um cenário nacional quanto internacional. Tendo como ponto inicial uma revisão bibliográfica focada nas temáticas de trajetórias educacionais e repetência, feita em plataformas que agregam revistas nacionais e internacionais: Scielo, Scopus e Web of Science. O segundo trabalho buscou analisar os processos de produção e reprodução de estigmas relacionados a pobreza, a partir da visão dos gestores pertencentes à Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, assim como suas pré-concepções sobre alunos considerados pobres, que por vezes, podem orientar suas visões sobre o alunado pertencente às suas escolas, incluindo expectativas sobre as trajetórias educacionais dos alunos na própria escola e na sequência da escolarização. Ela foi feita a partir de 23 entrevistas feitas entre 2016 e 2017 com gestores de escolas das 1a, 2a, 3a, 4a, 6a, 7a, 9a, 10a, 11a Coordenadorias Regionais do Rio de Janeiro (CREs) e posteriormente foram feitas categorizações de falas que apresentassem estigmas relacionados aos alunos reconhecidos como pobres, buscando identificar estigmas (re)produzidos e de que forma esse processo ocorre. Por fim, o terceiro artigo, a partir das descobertas do artigo anterior, buscou desenvolver uma análise focada na localização da escola para entender se tanto gestores que administram escolas com alunos oriundos das comunidades (favelas) do Rio de Janeiro, quanto aquelas que não atendem a esse alunado, produzem e reproduzem estigmas conectados à pobreza e a essas comunidades, e como tais estigmas influenciam as trajetórias educacionais dos alunos considerados pobres e moradores das comunidades (favelas) citadas. Todos esses trabalhos são analisados a partir

das teorias de Oscar Lewis com “*Antropología de la pobreza: Cinco familias*” (1961) e Goffman em sua obra “*Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*”(1963), além de outras obras, para contemplar as especificidades de cada pesquisa

Palavra-chave: Estigma; pobreza; educação; trajetórias educacionais.

ABSTRACT

SANTOS, Juliana Silva. Pobreza, estigma e trajetórias educacionais. Rio de Janeiro, 2023. Tese (Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.

This work aims to understand how poverty and the stigmatization of poor students can influence student trajectories, both nationally and internationally. It is included in the projects “The 'reality' of schools with stigma: The production of inequalities in educational systems” and “Stigma and the construction of educational trajectories”, both developed in the laboratory of research in educational opportunities - LaPOpE, of the Faculty of Education of UFRJ and funded by FAPERJ and CNPq. It consists of three articles, where the first seeks to analyze labels and stigmas related to poverty, as well as their interference in educational trajectories and in school repetition processes, both in a national and international scenario. Having as a starting point a bibliographical review focused on the themes of educational trajectories and repetition, carried out in platforms that aggregate national and international journals: Scielo, Scopus and Web of Science. The second study sought to analyze the processes of production and reproduction of stigmas related to poverty, from the point of view of managers belonging to the Municipal Education Network of Rio de Janeiro, as well as their preconceptions about students considered poor, which can sometimes guide their views about the student body belonging to their schools, including expectations about the educational trajectories of students in the school itself and in the sequence of schooling. It was made from 23 interviews conducted between 2016 and 2017 with school managers from the 1st, 2nd, 3rd, 4th, 6th, 7th, 9th, 10th, 11th Regional Coordinations of Rio de Janeiro (CREs) and later categorizations were made of speeches that presented stigmas related to students recognized as poor, seeking to identify (re)produced stigmas and how this process occurs. Finally, the third article, based on the findings of the previous article, sought to develop an analysis focused on the location of the school to understand whether both managers who manage schools with students from the communities (favelas) of Rio de Janeiro, and those who do not attend to this student body, they produce and reproduce stigmas connected to poverty and these communities, and how such stigmas influence the educational trajectories of students considered poor and residents of the aforementioned communities (favelas). All these works are analyzed from the theories of Oscar Lewis with “Antropología de la poverty: Cinco familias” (1961) and Goffman in his work “Stigma:

Notes on the manipulation of deteriorated identity” (1963), in addition to other works, to contemplate the specificities of each research.

Keyword: Stigma; poverty; education; educational trajectories.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO GERAL	12
2. ARTIGO I - POBREZA E TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS: Uma Revisão Bibliográfica	14
2.1. RESUMO	14
2.2. INTRODUÇÃO	14
2.3. HIPÓTESE	16
2.4. BASE TEÓRICA	16
2.5. METODOLOGIA	19
2.5.1. PICo: Problema ou participação, interesse e contexto	19
2.5.2. Protocolo de exclusão	25
2.5.3. Pobreza, trajetórias educacionais e reprovação	26
2.6. ANÁLISE DE DADOS: ARTIGOS MAPEADOS	26
2.6.1. América do Norte e América do Sul	26
2.6.2. Continente Europeu	31
2.6.3. África do Sul	33
2.6.4. Índia e Malásia	34
2.7. CONCLUSÃO	35
3. CONSIDERAÇÕES DE TRANSIÇÃO	37
4. ARTIGO II - VISÕES SOBRE A POBREZA: Trajetórias Educacionais de Estudantes da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro	38
4.1. RESUMO	38
4.2. INTRODUÇÃO	39
4.3. DISCUSSÃO TEÓRICA	40
4.4. HIPÓTESE	42
4.5. METODOLOGIA	42
4.5.1. Análise de entrevistas	43
4.5.2. Seleção de falas	43
4.5.3. Grupos de estigmas	43
4.6. OS ESTIGMAS NAS VISÕES DOS GESTORES	44
4.6.1. Grupo 1: Estigmas sobre a pobreza e o desempenho acadêmico	44
4.6.2. Grupo 2: Estigmas sobre a pobreza, atitudes e comportamentos	50
4.6.3. Grupo 3: Estigmas sobre a pobreza e as condições de vida	61
4.7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
5. CONSIDERAÇÕES DE TRANSIÇÃO	70
6. ARTIGO III - VISÕES SOBRE A POBREZA NAS FAVELAS: Trajetórias Educacionais de Estudantes da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro	71

6.1 RESUMO	71
6.2. INTRODUÇÃO	72
6.3. BASE TEÓRICA	73
6.4. HIPÓTESE	75
6.5. METODOLOGIA	76
6.5.1 Reavaliação dos dados da primeira pesquisa	76
6.5.2. Seleção das falas	76
6.5.3. Análise das fichas técnicas	77
6.6. ANÁLISE DOS DADOS	77
6.6.1. Gestora Angélica, Escola Municipal Citrino	77
6.6.2 Gestora Bianca, Escola Municipal Topázio	79
6.6.3. Gestora Dorothy, Escola Municipal Turmalina	80
6.6.4. Gestora Helena, Escola Municipal Pedra Azul	82
6.6.5. Gestora Liz, Escola Municipal Jade	84
6.6.6. Gestora Laissa, Escola Municipal Pedra do Sol	85
6.6.7 Gestora Mayara, Escola Municipal Água Marinha	86
6.6.8. Gestora Regina, Escola Municipal Lápis Lazúli	87
6.6.9. Gestora Rafaela, Escola Municipal Granada	90
6.6.10. Gestora Simaria, Escola Municipal Turquesa	91
6.6.11. Gestora Valentina, Escola Municipal Diamante	93
6.7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
7. DISCUSSÃO FINAL E CONCLUSÃO	96
BIBLIOGRAFIA	97

1. INTRODUÇÃO GERAL

Desde a infância, pobreza era uma palavra comum no meu dia a dia, sendo algo tido como negativo, que todos à minha volta tentavam evitar, e que provavelmente eu deveria evitar também. Aos 12 anos, quando minha família passou por um momento financeiramente difícil, ou mais difícil do que o considerado normal dentro da minha perspectiva, foi quando percebi como a pobreza não era só uma palavra, mas sim uma força que cercearia minhas escolhas, selecionaria meus objetivos e modelaria minha trajetória, muitas vezes independentemente da minha vontade. Na faculdade, pela primeira vez tive contato diário com indivíduos que tinham a pobreza só como uma palavra, o que me gerou um misto de emoções, boas e ruins, que moldaram minhas escolhas dentro e fora do espaço universitário. O trabalho aqui apresentado nasceu da simples curiosidade de academicamente entender algo que presenciei durante toda minha caminhada: a maneira como a pobreza pode influenciar trajetórias.

Para esse trabalho, decidi estudar a maneira como percepções estigmatizadas sobre a pobreza dentro do ambiente educacional podem vir a influenciar as trajetórias educacionais. Ele está inserido nos projetos “A ‘realidade’ das escolas com estigma: A produção de desigualdades nos sistemas educacionais¹” e “Estigma e construção de trajetórias educacionais²”, ambos desenvolvidos no laboratório de pesquisa em oportunidades educacionais - LaPOPE, da Faculdade de Educação da UFRJ. A monografia foi desenvolvida durante três anos de participação no laboratório de pesquisa supracitado, sendo um deles como pesquisadora voluntária e dois como bolsista de iniciação científica. Ela está composta por três artigos. O primeiro analisa rótulos e estigmas relacionados à pobreza, assim como sua intercorrência nas trajetórias educacionais e nos processos de repetência escolar, tanto em um cenário nacional quanto internacional, a partir de uma revisão bibliográfica nas bases de pesquisa: Scielo, Scopus e Web of Science. O segundo analisa entrevistas com gestores das CRE's do Rio de Janeiro, discutindo a produção e a reprodução de estigmas relacionados à pobreza, assim como as pré-concepções sobre alunos considerados pobres, que por vezes, podem orientar as visões de professores e gestores sobre o corpo discente das suas escolas, incluindo expectativas sobre as trajetórias educacionais dos alunos na própria escola e na sequência da escolarização. E por fim, o terceiro artigo que a partir das reflexões do segundo

¹ Financiado pela FAPERJ, processo E-26/200.573/2020

² Financiado pelo CNPq, processos: 420596/2018-6 e 309632/2020-0.

artigo, realizou uma análise mais refinada sobre a produção e reprodução de estigmas conectados a pobreza e as comunidades (favelas) localizadas perto das escolas, refletindo sobre como tais estigmas influenciam as trajetórias educacionais dos alunos considerados pobres e moradores das comunidades (favelas) citadas.

Para desenvolver esse trabalho, os autores que alicerçaram essa discussão foram Oscar Lewis com “*Antropología de la pobreza: Cinco familias*” (1961) e Goffman em sua obra “*Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*”(1963). Lewis estuda como a pobreza cria uma cultura própria entre seus pertencentes, que nem sempre é conhecida ou reconhecida por outros grupos sociais, gerando assim um impasse que dificulta e muitas vezes impossibilita a participação plena dos indivíduos considerados pobres na vida social. Já Goffman desenvolve o conceito de estigma e teoriza sobre os modos pelos quais as discrepâncias entre a *Identidade social real*, aquilo que somos, e a *identidade social virtual*, as expectativas que indivíduos ou grupos sociais têm sobre nós, produzem formas complexas de estigmas e inviabiliza a aceitação social plena de indivíduos ou grupos estigmatizados. Além disso, outros autores foram agregados a cada artigo, em diálogo direto com os autores centrais.

Os três artigos em conjunto buscam, através de perspectivas e metodologias complementares, oferecer uma contribuição direta para o debate sobre pobreza, estigmas e trajetórias educacionais no Brasil.

2. ARTIGO I - POBREZA E TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS: Uma Revisão Bibliográfica

2.1. RESUMO

Este trabalho analisa rótulos e estigmas relacionados à pobreza, assim como sua interferência nas trajetórias educacionais e nos processos de repetência escolar, tanto em um cenário nacional quanto internacional. Tendo como ponto inicial uma revisão bibliográfica focada nas temáticas de trajetórias educacionais e repetência, feita em plataformas que agregam revistas nacionais e internacionais: Scielo, Scopus e Web of Science. Nessas plataformas foi utilizado um PICO (problema ou participante, interesse e contexto), previamente construído com termos descritores, em Português, Inglês e Espanhol, orientados pela sigla, e aplicado nas bases, que renderam 5623 resultados. Posteriormente os resultados passaram por um processo de triagem, com ano de publicação e compatibilidade com a temática sendo o critério de exclusão, resultando em 2458. A partir desses resultados uma segunda triagem foi instituída, tendo a correlação da pobreza com as trajetórias educacionais e processos de reprovação como o foco principal. Como resultado, obtivemos 44 referências bibliográficas que foram analisadas com o intuito de entender os debates nacionais e internacionais nas temáticas, assim como as representações sobre a pobreza como elementos de influência nas trajetórias educacionais, que argumentamos (re)produzir estigmas, muitas vezes excludentes, que interferem nas suas oportunidades nos espaços escolares. Para fomentar essa discussão, as ideias de Goffman (1963) sobre estigmatização de indivíduos, Lewis (1961) sobre pobreza e Becker (2008) sobre produção social do desvio são exploradas, junto com o tema.

Palavra chave: pobreza, trajetórias educacionais, repetência, revisão bibliográfica.

2.2. INTRODUÇÃO

A pobreza e seus efeitos na vida dos estudantes é uma temática estudada por pesquisadores nacionais e internacionais. Salama e Destremau (1999) ao estudarem a pobreza e sua multidimensionalidade, capacidade e interferir em diversos “*planos da vida cotidiana e social dos indivíduos ou grupos familiares*” (p. 113), percebem que as trajetórias de crianças oriundas de famílias pobres, assim como sua chance de mobilidade social, são afetadas, inclusive no ambiente escolar. Coleman (1966), apesar de não pesquisar sobre a influência da pobreza e trajetórias educacionais, estuda a influência de fatores externos na vida de estudantes americanos, e conclui que o *Background* familiar carrega mais significado para a trajetória de um estudante do que a escola. Bourdieu (1992), questionando a ideia de igualdade presente nas escolas francesas, afirmando que a escola, ao internalizar e reproduzir a cultura das elites, dificulta e por vezes exclui estudantes que tenham um *capital cultural* incompatível com os das camadas médias e superiores. Em uma abordagem nacional vemos Tavares Júnior; Mont'Alvão e Neubert (2015) que ao analisarem a progressão escolar no Brasil, observam que apesar das melhores condições de transição na educação básica, em uma comparação entre 1999 e 2013, ainda assim fatores como renda, raça e *capital social* (Coleman, 1988) tem uma persistente influência na trajetória educacional. Rosistolato; Prado; Koslinski; Carvalho e Moreira (2016) ao investigarem a transição de alunos da rede pública do Rio de Janeiro, do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental, observam que os gestores educacionais, ao tentarem alcançar ou manter altos níveis de rendimento em suas escolas, acabam por criar critérios não institucionais, muitas vezes pautados em visões sobre o nível socioeconômico dos alunos e de suas famílias.

Esse cenário nos indica que as variadas percepções sobre os alunos considerados pobres podem influenciar as ações de docentes e gestores, orientando trajetórias de sucesso ou fracasso escolar para os alunos.. Entretanto, outros aspectos dentro dessa intersecção de temáticas merecem uma observação mais atenta, como as maneiras pelas quais a pobreza vem sendo interpretada, assim como as possibilidades de interferência destas interpretações nas trajetórias educacionais quando convertidas em ações pedagógicas, tanto na perspectiva nacional quanto internacional. Considerando esses debates, realizamos uma revisão bibliográfica por PICO (problema ou participante, interesse e contexto)³, buscando o desenvolvimento de um acervo de referências dentro das temáticas de trajetórias educacionais e reprovação, sendo instituída a partir da construção de termos descritores, em Portugues,

³ PICO é a sigla para problema ou participação, interesse e contexto. Essa estratégia é utilizada para selecionar obras acadêmicas em plataformas que agregam referências bibliográficas. Para isso, palavras chave referentes às siglas do PICO são organizadas em formato de código e aplicadas nos sites escolhidos, gerando assim uma seleção de referências relacionadas com o que escolhido.

Inglês e Espanhol, e aplicado nas bases de pesquisa Scielo, Scopus e Web of Science. Em seguida, um recorte voltado especificamente para a temática da pobreza foi aplicado no material encontrado.

Tal material é analisado e comparado nessa obra, assim como suas interpretações sobre a pobreza, sua influência na imagem de um aluno, na sua relação com grupos sociais dominantes e suas trajetórias educacionais. Também os comparamos com as teorias Lewis (1961), Goffman (1963) e Becker (2008), que falam respectivamente sobre pobreza, estigmatização de indivíduos e produção social do desvio, para observar os pontos de convergência e divergências presentes nas obras.

2.3. HIPÓTESE

Nossa hipótese é de que a pobreza e suas representações têm influências significativas nas trajetórias dos estudantes, e que isso é uma questão estudada tanto nacional quanto internacionalmente. Além disso, acreditamos no caráter multidimensional (Salama e Destremau, 1999) da temática, e que por isso, veremos a pobreza afetando diversas esferas da vida de um aluno, assim como agravando outras formas de opressão vividas pelos mesmos, como por exemplo, a (re)produção de estigmas em ambientes educacionais.

2.4. BASE TEÓRICA

Como anteriormente discutido, a pobreza é reconhecida como um fator de grande impacto na trajetória acadêmica dos estudantes, com autores como Coleman (1966) e Bourdieu (1992) fazendo alusão a importância do que a família pode ou não oferecer a seus filhos, tanto em nível material quanto cultural, social e educacional, pois, tais ofertas terão impacto nas oportunidades oferecidas posteriormente. Porém, apesar de já termos uma ideia geral da temática da pobreza e de seus impactos na vida dos estudantes, é importante definir tais conceitos de maneira mais objetiva, visando orientar melhor as análises propostas no artigo.

Quando falamos da pobreza, é importante que se tenha uma definição exata de como a consideramos. Oscar Lewis conduziu um estudo antropológico com cinco famílias mexicanas

consideradas pobres, que posteriormente deram origem ao livro “*Antropología de la pobreza: Cinco familias*” (1961). Nessa obra o autor argumenta que:

“De hecho, muchos antropólogos entienden la pobreza como una defensa que perpetúa las formas de vida contra la incursión de la civilización.

Pero la pobreza en las naciones modernas es asunto muy diferente. Sugiere antagonismos de clases, problemas sociales y necesidades de cambios; frecuentemente es interpretada en esta forma por los mismos sujetos de estudio. La pobreza viene a ser el factor dinámico que afecta la participación en la esfera de la cultura nacional creando una subcultura por sí misma. Uno puede hablar de la cultura de la pobreza, ya que tiene sus propias modalidades y consecuencias distintivas sociales y psicológicas para sus miembros. Me parece que la cultura de la pobreza rebasa los límites de lo regional, de lo rural y urbano, y aun de lo nacional.” (p. 16-17)

A partir de suas pesquisas, Lewis constrói a ideia de que a pobreza cria uma cultura própria entre seus pertencentes, que nem sempre é conhecida ou reconhecida por outros grupos sociais, gerando assim um impasse que dificulta e muitas vezes impossibilita a participação plena dos indivíduos considerados pobres na vida social. Tal definição quando aplicada a uma cenário educacional possibilita teorizar sobre as relações entre a cultura da pobreza, sendo ela costumes, opiniões, trejeitos e etc, em ambientes educacionais, algo que tanto Tavares Júnior; Mont'Alvão e Neubert (2015) quanto Rosistolato; Prado; Koslinski; Carvalho e Moreira (2016) observam em seus estudos. Sendo assim, um estudo como o de Lewis pode nos orientar quando analisarmos as maneiras que outros autores abordam a questão da pobreza no ambiente educacional, porém, ainda nos falta entender as possíveis maneiras como a pobreza se manifesta e interfere na vida dos indivíduos considerados pobres.

Quando falamos sobre a pobreza na vida dos estudantes, é importante salientar as maneiras como outros indivíduos podem ou não vir a os enxergar e pré julgar pessoas, fazendo assim com as expectativas sobre o mesmo, seja em comportamento, desempenho, etc, sejam moldadas tal qual a visão do expectador. Goffman em sua obra “*Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*”(1963), disserta sobre o conceito de Estigma ao analisar depoimentos de indivíduos considerados estigmatizados sociais. Nesse estudo, ele discorre sobre a *Identidade Social Virtual*, afirmando que:

“As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permite um relacionamento com “outras pessoas” previstas sem atenção ou

reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua “identidade social” ” (p.5)

Esse movimento, como aponta o autor, cria *Identidades Sociais Virtuais*, a partir das expectativas rígidas de um indivíduo - ou grupos de indivíduos - para com os outros. A discrepância entre tais expectativas e a realidade, ou o que Goffman intitula de *Identidade Social Real*, pode vir a produzir visões estigmatizadas dos indivíduos e os tornar inadequados para a aceitação social plena. Como já apontado em pesquisas como a de Gomes (2020), que observou como as práticas utilizadas por orientadores educacionais na mediação de conflitos podem contribuir para a construção dos estigmas e afetar trajetórias escolares.

Para complementar as teorias sobre estigmatização desenvolvidas por Goffman, é interessante tentar entender como o normal e o anormal são definidos em esferas sociais. Para isso, as teorias de Becker em “*Outsiders: Estudos de sociologia do desvio*” (2008) trazem conceitos relevantes para a pesquisa. Ao estudar os hábitos de músicos de casa noturna, o autor discorre sobre indivíduos considerados desviantes perante a sociedade, afirmando que o desvio em si é:

“[...] criado pela sociedade. Não digo isso no sentido em que é comumente compreendido, de que as causas do desvio estão localizadas na situação social de desviante ou em “fatores sociais” que incitam sua ação. Quero dizer, isto sim, que grupos sociais criam desvio ao fazer as regras cuja infração constitui desvio, e ao aplicar essas regras particulares e rotulá-las como outsiders. Desse ponto de vista, o desvio não é uma qualidade do ato que a pessoa comete, mas uma consequência da aplicação por outros de regras e sanções a um “infrator”. O desviante é alguém a quem esse rótulo foi aplicado com sucesso; o comportamento desviante é aquele que as pessoas rotulam como tal.” (p. 21-22)

Além de sua abordagem que interpreta o desvio como uma produção social que acontece no âmago das relações sociais e contribui para a definição coletiva do que é norma e do que é desvio, de forma que indivíduos ou grupos sociais podem ser condenados socialmente por serem classificados como desviantes, o autor também traz reflexões sobre a flexibilidade na rotulação do indivíduo desviante, afirmando que:

“O grau em que um ato será tratado como desviante depende também de quem o comete e de quem se sente prejudicado por ele. Regras tendem a ser aplicadas mais a algumas pessoas que a outras. Estudos da delinquência juvenil deixam isso muito claro. Meninos de áreas de classe média, quando detidas, não chegam tão longe no processo legal como os meninos de bairros miseráveis. O menino de

classe média têm menos probabilidade, quando apanhado pela polícia, de ser levados a delegacia; menos probabilidade, quando levados à delegacia, de ser autuado; e é extremamente improvável que seja condenado e sentenciado. Essa variação ocorre ainda que a infração original da norma seja a mesma nos dois casos.” (p. 25)

Sendo assim, podemos teorizar que, dentro do campo educacional, tanto as teorias de estigmatização quanto as de desvio, podem contribuir para o entendimento de movimentos presentes nas relações escolares, fazendo com que a trajetória de estudantes sejam afetadas.

2.5. METODOLOGIA

Realizamos um trabalho de busca e triagem de referências bibliográficas por PICO (problema ou participante, interesse e contexto) , visando o desenvolvimento de um acervo bibliográfico focado nas trajetórias educacionais e reprovação de alunos. Em seguida um segundo processo de triagem de dados foi instituído, dessa vez tendo a temática da pobreza como foco, buscando obter as artigos que tivessem como objetivo de análise a influência da pobreza nas trajetórias educacionais e na reprovação de estudantes. Só após a conclusão da busca sistemática, foi iniciado o processo de leitura e comparação das referências encontradas.

2.5.1. PICO: Problema ou participação, interesse e contexto

A revisão sistemática por PICO, consiste em definir sua pergunta de pesquisa, para que assim se conheça o tema central que deseja pesquisar. Neste trabalho nossas perguntas giraram em torno das temáticas de trajetória educacional e da reprovação, com elas sendo:

Perguntas da pesquisa
Pergunta (P=pesquisa): P1 : Como ocorre a construção de trajetórias escolares? P2 : De que maneira a repetência escolar orienta/afeta as trajetórias escolares? (“trajetórias escolares” OR “repetência”)

Em seguida termos descritores, ou seja, palavras que encapsulam a ideia principal das perguntas estabelecidas, são definidas, de acordo com os Problemas ou Participantes da pesquisa, o Interesse da mesma e o seu Contexto geral. Também são agregados sinônimos dos descritores e termos que, de acordo com a literatura especializada, são comumente utilizados em textos acadêmicos voltados para a temática pesquisada.

Tipo de estudo: Revisão de literatura		
1. PROBLEMA OU PARTICIPANTE S	2. INTERESSE	3. CONTEXTO
estudantes AND professores AND “gestores AND educacionais” AND famílias AND universitários AND “orientador AND educacional” AND coordenador AND pedagogo	repetência escolar AND trajetórias educacionais/escolare s	escola OR “instituição de ensino” OR educação OR “educação básica” OR “educação infantil” OR creche OR “pré-escola” OR “ensino técnico” OR “ensino profissionalizante” OR “ensino superior”

Em seguida, os termos descritores foram organizados em formato de código, sendo separados por “OR” quando variações da mesma palavra ou “AND” quando uma nova palavra era inserida. Isso foi feito tanto para o Problema ou Participante, quanto para o Interesse e o Contexto, gerando três distintos códigos que, quando colocados nas barras de pesquisa de bases de dados, em nosso caso Scielo, Scopus e Web of Science, forneceram resultados relacionados às palavras selecionadas.

Termos: Português	
Descritores e sinônimos em português	
Participantes	(aluno OR alunos OR aluna OR alunas OR estudante OR estudantes OR discente OR discentes OR criança OR crianças OR infância OR jovem OR jovens) AND (professor OR professora OR professores OR professoras OR docente OR docentes) AND (gestor OR gestores OR diretor OR diretores OR diretora OR diretoras OR “gestor educacional” OR “gestores educacionais” OR “gestores educacionais” OR “gestor escolar” OR burocrata OR burocratas) AND (família OR famílias) AND (graduando OR graduandos OR graduanda OR graduandas OR universitário OR universitários) AND (orientador OR orientadores OR “orientador educacional” OR “orientadores educacionais” OR “orientador pedagógico” OR “orientadores pedagógicos” OR pedagogo OR pedagoga OR pedagogas OR coordenador)
Interesse	(“repetência escolar” OR “retenção escolar” OR repetência OR reprovação OR retenções OR reprovações OR “reprovação escolar”) AND (“trajetória escolar” OR “trajetória educativa” OR “trajetórias escolares” OR “trajetórias educativas” OR “trajetória educacional” OR “trajeto educacional” OR “trajetos educacionais” OR “trajetos escolares” OR “trajeto escolar” OR “carreira escolar” OR “carreiras escolares” OR “carreiras educacionais” OR “carreira educacional”)
Contexto	(escola OR escolas OR “instituição de ensino” OR “instituições de ensino” OR “instituição escolar” OR “instituições escolares” OR educação OR “educação básica” OR “educação infantil” OR “pré-escola” OR creche OR “ensino técnico” OR “ensino profissionalizante” OR “ensino superior”)

Também foram construídos códigos em Inglês e Espanhol, com o intuito de alcançar referências bibliográficas internacionais que nos permitissem uma análise mais completa da temática.

Termos: INGLÊS	
Descritores e sinônimos	
Participant e s	(student OR students OR Child OR children OR pupils OR pupil OR schoolboy OR schoolchild OR childhood OR teenager OR youth) AND (teacher OR teachers OR profesor OR educator OR educators) AND (manager OR managers director OR "educational manager" OR "educational managers" OR "school manager") AND (family OR families) AND (“undergraduate student” OR “undergraduate students” OR “university student”) AND (advisor OR “educational advisor” OR “pedagogical advisor” OR pedagogue OR coordinator)
Interesse	(“school retention” OR “school retentions” OR retention OR retentions OR “school repetition” OR “school repetitions” OR repetition OR “school failure”) AND (trajectory OR trajectories OR “school career” OR “school trajectory” OR “school trajectories” OR “educational trajectory” OR “educational trajectories” OR “school trajectory” OR “school trajectories” OR “educational career” OR “educational careers”)
Contexto	(school OR schools OR “educational institution” OR “educational institutions” OR education OR “basic education” OR “pre-school” OR “technical education” OR “higher education”)

Termos: Español	
Descritores e sinônimos em Español	
Participantes	(alumna OR alumno OR alumnas OR alumnos OR estudiante OR estudiantes OR niña OR niño OR niñas OR niños OR infancia OR jóvenes OR joven OR juventud) AND (profesora OR profesor OR profesores OR profesoras OR maestro OR maestro OR maestras OR maestros OR educadora OR educador OR educadoras OR educadores OR docente OR docentes) AND (gestores OR gestor OR directores OR director OR "gestor educativo" OR "gestores educativos" OR burócrata OR burócratas) AND (familia OR familias) AND (“estudiante universitario” OR “estudiantes universitarios”) AND (orientador OR orientadores OR “asesor educacional” OR “asesores educacionales” OR “orientador educativo” OR “consejero educacional” OR “consejeros educacionales” OR “orientador pedagógico” OR “orientadores pedagógicos” OR “consejero pedagógico” OR “consejeros pedagógicos” OR pedagogo OR pedagoga)
Interesse	(“repetición escolar” OR “repetición escolar” OR “repeticiones escolares” OR repitencia OR “ repitencia escolar” OR “retención escolar” OR “retenciones escolares” OR retención OR retenciones) AND (“trayectoria escolar” OR “trayectorias escolares” OR “trayectoria educativa” OR “trayectorias educativas” OR “trayectoria educacional” OR “carrera escolar” OR “carreras escolares” OR “carrera educativa” OR “carreras educativas” OR “carrera educacional”)
Contexto	(escuela OR escuelas OR "institución educativa" OR "instituciones educativas" OR “institución de enseñanza” OR “instituciones de enseñanza” OR educación OR “educación escolar” OR “educación preescolar” OR “primera infancia” OR "educación básica" OR “educación infantil” OR "educación técnica" OR "educación superior")

Após a construção dos códigos de descrição, os primeiros testes de combinação de PICO foram iniciados nas bases de dados escolhidas, sendo as combinações catalogadas para

possíveis análises futuras. Como resultado, obtivemos 5.623 referências bibliográficas, sendo elas especificamente vindas de:

Português				
Bases	Scielo	Web of Science	Scopus	Total
Total recuperado	167	2	168	337

Inglês				
Bases	Scielo	Web of Science	Scopus	Total
Total recuperado	362	631	4037	5030

Espanhol				
Bases	Scielo	Web of Science	Scopus	Total
Total recuperado	80	156	20	256

A partir desse momento um processo de triagem foi iniciado, com o objetivo de selecionar as referências que atendessem às demandas do estudo. Após a retirada das referências duplicadas, os critérios selecionados foram aplicados aos resultados, com o primeiro sendo o ano de publicação, com trabalhos anteriores a 2010 sendo excluídos, chegando no total de 3409.

Total Bases				
Bases	Scielo	Web of Science	Scopus	Total
Total recuperado	609	792	4225	5623
Total s/ duplicações	533	591	4037	5.161
Total a partir de 2010	392	572	2445	3409

Desse ponto em diante as referências restantes foram analisadas de maneira diferente, com um novo estágio de análise sendo iniciado.

2.5.2. Protocolo de exclusão

As referências restantes referentes ao processo supracitado foram submetidas a um processo de leitura de resumos, tendo como critério principal de permanência a compatibilidade com a temática proposta. Após a realização desse processo, um total de 2458 foram encontradas.

Total Bases				
Bases	Scielo	Web of Science	Scopus	Total
Total recuperado	609	792	4225	5623
Total s/ duplicações	533	591	4037	5.161
Total a partir de 2010	392	572	2445	3409
Total a partir da	217	170	2.071	2458 ⁵

⁵ Esse número não está finalizado, porém esse fato não interfere na análise de dados, já que uma triagem com foco na temática do artigo foi feita e finalizada, como explicaremos posteriormente

exclusão por correlação com o tema de R e CTE.⁴				
---	--	--	--	--

2.5.3. Pobreza, trajetórias educacionais e reprovação

A partir dos resultados obtidos, um novo processo de triagem foi iniciado, desta vez tendo como critério central a intersecção entre temáticas, sendo a questão da pobreza adicionada, para assim recuperar referências que falassem sobre relações entre a pobreza, suas representações e as trajetórias acadêmicas e processos de reprovação. Sendo assim, os artigos que citavam a pobreza como uma tema central de análise, o relacionando com a trajetória acadêmica de estudante e suas possíveis retenções, foram selecionadas 44 referências, dessas 44, 35⁶ foram analisadas para o artigo.

2.6. ANÁLISE DE DADOS: ARTIGOS MAPEADOS

Nas 35 referências analisadas, podemos observar uma variedade de países discutindo a temática da pobreza a partir de seus cenários individuais. Esses são, Brasil (5), Estados Unidos da América (5), Chile (5), Argentina (4), Espanha (4), Peru (2), República da África do Sul (2), Uruguai (1), Portugal (1), Romênia (1), Índia (1), Malásia (1). Também encontramos pesquisas que fazem comparações regionais, com mais de um país Europeu sendo Analisado (2) e com mais de um país Americano sendo analisado (1).

Pelo número de artigos e diversidade do material, realizamos uma análise por continente para compreender as reflexões realizadas em cada região, e decidimos trazer os artigos que mais podiam acrescentar a análise.

2.6.1. América do Norte e América do Sul

⁴ R= Reprovação; CTE= Construção de trajetória escolar.

⁶ Dos 44 artigos encontrados, 9 estavam indisponíveis para uso, não sendo encontrados nas plataformas ou precisando de assinatura paga para liberar o acesso.

Ao falar do continente americano, trazemos os artigos referentes ao Brasil (5), Chile (5), Argentina (4), Peru (2), Uruguai (1) e Estados Unidos da América (5). Porém, para a primeira análise, focaremos nos artigos referentes a países da América Latina.

De início, é unânime a ideia de que a pobreza afeta a trajetória educacional de estudantes, com todos os 18 artigos em algum momento fazendo referência a influência da pobreza na maneira como os estudantes interagem com o ambiente educacional e em suas chances de sucesso no mesmo. Algo que é discutido no artigo brasileiro “*Condição de Classe e Desempenho Educacional no Brasil*” de Caprara (2020), que ao estudar a influência da classe social de estudantes da educação básica, a partir de dados fornecidos pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), afirma que:

“Mostrar as relações entre as classes sociais e o desempenho na escola não significa dizer que os problemas da educação são causados exclusivamente pela pobreza ou pela ausência de recursos por parte dos estudantes e suas famílias, mas alertar para o fato de que a escolarização, sozinha, ainda não conseguiu ou consegue evitar a reprodução das desigualdades sociais.” (p. 26)

Para além da afirmação mais ampla de que a pobreza afeta a trajetória dos estudantes, os artigos também discutem manifestações mais específicas desse problema, como por exemplo a estigmatização do processo de aprendizado dos alunos pobres, algo comentado no artigo chileno “*Creencias y oportunidades de aprendizaje en la práctica educativa en contextos de pobreza*” de Gomez (2014). Ela, ao estudar o processo de aprendizado de crianças pobres, questionando os estilos de ensino implementados por professores, afirma:

“En estos escenarios, por otro lado, se tiende a distinguir entre estudiantes “normales” y “problemáticos”, en donde los primeros tienen potencialidades que les permiten aprender y progresar en el sistema educativo, mientras que los segundos están destinados al fracaso y a la deserción (López et al., 1984). Esto hace probable que se replique este modelo una vez que los futuros profesores se desempeñen en las escuelas, ya que las creencias guían la acción.” (p. 179)

Apesar de não usar das teorias de Goffman (1963), o texto de Gomez aponta a problemática existente na crença perpetuada de professores sobre crianças pobres, e todas as concepções sobre esse grupo. Tais concepções podem orientar as decisões com relação às trajetórias desses alunos, possivelmente influenciando as oportunidades dadas aos mesmos. Outros trabalhos analisados também compartilham da mesma preocupação, como o artigo de Gragnolino e Lorenzatti (2013), sobre a Argentina; e o artigo de Crahay e Baye “*Existem*

escolas justas e eficazes? Esboço de resposta baseado no PISA 2009” (2013), que ao tentar entender a relação entre redução de desigualdades sociais e aumento da eficácia educacional na América Latina, mostra uma preocupação com os estigmas atrelados a famílias desfavorecidas, afirmando que:

“Nesses sistemas educacionais, os alunos desfavorecidos são duplamente penalizados: uma primeira vez porque tendem a ser mais fracos em razão, sem dúvida, de um contexto familiar mais distante da cultura escolar; e uma segunda vez porque tendem a ser mais estigmatizados em razão de sua origem social e a experienciar a repetência mesmo quando demonstram as mesmas competências em leitura.” (p. 876-877)

Outra expressão da influência da pobreza na trajetória educacional de estudantes, é na sua relação com a atuação da família e decisões tomadas pelas mesmas. Isso é algo comentado no artigo *“El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas”*, sobre o Chile, de Razeto (2016), onde a mesma discorre que:

“Las capacidades de las familias para llevar a cabo su cometido educativo no están equitativamente distribuidas, puesto que la pobreza, el nivel educacional de los padres y su capital social influyen en el desarrollo y el desempeño escolar de los niños y adolescentes.” (p. 9)

Outro artigo que têm preocupações semelhantes é *“Educación, trabajo infantil y derechos humanos en el noroeste argentino”* de Jorge e Sánchez (2019), que ao discutir o efeito do trabalho infantil na trajetória educacional de crianças argentinas que vivem na cidade de Salta, afirma que:

“De este modo, se percibe como debe ampliarse la noción de trabajo infantil, comprendiendo no solo las actividades remuneradas y análogas a un vínculo laboral y salarial, sino también al realizado sin remuneración, lo que plantea la necesidad de cuestionar, a nuestro criterio, al llamado trabajo familiar y doméstico que afecta especialmente a las niñas en áreas rurales. Entre las consecuencias sociales del trabajo infantil se destaca la continuidad de un círculo de pobreza estructural heredada, pues los NNA incorporados de manera prematura al mercado de trabajo lo hacen en detrimento de su escolaridad, lo que les impedirá como adultos acceder a trabajos de mayor calificación y, por tanto, mejor remunerados” (p. 5)

Em todos os trechos vemos aspectos da vida familiar, a capacidade de apoio familiar na trajetória educacional e a decisão de incorporar seus filhos na divisão de trabalho familiar,

sendo apontadas como empecilhos para a trajetória educacional das crianças. Esse achado traz uma discussão mais profunda, que vai além da influência familiar sobre a criança, mas também sobre a cultura familiar apresentada e como ela vai ser vista e possivelmente julgada pela escola. Lewis (1961) argumenta sobre o surgimento de uma cultura paralela em grupos afetados pela pobreza, cultura essa que muitas vezes não é reconhecida pelo resto da sociedade. Sendo assim, é possível que para além das dificuldades citadas nos trechos destacados, essas crianças ainda tenham suas trajetórias possivelmente influenciadas pelas opiniões dos órgãos escolares sobre suas famílias. Essa tipo de cenário é explorado no projeto “Gestão escolar e estigmatização de famílias na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro” (Rezende, Santos e Leandro; 2019), que ao analisarem falas de gestores sobre as famílias de seus alunos, buscando categorizar a produção e (re)produção de estigmas presentes nas visões da gestão sobre tais grupos, descobriram que a percepção dos gestores em relação às famílias dos estudantes contribui para a produção e reprodução de desigualdades, muitas vezes durante o processo de matrícula que pode ser fortemente influenciado pelos discursos de valorização, feitos pelos gestores, com relação às famílias.

Outro problema explorado nos artigos é o movimento de evasão, que tem como um de seus causadores a pobreza e as dificuldades que a mesma agrega à trajetória educacional. O artigo chileno “*La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar. Su visión sobre el profesorado*” de Garrido e Polanco (2020), explora essa questão, afirmando que uma das razões para o abandono escolar de alunos pobres, é a falta de recursos e de estímulo familiar, que faz com que as expectativas de um futuro na educação sejam baixas. Essa opinião também é expressada no artigo “*Explorando los perfiles de los estudiantes de liceos de Montevideo. Un análisis comparativo para orientar la inclusión*”, do Uruguai, de Nakasone (2018), que observar a adesão educacional em Montevideo, comenta que:

“Según datos del Instituto Nacional de Estadística (2017) las tasas de egreso de 2015 alcanzaron el 86% en los municipios de mejor contexto socioeconómico de Montevideo, pero en los de menores ingresos no superaron el 23%. El promedio de escolarización de los jóvenes entre 20 y 24 años es de 9 años y esta cantidad se halla muy por debajo de otros países cercanos. El 39% de los jóvenes de 17 años se halla rezagado y el 27% no estudia. La deserción es mayor en alumnos de bajos ingresos familiares, bajo nivel educativo parental, liceos públicos, zonas rurales y en varones más que en mujeres (Filardo y Mancebo, 2013). Los jóvenes mencionan el desinterés por la propuesta educativa, la necesidad de emplearse y problemas familiares, entre otros (De Armas y Retamoso, 2010; Conteri y

Rodríguez, 2012; Filardo y Mancebo, 2013).” (p. 70)

Na América Latina, as consequências da pobreza na educação são um tópico explorado e reconhecido como um fator que influencia as trajetórias educacionais de crianças e jovens. Quando observamos a América do Norte, mais especificamente os Estados Unidos da América (5 artigos), vimos que a preocupação é semelhante, porém seus trabalhos trazem novas dinâmicas específicas de sua cultura para a discussão. Um exemplo disso são as políticas de arrecadamento de fundos para as escolas públicas americanas, que são discutidas no artigo *“Effects of inequality and poverty vs. teachers and schooling on America's youth”* de Berliner (2013) onde, o autor expressa que:

“The schools that those students attend are also funded differently than the schools attended by students of wealthier parents. The political power of a neighborhood and local property tax rates have allowed for apartheid-lite systems of schooling to develop in our country. For example, 48% of high poverty schools receive less money in their local school districts than do low poverty schools (Heuer & Stullich, 2011). Logic would suggest that the needs in the high poverty schools were greater, but the extant data show that almost half of the high poverty schools were receiving less money than schools in the same district enrolling families exhibiting less family poverty.” (p. 8)

O sistema explicado no texto não só interfere nos recursos recebidos pela escola, mas também homogeneiza seu alunado, o que pode gerar uma separação cultural a partir dos bairros onde as escolas se encontram. Essa preocupação também é encontrada no artigo *“Segregação racial e socioeconômica no sistema educacional básico dos Estados Unidos”* de Bastos (2017), que não só traz a tona a segregação socioeconômica criada pelo sistema, como também a racial. Ele, cita um texto de Berliner (2013) em seu trabalho, destacando que:

“Então, em parte, a América opera um sistema escolar de apartheid, embora não baseado em leis segregacionistas que faziam parte do sul [dos Estados Unidos] ou da África do Sul. O apartheid americano tem suas raízes no mercado livre, oferecendo aos seus cidadãos uma grande variedade de opções em habitação com base no nível de renda. Mas o alto índice de desigualdade de renda entre os americanos resulta na segregação por classe, raça e etnia nos bairros e escolas. (p. 207)” (p.175)

Além disso, os artigos encontrados também trazem uma discussão sobre como meninos e meninas considerados pobres são afetados de maneiras diferentes. Na obra, *“Race, class, gender and community college persistence among African American women”* de Walpole e Chambers (2014), ao estudar a trajetória no ensino superior de mulheres negras,

conclui que apesar desse grupo ter um maior acesso ao ensino superior, se comparado com homens negros, ainda assim elas concluem essa etapa em menor quantidade, quando comparadas aos homens negros que acessam a faculdade, e isso ocorre pela falta de apoio familiar que recebem. Já na obra, “Aggressive Policing and the Educational Performance of Minority Youth”, de Legewie e Fagan (2019), vemos a maneira como o sistema criminal americano influencia a vida de jovens pobres e negros.

“[...] extensive police contact at low levels of suspicious behavior, can lower the educational performance of African American boys, with implications for child development and racial inequality. The effect sizes vary by students’ race, gender, and age: it is substantial for African American boys age 13 to 15 and small and/or statistically insignificant for other groups” (p.239)

Os dados apresentados nos artigos nos permitem perceber que a maneira como crianças, adolescentes e adultos são tratados, e muitas vezes estigmatizados, vai muito além de um aspecto de sua individualidade, mas sim uma junção de todos eles. Essa ideia é algo que Crenshaw (2002) nomeia de Interseccionalidade, sendo esse o cruzamento e a sobreposição de “eixos de subordinação” tais como “raça”, gênero e classe, que criam distintas formas de opressão que nem sempre são reconhecidas. Tais idéias devem ser levadas em consideração quando falamos sobre trajetórias educacionais, já que, como foi comentado, elas têm relação direta com trajetórias de grupos desfavorecidos.

2.6.2. Continente Europeu

Na análise do Continente Europeu contamos com artigos da Espanha (4), Portugal (1), Romênia (1) e com artigos classificados como Europeus (2), que analisam mais de um país da Europa. A partir das leituras, foi possível perceber que o efeito da pobreza na trajetória dos estudantes também é um tema estudado. O artigo espanhol “*Influencia de la formación de familiares en la motivación del alumnado en riesgo de exclusión social*” de Renta Davids, Aubert e Tierno Garcia (2019) discute a relação entre famílias socioeconomicamente desfavorecidas e a motivação de seus filhos para os estudos, e percebe que as crianças não se sentem conectadas com a escola, e que quando seus pais tentam aprender com os mesmos, ou acompanhar suas trajetórias mais de perto, isso muda a experiência educacional e ajuda no engajamento.

Outro artigo que busca entender a influência familiar na motivação educacional é o “*Attitudes and Practices of Parents: Disadvantage and Access to Education*” de Martelli e Luigi (2015) que ao analisar dados fornecidos GOETE (Governance of Educational Trajectories in Europe) vindos da Finlândia, França, Alemanha, Itália, Polônia, Eslovênia, e os Países Baixos, percebem que tanto pais de classes mais elevadas, quanto pais de grupos mais desfavorecidos querem que seus filhos tenham uma trajetória educacional de sucesso.

“The fieldwork permits a deeper understanding of the meanings that lower-class parents give to their children’s future education career and also the ways in which they interact with their children. For example, in the words of an Italian working-class father, it emerged that a high-school diploma is extremely important in his vision of a successful future for his child, revealing a change in his perception compared to his own life: “If I think of my son... if I think of his future, this is what I see: in today’s world, the high-school diploma is an obligation, it has replaced the middle-school diploma and probably it’s now not enough to gain a secure and stable position.” ”
(p. 52)

Assim como na análise Latino Americana, é importante destacar como a participação parental influencia não só na maneira como o aluno se relaciona com sua trajetória educacional, mas também na maneira como outros agentes escolares os percebem e percebem suas trajetórias. Logo, essa participação familiar pode prevenir que estigmas sejam atrelados ao aluno, e que os mesmos sejam possivelmente punidos (Becker, 2008).

Outro tópico tratado nos artigos Europeus são as escolhas acadêmicas que alunos pobres fazem, e como muitas são moldadas por sua posição social. Ambos os artigos “*La construcción de subjetividades en itinerarios de fracaso escolar. Itinerarios de inserción sociolaboral para adolescentes en riesgo*”, sobre a Espanha, de López, Saurina, Fluixá e Mut (2017), que investiga a escolha entre a formação profissionalizante e a universidade, e “*Do vulnerable youth dream of precarious employment? Decision making at (In/Ex)clusion pathways*” de López, Garcia e Morales (2015), que busca entender as decisões tomadas pela juventude considerada pobre, sobre suas trajetórias educacionais e escolhas de vida, visando entender se esse grupo busca por trabalhos mais precários e que requerem níveis educacionais mais baixos. Ambos os artigos concluem, de uma maneira geral, que a tomada de decisão sobre o futuro acadêmico e a entrada no mercado de trabalho estão conectados com a percepção dos alunos sobre suas chances de obter sucesso e que pertencer a um grupo socialmente desfavorecido pode influenciar nessa percepção.

Os estudos realizados na Europa carregam preocupações semelhantes com as dos estudos realizados na América do Sul e na América do Norte, como a participação familiar e os efeitos da pobreza na trajetória educacional.

A seguir, analisaremos os artigos vindos do Continente Africano e do Continente Asiático, porém, pela falta de variedade encontrada no material, decidimos trocar a abordagem continental, por uma referente a cada país.

2.6.3. África do Sul

A partir da leitura dos artigos *“Inclusive education and insufficient school readiness in Grade 1: Policy versus practice”* de Bruwer, Hartell e Steyn (2014) e *“The effect of a latchkey situation on a child's educational success”* de Venter e Rambau (2011), podemos perceber que a influência da pobreza na trajetória de estudantes também é uma condição estudada.

Na obra de Bruwer, Hartell e Steyn (2014), onde o preparo de crianças para prosseguir no sistema educacional Sul Africano é estudado, os autores percebem que a pobreza influencia nesse preparo. É citado que:

“Many studies have proven that children from disadvantaged backgrounds are less ready for formal learning than their more advantaged peers (Azzi-Lessing 2010; Han, Lee & Waldfogel 2012; Janus & Duku 2010; Mistry, Benner, Biesanz, Clark & Howes 2012).” (p. 23)

Com isso, podemos ver que a influência da condição social nas oportunidades de estudantes seguirem suas trajetórias acadêmicas é um fato analisado, e levado em consideração pelos professores, como o texto explora mais a fundo, que pode vir a também se tornar um fator influente na trajetória desses estudantes.

Já o texto de Venter e Rambau (2011) fala sobre o fenômeno das crianças “latchkey”, ou seja, crianças que passam muito tempo em casa sozinhas, sem supervisão familiar. Esse estudo, além de apresentar a pobreza como um dos motivos pelos quais essas crianças precisam passar uma grande parte do tempo sozinhas em casa, também expõe que por passar tanto tempo sozinhas em casa, essas crianças desenvolvem baixa auto estima, problemas comportamentais e baixo desempenho acadêmico.

Por fim, apesar do número reduzido de referências, percebemos que a trajetória de estudantes pobres também é um tema de pesquisa explorado, a partir das individualidades do sistema Sul Africano de ensino.

2.6.4. Índia e Malásia

Na pesquisa, encontramos 2 artigos pertencentes ao Continente Asiático, um referente à Malásia e outro referente à Índia. Ambos abordavam a questão da pobreza e a associavam a complicações na trajetória educacional, porém, cada um trouxe uma abordagem diferente, que será exibida a seguir.

No artigo malasiano, *“Poverty and delinquency: A qualitative study on selected juvenile offenders in Malaysia”*, de Shong, Abu Bakar e Islam (2019), que ao pesquisar a trajetória de adolescentes que tenham cometido algum delito, percebe que a pobreza e sua influência na vida dos jovens, fez com que os mesmos vissem em atividades criminosas uma maneira de ter acesso a experiências básicas na vida de um adolescente, como comer com os amigos, ou ter acesso a bens materiais comuns entre os jovens. É discutido no texto que:

“Children from low-income families often feel unhappy about their family’s financial situation, which causes various forms of deprivation in their lives. They also long for more money or some enjoyable possessions which they cannot afford to have. Times have changed, and it seems that the young people of the present Y generation have more demands than their predecessors. They need money to top up their mobile phones and buy cigarettes. They need money to go cyber cafes or hang around with their friends. Not having enough money to carry out these activities means that they have failed to live up to the norms and expectations of society. To participate in peer society, they have to resort to illegitimate means and take some risky chances, thus putting themselves in a very disadvantageous position” (p. 6)

A partir desse trecho, vemos que a vontade de não ser excluído socialmente, ou como Becker (2008) descreve, se tornar um “Outsiders” entre seus semelhantes, faz com que os jovens se coloquem em posições arriscadas, optando por atividades criminosas como solução, o que, por um outro lado, os transforma em “Outsiders” quando os mesmos são pegos e estigmatizados com o rótulo de jovem delinquente.

Diferente do artigo malasiano, o trabalho *“Education, poverty and “purity” in the context of adolescent girls’ secondary school retention and dropout: A qualitative study from*

karnataka, southern India” de Ramanaik, Collumbien, Prakash, Merrill, Thalinja, Javalkar, Murthy, Cislighi, Beattie, Isac, Moses, Heise e Bhattacharjee (2018), estuda a condição de meninas pobres na Índia, e suas trajetórias educacionais. É descoberto que há meninas que não são incentivadas a prosseguir com seus estudos, pois (1) precisam ajudar em casa com as tarefas e com os trabalhos, e (2) tem o casamento como uma prioridade, e a ida a escola pode manchar sua imagem e criar especulações sobre sua pureza. Os autores comentam que:

“India is a patriarchal society where gender norms disadvantage women regarding power and resources, subordinating them to men in public and private matters. Gender-related norms also intersect with other significant structural factors, such as poverty, caste, rural residence and customs to limit women’s access to formal education and economic opportunities.” (p. 23)

De acordo com o texto, fica visível que pais indianos, principalmente de famílias desfavorecidas, não veem a educação como um caminho seguro para a estabilidade financeira e social, pelo menos não tão seguro quanto o casamento. Logo, meninas indianas não são incentivadas a prosseguir com suas carreiras educacionais, mesmo quando querem, e ainda são afastadas da escola, assim que chegam a puberdade, por medo de terem sua “pureza” questionada, e que o estigma atrelado a essa condição machuque suas chances em um bom casamento. É comentado no texto que a escola incentiva tal comportamento, concordando com a decisão dos pais, mesmo quando algumas meninas querem continuar na escola.

2.7. CONCLUSÃO

No decorrer das análises podemos perceber que as visões e sobre a pobreza e as ações pautadas nestas visões afetam a trajetória educacional dos estudantes de maneiras diversificadas, e que isso é um fenômeno tanto no Continente Americano, quanto no Europeu, além de se fazer presente em países da África e da Ásia. Esse fator influencia na motivação dos alunos, nas suas relações com outros indivíduos, na capacidade de internalizar conteúdos, nas tomadas de decisão, na maneira como imaginam seu futuro, na relação família-escola-aluno e em outros aspectos. Tal revelação confirma o fator multidimensional da pobreza, explicado por Salama e Destremau (1999), que consegue afetar a trajetória acadêmica em vários pontos distintos.

Também percebemos que o PICo (problema ou participante, interesse e contexto), foi uma estratégia eficaz para a coleta bibliográfica. Além disso, nos mostrou que a pobreza e a

sua influência nas trajetórias educacionais é uma temática bastante pesquisada nacional e internacionalmente.

Quando falamos de estigmas relacionados à pobreza, vimos artigos como “*Existem escolas justas e eficazes? Esboço de resposta baseado no PISA 2009*” (2013), que comentava a possibilidade de estigmatização por conta da pobreza e sobre a sua influência negativa no processo educacional. Além disso, a obra “*Educación, trabajo infantil y derechos humanos en el noroeste argentino*” (2019), citada anteriormente, assim como todas as outras que analisaram a relação família-aluno-escola permitem lançar hipóteses sobre a maneira como as famílias lidam e interagem com as trajetórias educacionais de seus alunos é observada pelos agentes educacionais, que podem vir a expressar suas opiniões e possivelmente prejudicar suas experiências na escola por conta de estigmas.

Dando destaque a questão cultural, percebemos que a ideia de Lewis sobre a cultura da pobreza é muitas vezes vivenciada dentro do ambiente escolar, principalmente na maneira como as crianças pobres, e muitas vezes seus responsáveis, se sentem afastados do conteúdo apresentado e desmotivados com as possibilidades educacionais apresentadas aos mesmos.

Por fim, é importante destacar que, apesar de todos os artigos apresentados estudarem os efeitos da pobreza nas trajetórias educacionais e demonstrarem um interesse semelhante no assunto, cada um dos países apresentados trouxe uma perspectiva, completamente entrelaçada com sua cultura, seus sistemas educacionais e de organização social. Isso mostra que a temática é extensa, e que outras pesquisas analisando as situações apresentadas e as soluções pensadas para esse problema, devem ser feitas, buscando o aprendizado e a troca de ideias.

3. CONSIDERAÇÕES DE TRANSIÇÃO

Como atestado no primeiro artigo, *“as visões e sobre a pobreza e as ações pautadas nestas visões afetam a trajetória educacional dos estudantes de maneiras diversificadas, e que isso é um fenômeno tanto no Continente Americano, quanto no Europeu, além de se fazer presente em países da África e da Ásia. Esse fator influencia na motivação dos alunos, nas suas relações com outros indivíduos, na capacidade de internalizar conteúdos, nas tomadas de decisão, na maneira como imaginam seu futuro, na relação família-escola-aluno e em outros aspectos”*. Também concluímos que a família tem grande influência nesse processo de estigmatização, com suas ações refletindo na maneira como seus filhos são lidos dentro do espaço escolar, e com responsáveis também sendo estigmatizados e muitas vezes excluídos dentro desses espaços escolares.

A partir dessas considerações, o segundo artigo busca fazer uma análise focada na experiência brasileira, mais especificamente carioca, dentro da temática. A pesquisa *“VISÕES SOBRE A POBREZA: Trajetórias educacionais de de estudantes da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro”*, busca, a partir de A partir de 23 entrevistas feitas entre 2016 e 2017 com gestores de escolas das 1a, 2a, 3a, 4a, 6a, 7a, 9a, 10a, 11a Coordenadorias Regionais do Rio de Janeiro (CREs), entender como pré-concepções sobre alunos considerados pobres desenvolvidas a partir das visões dos gestores entrevistados podem se transformar em estigmas e afetar as trajetórias educacionais desse alunado.

4. ARTIGO II - VISÕES SOBRE A POBREZA: Trajetórias Educacionais de Estudantes da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro

4.1. RESUMO

Este trabalho observou os processos de produção e reprodução de estigmas relacionados a pobreza, a partir da visão dos gestores pertencentes à Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, assim como suas pré-concepções sobre alunos considerados pobres, que por vezes, podem orientar suas visões sobre o alunado pertencente às suas escolas, incluindo expectativas sobre as trajetórias educacionais dos alunos na própria escola e na sequência da escolarização. A partir de 23 entrevistas feitas entre 2016 e 2017 com gestores de escolas das 1a, 2a, 3a, 4a, 6a, 7a, 9a, 10a, 11a Coordenadorias Regionais do Rio de Janeiro (CREs), foram feitas categorizações de falas que apresentassem estigmas relacionados aos alunos reconhecidos como pobres, buscando identificar estigmas (re)produzidos e de que forma esse processo ocorre. A taxonomia teve por base e foi interpretada a partir das teorias de Goffman (1963), Lewis (1961) e Small & Lamont (2011), sobre estigma, pobreza, interpretação de comportamentos, e utilizadas como base do trabalho desenvolvido.

Palavras chave: estigmatização, pobreza, trajetórias educacionais.

4.2. INTRODUÇÃO

A influência do corpo docente na trajetória escolar dos alunos é um tema explorado por autores brasileiros, como Gomes (2020), que observou como as práticas utilizadas por orientadores educacionais na mediação de conflitos podem contribuir para a construção de estigmas e afetar trajetórias escolares de alunos da rede pública de ensino. Há também autores estrangeiros, como Gomez (2014), que ao pesquisar as práticas implementadas por professores chilenos em escolas localizadas em áreas socioeconomicamente desfavorecidas, percebe que a maneira como os mesmos atuam em suas práticas pedagógicas está muito conectada a esse fator, fazendo com que esses estigmas interfiram na trajetória educacional dos estudantes. Ao falar sobre *Capital Cultural*, Bourdieu (1992) deixa explícito que a escola, e por consequência seus agentes, priorizam a cultura das elites e a toma como norma dentro do ambiente educacional, o que acaba por excluir estudantes que não tenham acesso a tais conhecimentos e experiências.

Merton (1968) discorre sobre a *Profecia Auto Realizadora* afirmando que uma concepção falsa pode se tornar real, se indivíduos acreditarem na mesma e se comportarem de acordo com ela. Posteriormente, Rosenthal e Jacobson (1968) trazem essa teoria para o campo educacional, no livro *“Pigmalyon in the classroom”*, onde concordam com as ideias de Merton afirmando que concepções sobre um indivíduo podem se tornar realidade dependendo das pessoas que acreditam nisso e de sua influência sobre o mesmo. Seu estudo nos alerta sobre a força que as expectativas desenvolvidas por figuras de poder, tais como professores, coordenadores, gestores, diretores, etc, tem sobre a trajetória de estudantes, interferindo nos processos de ensino e de aprendizagem, causando por vezes reprovações e ampliando cenários de estratificação. Sendo assim, podemos argumentar que a maneira como os agentes escolares entendem e se relacionam com seu alunado tem uma conexão direta com a trajetória acadêmica dos mesmos.

Este artigo tem relação direta com o estudo “gestão escolar e estigmatização de famílias na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro” (Rezende, Santos e Leandro; 2019), que analisou falas de gestores sobre as famílias de seus alunos, buscando categorizar a produção e (re)produção de estigmas presentes nas visões da gestão sobre tais grupos. Ele teve como um de seus achados a noção de que a percepção dos gestores em relação às famílias dos estudantes contribui para a produção e reprodução

de desigualdades, muitas vezes durante o processo de matrícula que pode ser fortemente influenciado pelos discursos de valoração - positiva ou negativa - , feitos pelos gestores, com relação às famílias.

Com tais noções preliminares estabelecidas, várias dinâmicas presentes na pesquisa foram destacadas como possíveis recortes, porém, a maneira como tais gestores interpretam seu alunado considerado pobre, assim como seus costumes e ações, foi aquela que mais conversou com meus interesses acadêmicos precedentes à pesquisa. Sendo assim, a hipótese norteadora deste trabalho gira em torno das pré-concepções sobre a pobreza, entre os gestores educacionais da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, e a possibilidade de que as mesmas, por vezes, orientem suas visões sobre os estudantes matriculados em suas escolas, incluindo expectativas sobre suas trajetórias educacionais dentro e fora de suas escolas. Para desenvolvê-la é necessário analisar os estigmas relacionados à pobreza e conectados aos estudantes no âmbito das escolas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, através de entrevistas com os gestores dos estabelecimentos, a partir do mapeamento das visões dos gestores sobre os alunos considerados pobres, os estigmas que são conectados a esses indivíduos e as possíveis influências nas trajetórias educacionais dos estudantes.

Como base teórica deste estudo, as obras de Goffman (1963) sobre processos de estigmatização, Lewis (1961) sobre a cultura da pobreza e Small & Lamont (2011) sobre pontos de vista sociais, serão utilizadas para construir um debate teórico sobre os achados da pesquisa.

4.3. DISCUSSÃO TEÓRICA

Antes de teorizar sobre a experiência de alunos pobres dentro do sistema educacional, é importante entender por quais lentes a pobreza está sendo interpretada.

Oscar Lewis, na obra *“Antropología de la pobreza: Cinco familias”* (1961), interpreta a pobreza como:

“[...] el factor dinámico que afecta la participación en la esfera de la cultura nacional creando una subcultura por sí misma. Uno puede hablar de la cultura de la pobreza, ya que tiene sus propios modalidades y consecuencias distintivas sociales y psicológicas para sus miembros. Me parece que la cultura de la pobreza rebasa los límites de lo regional, de lo rural y urbano, y aun de lo nacional.” (p. 16-17)

O autor, ao conduzir estudos antropológicos com cinco famílias mexicanas consideradas pobres, observa que a pobreza afeta a participação de indivíduos vistos como pobres na vida social, criando assim um sistema cultural entre os grupos economicamente desfavorecidos, que nem sempre é conhecido ou reconhecido por outros grupos sociais. Aplicando isso a um cenário educacional, podemos teorizar que crianças consideradas pobres trazem consigo uma bagagem cultural diferente da qual a escola reproduz, podendo por vezes serem julgadas por tais comportamentos e costumes. Essa noção converge ideia de *Capital Cultural*, desenvolvida por Bourdieu (1992), que questionando as ideias de igualdade nas escolas francesas, afirma que por reproduzir e edificar a cultura elitizada, a escola acaba por vezes instituindo sistemas desiguais que interferem no processo educacional dos alunos e em suas chances de sucesso na trajetória acadêmica.

Quando analisamos alunos pobres e seus processos educacionais, é importante que se entenda como possíveis pré-concepções sobre os efeitos da pobreza em suas ações, trejeitos e dia a dia, podem interferir nesse processo. Goffman em sua obra "*Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*" (1963), dissertou sobre relações sociais, afirmando que indivíduos tendem a criar expectativas sobre a identidade de seus semelhantes, gerando assim o que o autor nomeia de *Identidade Social Virtual*, porém, quando o objeto de sua análise destoa de tais concepções ao apresentar seus reais atributos, o que o autor denomina de *Identidade Social Real*, a disparidade entre as duas identidades pode gerar desconforto e hostilidade, algo que o autor classifica como *Estigma*:

"Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem - e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real." (p. 6)

Além de entender os mecanismos pelos quais o processo de estigmatização pode vir a acontecer, é importante entender o que pode levar um indivíduo a considerar seu semelhante como apto ou inapto para a aceitação social plena (Goffman, 1963). Em uma abordagem mais contemporânea, Small e Lamont, na obra "*Reavaliando cultura e pobreza*" (2011), discorreram sobre o conceito de *Frame*, buscando entender

o raciocínio por trás das visões estigmatizadas, diz que:

“O conceito dos frames é fundamentado na premissa de que indivíduos diferentes vivenciam os mesmos eventos de forma diferente, baseando em suas experiências e conhecimentos anteriores. Os frames codificam expectativas referentes às consequências de comportamento e às relações entre vários aspectos dos nossos mundos sociais. Um frame estrutura a nossa interpretação de eventos e, portanto, a nossa reação a eles.” (p. 101)

Por essa perspectiva, podemos teorizar que as experiências antecessoras de agentes educacionais, assim como suas vivências dentro das escolas, podem gerar um *frame* sobre os alunos considerados pobres, que contribua para uma visão estigmatizada e para possíveis interferências na trajetória acadêmica desses indivíduos.

Para o desenvolvimento deste trabalho utilizaremos as obras supracitadas como base teórica para interpretar os dados coletados em 23 entrevistas feitas entre 2016 e 2017 com gestores de escolas das 1a, 2a, 3a, 4a, 6a, 7a, 9a, 10a, 11a Coordenadorias Regionais do Rio de Janeiro (CREs). Uma análise taxonômica e um processo de categorização foram ministrados, visando entender como gestores e diretores da rede de ensino do Rio de Janeiro interpretam seus alunos considerados pobres.

4.4. HIPÓTESE

A hipótese expressada nesse artigo é de que as pré-concepções sobre a pobreza entre os gestores educacionais da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro podem, por vezes, orientar as suas visões sobre os estudantes matriculados em suas escolas, incluindo expectativas sobre as trajetórias educacionais dos alunos na própria escola e na sequência da escolarização. Tais pré-concepções acabam por orientar ações - inclusive pedagógicas - que funcionam como profecias auto-realizadoras.

4.5. METODOLOGIA

Para a construção desse trabalho, foi necessário o desenvolvimento de 3 estágios de análise, visando a organização dos dados e uma interpretação lógica e teoricamente fundamentada. O primeiro passo dado foi a análise das entrevistas com

gestores da rede pública de ensino do Rio de Janeiro, sendo seguida pela seleção das falas que pudessem ser vistas como produtoras e reprodutoras de estigmas relacionados à pobreza. Por fim, tais estigmas foram categorizados por tema principal e agrupados, para que se pudesse ter uma noção mais nítida do material encontrado. Tais processos serão separadamente explicados abaixo.

4.5.1. Análise de entrevistas

Como ponto de partida, as 23 entrevistas feitas com gestores de escolas das 1a, 2a, 3a, 4a, 6a, 7a, 9a, 10a, 11a Coordenadorias Regionais do Rio de Janeiro (CREs), foram analisadas individualmente com a leitura integral das transcrições seguida pela pesquisa por palavras chave comumente associadas ou utilizadas para descrever ou se referir a pobreza no vocabulário popular, tais quais “*pobre*”, “*pobreza*”, “*baixo(a)*”, “*carente*”, “*carência*”, “*pagar*”, “*nível*”, “*econômica*”, “*dinheiro*”, “*preço*”, “*emprego*”, “*condição*”, “*comunidade*” e “*bolsa família*”. Como resultado, das 23 entrevistas disponibilizadas, 20 apresentaram falas relacionadas à pobreza, e das 20, 15 apresentaram falas que podem ser interpretadas como produtoras e reprodutoras de estigmas.

4.5.2. Seleção de falas

O processo de seleção das falas aconteceu a partir da leitura das mesmas, com o foco principal sendo a possível estigmatização dos alunos, sendo isso, qualquer fala que mostrasse um processo de valoração, seja ela negativa ou positiva, para atributos relacionados à pobreza, de seus alunos ou de suas famílias. Com esse processo conseguimos um total de 30 falas com teor relacionado a estigmas. Essas falas foram organizadas em 3 grupos categorizados, de acordo com o seu conteúdo.

4.5.3. Grupos de estigmas

As 30 falas selecionadas foram divididas em 3 grupos, porém a participação em cada grupo não era exclusiva; logo, uma fala que contivesse dois ou mais estigmas seria alocada em mais grupos. Cada grupo tem como foco um assunto específico que é

relacionado à pobreza dando um valor, positivo ou negativo, a mesma. Esses grupos são.

Grupo.	Nome do grupo.	Descrição.	Nº de falas
Grupo 1	Estigmas sobre a pobreza e o desempenho acadêmico.	Nesse grupo se encontram as falas que tenham como foco central o desempenho acadêmico.	6
Grupo 2	Estigmas sobre a pobreza, atitudes e comportamentos.	Nesse grupo se encontram as falas que tenham como foco central as atitudes e comportamentos desempenhados pelos estudantes e/ou suas famílias.	16
Grupo 3	Estigmas sobre a pobreza e as condições de vida.	Nesse grupo se encontram as falas que tenham como foco central os padrões de vida dos estudantes.	12

A partir desses grupos, analisaremos as falas relacionando-as com os estigmas apresentados e a base teórica anteriormente discutida.

4.6. OS ESTIGMAS NAS VISÕES DOS GESTORES

4.6.1. Grupo 1: Estigmas sobre a pobreza e o desempenho acadêmico

Esse grupo contém 6 falas, que trazem estigmas relacionados ao desempenho acadêmico das crianças. Na primeira fala vemos a gestora Angélica⁷ da 2ª CRE comentando o movimento migratório de famílias que perdem seus empregos e precisam se realocar. Ela diz:

⁷ Todos os nomes, tanto das escolas quanto das gestoras são fictícios.

“G: Mas a gente começa a perceber. Por exemplo, um dos motivos porque as pessoas estavam saindo daqui: o preço dos imóveis dentro da Área T aumentou incrivelmente. Nos últimos anos, o que a gente...eu percebo isso porque eu trabalho com essas crianças a muito tempo. As famílias e tal. Eu tive alunos, assim, de avós que...estavam aqui há anos com alunos de várias idades, que já peguei irmãos, irmãs, irmãos. Aí, de repente, foi morar lá em Caxias. Por que? Porque não podia pagar mais aluguel lá em cima. Nos últimos...”

P: Subiu muito.

[..]

P: E tiveram que tirar a criança da escola?

G: É. E aí, leva a criança pra outro lugar. Então, isso assim...eu tava em sala de aula ainda...em dois mil e...treze. Foi meu último ano em sala de aula e já estava acontecendo isso. Isso tá...aumentando. Tá muita gente indo pra outros lugares assim....saindo de...pro subúrbio ou pra Baixada ou, no caso, quando eles perdem o emprego, quando são porteiros, eles vão...voltam pro Nordeste.

P: Voltam pro Nordeste.

G: Muita gente.

P: Mas, fica no movimento do vai e vem ou, geralmente, vão e...?

G: Às vezes, voltam. Tem muita...Maranhão, por exemplo, isso ao longo dos anos...não é agora não. Ao longo da minha vida, aqui como professora, eu via...Maranhão é impressionante. Eles vão embora, passam o ano lá, voltam. Aí, chegam lá, eles são os melhores alunos, 58:13 (incompreensível) (risos). Chegam aqui e são mais ou menos. Saem daqui mais ou menos, chegam lá são bons alunos.

P: Entendi.” (Entrevista com gestora Angelica, da 2ªCRE, Escola Municipal Citrino)

Durante a entrevista, a gestora, apesar de não falar diretamente sobre a questão da pobreza, afirma que os alunos que estão em processo de migração constante, devido a perda de emprego dos responsáveis, acabam tendo seu desempenho afetado, destacando os alunos do Maranhão, que, de acordo com a gestora, “[...] Saem daqui mais ou menos, chegam lá são bons alunos.”. Podemos argumentar que essa gestora manifesta um estigma sobre as crianças vindas do Maranhão, afirmando que as mesmas não atendem ao nível de aprendizado dos alunos do Rio de Janeiro. As crenças negativas sobre esses alunos são verbalizadas,

proliferadas dentro dos ambientes escolares e possivelmente interferem em suas trajetórias educacionais.

No próximo exemplo, vemos a gestora Dorothy da 4ª CRE, também expressar uma opinião negativa sobre alunos considerados pobres, ela afirma:

“G: Um pessoal mais pobre... tem um grupo mais complicado... Que acaba ficando com a Turmalina!”

P: Entendi.

G: A gente acaba conseguindo essas crianças mais difíceis. Porque tem essa questão, vai pra lá e outro vai pra lá; sobrou essa criança, porque sobra mesmo né?”

P: Aham.

*G: Até porque tem muita criança que é do entorno e tem muita criança que é da comunidade. Nós todas recebemos de tudo, mas o que é que acaba acontecendo? A escola acaba ficando com... Porque é fato! É muito difícil uma criança de uma família não estruturada ter um conceito MB né? Vamos convir né? É todo um processo.”
(Entrevista com gestora Dorothy, da 4ª CRE, Escola Municipal Turmalina)*

A gestora fala diretamente sobre seus alunos *pobres* como um grupo “mais complicado”, categorizando suas famílias como “não estruturadas”, e afirmando achar difícil crianças oriundas desse cenário terem notas que possam ser consideradas MB (Muito Bom, nota mais alta no sistema educacional público do Rio de Janeiro). Nessa fala podemos ver o estigma do baixo desempenho educacional conectado à pobreza, com a afirmação de que essas crianças dificilmente alcançam a nota mais alta, algo que a gestora trata como fato, a partir de sua experiência. Também vemos uma questão cultural, considerando que ela correlaciona esse tipo de ação com um grupo específico de pessoas.

Na próxima fala, vemos a gestora Cécilia da 11ª CRE fazendo uma comparação entre seus alunos e um filme americano, ela fala:

“G: Eu tinha visto um filme na televisão, esqueci até o nome, que bateu, eu até comentei aqui com os professores, bateu muito que é um filme de uma professora que vai trabalhar em uma escola, aquelas high school né, mas naqueles guetos, e ela tenta movimentar os alunos, mexer com o amor próprio deles e até ela começa a

conseguir, só que ela se depara com uns dos alunos, de grande maioria latinos, mas latinos e pretos, e eles começam a não mais comparecer a escola e ela vai a casa deles e os encontra varrendo, lavando, aí ela para no portão e nisso vem a avó ou mãe, não sei, me lembro, e diz para ela que eles não vão mais a escola, que ela tá enxendo a cabecinha deles de minhoca, que eles tem mais é que trabalhar para sustentar a família, é o que se dar por aqui na escola e educação, ela demora muito a dar o retorno, e eles precisam de um retorno imediato.” (Entrevista com gestora Cecília, da 11ª CRE, Escola Municipal Cristal)

Nesta fala, vemos a comparação feita pela gestora, é perceptível ver que existe uma crença cultural de que para tais grupos, a educação não é vista como um caminho viável. Apesar dessa noção ser um assunto estudado, ainda assim carregar essa ideia como fato pode interferir na maneira como agentes educacionais orientam a trajetória de estudantes.

Na fala seguinte vemos a gestora Laissa da 6ª CRE falar sobre suas expectativas para o futuro de seus alunos.

“P: Como você imagina o futuro dele, quais são as expectativas pra eles?”

G: A expectativa...otimista é de que eles terminem o ensino fundamental e façam o ensino médio, sabe? A minha vontade é essa. O meu desejo é esse. Sempre. Toda formatura, eu falo da minha experiência, que é muito parecida com a deles, de bairros pobres, estudando em escola pública e que a gente consegue. Se a gente quiser. Aí dou exemplo pessoal e dou exemplo de quase todos os professores da nossa escola que tem essa realidade de crianças...de terem sido crianças muito pobres e que estudaram em escola pública e foram...ingressaram numa universidade, conseguiram passar num concurso público. Então, que eles podem. Mas, sendo realista, infelizmente menos da metade terminam 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, ainda a gente dá o carimbo pra ele carimbar a digital. Entendeu? O índice de violência e a formação da família também muito...desestruturada. Entendeu? A maioria não tem essa, 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, assim, de dia dos pais. 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 por cento...a gente pode dizer que ou é criado por padrasto, pelos avós ou só pela mãe, né. Mas sendo bastante otimista, eu...tenho - muita vontade de que, através da educação, eles consigam...ter um futuro melhor.” (Entrevista com gestora Laissa, da 6ª CRE, Escola Municipal Pedra do Sol)

Aqui vemos diversos motivos serem conectados à pobreza e usados como justificativa para o baixo desempenho educacional. Também vemos a gestora usar suas experiências para motivar seus alunos, já que a mesma passou por uma situação similar. A partir disso, conseguimos ver as teorias de Small e Lamont (2011), sobre o conceito de *Frame*, sendo bem exemplificadas, não só pela maneira como suas experiências fazem com que a gestora saiba da possibilidade de sucesso escolar, como também sua experiência na gestão da escola a faz acreditar que sucesso escolar não será possível. Ambas as certezas podem interferir na maneira como a agente educacional lida com seus alunos, e como guia suas trajetórias.

Na fala a seguir, vemos a gestora Regina da 7ª CRE, falar sobre a participação familiar, ela diz:

“P: (risos) O desespero de causa. Mas eu tenho expectativa. É o que eu falo com eles...nas reuniões, às vezes, porque as mães justificam muito a questão "ah, porque eu acho que ele é assim porque o pai foi embora." Entendeu? Então, eu procuro passar pra elas. Eu falo com elas "gente, vocês veem a gente chegando aqui com o nosso carro, né? Com a nossa roupinha direitinha. Vocês, às vezes, não sabem o que a gente passou, também, pra chegar aqui. Você não pode jogar um...pensar baixo pro seu filho, entendeu? Você tem que pensar alto. Você tá aqui nessa condição. Então, o que que eu posso fazer pro meu filho ter uma condição melhor no futuro?" Entendeu? Não só em caso de educação, propriamente dito. Não é só o estudo, né, mas o hábito entendeu? O que elas passam pras crianças, né? A forma, assim, de vida da criança que a gente vê que elas, às vezes, também não tem.

G: Uhum.

P: Entendeu? O pai que chega aqui, a mãe que chega aqui que não sabe ler, não sabe escrever. Então, ele vai conseguir ajudar o filho num dever de casa? Não vai conseguir. Mas é o que eu falo com eles "o dever de casa que o professor passa é algo que eles vão conseguir fazer sozinhos. Então, só de você tá perto, você fala pro seu filho "olha, eu não sei ler, não sei escrever mas eu quero que você aprenda. Quem sabe eu não posso aprender com você também?" É você incentivar, você perguntar "deixa eu ver o que que você fez hoje." Você não sabe ler, você não sabe escrever? Você sabe ver se a letrinha tá bonita, se o caderno tá organizado. Entendeu? O professor sempre coloca as meninas que tem esse hábito de corrigir o caderno e faz uma estrelinha. Dá um apoio assim...um estímulo. Então olha se tá, entendeu, se tá bonitinho ali, se tá organizado, se o caderno não tá rasgado.” (Entrevista com gestora Regina, da 7ªCRE, Escola Municipal Lapis Lazúli)

A partir dessa fala vemos como a participação familiar é importante na visão dos gestores. Também vemos como a falta dela gera um estigma sobre a família da criança, e a sua habilidade de auxiliar na trajetória educacional. Podemos ver estigmas não só relacionados à capacidade dos pais guiarem seus filhos, mas também à vontade de fazer isso.

Em contraste com a fala anterior, vemos a fala da gestora Betina da 9ª CRE, que apesar de também reconhecer seu alunado como *carente*, tem uma fala diferente:

“P: E em termos educacionais, você acha que eles chegam até onde?”

G: Ah, vai mais longe do que eu sim. Essa é minha proposta, de eu me aposentar e eles ainda vão me ajudar. É o que eu falo para eles, se eu tiver velhinha eu quero receber uma pensão de R\$ 1.000,00 de cada um, não preciso nem trabalhar.

[risos]

P: Mas vão sim. Acho que, assim, existe sim, tem um ou outro que você vê que tem uma carência maior, né? Mas aí existe a questão social. A gente espera que o pai consiga manter na escola, que não tenha necessidade da criança sair para trabalhar cedo, porque condições tem, você entendeu? Mas aí depende de outros fatores.”
(Entrevista com gestora Betina, da 9ª CRE, Escola Municipal Âmbar)

Aqui vemos a gestora sinalizar sua preocupação com as possíveis dificuldades que perpassam a trajetória acadêmica de seus alunos pela “*carência*” material; porém, a mesma não atribui tal dificuldade como algo inevitável para seus alunos, mas sim, algo que depende de muitas circunstâncias. A diferença pode parecer pequena, mas no dia a dia, pode ser a diferença entre um aluno estigmatizado pela pobreza e outro sem tal preocupação.

Ao analisar essas falas, podemos perceber que as dificuldades no aprendizado e a ausência de trajetórias acadêmicas lineares são estigmas conectados à pobreza, que podem ser originados tanto por atitudes dos alunos, quanto por atitudes dos pais. Essas concepções, aqui verbalizadas por gestores, podem ser difundidas dentro do ambiente escolar, trazendo consequências para o processo educacional dos alunos.

4.6.2. Grupo 2: Estigmas sobre a pobreza, atitudes e comportamentos

Esse grupo contém 16 falas, que trazem estigmas relacionados às atitudes e comportamentos dos alunos e de seus responsáveis. Das 16, 12 foram trazidas para o artigo para evitar a repetição de temas já analisados. Na primeira fala vemos a gestora Bianca, que trabalha na área relativa à 2ªCRE compartilhar opiniões sobre as famílias da escola. Ela diz:

“P: Das famílias não.

G: Das famílias não. Bom, são famílias não muito interessadas na formação acadêmica dos meninos visto que eles acompanham os meninos, também acredito que isso seja normal ou cultural, não sei. Mas eles acompanham muito bem os meninos até o segundo, terceiro ano. Depois disso a criança cria uma determinada autonomia de ir e vir da escola só então eles acham que não precisam ir mais a escola e tendem a muita das vezes dar crédito aquilo que a escola está colocando. Por exemplo, situações de vandalismo que eu tenho dentro da escola e quando conta pro responsável: aconteceu uma situação dessa, essa e essa aí “ah não, meu filho não faz isso!” Eles não acreditam que pode existir um filho em casa e outro filho com uma postura diferente em outro lugar e vida é assim, você tem posturas diferenciadas em locais diferentes, uma roda amigos, um chope no final de semana, numa sala de aula, num evento militar, são posturas diferentes e ele tá estabelecendo isso e eles tendem a não acreditar. E às vezes vir à escola só pela necessidade de assinar um documento que seja favorável ao recebimento do programa assistencialista que é o bolsa família é muito difícil.” (Entrevista com gestora Bianca, da 2ªCRE, Escola Municipal Topázio)

Apesar de não utilizar termos como “pobre” ou “pobreza”, a gestora fala sobre o programa de transferência de renda do Governo Federal, Bolsa Família, que é concedido a famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza. Ela relaciona famílias beneficiárias desse programa com a falta de envolvimento escolar, teorizando que talvez seja o que ela classifica como uma questão cultural, e para exemplificar traz um caso de vandalismo na escola. Com esse cenário, podemos ver a divisão cultural teorizada por Lewis (1961) e a estigmatização de tal cultura, em processos semelhantes aos descritos por Goffman (1963). A mesma gestora também apresenta outra fala enquadrada nesse grupo, ela diz:

“P: E esses garotos traziam essas... informações.

G: traziam essas informações. Ih professora fulano de tal que estuda lá na outra escola, não sei aonde disse que vai vir pra cá e vai detonar geral aqui, que vai botar moral em cima dos garotos do Área E. Não aqui ninguém vai botar moral nenhuma, sabe porque? Porque aqui quem manda sou eu, aqui ninguém manda, aqui quem

manda sou eu. Ai entra uma questão hierárquica, quando há necessidade. Quando falam, eu sou primo do traficante de fulano de tal. Aê? Não põe medo. Eu não vou na boca de fumo dizendo o que ele tem que fazer, o que ele vai fazer dentro da minha escola? Não vai, aqui quem manda nessa bica sou eu. Ai a gente muda o discurso, desce um pouco o nível. Que as vezes pra eles entenderem um pouco do que você tá falando, você tem que falar a língua deles. Não posso, um discurso mais formal, uma postura, uma entonação, tem que descer o nível, e eu digo com muita tranquilidade, com eles você não pode se portar de nenhum reforço, não posso. Aqui falei essa semana, a gente teve uma situação aqui no Área L muito séria na sexta feira causou assim um pavor, assim tremendo nos alunos, principalmente nos maiores porque foram os maiores que ficaram sabendo, porque o barulho na escola você não ouve, porque a escola é muito barulhenta. Apesar da proximidade, a gente não estava conseguindo ouvir barulho de tiro, de fuzil, enfim. Ai os pais começaram a ligar, eles amedrontados falaram que tiro ta comento no morro. Ai eu disse calma, calma... não porque fulano de tal, que é primo do traficante tal mandou todo mundo embora. Olha só.. aqui se tem traficante aqui sou eu. Aqui quem manda sou eu. Nessa boca ninguém manda. / Eu não vou lá em cima, e uso esse argumento, eu não subo o morro pra dizer o que o traficante tem que fazer. E digo mais, conheço todos, mentira conheço nada, eu blefo o tempo todo, mas muitos dos meninos que evadiram, que saíram, eu sei que muitos estão na questão do tráfico, eu lamento profundamente. Mas conheço muitos, as vezes quando eles passam aqui, coé Bianca, coé, tranqüilo, beleza, tudo na paz do movimento? Na paz, jaé. Essas coisas assim, tem que ser. E esse caso especificamente eu brequei esse garoto, porque já era uma afronta, antes de chegar aqui já está me afrontando, como é que é, se eu coloco esse menino pra dentro um abraço. (Entrevista com gestora Bianca, da 2ªCRE, Escola Municipal Topázio)

Nessa fala é perceptível a diferença de tratamento entre os alunos supostamente envolvidos com atividades criminosas e os que não apresentam tal relação. Apesar das atitudes da gestora serem justificadas por sua experiência na escola, e uma real preocupação com o local, ainda assim é necessário refletir sobre os efeitos desse tratamento na trajetória de estudantes que, talvez, são os que mais precisam do espaço educacional. É fundamental questionar os efeitos deste tipo de tratamento na vida dos estudantes, incluindo a rejeição dos mesmos dentro do espaço escolar, como a gestora retrata, ao impedir a entrada de um aluno pertencente a esse grupo.

Na próxima fala, vemos a gestora Dorothy da 4ªCRE, falar um pouco sobre o comportamento de seu alunado, ela diz:

P: Qual o perfil desse aluno assim? Você já falou em questão de

desempenho, mas desses alunos e dessas famílias?

G: Bom, o perfil como?

P: Socioeconômico...

G: Ai...

P: Onde eles moram?

G: A maioria “moram” em comunidade...

P: Em comunidade...

G: Assim, não são todos. Eu tenho a comunidade do entorno, mas eu tenho um grupo de comunidade.

P: Tá.

[...]

*G: Eu tenho isso né? Uma mistura! Eu tenho van parando e você tem um pessoal que vem de comunidade. E como comunidade eles se comportam como de comunidade e eu tenho que fazer com que eles percebam que a comunidade... tenho que falar agora que a comunidade é a Turmalina! Tá aqui dentro é todo mundo Turmalina, não é X, não é Z, não é.. É Turmalina! Sabe? A gente trabalha pra isso, pra que a criança tenha esse enxergar. **(Entrevista com gestora Dorothy, da 4ªCRE, Escola Municipal Turmalina)***

Nessa fala vemos que os comportamentos da comunidade não são aceitos dentro do ambiente escolar. Apesar de percebermos que a intenção da gestora é a de diminuir o revanchismo dentro da escola, ainda assim é necessário questionar o efeito de tal prática no cotidiano dos estudantes, e como os mesmos enxergam sua própria cultura, quando a mesma não é bem vista no ambiente escolar. Essa fala mostra uma das diversas maneiras como o estigma se constrói dentro das escolas, e suas consequências dependem de como cada estudante recebe isso.

Na próxima fala vemos a gestora Helena da 1ª CRE, também discorrer sobre o comportamento de seus alunos, ela diz:

P: Incomum?

G: Incomum. E eu pergunto o que é uma criança comum e eles acham

que é aquela criança que chega higienizada, organizada, aquela que você fala e obedece, aquela que se comete algum deslize você briga e ela cede, aquela criança assim... É o que entendo que ele coloca. Às vezes, ele não coloca assim com essas palavras. É isso que a gente entende: aquela criança que não tem criticismo pra te perguntar nada, debater nada com você e, muitas vezes, se colocam de acordo com as vivências que elas têm. Não é o adequado, mas eu entendo, como profissional da rede, que já estou com essas crianças há muito tempo, que uma criança e adolescente... porque a gente também tem aqui o sexto ano à noite, que o fato de usar um palavrão com você não significa muitas das vezes que ele está te desrespeitando, mas que ele faz uso desse palavrão. Sempre. Às vezes, um palavrão que ele usa é um substantivo pra ele e aí, você não entendendo isso, você acha até que é uma coisa pessoal, mas não é uma coisa pessoal, é uma questão da formação que ele tem, que você tem que entender e mostrar eu existe uma outra forma porque você convive. Então assim, tem coisa que você vai fazer que eu vou gostar e tem coisa que vai fazer que eu não vou gostar e a gente vai buscar um equilíbrio dentro disso. Eu vou te respeitar e você vai me respeitar, sabendo que é um outro espaço, um grupo social, sabendo por que você vem aqui, por que a gente pode conviver, mas sabendo também que minha formação é diferente da sua, mas também não posso dizer que é melhor ou pior, porque, também, depende muito de onde eu vim e de onde você veio também. Então, isso é uma dificuldade muito grande por parte dos professores, porque, realmente, a clientela que trabalha com a gente... Quer dizer, a clientela que a gente trabalha, a comunidade escolar, que é muito desprovida de tudo; da questão do afeto, da questão financeira, da questão dessa própria questão social do limite, do respeito, da convivência. Eles têm, realmente, uma dificuldade muito grande, eles passam por momentos de violências muito grande, a gente tem criança aqui que convive com questões de drogas em casa, crianças eu os pais estão presos desde que nasceram...

P: Mas eles trazem essas informações, as crianças?

G: Sim. (P: Eles falam sobre isso?) Sim, numa conversa informal ou até numa aula... As crianças de Educação Infantil, quando você faz a rodinha de novidades no início do dia, elas colocam. Se você perguntar o que aconteceu ontem, o que te deixou feliz, o que te deixou triste, elas colocam as situações de agressão doméstica, pais que batem na mãe, pai que a polícia chegou e levou, o vizinho eu matou não sei quem, apareceu morto no quintal de casa, polícia que entrou, BOPE entrou, a mãe eu bebiu muito e naquele dia não fez a janta e eu não jantei e hoje vou tomar muito café no refeitório... Enfim. Eles vão colocando pra você como é o dia a dia deles e aí não adianta você... É o que eu sempre falo com os professores: querer entrar aqui para trabalhar o letramento, pra trabalhar o texto, pra trabalhar o cálculo e desconsiderando isso, porque, às vezes, chega uma criança aqui nervosa porque ela já viveu um dia de muito nervoso, viveu uma noite anterior muito nervosa. Ela chega aqui irritada porque, às vezes, ela não dormiu por uma série de questões

que aconteceram. (Entrevista com gestora Helena, da 1ªCRE, Escola Municipal Pedra Azul)

Apesar de não usar termos como “*pobre*” ou “*pobreza*”, a gestora descreve parte de sua clientela como desprovida “*da questão do afeto, da questão financeira, da questão dessa própria questão social do limite, do respeito, da convivência.*”. Assim nós podemos ver como esses atributos são conectados a um perfil de aluno, criando uma crença sobre o comportamento esperado dos mesmos. É preciso destacar que nessa fala a gestora mostra que seu processo de julgamento leva em consideração os efeitos da realidade dos alunos e como isso impacta seus comportamentos, não de uma maneira negativa, mas com uma empatia. Porém, sua experiência com o alunado a faz relacionar estigmas de mal comportamento a esse grupo de alunos, de uma maneira generalizadora. A mesma gestora, em outro momento, ao ser questionada sobre a ação dos professores, ainda diz:

“P: Agora, quando você traz essa reflexão para os professores, como é que eles recebem?”

G: Eles acham que a gente acaba passando a mão na cabeça dos alunos, que é por isso que eles estão assim, porque por falta de punição, eles fazem o que eles querem. E eu acho que a questão não é essa. Primeiro que assim... É complicado você pensar numa punição pra uma pessoa que não tem consciência de que ela está fazendo alguma coisa que não é adequada, porque a maioria não tem consciência. É uma questão de formação, ele age com você como ele sabe agir, ele aprende na comunidade que ele é forte quando ele grita, quando ele bate, quando ele xinga... Então ele vai fazer isso. Se você chamar atenção dele, aqui, nesse ambiente, ele vai fazer com você o que ele faz lá fora. E aí, cabe a você, mostrar a ele no diálogo que não é assim, que ele não precisa xingar, bater, gritar... Enfim, que tem uma maneira de conversar, mas você tem mostrar segurança pra ele, tem mostrar pra ele que você escuta também, porque você não pode querer que ele te fale... Você não vai ouvir: Você tem que levar em consideração e tentar fazer um trabalho. Você tem que mostrar pra ele que existem outros caminhos e que você está ali pra ajudar a trilhar esses caminhos. Ou seja, você tem que se comprometer, você tem que querer, você tem que ter ciência de seu papel e se envolver com isso. E eu não acho que é todo o professor que tem essa perspectiva. Não é todo professor que está preparado para trabalhar com uma clientela assim. Tem professor que gosta de lecionar, mas para uma clientela que seja seu igual, digamos assim; que tem uma mesma formação, um mesmo padrão de comportamento e o mesmo valor que ele. Mas não é o nosso caso.” (Entrevista com gestora Helena, da 1ªCRE, Escola Municipal Pedra Azul)

Aqui vemos não só a dificuldade dos professores para lidar com esse alunado, mas como visões sobre questões culturais colocam-se como fatores influentes. “*Não é todo professor que está preparado para trabalhar com uma clientela assim. Tem professor que gosta de lecionar; mas para uma clientela que seja seu igual*”. Essa fala demonstra uma separação, que influencia na maneira como professores exercem sua função dentro da escola.

Na fala seguinte vemos o gestor Jean da 2ª CRE, falar o comportamento das famílias, com relação a educação dos filhos, ele diz:

P: Mas isso de qualquer escola que eles venham?

G: Não, porque geralmente eu tenho alunos muito bons com 16 anos que por ficarem doentes acabaram perdendo o ano. Agora tem umas coisinhas pouca coisa que tiveram no passado. Tipo ‘ah ele não queria estudar no ano passado’, ‘ai como assim não queria estudar mãe?’ ‘Ah ele resolveu que não ia estudar’, ‘Ah ele resolveu? E você resolveu o quê, mãe?’ ‘Ah, é que eu trabalho’ ‘Ai eu falei assim ‘não dá mãe, ele tem 15, 16 anos, não tem essa autoridade toda. Com 15, 16 anos tem autoridade pra seguir, fazer o que quiser da vida dele. Ele tem que trabalhar, tem que viver sozinho, mas ele não tem, isso só com 18 anos. Ai eu falo ‘pow mãe, ele tem que estudar’. O conselho tutelar vem em cima. Ai vem com bolsa família, sabe, porque tem que vir nas reuniões, se não perde o bolsa família. O governo federal tá doidinho cortando o bolsa família. Isso é um monte de preocupação que alguns pais não tem. Queria fazer bolsa família. Ai ‘olha, não é com a gente, isso é federal mas tem os telefones aqui, tenta e se não conseguir traz o numerozinho pra gente jogar no sistema e tem que ter esse sistema. Até porque agora tem o bolsa família carioca que é da prefeitura que é automático. Então assim, tem direito ao bolsa família carioca sim, mas depois que eles conseguem eles não estão nem aí. Preocupação nenhuma, só se o bolsa família cobrar, ‘olha eu recebi uma carta que ele tem que levar uma declaração de que está estudando’. Ai eu ‘hum, pera aí, porque você não veio na reunião de pais? Tenho que tá cobrando isso aqui, porque você não compareceu a reunião do dia tal. Porque é obrigatório a mãe ter que vir na reunião e é obrigatória a presença do aluno. Se não tiver tantos por cento de frequência ele perde o bolsa família. 85% , se não tiver 85% de frequência, se tiver 84, babou. (Entrevista com gestora Jean, da 2ªCRE, Escola Municipal Rubi)

Nessa fala, vemos que o gestor cita o Bolsa Família, e relaciona o descaso educacional com alguns pais que se beneficiam do programa, afirmando que o Bolsa Família é o único incentivo que os faz participar da vida acadêmica dos filhos. Isso acarreta em um estigma já difundido pelo Brasil, da família que não se importa com a trajetória acadêmica do filho, mas sim com o benefício da bolsa família. Essa teoria faz parte de uma discussão maior que é

explorada na tese de doutorado da pesquisadora Mary Kawauchi (2019) sobre as percepções atreladas a beneficiários do programa Bolsa Família, manifestadas por não beneficiários. Ela diz que

“O efeito preconceito pôde ser conferido em registros coligidos pela produção acadêmica nacional referente ao PBF (Programa Bolsa Família), sendo que alguns excertos foram apresentados nesta tese. Pôde-se averiguar que o preconceito acaba por fundamentar práticas sociais que estigmatizam o público beneficiário, generalizando-o como uma massa homogênea, cujo comportamento tem sido considerado como desviante, de acordo com o olhar dos que compõem o grupo de empreendedores morais. Mais do que subjugar as camadas mais pobres da população, excluindo-as de oportunidades sociais, o julgamento emitido pelos empreendedores morais tem como finalidade, como nos alertou Becker, atestar a própria normalidade: ao atribuir a responsabilidade pela pobreza aos próprios pobres, legitimam-se as diferenças sociais e econômicas como se estas fossem resultados apenas do mérito pessoal.” (p. 185)

Aqui ela explica como não beneficiários da política estigmatizam as atitudes dos beneficiários, acreditando que a adesão à política representa um desvio da normalidade. A pesquisa é relevante para esse artigo pois traz em seus dados a opinião de professores sobre o bolsa família e seus beneficiários, o que mostra que a escola também participa desse processo de estigmatização.

Seguindo, vemos a fala da gestora Liz da 10ª CRE, que ao falar sobre o alunado de uma outra escola, afirma:

“P: Então o EDI vai lá e vai falar 'vou mandar tantos pra Liz' aí a Liz vai falar 'óh eu vou receber tantos, mas eu vou mandar tantos'”

G: É uma coisa bem assim. Tem alguns casos, como eu te falei de algumas escolas que querem mandar, mas a gente não quer receber daquela escola. Tem disso também, mas tudo assim bem discreto, tudo bem resolvido.

P: Mas não tem como isso, Liz.

G: Olha lá, hein.

P: Vai, a gente entende.

G: Como eu te falei, tem escolas que tem preferência. Até pelo trabalho, pelo desempenho, pelos índices que apresenta, essas escolas são queridas por todo mundo né, todo mundo quer essas escolas. E tem outras que ninguém quer. Aí você, por exemplo, ah. Eu implorei pra direção, a Escola A, por exemplo, eu não gostaria de

mandar pra lá os meus alunos. Porque lá tem clima de tráfico na porta, os alunos lá fazem sexo no banheiro porque não tem. A escola é muito grande, as crianças dão nó totalmente cego, tem pouco funcionário. Então nós aqui são todos bebês, não tem como [...] Porque chega lá, vê um universo de galalau, de criança já começa o tráfico na porta. Não tem nada a ver com a nossa realidade aqui. Então eu, sempre gostei de mandar pra base aérea.

P: Uhum.”(Entrevista com gestora Liz, da 10ªCRE, Escola Municipal Jade)

Apesar de não citar termos como “*pobre*” ou “*pobreza*”, a gestora relaciona estigmas de violência e mal comportamento a alunos oriundos da comunidade, que frequentam outra escola da rede, afirmando que não manda seus alunos para lá. Nessa fala podemos ver o processo de estigmatização não só de um aluno, mas de uma escola inteira, além disso, vemos como a trajetória educacional dos alunos pode ser influenciada, já que como a própria gestora afirma, ela “*não gostaria de mandar pra lá os (seus) alunos*”.

Na fala seguinte, vemos a gestora Laissa da 6ª CRE, discorrer sobre o perfil de seus alunos, ela diz:

“P: E assim, qual é o perfil dessa escola? Que você diria? Assim...dos alunos, dos professores, da gestão. Como você descreveria o perfil dessa escola? Dos pais...”

G: É uma escola que está inserida numa comunidade muito problemática, muito violenta. A gente lida com tiroteios...lida com conflitos externos que, muitas vezes, acabam também...sendo trazidos pra cá, né. Então, aqui, eles são muito violentos. A gente lida com essa questão da violência banalizada, lida com a questão deles não terem uma consciência ecológica, muitos sujam...o bairro é muito sujo. Então, a gente tá o tempo todo falando de limpeza, de cuidado com a escola. Mas, ao mesmo tempo, são crianças muito carentes e muito carinhosas.” (Entrevista com gestora Laissa, da 6ªCRE, Escola Municipal Pedra do Sol)

Nessa fala podemos ver como a violência é conectada a essas crianças vindas de comunidades (favelas) do Rio de Janeiro, sendo uma característica já esperada pelos gestores. Também vemos a gestora sobre os hábitos higiênicos dessas crianças, conectando a sujeira do bairro com as crianças, gerando assim um possível estigma.

Na fala seguinte, vemos a gestora Mayara da 8ª CRE, que também fala sobre a violência nas escolas, ela diz:

“G: Uma das coisas que mais preocupa o responsável é a violência. Mais do que o currículo, mais do que a falta de professores.

P: A violência você diz o quê, isso dentro da escola?

G: No espaço escolar.

P: No espaço escolar? Mas de aluno pra aluno...

G: Briga, indisciplina, caso de polícia. Questões disciplinares, agora tá menos por causa do regimento escolar. Mas tem questão disciplinar de uma escola de segundo segmento que vira caso de polícia. Aluno que vai com arma pra escola, aluno que ameaça, que intimida, que marca briga. Essa diretora mesmo, sofre muito com isso. Ela recebe alunos de comunidades que tem uma certa rivalidade, pula o muro da escola pra pegar quem tá lá dentro. Ela já teve que trancar a escola e convencer quem pulou lá dentro pra ir embora porque não veio guarda municipal, não veio polícia militar. Ela saiu, trancou a escola, foi pro pátio externo da escola pra negociar a saída deles.

P: De um grupo de invasores?

G: Que estava esperando um dos alunos que estava lá dentro. Então isso é uma coisa que preocupa os responsáveis. Como é que eles vão estar em um espaço que é maior com alunos maiores, em um ambiente que supostamente tem mais violência, mais agressão.”(Entrevista com gestora Mayara, da 8ªCRE, Escola Municipal Água Marinha)

É possível identificar que em ambas as falas a violência externa é conectada ao comportamento das crianças na escola. Também fica nítido que em sua percepção a violência é algo associado às comunidades do Rio de Janeiro, algo presente tanto em uma escola da 8ªCRE, como em uma da 6ª CRE.

Já na fala da gestora Regina da 7ª CRE, vemos uma nova questão ser citada, diferente das até então vistas. Ela diz:

“G: E o grupo que nós encontramos aqui, né, quando eu cheguei...esses professores mais antigos, que que eu sentia neles? Eles não tinham...já tinha dado aula assim pros pais dos alunos, entendeu? E, às vezes, até pros avós dos alunos que aqui, né, eles...a comunidade engravidam as meninas, engravidam muito cedo. Então, elas não tinham assim, uma expectativa muito...promissora, entendeu?”

P: Uhum.

G: Elas falam "ah, o pai já era assim também. A mãe já era assim, o avô já era assim." Então, era uma coisa assim muito...ali

fechadinha, não tinha uma perspectiva assim muito...além, entendeu?” (Entrevista com gestora Regina, da 7ª CRE, Escola Municipal Lapis Lazúli)

Aqui, podemos ver a questão da gravidez na adolescência ser sinalizada como um comportamento quase cultural, associado à comunidade e aos jovens vindos da mesma. Fica explícito pela fala da gestora que alunos em situação de gravidez não têm uma trajetória muito promissora, com ela afirmando “*Então, elas não tinham assim, uma expectativa muito...promissora*”. É importante destacar que aqui vemos também um estigma familiar sendo reproduzido, com o histórico da família sendo uma justificativa para a gravidez e para a falta de expectativa na trajetória.

Na fala seguinte, Regina continua a discutir a composição do alunado de sua escola, ela diz:

G: Até procurei saber, fiz essa pesquisa (risos) pra entender isso aí. Então, as professoras mais...que já estavam aqui há 30 anos, logo que eu entrei pra cá, que que elas falavam? Esse educandário recebia crianças...de famílias, assim, problemáticas. Crianças de rua. Então, as crianças vinham aí pra esse educandário e estudavam aqui. Então, eram crianças muito rebeldes, muito agressivas, sem hábito nenhum. Então, as pessoas tinham medo de colocar os seus filhos no Lápiz Lazúli por essa convivência.

P: Uhum. Entendi.

G: Porque disseram que era uma indisciplina muito grande. Era um problema. Então, as crianças que vinham da comunidade pra cá, viravam saco de pancada daqueles que vinham com aquela rebeldia, com aqueles problemas sociais todos, entendeu?

A: Uhum. (Entrevista com gestora Regina, da 7ª CRE, Escola Municipal Lapis Lazúli)

Nessa fala vemos dois processos de estigmatização serem exemplificados, com o primeiro sendo o das crianças do educandário, que são consideradas rebeldes e agressivas, algo que como a própria gestora menciona, é uma crença já difundida na escola por mais de 30 anos. O segundo é a estigmatização que a própria escola recebe pelo seu alunado, já que

os responsáveis não gostam de colocar seus filhos nesta unidade escolar, devido ao estigma relacionado ao alunado.

Na fala seguinte, vemos a gestora Rafaela da 1ª CRE, comentar sobre o processo de escolha escolar dos responsáveis.

P: Rafaela e o desempenho nas avaliações ?

G: o desempenho

P: isso tem aparecido como critério das famílias pra escolha das escolas

G: é foi aquilo que eu te falei, alguns pais, não são...alguns pais eles procuram saber qual é o índice , do IDEB da escola, alguns pais vem: a eu procurei ...que eu pesquisei uma escola que tenha uma boa , bom índice , alguns pais vêm até com a essa...outros pais vem ...assim porque a escola é...é aquilo que eu falei, tem muita gente que o pai estudou, a avó estudou aí ...o pai traz o filho , tem muito dessa questão da tradição mesmo de escola...foi passando de geração em geração, essa questão de ser uma boa escola, uma escola tranqüila né então assim, hoje em dia os pais ficam muito preocupados com essa questão da violência né que as escolas ficam inseridas nessas comunidades, geralmente tem o perfil de serem escolas assim é mais agitadas , com um nível de agressividade maior , problemas de indisciplina , tanto é que a gente não tem casos pontuais aqui, a gente tem algumas situações também assim de indisciplina mas é coisa pequena assim, entendeu? Perto da realidade que a gente vê por aí né, então assim isso também pesa muito , os pais ficam ...eles têm essa preocupação né de tá deixando o filho aqui na escola quatro horas e meia, então eles perguntam , ele quer uma escola que ele possa se sentir tranqüilo , sabe que a criança tá aqui né que tá é em um ambiente né que vai transcorrer tudo bem né [...]”(Entrevista com gestora Rafaela, da 1ª CRE, Escola Municipal Granada)

A partir dessa fala é possível perceber como o estigma de uma escola afeta o processo de tomada de decisão dos pais, além disso, é possível ver os estigmas que cercam escolas em território de comunidade, como a violência, a agressividade e a indisciplina.

Observando essas falas podemos perceber que existem estigmas que relacionam as comunidades com comportamentos violentos, com o desinteresse educacional em geral e com a falta de higiene. Estes estigmas também recaem sobre o alunado vindo dessas comunidades, os fazendo serem tratados como portadores de tais características, aos olhos da gestão. É necessário lembrar que essa produção e reprodução de estigmas é constituída, no plano argumentativo, com base na experiência das gestoras nas escolas, o que revela elementos

significativos do universo simbólico que orienta as ações pedagógicas.. Na seção seguinte falaremos sobre os estigmas relacionados à pobreza e as condições de vida.

4.6.3. Grupo 3: Estigmas sobre a pobreza e as condições de vida

Nesse grupo se encontram as 12 falas que têm como foco central os padrões de vida dos estudantes, das 12⁸, 7 foram analisadas no artigo. Na primeira fala, vemos a gestora Helena da 1ª CRE falando sobre seus alunos:

“G: Eu já tive até morador de rua, criança, que a gente ia embora e dava tchau pra gente no papelão. Mas era aluno. Já tive muitos alunos e tenho os que vêm pra escola muito sujos e a gente conversa com os pais, pede aos professores pra pedir aos alunos pra ir ao banheiro tomar um banho e trocar o uniforme, a gente passa pro Conselho Tutelar quando necessário, são meus alunos. Por que assim, aqui nessa área tem muita invasão (P: Ah, sim, é verdade.) e aí, os alunos que moram nas invasões, eles não têm uma estrutura adequada pra higiene, por exemplo: tem lugares aqui que tem um banheiro coletivo pra trinta famílias. Então, você não pode esperar que essa criança vá tomar um banho pra vir cheirosinha de manhã. E ela vem como ela está e aí, está dentro da sua escola. Não vou ser hipócrita dizendo que é agradável, não é agradável, mas eu trabalho numa escola pública, na área X, que atende a esta clientela. Eu trabalho para esta clientela. Então, eu tenho que saber o que eu vou fazer com essa clientela. Eu tenho alunos que vão ao banheiro aqui e ficam maravilhados. Eles gostam de estar no banheiro, eles gostam de ver um chuveiro, de ver uma torneira porque eles não têm essa realidade. Você vai conversar com eles, eles falam que eles não têm. A gente conversa com os agentes de saúde por aqui que visitam as invasões. Eles falam que chegam lá e eles vêm de tudo, que eles vêm seis filhos - a mãe e o pai, os dois... sei lá -, num espaço menor do que esse, onde tem uma cama, um colchão, uma televisão, um fogão e uma geladeira quando tem. E ali dentro tem tudo: tem um cantinho com uma fralda usada, tem tudo, porque não tem o uso do banheiro que é pra um monte de gente. Então assim, se eu vejo isso, se eu tenho a compreensão disso, eu não tenho como criar a expectativa de que eu tenho que ter um aluno aqui, nessa realidade, que venha higienizado porque ele não tem como ter essa higiene. Eu não estou falando que ele não mereça e que ele não deva, mas eu não tenho como exigir, porque ele não vai ter. Vai ser um sofrimento gigante, pra mim, se eu criar essa expectativa. Eu tenho que tentar conversar com esses pais sobre a importância da higiene, o que eles podem fazer, como é que eles podem se articular lá nessa invasão pra que eles possam fazer o melhor uso possível desse espaço coletivo de banheiro, se eles podem criar outros espaços desse e como eles podem orientar as crianças pra que elas possam estar fazendo o uso adequado do banheiro na escola.[...]”(Entrevista com gestora

⁸ Essa escolha foi feita pois as 5 falas descartadas participavam de outros grupos e foram analisadas nos mesmos.

Helena, da 1ª CRE, Escola Municipal Pedra Azul)

Nessa fala, vemos a gestora Helena discorrer sobre a composição de seu alunado e os desafios que encontra com os estudantes. Ao falar sobre os bens materiais e estilo de vida dos alunos, vemos que sua experiência se sobressai quando a mesma fala sobre suas expectativas para alunos vindos de invasões, vemos estigmas relacionados à higiene serem atribuídos aos mesmos, com as expectativas em relação a sua estrutura sendo baixas.

Na próxima fala vemos a gestora Mayara da 8ª CRE falar sobre a composição de seu alunado, ela diz:

“P: Então esse perfil dos alunos, especificamente, você está comentando que você tem aluno de comunidade, tem alunos que vem de outros espaços fora da comunidade também.

G: É diversa, não tem uma coisa assim 'ah só tem aluno que não dá problema ou eles são super tranquilos.' Não. Eu tenho filhos de usuários de drogas, tenho alunos que viajam pra Disney, tenho aluno que tem casa de praia.

P: E estão todos juntos?

G: Todos juntos, no mesmo espaço.”(Entrevista com gestora Mayara, da 8ª CRE, Escola Municipal Água Marinha)

Apesar de não usar termos como “pobre” ou “pobreza”, vemos a gestora fazer uma comparação sobre as diversas experiências de vida apresentadas pelo seu alunado. Nessa comparação, além de vermos o poder aquisitivo ser usado como uma métrica, com uns tendo acesso a Disney e a casa de praia, enquanto outros têm pais usuários de drogas. Nessa fala, vemos a gestora falar sobre os “*alunos que não dão problema*”, e apesar de não fazer uma ligação direta em relação a quais são esses alunos, ainda assim, a questão sobre quem leva o estigma de ser o aluno que “*dá problema*” fica levantada.

A seguir vemos a gestora Regina da 7ª CRE, falar sobre as condições de vida de seus alunos:

“G: Entendeu? É difícil. Aqui, a clientela tem...casos aqui que a pessoa não tem banheiro. A pessoa não tem.

P: Não tem?

G: *É. Por incrível que pareça. Entendeu? Tem gente que mora lá pros cafundó de lá de dentro que são assim...cubículos de madeira, chão batido. Não tem.*

A: *Uhum.*

G: *Entendeu? Então, às vezes, a gente exige determinadas coisas das crianças, mas se você falar na realidade, ele não vai ter como atingir aquilo que você está pedindo.*

P: *Uhum.*

G: *Entende? É difícil. É muito difícil.*

P: *(risos)*

G: *A gente, às vezes, aqui chora. Nossa! Umás histórias que a gente ouve. Ai... A: Eu sei.*

G: *Tem dia que eu saio daqui com isso aqui duro, assim ó! Eu falo pras minhas colegas. Eu falo "gente, ah pelo amor de Deus!". Que, às vezes, que a gente sai, chama ali pra conversar e tudo, né? Conversa ali dentro.*

P: *É, é.*

G: *Quando tem que conversar, a gente leva ali pra dentro e conversa. Ai quando a mãe vai embora, a gente "vai, vai com Deus. ah, tudo vai se resolver." Quando a pessoa sai ali no portão, a gente fica com aquela cara assim "ai, gente. Vou tomar um copo d'água"*

P: *(risos)*

G: *As meninas ficam "Rita, sua cara tá horrível." Eu falo "gente, vocês não tem noção de tudo o que a gente ouviu agora."*

P: *É.*

G: *Aí, você vai olhar a criança...você vai falar "pô, esse guri é um...herói." Tá ali em pé nem sei como, entendeu? É difícil. É difícil. Foge desse administrativo todo." (Entrevista com gestora Regina, da 7ªCRE, Escola Municipal Lapis Lazúli)*

Aqui vemos a gestora falar sobre o acesso das crianças a saneamento básico, também vemos como a falta desse direito básico é conectada a outras suposições e a expectativa sobre o que essa criança consegue entregar. Em outra fala, a gestora discorre mais sobre como as situações de casa afetam o dia a dia dos alunos. Ela diz:

“G: É muita história. A gente tem um homem reprodutor aqui...que ele tem quase um filho em cada sala com mulheres diferentes.

P: (risos)

G: Aí, as mulheres brigam lá...

P: Um homem reprodutor?

G: É. Aí, as mulheres brigam lá na comunidade e você tem que ver a peça rara, tá? A: Uhum.

G: Não sei o que que tem ali...

P: (risos)

G: Não sei o que o moleque tem ali...

P: Tem o borogodó (risos)

G: Aí, quer dizer, as mulheres brigam lá e ele tem época que fica na casa de uma, fica na casa de outra e as crianças, aqui na escola...que todas elas sabem que ele é o pai. Mas que aí, num dia, que ele tá vivendo com aquela que é a mãe do fulano e do ciclano...ele vem aqui buscar o fulano e o ciclano e não olha pra cara dos outros. Entendeu? Então, as crianças ficam...em polvorosa (risos). E aí? O que que tu faz? Um chora, o outro alopra...bate em todo mundo, joga cadeira, joga mesa. E aí? O desempenho?

P: (risos)

G: Aí depois aparece lá no desempenho.” (Entrevista com gestora Regina, da 7ªCRE, Escola Municipal Lapis Lazúli)

Nessa fala, vemos a gestora revelar suas percepções sobre como o abandono paterno afeta as crianças da escola, e como tal movimento é refletido no desempenho das crianças. Também é importante destacar como o que acontece dentro da comunidade é pauta dentro das escolas, e que tais acontecimentos podem vir a refletir na maneira como os alunos são percebidos pela gestão.

A seguir vemos a gestora Rafaela da 1ª CRE, ao responder sobre a composição de seu alunado.

"G: Eles são, a maioria mora aqui por perto né? é não é uma escola assim localizada dentro de comunidade, isso também é assim, um diferencial porque essa questão da exigência, não que de comunidade....mas a gente tem um perfil diferente, então são pais assim que estão mais preocupados com essa questão da formação, é que não tem esse perfil de é... tá na escola e por estar entendeu? Não que nessas comunidades tenha pais com esse perfil, mas a gente percebe que as crianças tem, vem assim...arrumadinhas com material que a mãe compra e embora a prefeitura de tudo né? de o material mas tem família que gosta de comprar o material que gosta de comprar uma mochila diferente, por mais que você fale: não, não precisa a prefeitura tá dando. Tem pai que nem aceita, mas seu filho tem direito, você leva o kit né? mas aí prefere... então assim, a gente tem essas.... mas também tem muita criança carente, tem criança que vem de outros lugares, ali do área Y da... que vem pra cá né? mas a maioria mora aqui próximo a escola" (Entrevista com gestora Rafaela, da 1ª CRE, Escola Municipal Granada)

Nessa fala, podemos ver uma comparação ser feita entre o esperado para um aluno da comunidade, e o que é esperado do alunado da gestora, tendo como métrica o envolvimento dos pais e seu interesse pela formação dos filhos. Aqui vemos como o estigma transpassa as escolas que tenham como público principal famílias da comunidade, já que como a mesma afirma, *"não é uma escola assim localizada dentro de comunidade, isso também é assim, um diferencial porque essa questão da exigência, não que de comunidade....mas a gente tem um perfil diferente"*, e mesmo são uma experiência tão profunda, ainda sim o estigma de que pais da comunidade não são tão envolvidos é presente na escola.

A seguir, vemos a gestora Simaria da 4ª CRE falar sobre o perfil do seu alunado.

"P: Entendi. Agora eu queria que você falasse um pouquinho do perfil da tua escola. Como é que é o perfil dos alunos, dos teus professores aqui, das famílias?"

G: Olha, aqui a escola, ela tem um perfil...é interessante porque a formação aqui do conjunto, a gente tá dentro do conjunto W. O conjunto W são esses prédios. Então, quem mora nesses prédios são pessoas de uma classe média assim...um pouco melhor. Se você andar aqui e a gente for aqui pra trás, pra uma outra comunidade, você vai ver o perfil completamente diferenciado. A gente tem aqui um grupo de alunos de uma classe um pouco melhor e eu também tenho alunos de uma classe totalmente desfavorecida.

Tenho o aluno que o pai deixa aqui de carro e eu tenho o aluno onde a única refeição é a que é servida aqui.

P: Uhum.

G: Né, então a gente tem uma escola bem dividida. Tem um grupo de alunos...o perfil, né, um grupo de aluno assim, né, com uma bagagem familiar, cultural, que viajam. Ótima. E tem aqueles que não tem nada disso. Que só conhecem a área Y, conhecem aqui só esse mundo que tá aqui no entorno deles. Tem alunos aqui que nunca saíram daqui.

P: Nunca saíram de dentro da área Y?

G: De dentro da área Y. E tem os que viajam, que fazem viagens.

P: Uhum.

G: Que os pais são mais esclarecidos, trabalham, né?

P: Uhum.

G: Muitos pais com Nível Superior e tem pais que nem assinam.

P: Entendi. Agora em termos percentuais, mais ou menos, você tem uma ideia de quantos...você tem mais alunos de classe média, então, do que aluno mais pobre? Isso tá dividido? Como é que é isso?

G: Eu tenho mais alunos...vamos botar aqui uns quarenta por cento sejam dessa classe mais desfavorecida.

P: Quarenta por cento?

G: É. E uns sessenta por cento porque é o grupo aqui mesmo, que mora aqui dentro do conjunto W. Já tem uma classe, já tem uma vida mais favorecida. A gente vê pelos aparelhos de telefone. A maioria tem aparelhos de telefone que é melhor do que o nosso.

P: Uhum.

G: Vem arrumados. Crianças saudáveis. A gente olha, a gente vê a fisionomia da criança.” (Entrevista com gestora Simaria, da 4ª CRE, Escola Municipal Turquesa)

Nessa fala, vemos a gestora também comparar seu alunado e falar sobre o poder aquisitivo de cada um. Vemos a bagagem cultural ser utilizada como parâmetro, com os alunos de perfis econômicos superiores sendo vistos como alunos diferenciados. Esse ponto

traz as ideias de *Capital Cultural* à mente, exemplificando as ideias de Bourdieu sobre uma cultura das elites ser legitimada dentro da escola enquanto outras formas culturais são deslegitimadas. Também vemos a saúde ser citada, com a aparência das crianças também sendo colocada em questão, gerando um estigma com relação a “*fisionomia*” da criança.

Na próxima fala, vemos a gestora Valentina da 7ª CRE, ser questionada sobre a composição de seu alunado.

“P: E qual o perfil dessa escola? Digamos assim: dos alunos, das suas famílias, dos professores, da gestão, como é que você definiria esse perfil?”

G: Se a gente for olhar aqui do entorno a gente pode se considerar privilegiado, os alunos aqui da escola tem em sua maioria as famílias sempre presentes aqui na escola, a gente tem um número grande de pais que tem uma formação até universitária, pouquíssimos são analfabetos, quer dizer, eu não conheço nenhum pai e olha que a gente já teve muita reunião aqui na escola que não assinasse o nome. Claro que no CIEP a gente tinha muito, que usava a digital, aqui eles tem uma boa formação escolar, eu acho que por ser dentro de um condomínio eu acho que isso até inibe um pouco, a pessoa carente fica até mais sem graça, eu não sei se eles ficam sem graça, se eles ficam incomodados porque assim eu não tenho problema de aluno que venha sem uniforme, que venha maltrapilho, maltratado... As mães quando vem procurar a gente, elas nunca faltam com respeito, tem uma vez ou outra por causa de horário de funcionamento de secretária” (Entrevista com gestora Valentina, da 7ª CRE, Escola Municipal Diamante)

Nessa fala podemos ver a associação que a gestora faz entre pessoas carentes, o analfabetismo e a falta de cuidado com as crianças. A partir disso podemos ver uma linha de estigmas sendo associado a um perfil discente que de acordo com a gestora ela não atende. Suas falas opõem os seus alunos e os “outros” indicando que em sua visão, a escola que ela administra não vivenciam determinados problemas por não receber alunos com perfis estigmatizados.

Sendo assim, podemos ver através dessas falas como os estigmas relacionados às

condições de vida dos alunos e de suas famílias, afetam as percepções sobre tais indivíduos e perpassam sua experiência dentro da escola.

4.7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa, a hipótese testada era a de que as pré-concepções sobre a pobreza entre os gestores educacionais da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro podem, por vezes, orientar as suas visões sobre os estudantes matriculados em suas escolas, incluindo expectativas sobre as trajetórias educacionais dos alunos na própria escola e na sequência da escolarização. A partir das falas compartilhadas e analisadas, percebemos que esse processo ocorre está presente no cotidiano das escolas analisadas, com alunos pobres tendo sua figura conectada ao desempenho acadêmico considerado inferior, a comportamentos vistos como inadequados para o ambiente escolar e a condições de vida inadequadas para o suporte de uma trajetória acadêmica de sucesso. Todos esses estigmas influenciam a maneira como esses estudantes são percebidos e como a escola orienta suas trajetórias educacionais. Também é percebido que a pobreza é constituída por um conjunto de características sociais que vão além das condições socioeconômicas *stricto sensu* das famílias e dos alunos.

Para além das considerações relacionadas a hipótese é importante comentar que assim como explicado por Small e Lamont (2011), a visão desses gestores está intrinsecamente conectada com suas experiências, que não devem ser desconsideradas, porém, devem ser repensadas e relativizadas, para que assim não afetem a trajetória educacional de seus alunos. Também é importante adicionar que, como Rosenthal e Jacobson (1968) explicam, a maneira como percebemos o potencial de um aluno se reflete na maneira como o mesmo se percebe, e nos seus alcances futuros, logo, a constante auto avaliação de nossas crenças sobre o alunado é necessária para o desenvolvimento da trajetória educacional do mesmo.

Por fim, é importante destacar que o foco original das entrevistas utilizadas nesse trabalho era voltado para compreender o processo de matrícula nas escolas públicas do Rio de Janeiro, o que pode ser considerado um limite para a análise, porém, apesar desse limite, ainda assim percebemos uma série de menções a suposta pobreza dos alunos, conectadas a justificativas e percepções dos gestores, ao falar do processo de matrícula. Por isso, é

necessário que mais trabalhos com foco nessa temática sejam desenvolvidos para compreendermos mais a fundo quais estigmas são atrelados à pobreza, e como eles se manifestam dentro das escolas públicas do Rio de Janeiro.

5. CONSIDERAÇÕES DE TRANSIÇÃO

A partir das reflexões feitas no segundo artigo, percebemos que alunos considerados pobres dentro da rede pública de ensino do Rio de Janeiro tem sua existência dentro desses espaços conecta a estigmas de desempenho acadêmico considerado inferior, a comportamentos vistos como inadequados para o ambiente escolar e a condições de vida inadequadas para o suporte de uma trajetória acadêmica de sucesso. Para além disso, percebemos que suas trajetórias educacionais são influenciadas por esses estigmas e que o reconhecimento da pobreza não se dá por uma questão socioeconômica *stricto sensu*, mas sim por um reconhecimento cultural. Também percebemos que as opiniões das gestoras estão, muitas vezes, conectadas com suas experiências dentro do espaço escolar, criando estigmas recorrentes dentro do espaço educacional, que pode vir a influenciar a maneira como estudantes enxergam suas trajetórias e suas chances de sucesso educacional.

Com essas reflexões, um ponto recorrente dentro das entrevistas ainda merecia uma análise mais atenciosa, a maneira como gestores se referiam às comunidades onde estavam e até mesmo onde não estavam inseridos, e os termos que conectam as mesmas. Com isso em mente, uma segunda análise das falas selecionadas no segundo artigo foram feitas e analisadas a partir de outros autores, buscando entender a estigmatização das comunidades (favelas) dentro do espaço escolar, e como isso afeta o alunado oriundo desses espaços.

6. ARTIGO III - VISÕES SOBRE A POBREZA NAS FAVELAS: Trajetórias Educacionais de Estudantes da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro

6.1 RESUMO

Os processos de produção e reprodução de estigmas relacionados a pobreza, a partir da visão dos gestores pertencentes à Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, assim como suas pré-concepções sobre alunos considerados pobres, que por vezes, podem orientar suas visões sobre o alunado pertencente a suas escolas, incluindo expectativas sobre as trajetórias educacionais, foi explorado no artigo “*Visões sobre a pobreza: trajetórias educacionais de estudantes da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*” escrito por Santos (2022). A partir de 23 entrevistas feitas entre 2016 e 2017 com gestores de escolas das 1a, 2a, 3a, 4a, 6a, 7a, 9a, 10a, 11a Coordenadorias Regionais do Rio de Janeiro (CREs), e analisadas no artigo citado, foi feita uma análise focada na localização da escola para entender se tanto gestores que administram escolas com alunos oriundos das comunidades (favelas) do Rio de Janeiro, quanto aquelas que não atendem a esse alunado, produzem e reproduzem estigmas conectados à pobreza e a essas comunidades, e como tais estigmas influenciam as trajetórias educacionais dos alunos considerados pobres e moradores das comunidades (favelas) citadas. Os dados empíricos foram analisados a partir das teorias de Goffman (1963), Lewis (1961), Valladares (2008) e Barbosa e Silva (2013) sobre estigma e pobreza.

Palavras chave: estigmatização, pobreza, trajetórias educacionais, comunidade.

6.2. INTRODUÇÃO

No artigo “*Visões sobre a pobreza: trajetórias educacionais de estudantes da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*” de Santos (2022), uma pesquisa sobre a produção e reprodução de estigmas relacionados a pobreza, a partir da visão dos gestores da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro é discutida, assim como suas pré-concepções sobre alunos considerados pobres, e a possível influência na maneira de interpretar o alunado pertencente às suas escolas, incluindo expectativas sobre as trajetórias educacionais dos mesmos na própria escola e na sequência da escolarização. Como conclusão tem-se que estigmas relacionados à pobreza orientam a parte da visão dos gestores da rede pública de ensino do Rio de Janeiro, e tais visões orientam decisões sobre a trajetória acadêmica de tais estudantes. Também foi discutido que a pobreza é constituída por um conjunto de características sociais que vão além das condições socioeconômicas *stricto sensu* das famílias e dos alunos.

Um ponto que se destacou durante a análise da pesquisa supracitada foi como o termo *comunidade*, se referindo ao local de origem (favelas) do público das escolas, em especial os alunos considerados pobres, vinha sendo utilizado não só como uma descrição de moradia, mas também como uma descrição de comportamento, com estigmas relacionados ao desempenho acadêmico, atitudes e comportamentos e condições de vida, demonstrados nas entrevistas, sendo justificados pelo local de moradia dos alunos, algo que, como a própria pesquisa conclui, pode influenciar na trajetória acadêmica de estudantes.

Já existe uma literatura extensa falando sobre a influência de fatores externos na trajetória de estudantes. Salama e Destremau (1999) discursando sobre a multidimensionalidade da pobreza e sua influência na trajetória educacional de crianças, e nas suas chances de mobilidade social. Coleman (1966) também teorizando sobre a influência de fatores externos na trajetória de estudantes, conclui que o *Background* familiar carrega mais significado para a trajetória de um estudante do que

a escola. Também nessa discussão, Tavares Júnior; Mont'Alvão e Neubert (2015) e Rosistolato; Prado; Koslinski; Carvalho e Moreira (2016) trazem uma abordagem nacional, tendo como ponto convergente entre as pesquisas a noção de que fatores externos influenciam nas trajetórias educacionais, embora os últimos autores focalizem as ações presente no âmbito das unidades escolares.

Na dissertação de Ruana Pessoa (2021), vemos essa discussão de fatores externos como influência nas trajetórias educacionais se voltar para a influência das percepções de docentes sobre escolas localizadas em favelas e os estigmas atrelados a alunos oriundos desses espaços. Ela afirma:

“O “favelado” se encontra na condição de desacreditado. Ao trazermos essa reflexão para a escola, o aluno que mora na favela possui uma trajetória dentro do ambiente escolar. Enquanto categoria relacionada ao local de moradia de determinados perfis de alunos, o atributo de “favelado” pode estar associado aos estereótipos de alunos indisciplinados, violentos, “carentes” e baixo capital social e cultural, quando comparado aos alunos que não são moradores da favela” (p. 49)

A partir deste conjunto de reflexões, o artigo analisa o perfil escolar das escolas entrevistadas, com foco nos gestores que apresentaram falas referentes à comunidade (favela), buscando assim compreender as falas e os estigmas atrelados aos alunos. Para isso, trazemos as obras de Goffman (1963) sobre processos de estigmatização, Lewis (1961) sobre a cultura da pobreza, Valladares (2008) e Barbosa e Silva (2013) sobre as associações feitas a favela, e aos indivíduos que residem na mesma.

6.3. BASE TEÓRICA

Para entender como estigmas afetam a trajetória educacional de estudantes, primeiro é necessário entender como os estigmas são produzidos e reproduzidos e como influenciam a percepção de um indivíduo. No livro *“Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada”*(1963), escrito por Goffman que, ao analisar a relatos de indivíduos estigmatizados socialmente, percebe que a *Identidade Social Virtual*, ou seja, aquilo que a sociedade espera de uma pessoa, quando contrastada com a *Identidade Social Real*, ou seja, os atributos reais do mesmo, gera o estigma e faz com que indivíduos, ou grupos de indivíduos, não tenham uma aceitação social plena.

Falando sobre o estigma, Goffman afirma que:

“Em todos esses exemplos de estigma, entretanto, inclusive aqueles que os gregos tinham em mente, encontram-se as mesmas características sociológicas: um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto. Nós e os que não se afastam negativamente das expectativas particulares em questão serão por mim chamados de normais.” (p. 7-8)

Com isso, podemos ver como o estigma pode influenciar a vida de um indivíduo ou de um grupo social. Inúmeras características podem ser mencionadas quando falamos de exclusão por estigmatização, porém para esse trabalho nos focamos nos estigmas atrelados à pobreza. Para isso, precisamos entender algo que Oscar Lewis (1961) denomina como *cultura da pobreza* em seu livro *“Antropología de la pobreza: Cinco familias”*, ele afirma que:

“Para entender la cultura de los pobres es necesario vivir con ellos, aprender su lengua y costumbres e identificarse con sus problemas y aspiraciones.” (p. 17)

Desenvolvendo nesse tema, o autor explica que a pobreza cria um sistema cultural entre os grupos economicamente desfavorecidos, que nem sempre é conhecido ou reconhecido por outros grupos sociais, e que esse processo ocorre a partir dos efeitos da pobreza na vida social dos indivíduos, e na maneira como os mesmos são interpretados pela sociedade.

Por fim, temos Valladares (2008) que, ao analisar as construções das representações sociais das favelas no Rio de Janeiro, e se aprofundar na marginalidade social, afirma que:

“A essas concepções do início do século XX, que associavam pobreza à recusa dos indivíduos em vender sua força de trabalho e às dificuldades em respeitar as regras do salariado, acrescentava-se a convicção de que a pobreza era uma responsabilidade individual: o indivíduo era pobre em virtude de suas fraquezas morais. A imagem dos pobres como “classe perigosa” passou, então, a dominar o imaginário social das camadas letradas e serviu, conforme já lembramos, de justificativa para a primeira intervenção pública contra o então território urbanos dos pobres, os cortiços do Centro da cidade.” (p. 126)

A partir da reflexão, é pertinente afirmar que a imagem do morador da favela, a partir da visão dos não moradores, é influenciada por sua situação de pobreza e com o local onde moram, servindo também de justificativa para possíveis ações destinadas a esse grupo. Essa ideia é novamente levantada no artigo de Barbosa e Silva (2013), que ao falar sobre favelas no Rio de Janeiro, diz:

“As favelas sempre foram consideradas, nos discursos hegemônicos, como territórios da ausência da civilidade e da urbanidade. A obediência ao senso comum fez com que o IBGE definisse, desde o Censo de 1990, as favelas como “aglomerados subnormais”, termo que ratifica o conteúdo conceitual historicamente utilizado. Por outro lado, as condições físicas de moradas nas favelas também contribuíram para uma leitura reduzida à forma-aparência imediata, generalizando as expressões carência e ausência como definidoras das condições de vida nas comunidades populares. Tais pressupostos reduziram (e ainda reduzem) as favelas à condição de territórios precários, ilegais, inacabados, desordenados e inseguros: o avesso da cidade. Assim, as leituras estereotipadas fazem das favelas territórios ilegítimos nas cidades e, por extensão, os seus moradores como pessoas incapazes de mudar as suas condições de existência, daí imersos no “círculo vicioso da pobreza”.” (p. 118)

Com essa base, podemos analisar as falas dos gestores escolares referentes a comunidade, sua influência nas trajetórias educacionais e entender o contexto no qual tais escolas estão inseridas, a partir das informações geográficas disponíveis.

6.4. HIPÓTESE

A hipótese do artigo é de que tanto os gestores que administram escolas com alunos oriundos das comunidades (favelas) do Rio de Janeiro, quanto aquelas que não atendem a esse alunado, produzem e reproduzem estigmas conectados à pobreza e a essas comunidades, e que tais estigmas influenciam as trajetórias educacionais dos alunos considerados pobres e moradores das comunidades (favelas) citadas.

6.5. METODOLOGIA

A pesquisa apresentada neste artigo tem origem nos dados do artigo “*Visões sobre a pobreza: trajetórias educacionais de estudantes da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*”. Utilizando os mesmos dados apresentados na pesquisa do artigo, uma segunda pesquisa foi iniciada, que culminou na (1) reavaliação das falas dos gestores da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, (2) avaliação das fichas técnicas das escolas, desenvolvidas pelo grupo de pesquisa LaPOpE (Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais), com informações sobre os bairros atendidos pela unidade e por fim (3) análise das informações.

6.5.1 Reavaliação dos dados da primeira pesquisa

No artigo “*Visões sobre a pobreza: trajetórias educacionais de estudantes da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*”, 23 entrevistas feitas com gestores de escolas das 1a, 2a, 3a, 4a, 6a, 7a, 9a, 10a, 11a Coordenadorias Regionais do Rio de Janeiro (CREs), foram analisadas individualmente com a leitura integral das transcrições seguida pela pesquisa por palavras chave comumente associadas ou utilizadas para descrever ou se referir a pobreza no vocabulário popular. Como resultado, 20 entrevistas apresentaram falas relacionadas à pobreza, e das 20, 15 apresentaram falas que podem ser interpretadas como produtoras e reprodutoras de estigmas. Em seguida, o processo de seleção de falas foi iniciado, a partir da leitura das falas com o foco principal sendo a possível estigmatização dos alunos, seja ela negativa ou positiva, para atributos relacionados à pobreza, sendo selecionadas. A partir desse processo um total de 30 foram coletadas e divididas em e categorias, relacionadas ao seu teor, que foram analisadas e discutidas no trabalho.

6.5.2. Seleção das falas

Com os dados fornecidos pela pesquisa, foi possível iniciar uma segunda análise de dados, focada nas falas que apresentavam estigmas relacionados a comunidade (favela); também foi destacado os termos que eram vinculados a comunidade, e os possíveis estigmas manifestados por cada gestor. A partir dessa análise, 11 dos 20 gestores falaram sobre as comunidades do Rio de Janeiro e atribuíram estigmas a esses espaços e seus moradores.

6.5.3. Análise das fichas técnicas

A partir das informações disponibilizadas pelo processo de seleção das falas, os gestores com falas selecionadas foram separados, e suas fichas técnicas, com informações sobre a localização das escolas, acessadas. O intuito desse exercício é entender a posição dessas escolas, para saber se estão inseridas em áreas de comunidade (favelas), e qual sua visão sobre sua comunidade escolar. A partir desse exercício, os dados coletados foram analisados, essa análise se encontra na próxima sessão.

6.6. ANÁLISE DOS DADOS

6.6.1. Gestora Angélica, Escola Municipal Citrino⁹

Na entrevista da gestora Angélica, estigmas relacionando a pobreza ao desempenho acadêmico e as condições de vida. Nessas falas o termo *comunidade* também apareceu, em momentos em que descreveu seu alunado.

Buscando entender mais sobre a localização da Escola Municipal Citrino, percebemos que a mesma se encontra na zona sul do município do Rio de Janeiro. Na época da entrevista tinha ao todo 600 alunos e 26 docentes. Oferece a Educação Infantil e primeiro segmento do Ensino Fundamental, atendendo nos turnos matutino e vespertino. De acordo com o INEP, o nível de complexidade da gestão escolar é 6, referindo-se a um porte superior a 500 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada. Sobre sua localização, a escola tem em seu entorno quatro favelas do Rio de Janeiro, algo sinalizado pela gestora durante a entrevista. Em sua fala, ela diz:

“G: Mas a gente começa a perceber. Por exemplo, um dos motivos porque as pessoas estavam saindo daqui: o preço dos imóveis dentro da Comunidade A¹⁰ aumentou incrivelmente. [...]”

⁹Tanto o nome dos gestores quanto o nome das escolas foram trocados por nomes fictícios, buscando a preservação de suas identidades e das escolas aqui discutidas.

¹⁰ Nomes das comunidades citadas foram trocados por nomes fictícios, buscando a preservação de suas identidades e das escolas aqui discutidas.

P: Subiu muito.

G: Subiu muito, nas comunidades, em função...da chegada de estrangeiros dominando. [...] A visão é muito incrível e as pessoas passaram a...tanto no Comunidade B e Comunidade A começou a aumentar, incrivelmente, o preço dos aluguéis. É absurdo o que a gente escuta, né? E muita gente, dormindo de aluguel, foi pra Baixada por causa disso. Eu tive mães e avós que fizeram isso.

P: E tiveram que tirar a criança da escola?

G: É. E aí, leva a criança pra outro lugar.[...]. Tá muita gente indo pra outros lugares assim....saindo de...pro subúrbio ou pra Baixada ou, no caso, quando eles perdem o emprego, quando são porteiros, eles vão...voltam pro Nordeste.

P: Voltam pro Nordeste.

G: Muita gente.

P: Mas, fica no movimento do vai e vem ou, geralmente, vão e...?

G: Às vezes, voltam. Tem muita...Maranhão, por exemplo, isso ao longo dos anos...não é agora não. Ao longo da minha vida, aqui como professora, eu via...Maranhão é impressionante. Eles vão embora, passam o ano lá, voltam. Aí, chegam lá, eles são os melhores alunos, 58:13 (incompreensível) (risos). Chegam aqui e são mais ou menos. Saem daqui mais ou menos, chegam lá são bons alunos.

P: Entendi.”

A partir dessa fala, vemos a gestora descrever o processo de mudança acontecendo no entorno de sua escola, com as famílias precisando mudar de residência graças ao aumento dos aluguéis acarretadas pelas mudanças ocorridas na área. Apesar de não fazer uma conexão direta, a gestora comenta que os alunos que estão nesse processo de constante mudança, entre as comunidades e outras regiões, principalmente os do Maranhão, não são “bons” alunos aqui no Rio, mas se destacam no Maranhão, fazendo referência às habilidades acadêmicas dos mesmos, e com isso produzindo e reproduzindo um estigma que pode afetar a trajetória acadêmica das crianças.

6.6.2 Gestora Bianca, Escola Municipal Topázio

Na entrevista da gestora Bianca, ela produz e reproduz estigmas, relacionando a pobreza a atitudes e comportamentos considerados impróprios para a escola. Buscando entender mais sobre a região onde a escola se encontra, percebemos que a mesma está localizada na zona sul do município do Rio de Janeiro. Na época da entrevista tinha ao todo 561 alunos e 31 docentes. Oferece da Pré-Escola aos anos finais do Ensino Fundamental, atendendo nos turnos matutino e vespertino. De acordo com o INEP, o nível de complexidade da gestão escolar é 4, referindo-se a um porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas apresentando o Ensino Médio/Profissional ou EJA como etapa mais elevada. Em relação ao perfil dos estudantes da escola, a gestora aponta que a maioria são moradores do entorno da instituição e de comunidades próximas, havendo alguns estudantes oriundos de comunidades mais distantes do bairro em que a escola se localiza. Apesar de não usar a palavra comunidade na fala destacada, a gestora usa a palavra "morro" para descrever o local de onde seus alunos se originam. Ao falar sobre conflitos na escola, ela afirma:

"P – E esses garotos traziam essas... informações.

G- traziam essas informações. Ih professora fulano de tal que estuda lá na outra escola, não sei aonde disse que vai vir pra cá e vai detonar geral aqui, que vai botar moral em cima dos garotos da Area C. Não aqui ninguém vai botar moral nenhuma, sabe porque? Porque aqui quem manda sou eu, aqui ninguém manda, aqui quem manda sou eu. Ai entra uma questão hierárquica, quando há necessidade. Quando falam, eu sou primo do traficante de fulano de tal. Aé? Não põe medo. Eu não vou na boca de fumo dizendo o que ele tem que fazer, o que ele vai fazer dentro da minha escola? Não vai, aqui quem manda nessa bica sou eu. Ai a gente muda o discurso, desce um pouco o nível. Que as vezes pra eles entenderem um pouco do que você tá falando, você tem que falar a língua deles. Não posso, um discurso mais formal, uma postura, uma entonação, tem que descer o nível, e eu digo com muita tranquilidade, com eles você não pode se portar de nenhum reforço, não posso. Aqui falei essa semana, a gente teve uma situação aqui na Area C muito séria na sexta feira causou assim um pavor, assim tremendo nos alunos, principalmente nos maiores porque foram os maiores que ficaram sabendo, porque o barulho na escola você não houve, porque a escola é muito barulhenta. Apesar da proximidade a gente na estava conseguindo ouvir barulho de tiro, de fuzil enfim. Ai os pais começaram a ligar, eles amedrontados falaram que tiro ta comento no morro. Ai eu disse calma, calma... não porque fulano de tal, que é primo do traficante tal

mandou todo mundo embora. Olha só.. aqui se tem tem traficante aqui sou eu. Aqui quem manda sou eu. Nessa boca ninguém manda. / Eu não vou lá em cima, e uso esse argumento, eu não subo o morro pra dizer o que o traficante tem que fazer. E digo mais, conheço todos, mentira conheço nada, eu blefo o tempo todo, mas muitos dos meninos que evadiram, que saíram, eu sei que muitos estão na questão do trafico, eu lamento profundamente. Mas conheço muitos, as vezes quando eles passam aqui, coe Bianca, coé, tranqüilo, beleza, tudo na paz do movimento? Na paz, jaé. Essas coisas assim, tem que ser. E esse caso especificamente eu brequei esse garoto, porque já era uma afronta, antes de chegar aqui já esta me afrontando, como é que é, se eu coloco esse menino pra dentro um abraço.”

A partir dessa fala vemos a gestora associar a comunidade a comportamentos inadequados para escola, e por isso, associar os alunos vindos dessa região com tal comportamento, criando assim um estigma sobre os mesmos, é importante destacar como a gestora apresenta um comportamento considerado mais “educado” como oposto ao da comunidade e por consequência justifica sua maneira de lidar e falar com os alunos a partir desse argumento. Nesse caso podemos ver não só a estigmatização teorizada por Goffman, mas também a diferença cultural percebida pela gestora, algo que Lewis articula em sua obra como *subcultura*, ou seja, uma cultura compartilhada por grupos considerados pobres, como modo de se expressar por exemplo, que não é conhecida nem reconhecida por grupos considerados não pobres. Por fim, a associação das comunidades (favelas) do Rio de Janeiro com comportamentos considerados inadequados é uma construção histórica, algo que Valladares (2008) explica em sua obra.

6.6.3. Gestora Dorothy, Escola Municipal Turmalina

Na entrevista da gestora Dorothy, ela reproduz estigmas relacionando a pobreza a atitudes e comportamentos considerados indesejáveis. Buscando entender mais sobre a localização da Escola Municipal Turmalina, percebemos que a escola se encontra na zona norte do Rio de Janeiro, Na época da pesquisa, ela recebeu ao todo 470 alunos. Entre eles estão alunos do quinto ano e do segundo segmento do ensino fundamental. De acordo com o INEP, a escola teria nível 3 de complexidade de gestão, referindo-se a um porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e

apresentando os Anos Finais como etapa mais elevada. Em sua entrevista, a gestora afirma que a maior parte de seu alunado mora em comunidade, o que se confirma quando percebemos que a escola fica perto de 3 comunidades do Rio de Janeiro. Em sua entrevista a gestora diz:

“P: Qual o perfil desse aluno assim? Você já falou em questão de desempenho, mas desses alunos e dessas famílias?”

G: Bom, o perfil como?”

P: Socioeconômico...”

G: Ai...”

P: Onde eles moram?”

G: A maioria “moram” em comunidade...”

P: Em comunidade...”

G: Assim, não são todos. Eu tenho a comunidade do entorno, mas eu tenho um grupo de comunidade.

P: Tá.

G: Tenho um grupo da comunidade D, da comunidade E, que é uma comunidade menorzinha, mas é uma comunidade!

P: Uhum.

G: E tenho da comunidade F. E tenho uns alunos da comunidade aqui, Área C. A gente tem van parada aqui na porta.

P: Certo.

G: Eu tenho isso né? Uma mistura! Eu tenho van parando e você tem um pessoal que vem de comunidade. E como comunidade eles se comportam como de comunidade e eu tenho que fazer com que eles percebam que a comunidade... tenho que falar agora que a comunidade é Turmalina! Tá aqui dentro é todo mundo Turmalina, não é comunidade D, não é comunidade E, não é.. É Turmalina! Sabe? A gente trabalha pra isso, pra que a criança tenha esse enxergar.”

Uma perspectiva semelhante a da gestora Bianca é vista na entrevista da gestora Dorothy, pois ambas usam da ideia de culturas opostas. Com Dorothy, vemos que a

mesma estigmatiza os comportamentos dos alunos vindos das comunidades, os tornando inadequado para o espaço educacional. Assim como nas falas da gestora Bianca, vemos a cultura dos alunos ser estigmatizada, assim como o local onde moram, tal ação pode vir a atrapalhar a trajetória educacional dos alunos, algo que fica mais explícito em sua próxima fala, onde afirma:

G: Um pessoal mais pobre... tem um grupo mais complicado... Que acaba ficando com a Turmalina!

P: Entendi.

G: A gente acaba conseguindo essas crianças mais difíceis. Porque tem essa questão, vai pra lá e outro vai pra lá; sobrou essa criança, porque sobra mesmo né?

P: Aham.

G: Até porque tem muita criança que é do entorno e tem muita criança que é da comunidade. Nós todas recebemos de tudo, mas o que é que acaba acontecendo? A escola acaba ficando com... Porque é fato! É muito difícil uma criança de uma família não estruturada ter um conceito MB né? Vamos convir né? É todo um processo.”

Com essa fala, vemos que para Dorothy as crianças oriundas das comunidades são um alunado mais "difícil", que sua estrutura familiar pode não ser a ideal e que seu desempenho acadêmico dificilmente será o melhor. Assim percebemos que pobreza e comunidade são associados a estigmas relacionados a comportamentos inadequados e desempenho educacional inadequado.

6.6.4. Gestora Helena, Escola Municipal Pedra Azul

Na entrevista da gestora Helena, ela reproduz estigmas relacionando a pobreza a atitudes e comportamentos considerados indesejáveis. Buscando entender mais sobre a região onde a escola se encontra, percebemos que a mesma está localizada na região central da cidade do Rio de Janeiro. Na época da pesquisa, ela tinha, ao todo, 669 alunos distribuídos entre os 5 anos do primeiro segmento do ensino fundamental e as turmas de ensino de jovens e adultos. De acordo com o INEP, a escola teria nível 4 de complexidade de gestão. Uma escola nível 4 é aquela que atende entre 150 e 1000 alunos, em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas apresentando Ensino Médio/Profissional ou EJA como etapa mais elevada. Durante a entrevista, a gestora afirma que seu alunado é composto de alunos vindos da comunidade, e sobre esse assunto ela diz:

“P: Agora, quando você traz essa reflexão para os professores, como é que eles recebem?”

G: Eles acham que a gente acaba passando a mão na cabeça dos alunos, que é por isso que eles estão assim, porque por falta de punição, eles fazem o que eles querem. E eu acho que a questão não é essa. Primeiro que assim... É complicado você pensar numa punição pra uma pessoa que não tem consciência de que ela está fazendo alguma coisa que não é adequada, porque a maioria não tem consciência. É uma questão de formação, ele age com você como ele sabe agir, ele aprende na comunidade que ele é forte quando ele grita, quando ele bate, quando ele xinga... Então ele vai fazer isso. Se você chamar atenção dele, aqui, nesse ambiente, ele vai fazer com você o que ele faz lá fora. E aí, cabe a você, mostrar a ele no diálogo que não é assim, que ele não precisa xingar, bater, gritar... Enfim, que tem uma maneira de conversar, mas você tem que mostrar segurança pra ele [...]. Você tem que mostrar pra ele que existem outros caminhos e que você está ali pra ajudar a trilhar esses caminhos. Ou seja, você tem que se comprometer, você tem que querer, você tem que ter ciência de seu papel e se envolver com isso. E eu não acho que é todo o professor que tem essa perspectiva. Não é todo professor que está preparado para trabalhar com uma clientela assim. Tem professor que gosta de lecionar, mas para uma clientela que seja seu igual, digamos assim; que tem uma mesma formação, um mesmo padrão de comportamento e mesmo valor que ele. Mas não é o nosso caso. Os alunos que a gente tem aqui não são assim; tem alunos que sim, mas a grande maioria não. E aí, a gente vive num impasse, porque o professor descobre que ele não é feliz fazendo trabalho com aquele grupo, mas ele não quer sair porque foi a escola que ele conheceu e ele quer ficar ali. Ele não quer se aventurar pra outros lugares. Então, ele quer formatar aquele aluno. Aí ele se desgasta o ano inteiro porque ele não consegue fazer isso, ele fica frustrado, ele reclama da gestão, porque ele acha que a gestão deve ser despótica.[...].”

Vemos a gestora Helena também mencionar o comportamento aprendido dentro da comunidade como algo impróprio para o ambiente escolar, tendo que ser corrigido pelos professores. Além disso, vemos como os estigmas podem afetar a atuação dos professores, que, de acordo com a gestora, também compartilham da mesma visão e acreditam ter seu trabalho prejudicado pela falta de punição por parte da gestão. Por fim, é importante destacar o trecho *“Tem professor que gosta de lecionar, mas para uma clientela que seja seu igual, digamos assim; que tem uma mesma formação, um mesmo padrão de comportamento e mesmo valor que ele”*, com ele podemos perceber como, na visão da gestora, existe uma divisão cultural entre professores e alunos oriundos da comunidade, o que dificulta o trabalho dos docentes.

6.6.5. Gestora Liz, Escola Municipal Jade

Na entrevista da gestora Liz, ela reproduz estigmas relacionando a pobreza a atitudes e comportamentos considerados indesejáveis. Buscando entender mais sobre a localização da Escola Municipal Jade, percebemos que a escola se encontra na zona oeste do Rio de Janeiro. Segundo dados do Censo Escolar (2015), a escola conta com 17 docentes e 423 alunos matriculados e atende majoritariamente alunos do 1º segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano), com 344 alunos matriculados nesse segmento. Apesar de não identificar a origem de seu alunado na entrevista, a gestora fala sobre o alunado de outra escola, dizendo que:

“G: Como eu te falei, tem escolas que tem preferência. Até pelo trabalho, pelo desempenho, pelos índices que apresenta então, essas escolas são queridas por todo mundo né, todo mundo quer essas escolas. E tem outras que ninguém quer. Ai você, por exemplo, ah. Eu implorei pra direção, a EMFA, por exemplo, eu não gostaria de mandar pra lá os meus alunos. Porque lá tem clima de tráfico na porta, os alunos lá fazem sexo no banheiro porque não tem. A escola é muito grande, as crianças dão nó totalmente cego, tem pouco funcionário. Então nós aqui são todos bebês, não tem como [...]. Eu fico com pena. Porque chega lá, vê um universo de galalau, de criança já começa o tráfico na porta. Não tem nada a ver com a nossa realidade aqui. Então eu, sempre gostei de mandar pra Área G.

P: Uhum.

G: Porque a escola fica dentro da Área G. É uma escola pequenininha, que ama receber meus alunos [...]. Não tem tráfico na porta, tem a violência da comunidade de frente mas não interfere diretamente, como é aqui. Aqui você passar por ali a visão de um inferno na frente da escola. Gangue se atacando durante o dia. Então é uma era muito diferente da nossa. Eu fico com pena, não é pela direção, não é por nada não. É pelo ambiente da escola.”

A fala de Liz traz um novo cenário para a pesquisa, aqui vemos uma gestora que não citou ter problemas com alunos oriundos de comunidades em sua escola, porém, falou sobre como o alunado de outra escola, que de acordo com a mesma é atravessado pela violência da comunidade, não é o ideal para que seu alunado se junte, durante a transição entre escolas. Aqui vemos não só a estigmatização de comportamentos de alunos oriundos de comunidades e das próprias comunidades, mas também a influência de tais estigmas no processo de transição dentro da rede.

6.6.6. Gestora Laissa, Escola Municipal Pedra do Sol

Na entrevista da gestora Laissa, ela reproduz estigmas relacionando a pobreza a atitudes e comportamentos considerados indesejáveis e condições de vida também consideradas indesejadas. Buscando entender mais sobre a localização da Escola Municipal Pedra do Sol, percebemos que a escola se encontra na zona oeste do Rio de Janeiro. Segundo dados do Censo Escolar (2015), a escola conta com 24 docentes e 540 alunos matriculados e atende majoritariamente alunos do 1º segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano), com 406 alunos matriculados nesse segmento. De acordo com dados do INEP, a escola teria nível 3 de complexidade de gestão. Uma escola com complexidade de gestão de nível 3 é aquela que tem entre 50 e 500 alunos matriculados, funcionando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas, tendo os anos finais como etapa mais elevada. A gestora afirma que sua escola atende um alunado oriundo de comunidades, algo que é possível, considerando que a escola fica perto de comunidades (favelas) do Rio de Janeiro. Em sua fala, a gestora diz:

“P: E assim, qual é o perfil dessa escola? Que você diria? Assim...dos alunos, dos professores, da gestão. Como você descreveria o perfil dessa escola? Dos pais...”

G: É uma escola que tá inserida numa comunidade muito problemática, muito violenta. A gente lida com tiroteios...lida com conflitos externos que, muitas vezes, acabam também...sendo trazidos pra cá, né. Então, aqui, eles são muito violentos. A gente lida com essa questão da violência banalizada, lida com a questão deles não terem uma consciência ecológica, muitos sujam...o bairro é muito sujo. Então, a gente tá o tempo todo falando de limpeza, de cuidado com a escola. Mas, ao mesmo tempo, são crianças muito carentes e muito carinhosas.”

Nessa fala, além dos estigmas conectando os alunos oriundos da comunidade com a violência, vemos também estigmas relacionados à higiene inadequada sendo vinculados a esse alunado e a toda a comunidade a qual pertence. No livro de Valladares (2008), a autora fala sobre como a higiene foi um argumento utilizado contra as favelas do Rio de Janeiro, porém é interessante perceber como o estigma atrelado a esse tema se vinculou aos moradores das regiões, porém, a melhora nas condições de saneamento básico das favelas, algo que era uma prioridade no debate, não foi levado a frente, algo perceptível pela fala da própria gestora.

6.6.7 Gestora Mayara, Escola Municipal Água Marinha

Na entrevista da gestora Mayara, ela reproduz estigmas relacionando a pobreza a atitudes e comportamentos considerados indesejáveis e condições de vida também consideradas indesejadas. Buscando entender mais sobre a localização da Municipal Água Marinha, percebemos que a escola está localizada na zona oeste do Rio de Janeiro. Segundo dados do Censo Escolar (2015), a escola conta com 13 docentes e 304 alunos matriculados no 1º segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano), único nível de escolarização oferecido pela instituição. De acordo com dados do INEP, a escola teria nível 2 de complexidade de gestão. Uma escola com complexidade de gestão de nível 2 é aquela que tem entre 50 e 300 alunos matriculados, funcionando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas, tendo a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada, além de apresentar índice 5 de Nível Socioeconômico. A gestora afirma ter uma clientela mista, tanto com alunos da comunidade quanto com outros grupos com poder socioeconômico variado. Ela diz:

“P: Então esse perfil dos alunos, especificamente, você está comentando que você tem aluno de comunidade, tem alunos que vem de outros espaços fora da comunidade também.

G: É diversa, não tem uma coisa assim 'ah só tem aluno que não dá problema ou eles são super tranquilos.' Não. Eu tenho filhos de usuários de drogas, tenho alunos que viajam pra Disney, tenho aluno que tem casa de praia.

P: E estão todos juntos?

G: Todos juntos, no mesmo espaço.”

A partir dessa fala vemos que a gestora tem um alunado bem diversificado em sua escola. Também vemos que existe uma certa diferença entre os alunos que “*não dão problema*” e aqueles que poderiam dar algum problema, sendo um possível critério para essa estigmatização as condições familiares da criança. Em outra fala da entrevista a gestora afirma:

“P: A violência você diz o quê, isso dentro da escola?

G: No espaço escolar.

P: No espaço escolar? Mas de aluno pra aluno...

G: Briga, indisciplina, caso de polícia. Questões disciplinares, agora tá menos por causa do regimento escolar. Mas tem questão disciplinar de uma escola de segundo segmento que vira caso de polícia. Aluno que vai com arma pra escola, aluno que ameaça, que intimida, que marca briga. Essa diretora mesmo, sofre muito com isso. Ela recebe alunos de comunidades que tem uma certa rivalidade, pula o muro da escola pra pegar quem tá lá dentro. Ela já teve que trancar a escola e convencer quem pulou lá dentro pra ir embora porque não veio guarda municipal, não veio polícia militar. Ela saiu, trancou a escola, foi pro pátio externo da escola pra negociar a saída deles.“

Com essa fala, percebemos que a rivalidade entre as comunidades é algo que transborda para o espaço escolar e conseqüentemente para a maneira como os alunos relacionados a esses espaços são enxergados pela gestão. Com as duas falas, vemos que esses alunos podem ser rotulados como problemáticos, principalmente em contraste com outra cliente atendida pela escola, criando assim uma comparação entre os grupos que pode vir a influenciar o julgamento dos gestores e afetar as trajetórias educacionais dos alunos.

6.6.8. Gestora Regina, Escola Municipal Lápis Lazúli

Na entrevista da gestora Regina, ela reproduz estigmas relacionando a pobreza a atitudes e comportamentos considerados indesejáveis, condições de vida consideradas indesejadas e desempenho acadêmico também considerado indesejado. Buscando entender mais sobre a localização da Escola Municipal Lapis Lazúli, percebemos que a escola está localizada na zona oeste do Rio de Janeiro. A escola atende a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º anos) nos turnos da manhã e da tarde. Segundo dados do Censo Escolar (2015), a escola conta com 18 docentes e 442 alunos matriculados. Destes, 312 alunos estão matriculados no 1º segmento, 22 em turmas de correção de fluxo e 130 no pré-escolar. A gestora afirma que sua escola atende tanto a alunos das comunidades do entorno, como a alunos oriundos de um educandário próximo da escola. Ela diz:

“G: Até procurei saber, fiz essa pesquisa (risos) pra entender isso aí. Então, as professoras mais...que já estavam aqui há 30

anos, logo que eu entrei pra cá, que que elas falavam? Esse educandário recebia crianças...de famílias, assim, problemáticas. Crianças de rua. Então, as crianças vinham aí pra esse educandário e estudavam aqui. Então, eram crianças muito rebeldes, muito agressivas, sem hábito nenhum. Então, as pessoas tinham medo de colocar os seus filhos na Lápiz Lazúli por essa convivência.

P: Uhum. Entendi.

G: Porque disseram que era uma indisciplina muito grande. Era um problema. Então, as crianças que vinham da comunidade pra cá, viravam saco de pancada daqueles que vinham com aquela rebeldia, com aqueles problemas sociais todos, entendeu?

P: Uhum.”

A partir dessa fala, vemos que quando comparadas às crianças do educandário, as crianças vindas das comunidades do entorno não são vistas como as mais “rebeldes” ou as mais “agressivas”, pois não conseguiam combater fisicamente as crianças vindas do educandário. Nesse momento os estigmas que poderiam ser atrelados às crianças oriundas da comunidade são repassados para o outro grupo, algo que não se repete em outros momentos da entrevista. Em outra fala, Regina afirma:

“G: E o grupo que nós encontramos aqui, né, quando eu cheguei...esses professores mais antigos, que que eu sentia neles? Eles não tinham...já tinham dado aula assim pros pais dos alunos, entendeu? E, às vezes, até pros avós dos alunos que aqui, né, eles...a comunidade engravida as meninas, engravidam muito cedo. Então, elas não tinham assim, uma expectativa muito...promissora, entendeu?”

P: Uhum.

G: Elas falam "ah, o pai já era assim também. A mãe já era assim, o avô já era assim.". Então, era uma coisa assim muito...ali fechadinha, não tinha uma perspectiva assim muito...além, entendeu?”

Nessa fala, vemos a gestora conectar o estigma das baixas expectativas educacionais com os alunos oriundos da comunidade, usando a gravidez na adolescência como justificativa, tratando o assunto quase como um traço cultural do grupo em questão. É importante destacar como as meninas são o alvo desse estigma, e como o histórico familiar reflete na normalização da situação narrada. Ainda falando sobre o histórico

familiar como fator de influência nos estigmas atrelados aos alunos e as comunidades, outra fala da gestora chama a atenção.

“G: É muita história. A gente tem um homem reprodutor aqui...que ele tem quase um filho em cada sala com mulheres diferentes.

[...]

P: Um homem reprodutor?

G: É. Aí, as mulheres brigam lá na comunidade e você tem que ver a peça rara, tá? A: Uhum.

G: Não sei o que que tem ali...

[...]

G: Aí, quer dizer, as mulheres brigam lá e ele tem época que fica na casa de uma, fica na casa de outra e as crianças, aqui na escola...que todas elas sabem que ele é o pai. Mas que aí, num dia, que ele tá vivendo com aquela que é a mãe do fulano e do ciclano...ele vem aqui buscar o fulano e o ciclano e não olha pra cara dos outros. Entendeu? Então, as crianças ficam...em polvorosa (risos). E aí? O que que tu faz? Um chora, o outro alopra...bate em todo mundo, joga cadeira, joga mesa. E aí? O desempenho?

P: (risos)

G: Aí depois aparece lá no desempenho.”

Aqui vemos comunidade ser atrelada a comportamentos considerados inadequados e exibidos por alguns de seus membros. Para além disso, vemos comportamentos considerados inadequados para o ambiente escolar, sendo atrelados a crianças oriundas das comunidades, sendo justificados por sua situação familiar, assim como seu possível baixo desempenho acadêmico.

6.6.9. Gestora Rafaela, Escola Municipal Granada

Na entrevista da gestora Rafaela, ela reproduz estigmas relacionando a pobreza a atitudes e comportamentos considerados indesejáveis, condições de vida consideradas indesejadas. Buscando entender mais sobre a localização da Escola Municipal Granada, percebemos que a escola está localizada no centro do Rio de Janeiro. A escola oferta Pré Escola e primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 6º ano), funcionando no

turno da manhã e da tarde, possui 624 estudantes, turma de correção de fluxo e o nível de complexidade de atuação da gestão escolar é 4. A gestora afirma que sua escola não está localizada dentro da comunidade e por isso tem um perfil diferente, apesar disso também atende crianças mais “carentes”, ela diz:

“G: É, eles são, a maioria mora aqui por perto né? é não é uma escola assim localizada dentro de comunidade, isso também é assim, um diferencial porque essa questão da exigência, não que de comunidade....mas a gente tem um perfil diferente, então são pais assim que estão mais preocupados com essa questão da formação, é que não tem esse perfil de... tá na escola e por estar entendeu? Não que nessas comunidades tenha pais com esse perfil, mas a gente percebe que as crianças tem, vem assim...arrumadinhas com material que a mãe compra e embora a prefeitura de tudo né? de o material mas tem família que gosta de comprar o material que gosta de comprar uma mochila diferente, por mais que você fale: não, não precisa a prefeitura tá dando. Tem pai que nem aceita, mas seu filho tem direito, você leva o kit né? mas aí prefere... então assim, a gente tem essas.... mas também tem muita criança carente, tem criança que vem de outros lugares, ali da área H, da... que vem pra cá né? mas a maioria mora aqui próximo a escola”

Nessa fala vemos que a gestora cria uma distinção entre as escolas localizadas dentro de comunidades e as que estão fora, com base no perfil do alunado que acessa sua escola, enxergando como mais “arrumadinhos” e destacando o poder de compra dos pais como outro diferencial. Ao falar sobre a parte de seu alunado, os denomina como “carente” e não discorre mais sobre os mesmos. Em outra fala, a gestora diz:

“P: Rafaela e o desempenho nas avaliações ?

G: o desempenho

P: Isso tem aparecido como critério das famílias pra escolha das escolas ?

G: é foi aquilo que eu te falei, alguns pais, não são...alguns pais eles procuram saber qual é o índice, o IDEB da escola, alguns pais vem: a eu procurei...que eu pesquisei uma escola que tenha uma boa, bom índice, alguns pais vêm até com a essa...outros pais vem...assim porque a escola é...é aquilo que eu falei, tem muita gente que o pai estudou, a avó estudou aí...o pai traz o filho, tem muito dessa questão da tradição mesmo de escola...foi passando de geração em geração, essa questão de ser uma boa escola, uma escola tranquila né então assim, hoje em dia os pais ficam muito preocupados com essa questão da violência né que as escolas ficam inseridas nessas

comunidades, geralmente tem o perfil de serem escolas assim é mais agitadas, com um nível de agressividade maior, problemas de indisciplina, tanto é que a gente não tem casos pontuais aqui, a gente tem algumas situações também assim de indisciplina mas é coisa pequena assim, entendeu? Perto da realidade que a gente vê por aí né, então assim isso também pesa muito, os pais ficam...eles tem essa preocupação né de tá deixando o filho aqui na escola quatro horas e meia, então eles perguntam, ele quer uma escola que ele possa se sentir tranquilo, sabe que a criança tá aqui né que tá é em um ambiente né que vai transcorrer tudo bem né, a gente quando tem alguma situação a gente prontamente toma alguma atitude né até então acho que isso também minimiza essa questão da indisciplina né se a criança tá fazendo... chega e responde o professor, faz alguma...a gente na mesma hora chama a criança, conversa, a gente fala: olha se tiver mais uma a gente vai chamar...você quer que eu chame o seu responsável? Você então vai mudar a sua postura? Não vou mudar, vou mudar...e aí se a gente chama, fez de novo a gente já chama o responsável, o responsável vem, então assim a gente já age logo que o problema aparece pra gente tentar minimizar”

Nesta fala, vemos a gestora de novo comparar sua escola com escolas localizadas em comunidades, usando, mais uma vez, o perfil do alunado e de suas famílias como justificativa. Além disso, vemos estigmas relacionados a “agressividade” ser atrelado a escolas localizadas dentro das comunidades e conseqüentemente ao seu alunado.

6.6.10. Gestora Simaria, Escola Municipal Turquesa

Na entrevista da gestora Simaria, ela reproduz estigmas relacionando a pobreza a atitudes e comportamentos considerados indesejáveis e condições de vida consideradas indesejadas. Buscando entender mais sobre a localização da Escola Municipal Turquesa, percebemos que a escola está localizada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Na época da pesquisa ela atendia a 1159 alunos distribuídos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e funcionava nos turnos da manhã e da tarde. A escola tem oferta de Pré-Escola, primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e primeiro ano do Segundo Segmento do Ensino Fundamental (6º ano) funcionando apenas no turno da manhã. Durante a entrevista, a gestora descreve seu alunado como “misto”, dizendo atender a crianças da comunidade e crianças “de uma classe mais

favorecida”. Ela diz:

P: Entendi. Agora eu queria que você falasse um pouquinho do perfil da tua escola. Como é que é o perfil dos alunos, dos teus professores aqui, das famílias?

G: Olha, aqui a escola, ela tem um perfil...é interessante porque a formação aqui do conjunto, a gente tá dentro do conjunto I.[...]. Então, quem mora nesses prédios são pessoas de uma classe média assim...um pouco melhor. Se você andar aqui e a gente for aqui pra trás, pra uma outra comunidade, você vai ver o perfil completamente diferenciado. A gente tem aqui um grupo de alunos de uma classe um pouco melhor e eu também tenho alunos de uma classe totalmente desfavorecida. Tenho o aluno que o pai deixa aqui de carro e eu tenho o aluno onde a única refeição é a que é servida aqui.

P: Uhum.

G: Né, então a gente tem uma escola bem dividida. Tem um grupo de alunos...o perfil, né, um grupo de aluno assim, né, com uma bagagem familiar, cultural, que viajam. Ótima. E tem aqueles que não tem nada disso. Que só conhecem a comunidade J, conhecem aqui só esse mundo que tá aqui no entorno deles. Tem alunos aqui que nunca saíram daqui.

P: Nunca saíram de dentro da comunidade J?

G: De dentro da comunidade J. E tem os que viajam, que fazem viagens.

P: Uhum.

G: Que os pais são mais esclarecidos, trabalham, né?

P: Uhum.

G: Muitos pais com Nível Superior e tem pais que nem assinam.

P: Entendi. Agora em termos percentuais, mais ou menos, você tem uma ideia de quantos...você tem mais alunos de classe média, então, do que aluno mais pobre? Isso tá dividido? Como é que é isso?

[...]

G: É. E uns sessenta por cento porque é o grupo aqui mesmo, que mora aqui dentro do conjunto J. Já tem uma classe, já tem uma vida mais favorecida. A gente vê pelos aparelhos de telefone. A maioria tem aparelhos de telefone que é melhor do

que o nosso.

P: Uhum.

G: Vem arrumados. Crianças saudáveis. A gente olha, a gente vê a fisionomia da criança.“

Assim como a gestora Rafaela, Simaria também diferencia seu alunado com base no poder aquisitivo, nível educacional dos pais e o que a mesma chama de “bagagem cultural”. Com isso, vemos estigmas sendo atrelados aos alunos vindos da comunidade, com sua cultura não sendo a ideal e até sua saúde e fisionomia sendo considerados não tão desejáveis quanto a dos outros alunos.

6.6.11. Gestora Valentina, Escola Municipal Diamante

Na entrevista da gestora Valentina, ela reproduz estigmas relacionando a pobreza a condições de vida consideradas indesejadas. Buscando entender mais sobre a localização da Escola Municipal Diamante, percebemos que a escola está localizada na região oeste da cidade do Rio de Janeiro. Segundo classificação do INEP, a escola teria nível 3 de complexidade de gestão. Uma escola nível 3 atende de 50 e 500 alunos, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada. Durante sua entrevista, a gestora afirma atender a uma clientela mista, com 30% dos alunos residindo em comunidades. Ela diz:

“P: E qual o perfil dessa escola? Digamos assim: dos alunos, das suas famílias, dos professores, da gestão, como é que você definiria esse perfil?”

G: Se a gente for olhar aqui do entorno a gente pode se considerar privilegiado, os alunos aqui da escola tem em sua maioria as famílias sempre presentes aqui na escola, a gente tem um número grande de pais que tem uma formação até universitária, pouquíssimos são analfabetos, quer dizer, eu não conheço nenhum pai e olha que a gente já teve muita reunião aqui na escola que não assinasse o nome. Claro que no CIEP a gente tinha muito, que usava a digital, aqui eles tem uma boa formação escolar, eu acho que por ser dentro de um condomínio eu acho que isso até inibe um pouco, a pessoa carente fica até mais sem graça, eu não sei se eles ficam sem graça, se eles ficam incomodados porque assim eu não tenho problema de aluno que venha sem uniforme, que venha maltrapilho, maltratado... As mães quando vem procurar a gente, elas nunca faltam com respeito, tem uma vez ou outra

por causa de horário de funcionamento de secretaria, mas o perfil aqui, a gente deve ter 30% das crianças que são oriundas do próprio condomínio, aí eu tenho alunos da comunidade K, uma comunidade ali na frente, eu tenho alunos do área L, eu tenho alunos da área M, então assim é bem misto, não é só da localidade daqui do condomínio, até porque como é só até o quinto obrigatoriamente eles tem que sair.”

Nessa fala, vemos mais uma gestora que divide seu público de atendimento entre alunos oriundos de comunidades e aqueles que residem em outros locais. Assim como a gestora Simaria e Rafaela, ela estigmatiza o alunado vindo da comunidade como “maltrapilho” e “maltratado”, apesar de alegar não se importar com as condições na qual os alunos vêm. Para além disso, ela dá um elevado valor aos pais com ensino universitário completo, considerando isso um privilégio.

6.7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hipótese apresentada para essa pesquisa é a de que tanto os gestores que administram escolas perto de comunidades (favelas) do Rio de Janeiro, quanto aquelas que não se encontram na mesma localidade, produzem e reproduzem estigmas conectados a pobreza e a essas comunidades, e que tais estigmas influenciam as trajetórias educacionais dos alunos considerados pobres e moradores das comunidades (favelas) citadas. A partir da análise dos dados coletados nas entrevistas, percebemos que tanto os gestores que identificam seu alunado como majoritariamente oriundos das comunidades (favelas) do Rio de Janeiro, como aqueles que consideram seu alunado mais misto, produzem ou reproduzem estigmas relacionando o local de moradia dos alunos a pobreza, ao baixo desempenho acadêmico, a atitudes e comportamentos indesejados e a condições de vida consideradas impróprias. No caso das gestoras que consideravam sua clientela mista, era perceptível a comparação feita entre os dois alunados, com aquele vindo das comunidades sendo colocado como indesejado, e tendo sua existência associada a termos como “maltrapilho”, “maltratado”, sendo considerado o oposto de uma criança “criança saudável”, com uma bagagem cultural considerada não tão desejável, entre outros termos mencionados. Com esses dados, podemos perceber que o processo de estigmatização, não só de estudantes vindos de comunidades, mas também dos moradores de um modo geral, é algo que acontece dentro das escolas públicas do Rio de Janeiro.

É importante destacar o sistema que se estabelece dentro desses espaços, pois os estigmas associados às comunidades, e por consequência ao alunado que reside nesse local, faz com que os alunos sejam considerados impróprios para o ambiente educacional, a não ser que se livrem dos comportamentos, e muitas vezes das características culturais, associadas a esse espaço. Caso isso não aconteça, sofrerá consequências que podem vir a interferir no seu processo educacional e prejudicar sua trajetória.

Para além disso, a obra de Rosenthal e Jacobson (1968) que aplica os conceitos de Merton (1968) sobre a *Profecia Auto Realizadora*, ao ambiente educacional, afirma que as expectativas desenvolvidas por figuras de poder, tais como professores, coordenadores, gestores, diretores, etc, tem influência sobre a trajetória de estudantes, interferindo nos processos de ensino e de aprendizagem, causando por vezes reprovações e ampliando cenários de estratificação. Sendo assim, quando trazemos essa reflexão para os dados da pesquisa, percebemos que a maneira como esses gestores estigmatizam os alunos pode influenciar na maneira como tais alunos encaram suas carreiras educacionais, e prosseguem nas mesmas.

Por fim, é importante destacar que, por ser um desdobramento do trabalho “*Visões sobre a pobreza: trajetórias educacionais de estudantes da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*”, esse artigo enfrentou as mesmas limitações, como o fato das entrevistas que originaram a pesquisa não terem sido feitas com o intuito de analisar a produção e reprodução de estigmas relacionados a alunos que residem em comunidades, e a influência desses estigmas nas trajetórias educacionais, mas sim compreender o processo de matrícula nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Porém, mesmo com essa limitação, ainda assim encontramos falas de gestores que produziam e reproduziam estigmas com relação às comunidades (favelas) e ao alunado, provando assim a necessidade de mais pesquisas focadas nessa temática.

7. DISCUSSÃO FINAL E CONCLUSÃO

O trabalho apresentado buscou inicialmente entender como trajetórias educacionais podem ser influenciadas por estigmas conectados a alunos considerados pobres, porém, além de cumprir seu objetivo, também chamou a atenção para a abrangência do tema. Aqui conversamos sobre como os efeitos da pobreza na educação são uma preocupação quase que mundial, com autores de quatro continentes que, apesar de terem realidades distintas, ainda sofrem com a mesma preocupação. Também

percebemos como a pobreza pode ser multidimensional, afetando diferentes áreas da vida de um indivíduo, limitando suas escolhas, dentro e fora da sala de aula.

Quando falamos sobre o Rio de Janeiro, percebemos que a estigmatização de alunos é uma realidade vista em diversas CREs, com gestoras associando alunos considerados pobres a desempenho acadêmico indesejado, atitudes e comportamentos indesejados para o ambiente escolar e condições de vida vistas como impróprias. Também percebemos que a pobreza não está estritamente conectada a falta de recursos financeiros, mas sim a uma questão cultural, onde comportamentos são associados a pessoas consideradas pobres, fazendo com que estigmas sobre esse grupo sejam produzidos e reproduzidos dentro do ambiente escolar. Isso é visto com mais profundidade no terceiro artigo apresentado, onde as gestoras que atendem alunos vindos de comunidades (favelas) do entorno de suas escolas, têm fortes concepções tanto sobre o comportamento, quanto sobre as habilidades acadêmicas desses alunos, deixando, muitas vezes, esses estigmas influenciarem seu processo de tomada de decisão e interferindo na trajetória acadêmica dos mesmos.

Para além, vemos que as três pesquisas mostram como a pobreza tem um grande poder de influência sobre vida de estudantes, não só pelos estigmas conectados a mesma, mas também na maneira que alunos e seus responsáveis tomam decisões sobre sua carreira educacional, nas oportunidades apresentadas a esse aluno e na sua própria percepção sobre suas chances de sucesso pessoal pelo caminho da educação. Todo esse cenário é importante para entender os variados fatores que podem influenciar trajetórias educacionais e como esse tema requer atenção, pois impacta a vida de estudantes não só no Brasil, mas no mundo todo.

BIBLIOGRAFIA

ABIETAR-LOPEZ, M.; et al . La construcción de subjetividades en itinerarios de fracaso escolar. Itinerarios de inserción sociolaboral para adolescentes en riesgo. **Psychosocial Intervention**, Madrid, v. 26, n. 1, p. 39-45, 2017.

BARBOSA, J. L.; SILVA, J. S. As favelas como territórios de reinvenção da cidade. **Cadernos do Desenvolvimento Fluminense**, Rio de Janeiro, nº 1, 2013.

BASTOS, R. M. B. Segregação racial e socioeconômica no sistema educacional básico dos

Estados Unidos. **Pro-Posições** [online]. v. 28, n. Supl. 1, p. 160-181, 2017.

BECKER, H. S. **Outsiders**: estudo de sociologia do desvio. Tradução: Maria Luiza X. de Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BERLINER, D. C. Effects of inequality and poverty vs. teachers and schooling on America's youth. **Teachers College Record**, v. 115, n. 12, p. 1-26, 2013.

BERLINER, D. C. Inequality, poverty, and the socialization of America's youth for the responsibilities of citizenship. **Theory into Practice**, v. 52, n. 3, p. 203-209, 2013.

BOURDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRUWER, M.; HARTELL, C.; STEYN, M. Inclusive education and insufficient school readiness in Grade 1: Policy versus practice. **SAJCE**, Johannesburg, v. 4, n. 2, p. 18-35, 2014.

CAPRARA, B. M. Condição de Classe e Desempenho Educacional no Brasil. **Educação & Realidade** [online]. v. 45, n. 4, e93008, 2020.

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

CRAHAY, M.; BAYE, A. Existem escolas justas e eficazes? **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 43, n. 150, p. 858-883, 2013.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas** [online], v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DE LUIGI, N.; MARTELLI, A. Attitudes and practices of parents: Disadvantage and access to education. **European Education**, v. 47, n. 1, p. 46-60, 2015.

GARRIDO-MIRANDA, J. M.; POLANCO MADARIAGA, M. N. La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar. Su visión sobre el profesorado. **Perfiles educativos**, Ciudad de México, v. 42, n. 170, p. 6-21, 2020.

GRAGNOLINO, E.; LORENZATTI, M. C. Jóvenes, familias y procesos de literacidad. **Cadernos CEDES** [online], v. 33, n. 90, p. 197-214, 2013.

GOFFMAN, E. **Estigma**: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

GOMES, E. S. **Estigma e construção social de alunos-problemas**: dilemas e perspectivas da Orientação Educacional. Rio de Janeiro, 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

GOMEZ NOCETTI, V.; et al . Creencias y oportunidades de aprendizaje en la práctica educativa en contextos de pobreza. **Perfiles educativos**, Ciudad de México , v. 36, n. 144, p. 173-188, 2014.

LOPÉZ, V. H.; GARCIA, J. C. B.; MORALES, I. M. Do Vulnerable Youth Dream Of Precarious Employment? Decision Making at (In/Ex)clusion Pathways. **Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 19, n. 3, p. 211-225, 2015.

JORGE-NAVARRO, M.; SÁNCHEZ-ENRIQUE, D. Educación, trabajo infantil y derechos humanos en el noroeste argentino. **Revista Educación**, v. 43, n. 1, 2019

TAVARES JUNIOR, F.; MONT'ALVÃO, A.; NEUBERT, L. F. Rendimento escolar e seus determinantes sociais no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 3, n. 6, 2015.

KAWAUCHI, M. **O Programa Bolsa Família e percepções de não beneficiários: um estudo sobre o efeito preconceito**. 2019. 205f., il. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

LEWIS, O. **Antropología de la pobreza: cinco familias**. Trad. de Emma Sánchez Ramírez. México: FCE, 1961.

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

NAKASONE ARASHIRO, G. E. Explorando los perfiles de los estudiantes de liceos de Montevideo. Un análisis comparativo para orientar la inclusión. **Cuad. Investig. Educ.**, Montevideo, v. 9, n. 2, p. 69-91, 2018.

RAMANAİK, S.; COLLUMBIEN, M.; PRAKASH, R.; et al. Education, poverty and "purity" in the context of adolescent girls' secondary school retention and dropout: A qualitative study from karnataka, southern India. **PloS one**, v. 13, n. 9, e0202470, 2018.

RAZETO, A. El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. **Pág. Educ.**, Montevideo, v. 9, n. 2, p. 184-201, 2016.

REZENDE, D. C.; SANTOS, J. S.; LEANDRO, P. F. M. S.; et al. Gestão escolar e estigmatização de famílias na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.. In: 10ª Semana de Integração Acadêmica da UFRJ, 2019, Rio de Janeiro. **Caderno de Resumos: Centro de Filosofia e Ciências Humanas**, 2019. v. 1. p. 1-306

RENTA DAVIDS, A. I.; AUBERT, A.; TIerno GARCIA, J. M. Influencia de la formación de familiares en la motivación del alumnado en riesgo de exclusión social. **RMIE**, Ciudad de México, v. 24, n. 81, p. 481-505, 2019.

ROSENTHAL, R; JACOBSEN, L. Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

ROSISTOLATO, R.; PRADO, A. P.; KOSLINSKI, M. C.; CARVALHO, J. T.; MOREIRA, A. M. Dinâmicas de matrícula em escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 237–262, 2017.

SALAMA, P.; DESTREMAU, B. **O tamanho da pobreza: economia política e distribuição da renda**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

SANTOS, J. S.; et al. Visões Sobre a Pobreza e Expectativas Sobre as Trajetórias Educacionais de Estudantes da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. In: Anais da Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Tecnológica, Artística e Cultural. **Anais...** Rio de Janeiro UFRJ, 2021.

SHONG, T. S.; ABU BAKAR, S. H.; ISLAM, M. R. Poverty and delinquency: A qualitative study on selected juvenile offenders in Malaysia. **International social work**, v. 62, n. 2, p. 965-979, 2019.

SMALL, M. L.; HARDING, D. J.; LAMONT, M.. REAVALIANDO CULTURA E POBREZA. **Sociol. Antropol.**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 91-118, 2011.

VALLADARES, L. P. **A invenção da favela: do mito da origem a favela.com**. Rio de Janeiro: editora FGV, 2008.

VENTER, E.; RAMBAU, E. The effect of a latchkey situation on a child's educational success. **S. Afr. j. educ.**, Pretoria, v. 31, n. 3, p. 345-356, 2011.

WALPOLE, M. B.; CHAMBERS, C. R.; GOSS, K. Race, class, gender and community college persistence among African American women. **NASPA Journal about Women in Higher Education**, v. 7, n. 2, p. 153-176, 2014.