

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CAMILA PERES LIMA

ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE GESTORES E PROFESSORES SOBRE AS
TRAJETÓRIAS ESCOLARES E O FUTURO EDUCACIONAL DOS ALUNOS DE UMA
ESCOLA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS

RIO DE JANEIRO

2021

Camila Peres Lima

ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE GESTORES E PROFESSORES SOBRE AS
TRAJETÓRIAS ESCOLARES E O FUTURO EDUCACIONAL DOS ALUNOS DE UMA
ESCOLA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa
de Pós-graduação em Educação da Universidade
Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial
à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Rosistolato

RIO DE JANEIRO

2021

Camila Peres Lima

ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE GESTORES E PROFESSORES SOBRE AS
TRAJETÓRIAS ESCOLARES E O FUTURO EDUCACIONAL DOS ALUNOS DE UMA
ESCOLA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa
de Pós-graduação em Educação da Universidade
Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial
à obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 21 de julho de 2021

Banca examinadora:

Prof. Dr. Rodrigo Rosistolato (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRJ

Prof^ª. Dra. Ana Pires do Prado
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRJ

Prof^ª. Dra. Carolina Zuccarelli Soares
Programa de Pós-Graduação em Sociologia – UFF

Prof. Dr. Antônio Jorge Gonçalves Soares (suplente interno)
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRJ

Prof^ª Dra. Maria Amália Silva Alves de Oliveira (suplente externa)
Programa de Pós-Graduação em Memória Social - UNIRIO

CIP - Catalogação na Publicação

LL732a Lima, Camila Peres
Análise das percepções de gestores e professores sobre as trajetórias escolares e o futuro educacional dos alunos de uma escola municipal de Duque de Caxias / Camila Peres Lima. -- Rio de Janeiro, 2021.
137 f.

Orientador: Rodrigo Rosistolato.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Sociologia da Educação. 2. Estigma. 3. Trajetórias escolares. 4. Percepções docentes. 5. Expectativas de futuro. I. Rosistolato, Rodrigo, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
MESTRE EM EDUCAÇÃO

Aos 21 dias do mês de julho de **2021**, às 14h:00m, com base na Resolução CEPG nº 01/2020, reuniu-se em sessão remota e que foi gravada a Banca Examinadora da Dissertação intitulada "**Análise das percepções de gestores e professores sobre as trajetórias escolares e o futuro educacional dos alunos de uma escola municipal de Duque de Caxias**", de autoria da mestrandia Camila Peres Lima (participação por videoconferência), candidata ao título de **Mestre em Educação**, turma **2019** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pelo Professor Doutor Rodrigo Rosistolato, orientador, (UFRJ - participação por videoconferência); Profa Doutora Ana Pires do Prado (UFRJ - participação por videoconferência) e Profa. Doutora Carolina Zuccarelli Soares (UFF - participação por videoconferência), considerou o trabalho:

Aprovado(a) Aprovado(a) com recomendações de reformulação
 Reprovado(a)

Eu, Rodrigo Rosistolato, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada no verso, representando todos os membros da Banca Examinadora e o candidato(a).

A banca salientou a qualidade teórica da dissertação e a contribuição metodológica trazida pela autora. Também pontuou a riqueza do trabalho empírico, indicando que fora realizado durante a pandemia e o período de isolamento por ela trazido, e ainda assim permitiu reflexões significativas relacionadas ao modelo teórico construído pela autora. Ao final, a banca indica a possibilidade de que as categorias analíticas propostas – por conta de seu potencial heurístico - sejam testadas em futuros estudos quantitativos.

Continuação da Ata de Defesa de Dissertação da mestranda Camila Peres Lima, realizada em 21 de julho de 2021.

Prof. Dr Rodrigo Rosistolato (UFRJ)

Profa. Dra Ana Pires do Prado (UFRJ)

Profa. Dra Carolina Zuccarelli Soares (UFF)

Camila Peres Lima – candidata



Rodrigo Rosistolato (UFRJ)
Presidente da Banca

Dedicatória

Ao meu Deus, de quem sou e a quem sirvo.

Sem ele, nenhuma realização teria sentido.

A ele dedico cada dia e cada conquista dessa vida.

AGRADECIMENTOS

Eu acredito que a gratidão é uma das coisas mais poderosas do mundo. Por isso, não posso deixar de agradecer a quem contribuiu para que esta conquista fosse possível:

Aos professores e gestores da escola pesquisada, que não posso nomear por questões éticas, mas que desde o início me acolheram e solícitamente aceitaram participar desta pesquisa, tornando-a possível em meio a um contexto tão adverso.

À banca examinadora, por ter gentilmente aceitado o convite: professores Antônio Jorge e Maria Amália; professora Carolina Zuccarelli, que desde a qualificação fez valiosas contribuições para esta dissertação; e professora Ana Pires do Prado, que acompanhou minha trajetória desde o fim da graduação e cujo comprometimento e afeto tanto me ensinaram.

A todos os professores e colegas do LaPOpE, por todo o aprendizado compartilhado durante os anos em que estive inserida neste grupo tão especial. Agradeço em especial às professoras Diana Cerdeira e Maria Muanis; aos colegas Fabiano Cabral, Leane Martins e Thaynara Nascimento, que me ajudaram em diferentes momentos da pesquisa; a Ruana Farias, com quem pude compartilhar as experiências boas e ruins do mestrado, e Andréa Moreira, amiga de um coração imenso e uma perseverança incrível, que espero levar para a vida.

Ao meu orientador, professor Rodrigo Rosistolato, a quem admiro profundamente pela seriedade com que conduz seu trabalho. Eu não poderia ter um orientador mais competente e dedicado, mais solícito e generoso. Sua contribuição em minha formação como pesquisadora e professora vai além da feitura desta dissertação, que não teria sido possível sem sua supervisão cuidadosa.

À minha família. Agradeço aos meus pais, Luís e Hermínia – meus primeiros exemplos de educadores - minhas irmãs, Flávia e Rebeca, e meus cunhados, William e Ezequiel, por todo incentivo e paciência, e por acreditarem em mim mais do que eu mesma. Vocês são meu refúgio, o fundamento sobre o qual venho erguendo meus sonhos. Tudo que eu sou e tenho carrega um pouco do que nós construímos como família, por isso essa conquista não é só minha, é nossa!

RESUMO

LIMA, Camila Peres. Análise das percepções de gestores e professores sobre as trajetórias e o futuro educacional dos alunos de uma escola municipal de Duque de Caxias. 2021, 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Esta dissertação está inserida no debate educacional sobre a produção e reprodução de desigualdades escolares, e tem como tema central os processos de rotulação e estigmatização de alunos de 9º ano de uma escola municipal em Duque de Caxias. Partiu-se da hipótese de que as percepções dos professores e gestores sobre os alunos podem ser orientadas por estigmas, fazendo com que suas leituras das trajetórias escolares e suas expectativas sobre o futuro educacional dos alunos por vezes estejam ancoradas em visões negativas, que classificam e rotulam o alunado. Para alcançar o objetivo de analisar e comparar estas percepções e expectativas, foram realizadas 12 entrevistas em profundidade com professores e gestores de uma escola municipal de Duque de Caxias. Por meio da análise destas entrevistas, foi possível identificar processos de rotulação e estigmatização que distinguem os alunos com base em fatores como desempenho, comportamento e origem familiar. A partir destes rótulos, os professores e gestores estabelecem cursos de ação e expectativas de futuro diferentes para cada categoria de aluno, que revelam posturas profissionais divergentes em relação à equidade na distribuição de oportunidades educacionais. Observou-se que, ao mesmo tempo em que os gestores e professores apresentam uma postura responsiva de estímulo a altas expectativas escolares para alguns alunos, há uma forte tendência à desresponsabilização da escola pelo fracasso escolar dos alunos estigmatizados. Os resultados permitem afirmar que as percepções dos gestores e professores revelam estigmas produzidos e/ou reproduzidos no ambiente escolar, que têm o potencial de afetar as trajetórias escolares dos alunos e suas expectativas de futuro.

Palavras-chave: Desigualdades educacionais. Percepções docentes. Estigma. Trajetórias educacionais. Expectativas de futuro.

ABSTRACT

LIMA, Camila Peres. *Analysis of the perceptions of managers and teachers about the trajectories and educational future of students from a municipal school in Duque de Caxias*. 2021, 134 f. Dissertation (Master Degree in Education) – Postgraduate Program in Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This dissertation is inserted in the educational discussion about the production and reproduction of school inequalities, and its central theme is the processes of labeling and stigmatization of 9th grade students from a municipal school in Duque de Caxias. It started from the hypothesis that the perceptions of teachers and managers about students can be guided by stigmas, causing their readings of school trajectories and their expectations about the educational future of students can be sometimes anchored in negative views, which classify and label the students. To achieve the objective of analyzing and comparing these perceptions and expectations, 12 in-depth interviews were conducted with teachers and managers of a municipal school in Duque de Caxias. Through the analysis of these interviews, it was possible to identify processes of labeling and stigmatization that distinguish students based on factors such as performance, behavior and family origin. Based on these labels, teachers and managers establish different courses of action and future expectations for each category of student, which reveal divergent professional profiles in relation to equity in the distribution of educational opportunities. It was observed that, while managers and teachers present a responsive posture of encouraging high school expectations for some students, there is a strong tendency to disclaim the school's responsibility for the school failure of stigmatized students. The results allow us to state that the perceptions of managers and teachers reveal stigmas produced and/or reproduced in the school environment, which have the potential to affect students' school trajectories and their expectations for the future.

Keywords: Educational inequalities. Teachers' perceptions. Stigma. Educational trajectories. Future expectations.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de rótulos conferidos pelos gestores e professores aos alunos	17
Quadro 2 – Quadro comparativo entre perspectivas teóricas acerca das características-chave das escolas eficazes	31
Quadro 3 – Critérios de inclusão e exclusão do levantamento bibliográfico	43
Quadro 4 – Resultados encontrados no levantamento bibliográfico	44
Quadro 5 – Informações básicas sobre os entrevistados	56
Quadro 6 – Rótulos positivos e suas respectivas características	62
Quadro 7 – Rótulos flutuantes e suas respectivas características	66
Quadro 8 – Rótulos negativos e suas respectivas características	68
Quadro 9 – Categorias de famílias desejadas e indesejadas no ambiente escolar	79
Quadro 10 – Expectativas de futuro de gestores e professores sobre os alunos	90
Quadro 11 – Perfis de atuação profissional dos professores e gestores	104
Quadro 12 – Associação entre rótulos positivos e sucesso escolar	126
Quadro 13 – Associação entre rótulos negativos, estigmas e fracasso escolar	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxas de escolarização de pessoas de 15 a 17 anos no Brasil	19
Tabela 2 – Número de jovens de 15 a 17 anos em cada segmento educacional ou fora da escola	20
Tabela 3 – Dados da escola Nínive	46
Tabela 4 – Motivos apresentados pelos jovens para o abandono escolar e percentuais	71

LISTA DE ABREVIATURAS

CEDERJ Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro

CIEP Centros Integrados de Educação Pública

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EJA Educação de Jovens e Adultos

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios

INEP Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LaPOpE Laboratório de Pesquisa de Oportunidades Educacionais

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PIB Produto Interno Bruto

PNAD Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

SME Secretaria Municipal de Educação

SCIELO Scientific Electronic Library Online

UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Justificativa e relevância da pesquisa	18
Objetivos da pesquisa	21
Hipótese da pesquisa.....	21
Organização da dissertação.....	22
CAPÍTULO 1 – DEBATE TEÓRICO.....	24
1.1 - Estigma, rótulo e desvio	24
1.2 - Eficácia escolar, fracasso e sucesso.....	28
1.3 - Juventudes e trajetórias escolares	33
1.4 - Expectativas escolares e profecias autorrealizadoras	37
1.5 - Entrecruzamentos teóricos.....	41
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA	43
2.1 - Levantamento bibliográfico.....	43
2.2 - Seleção da escola participante	45
2.3 - Entrada no campo e adaptações metodológicas	47
CAPÍTULO 3 – PROCESSOS DE ESTIGMATIZAÇÃO	49
3.1 - Primeiras impressões	49
3.2 - Perfil inicial dos entrevistados.....	53
3.2.1 – Gestores	53
3.2.2 - Professores	53
3.3 - Percepções sobre a atuação na rede municipal de Duque de Caxias e na escola Nínive	56
3.4 - Percepções sobre as trajetórias discentes	61
3.4.1 - Rótulos positivos.....	61
a) Excepcionais:.....	62
b) Alunos interessados/ esforçados.....	64
3.4.2 - Rótulos flutuantes	66
a) Trabalhadores/Cansados.....	66
b) Agitados	67
3.4.3 - Rótulos negativos.....	68
a) Dispersos	69

b) Inconstantes	70
c) Fracos	72
d) Alunos-problemas	74
3.5 – Percepções sobre as famílias.....	78
3.5.1 - Famílias desejadas	79
a) Famílias participativas.....	79
b) Conhecidas	80
3.5.2 - Famílias indesejadas	80
a) Pobres/com baixo nível de escolaridade.....	80
b) Famílias não-participativas	82
c) Permissivas	83
d) Desestruturadas	85
3.6 - Quando rótulos se tornam estigmas.....	86
CAPÍTULO 4 – GESTORES, PROFESSORES E SUAS EXPECTATIVAS	
RELACIONADAS AO FUTURO EDUCACIONAL DOS ALUNOS.....	89
4.1 – A construção de expectativas de futuro	89
4.1.1 - Altas expectativas	91
4.1.2 - Médias expectativas	96
4.1.3 - Baixas expectativas.....	98
4.2 – Perfis de atuação profissional	103
4.2.1 - Isentos	104
4.2.2 - Responsivos	107
a) Perspectiva meritocrática:	107
b) Perspectiva democrática/equitativa.....	115
4.3 - Relações entre perfis de atuação e expectativas de futuro.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS	129

INTRODUÇÃO

A temática das desigualdades educacionais ocasiona há décadas acalorados debates dentro e fora do campo educacional, e tem gerado extensa produção de estudos que analisam fatores tais como a origem social do alunado, os modelos de gestão escolar e a formação profissional de gestores e professores para tentar explicar a produção e reprodução de desigualdades no interior dos sistemas escolares¹. Esta dissertação visa contribuir com estes debates analisando a construção de rótulos e estigmas escolares numa escola da rede pública municipal de Duque de Caxias, e está inserida na pesquisa “Estigma e construção de trajetórias escolares”, financiada pelo CNPq e coordenada pelo professor doutor Rodrigo Rosistolato e pelas professoras doutoras Ana Pires do Prado, Maria Muanis (UFRJ) e Diana Cerdeira (UERJ). Esta pesquisa encontra-se em andamento, sendo realizada no âmbito do LaPOpE (Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais), da Faculdade de Educação da UFRJ².

Entende-se estigma como “a situação do indivíduo que está inabilitado para aceitação social plena” (GOFFMAN, 1975). Segundo Goffman, o estigma surge a partir da discrepância entre identidade social virtual, formada pelas características que se acredita que um indivíduo deva ter, e a identidade social real, composta por características que a pessoa possui no mundo “real”³. O indivíduo estigmatizado passa a carregar uma identidade deteriorada, que afeta de modo decisivo as interações sociais nas quais se insere. Partindo do conceito de estigma (GOFFMAN, 1975; LINK & PHELAN, 2001), proponho um debate que inclui também os conceitos de desvio (BECKER, 2008) e rótulo (RIST, 1977) para compreender de que modo são construídos nas interações sociais os processos de rotulação e estigmatização de indivíduos. Segundo Becker (2008), os diferentes grupos sociais criam o desvio ao formularem regras que, caso sejam infringidas, constituem desvio; por isso, o desvio não é a infração em si, mas a consequência da aplicação dessas regras. Assim, o desviante é alguém que foi rotulado com sucesso; sua identidade passa a ser marcada pelo desvio, que acarreta a associação de outros atributos indesejáveis que contribuem para perda de status e isolamento social.

¹ 1 COLEMAN et al., 1966; BOURDIEU, 1992; COSTA e KOSLINSKI, 2006; RUTTER et al., 2008; MORTIMORE et al., 2008; BRITO e COSTA, 2010.

² ROSISTOLATO, R. Estigma e construção de trajetórias escolares. CNPQ, Edital Universal, processo 420596/2018-6

³ É importante ressaltar que na atualidade os termos “virtual” e “real” detêm outras conotações; no entanto, optei por manter os conceitos originais de Goffman.

Rist (1977) aplicou a teoria da rotulação ao campo educacional, alinhando-se à concepção de que o desvio não é uma qualidade da pessoa, criada por seus atos, mas um julgamento imposto pela sociedade. Por isso, ele buscou compreender no contexto escolar como são operados os mecanismos avaliativos (formais e informais), responsáveis pela criação e reprodução dos rótulos. De acordo com este autor, o fato de a avaliação dos alunos ser uma prerrogativa dos professores confere grande importância aos juízos professorais, que podem influenciar as oportunidades de um aluno permanecer na escola. Por vezes estes julgamentos estão baseados no que foi vivido nas interações em sala de aula, mas frequentemente baseiam-se em informações secundárias, como comentários de outros professores, testes feitos por alunos, conversas com os pais ou informações provenientes de órgãos governamentais. Todos estes elementos são mobilizados pelos professores como forma de estabelecerem expectativas em relação ao alunado. Estas expectativas podem nortear as ações destes agentes no ambiente escolar, contribuindo para a efetivação de profecias autorrealizadoras (MERTON, 1968). Para Merton, “a profecia autorrealizadora é, em seu início, uma definição falsa de uma situação que evoca um novo comportamento que faz a concepção originalmente falsa se tornar verdadeira”.

Tendo como referencial estes conceitos, sustenta-se que:

“além da reprodução das desigualdades sociais de origem, os sistemas escolares também produzem desigualdades no decorrer da formação escolar dos estudantes. Essa produção social da desigualdade ocorre em uma série de procedimentos escolares: na seleção de alunos durante os processos de matrícula, na gestão cotidiana de conflitos entre estudantes e professores e na distribuição de conhecimento escolar. [...] É nesse conjunto de interações que ocorre a produção de novas desigualdades, algumas delas conectadas com a origem social dos alunos, conforme já descrito e analisado na teoria clássica sobre desigualdades educacionais e outras sustentadas por estigmas produzidos e/ou referendados durante os processos escolares. (ROSISTOLATO, 2018)

O argumento central é de que, para além das desigualdades sociais de origem, amplamente debatidas pela literatura educacional, há na escola mecanismos internos que contribuem para as desigualdades escolares. No contexto escolar, é possível afirmar que as percepções dos professores sobre os alunos norteiam suas ações, que têm o potencial de afetar negativamente ou positivamente as trajetórias escolares dos alunos, conduzindo a profecias autorrealizadoras.

Para investigar estas percepções e expectativas, foram realizadas 12 entrevistas em profundidade com gestores e professores de uma escola municipal de Duque de Caxias. A princípio, a investigação incluía uma etnografia na escola escolhida, que ofereceria a oportunidade de observar in loco as interações entre os agentes escolares e assim compreender

os processos de rotulação e estigmatização. Porém, em virtude da pandemia do coronavírus, a inserção na escola tornou-se inviável, ensejando a escolha das entrevistas como melhor alternativa metodológica. Estas entrevistas permitiram analisar e comparar as percepções e expectativas de professores e gestores sobre as trajetórias e o futuro educacional dos alunos de 9º ano de uma escola municipal de Duque de Caxias.

Estas percepções revelaram processos de rotulação com base em critérios tais como desempenho, comportamento e origem familiar. A partir destas percepções, os tipos de rótulos foram classificados em três categorias: rótulos positivos, flutuantes e negativos.

Quadro 1 – Tipos de rótulos conferidos pelos gestores e professores aos alunos

Positivos	Flutuantes	Negativos
* Excepcionais	* Agitados	* Dispersos
* Interessados/ Esforçados	* Trabalhadores/ cansados	* Inconstantes
		* Fracos
		* Alunos-problemas

Fonte: elaboração própria

Durante as entrevistas, os professores e gestores manifestaram diferentes concepções sobre os alunos. Aqueles considerados inteligentes, “esforçados”, bem comportados e/ou provenientes de famílias participativas foram elogiados pelos entrevistados e rotulados positivamente, despertando expectativas mais altas de escolarização. Em alguns casos, valorações positivas e negativas se mesclaram nas narrativas dos professores e gestores, gerando rótulos que flutuam entre os polos negativo e positivo. No caso dos rótulos eminentemente negativos, as razões para esta classificação variaram: dificuldades de aprendizagem, baixo desempenho e comportamento desviante foram considerados elementos que contrariam o ideal do “bom aluno” e contribuem para a formação de juízos negativos. Quando os alunos não correspondem ao que os professores e gestores esperam deles – gerando um conflito entre identidade social virtual e real – criam-se condições para a ocorrência do estigma. Uma vez consolidados, estes estigmas tendem a orientar as ações da burocracia educacional e dos professores no contexto escolar, conduzindo a um tratamento desigual do alunado.

Justificativa e relevância da pesquisa

As questões que norteiam esta pesquisa surgiram a partir de minha experiência na análise do material da pesquisa “Os procedimentos de matrícula escolar em questão: uma proposta de análise da distribuição de oportunidades educacionais no Rio de Janeiro”, realizada pelo LaPOPE, que incluiu entrevistas com gestores de escolas do município do Rio de Janeiro⁴. Nestas entrevistas, foi possível observar que as percepções dos gestores destas escolas sobre os alunos foram orientadas por visões sobre problemas familiares, questões disciplinares e desempenho escolar. Nem sempre baseadas em fatos demonstráveis, estas percepções conduziram à estigmatização dos alunos considerados problemáticos, indisciplinados ou provenientes de famílias descritas como “desestruturadas”⁵. O contato com esta pesquisa me permitiu compreender mais profundamente o potencial que a escola tem de não apenas reproduzir, mas também produzir novas desigualdades, e os questionamentos despertados promoveram o desejo de analisar as implicações dos estigmas escolares em outro município, neste caso Duque de Caxias, localizado na Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro.

De acordo com o IBGE, o município de Duque de Caxias tem a 3ª maior população da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (pela estimativa formulada para 2020, 924.624 habitantes), é o município com 2º maior PIB nominal no estado e tem IDHM de 0,711. A rede municipal de ensino possui 178 escolas, sendo 52 delas ofertantes do 2º segmento do ensino fundamental. Os indicadores educacionais apontam que neste município ainda há desafios a serem superados: em 2019, os índices do 9º ano indicaram taxa de distorção idade-série de 31,2% e nota 3.7 no IDEB, abaixo da meta projetada para o município, de 4.3⁶. Apesar de possuir uma rede de ensino menor que a do Rio de Janeiro⁷, argumento que pesquisar as escolas municipais de Duque de Caxias contribui com os debates sobre distribuição de oportunidades educacionais no estado do Rio de Janeiro.

A opção por situar minha pesquisa em turmas do 9º ano baseia-se no entendimento de que a transição para o ensino médio é especialmente significativa no que se refere ao futuro

⁴ ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana Pires do; MUANIS, Maria Comes; CERDEIRA, Diana. Relatório final de pesquisa. Os procedimentos de matrícula escolar em questão: uma proposta de análise da distribuição de oportunidades educacionais no Rio de Janeiro. UFRJ, Rio de Janeiro, 2017.

⁵ GONÇALVES e EGGERT, 2019.

⁶ QEDU, 2019.

⁷ A rede municipal do Rio de Janeiro tem 1.542 escolas, sendo 221 exclusivamente dedicadas ao 2º segmento do ensino fundamental. No 9º ano, a rede apresenta índice de distorção idade-série de 24% e IDEB 4.9, abaixo da meta projetada, de 5.7 (de acordo com dados presentes no QEDU).

educacional. Na LDBEN (1996), o ensino médio é descrito como ferramenta essencial para consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, além do aprimoramento do educando como pessoa humana⁸. No PNE estabelecido para o decênio 2014-2024, a meta de número 3 estabelece a universalização do atendimento escolar para adolescentes de 15 a 17 anos e a elevação da taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% até o final do período de vigência do PNE⁹. Embora o ensino médio seja etapa obrigatória de escolarização, dados do cenário educacional brasileiro atual permitem dizer que a transição do ensino fundamental para o ensino médio representa um ponto de afunilamento do sistema educacional no país.

Tabela 1 – Taxas de escolarização de pessoas de 15 a 17 anos no Brasil

Pessoas de 15 a 17 anos de idade, por situação de escolarização, segundo as Grandes Regiões (%)

Grandes Regiões	Taxa de escolarização (%)				Taxa ajustada de frequência escolar líquida (%)			
	2016	2017	2018	2019	2016	2017	2018	2019
Brasil	87,2	87,2	88,2	(1) 89,2	68,2	68,5	69,3	(1) 71,4
Norte	87,6	86,6	88,2	88,7	58,2	59,7	61,9	(1) 62,2
Nordeste	86,0	86,1	86,9	(1) 88,0	59,2	60,7	61,3	(1) 63,3
Sudeste	88,2	88,7	88,9	89,1	76,9	76,5	76,4	(1) 79,5
Sul	86,2	85,8	88,2	(1) 91,6	69,4	69,6	71,5	(1) 72,9
Centro-Oeste	88,5	87,0	89,4	(1) 90,7	70,1	70,4	71,6	(1) 74,3

Fonte: Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio Contínua, IBGE, 2019¹⁰.

⁸ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Lei Federal n.º 9.394, de 26 de dezembro de 1996.

⁹ BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei Federal n.º 13.005, de 26 de junho de 2014.

¹⁰ A taxa de escolarização bruta é a razão entre o número total de matrículas (independente da faixa etária) e a população correspondente na faixa etária prevista (15 a 17 anos) para o curso na etapa de ensino. Já a taxa ajustada de frequência escolar líquida é o percentual de pessoas que frequenta escola no nível de ensino adequado à sua faixa etária e daquelas que já concluíram pelo menos esse nível no total de pessoas da mesma faixa etária.

Tabela 2 – Número de jovens de 15 a 17 anos em cada segmento educacional ou fora da escola

Jovens de 15 a 17 anos que não concluíram o Ensino Médio, por etapa de ensino em que estão matriculados, ou que estão fora da escola – Brasil – 2019

	Absoluto	%
Total	8.826.901	100
Ensino Médio	6.275.056	71,0
Regular	6.235.595	70,6
Educação de Jovens e Adultos	39.461	0,4
Ensino Fundamental	1.868.664	21,2
Regular	1.669.755	18,9
Educação de Jovens e Adultos	198.909	2,3
Alfabetização de jovens e adultos	8.367	0,1
Não estudam e não concluíram o Ensino Médio	674.814	7,6

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020, Todos pela Educação

De acordo com os dados da PNAD Contínua de 2019 do IBGE, pode-se afirmar que a universalização do acesso à educação tem avançado - a taxa de escolarização de jovens de 15 a 17 anos atingiu o índice de 89,2%; porém, a análise feita pela organização Todos pela Educação a partir dos dados desta PNAD apontou que apenas 71% destes jovens estão no ensino médio, o que denota que a distorção idade-série permanece sendo um problema atual. Dentre os jovens de 15 a 17 anos, 21,2% ainda se encontram no ensino fundamental, e 7,6% não estudam nem concluíram o ensino médio, dados que revelam que a conclusão desta etapa ainda não é uma realidade universal no país. Mesmo para os que acessam o ensino médio, persistem dificuldades de permanência: a análise do QEdu¹¹ a partir dos dados do Censo Escolar 2019, feito pelo INEP, apontou que estão situados no 1º ano do ensino médio os maiores índices de reprovação e abandono de todo o ciclo escolar: 13,4% e 6,1%, respectivamente. Acredito que estes dados reforçam a importância de investigar mais detidamente os fatores que tornam a transição do ensino fundamental para o ensino médio descontínua no Brasil em geral e no município escolhido em particular. Em Duque de Caxias, a taxa de promoção no 9º ano é de 81,4%, o que aponta que quase um quinto dos jovens não chega a acessar o ensino médio. Este índice torna-se mais alarmante se levarmos em consideração as taxas de promoção nos anos anteriores

¹¹ O Qedu é um site desenvolvido pela Fundação Lemman e pela startup Meritt com o objetivo de disponibilizar informações acerca das escolas brasileiras.

do ensino fundamental: 78,1% no 6º ano; 76,6% no 7º ano, 79,5% no 8º ano. Estes índices revelam que no decorrer do 2º segmento do ensino fundamental a repetência e a evasão vão progressivamente reduzindo o número de alunos que frequentam a escola, o que demonstra a importância de analisar

Objetivos da pesquisa

O objetivo central desta pesquisa é analisar e comparar as percepções e expectativas de professores e gestores sobre as trajetórias e o futuro educacional dos discentes de 9º ano de uma escola da rede municipal de Duque de Caxias. A partir deste, desdobram-se objetivos específicos:

- Identificar e categorizar os fatores associados à criação de estigmas pelos gestores e professores no interior das escolas. O que se pretende é diferenciar os estigmas que se devem a questões externas à escola (como a família, o nível socioeconômico ou o lugar de moradia) das questões internas (indisciplina, desempenho escolar insatisfatório);
- Identificar nas narrativas de gestores e professores possíveis estratégias de ação utilizadas ao lidarem com alunos estigmatizados, detectando práticas veladas ou declaradamente discriminatórias;
- Analisar as leituras de trajetórias e expectativas de futuro dos professores e gestores no que se refere à escola e ao mundo do trabalho, estabelecendo possíveis correlações entre estas leituras e os estigmas atribuídos aos alunos, na intenção de compreender como os estigmas podem afetar as trajetórias escolares.

Hipótese da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da hipótese de que as percepções dos professores e gestores sobre os alunos podem ser orientadas por estigmas construídos no ambiente escolar, fazendo com que suas leituras das trajetórias escolares e suas expectativas sobre o futuro educacional dos alunos por vezes estejam ancoradas em visões negativas, que classificam e rotulam o alunado. Sustenta-se que trajetórias descontínuas e/ou “problemáticas” não podem ser explicadas apenas por causas externas à escola, mas podem estar relacionadas ao fato de que gestores e professores projetam sobre determinados alunos visões depreciativas, e estas percepções passam a orientar suas ações, conduzindo a um tratamento desigual que influencia

negativamente nas expectativas e trajetórias escolares destes alunos, completando o ciclo da profecia autorrealizadora (MERTON, 1968), um prognóstico que evoca um novo comportamento que contribui para sua concretização.

O 9º ano do ensino fundamental oferece possibilidades promissoras de teste desta hipótese. No recorte proposto, de uma escola municipal localizada em Duque de Caxias, trata-se de alunos que precisam mudar de rede de ensino - da rede municipal para a estadual ou federal -, devendo fazer escolhas importantes: continuar ou não os estudos¹²? Em caso de continuidade, qual opção escolher - ensino médio regular, curso normal (formação de professores), ensino médio técnico? Tentar ou não o ingresso em escolas de ensino médio prestigiadas, que têm o acesso regulado por concursos? Dedicar-se apenas aos estudos ou conciliar estudos e trabalho? Em meio a estas mudanças, as trajetórias dos alunos e suas expectativas de futuro podem ser afetadas por diversos fatores intra e extraescolares. Neste contexto, é possível levantarmos algumas questões: quais fatores compõem as percepções de gestores e professores sobre os alunos? Tais percepções estão articuladas a visões estigmatizadoras com relação ao corpo discente? As leituras das trajetórias e as expectativas de futuro dos gestores e professores coadunam-se ao que entendem como as possibilidades efetivas de sucesso escolar dos discentes?

Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo será abordada a fundamentação teórica desta pesquisa, que mobiliza os conceitos de estigma, trajetória educacional, eficácia escolar e profecia autorrealizadora, assim como as teorias das quais eles derivaram. Por isso, foram estabelecidos quatro eixos teórico-metodológicos, a partir dos quais organizamos as questões de pesquisa e a metodologia que orientou a empiria. São eles:

1) Estigma, rótulo e desvio: neste eixo, foram contemplados os estudos dedicados à compreensão dos processos de estigmatização, rotulação e atribuição do desvio relacionados ao ambiente escolar. Interessa saber quais fatores intra e extraescolares são mobilizados na

¹² De acordo com a Emenda Constitucional nº 59/2009, a educação básica obrigatória e gratuita se estende dos 4 anos aos 17 anos, englobando educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; no entanto, no Brasil há índices que apontam que a universalização do ensino médio ainda está longe de ser alcançada. No Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020, feito pelo movimento Todos pela Educação a partir dos dados da PNAD Contínua de 2019 do IBGE, está registrado que entre os jovens de 16 anos, 78,4% concluíram o fundamental, e entre os de 19 anos apenas 65,1% concluíram o ensino médio. Entre os não-concluintes com 19 anos, 62% já nem frequentam mais a escola.

construção de estigmas e rótulos, de que forma estes estigmas e rótulos podem afetar o ambiente escolar e as trajetórias dos estudantes e como se relacionam ao debate mais amplo sobre a produção e reprodução de desigualdades educacionais.

2) Juventudes e trajetórias educacionais: neste eixo, analisaram-se as relações entre a(s) juventude(s) e a escolarização, com o objetivo de compreender os sentidos atribuídos pelos jovens à escola, os meios pelos quais a escola lida com as juventudes e os caminhos traçados pelos jovens na construção de suas trajetórias escolares.

3) Eficácia e fracasso escolar¹³: neste eixo, objetivou-se compreender o debate sobre a eficácia escolar, analisando quais fatores são comumente associados ao fracasso escolar; no caso da escola analisada, investigou-se como a escola busca equacionar as desigualdades provenientes do *background* familiar, e se ela poderia ser classificada como uma escola eficaz.

4) Expectativas escolares/ profecias autorrealizadoras: por fim, este eixo trouxe contribuições referentes ao tema das expectativas escolares, investigando de que forma as expectativas de professores e gestores podem afetar positiva ou negativamente o desempenho dos alunos, a partir da perspectiva teórica das profecias autorrealizadoras.

Este conceito e os demais que aparecem nesta introdução serão explicitados no próximo capítulo, referente ao debate teórico. Depois deste, segue-se o capítulo 2, relativo à metodologia empregada, no qual foram explicitadas as etapas da pesquisa (levantamento bibliográfico, seleção da escola participante, entrada no campo e adaptações metodológicas, realização das entrevistas). No capítulo 3 encontram-se as análises sobre os processos de rotulação e estigmatização dos alunos e de suas famílias pelos professores e gestores. O capítulo 4 foi dedicado à análise das expectativas de futuro dos professores e gestores em relação aos alunos, que contribuiu para a elaboração de perfis de atuação profissional dos entrevistados. Na conclusão foram tecidas algumas considerações sobre os resultados obtidos e sobre possíveis contribuições e limites desta pesquisa.

¹³ Embora haja muitas discussões acerca da pertinência do termo, acredito que nesta pesquisa o conceito de fracasso é o que melhor traduz a associação entre deficiências na aprendizagem, baixas expectativas escolares e trajetórias fragmentadas (MELO, 2018).

CAPÍTULO 1 – DEBATE TEÓRICO

Partindo da delimitação dos quatro eixos explicitados na introdução, este capítulo é dedicado ao debate sobre as perspectivas teóricas que contribuíram para a feitura desta pesquisa. Ao fim dos quatro tópicos, segue o desenvolvimento do argumento teórico resultante do entrecruzamento destas perspectivas.

1.1 - Estigma, rótulo e desvio

O primeiro eixo teórico é dedicado à compreensão dos processos de estigmatização, rotulação e atribuição social do desvio. Os conceitos de estigma, desvio e rótulo (GOFFMAN, 1975 [1963]; LINK & PHELAN, 2001; BECKER, 2008 [1963]; RIST, 1977) são basilares para esta investigação na medida em que propõem uma chave analítica para a análise dos julgamentos sociais mobilizados por professores e gestores no ambiente escolar.

Goffman (1975) propõe o conceito de estigma para compreender as interações face-a-face entre indivíduos considerados “normais” e aqueles que por algum motivo não gozam de aceitação social plena. Ele analisa diferentes categorias, como doentes psiquiátricos e deficientes físicos, a fim de investigar de que modo o estigma é capaz de afetar as mais diferentes interações humanas. Segundo Goffman, “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias” (p.5), e por isso o estigma surge a partir da discrepância entre identidade social virtual, formada pelas características que se acredita que um indivíduo deva ter, e a identidade social real, composta pelas características que a pessoa possui. Assim, é possível dizer que o estigma não reside no atributo em si, mas no julgamento social imposto pela sociedade, na incapacidade de um indivíduo atender às expectativas normativas impostas a ele.

Contribuindo com este debate, Link & Phelan (2001) foram além da análise goffmaniana ao proporem que o estigma não depende apenas de um julgamento social, mas somente é efetivado se nas interações sociais estão presentes estruturas de poder capazes de referendá-lo. Em busca de uma definição mais estrita do conceito – que, segundo eles, foi apropriado de formas muito diferentes desde Goffman - eles afirmam que o estigma somente se manifesta quando há a convergência de quatro componentes: distinção e rotulação das diferenças; associação do rótulo a atributos negativos; separação entre “nós e eles” (isolamento social); e finalmente, perda de status e discriminação que levam a desvantagens sociais.

Segundo os autores, é necessário que esteja presente uma situação de poder que permita o desdobramento de cada um destes componentes. Portanto, a estigmatização é um processo coletivo, e não individual, que revela relações de poder desiguais entre os indivíduos e grupos na sociedade. É necessário que aqueles que promovem a rotulação das diferenças tenham poder para fazer com que seus julgamentos sociais se traduzam em desvantagens reais, aceitas e reproduzidas pela sociedade; apenas neste caso pode-se dizer que o estigma prevaleceu. A contribuição desta perspectiva reside em sua compreensão de que o fenômeno da estigmatização revela desigualdades sociais mais profundas, que tornam possível que as expectativas normativas de alguns indivíduos ou grupos sejam impostas ao conjunto da sociedade mesmo que isso signifique exclusão e discriminação.

Paralelamente à formulação do conceito de estigma por Goffman, Howard Becker (2008) chegou a conclusões semelhantes no que se refere ao fenômeno do desvio. Embora este autor tenha tratado do tema com um enfoque diferente – o rótulo de “desviante” conferido aos músicos de casas noturnas usuários de maconha – também concluiu que o julgamento social é uma parte decisiva do desvio: é a sociedade quem o cria, ao formular as regras cuja infração constitui um desvio, ao aplicar essas regras a pessoas em particular e rotulá-las como *outsiders*. Deste ponto de vista, o desvio não é a infração em si, e sim a consequência da aplicação destas regras. Pelo fato de ser fruto de um julgamento social, o desvio não é necessariamente negativo; enquanto alguns reprovam o comportamento desviante, outros podem valorizá-lo precisamente porque rompe com os padrões sociais. Assim, é possível que alguém rotulado como desviante se aproprie deste rótulo para construir uma identidade desviante valorada positivamente por si próprio e/ou pelo grupo do qual participa.

No prefácio da obra, Becker situa sua perspectiva analítica na abordagem sociológica do interacionismo simbólico, citando o sociólogo William Isaac Thomas: “Se os homens definem situações como reais, elas são reais em suas consequências”. Ao invés de abordar o problema do desvio a partir da pergunta “por que as pessoas cometem atos desviantes?”, Becker ataca outro flanco: quem define certas atividades como desviantes e com quais consequências? Partindo da concepção de que as pessoas agem com base em sua compreensão do mundo, ele conclui que o “desvio não é uma qualidade que reside no próprio comportamento, mas na interação entre a pessoa que comete o ato e aquelas que reagem a ele” (p.27). Por isso, o desviante não é inerentemente um *outsider*, sendo na verdade alguém que foi rotulado com sucesso. Gilberto Velho (1985), ao tratar das contribuições da teoria do desvio no campo da Antropologia Social, argumenta que “não existem desviantes em si mesmos, mas sim uma

relação entre atores (indivíduos, grupos) que acusam outros atores de estarem consciente ou inconscientemente quebrando, com seu comportamento, limites e valores de determinada situação sociocultural” (p.22).

No campo educacional, as contribuições teóricas referentes aos estigmas, rótulos e desvios construídos socialmente ofereceram novas possibilidades de análise das desigualdades educacionais. Segundo Rist (1977), a teoria da rotulação é capaz de fornecer uma estrutura explicativa para a educação, criando uma perspectiva interacionista viável frente às teorias deterministas biológicas ou culturais. Enquanto estas explicam o sucesso ou fracasso escolar a partir do que acontece fora da escola, a teoria da rotulação busca entender os fatores que estão operando do lado de dentro. Rist defende que o rótulo não advém de um atributo do indivíduo, intrínseco ou criado por seus atos, mas de um julgamento imposto pela sociedade. Como já dito, a sociedade cria a figura do desviante, na medida em que o rotula. Por isso, a teoria da rotulação quer entender como são operados os mecanismos avaliativos (formais e informais), como são nutridos e sustentados, como os estudantes reagem a eles e como essa avaliação influencia nas escolhas dos alunos dentro das escolas.

A partir destas contribuições teóricas, diferentes autores empreenderam esforços para analisar empiricamente os processos de estigmatização e rotulação no contexto escolar. Marsh e Noguera (2018), ao analisarem a atribuição do rótulo “em risco” a alunos negros em uma *charter school*¹⁴ nos EUA, chegaram à conclusão de que a rotulação está associada à estigmatização, isolamento e marginalização dos indivíduos com diferenças presumíveis ou reais de aprendizagem e/ou comportamentais. Segundo os autores, o rótulo “em risco” é aplicado a alunos com baixo desempenho escolar e/ou envolvidos com gangues, drogas, comportamento violento ou gravidez na adolescência, e contribui para a rotulação e estereotipagem dos alunos, culminando na estigmatização, que reduz a autoestima dos alunos negros e as expectativas dos professores em relação a eles.

Conclusões semelhantes foram formuladas por Endo (2017), que analisou as narrativas de alunos da etnia *Hmong*¹⁵ residentes nos EUA - também classificados como alunos “em risco” - e seus professores sobre suas trajetórias educacionais. Por meio de entrevistas com estes alunos “em risco” e seus professores, verificou-se que os professores consideravam que os alunos asiáticos estavam em desvantagem em relação aos outros alunos devido a barreiras culturais e problemas familiares, por viverem em um “ambiente familiar caótico” (p.605). Com

¹⁴ Modelo de escola que é mantida com recursos públicos, mas cuja gestão é privada.

¹⁵ Etnia proveniente do Sudeste Asiático presente predominantemente na Tailândia, China e Laos.

base na análise das entrevistas, a autora argumenta que frequentemente os agentes escolares ignoram o papel das práticas institucionais da escola na rotulação e estigmatização de alunos, atribuindo os rótulos a características e "déficits" individuais dos alunos, numa política de culpabilização discente.

Duxbury e Haynie (2019) foram além ao proporem a análise de outro componente dos processos de rotulação: a constituição de redes sociais entre estudantes rotulados. Partindo da hipótese de que o desempenho acadêmico dos adolescentes diminui após a punição escolar, eles buscaram compreender de que forma as redes sociais estabelecidas pelos adolescentes articulam-se às punições e a piora no desempenho acadêmico. Os autores estabeleceram um encadeamento do processo de rotulação que inclui: aquisição de rótulos, mudanças na autoavaliação, mudança de comportamento, saída de redes sociais convencionais/ entrada em redes sociais marginalizadas e influência de pares. Uma vez rotulado, o aluno tende a se identificar e estabelecer relações com outros que de alguma forma também tenham sofrido o mesmo processo, favorecendo a criação de redes sociais entre indivíduos rotulados, e estas redes são vistas de forma negativa pelos outros alunos e por gestores e professores. Com base nestes resultados, os autores argumentam que a teoria da rotulação é antes de tudo uma teoria da marginalização social com implicações para a desigualdade.

O entendimento de que rótulos e estigmas têm potencial de agudizar a marginalização social também está presente na análise de Silva (2008), que discute as implicações da “situação de risco” no atendimento escolar de alunos pobres. A autora argumenta que o conceito de situação de risco é mobilizado como um rótulo conferido aos alunos, e que a partir dele são produzidos estigmas capazes de influenciar suas trajetórias, na medida em que a origem social passa a ser apontada como justificativa para o fracasso e inadequação escolar. Para estes alunos em risco, a escola seria considerada um antídoto para os problemas sociais da infância e da juventude, o que cria um dilema: ao mesmo tempo em que os agentes escolares julgam que estes alunos não têm apreço pela escola, sentem-se na obrigação de “salvá-los” da situação de risco. Por isso, a preocupação com a qualidade do atendimento escolar é substituída pela ideia de que basta retirar estes jovens da rua durante algum tempo para ensiná-los a se comportarem adequadamente. Este modelo de escola é chamado por Silva de “escola precária para alunos precários”.

Esta reflexão sobre o perfil do alunado e da escola aponta para uma questão: é possível que não apenas os alunos, mas também as escolas, sejam estigmatizadas? Segundo Saraví, Bayón e Azaola (2019) é comum a associação entre tipos de lugares e tipos de pessoas, o que

se traduz em avaliações negativas dos espaços ocupados pelos mais pobres, que podem ser considerados sujos, violentos ou precários. Um destes espaços estigmatizados são as escolas públicas, especialmente aquelas inseridas em periferias urbanas pobres. A estigmatização das escolas ocorre pelo local onde estão situadas ou pelo público que atendem; frequentemente por estes dois fatores combinados. Os resultados da pesquisa, realizada no México, demonstraram o estabelecimento de uma hierarquia entre escolas mais e menos desejadas, entre aquelas que constam como prioridade nas escolhas e as que ninguém quer estudar¹⁶. Nas escolas desvalorizadas, imperam representações estigmatizantes, com os alunos sendo associados a comportamentos considerados desviantes, como gravidez precoce, criminalidade e uso de drogas. Entre os alunos, são comuns os relatos de autodesvalorização e autoacusação, uma vez que o fracasso escolar é experimentado como um problema pessoal, como uma evidência de deficiências individuais. Falta-lhes a compreensão de que o sistema escolar, tal como é organizado, relega os alunos mais desfavorecidos para as escolas menos desejáveis, estabelecendo uma correlação entre “piores escolas” e “piores alunos”.

Embora estas pesquisas apontem os efeitos deletérios dos fenômenos da rotulação e estigmatização, é preciso reconhecer que estes processos são complexos e não envolvem determinação, e sim a confluência de fatores que podem afetar de formas diferentes os indivíduos envolvidos. Sem desconsiderar a dimensão social da rotulação e da estigmatização, é fundamental compreender de que modo a escola lida com estes fenômenos, reforçando-os ou desconstruindo-os.

1.2 - Eficácia escolar, fracasso e sucesso

Desde a década de 1960 tornaram-se referência no campo educacional pesquisas que apontam fatores não-escolares, como pobreza e baixa escolaridade dos pais, como as principais causas das desigualdades educacionais. De acordo com esta perspectiva, a escola atuaria como reprodutora das desigualdades sociais de origem, justificando em termos de desempenho escolar as diferenças na origem social, herança familiar e posição no mercado de trabalho.

Neste campo, o Relatório Coleman, lançado em 1966, mostrou-se seminal no que concerne ao estudo do efeito-escola nas desigualdades educacionais. O relatório resultou de um *survey* realizado pelo Departamento de Educação dos EUA a pedido do presidente e do

¹⁶ Pesquisas anteriores do LaPOPE chegaram a conclusões semelhantes no que se refere à categorização das escolas entre mais e menos desejadas. No município do Rio de Janeiro estão em operação mecanismos de seleção e competição por escolas públicas “comuns” (COSTA & KOSLINSKI, 2011; ROSISTOLATO, et.al, 2017).

Congresso, após a aprovação da Lei dos Direitos Civis, em 1964. Inscrito no contexto do movimento por direitos civis, esperava-se que o *survey* fosse revelar grandes diferenças estruturais e de insumos entre as escolas frequentadas por alunos brancos e negros; no entanto, os resultados indicaram que estas diferenças não eram preponderantes no desempenho do alunado, e sim os fatores extraescolares, especialmente o nível educacional dos pais. O estudo foi pioneiro na investigação das possíveis relações entre as características das escolas e o desempenho dos diferentes grupos de alunos. Antes do relatório, era comum defender que a igualdade de oportunidades educacionais estava atrelada aos insumos escolares; depois dele, os resultados escolares passaram a ser privilegiados como meio de auferir a qualidade das oportunidades educacionais.

Na Inglaterra, o Relatório Plowden, de 1967, também resultou de uma iniciativa do governo, interessado em compreender a relação entre lar e escola no desempenho do alunado. O estudo contou com entrevistas com professores, diretores e pais de alunos de 173 escolas, e os resultados foram agrupados em três categorias: Atitudes dos pais, Condições do domicílio e Condições da escola. As conclusões do estudo apontaram as mesmas tendências do Relatório Coleman: fatores extraescolares, como tamanho da família e expectativas de futuro presentes nas visões dos pais, permaneciam sendo mais importantes para explicar o desempenho escolar do que os fatores estritamente escolares. Isto levou muitos pesquisadores do período a promoverem a ideia de que “a escola não faz diferença” na superação das desigualdades de origem.

Bourdieu e Passeron afirmam em sua obra *A Reprodução* (1970) que a ação pedagógica apenas reproduz a cultura dominante, legitimando os valores das elites através da inculcação de valores meritocráticos e camuflando a dominação; assim, é possível compreendermos que para estes autores a escola serviria justamente para legitimar as desigualdades geradas pela origem social e herança familiar, não para superá-las. Bowles e Gintis (1976) também afirmaram o papel da escola como reprodutora da desigualdade, ao concluir que o número de anos de escolarização de um indivíduo está fortemente associado ao status socioeconômico de seus pais, sendo este status socioeconômico determinado pela renda, ocupação e nível de escolaridade. Na esteira desta perspectiva, Jencks (1972) argumentou que:

“as escolas servem principalmente de agências de seleção e certificação, cujo trabalho é medir e rotular pessoas, e, apenas secundariamente, como agências de socialização, cujo trabalho é modificar as pessoas. Isto implica que as escolas servem primeiramente para legitimar a desigualdade e não criá-la” (p.50).

Longe de ignorarmos a indubitável relevância das contribuições destes autores, consideramos ser necessário considerar que a escola possui uma dinâmica interna que vai além da reprodução do *status quo*. Para além do impacto das variáveis socioeconômicas e culturais, fatores como liderança profissional, altas expectativas, incentivo positivo e monitoramento do progresso variam de modo acentuado entre as escolas e afetam o desempenho dos alunos (SAMMONS, 1999). Estudos têm apontado que nas escolas onde os professores têm baixas expectativas sobre os alunos, a sensação de falta de controle é maior e tende a imperar uma abordagem passiva do ensino, que dificulta o bom aprendizado dos alunos e contribui para um mau desempenho em avaliações (RUTTER et al., 1979; SAMMONS, 1999; SOARES et al., 2010).

Botti-Manoel, Buzneck e Sccachetti (2016) argumentaram que:

“a eficácia coletiva exerce influência positiva, no conjunto de professores, sobre o grau de esforço, de buscas por inovação, de perseverança e de resiliência, mesmo diante de impedimentos e dificuldades. Mais ainda, crenças robustas na eficácia coletiva resultam num compromisso compartilhado dos indivíduos em direção a objetivos comuns da escola” (p.342).

Após empreenderem uma pesquisa com professores do ensino fundamental I em escolas do Pará, estes autores concluíram que em escolas com baixo desempenho no IDEB os professores apresentaram crenças mais fracas de eficácia coletiva. Outras pesquisas, nacionais e internacionais, também apontam uma relação estreita entre eficácia escolar e desempenho do alunado: quanto mais positivas são as percepções de gestores, professores e alunos sobre o ambiente escolar, melhores são os resultados dos alunos (OLIVEIRA E WALDHELM, 2016; JOHNSON, 2016). Em busca de compreender quais fatores atuam de forma positiva no ambiente escolar, alguns autores identificaram um conjunto de características comuns às escolas eficazes:

Quadro 2 – Quadro comparativo entre perspectivas teóricas acerca das características-chave das escolas eficazes

Características-chave das escolas eficazes	
Sammons (1999)	Reynolds e Teddlie (2000)
1) Liderança profissional	1) Processos de liderança eficaz
2) Objetivos e visões compartilhadas	2) Processos de ensino eficaz
3) Um ambiente de aprendizagem	3) Desenvolvimento e manutenção de um enfoque intenso no aprendizado
4) Concentração no ensino e na aprendizagem	4) Criação de uma cultura escolar positiva
5) Ensino e objetivos claros	5) Criação de expectativas altas e apropriadas para todos
6) Altas expectativas	6) Ênfase nas responsabilidades e direitos dos estudantes
7) Incentivo positivo	7) Monitoramento do progresso em todos os níveis
8) Monitoramento do progresso	8) Capacitação de pessoal na própria escola
9) Direitos e responsabilidades do aluno	9) Envolvimento dos pais de maneiras produtivas e apropriadas
10) Parceria casa-escola	
11) Uma organização orientada à aprendizagem	

Fonte: elaboração própria

Embora estas características possam variar de acordo com cada estudo, nota-se que fatores como liderança eficaz, foco no aprendizado e promoção de altas expectativas são recorrentemente considerados fundamentais para a eficácia escolar. É consistente o argumento de que as escolas fazem sim diferença, uma vez que, dependendo do direcionamento dos agentes escolares, podem construir ou não um ambiente propício para o desenvolvimento cognitivo e social do alunado, independentemente de quais sejam suas origens. Por isso, considero ser possível argumentar que escolas eficazes contribuem para o sucesso escolar de seus alunos, enquanto escolas menos eficazes tendem a afetar negativamente as trajetórias dos alunos, colaborando para o fracasso escolar.

Em primeiro lugar, é importante discutir as noções de fracasso e sucesso escolar. A ideia de fracasso escolar associa a incapacidade ou dificuldade do aluno de progredir para níveis mais elevados de escolarização a fatores como baixo nível de aprendizado, reprovação e evasão (Madaloz, Scalabrin e Jappe, 2012). Segundo Carvalho (1997), há uma estreita associação entre os erros no ambiente escolar e o fracasso:

“Quando associamos erro e fracasso, como se fossem causa e consequência, por vezes nem sequer percebemos que, enquanto um termo – o erro – é um dado, algo

objetivamente detectável, por vezes, até indiscutível, o outro - o fracasso – é fruto de uma interpretação desse dado, uma forma de o encarmos e não a consequência necessária do erro[...] a primeira coisa que devemos examinar é a própria noção de que erro é inequivocadamente um indício de fracasso. A segunda questão intrigante é que, curiosamente, o fracasso é sempre o fracasso do aluno” (p. 12).

Neste trecho, Carvalho aponta duas questões centrais para o debate: que o fracasso escolar decorre de uma interpretação, e que a culpa de sua ocorrência comumente recai sobre o aluno. O fracasso escolar não é facilmente mensurável, mas depende da interpretação de agentes escolares que julgam se determinado aluno se enquadra ou não em suas definições de sucesso. Estes julgamentos variam conforme a época, a origem social do aluno e as expectativas escolares sobre ele, de modo que o que se entende como o sucesso de um aluno pobre pode ser compreendido como um fracasso para um aluno de classe média. Lahire (1997) alerta para o risco de conceituar sucesso e fracasso como conceitos absolutos, ignorando que estas são categorias produzidas pela própria instituição escolar. Por isso, é importante salientar que em minha análise o uso dos termos sucesso e fracasso escolar é pertinente apenas na medida em que alunos, pais, gestores e professores os utilizam para definir trajetórias consideradas mais ou menos bem-sucedidas.

Patto (1990) aponta que são as classes mais pobres as grandes afetadas pelo fracasso escolar, uma vez que professores e gestores tendem a ver as crianças pobres como incapazes de aprender na escola por causa de deficiências de natureza biológica, psíquica ou cultural, reproduzindo preconceitos sociais mais gerais. Para compreender como se construiu a noção de fracasso escolar a partir das diferenças de rendimento escolar entre alunos de diferentes origens sociais, Patto realizou uma pesquisa etnográfica em uma escola da periferia de São Paulo, onde acompanhou o cotidiano escolar de quatro crianças do 1º segmento do ensino fundamental. A autora concluiu que, embora haja divergências entre gestores e professores em relação à responsabilidade pelo fracasso escolar, são as crianças e suas famílias as principais “culpadas” pelo fracasso. Durante a pesquisa, os gestores e professores constantemente conferiram rótulos negativos aos alunos e suas famílias, e os utilizaram como justificativa para suas baixas expectativas escolares.

Esta tendência à culpabilização dos alunos está apontada em outras análises, que descrevem os efeitos negativos do fracasso escolar na auto-avaliação dos alunos. Pacífico, Pedrassi e Piotto (2018) ao analisarem os discursos de alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental sobre o fracasso escolar, observaram que impera entre os alunos a crença de que são eles mesmos os

culpados pelo fracasso, desconsiderando outros fatores relacionados à aprendizagem. Segundo os autores, os alunos demonstram reproduzir as formações discursivas dominantes, que eximem a escola da responsabilidade, atribuindo-a exclusivamente aos alunos e suas famílias. Osti e Brenelli (2013) apontam que para alunos com dificuldades de aprendizagem a experiência do aprender torna-se tensa e negativa, pois se sentem ignorados e excluídos do ambiente escolar. Os autores, analisaram as percepções de estudantes com dificuldades de aprendizagem sobre si mesmos e a respeito dos juízos que seus professores teriam deles, e concluíram que:

“A maior parte dos alunos (80%) acredita ser percebida por seu professor como mau aluno. Ao analisar mais detalhadamente os argumentos, observa-se que os estudantes atribuem essa representação tendo por base o discurso de seu professor em relação a ele, em suas palavras: ‘fala que eu tenho capacidade e não aprendo porque não quero’ ‘fala que eu não aprendo porque sou um aluno ruim’ ‘a professora pensa que eu não presto atenção’ ‘a professora fala que eu sou briguento’ ‘fala que eu não tenho capacidade para aprender’” (p.420).

Rodrigues, Aragão e Rodrigues (2016) utilizam os termos “culpabilização dos alunos” e “inocentização da escola” para descrever a tendência apresentada pelos professores a responsabilizarem os alunos pelo fracasso escolar, deixando de avaliar seus próprios critérios de avaliação, seleção e classificação. Como já apontado nos estudos que tratam de eficácia escolar, a escola tem um potencial significativo de afetar positiva ou negativamente as trajetórias escolares dos alunos. Nas escolas em que gestores e professores estão empenhados na construção de escolas eficazes, são estabelecidas relações de cooperação e respeito que transmitem aos alunos cuidado e segurança, colaborando para trajetórias escolares lineares; já aquelas em que professores e gestores desvinculam-se da responsabilidade, atribuindo o fracasso escolar aos alunos e suas famílias, tendem a orientar trajetórias escolares fragmentadas (MELO, 2018).

1.3 - Juventudes e trajetórias escolares

Em relação ao terceiro eixo, gostaria de explicar a opção por considerar jovens os alunos do 9º ano do ensino fundamental, apesar de muitos destes alunos não se enquadrarem nas definições usuais de juventude. No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) o indivíduo entre 13 e 18 anos de idade é definido como adolescente; segundo a OIT (Organização Internacional do Trabalho), no Brasil são considerados jovens os indivíduos de 15 a 29 anos; a ONU (Organização das Nações Unidas) situa a juventude entre os 15 e os 24 anos. Vemos assim que juventude é um termo sem uma definição universalmente aceita, porque varia entre contextos e culturas.

Considero que a juventude não é simplesmente um dado objetivo, facilmente delimitável, mas constrói-se a partir das relações sociais, e que a relação entre idade social e idade biológica é complexa, adquirindo diferentes configurações conforme variam as épocas, as sociedades, as classes sociais (BOURDIEU, 1983). A juventude consiste não só no pertencimento a uma faixa etária, mas no compartilhamento de práticas, representações e símbolos que configuram uma identidade juvenil.

No caso das classes trabalhadoras, a juventude encontra-se numa posição diferenciada: vive a tensão entre gratificação imediata e possíveis projetos de futuro. Para os jovens das camadas populares – como os que são o foco desta pesquisa - o trabalho afigura-se como um elemento importante, notadamente no caso dos meninos, seja para ajudar na renda da família ou garantir o acesso a bens de consumo valorizados pela juventude (DAYRELL, 2007). Os projetos de escolarização também incluem o ingresso no mercado de trabalho; a inserção laboral não é vista como oposta à continuidade dos estudos, mas como parte integrante da dinâmica de amadurecimento do jovem (BERNARDIM e SILVA, 2016).

Nos estudos sobre a relação entre juventude e escola, predominam as análises sobre o ensino médio, fase em que os jovens precisam fazer escolhas relacionadas ao futuro (LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011). Sustento que os alunos que estão no 9º do ensino fundamental podem ser enquadrados nesta categoria, uma vez que estando no último ano do ensino fundamental também precisam fazer escolhas sobre estudos e trabalho que afetam diretamente seu futuro. No que se refere às escolhas dos jovens e seus projetos de futuro, Dayrell (2007) propõe a seguinte questão: a escola faz as juventudes? O autor argumenta que a escola perdeu o monopólio da socialização dos jovens devido a contexto de profundas transformações socioculturais ocorridas no mundo ocidental nas últimas décadas. No entanto, é inegável que a escola permanece sendo uma instituição estreitamente ligada à juventude. Segundo Santos, Nascimento e Menezes (2012):

“A escola tem assim diversos sentidos para os jovens pobres: lugar de lazer, ambiente onde várias atividades podem ser feitas, lugar da obrigação e lugar da “salvação” ou meio de ascensão social, esperança de futuro melhor. Existem aqueles, porém, para quem a escola é impessoal, desvinculada de sua realidade” (p.291).

Observamos que existem diversas representações sociais sobre a escola, mas ainda persiste para muitos alunos e suas famílias a visão de que a escola serve como meio de ascensão social, fornecendo uma perspectiva de vida melhor (COSTA e KOSLINSKI 2006;

CARVALHO, LOGES E SENKEVICS, 2016). Dentro de seus campos de possibilidades, os jovens costuram suas trajetórias entre estudos e trabalho (CUCONATO, 2017).

Nesta pesquisa, adoto a definição de trajetória escolar de Nogueira e Fortes (2004), que numa aproximação conceitual com as ciências exatas, sustentam que a trajetória é definida pela “direção tomada, a distância percorrida e o tempo gasto por diferentes alunos para a realização de seus percursos escolares dentro dos sistemas de ensino” (p.59). A partir desta, utilizo a diferenciação proposta por Melo (2018) entre trajetórias lineares – aquelas em que não ocorrem reprovações, evasão e interrupções nos estudos – e fragmentadas – aquelas que divergem das lineares em um ou mais aspectos.

A importância do legado familiar nas trajetórias escolares é atestada por diferentes estudos, tal como apontado no eixo anterior (COLEMAN, 1966; PLOWDEN, 1967; BOWLES E GINTIS, 1976). No que se refere à influência da herança familiar na construção de trajetórias escolares, as análises de Bourdieu (1998) e Bourdieu e Passeron (1992) permanecem sendo constantemente mobilizadas. Argumentando que a cultura é um bem simbólico, os autores sustentam que a escola reproduz os padrões culturais dominantes, favorecendo os alunos provenientes de famílias de elevado capital cultural. O conceito de capital cultural foi formulado para definir os bens culturais herdados da família, que podem ser encontrados em três estados: 1) incorporado, expresso nas práticas dos indivíduos; 2) objetivado, materializado em objetos que simbolizam a cultura dominante; 3) institucionalizado, que implica a obtenção de certificados e diplomas.

À medida que os sistemas de ensino produzem, requerem e valorizam certos conhecimentos pertencentes à cultura considerada “legítima” – proveniente das classes dominantes – favorecem o sucesso escolar dos alunos que possuem estes bens culturais e prejudicam aqueles que experimentam uma descontinuidade entre suas origens e os conhecimentos cobrados pela escola, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais de origem (NOGUEIRA, 2021). Há décadas este conceito tem sido usado como ferramenta analítica para os pesquisadores interessados em analisar a reprodução das desigualdades sociais por meio dos sistemas escolares; Amurabi e Silva (2021) destacaram a importância do pensamento bourdieusiano no Brasil, demonstrando que desde a década de 1970 as ideias de Bourdieu chegaram ao Brasil e se tornaram populares, tornando-se especialmente importantes no campo da Sociologia da Educação. Nogueira (2021) aponta que, embora o contexto cultural e educacional contemporâneo tenha erodido a crença em uma cultura legítima única e

transmissível, é inegável que algumas classes praticam modelos de socialização mais favoráveis ao sucesso escolar do que outras.

Contudo, esta teoria reprodutivista não fornece uma estrutura explicativa que dê conta dos diferentes caminhos percorridos pelos estudantes no interior de cada classe social. Buscando ir além do impacto das variáveis socioeconômicas, Bernard Lahire propôs a análise de trajetórias escolares de alunos das camadas populares. Em *Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável*, de 1997, Lahire busca compreender por que estas trajetórias assumem diferentes configurações apesar de sua origem social semelhante. Analisando 26 alunos da escola primária e suas famílias, pertencentes às classes populares, Lahire concluiu que as variações no desempenho dos alunos estão ligadas a diferenças nas práticas, atitudes e disposições familiares em relação à escolarização. Em algumas famílias, o autor observou uma profunda dificuldade de adaptação das famílias aos padrões culturais e sociais legitimados pela escola, o que se refletiu em baixo desempenho dos filhos na escola. Nos casos de melhor desempenho, chamados pelo autor de “brilhantes sucessos”, além do apoio constante dos pais à escolarização dos filhos, observou-se um papel ativo dos alunos no processo de escolarização. Estas crianças manifestaram valorizar a educação, mais até que seus pais, e possuir uma motivação própria para a dedicação aos estudos, demandando assim menos advertências externas. Observa-se assim a heterogeneidade nas relações entre a escola e as famílias das classes populares. Neste sentido, Lahire fornece uma contribuição ao problematizar a crença na omissão dos pais em relação à escolarização dos filhos.

Carvalho, Loges e Senkevics (2016) também analisaram a participação das famílias populares nas trajetórias escolares: por meio de entrevistas com responsáveis que tivessem tanto meninas quanto meninos em idade escolar, os pesquisadores buscaram investigar as estratégias destas famílias para a escolarização de meninos e meninas, apreendendo possíveis diferenças de gênero no investimento em educação. Observou-se que os responsáveis manifestaram maior preocupação com a escolarização dos meninos, embora as meninas possuíssem aspirações mais claras e ambiciosas; os meninos, quase sempre em razão de sua indisciplina e agitação, foram mais frequentemente objeto de atenção das professoras e da equipe pedagógica, mas as meninas demonstraram maior organização e autonomia na construção de suas trajetórias escolares. Apesar das diferenças de gênero, todas as famílias dos alunos manifestaram expectativas positivas de escolarização dos filhos, quase sempre associando a formação escolar à possibilidade de ascensão social, concebendo o estudo como forma de obter empregos mais qualificados.

Além dos fatores já mencionados, as ações da burocracia educacional também são importantes para a compreensão dos processos de construção de trajetórias escolares. No município do Rio de Janeiro, pesquisas feitas pelo LaPOpE têm apontado que alunos da mesma rede de ensino, com o mesmo perfil socioeconômico, podem ter trajetórias muito diferentes, sendo estas afetadas diretamente pela ação das famílias e dos gestores das escolas¹⁷. Nos procedimentos de matrícula que envolvem transição entre os segmentos, as ações dos gestores têm o potencial de afetar diretamente as trajetórias dos alunos, pois envolvem remanejamentos e transferências para outras escolas. Durante estes procedimentos, os gestores frequentemente agem de forma discricionária, estabelecendo critérios para a alocação dos estudantes que não estão baseados exclusivamente em normas, mas em suas próprias percepções sobre os alunos. Estas percepções são afetadas por fatores como problemas familiares, questões disciplinares e desempenho escolar, e os alunos considerados problemáticos, indisciplinados, ou provenientes de famílias “desestruturadas” tendem a ser concentrados nas escolas e turmas de menor prestígio (ROSISTOLATO et.al, 2017).

É possível afirmar que os gestores orientam as trajetórias escolares de acordo com suas expectativas sobre os alunos: aqueles considerados “bons” e “promissores” tendem a ser remanejados para escolas mais prestigiadas e de melhor desempenho, o que favorece a construção de trajetórias lineares; enquanto aqueles indisciplinados ou que apresentam mau desempenho não recebem o mesmo incentivo e atenção, tendendo a prosseguir na construção de trajetórias fragmentadas em escolas menos prestigiadas. De modo que as expectativas das pessoas podem orientar seus comportamentos de modo a tornar realidade aquilo que era apenas uma projeção.

1.4 - Expectativas escolares e profecias autorrealizadoras

"Se os homens definem as situações como reais, elas são reais em suas consequências." Esta frase do sociólogo W.I. Thomas, já citada anteriormente, foi apropriada por outro sociólogo, Robert K. Merton, que a considerou relevante para compreender os fenômenos sociais. Merton (1968) defende o conceito de “profecia autorrealizadora”, definida por ele do seguinte modo: “a profecia autorrealizadora é, em seu início, uma definição falsa de uma situação que evoca um novo comportamento que faz a concepção originalmente falsa se tornar verdadeira” (p.477). Merton considerou que os indivíduos atribuem significados para as

¹⁷ ALMEIDA, 2019; COSTA, 2020; COSTA & KOSLINSKI, 2011; 2012; GOMES, 2020; ROSISTOLATO et.al; 2017; ROSISTOLATO, 2018.

situações do cotidiano, e que frequentemente seus comportamentos são moldados pelos significados atribuídos. Assim, importam não apenas as características objetivas de uma situação, mas também, e às vezes principalmente, as interpretações conferidas a elas.

Para ilustrar seu conceito, Merton utiliza como exemplo a falência de um banco nos EUA, que, a despeito de sua solidez, faliu após um boato de insolvência. Não obstante o rumor ser falso, o fato de seus correntistas o considerarem verdadeiro levou-os a afluírem ao banco em busca de seu dinheiro, ocasionando a falência inicialmente predita. Esta “parábola sociológica” é utilizada por Merton como forma de fundamentar sua teoria: uma vez que os depositantes do banco definiram a situação de outra forma, as consequências dessa definição irreal tornaram-se reais. O conceito de profecia autorrealizadora fornece uma interessante perspectiva de compreensão das interações sociais, uma vez que propõe um nexos causal entre expectativas e ações. As expectativas, que frequentemente escapam ao escrutínio sociológico por seu caráter subjetivo, passam a nortear os comportamentos, traduzindo-se em ações concretas e passíveis de análise.

Embora Merton não tenha cunhado o termo “profecia autorrealizadora” para o campo da educação, posteriormente este conceito foi mobilizado para compreender como as expectativas dos atores no cenário escolar poderiam afetar os resultados escolares. Neste campo, merece destaque a análise de Rosenthal e Jacobson, que em 1968 lançaram o livro “Pigmalion in the classroom”, no qual se propuseram a entender se no contexto educacional as expectativas dos professores sobre a competência intelectual dos alunos podem consolidar-se como uma profecia autorrealizadora. Os autores concordam com Merton ao afirmarem que o comportamento humano é regido por normas ou expectativas amplamente compartilhadas, que orientam ações capazes de contribuir para o cumprimento de profecias autorrealizadoras.

Para comprovarem seu argumento, Rosenthal e Jacobson empreenderam uma pesquisa em 18 turmas de escolas da Califórnia, em que foram aplicados testes de inteligência no início e no fim do experimento. Dentre os alunos testados, foram selecionados aleatoriamente 20% dos estudantes para serem indicados aos professores como sendo promissores, com desempenho acima da média. Ao fim do experimento, os alunos vistos pelos professores como melhores de fato apresentaram progresso superior aos outros. Estes resultados levaram os pesquisadores a concluírem que o “efeito pigmaleão” manifesta-se na realidade das escolas: as expectativas dos professores levam a mudanças reais de desempenho entre os alunos. Embora o experimento possa ser considerado questionável do ponto de vista ético, devido ao fato de

interferir nas trajetórias dos alunos, forneceu aos futuros pesquisadores um campo fértil para a análise das relações entre expectativas escolares e desempenho do alunado.

Jussim, Robustelli e Cain (2009) afirmam que os estudos sobre a profecia autorrealizadora no contexto escolar apontam uma sequência de três etapas principais:

- 1) os professores formam expectativas sobre os alunos, muitas vezes de forma irrefletida e imprecisa;
- 2) essas expectativas levam os professores a tratar alunos com expectativas mais altas e mais baixas de maneira diferente;
- 3) alunos reagem a este tratamento diferenciado, tendendo a confirmar as expectativas iniciais do professor, o que resulta em maior ganho de aproveitamento para alunos com maior expectativa e baixo ganho de aproveitamento para alunos com expectativas mais baixas.

Em relação às mudanças no comportamento dos professores, os autores destacam quatro dimensões em que as expectativas dos professores afetam o comportamento:

- 1) Professores podem diferir nas informações que fornecem aos alunos: podem explicar os conteúdos de maneira menos complexa para alunos com expectativas mais baixas do que para alunos com expectativas mais altas, supondo que os primeiros têm menor capacidade de compreensão do que os últimos;
- 2) Os professores podem também fornecer diferentes oportunidades para os alunos produzirem resultados, por exemplo, chamando com maior frequência os alunos com expectativas mais altas para tirar dúvidas e responder questões.
- (3) As expectativas podem influenciar o *feedback* do professor, que pode ser menos positivo e menos construtivo para alunos com expectativas mais baixas do que para alunos com maior expectativa;
- (4) Por fim, as interações professor-aluno podem ser menos calorosas e respeitosas para alunos com expectativas mais baixas do que para alunos com expectativas mais altas.

Para examinar as relações entre as expectativas iniciais dos professores e seu comportamento subsequente, em especial o *feedback* direcionado aos alunos, Gentrup et.al (2020) realizaram uma pesquisa longitudinal com 354 alunos de 19 turmas na Alemanha, ao fim da qual concluíram que os professores confirmam suas altas expectativas em alguns alunos comunicando a estes um *feedback* mais frequente e positivo dos que aos alunos sobre os quais nutrem baixas expectativas. Observa-se assim que os professores tendem a estabelecer interações mais frequentes e positivas com os alunos com altas expectativas, ficando os alunos com baixas expectativas na periferia das interações (SÁ EARP, 2007). Segundo Sá Earp, que realizou observações em duas escolas do Rio de Janeiro, a distribuição de conhecimento e

atenção pelos professores na sala de aula é desigual, atingindo mais uns alunos que outros. Para a autora, “a estrutura ‘centro-periferia’ se justifica nas representações docentes. Os professores ensinam para poucos, porque os outros são alunos ‘que não se interessam’, ‘que não prestam atenção’ [...] Os alunos que estão no centro são foco do professor e recebem mais ensino” (p.145).

As expectativas dos agentes escolares em relação aos alunos resultam de julgamentos fortemente influenciados por fatores como nível socioeconômico e raça, sendo os alunos das camadas mais ricas amplamente beneficiados por juízos professorais favoráveis (BOURDIEU, 1998), e os estudantes mais pobres impactados negativamente por baixas expectativas (SORHAGEN, 2013). Vidal e Vieira (2017) apontam que em muitos casos os professores carregam consigo um “sistema de crenças” que coloca os fatores externos à escola como causas do insucesso escolar, conduzindo a uma visão de que não há solução:

“A dificuldade na melhoria dos resultados de desempenho dos alunos brasileiros nas avaliações de larga escala pode estar relacionada com esse “sistema de crenças” de parcela expressiva dos docentes, que a priori e muitas vezes de forma subjetiva, já nutrem baixa expectativa de aprendizagem dos alunos” (VIDAL E VIEIRA, 2017, p.97).

Porém, as considerações feitas nas seções anteriores já têm apontado minha compreensão de que a origem social não é o único fator gerador de desigualdades educacionais. Gasser et.al (2018) oferecem uma contribuição interessante ao considerarem que as percepções dos alunos sobre seus professores também influenciam no desempenho escolar: percepções negativas dos alunos sobre seus professores aumentam as chances de afastamento da escola, enquanto entre os alunos que consideram encontrar em seus professores uma fonte de cuidado e apoio emocional, o engajamento educacional tende a aumentar. Os resultados demonstram que a qualidade das relações aluno-professor mostra-se importante para o bem-estar dos alunos e o crescimento acadêmico no início da adolescência. Além disso, as expectativas que os alunos constroem coletivamente também favorecem o desempenho: quando a escola cria um ambiente mais incentivador e propício à aprendizagem, os alunos tendem a manifestar expectativas mais altas sobre eles próprios, o que pode criar um senso positivo de responsabilidade e elevar o desempenho entre o alunado. Neste sentido, é possível considerar as expectativas de futuro como efeito-escola (COSTA e GUEDES, 2009). Há, portanto, uma variedade de fatores capazes de afetar as expectativas dos agentes escolares, o que amplia os horizontes da perspectiva da profecia autorrealizadora.

1.5 - Entrecruzamentos teóricos

Após a exposição dos referenciais teóricos que estruturam os eixos desta pesquisa, consideramos pertinente esclarecer como se concatenam nesta pesquisa as diferentes perspectivas abordadas.

Como já dito anteriormente, o objetivo desta pesquisa é analisar as percepções de professores e gestores sobre as trajetórias escolares e expectativas de futuro dos alunos do 9º ano de uma escola municipal. Considerando os estudos apresentados, definimos trajetória escolar como o percurso escolar realizado pelos alunos dentro dos sistemas de ensino, considerando a distância percorrida e o tempo gasto na escola, e apontamos que, enquanto algumas perspectivas apontam a proeminência de fatores externos à escola, tais como a origem social, para explicar as diferenças nas trajetórias escolares, outros trazem a lume uma imensa diversidade de fatores escolares internos que contribuem para o sucesso ou fracasso escolar. Reconhecemos que os termos sucesso e fracasso carecem de precisão e frequentemente são utilizados para legitimar processos escolares de discriminação e exclusão; porém, estes conceitos são úteis porque traduzem as representações veiculadas pelos agentes escolares sobre os alunos. Sucesso ou fracasso são necessariamente relativos; quem obtém sucesso, o faz em relação a alguém que não conseguiu alcançar igual destino. Mas quem define o que pode ser considerado sucesso ou fracasso, e quais fatores colaboram para que alguns alunos fracassem?

Em busca de respostas a estas complexas perguntas, propomos que para além das desigualdades de origem, existem processos de rotulação, estigmatização, rotulação e atribuição do desvio que contribuem para a construção de trajetórias escolares fragmentadas. Estes processos evidenciam a importância dos julgamentos sociais mobilizados por gestores e professores no ambiente escolar. Como vimos, a sociedade define os atributos considerados adequados e desejáveis nos indivíduos; à ideia de desvio subjaz a noção de que há um comportamento médio, ideal. Quando ocorre uma discrepância entre identidade social virtual e identidade social real, surge o estigma, que inabilita o indivíduo para aceitação social plena, produzindo uma identidade deteriorada. No contexto escolar, argumentamos que a rotulação e estigmatização de alunos deriva tanto de fatores extraescolares, como a família dos alunos e seus locais de moradia, quanto de fatores intraescolares, como desempenho e comportamento, e que as percepções dos gestores e professores sobre os alunos estigmatizados norteiam ações que têm o potencial de afetar as trajetórias discentes, especialmente em momentos de transição entre segmentos, como é o caso do 9º ano do ensino fundamental nas redes municipais, em que os alunos precisam sair de suas escolas de origem e buscar novas oportunidades educacionais.

Acreditamos assim que o 9º ano do ensino fundamental fornece possibilidades promissoras de análise também das expectativas de futuro dos professores e gestores em relação aos alunos, já que neste período de suas trajetórias escolares os alunos precisam fazer escolhas referentes ao futuro.

Em relação às expectativas de futuro, mobilizamos o conceito de profecia autorrealizadora pois consideramos pertinente vinculá-la aos processos de rotulação e estigmatização. Segundo Becker (2008), a atribuição social do desvio contribui para a concretização de profecias autorrealizadoras, uma vez que põe em movimento mecanismos que contribuem para moldar a pessoa segundo a imagem que os outros têm dela. No contexto escolar, a ocorrência da profecia autorrealizadora foi observada em numerosas pesquisas empíricas; foge ao escopo desta pesquisa, no entanto, observar o ciclo completo da profecia, uma vez que me restrinjo à análise do discurso dos gestores e professores, e não aos efeitos de suas ações nas trajetórias dos alunos. Proponho, porém, uma relação estreita entre os juízos professorais, leituras de trajetórias e as expectativas de futuro formuladas a respeito dos alunos: quando as expectativas são baixas, acredita-se que os alunos tenderão a ter trajetórias fragmentadas e futuros pouco promissores.

Esta associação entre estigmas e baixas expectativas conduz a uma responsabilização do aluno pelo fracasso escolar, eximindo a escola de sua responsabilidade. No entanto, observamos estudos que apontam que as escolas podem influenciar o desempenho dos alunos, na medida em que gestores e professores promovem um trabalho eficaz e incentivam os alunos. Por isso, considero possível argumentar que a profecia autorrealizadora não é uma realidade inexorável. Como defendeu Merton em suas considerações sobre este fenômeno, para que a profecia deixe seu movimento cíclico é preciso que a definição inicial de uma situação seja modificada. Somente quando a suposição original é questionada e uma nova definição da situação é introduzida, podemos quebrar o ciclo da profecia autorrealizadora: quando enxerga-se o aluno para além de representações estigmatizantes, torna-se possível contribuir para seu desenvolvimento no contexto escolar e além dele. Cabe investigar quais representações estão presentes na escola escolhida para a realização da pesquisa. O percurso metodológico está descrito a seguir.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

Neste capítulo será apresentado o percurso metodológico realizado nesta investigação. A metodologia inicialmente planejada sofreu modificações devido à pandemia do coronavírus, que exigiu alternativas que não necessitassem de contato presencial.

2.1 - Levantamento bibliográfico

O primeiro passo do percurso metodológico incluiu o levantamento e a análise da bibliografia pertinente aos quatro eixos da pesquisa.

Foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão e exclusão:

Quadro 3 – Critérios de inclusão e exclusão do levantamento bibliográfico

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
1) Estudos publicados em periódicos nacionais e internacionais; 2) Estudos publicados entre 2016-2020; 3) Indexados nas seguintes bases de dados: SCOPUS, Web of Science (coleção principal), ERIC e Scielo.org; 4) Estudos sobre: a) estigma, rótulo, desvio; b) Eficácia escolar, fracasso e sucesso; c) Juventudes e trajetórias escolares; d) Expectativas escolares e profecia autorrealizadora.	1) Estudos cujo título e resumo estivessem dissonantes com a temática central; 2) Estudos cujo texto integral não atendessem aos objetivos deste estudo.

Fonte: Elaboração própria

A partir destes critérios obtiveram-se estes resultados:

Quadro 4 – Resultados encontrados no levantamento bibliográfico

Portal de periódicos da CAPES				
	1º eixo	2º eixo	3º eixo	4º eixo
Descritores utilizados	1º CAMPO: stigma OR deviance OR label AND 2º CAMPO: student AND school	1º CAMPO: school effectiveness OR academic failure AND 2º CAMPO: student AND school	1º CAMPO: school trajectories OR school career AND 2º CAMPO: student AND school AND youth	1º CAMPO: student AND school AND 2º CAMPO: school expectations OR self-fulfilling prophecy
Filtros utilizados	Produção de 2016 a 2020 Apenas artigos/ Revisados por pares Tópico: Educação	Produção de 2016 a 2020 Apenas artigos/ Revisados por pares Tópico: Educação	Produção de 2016 a 2020 Apenas artigos/ Revisados por pares Tópico: Educação	Produção de 2016 a 2020 Apenas artigos/ Revisados por pares Tópico: Educação
Bases consultadas	Scopus, ERIC, Web of Science	Scopus, ERIC, Web of Science	Scopus, ERIC, Web of Science	Scopus, ERIC, Web of Science
Resultados	5.687	8.955	4.528	4.921
Triados	200	200	200	200
Descartados	164	168	176	173
Selecionados (nacionais)	10	11	13	9
Selecionados (internacionais)	26	21	11	18
SciELO.org				
Descritores utilizados	1º CAMPO (aluno OR estudante OR escola AND 2º CAMPO (estigma OR estigmas OR rótulo OR rótulos OR desvio)	1º CAMPO aluno OR estudante OR escola AND 2º CAMPO AND eficácia escolar OR fracasso escolar	1º CAMPO aluno OR estudante OR escola AND 2º CAMPO AND trajetórias escolares OR trajetórias educacionais	1º CAMPO aluno OR estudante OR escola AND 2º CAMPO AND expectativas escolares OR expectativas de futuro
Filtros utilizados	Produção de 2016 a 2020	Produção de 2016 a 2020	Produção de 2016 a 2020	Produção de 2016 a 2020
Resultados	96	27	34	6
Triados	96	27	34	6
Descartados	92	22	31	4
Selecionados (apenas nacionais)	4	5	3	2
Total de artigos selecionados	40	37	27	29
Total de artigos utilizados	16	15	13	7

Fonte: elaboração própria

A partir desta seleção foi possível traçar um panorama das pesquisas nacionais e internacionais mais recentes sobre os temas mobilizados nesta pesquisa. Além dos artigos científicos encontrados neste levantamento, a bibliografia desta dissertação inclui livros, dissertações, teses e artigos lidos, produzidos e/ou debatidos no âmbito do LaPOpE.

2.2 - Seleção da escola participante

O passo seguinte foi o levantamento de indicadores educacionais referentes às escolas municipais de Duque de Caxias que ofertam o 2º segmento do Ensino Fundamental. Os indicadores utilizados foram: complexidade de gestão da escola, nível socioeconômico dos alunos, taxa de distorção idade-série, taxas de rendimento, taxas de transição e notas no IDEB. Além disso, foi consultado no Censo Escolar de 2018 do INEP o número de alunos no 9º ano, com o objetivo de calcular o número aproximado de turmas de 9º ano em cada escola.

Estas informações nortearam a escolha de uma escola municipal para realização de entrevistas e observação participante, com o objetivo de apreender de forma mais completa a dinâmica das interações sociais no ambiente escolar. A escolha da escola obedeceu aos seguintes critérios: nível 3 da escala estabelecida pelo INEP para nível socioeconômico (que inclui bens elementares como banheiro e quartos para dormir, bens complementares como computador e renda familiar mensal entre 1 e 1,5 salários-mínimos) e desempenho no IDEB inferior à meta para o município e para a escola. Esta escolha baseou-se na hipótese de que escolas com desempenho abaixo do esperado podem ter maior incidência de estigmas, na medida em que gestores e professores podem vir a se desvincular da responsabilidade relacionada aos maus resultados atribuindo-os exclusivamente aos alunos - acusados de não se esforçarem ou até mesmo serem incapazes de aprender - ou a fatores externos à escola, como a família dos alunos ou a localidade em que a escola está situada¹⁸.

Outro critério adotado foi a existência na escola de no mínimo duas turmas de 9º ano – este critério surgiu depois; optei, aconselhada por minha equipe de pesquisa, pela escolha de uma escola que tivesse mais de uma turma, o que permitiria uma análise mais diversificada de gestores, professores e alunos. A escola escolhida foi a Escola Municipal Nínive¹⁹.

¹⁸ Essa hipótese tem por base outras investigações empíricas já desenvolvidas no âmbito do LaPOpE: ALMEIDA, 2019; COSTA, 2020; COSTA & KOSLINSKI, 2011; 2012; GOMES, 2020; ROSISTOLATO et.al; 2017; ROSISTOLATO, 2018.

¹⁹ Nome fictício.

Tabela 3 – Dados da escola Nínive

Escola-alvo																
E.M Nínive*	<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>COMPLEXIDADE DA GESTÃO</td> <td>Nível 5</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>NÍVEL SOCIOECONÔMICO (2015)</td> <td>50,95 (grupo 3)</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>IDEB</td> <td>4,80 (aprendizado) X 0,73 (fluxo) = 3,5</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE 9º ANO</td> <td>34,6%</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>RENDIMENTO 9º ANO</td> <td>Reprovação: 15,2% Abandono: 3,2% Aprovação: 81,6%</td> </tr> </table>	1	COMPLEXIDADE DA GESTÃO	Nível 5	2	NÍVEL SOCIOECONÔMICO (2015)	50,95 (grupo 3)	3	IDEB	4,80 (aprendizado) X 0,73 (fluxo) = 3,5	4	DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE 9º ANO	34,6%	5	RENDIMENTO 9º ANO	Reprovação: 15,2% Abandono: 3,2% Aprovação: 81,6%
1	COMPLEXIDADE DA GESTÃO	Nível 5														
2	NÍVEL SOCIOECONÔMICO (2015)	50,95 (grupo 3)														
3	IDEB	4,80 (aprendizado) X 0,73 (fluxo) = 3,5														
4	DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE 9º ANO	34,6%														
5	RENDIMENTO 9º ANO	Reprovação: 15,2% Abandono: 3,2% Aprovação: 81,6%														
*Nome fictício																

Fonte: elaboração própria

A escola tem nível 5 de complexidade de gestão, tendo duas turmas de 9º ano no turno da manhã, uma no turno da tarde e duas no turno da noite, sendo à noite em modalidade EJA – ciclo V, que condensa 8º e 9º anos. O nível socioeconômico pertence ao nível 3 da escala do INEP, como proposto, e o IDEB atingiu 3,5 - aquém da meta municipal, de 4.3 em 2019, e da meta para a escola, também de 4.3 em 2019. A distorção idade-série no 9º ano em 2019 foi de 34,6%, e as taxas de rendimento foram de 15,2% (reprovação) 3,2% (abandono) e 81,6% (aprovação). Não foram encontradas as taxas de transição para a escola.

Para testar a hipótese acima descrita, propus a realização de entrevistas em profundidade com gestores e professores a fim de compreender suas percepções sobre os alunos e sobre a escola como um todo. A escolha das entrevistas para gestores e professores decorreu do interesse de analisar suas percepções em relação aos alunos de modo mais pessoal e pormenorizado. Por meio das entrevistas, pretendia-se mapear as percepções de gestores, professores e alunos. Para analisar mais profundamente as interações entre estes grupos, foi escolhida a observação participante, que prevê a imersão no ambiente estudado através do contato direto do pesquisador com os atores sociais objetos de investigação (MALINOWSKI, 1978). Nesta pesquisa, a observação participante permitiria a imersão no cotidiano do ambiente escolar e a apreensão de detalhes que não seriam captados durante as entrevistas.

2.3 - Entrada no campo e adaptações metodológicas

A inserção na escola Nínive deu-se mediante aprovação prévia da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias e expedição de uma carta de apresentação levada à escola escolhida.

Minha etnografia foi iniciada na terceira semana de fevereiro de 2020, e prosseguiu até a segunda semana de março, tendo sido realizada na turma 901, no turno da manhã. Nestas três semanas de etnografia, pude observar a estrutura física da escola: secretaria, sala de professores, salas de aula, banheiros, refeitório, quadra de esportes e pátio. Além do reconhecimento do espaço, pude também conhecer a equipe diretiva da escola, composta por diretor, orientadora pedagógica e orientadora educacional, e boa parte do corpo docente – seis dos oito professores responsáveis pela turma 901; com alguns destes foi possível estabelecer conversas que me foram úteis na compreensão das percepções de gestores e professores sobre os alunos.

Infelizmente, na segunda quinzena de março minha etnografia foi interrompida devido à suspensão das aulas na rede municipal, decretada em virtude da pandemia do coronavírus. Por conta disso, a metodologia concebida para esta pesquisa foi afetada de modo irremediável. Após meses de indefinição quanto ao retorno das aulas na rede municipal, foi necessário reformulá-la para adequação à realidade de distanciamento social. A alternativa encontrada foi anular a observação participante e fazer uso apenas de entrevistas e questionários, realizados através da internet. A fim de investigar as percepções dos professores sobre os alunos, foram mantidas as entrevistas com professores de 9º ano; porém, agendadas e realizadas online, com áudio gravado e permissão formalizada por meio da leitura do termo de consentimento e anuência oral dos entrevistados. O roteiro da entrevista foi estruturado em seis blocos: apresentação pessoal, formação acadêmica, trajetória profissional, percepções sobre as trajetórias discentes, contexto de pandemia e expectativas de futuro para os alunos.

Para compreender as percepções e expectativas dos alunos, foi criado um questionário online, disponibilizado numa rede social utilizada pela escola para a realização de atividades remotas durante a pandemia. O questionário também foi organizado em seis blocos: informações pessoais, nível socioeconômico, informações sobre a trajetória escolar, avaliação pessoal e da escola, contexto de pandemia e expectativas de futuro. Não obtive acesso direto ao grupo de alunos na rede social, pois a orientadora pedagógica solicitou que eu apenas enviasse o questionário para que ela repassasse aos alunos. Houve apenas 9 respondentes, mesmo após tentativa de reforço do pedido junto à orientadora pedagógica. Num conjunto de 110 alunos de 9º ano (de acordo com o Censo Escolar de 2018) considerei que este número não era suficiente

para realizar uma análise da perspectiva dos alunos, por isso optei por descartar esta possibilidade e me deter apenas nos professores e gestores.

De modo que nesta pesquisa foram analisadas 9 entrevistas com professores e 3 entrevistas com gestores - diretor, vice-diretora e orientadora pedagógica; a orientadora educacional optou por não ser entrevistada. De um total de 22 professores responsáveis pelo 9º ano - divididos entre os três turnos (manhã, tarde e noite na modalidade EJA) – obtive o contato de 13, e dentre estes houve três desistências²⁰, restando 10 professores que efetivamente participaram da pesquisa²¹. Por ser estruturada de forma diferente do ensino fundamental regular, a EJA não fazia parte do recorte original da pesquisa; no entanto, diante da possibilidade de entrevistar o maior número possível de professores, optei por não fazer distinção entre os turnos, deixando para a fase da análise de dados a apuração de possíveis diferenças nas percepções e expectativas dos professores de diferentes turnos. Após a finalização da etapa com os professores, foram entrevistados os gestores. Esta opção por finalizar a realização das entrevistas com os gestores deveu-se ao fato de que considerei importante analisar primeiro as percepções dos professores, apreendendo possíveis questões relevantes que orientassem a elaboração de um roteiro de entrevista para os gestores afinado com os objetivos deste projeto.

Acredito que o contato presencial proporcionaria uma compreensão mais profunda da dinâmica do ambiente escolar; porém, o contexto atual tem demandado soluções novas e criativas a fim de dar conta do desafio de promover pesquisas em meio à pandemia.

²⁰ Como desistência entende-se o fato de que os professores inicialmente concordaram em participar da pesquisa, no entanto posteriormente desmarcaram a entrevista ou deixaram de responder ao meu contato, inviabilizando a participação.

²¹ Das 10 entrevistas, uma delas não pôde ser analisada devido a um problema técnico. Durante a entrevista, a internet do entrevistado oscilou em diversos momentos, o que comprometeu a inteligibilidade de sua fala. Por isso, a gravação de áudio ficou bastante prejudicada e verificou-se a inviabilidade de realizar a transcrição da entrevista. Disto decorre o fato de constarem apenas 9 entrevistas dentre as 10 realizadas.

CAPÍTULO 3 – PROCESSOS DE ESTIGMATIZAÇÃO

Este capítulo apresenta as análises referentes às percepções dos professores e gestores sobre os alunos e suas famílias, considerando a construção de trajetórias escolares. Argumenta-se que estas percepções revelam rótulos indexados aos alunos que podem converter-se em estigmas na medida em que passam a ser mobilizados de modo pejorativo para designar grupos considerados inabilitados para aceitação social plena no ambiente escolar.

Em primeiro lugar, foram descritas as primeiras análises produzidas durante experiência etnográfica na escola Nínive; em seguida, estão algumas informações básicas sobre os entrevistados e suas opiniões sobre o desempenho da profissão no contexto do município de Duque de Caxias e na escola Nínive. Depois, segue-se a descrição das categorias produzidas a partir da sistematização e análise das percepções dos professores e gestores; e por último são apontadas algumas conclusões obtidas.

3.1 - Primeiras impressões

Neste tópico está descrita minha trajetória etnográfica na escola Nínive, que me permitiu formular hipóteses sobre as relações entre alunos, professores e gestores que mais tarde foram testadas durante as entrevistas realizadas após as adaptações metodológicas necessárias.

Depois de obter a aprovação da pesquisa pela SME de Duque de Caxias, realizei minha primeira visita à escola, numa segunda-feira. Assim que entrei pela primeira vez na escola, reparei que numa parede à direita havia um mural com fotos de dez alunos (oito meninas e dois meninos) e abaixo o nome de escolas estaduais e federais em que tinham sido aprovados. O mural chamou minha atenção e me fez pensar que a escola provavelmente orgulhava-se de ter enviado alguns de seus alunos para escolas prestigiadas²² de ensino médio. Neste mesmo lado localizava-se a secretaria (onde também encontrei o diretor) e à esquerda um corredor levando às salas dos professores e da coordenação pedagógica. No fundo do prédio estavam a cozinha, o refeitório e os banheiros dos alunos. O banheiro das meninas tinha uma infraestrutura precária, com cabines sem porta e paredes tomadas pela umidade. As salas de aula, no andar de cima, não contavam com ar-condicionado, apenas ventiladores muito antigos, alguns dos quais não

²² Nesta dissertação, o termo escola de prestígio será utilizado para designar apenas as instituições que reúnem esta série de características distintivas: a) são públicas, mas têm o acesso regulado por concursos; b) apresentam desempenho superior ao das demais escolas públicas em avaliações externas; c) são apontadas por profissionais da educação como escolas superiores em termos de estrutura física e suporte pedagógico.

funcionavam. O telhado da escola era feito de um material translúcido que deixava passar bastante luz e calor do sol; sendo aquela uma manhã de verão em Duque de Caxias, eu senti bastante calor.

Identifiquei-me como mestranda em Educação pela UFRJ, interessada em fazer uma pesquisa etnográfica. Falei primeiramente com o diretor da unidade, que me disse para voltar à escola no dia seguinte para conversar com a orientadora pedagógica, segundo ele a pessoa mais indicada para tratar sobre questões de pesquisa. Tendo voltado à escola na terça-feira, procurei novamente o diretor, que me encaminhou à sala da orientadora, a quem expliquei o propósito da minha pesquisa. Ela se mostrou solícita e concordou com minha inserção na escola, tendo feito apenas algumas perguntas com o objetivo de conhecer melhor meus objetivos. Combinamos que eu enviaria a ela uma pequena descrição da pesquisa para ser encaminhada por *whatsapp* aos professores responsáveis pelo 9º ano, a fim de que todos fossem avisados da minha presença na escola. Após esta conversa inicial, a orientadora me levou à sala dos professores para me apresentar aos docentes responsáveis pelo 9º ano. Depois de explicar brevemente minha pesquisa, fui apresentada a três professores, dois homens e uma mulher, que me cumprimentaram.

A professora começou a conversar comigo, dizendo que as turmas de 9º ano estavam se comportando bem. Citou alguns episódios que comprovavam que os alunos mais velhos estavam “dando o exemplo” (em suas palavras). Disse ser aquela uma boa escola, em que o diretor costumava cobrar muito em questões de disciplina. Descreveu um episódio em que uma aluna desceu a rampa da escola e jogou um papel no chão, e o diretor fez todos os alunos voltarem à sala para perguntar quem havia jogado o papel, até que a menina confessou o ato. Para a professora, isso foi uma demonstração do “pulso firme” do diretor. Achei curioso que ela tivesse mencionado o assunto da disciplina escolar em nosso primeiro contato; talvez fosse uma tentativa de passar uma boa imagem da escola. Após este primeiro contato com os professores, a orientadora me levou ao diretor para confirmar minha permissão para fazer a pesquisa. Depois que eu manifestei a intenção de realizar a etnografia na turma 901, o diretor disse, sem que eu perguntasse, que não havia enturmação por desempenho, mas que uma vez eles haviam tentado agrupar dez “alunos bons” numa turma para ingressar num colégio federal e em outras “boas escolas”, mas apenas um aluno foi aprovado, e eles tiveram que “abortar a missão”. Considerei o fato curioso e decidi investigar no decorrer do ano as possíveis estratégias de enturmação. Após a aprovação do diretor, ficou combinado que eu iniciaria a etnografia na terça-feira seguinte.

No primeiro dia de etnografia, assisti à aula de um professor ao qual eu já havia sido apresentada. Depois de entregar aos alunos uma avaliação corrigida e passar exercícios no quadro, ele foi até o fundo da sala, onde eu estava sentada, para conversar comigo. Disse que os alunos tinham ido bem na avaliação, e que até o momento apresentavam bom desempenho em sua disciplina. Antes que eu pudesse lhe fazer perguntas, ele foi absorvido pelas demandas dos alunos, o que me fez esperar até o fim da aula. Após a saída dos alunos para o intervalo, me aproximei para retornar ao assunto, o que não foi necessário, pois ele tomou a iniciativa de retomar seus comentários: considerou que aquela era uma “boa turma”, e que apenas alguns alunos manifestavam dificuldades em sua disciplina, descrita por ele como a que costumava assustá-los mais. Disse que não considerava certo “nivelar por baixo” o conteúdo, pois era necessário que os alunos se esforçassem para obter bons resultados. Segundo ele, seu método de cálculo das notas oferecia aos alunos diversas oportunidades de obterem boas notas, e que bastava aos alunos “serem interessados”.

Num outro episódio, uma professora confundiu-me com uma aluna, o que gerou certo constrangimento entre nós duas. Em todas as aulas, eu adotei a prática de me apresentar aos professores antes do início da aula, para que ficassem conscientes da minha presença; porém, num dos dias meu procedimento padrão não foi feito. Quando houve uma troca de professores e a próxima professora entrou, a turma se encontrava muito dispersa e ela se esforçava para fazê-los voltarem a seus lugares, o que me fez achar melhor não interrompê-la. Era o último tempo antes do recreio, e decidi me apresentar assim que a aula terminasse. Depois de finalmente acalmar os alunos, a professora começou a ministrar o conteúdo de sua disciplina. No decorrer da aula, percebi que ela constantemente exortava os alunos que não prestavam atenção – um menino na segunda fileira dormia, algumas meninas do fundo conversavam. Eu fazia anotações no meu diário de campo, até que a ouvi dizer: “Ei, presta atenção aqui, não é hora de copiar”. Ao levantar os olhos, vi que ela se dirigia a mim. Eu sabia que um mal-entendido ocorrera: ela pensava que eu era uma aluna. Assim como eu, alguns alunos não trajavam uniforme, o que tornava mais difícil a distinção. Considerei que me identificar ali diante de todos poderia deixá-la desconfortável, então apenas assenti e fiquei olhando para o quadro, tentando ao máximo parecer uma aluna atenta.

Não foi o suficiente: ela deixou de explicar a matéria e passou a dar uma “bronca” na turma. Disse que os alunos não demonstravam compromisso, pois ao invés de prestarem atenção à aula estavam entretidos com outras coisas. Depois da bronca, os alunos ficaram muito quietos e ela continuou a ministrar a aula. Escreveu alguns exercícios no quadro e sentou-se à

mesa. Era minha deixa: resolvi desfazer logo o engano. Pedi desculpas por não ter me apresentado antes, e disse que era uma mestranda da UFRJ que estava acompanhando a turma 901 para uma pesquisa. Difícil descrever sua reação. Seu rosto ficou vermelho e ela disse: “Me desculpa... Eu não sabia”. Suas mãos tremiam enquanto ajeitava papéis sobre a mesa, e ela demonstrou certa dificuldade para escolher o que dizer. Reafirmei que era eu quem devia desculpas, e expliquei brevemente o tema da minha pesquisa. Parecendo refeita do susto, ela começou a tecer comentários: “Aqui é difícil... Olha essa sala, muito calor. À tarde é pior, os alunos nem conseguem prestar atenção. [...] Não tem como. Mas a gente faz o possível, né, eu chamo a atenção deles porque quero que eles aprendam”. Passou a me tratar com muita gentileza, e conversamos brevemente sobre as condições de infraestrutura das escolas públicas. Encerrada a conversa, a aula continuou. Quando chegou o recreio, me despedi e ela respondeu sem me olhar, o que para mim denotou que ainda se sentia desconfortável com a situação.

Acredito que o mal-entendido gerado por meu erro levou a professora a um conflito de papéis (GOFFMAN, 1985). Em *A representação do eu na vida cotidiana*, Erving Goffman realiza uma análise que é, de certo modo, uma dissecação das interações sociais, pois, valendo-se da linguagem dramaturgica, o autor faz uma interpretação minuciosa dos mecanismos que mobilizamos para desempenhar diferentes papéis ao longo da vida. Por vezes a representação de nossos papéis sociais é afetada por fatores como a confusão na delimitação entre região de fachada e região de bastidores – sendo a fachada a região onde controlamos nosso comportamento de modo mais racional, com vistas à representação de determinado papel diante das pessoas, e o bastidor a região em que, sentindo-nos abrigados do controle social, agimos de forma mais livre.

O desconforto da professora e seu esforço para desconstruir qualquer má impressão provavelmente se deveram ao fato de que ela esperava estabelecer com uma aluna de mestrado uma interação diferente da que costuma vivenciar com seus alunos de 9º ano. Enquanto sua plateia era composta apenas por alunos, ela sentiu-se livre para assumir um determinado comportamento; quando se revelou que havia no meio um espectador estranho, sua performance sofreu uma ruptura. Talvez seja possível afirmar que o mal-entendido me fez ter acesso à sua região de bastidor, o que não ocorreu com os outros professores e gestores, muito conscientes de minha presença.

Desde o início da etnografia, percebi que os agentes escolares pretendiam me apresentar uma determinada visão da escola. A ênfase na disciplina, os comentários sobre bons alunos e boas escolas, o apontamento dos problemas de infraestrutura e a responsabilização discente se

me afiguraram como pequenas peças de um quebra-cabeça que necessitaria de tempo para ser montado. Muitas destas percepções reapareceram durante as entrevistas realizadas. Segue-se a análise destas entrevistas.

3.2 - Perfil inicial dos entrevistados

Nesta seção estão contidas informações básicas sobre a trajetória pessoal e profissional dos entrevistados. Todos os professores e gestores foram aprovados em concursos para cargos efetivos; dentre eles, seis dedicam-se exclusivamente à rede municipal de Duque de Caxias, quatro trabalham em Duque de Caxias e outra rede pública de ensino, e dois atuam também na rede privada. Suas idades variam entre 26 e 66 anos (com média de 45 anos), e residem em diferentes bairros de Duque de Caxias e de municípios vizinhos²³.

3.2.1 – Gestores

Mauro tem 50 anos e reside num bairro vizinho à escola Nínive. É graduado em Pedagogia por uma universidade pública. Atua na rede municipal de Duque de Caxias há 24 anos. Foi diretor de uma escola privada de 1999 a 2002, e na escola Nínive foi secretário de 2005 a 2011, vice-diretor de 2011 a 2012 e desde 2012 é o diretor da unidade.

Rute tem 48 anos e reside num bairro do município de Nova Iguaçu. É graduada em Letras Português/ Literaturas e possui pós-graduação lato sensu, ambas em universidades privadas. Iniciou a docência há 16 anos, tendo atuado na rede privada, na rede municipal de Duque de Caxias e em outro município vizinho como professora de Português. Na escola Nínive ingressou como professora readaptada, na função de auxiliar de secretaria, até ser convidada ao cargo de vice-diretora, em 2012. Atualmente é vice-diretora da escola e continua como professora em outro município.

Esmeralda tem 53 anos e reside num bairro de Duque de Caxias. Tendo feito o curso normal no ensino médio, foi professora do 1º segmento do ensino fundamental durante 34 anos. Durante a docência graduou-se em Pedagogia e ingressou na rede municipal de Duque de Caxias em 2002 como orientadora pedagógica, conciliando a atuação como professora e orientadora. Na escola Nínive exerce a função de orientadora há 8 anos.

3.2.2 - Professores

²³ Todos os nomes dos gestores e professores são fictícios.

Régis tem 40 anos e reside num bairro do município do Rio de Janeiro. Possui graduação em Letras Português/ Inglês por uma universidade privada, e duas pós-graduações lato sensu, uma em universidade privada e outra em universidade pública. Régis atua como professor há vinte anos, e ingressou na escola Nínive há um ano, como professor de Inglês nas turmas da EJA. Além da rede municipal de Duque de Caxias, atua também em outro município e na rede privada.

Felipe tem 43 anos e reside num bairro do município de Belford Roxo. É graduado em Matemática e tem pós-graduação lato sensu, ambos em universidades privadas. Felipe é professor há 18 anos, sendo um ano na escola Nínive, onde leciona Matemática para turmas do ensino fundamental regular. Além da rede municipal de Duque de Caxias, também é professor em outro município.

Marta tem 66 anos de idade, e reside no mesmo bairro onde está situada a escola, em Duque de Caxias. Possui curso normal e licenciatura em Geografia por uma universidade privada. Relatou trabalhar na rede pública de educação desde 1974, quando ingressou na rede estadual, totalizando 46 anos de profissão docente. Relatou também ter sido diretora de uma escola da rede estadual durante 15 anos. Ingressou na rede municipal de Duque de Caxias em 1998, a única onde leciona atualmente. Trabalha com as turmas de EJA na escola Nínive há 22 anos.

Manuela tem 26 anos e reside num bairro do Rio de Janeiro. Possui graduação em Letras Português/ Inglês, mestrado e doutorado em andamento em Linguística, todos na mesma universidade pública. Iniciou na docência há um 1 ano e 9 meses, como professora de Inglês num município da Baixada Litorânea do Rio de Janeiro. Ao ser aprovada no concurso para o município de Duque de Caxias, deixou o cargo anterior, dedicando-se apenas à função de professora de Português na escola Nínive, há 1 ano e 6 meses, onde atua nas turmas regulares.

Pedro tem 27 anos e reside num bairro do Rio de Janeiro. Possui graduação e mestrado em Geografia numa universidade pública. Há 4 anos é professor da rede municipal de Duque de Caxias, tendo dado aulas apenas na escola Nínive, para as turmas regulares.

Plínio tem 49 anos e reside num bairro de Duque de Caxias. Possui graduação em Engenharia Mecânica por uma universidade pública. Durante a graduação, atuou informalmente dando aulas particulares de Matemática, o que o levou a optar por cursar uma complementação pedagógica nesta área numa universidade privada. Tem 19 anos de magistério, com experiência nas redes privada e pública. Atualmente trabalha como professor de Matemática na rede municipal de Duque de Caxias e em outro município. Está na escola Nínive

há 4 anos, lecionando para turmas regulares, porém não tem vínculo com a escola, fazendo apenas horas extras.

Monique tem 56 anos e reside num bairro do Rio de Janeiro. É formada em Educação Física e Fisioterapia, ambas por uma universidade pública. Atuou como professora após se formar em Educação Física, porém deixou a docência durante cerca de 20 anos para se dedicar a outras áreas profissionais, e voltou a lecionar em 2006. Atualmente trabalha como professora de Educação Física na rede municipal de Duque de Caxias e num município vizinho. Na escola Nínive, dedica-se há 9 anos ao trabalho com as turmas regulares.

Raquel tem 35 anos de idade e reside num bairro do Rio de Janeiro. Possui graduação em Letras Português/ Espanhol por uma universidade pública do Rio de Janeiro e mestrado em Linguística pela mesma instituição. Raquel relatou estar na profissão docente há 8 anos, tendo dado aulas na rede privada e num município da Costa Verde antes de ingressar na rede municipal de Duque de Caxias, a única onde leciona atualmente. Na escola Nínive, atua há 1 ano e meio como professora de Português nas turmas regulares e na EJA.

Rebeca tem 47 anos e reside num bairro do Rio de Janeiro. É licenciada em Educação Artística e possui pós-graduação lato sensu, ambas numa universidade pública. Tendo feito o curso normal no ensino médio, iniciou a docência aos 17 anos, totalizando 30 anos de profissão. Além da rede municipal de Duque de Caxias, trabalha em outro município e na rede privada. Na escola Nínive atua há 10 anos como professora de Artes nas turmas da EJA.

A seguir encontra-se uma tabela com os dados sistematizados:

Quadro 5 – Informações básicas sobre os entrevistados

Nome	Idade	Formação	Função	Tempo de atuação na referida função	Tempo de atuação na Escola Nínive	Turmas
Régis	40	Licenciatura em Letras Português/ Inglês Pós Lato Sensu	Professor de Inglês	20 anos	1 ano	Ciclo V (EJA)
Felipe	43	Graduação em Matemática Pós Lato Sensu	Professor de Matemática	18 anos	1 ano	901
Marta	66	Graduação em Geografia Pós Lato Sensu	Professora de Geografia	46 anos	22 anos	Ciclo V
Manuela	26	Graduação em Letras Português/ Inglês Mestrado/ Doutorado em andamento em Linguística	Professora de Português	1 ano e 9 meses	1 ano e 6 meses	901 e 902
Pedro	27	Graduação e Mestrado em Geografia	Professor de Geografia	4 anos	4 anos	901 e 902
Plínio	49	Graduação em Engenharia Mecânica, com complementação em Matemática	Professor de Matemática	19 anos	4 anos	903
Monique	56	Graduação em Educação Física e Fisioterapia	Professora de Educação Física	15 anos	9 anos	901
Raquel	35	Graduação Letras Português/ Espanhol e Mestrado em Linguística	Professora de Português	8 anos	1 ano	903
Rebeca	47	Graduação em Educação Artística Pós Lato sensu	Professora de Artes	30 anos	10 anos	Ciclo V
Esmeralda	53	Graduação em Pedagogia	Orientadora pedagógica	18 anos	6 anos	-
Rute	48	Graduação Letras Português- Literaturas Pós Lato sensu	Vice-diretora	8 anos	12 anos	-
Mauro	50	Graduação em Pedagogia	Diretor	8 anos	15 anos	-

Fonte: elaboração própria

3.3 - Percepções sobre a atuação na rede municipal de Duque de Caxias e na escola Nínive

Nesta seção são analisadas as narrativas dos professores e gestores sobre o trabalho na rede municipal e na escola Nínive. Nas entrevistas, solicitei que os professores e gestores apontassem os pontos positivos e negativos do exercício profissional na rede municipal de

Duque de Caxias e mais especificamente na escola Nínive. A partir das respostas dos professores a estas questões, foi possível compreender como os professores e gestores avaliam a rede municipal de Duque de Caxias e como compreendem o trabalho desenvolvido na unidade escolar em que estão alocados.

No que se refere à rede municipal, o ponto positivo mais citado pela equipe foi a remuneração. Dos doze entrevistados, nove consideraram que o salário do município de Duque de Caxias é mais adequado e vantajoso do que as demais redes onde trabalham ou que conhecem. Mauro, o diretor, apontou que:

“... quando eu entrei era a rede que tinha um salário mais agradável, né, mais atrativo, entendeu? E aí era o sonho de consumo de todos os profissionais da educação vir pra Caxias, né?” Infelizmente hoje já não é a mesma coisa, né, acabaram com a nossa questão salarial, 4 anos sem ter aumento, né, reposição salarial, vários atrasos, mas a gente tem fé que as coisas encaixem no lugar, né, que a gente possa voltar a ser um profissional, né, uma rede importante, uma rede que paga bem, que valoriza o profissional como sempre valorizou, esses anos que tô à frente na prefeitura”. (Mauro, diretor)

Ao mesmo tempo em que apontou a rede municipal de Duque de Caxias como o “sonho de consumo” dos profissionais da educação, Mauro afirmou que esta vantagem não era mais tão significativa, em virtude de atrasos salariais e defasagem do valor salarial ante a inflação. As mesmas críticas às perdas salariais apareceram no discurso de outros cinco entrevistados, que apontaram que nos últimos anos os governantes têm sistematicamente atrasado os pagamentos e atacado os direitos dos profissionais da educação:

“Em Duque de Caxias, poderia dizer que é no Brasil inteiro, né, essa desvalorização do nosso trabalho, da nossa atuação, o desrespeito com a nossa função, que é no país, mas assim, nos últimos governos tem sido muito escrachado em Caxias, né. Então o governo tem feito questão de chamar a gente de vagabundo, de atrasar salário, de mexer no nosso plano de cargos e salários, então isso é um ponto muito negativo, né, porque é uma desvalorização de anos de estudo e dedicação”. (Esmeralda, orientadora pedagógica).

O descaso do poder público foi considerado pelos entrevistados o maior ponto negativo do trabalho na rede municipal; a crítica mais frequentemente citada nos relatos foi a falta de investimento financeiro em educação por parte da prefeitura. Entre os doze entrevistados, todos os nove professores apontaram que as escolas da rede sofrem com precariedade na infraestrutura, carência de materiais consumíveis e paradidáticos e dificuldade para obter recursos para atividades extraclasse, o que segundo eles compromete a qualidade do trabalho oferecido:

“Eu acho que a estrutura, a estrutura da escola é muito ruim, das escolas de Caxias, não tem ar condicionado nas escolas, os alunos ficam num sol escaldante, é um calor

absurdo, isso prejudica muito o desenvolvimento da aula [...] a rede elétrica é muito ruim também, a parte de material, de recursos, muito ruim, dentro da minha área de artes, porque os alunos não possuem condições financeiras pra ter material didático pra minha disciplina, tipo lápis de cor de qualidade, canetinha, essas coisas, materiais básicos, né.. Eu tô há 20 anos na rede, quer dizer, vai fazer 21 anos, e eu só vi isso, só vi entrega desse material no início da minha vida educacional como professora em Caxias [...] então essa parte de estruturação, essa parte de material, de recursos, e também essa parte da logística da região, né, tipo quando tem enchente eles não conseguem ir, aí porque alaga muito, então essa parte prejudica demais”. (Rebeca, professora de Artes).

Contudo, o comentário não apareceu no relato de nenhum dos três gestores, o que pode apontar uma resistência em admitir as carências estruturais da escola, que poderiam ser interpretadas como falta de organização por parte da gestão. Rute, vice-diretora, apontou como ponto negativo da rede a falta de orientação pedagógica; segundo ela:

“Olha, falar em pontos negativos é mais difícil pra mim, assim, eu acho que a gente, a gente faz do nosso espaço de trabalho aquilo que a gente pode fazer. Então, nessa escola e nas outras escolas que eu trabalhei, eu nunca olho pelos pontos negativos, não. Agora, se você for pro lado da rede, eu acho que a gente precisa, a rede precisa muito de uma assessoria melhor, de pessoas mais especializadas em educação pra orientar melhor, a gente fica muito sem orientação. Isso enquanto gestora, enquanto professora da rede, eu percebi isso logo no primeiro ano em que eu entrei, eu vinha de outras redes com assessorias melhores e eu estranhei essa coisa do ser um pouco solto, né”. (Rute, vice-diretora)

Mauro também apontou que falta orientação e cobrança por parte da gestão municipal, sendo a política educacional “muito frouxa”, e Esmeralda disse que na pandemia a secretaria municipal de educação demorou muito a traçar um planejamento claro para o enfrentamento da crise. Estas críticas não figuraram nas entrevistas dos professores, que pela natureza de sua função não costumam lidar diretamente com a SME. Em alguns casos, como para Raquel, professora de Português, e Pedro, professor de Geografia, a liberdade pedagógica presente na rede municipal é um ponto positivo, que lhes permite moldar o currículo conforme consideram mais adequado para a realidade das turmas para as quais lecionam.

Em relação ao trabalho especificamente na escola Nínive, encontramos diversidade em termos de tempo de atuação. Quatro entrevistados (Régis, Felipe, Manuela e Raquel) têm menos de 2 anos na escola; três (Pedro, Plínio e Esmeralda) têm entre 4 e 10 anos; e outros 4 têm mais de 10 anos de experiência (Rebeca, Rute, Mauro e Marta). Entre novatos e veteranos, contudo, há elogios unânimes ao trabalho coletivo desenvolvido na escola. Direção, coordenação e professorado foram descritos como atuantes, proativos, colaborativos, apoiadores e organizados. Mauro foi elogiado por todos, sem exceção, sendo considerado um diretor organizado, responsável, dedicado e sempre presente no cotidiano da escola. Merece destaque a descrição de Esmeralda:

“A gestão colaborativa, que é uma gestão que eu nunca vi em todos os meus anos de profissional do magistério, eu nunca vi um gestor gerenciar uma escola como o que eu vejo na escola Nínive, a forma com que o gestor gere a escola exerce uma influência em toda a escola, no alunado, no professorado, na equipe pedagógica, então assim, eu quero me aposentar na Nínive, mas eu quero que o diretor seja o mesmo (risos)”. (Esmeralda, orientadora).

Neste trecho, Esmeralda faz uma associação entre a atuação do diretor e o funcionamento da escola, afirmando que uma gestão eficaz exerce influência positiva em todos os agentes escolares, dos professores aos alunos. Como exposto no capítulo referente à teoria, uma liderança eficaz é uma característica-chave das escolas eficazes (SAMMONS; 1999; REYNOLDS, TEDDLY, 2000). Entre os professores, prevaleceu a visão de que na escola Nínive tanto a direção quanto a coordenação e os professores trabalham unidos num mesmo propósito, sem competição, desavenças ou cobranças excessivas:

“Também o corpo docente, a direção, eu achei a parte dos coordenadores, eu achei legal, eu achei bem legal esse entrosamento familiar, assim podemos dizer, achei legal. [...] rapidinho eles te colocam no centro ali das atenções, e passam tudo pra você, você fica alinhado, eu com pouco tempo fiquei alinhado ali tranquilamente com eles, aí você vê, eu trabalho pouco tempo ali, parecia que eu tinha bastante tempo lá, já tava tudo no esquema, parte de lançar nota, parte de meta, essas coisas, eu tinha já trabalhos, já tinha tudo no esquema, porque o pessoal tem aquela preocupação de te orientar”. (Felipe, professor de Matemática)

“Ah, Nínive é uma família, né, uma escola boa de trabalhar, uma equipe muito unida. [...] Claro, né, com a deficiência que eu falo que não compete ao diretor, aquela deficiência que é do poder público, né? Compete a ele suprir essa deficiência que eu te falei no início, mas o que compete lá à equipe, olha, muito boa. A equipe pedagógica muito boa de trabalho, a gente tem todo apoio deles, os colegas, eu gosto muito, eu gosto muito da Nínive”. (Marta, professora de Geografia)

Nestes trechos, vemos que tanto Felipe, recém-chegado à escola, quanto Marta, a mais experiente de todos os entrevistados, com mais de 22 anos na escola Nínive, relataram se sentir “em família” junto aos colegas. Para Felipe, o fato de ter sido bem recebido e orientado quando chegou à escola possibilitou um trabalho mais eficiente e promoveu identificação com a equipe. Para Marta, a escola é uma família onde todos apoiam o trabalho uns dos outros. Segundo ela, a deficiência da escola, que ela citou em outros trechos da entrevista, é a falta de recursos financeiros para compra de materiais e realização de atividades extraclasse, que não é culpa do diretor. É importante destacar que Marta criticou um elemento que em sua visão é um problema do poder público, não da escola. A mesma tendência foi observada entre os outros professores, que apontaram como principal ponto negativo da escola, assim como fizeram em relação à rede municipal, a precariedade da infraestrutura e a carência de materiais, mas garantiram que estes problemas não se devem a nenhuma falta dos gestores, mas à falta de investimentos. Felipe, Monique, Manuela e Rebeca afirmaram que a escola é pouco ventilada e o calor atrapalha

alunos e professores nas aulas. O problema do calor excessivo já havia sido notado por mim durante as visitas à escola e apontado por uma das professoras com quem conversei, a mesma que me confundira com uma aluna. Rebeca considerou que “é uma escola com uma direção muito presente [...] a parte da equipe pedagógica muito boa, o único problema é esse, que foge do controle da direção, né, a estrutura, os recursos, tudo que acaba vindo da SME e do governo, então é muito complicado”. Assim, é possível afirmar que, na visão dos professores, são os fatores estruturais externos que comprometem o trabalho desenvolvido na E.M Nínive, enquanto internamente, prevalece um clima escolar positivo:

“... tem uma equipe diretiva ali que tenta sempre conduzir bem, é muito atuante, sempre tá ali em cima, sempre, da questão disciplinar dos alunos, é uma equipe diretiva bem organizada, né, bem coerente, que não espera assim... é, espera que o professor faça um bom trabalho, que cumpra a sua responsabilidade, mas também não fica atribuindo a professor, vamos dizer assim, as mazelas, os resultados, vamos dizer assim, muitas vezes quando não são aqueles esperados, não fica atribuindo essas mazelas simplesmente ao corpo docente, como eu já vi acontecer em muitas escolas, chegar e achar, né, que a culpa é do professor, “o professor que não...que isso e que aquilo”, não. Sempre lá há uma... sempre uma postura muito positiva”. (Plínio, professor de Matemática)

Neste trecho, há elementos que merecem destaque. Em primeiro lugar, Plínio reforçou a visão de que a direção é atuante, e exemplificou dizendo que esta atuação pode ser observada na questão disciplinar dos alunos. Em seguida, apontou o fato de que a equipe espera bons resultados, mas não atribui “as mazelas”, os resultados negativos, aos professores. Estes dois fatores, a atuação da gestão em questões disciplinares dos alunos e a (des)responsabilização dos professores, reapareceram com frequência nas entrevistas e mostraram-se fundamentais para a compreensão dos processos de rotulação e estigmatização na escola Nínive, que serão melhor analisados nas seções a seguir.

Entre os gestores, foram indicados como fatores negativos da escola Nínive a falta de segurança no entorno da escola (Esmeralda), a falta de orientação da SME (repetida por Rute) e a falta de apoio familiar (Mauro), prevalecendo mais uma vez elementos que não são de responsabilidade dos agentes escolares. Para o diretor, o principal problema enfrentado encontra-se fora da escola:

“O ponto negativo é tentar trazer este aluno pra necessidade da importância da educação, entendeu? Muitas vezes não consegue, a gente não tem muito apoio do pai nesse sentido, o pai apoia mas assim, não tem essa visão de pensar à frente, né, de mostrar um caminho melhor pros filhos, né, a questão maior é essa mesmo, tentar trazer esse aluno pra importância da educação, entendeu? Essa é nossa, nosso grande dilema, nossa grande dificuldade, né, nós temos alunos aí com vários potenciais, mas infelizmente se perdem porque não tem um caminhar, né, não tem um apoio, não tem um sentido, tem alunos aqui muito bons, poderiam estar em qualquer faculdade aí da

vida, né, e infelizmente não estão porque não têm essa percepção de ambição, né, essa percepção de melhorar, de ter um sentido melhor na vida, esse é nosso grande desafio, entendeu? Essa é a grande questão”. (Mauro, diretor)

Aqui é traçada uma relação direta entre as baixas expectativas dos alunos e a falta de participação das famílias: segundo o diretor, os alunos não compreendem a importância da educação pois não recebem incentivos escolares dos pais; e justamente por falta deste incentivo não conseguem galgar degraus mais altos na trajetória escolar. Ao tratar da questão familiar, Mauro introduziu um tema recorrente na sociologia da educação: a participação familiar (ou sua ausência). Além de autores clássicos já citados, como Coleman e Bourdieu, que apontaram a importância do nível socioeconômico e escolaridade dos pais para explicar as desigualdades educacionais, outros autores vêm analisando de que forma a participação das famílias pode afetar positiva ou negativamente as trajetórias escolares dos alunos (RENTA DAVIDS, AUBERT, TIERNO-GARCÍA, 2019; DORNBUSCH et.al, 2001). Transparece na fala de Mauro a visão de que o futuro escolar dos alunos é em certa medida frustrado pela falta de apoio familiar. As percepções de professores e gestores sobre as famílias dos alunos também serão analisadas em uma das próximas seções.

3.4 - Percepções sobre as trajetórias discentes

Nesta seção, serão analisadas as percepções dos professores e gestores sobre as trajetórias dos alunos, a fim de identificar possíveis referências estigmatizantes²⁴ e compreender como os rótulos e estigmas podem afetar as relações no contexto escolar. Argumento que, nas interações sociais no ambiente escolar, professores e gestores criam rótulos baseados no que interpretam como diferenças entre os alunos, e que estes rótulos orientam suas ações. Quando os rótulos mobilizam representações negativas e conduzem à discriminação, convertem-se em estigmas. Por isso, classifiquei os rótulos em três categorias: positivos, flutuantes e negativos. Apenas estes últimos carregam potencial estigmatizante.

3.4.1 - Rótulos positivos

Os rótulos positivos são aqueles conferidos por professores e gestores aos alunos considerados distintos dos demais por seus atributos que evocam características positivas, tornando estes alunos desejados no ambiente escolar.

²⁴ Considero aqui referência estigmatizante aquela em que transparece na narrativa do entrevistado uma discrepância entre identidade social virtual e identidade social real, que acaba por projetar sobre o indivíduo uma identidade social deteriorada que tende a ser reforçada nas interações sociais e se perpetuar. Nesta pesquisa, argumento que as referências estigmatizantes revelam processos de rotulação anteriores, que podem orientar as ações da burocracia no cotidiano escolar.

Quadro 6 – Rótulos positivos e suas respectivas características

Rótulos positivos	Características atribuídas pelos gestores e professores
Excepcionais	“excepcionais” “muito bons” “nível de muito boa escolarização” “alunos que conseguem mobilizar melhor os outros alunos e criar um ambiente positivo”
Esforçados/Interessados	“interessados, embora mais carentes” “mais educados e interessados” “esforçados” “organizadas” (alunas) “dedicadas” (alunas) “disciplinados” “bem tranquilos” “bem parceiros”

Fonte: elaboração própria

a) Excepcionais: os alunos encaixados nesta categoria foram aqueles considerados pelos professores e gestores como os melhores alunos em termos de comportamento e particularmente de desempenho. A escolha do termo “excepcional” para esta categoria derivou do fato de que o diretor Mauro o utilizou para se referir aos alunos por ele considerados como mais inteligentes, que obtém as melhores notas e que costumam procurar os professores para obter informações sobre o futuro escolar. Os entrevistados descreveram alguns alunos como “muito bons”, “os melhores”, e “mais comprometidos” devido ao fato de serem assíduos, participarem das aulas, realizarem as atividades propostas e se destacarem diante dos outros alunos. As menções enquadradas nesta categoria concentraram-se nos alunos dos turnos da manhã e da tarde. Os alunos da EJA, devido ao fato de apresentarem trajetória fragmentada (distorção idade-série ou interrupção dos estudos e retorno na idade adulta) não foram considerados pertencentes a esta categoria.

Os excepcionais foram os alunos sobre os quais os entrevistados demonstraram nutrir mais altas expectativas escolares, e que participaram mais ativamente das iniciativas de orientação acadêmica promovidas pela escola (que serão analisadas mais detidamente no próximo capítulo). Segundo Esmeralda: “Temos alunos muito bons, muito bons, alunos que chegam, assim, num nível de escola técnica, num nível assim de muito boa escolarização, repertório cultural e tudo mais”. Chama a atenção o termo “repertório cultural”, que remete ao conceito bourdiesiano de capital cultural, já abordado no capítulo teórico. O comentário de Esmeralda parece apontar que os alunos excepcionais não o são apenas pelos fatores estritamente escolares, mas também pelos herdados do meio em que vivem. São estes os alunos

que estão “num nível de escola técnica” - afirmação que conduz à interpretação de que as escolas técnicas são mais prestigiadas que as outras escolas e reúnem os melhores alunos.

Segundo Brito (2010), que pesquisou as escolas de prestígio na rede municipal do Rio de Janeiro, “o prestígio escolar atua como um elemento diferenciador da clientela, à medida que uma escola passa a ser mais disputada que outras e consegue garantir um alunado em consonância com o perfil da escola, reproduzindo e alimentando o status escolar que a distingue das demais”. A menção a estas escolas, particularmente as federais, é frequente nas entrevistas, e o ingresso nestas escolas é um objetivo perseguido pela equipe escolar:

“...teve uma proposta de alguns professores pra agrupar os alunos que são mais comprometidos, mais interessados, que poderiam passar numa FAETEC, num Pedro II. [...] e aí ano passado a sugestão foi essa, “vamos tentar pegar os alunos que a gente vê que tem potencial, e que às vezes estão perdidos no meio de alunos que não querem nada ou que não têm ainda essa consciência da necessidade do estudo, e aí houve um agrupamento”. (Esmeralda, orientadora)

Diversos elementos importantes estão contidos neste trecho. Em primeiro lugar, observa-se que os alunos excepcionais são descritos como mais comprometidos e interessados; em seguida, vemos que estes alunos são considerados como de maior potencial para ingressar em escolas prestigiadas; e para garantir que isto ocorra, são criadas estratégias, como a enturmação por desempenho. Legette (2018), ao analisar os efeitos do *tracking* escolar entre alunos negros nos EUA, concluiu que a separação dos alunos em diferentes percursos escolares frequentemente conduz ao aprofundamento das desigualdades, afetando a autoestima dos alunos e produzindo diferenças nas interações entre professores e alunos. Embora não seja possível afirmar que a escola Nínive implementa oficialmente práticas de *tracking*, a enturmação por desempenho descrita neste trecho demonstra que os gestores planejam diferentes caminhos para os alunos de acordo com suas percepções sobre eles.

Chama atenção também o argumento de que reunir os melhores alunos em uma turma evitaria que estes ficassem “perdidos” em meio a outros “que não querem nada” ou que “não têm ainda essa consciência da necessidade do estudo”. A partir do relato desta ação conduzida pelos gestores, é possível argumentar que os julgamentos sociais efetuados por professores e gestores se tornam rótulos indexados aos alunos, que selecionam alguns alunos para depositar altas expectativas escolares e outros como alvo de baixas expectativas. Podemos lançar a questão: quais foram os resultados desta experiência? A resposta foi dada pelo diretor Mauro, que comentou sobre os efeitos deste “laboratório”:

“...a gente montou uma turma, pegando tudo que era melhor na escola, fizemos um laboratório e montamos uma turma com vistas a Pedro II, CEFET, FAETEC [...] Eram

os 30 melhores do 9º ano da escola, né? Pelo menos os 10 melhores que passaram aqui durante minha gestão, entre os melhores. E aí assim, em setembro todos já estavam aprovados, né? Foi quando professor até falou assim: ‘Mauro, vou continuar a matéria mas tá tudo aprovado’. A única infelicidade disso tudo, que fizemos todos os trabalhos e não conseguimos atingi-los pra que eles fossem pro Pedro II, pro CEFET, né. Poucos fizeram, 10 só fizeram a prova, né, dessa turma não passou ninguém [...] Mas assim, o grupo era muito bom, entendeu? Mas foi um laboratório que infelizmente não deu muito certo, porque a outra turma ficou muito ruim, entendeu? Tentou fazer uma equalização, a turma não ficou legal, entendeu? Essa produziu bastante, começou muito bom, mas a outra ficou muito problemática”. (Mauro, diretor)

Neste trecho, Mauro comentou que a experiência revelou-se negativa por dois motivos: os alunos excepcionais, apesar de obterem bom desempenho na escola, não conseguiram ingressar nas escolas prestigiadas, e a outra turma, formada pelos alunos relegados, ficou “muito ruim” em termos de desempenho. Mauro chegou a mencionar uma tentativa de “dar uma equalizada”, porém não esclareceu os meios pelos quais isso teria acontecido. Segundo o diretor me informou no início do ano, ainda durante a etnografia, a escola Nínive resolveu “abortar a missão”, abandonando o critério do desempenho para a enturmação dos alunos. Porém, levando em conta o fato de que este “laboratório” foi realizado no 9º ano, é possível nos questionarmos em que medida esta decisão afetou as trajetórias escolares dos alunos da turma “problemática”, no ensino médio e mais além. Os rótulos negativos serão analisados mais adiante; por ora, vamos nos voltar para outra categoria valorada positivamente, a dos “interessados/esforçados”.

b) Alunos interessados/ esforçados: ambos os termos (tanto interessado quanto esforçado) foram usados pelos professores para se referir aos alunos que, embora não sejam considerados excelentes pelos professores e gestores, são elogiados por serem frequentes às aulas, apresentarem bom comportamento e esforçarem-se para cumprir as atividades escolares. Percebe-se que os alunos enquadrados nesta categoria não são considerados tão bons quanto os excepcionais, mas segundo os entrevistados, pelo fato de demonstrarem interesse pelos estudos, devem ser recompensados por seu esforço, mesmo que apresentem dificuldades de aprendizagem. A participação e o bom comportamento nas aulas são vistos como uma forma de compensar possíveis lacunas, e os professores tendem a dispensar maior atenção a estes alunos do que àqueles considerados indisciplinados ou incapazes de aprender. Manuela, professora de Português, apontou que nem sempre o desempenho é o fator mais importante para definir bons alunos:

“...quando o aluno é interessado, e assim, às vezes, ele pode ter dificuldade na matéria, tem, tem vários casos assim, que o aluno, ele tem dificuldade em Português, por exemplo, no meu caso, ele tem dificuldade em Português, mas aquele aluno tá sempre lá, ele copia, ele faz, ele é interessado, eu não vou reprovar esse aluno, por mais que ele não atinja a média, eu não vou reprovar esse aluno. [...] poxa, se ele é um aluno

esforçado, se ele tá sempre na aula, se ele copia a matéria, a gente conhece os alunos, né, a gente sabe quem são os alunos que estão ali e os que não estão”. (Manuela, professora de Português)

Este trecho faz parte de um momento da entrevista em que Manuela respondeu questões relacionadas à reprovação de alunos em suas turmas de 9º ano. Segundo sua definição, o aluno “esforçado” - aquele que está sempre presente, que copia e faz as atividades - demonstra interesse, e por isso não pode ser julgado apenas por seu desempenho nas avaliações. O bom comportamento também foi constantemente mobilizado como meio de avaliar os alunos, como revelou o professor Plínio, de Matemática:

“...a minha avaliação também era ali o atitudinal do aluno, que tinha uma nota, aí eu falei assim, ‘ó, vou contar um segredo pra vocês, tá, aqui é o seguinte, se você tem dificuldade em Matemática, eu respeito isso, agora, eu quero ver cada um de vocês fazer o melhor que pode. Então, vou dizer uma coisa pra vocês, tá, eu tenho uma nota que ela não vai de zero a dez, não, ela vai de dez a zero”, [...] hoje a tua nota de participação é dez, agora se você quiser chegar no final do bimestre com esse dez, vai depender de você, porque cada vacilo que você der, esse teu dez aí ele vai caindo até chegar a zero, ok. Então, estar presente, prestando atenção, tentando fazer as coisas que o professor tá propondo, tá dentro da proposta de sala de aula? Beleza, vai chegar no final do bimestre com uma nota dez que vai te ajudar, tá, nas outras avaliações, e ajuda pra caramba”. (Plínio, professor de Matemática)

Para Plínio, é compreensível que o aluno não manifeste facilidade em apreender os conteúdos de sua disciplina (que ele considerou uma disciplina tradicionalmente encarada como mais difícil pelos alunos), mas o bom comportamento é importante para compensar esta dificuldade. Podemos dizer assim que o aluno esforçado é também, e talvez acima de tudo, bem-comportado.

A categoria dos interessados/esforçados abrange alunos de todos os turnos: tanto os professores do diurno quanto aqueles que se dedicam à EJA avaliaram que há alunos interessados em suas turmas. No caso da EJA, onde a maior parte dos alunos concilia estudos e trabalho, os professores foram particularmente elogiosos ao fato de os alunos esforçarem-se nos estudos. Régis, professor de Inglês, considerou que em suas turmas da etapa V os alunos, particularmente as mulheres, dedicam-se às aulas apesar das dificuldades:

“Entre homens e mulheres sim, as mulheres elas trabalham muito, né, durante o dia, quando não estão tomando conta das suas casas elas estão trabalhando fora e tomando conta de casa, e vão pra lá com muito interesse, tá? [...] Até em relação à organização de caderno, né, elas estão sempre com conteúdo organizado, as folhas anotadas, com tudo anotado. [...] O aluno que vai, que entrega, ele tem uma chance de recuperação. Não foi bem na prova? A gente dá um trabalho, a gente tenta recuperar, até porque o perfil do EJA é diferente do perfil do diurno, eu guardo isso na minha cabeça, ele tá ali porque ele precisa estudar, ele já tá fora da idade série, né, então eu dou maior número de chances de recuperação”. (Régis, professor de Inglês)

Assim como no caso de Manuela, Régis declarou não utilizar apenas o desempenho nas avaliações como critério para definir a aprovação dos alunos. A percepção do nível de interesse dos alunos (elemento altamente subjetivo) faz com que as demandas escolares cotidianas, especialmente as avaliações, sejam flexibilizadas de acordo com os julgamentos efetuados. Em outro momento da entrevista, Régis afirmou que na EJA é preciso levar os conteúdos de forma adaptada para o alunado, uma vez que já vêm de trajetórias escolares fragmentadas. Contudo, nem todos os alunos da EJA foram considerados esforçados e interessados; há também os trabalhadores/ cansados. Isso nos leva aos rótulos flutuantes, tema do próximo tópico.

3.4.2 - Rótulos flutuantes

Os rótulos flutuantes foram assim denominados devido a oscilarem entre os polos positivo e negativo. Não são neutros, uma vez que também exprimem julgamentos sociais de professores e gestores, mas seus significados variam de acordo com cada situação.

Quadro 7 – Rótulos flutuantes e suas respectivas características

Rótulos flutuantes	Características atribuídas pelos gestores e professores
Agitados	“agitados” “mais focados” “falam muito” “participativos”
Trabalhadores/Cansados	“cansados” “apáticos” “aluno que tá correndo atrás pra terminar”

Fonte: elaboração própria

a) Trabalhadores/Cansados: são os alunos que, segundo os professores e gestores, apresentam menor rendimento escolar devido a trabalharem ou realizarem outra atividade que consome tempo. Segundo os professores, estes alunos parecem estar sempre cansados devido a terem que conciliar a escola com outras ocupações. Os alunos da EJA foram mais frequentemente apontados como cansados devido ao fato de já estarem inseridos no mercado de trabalho, mas também foram citados jovens que realizam serviços remunerados ocasionais, os chamados “bicos”, e alunas mães ou que ajudam nas tarefas domésticas. Em algumas entrevistas, foram

criticados por não participarem ativamente das aulas ou não cumprirem as atividades propostas, mas em geral os professores e gestores tenderam a ser mais tolerantes com estes alunos:

“...o aluno da etapa V é um aluno que ele tá correndo atrás pra ele terminar, mas é um aluno muito cansado, então é um aluno que trabalha durante o dia, o dia todo, sai muito cansado, esse aluno ele precisa que as aulas sejam muito concretas, que sejam muito práticas, porque se não ele fica desmotivado, ele não consegue prestar atenção, e se ele perceber que algo tem muita dificuldade, ele abandona as aulas”. (Rebeca, professora de Artes)

“No turno da tarde, muitas vezes ele já levou o irmão na escola, já trouxe o irmão pra casa, já deu almoço ao irmão e aí ele foi pra escola. [...] Eu acho que isso influencia, quando você já fez tudo, né, a gente já pegou uma aluna específica com esse problema assim, a gente percebeu que quando ela chegava, ela já estava cansada de tudo que ela tinha feito com os muitos irmãos que... eu acho que isso influencia, porque a gente sabe que o externo influencia muito na escola, né...”. (Rute, vice-diretora)

Nestes trechos, ficou evidente que os alunos trabalhadores/ cansados são considerados menos aplicados. Pelo fato de não poderem se dedicar somente aos estudos, foram alvo de expectativas escolares mais baixas: Rebeca apontou que na EJA o abandono escolar é um risco iminente, e Rute considerou que as atividades domésticas dos alunos da tarde influenciam negativamente seu desempenho. Mas, precisamente por serem atarefados, estes alunos contam com a compreensão dos professores e gestores; Rebeca relatou priorizar atividades práticas em sala de aula, para evitar que os alunos levem tarefas de casa que não conseguirão realizar. Nota-se assim que este rótulo é considerado uma desvantagem, no entanto difere dos rótulos negativos por ser visto com maior condescendência pelos professores e gestores. O trabalhador/cansado apresenta problemas de desempenho, mas não de comportamento, ao contrário dos alunos agitados, tema do próximo tópico.

b) Agitados: são os alunos que, embora tenham atitudes consideradas de indisciplina (conversar e levantar da carteira durante a aula, mexer no celular, não copiar a matéria), não foram considerados fonte de problemas pelos professores e gestores. O termo “agitado” foi utilizado pela professora Raquel, de Português, que o descreveu da seguinte forma:

“Olha, essa turma, 903, eles são assim bem grandes já, digamos assim, até fora da idade né, que seria considerada ideal, entre aspas, para o nono ano, mas eles são igualmente agitados, meninos e meninas (risos), igualmente, eles são grandes assim, acho que de repente por isso, mas eles têm um lado bom também, por isso de repente eles são um pouco mais focados, são mais agitados, porém na hora que você pede um silêncio, você vai explicar a matéria eles tendem a focar um pouco mais . [...] (vivenciei) indisciplina relacionado a conversa, ficar conversando em sala de aula, não fazer uma atividade, não copiar, mas por exemplo, indisciplina de agressão física, brigas, essas coisas, né, agressão verbal entre os alunos ou com o professor, não”. (Raquel, professora)

Observamos assim que sua visão sobre os “agitados” possui elementos positivos e negativos: estes alunos estão fora da idade ideal, o que pode ser considerado um elemento

negativo, mas esta maturidade também lhes permite maior concentração na hora da explicação da matéria. Se por um lado conversam e não cumprem todas as atividades, por outro lado não estão envolvidos em brigas, discussões ou outros episódios que caracterizam indisciplina num grau mais elevado. Outros professores, como Manuela e Pedro, também comentaram que têm em suas turmas alguns alunos que consideram mais agitados, que falam muito e fazem brincadeiras inoportunas, mas que também fazem perguntas e participam durante a aula. Por isso não são considerados perturbadores do bom andamento da aula, ao contrário dos “alunos-problemas”, um dos rótulos negativos abordados a seguir.

3.4.3 - Rótulos negativos

Nesta pesquisa, propõe-se que os rótulos negativos são aqueles em que se observa que após a distinção e rotulação das diferenças ocorre a associação do rótulo a atributos negativos. Nesta categoria estão enquadrados os “dispersos”, “inconstantes”, “fracos” e “problemáticos”, rótulos conferidos pelos professores e gestores para se referir aos alunos que de algum modo não se enquadram nas representações do “bom aluno”. Estes rótulos carregam conotações pejorativas que possuem potencial de acarretar desvantagens na distribuição de oportunidades educacionais.

Quadro 8 – Rótulos negativos e suas respectivas características

Rótulos negativos	Características atribuídas pelos professores e gestores
Dispersos	“aluno que escolhe as aulas que quer ir” “frequentam a escola por frequentar” “aluno que está ali fisicamente, mas não de corpo e alma” “desinteressados”
Inconstantes	“meninas que engravidam” “aluno que faz biscate” “sem foco”
Fracos	“fraco” “aluno com uma defasagem imensa” “deslaudado” “aluno com falta de capacidade intelectual”
Alunos-problemas	“aquele que não quer nada” “muito problemáticas” (meninas) “aquele que é o fora da curva” “abusados” “bagunceiros”

Fonte: elaboração própria

a) Dispersos: são os alunos que frequentam a escola e não apresentam problemas graves de comportamento, mas também não participam ativamente das aulas e parecem não encontrar sentido na escola. Foram criticados pelos professores e gestores por não se esforçarem, não demonstrarem interesse e não acreditarem na educação como ferramenta de transformação social. De acordo com o que foi apurado nas entrevistas, estes alunos encontram-se no turno diurno; não houve menções em relação à EJA. Para a professora Manuela, os alunos dispersos são um desafio para os professores, uma vez que não respondem aos estímulos pedagógicos:

“O desafio maior, assim, pra mim, no 9º ano, é realmente a questão do interesse, os alunos já estão numa fase assim mais... alguns já não querem mais saber, outros só querem ficar mexendo no celular, e são poucos, assim, que você vê que realmente têm aquele interesse assim em estudar porque entendem, né, a importância da escola, sabem que eles precisam daquilo. Muitos vão pra escola, é claro, estão ali, mas estão fisicamente, mas não, vamos dizer assim [risos], de corpo e alma, estão mais ali, e ficam mexendo no celular e ficam pensando em não sei o quê”. (Manuela, professora de Português)

Segundo Manuela, estes alunos não se interessam pelos estudos porque não entendem a importância da escola. Com a massificação da escola, ocorrida no Brasil nas últimas décadas, os jovens das camadas populares encontram-se hoje muito mais presentes nos bancos escolares, porém isso não significa que estejam “de corpo e alma”, como dito por Manuela. A reflexão de Dayrell (2007) sobre o esvaziamento do sentido da escola para a juventude aponta que este esvaziamento é interpretado pelos profissionais da educação como fruto de irresponsabilidade e hedonismo dos jovens, mas na verdade resulta do fato de que estes jovens consideram a escola enfadonha e incapaz de atender às suas demandas. Segundo Dayrell, “a estrutura da escola pública, incluindo a própria infraestrutura oferecida, e os projetos político-pedagógicos ainda dominantes em grande parte das escolas não respondem aos desafios que estão postos para a educação dessa parcela da juventude” (p.116). Frequentemente a escola se torna apenas uma obrigação, necessária para obter os diplomas exigidos pelo mercado de trabalho.

Por vezes nem mesmo a perspectiva de obtenção de um diploma para ingresso no mercado de trabalho é suficiente para garantir a permanência dos alunos na escola; para muitos, que já trabalham informalmente ou têm outros projetos, a escola não é necessariamente o único caminho para a construção de um futuro melhor. Por isso, o abandono escolar é uma realidade sempre presente: entrando e saindo da escola, estes jovens constroem trajetórias fragmentadas vistas com desaprovação pelos educadores. É o caso dos alunos inconstantes.

b) Inconstantes: são os alunos que não frequentam a escola com regularidade, abandonando-a ou evadindo²⁵, o que não quer dizer que não possam voltar a acessá-la posteriormente. A conduta dos alunos inconstantes é considerada errática e seus projetos de futuro muitas vezes não incluem a escola, o que é visto por professores e gestores como algo negativo:

“Tem um outro problema, na rede municipal, que é o caso do abandono [...] Já vi alunos que começam a trabalhar e não conseguem manter a dupla jornada e acabam abandonando ou reprovando. A gente tem o caso das meninas que engravidam, então tem uma parcela das meninas que engravidam, e acabam reprovando ou abandonando. Tem o caso das meninas que se casam, se casam assim, vão morar com o parceiro, abandonam ou reprovam, porque aí acaba somando com atividades domésticas em tempo integral”. (Pedro, professor de Geografia)

Neste trecho, é possível observar que foram descritas trajetórias construídas a partir de outro referencial que não a escola: uns abandonam a escola para focarem no trabalho, enquanto as meninas decidem dedicar-se apenas à família.

O fato de os alunos trabalharem (por vontade ou necessidade) foi comentado em onze das doze entrevistas; apenas o professor Plínio não mencionou o assunto. Professores e gestores apontaram que os alunos da EJA são jovens e adultos que retornaram à escola depois de já estarem inseridos no mercado de trabalho; e que nas turmas diurnas do 9º ano há muitos adolescentes e jovens que estão ingressando, na maioria das vezes, em trabalhos informais. Os educadores não demonstraram considerar o trabalho algo negativo em si, mas interpretá-lo como um elemento que atrapalha a trajetória escolar dos alunos. Por isso, o fato de o aluno ser um trabalhador só é visto como algo ruim quando o leva a interromper sua escolarização. O professor Felipe afirmou que alguns alunos “deixam de estudar pra trabalhar [...] porque infelizmente é mais viável pra ele o trabalho, que ele vai trazer o alimento pra dentro de casa, vai trazer uma renda pra dentro de casa, do que a escola”. Felipe disse que para estes alunos a escola é vista como desnecessária, pois oferece apenas rendimentos futuros, e não supre suas necessidades do presente. O professor reconheceu que para os alunos muito pobres o trabalho é uma necessidade, mas lamentou que optem por abandonar a escola.

O tema da gravidez na adolescência também foi apontado por diversos entrevistados (sete entre doze) como um fator que influencia na vida escolar. O professor Pedro foi o que mais abordou esta questão; foram três menções em diferentes pontos da entrevista. Segundo ele, a escola tem um tratamento diferenciado para as gestantes, que inclui atividades para casa e tolerância maior em relação a faltas, a fim de que elas consigam acompanhar os conteúdos e

²⁵ Segundo o INEP, o abandono ocorre quando o aluno deixa de frequentar as aulas durante o ano letivo, e a evasão ocorre quando o aluno que abandonou a escola ou reprovou em determinado ano letivo não efetua a matrícula no ano seguinte para dar continuidade aos estudos.

conseguir a aprovação; no entanto, as jovens mães seguem diferentes caminhos: algumas buscam as atividades na escola e acompanham os conteúdos, enquanto outras se tornam faltosas até o ponto de abandonar a escola. Na visão do professor, tudo depende de como a aluna se comportava antes da gravidez. Para o diretor Mauro, por vezes a gravidez acarreta problemas de saúde, especialmente no caso das adolescentes, que dificultam a permanência na escola; a professora Marta declarou sentir pena das jovens que têm dois ou três filhos, e que tenta incentivá-las a continuarem os estudos. Bermea, Toewls e Wood (2018), ao pesquisarem como jovens mães estudantes nos EUA se sentem vistas pelos outros agentes no ambiente educacional, concluíram que frequentemente estas mães se consideram estigmatizadas pelos professores e colegas de classe não-pais, que julgam que elas “não vão chegar a lugar algum”, o que indica uma estreita associação entre gravidez na adolescência e baixas expectativas escolares.

Vemos assim que há uma clara diferenciação de gênero: homens abandonam a escola mais frequentemente por causa da entrada no mercado de trabalho, enquanto entre as mulheres a interrupção dos estudos é mais comum por causa dos filhos e das atividades domésticas. É interessante observar que este padrão está em consonância com índices obtidos em pesquisas que analisam a relação entre juventude e trabalho.

Tabela 4 – Motivos apresentados pelos jovens para o abandono escolar e percentuais

Tabela 17. Motivos de ter abandonado a escola, por área (urbana/rural) e sexo

	Urbana			Rural			Total
	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	
Motivos familiares	36,9	13,5	62,5	39,9	17,3	71,2	37,4
Motivos econômicos (necessidade de trabalhar)	37,0	52,1	20,5	40,2	55,6	18,9	37,5
Busca de autonomia	16,8	24,5	8,4	11,9	17,2	4,6	16,0
Motivos escolares	16,5	19,2	13,6	18,4	23,6	11,2	16,8
Outras respostas	4,0	4,9	2,9	4,0	3,4	4,7	4,0

Fonte: Relatório da OIT “Trabalho decente e Juventude”, de 2014

Segundo o relatório “Trabalho decente e Juventude”, da Organização Internacional do Trabalho, os motivos econômicos – como a necessidade de trabalhar para de se manter, ou para ajudar o trabalho da família, e a pobreza e dificuldade de custear as despesas para seguir estudando – foram os mais citados pelos jovens do sexo masculino, seguidos pela busca de independência e autonomia. Já os motivos familiares – sobretudo ter tido filho e ter casado – foram as razões mais citadas pelas jovens mulheres. Os motivos propriamente escolares - ter

sido reprovado, não estar interessado na educação/formação, não ter uma escola por perto/dificuldade de transporte - foram o terceiro fator mais citado, afetando mais os homens do que as mulheres. Vemos assim que alunos “inconstantes” não são exclusividade da escola Nínive, mas fazem parte de um contexto social mais amplo.

c) **Fracos:** são os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem significativas, consideradas empecilho para o aprendizado necessário ao avanço para séries posteriores. Na visão dos professores e gestores, os “fracos” não são alunos que apenas possuem limitações em alguma disciplina, como os interessados/esforçados, mas aqueles cuja acentuada defasagem os distingue do restante da turma. Monique, professora de Educação Física, ao ser perguntada sobre as razões da reprovação de alunos de 9º ano em sua disciplina, observou que “tem a falta de capacidade intelectual, principalmente, eu não vou nem colocar a física, porque eu não uso isso, mas a capacidade intelectual de acompanhar, eles vêm com uma defasagem de matéria”. Os entrevistados manifestaram ter dificuldades para lidar com estes alunos, considerados em alguns casos incapazes de aprender adequadamente:

“...a gente tem alunos muito fracos, que já chegam no 9º ano, por conta do professor já ter dado aula pra ele talvez 2 anos no 7º, 2 anos no 8º, e aí o professorado fala, “gente, não tem condições de repetir esse aluno, não avança”, então ele vai pro 9º ano com todas as ressalvas, com tudo que a gente precisa pra que esse aluno conclua a vida escolar dele e avance pra uma vida profissional. Então assim, a gente tem todos os casos, a gente tem aluno que é... Que não é incluso porque não tem laudo, a gente chama de “deslaudado”, né, a gente sabe que o aluno tem um comprometimento, mas a gente nunca conseguiu o laudo, a família nunca conseguiu acompanhar e fazer as intervenções que a gente pede. Então o cara chega no 9º ano, mas pra concluir, porque não é um aluno que vai ter, é... Muitas condições de 9º ano”. (Esmeralda, orientadora pedagógica)

Neste trecho, Esmeralda definiu os alunos “fracos” como aqueles que não conseguem avançar no aprendizado dos conteúdos escolares, ainda que curse as séries mais de uma vez. A orientadora apontou que por vezes estes alunos, mesmo quando não apresentam condições de aprovação, progridem para o 9º ano devido ao fato de o professorado não apresentar mais recursos para ensiná-los. Esmeralda citou também o caso dos “deslaudados” – alunos que segundo ela possuem algum tipo de “comprometimento” cognitivo, mas que por não terem nenhum laudo médico comprovando sua situação, não podem fazer parte da categoria dos inclusos. Alunos inclusos são aqueles que, por apresentarem algum tipo de deficiência física ou intelectual, recebem o acompanhamento de agentes de apoio durante as aulas²⁶. Estes agentes

²⁶ Na categoria de agentes de apoio estão incluídos: intérpretes de libras (que devem ter nível médio e certificado de proficiência em LIBRAS) instrutores do sistema braile (nível médio e certificado de proficiência no sistema de escrita Braille), agentes de apoio I (para deficiências cognitivas, devem portar diploma de ensino normal ou graduação em Pedagogia) e agentes de apoio II (para atender deficiências físicas, técnicos ou graduados em

têm o dever de acompanhar os alunos durante as aulas e ajudá-los a realizar as tarefas e atividades. Os alunos inclusos têm garantidos seus direitos de atendimento diferenciado, porém no caso relatado por Esmeralda, trata-se de alunos que não têm um diagnóstico médico fechado e por isso não podem receber este apoio. Na visão da orientadora, o “deslaudado” é alguém que a escola não consegue ensinar e que a família não acompanha, por isso não possui condições de aprender os conteúdos do 9º ano, ainda que esteja matriculado nesta série.

Compreendemos assim que o rótulo de “aluno fraco” ou mais especificamente de “deslaudado” carrega conotação pejorativa, pois marca o aluno como um indivíduo incapaz de aprender. Ao contrário dos rótulos positivos e flutuantes, considero que este rótulo é estigmatizante, pois a identidade do indivíduo no contexto escolar é deteriorada:

“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”. (GOFFMAN, 1975, p.23).

Partindo desta definição de Goffman, argumento que o aluno “fraco” pode ser considerado um aluno estigmatizado, pois suas dificuldades de aprendizagem o distinguem dos demais alunos, fazendo com que seja enxergado a partir da ótica da falta, da deficiência, do atraso. Segundo Daley e Rappolt-Schlichtmann (2018), a rotulação de alunos com deficiência de aprendizagem cria estereótipos associados a traços socialmente desvalorizados, como preguiça, descuido ou estupidez, e por isso os alunos rotulados tendem a apresentar sentimentos de vergonha ou humilhação e esconder sua deficiência entre colegas e professores, a fim de evitar associação com estereótipos negativos. Partindo da perspectiva goffmaniana, interpreto essa tentativa de esconder a deficiência como um meio de manipulação da identidade deteriorada. No caso dos “deslaudados”, é possível questionar se estes alunos e suas famílias não evitam um diagnóstico médico que os classifique como alunos inclusos exatamente por receio de serem estigmatizados.

Por causa de seus problemas de aprendizagem, os alunos se tornam alvo de baixas expectativas escolares: nas palavras da orientadora pedagógica, ele “vai para o 9º ano com todas as ressalvas [...] pra que esse aluno conclua a vida escolar dele e avance para uma vida profissional”, o que indica que, se a escola não consegue garantir a ele uma aprendizagem adequada, é melhor permitir que se forme mesmo sem alcançar os resultados esperados, para

Enfermagem). Estes agentes de apoio são selecionados para vagas temporárias por meio de processos simplificados realizados pela SME de Duque de Caxias.

que ao menos seja capaz de ingressar no mercado de trabalho. É possível argumentar que está em movimento uma profecia autorrealizadora: se estes alunos são considerados incapazes de aprender, os professores não se mostrarão capazes de ensiná-los, o que promoverá baixo aprendizado e aprofundamento da defasagem, resultando numa formação incompleta e numa trajetória fragmentada que confirmam a incapacidade predita. Ao contrário do projeto de preparação dos melhores alunos para os concursos de escolas prestigiadas, citado com frequência nas entrevistas, não foram encontrados relatos de iniciativas voltadas especificamente para a superação da defasagem dos alunos fracos.

d) Alunos-problemas: são os alunos considerados severamente indisciplinados, incorrigíveis ou desestabilizadores, que não obedecem às regras da escola, desrespeitam os funcionários e não se dedicam aos estudos. Aqui, utilizo o conceito de “aluno-problema” a partir da perspectiva de Gomes (2020), que o define como:

“um conceito situado na intersecção da teoria da construção social do estigma de Goffman (2008) e da sociologia do desvio de Becker (2008). Ele é entendido como o sujeito cuja identidade social de estudante foi deteriorada. Na construção do seu estigma, está o comportamento percebido como desviante (indisciplina, violência, agressividade) convertido em símbolo depreciativo por processos escolares que são atravessados por questões de gênero, aspectos socioeconômicas e étnico-raciais” (GOMES, 2020, p.7).

Na escola Nínive, os alunos-problemas foram descritos de diferentes formas: como “problemáticos” (por Pedro e Mauro), “fora de contexto” (Rute), “alunos que não querem nada” (Esmeralda), “bagunceiros” (Manuela) e “abusados” (Marta). O que os une na mesma categoria é o fato de que não se enquadram nas definições subjetivas do “bom aluno” por conta de seu comportamento desviante. Como vimos ao tratar do conceito de desvio de Becker (2008), à ideia de desvio subjaz a noção de que há um comportamento médio, ideal. Diferentemente do aluno “fraco”, estigmatizado por conta de problemas cognitivos, o julgamento do “aluno-problema” advém fundamentalmente do fato de ser indisciplinado.

Merece destaque o fato de que na escola Nínive alguns professores e gestores consideraram que as meninas têm frequentemente apresentado comportamento pior que os meninos. A professora Marta disse que as meninas “estão mais abusadas que os meninos”, Plínio afirmou que “as meninas são sempre mais adiantadas e os meninos são mais bobões” e o diretor Mauro considerou que as meninas têm estado “problemáticas”:

“A gente tá tentando resgatar as questões de educação, as meninas têm dado muito mais trabalho que os meninos, né, certas questões de linguagem, de postura, de atitude, as meninas têm estado muito problemáticas, uma liberdade meio esquisita que tá acontecendo, não é o tipo de liberdade que elas merecem não, mas vamos trabalhar pra isso” (Mauro, diretor).

É possível notar que está em voga uma crítica moral ao que se considera um processo de mudanças na sociabilidade feminina, marcado por uma “liberdade esquisita” na linguagem, postura e atitude. Segundo o diretor, a escola deve trabalhar para reverter este processo, num “resgate às questões de educação”. Guimarães (2019), ao analisar duas escolas – uma em São Paulo e outra na Bahia - a partir da ótica das questões de gênero, observou que há um processo de regulação moral movido pelos agentes escolares, que recriminam certos comportamentos femininos considerados sexualizados. A autora demonstrou que ganhou força nas escolas um discurso que aponta uma inversão nos papéis de gênero, com os meninos mais “bobões” e as meninas mais “maldosas”, e que se considera que “as meninas estão muito soltas”, afirmação que carrega um peso moral negativo. Para os professores e gestores, a sexualização das meninas é valorada negativamente, com ênfase no risco da gravidez, que, como já foi apontado, é interpretada como um empecilho para a continuidade das trajetórias escolares.

Além do peso do julgamento negativo, ser rotulado como aluno-problema desencadeia uma série de ações por parte dos agentes escolares. O caso de Tiago²⁷, descrito pelo professor Pedro, é paradigmático, pois delinea o perfil clássico de um aluno-problema e revela as atitudes da escola no tratamento dispensado a ele:

“...tem um aluno ali mais especificamente que a gente já teve muito problema, e quando aquele aluno tá na minha sala eu não consigo dar aula. Era caso assim de o aluno ficar suspenso... Tem esse outro menino, e tem o André, assim o Paulo, o Flávio, o Alan, são meninos que fazem as atividades, quando os problemas não estão perto deles, quando o Tiago falta, eles fazem as atividades. [...] Mas esses são os grupos de meninos que quando estão juntos com esse outro rapaz, geram muito problema. E esse é um menino que começou a peitar a gente, a gente eu falo todo mundo, então todo mundo na escola, todos os profissionais da escola começaram a ter problemas com ele. [...] Então o Mauro percebeu que assim, tava uma situação bem insustentável. Foi a partir do momento que ele começou a ser suspenso recorrentes vezes, e ele começou a faltar também, e às vezes mesmo quando ele não tava suspenso ele faltava, então ele começou a decidir quando ele ia e mesmo quando ele tava em sala ele não fazia as atividades, então assim, ele estar em sala passou a ser sinônimo pra mim de não ter aula porque era gastar às vezes 50 minutos tentando fazer ele abrir o caderno, copiar e fazer as atividades. [...] A família dele foi chamada recorrentes vezes, sobretudo a mãe, a mãe foi lá frequentes vezes, já nos conhecia, conhecia os professores e tal, mas ela já não tinha muita gerência sobre o comportamento dele, isso funcionou nas primeiras vezes, isso ainda no final do 7º ano, início do 8º, mas quando deu pro final do 8º ano já não tava funcionando muito bem, o pai quase sempre tava trabalhando, então era muito difícil entrar em contato com o pai, mas inicialmente ele respeitava também o pai. Já pro final do 8º ano, nem o poder do pai tava fazendo muita influência sobre ele, e aí foi justamente quando a gente passou a ter os maiores problemas”.

(Pedro, professor de Geografia)

²⁷ Todos os nomes de alunos são fictícios.

Nesta descrição, Tiago personificou os elementos principais do aluno-problema: não cumpre as atividades escolares, é indisciplinado em sala de aula, influencia negativamente seus colegas de classe, “peita” os profissionais da escola, não respeita a autoridade dos pais. Por isso, foi considerado um elemento perturbador da ordem, tornando-se indesejável no ambiente escolar. Segundo o relato, foram vários os recursos utilizados pela escola para contê-lo: adverti-lo em sala de aula, levá-lo à sala da direção, buscar comunicação com seus pais, até chegar ao ponto de puni-lo com suspensões. O ato de suspendê-lo também se revelou ineficaz, pois a partir disso seu comportamento não melhorou e ele passou a faltar com maior frequência. Segundo Pedro, no ano letivo de 2020 Tiago já não frequentava mais a escola com regularidade, mas o professor não soube afirmar se o abandono havia se consumado ou se as ausências de Tiago ocorriam apenas em suas aulas. Pyne (2019) argumenta que a eficácia das suspensões escolares depende se os alunos as enxergam como justas ou não; frequentemente, elas não cumprem seu papel corretivo e atuam de forma repressiva, estigmatizando e excluindo os alunos suspensos. Após analisar os resultados de sua pesquisa com alunos de 10 escolas de um distrito nos EUA, Pyne concluiu que em vez de agir como sanções corretivas, as suspensões tendem a diminuir a confiança dos alunos em autoridades escolares, influenciar negativamente sua autoimagem e diminuir seu envolvimento com a escola.

No contexto escolar, a inadequação aos padrões faz com que estes alunos sejam alvo de outras ações por parte dos agentes escolares, além das suspensões. Transferências de turma e turno também foram citadas como recursos para tentar controlar os problemas causados por estes alunos: Rute contou que “sempre tem aquele que é o fora da curva e precisa desenturmar ele pra ver se ele se ajusta”, e Marta revelou que “eles transferem muito aluno do diurno pro noturno, né? Tá dando trabalho de dia, tá reprovado muitos anos, tal, aí eles vão pro noturno”. Como já explicitado, o aluno-problema causa um desequilíbrio no ambiente escolar, e por isso os gestores lançam mão da transferência como forma de retirá-lo do ambiente em que provocou problemas e colocá-lo em um novo contexto, onde possa corrigir seu comportamento.

O comentário de Marta, de que os piores alunos são mandados para a EJA, expõe uma questão importante na escola Nínive: a estigmatização dos alunos adolescentes da EJA. Por definição, a EJA dedica-se à educação de jovens e adultos; mas Marta declarou ter a impressão de que ano após ano a escola Nínive recebe um quantitativo maior de adolescentes (menores de idade) participando da EJA. Notou-se nas narrativas dos gestores e dos professores responsáveis por turmas da EJA (Marta, Rebeca e Régis) que os adultos são considerados mais fáceis de lidar, por serem mais disciplinados e focados. Marta declarou, “eu tenho turma que o próprio

adulto chama atenção da gurizada. [...] Então assim, a questão de disciplina é mais com a garotada”, enquanto Rebeca disse “por isso que a gente até prefere que as turmas tenham mais adultos do que adolescentes, pra gente poder trabalhar melhor, mas às vezes não é possível”.

Os gestores explicaram em suas entrevistas que estes alunos são provenientes tanto das turmas do turno diurno quanto de escolas ao redor que sabem que a escola Nínive oferece a modalidade EJA, e são precisamente eles os elementos desestabilizadores.

“Na EJA a gente recebe muita matrícula de aluno de outras escolas, né. Então assim, como a gente recebe muitos alunos de fora, tem alguns entreveros, porque geralmente quando aluno vem de 9º ano de outra escola, ele vem por algum problema. Ou ele se aborreceu lá, ou a escola pressionou pra ele sair de lá, ou ele nem quer estudar, mas os pais estão obrigando, e aí a escola de lá não queria, mas o pai e mãe têm que arrumar uma vaga aí coloca (na escola Nínive)”. (Esmeralda, orientadora pedagógica)

Segundo Esmeralda, os alunos que vêm de outras escolas realizaram a transferência exatamente porque já tinham perfis problemáticos, e optaram (ou foram pressionados) a sair da escola anterior. Isso revela que estes alunos já portavam rótulos negativos antes mesmo de ingressarem na escola Nínive. Logo na chegada à escola, o peso destes rótulos se impôs nas interações sociais:

“...a gente recebe muitos alunos de fora, alunos que já não dão certo em escolas do diurno, e aí a escola dá uma empurrada, os responsáveis dão uma empurrada, e aí vêm pra cá à noite. E aí quando chegam aqui à noite, eles acham às vezes que é uma bagunça, que eles estão à noite, que eles trabalham, então eles têm autonomia, e aí os nossos três primeiros meses aí são de muita dureza, de muita coisa pra depois caminhar, geralmente fevereiro, março até abril, assim, a gente fica junto, a equipe fica muito em cima, eu fico aqui praticamente direto [...] o aluno que tá com vontade de estudar vai ficar, quem não tiver com vontade vai sair, porque a gente vai chamar o responsável, procurar responsável, a gente faz reunião de pais com os alunos que estão chegando, os alunos que já estão na escola a gente faz essa reunião de pais, né, bimestralmente, faz essa reunião de início e faz depois as outras, e mostra qual é a realidade da escola, entendeu? ”. (Mauro, diretor)

“Depois do 1º bimestre, os que se salvam, os que realmente querem estudar, veem que a escola vai dar, vai dar condições a eles de aprendizagem, vai dar a assessoria necessária, eles vão bem, aí você já não tem tanto problema de disciplina. E os que não se adequam à disciplina vão embora, eles não aguentam, eles veem que não vai dar mesmo, e aí eles pedem pra sair da escola. Os que são maiores de idade, nem conversam, né, os que são menores muitas das vezes vão embora de casa, mudam de residência, são os conflitos” (Esmeralda, orientadora pedagógica).

Pela descrição dos gestores, por meio deste “trabalho inicial” os alunos que realmente querem estudar “se salvam”, enquanto os inadequados, indisciplinados, que não querem estudar, saem da escola – sem que seja informado seu paradeiro. Com o detalhe de que não são expulsos da escola, mas que voluntariamente “pedem pra sair”. Considero ser possível argumentar que estes alunos da EJA são marcados por estigmas, uma vez que seus rótulos

negativos criados no ambiente escolar circulam entre diferentes unidades escolares e conduzem à discriminação e exclusão do ambiente escolar. Facilmente identificáveis como “alunos-problemas”, eles experimentam reais desvantagens nas interações sociais.

Seja nos casos de alunos da EJA ou do turno diurno, prevalece a visão de que os alunos-problemas desestabilizam o ambiente escolar, e por isso precisam ser enquadrados nos padrões da escola. Caso contrário, podem ser alvo de ações das mais diversas: ser suspensos, transferidos de turma, de turno e de escola, ou mesmo optarem por desligamento da escola.

3.5 – Percepções sobre as famílias

Desde a análise dos dados produzidos pelas pesquisas do LaPOpE no município do Rio de Janeiro (ROSISTOLATO et.al., 2017; PIRES DO PRADO, et.al., 2020) o tema da participação familiar nas trajetórias escolares já ocupava lugar central em minhas prioridades. A visão de que as famílias não participam da vida escolar dos alunos é frequentemente reproduzida pelos agentes escolares, que tendem a atribuir a fatores externos as causas dos problemas escolares. Quando da elaboração dos roteiros de entrevistas, considerei fundamental incluir perguntas que permitissem compreender as percepções dos professores e gestores sobre as famílias também no município de Duque de Caxias. Durante a realização das entrevistas, porém, observei que muitas vezes o tema transbordava os limites das questões específicas, em alguns casos permeando toda a entrevista. Por isso, o processo de análise das narrativas dos professores e gestores sobre as famílias mostrou-se muito rico, fornecendo uma série de *insights* interessantes sobre como se estabelecem as relações entre os agentes escolares, os alunos e suas famílias.

As categorias formuladas baseiam-se na análise de Rezende et.al, (2019), pesquisadores do LaPOpE que investigaram a gestão escolar e a estigmatização de famílias na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Na pesquisa realizada por eles, os perfis familiares foram divididos em duas categorias: famílias desejadas pela gestão e famílias indesejadas, cada uma com outras subcategorias. Foram observadas profundas semelhanças entre as descrições das famílias nos dois municípios; no entanto, algumas adaptações foram necessárias para adequação à realidade de Duque de Caxias. Por isso, nesta seção foram adotadas as seguintes categorias: famílias participativas e conhecidas (entre as desejadas); e famílias não-participativas, permissivas, desestruturadas e pobres/com baixo grau de escolaridade (entre as não-desejadas).

Quadro 9 – Categorias de famílias desejadas e indesejadas no ambiente escolar

Famílias desejadas	Famílias indesejadas
1 - Famílias participativas 2 – Famílias conhecidas	1 – Famílias pobres/ famílias com baixo grau de escolaridade 2 – Famílias não-participativas 3 - Famílias permissivas 4 – Famílias “desestruturadas”

Fonte: elaboração própria

3.5.1 - Famílias desejadas

a) Famílias participativas: estas são as famílias que participam de forma ativa das decisões referentes à vida escolar dos alunos. Foram elogiadas pelos professores e gestores por acompanharem os alunos e estarem sempre presentes na escola, o que segundo eles afeta positivamente as trajetórias escolares destes alunos.

“Então a gente tem todo tipo, a gente tem pai muito participativo, a gente tem pai muito colaborativo, como tem por exemplo essas turmas que fazem, como eles fazem, né, arrecadação para o passeio, eles fazem bolo pra levar pra vender, eles fazem atividade no contraturno, então assim, os pais ajudam, os pais colaboram, os pais incentivam”. (Esmeralda, orientadora)

“Os pais, assim, que têm uma atuação muito boa, os filhos dão pouco trabalho. Se der é uma vez, entendeu? E nunca mais dará. Porque é normal, adolescente é normal dar, né, tá no seu ‘dia cão’, seu dia fora do contexto, é normal acontecer, entendeu? Mas se fosse assim seria melhor. É um contexto social que precisa ser analisado. Da família, de como é a família, de como vive a família, né, esses valores são importantes, essa é a importância, entendeu?”. (Mauro, diretor)

“Tem pais que eu vejo quase todo mês, porque tem alguns que levam os filhos na porta da escola, então falam comigo, tem pai que eu encontro no trem, enfim, e que são pais que são presentes, que a gente vê sempre, mas esses são pais de alunos que não são alunos-problemas” [...] Aqueles que os pais são presentes em questão de cobrar, mas também de ajudar, são alunos que têm um bastidor muito bom em família e conseguem ir muito bem. Então a presença dos pais ajuda muito, quando a gente vê numa reunião de pais um responsável que fala, que usa o espaço de fala dele pra falar ali na frente dos responsáveis e tem uma boa articulação, a gente sabe que o filho daquele responsável, ou neto, ou coisa assim, é um aluno muito bom. Muito bom em sala de aula, são alunos que conseguem mobilizar melhor os outros alunos e criar um ambiente positivo”. (Pedro, professor de Geografia)

Como podemos observar nestes trechos, as famílias participativas foram julgadas positivamente por comparecerem e colaborarem com as iniciativas da escola, desenvolvendo boas relações com os agentes escolares. Há variações importantes dentro desta categoria: os colaborativos foram descritos por Esmeralda como aqueles que auxiliam os alunos nas

atividades extraescolares, como a preparação para a formatura, enquanto Pedro citou os que possuem melhor articulação e são capazes de ajudar os filhos nas tarefas escolares, o que segundo ele torna estes estudantes “muito bons” e cria um ambiente positivo. Em comum, todas estas famílias foram consideradas atuantes, o que repercute positivamente na trajetória escolar dos filhos. É interessante observar a associação feita entre a participação das famílias e o desempenho e comportamento dos alunos. Para os professores e gestores, a máxima “bons alunos vêm de boas famílias” é verdadeira. Mas e o oposto? Maus alunos vêm de famílias más? Veremos que há uma ligação inextricável entre famílias indesejadas e alunos estigmatizados.

b) Conhecidas: São famílias conhecidas e lembradas pelos entrevistados, normalmente porque eles ou seus filhos já estudaram na escola. São consideradas mais fáceis de lidar porque já conhecem o funcionamento da escola:

“Que acontece, muitos dos nossos pais eles estão com a gente há muito tempo, entendeu? Porque o irmão já passou por aqui, né, o irmão já passou, o primo já passou, né, o afilhado já passou, então já estão aqui com a gente há muitos anos, então quer dizer, quando eles chegam aqui eles já têm essa noção, eles conhecem a gente”. (Mauro, diretor)

“...tem pais que a gente vê quase sempre porque a gente chama muito pra chamar a atenção, e como eu acompanho, normalmente eu dou aula pros alunos lá durante 2 anos pelo menos, que é durante o 8º e 9º, então já conheço esses responsáveis, eles já me conhecem há bastante tempo, eles já têm maior abertura pra falar comigo”. (Pedro, professor de Geografia)

“E aí esses alunos mais jovens às vezes são filhos dos alunos mais velhos da escola, tem muito isso também, tá, aí ele consegue às vezes ter contato com esse pai, e a mãe, que às vezes tudo ali então é mais fácil”. (Rebeca, professora de Artes)

As famílias conhecidas também estão em contato com os agentes escolares; no entanto, diferenciam-se das famílias participativas porque não atuam de modo direto nas questões escolares. Podem ser presentes na escola para resolver problemas, mas não são identificadas como famílias que influenciam positivamente as trajetórias dos estudantes; ainda assim, são desejadas por serem mais fáceis de lidar.

3.5.2 - Famílias indesejadas

a) Pobres/com baixo nível de escolaridade: são as famílias que, segundo os professores e gestores, estão em situação de pobreza severa, sem acesso a direitos básicos, tais como: saneamento, moradia e locomoção. Também participam desta categoria as famílias de

escolarização considerada incompleta e/ou deficiente. A vinculação destes dois tópicos se deve ao fato de que podem ser interpretados como partes integrantes da mesma condição de vulnerabilidade social, vista como prejudicial para a trajetória escolar dos alunos.

“A gente tem uma clientela pobre, e uma extremamente pobre, essa extremamente pobre com certeza não tá acessando nada (os conteúdos escolares disponibilizados durante a pandemia). [...] Então, às vezes a vestimenta, às vezes vem muito humilde, às vezes vem correndo pra poder comer porque é a única alimentação do dia, tá, que é oferecida pela escola, quando eles chegam atrasados eles ficam arrasados porque não tem o que comer, né, então se chegar sete horas da noite não tem mais comida, então eles ficam muito tristes, aí a gente já consegue perceber o nível financeiro, né”. (Rebeca, professora de Artes)

“De um modo geral, quanto maior a participação dos pais, melhor o rendimento dos alunos. Isso não é uma correlação 100%, tem pais que são muito presentes, mas eles também não têm muita noção do que fazer ou de como ajudar os filhos [...] Até porque muitos desses pais não são escolarizados, então eles não... Muitos responsáveis que não sabem ler, que não sabem escrever, não adianta eu mandar um bilhete pra casa que o responsável não sabe ler. Mas alguns deles são presentes, mas isso não reflete no desempenho dos alunos, às vezes isso reflete no comportamento dos alunos. Mas aí normalmente isso gera alunos que são mais dependentes, eles são alunos que não são subversivos, digamos assim, e aí acontece na verdade um problema, eles são muito submissos, então eles não têm iniciativa de fazer os trabalhos, eles exigem que a gente esteja ao lado todo momento”. (Pedro, professor de Geografia)

Em sua entrevista, a professora Rebeca afirmou que a clientela acolhida pela escola Nínive é marcada pela pobreza, em diferentes níveis. Segundo Rebeca, foram precisamente os mais pobres entre os pobres os maiores afetados pela pandemia do coronavírus: por não conseguirem ter acesso às atividades disponibilizadas na internet pela escola e não terem mais a alimentação fornecida pela escola, estão mais propensos a evadirem.

Nas palavras de Pedro não foram encontradas referências estigmatizantes ao fato de as famílias terem pouco estudo; contudo, em sua visão a baixa escolarização das famílias influencia negativamente as trajetórias dos estudantes, pois os responsáveis não têm condições de providenciar a ajuda que os alunos precisam para alcançarem um bom desempenho. Assim, podem até ser presentes em termos de cobrança de resultados, mas não são capazes de oferecer apoio pedagógico, o que gera incentivos positivos em termos de comportamento, mas não de desempenho. Em suas palavras, famílias pouco escolarizadas tendem a produzir estudantes mais dependentes e submissos.

A aparição constante das falas de Pedro nesta seção dedicada à família não se dá por acaso. De todos os professores, foi o que mais profundamente abordou este tema, expondo sua visão sobre as famílias mesmo nas perguntas em que não havia menção direta ao assunto. Ao

longo da entrevista ele traçou o perfil de cada tipo de família que encontrou em seus quatro anos de atuação na escola Nínive: as que possuem configuração disfuncional, aquelas em que os pais estão ausentes, as menos escolarizadas e aquelas que fornecem aos alunos um *background* positivo... Cada uma destas descrições sobre as famílias veio acompanhada de uma descrição dos perfis de alunos que lhes correspondem. Em seu entendimento, embora não haja uma “correlação 100%”, famílias participativas geram alunos participativos, famílias melhor escolarizadas geram alunos mais inteligentes, e famílias ausentes geram alunos problemáticos.

b) Famílias não-participativas: Famílias que, na visão dos educadores, não participam da vida escolar dos alunos. Foram descritas como ausentes e/ou negligentes, e vistas como as maiores responsáveis pelos problemas de desempenho e comportamento apresentados pelos alunos. As razões apontadas para esta ausência de participação são várias: excesso de trabalho, desinteresse e falta de perspectiva de futuro foram as mais citadas.

“Eu acredito que os pais acham que o filho já chegou numa idade que tá adulto demais e não precisa de acompanhamento. Alguns é por conta da vida profissional, né, os pais trabalham demais, não tem tempo disponível [...] O outro geralmente é aquele caso do aluno que chegou no 9º ano, mas ele deu problema a vida inteira pro pai, foi indisciplinado, foi... Não foi assíduo, e a mãe foi convocada ao longo da vida escolar do filho inteira por conta dos problemas, então ela não quer mais, ela chegou no 9º ano ela tá de saco cheio, ela não quer mais ir na escola, ela não quer se envolver”. (Esmeralda, orientadora)

Segundo Esmeralda, estes pais tendem a ver os jovens como autônomos, por isso os deixam fazer escolhas em relação à própria escolarização. Porém, este tratamento diverge de como a escola avalia estes alunos. O diretor Mauro disse que “seria importante isso, né, a família abraçar mais. Pensar que aquela criança, aquele adolescente ele não cresceu ainda, que é uma criança ainda, né, uma criança que agora vai precisar de mais cuidado”. Para os agentes escolares, os alunos ainda precisam de um rígido acompanhamento familiar, mas as famílias não parecem capazes ou dispostas a atender a estas expectativas. Alguns casos, como o excesso de trabalho, são vistos com maior tolerância; mas os pais que não comparecem à escola sem justificativa tendem a ser severamente criticados:

“O que ocasiona, eles falam pra nós que não têm tempo, né, eles têm tempo pra fazer o filho, mas eles não têm tempo para os filhos. Eu acho assim, a desvalorização da educação do próprio filho, a coisa começa dentro de casa. Eu acho que eles não valorizam a educação, pai, o pai em si, pra ele tanto faz se o filho tá lá, ponto, se o filho não tá, é indiferente. [...] Então eu acho assim, que a família não valoriza, não vem de casa, né? [...] você fala assim, ‘aula que vem, preciso de lápis de cor, vocês têm que trazer lápis de cor’, aí o pai comprou a cerveja, mas o pai não deu o dinheiro pra ele comprar o lápis de cor. Isso, isso é geral!”. (Marta, professora de Geografia)

Para Marta, a desvalorização da educação pela família é o principal fator que explica os problemas vivenciados pelos alunos na escola: “É aquilo que eu falo, por trás deles tem uma família, ali é que tá o grande problema, a família, é a família”. Quando perguntada sobre o contato que mantém com as famílias, Marta declarou não ter acesso às famílias com muita frequência, pois as reuniões são conduzidas pela equipe pedagógica e apenas em alguns casos de indisciplina é necessário que ela esteja presente para conversar: “Eu não gosto não. Muito difícil eu chamar pai pra conversar, porque me decepciona muito. Quando você chama o pai, você até entende aquela atitude do aluno na sala de aula, aquele comportamento dele quando a família vem”. Observamos assim que, embora não seja frequente o contato direto com as famílias, Marta formulou sobre elas uma série de representações negativas. Estas representações desacreditam as famílias e afetam suas interações no ambiente escolar: Marta relatou evitar encontrá-las, pois antes mesmo de conhecê-las já pressupõe que a decepcionarão, pois em sua concepção os pais se preocupam mais com cerveja do que com o futuro escolar dos filhos.

Nem todas as referências à família presentes nas entrevistas configuraram-se referências estigmatizantes. Para explicar as razões para a falta de participação dos pais na vida escolar dos filhos, Raquel apresentou a falta de disponibilidade gerada pelo excesso de trabalho como principal fator. Segundo ela,

“... o pai que trabalha não tem como frequentar a reunião, eu acho que essa é a primeira coisa, pelo menos em dias de reunião, e acho que o trabalho também ao longo do ano interfere na hora de você ver como que seu filho tá aprendendo, se tem dever de casa, se tá em semana de teste, se tá em semana de provas, eu acho que a gente trabalha muito e ganha pouco, acho que essa é a realidade da maior parte da população brasileira”. (Raquel, professora de Português)

De qualquer forma, é possível afirmar que está fortemente arraigada no imaginário dos professores e gestores a percepção de que a família é a principal responsável pelo acompanhamento da vida escolar dos filhos, e que a ausência deste acompanhamento redundará em problemas escolares como indisciplina e baixo desempenho.

c) Permissivas: Na visão dos gestores e professores, são as famílias que não cobram limites dos alunos, que por conta disso manifestam problemas escolares tais como atrasos, faltas e baixo desempenho. Para os entrevistados, esta permissividade faz com que os jovens fiquem muito “soltos” e deixem de ter a escola como prioridade. Perguntado sobre as possíveis causas da reprovação dos alunos, o professor Plínio respondeu apontando justamente este fator:

“Tá, ausência da família, né, aluno com vida desregrada, cara que não tem hora pra dormir, não tem hora pra acordar, não tem responsabilidade nenhuma com a escola, entendeu, então eu acho que esse, pra mim, é o fator principal, vida desregrada, ausência da família, né, eu acho que é o fator principal, é pior, é muito pior do que a questão cognitiva do sujeito, né. [...] ‘Ah, o cara ficou até altas horas no baile’, por quê? Porque a família que permitiu. O pai dele, a mãe dele tem que ditar regra pra ele, nesse sentido. ‘Ah, ele não foi dormir e no dia seguinte não conseguiu ir pra aula’, por quê? É um problema familiar, né, não é um problema da escola isso, o problema é que vai desembocar lá na escola, né”. (Plínio, professor de Matemática)

Neste trecho é evidente que Plínio considera que a família é a principal responsável pela reprovação dos alunos. Para ele, a conduta desregrada dos jovens acaba causando problemas que desembocam na escola. Como já temos visto até aqui, frequentemente os agentes escolares atribuem a fatores externos a causa de problemas escolares internos; em sua concepção, a escola cumpre seu papel de educar, mas as explicações para o fracasso escolar provêm do *background* familiar e dos problemas individuais dos alunos. Estes agentes concebem a escola como uma instituição que deve orientar e aconselhar os alunos para combater os males da permissividade:

“Sempre fala muito sobre isso, a questão das drogas, da violência, com quem que eles andam, né, mas é muito complicado, eu tenho aluno de 15 anos que já vai pra baile da Gaiola, entendeu, tenho aluno de 15 anos que vai pro Amarelinho ali, passa a madrugada ali, entendeu? É muito complicado pra gente dar conta, muito complicado, a gente avisa, sinaliza, né, mas um filho seu de 15 anos passar a noite fora, você sem saber onde ele tá, entendeu? E às vezes você sabe, a mãe sabe, mas o pai não sabe, como tinha um aluno aqui que ia pro baile da Gaiola, dizia: ‘ah, minha mãe deixa, meu pai não sabe, mas minha mãe deixa. E aí você faz o que, né? ‘Ah, você dorme com o namorado?’ ‘Deixa, minha mãe sabe, meu pai não sabe, mas minha mãe sabe, minha mãe deixa’. Então são coisas que são difíceis, né, mas a gente sempre bate nessa tecla, na reunião de pais a gente sempre fala sobre isso. Mas você olha coisas absurdas, menino tá com cigarro, eu falo pra mãe, ela fala ‘não, tava acendendo um cigarro pro colega’, o aluno tá com uma garrafa de cachaça, ‘não, ele tava segurando a garrafa de cachaça pro colega’. (Mauro, diretor)

É perceptível um forte teor moral nas críticas feitas por Plínio e Mauro a estas famílias. O fato de os alunos frequentarem bailes e passarem a noite fora parece ser por si só algo condenável, para além dos reflexos no contexto escolar, e por isso a escola dedica-se a tentar mitigar estes efeitos prejudiciais da família; como Mauro, que argumentou que “se a gente não salvar os 10, né, a gente salva 5, 3, 4, a gente salva alguém”. A lógica salvacionista aparece cristalina neste trecho: para combater aquilo que consideram um problema moral das famílias, concebem a escola como antídoto, enxergando a si mesmos como responsáveis por conduzir os alunos ao “caminho da salvação”.

Como apontado no tópico anterior, os educadores têm uma visão sobre como os alunos deveriam ou não se comportar que diverge das concepções dos próprios alunos e de suas famílias, e é precisamente a partir de uma discrepância entre identidade social virtual e

identidade social real que surge o estigma. O que é interpretado como ausência de limites passa a ser encarado como justificativa para a concepção de que estas famílias fornecem maus exemplos e estão inabilitadas para aceitação social plena.

d) Desestruturadas: são as famílias que manifestam ausência dos genitores masculinos, ou têm um número elevado de filhos, ou são compostas por pais muito jovens. Na opinião dos professores e gestores, estas famílias possuem uma estrutura disfuncional que prejudica as trajetórias dos alunos. Questionada sobre a participação das famílias na vida escolar dos filhos, a professora Raquel disse “ficar na dúvida (se participam ou não), mas acha que não muito”, e justificou seu ponto de vista citando um exemplo:

“... são os alunos que, coisas simples às vezes, um uniforme o aluno não consegue estar com uniforme em dia, porque ‘ah, professora, só tenho uma blusa, não deu tempo da minha mãe lavar’, então tem ali uma desestrutura, acho que você não tem um acompanhamento muito firme”. (Raquel, professora de Português)

Neste caso, a professora vinculou a falta do uniforme a uma falta de asseio e cuidado por parte dos pais, que segundo ela revela uma “desestrutura”. O rótulo de “família desestruturada” é frequentemente mobilizado por educadores para se referir a famílias organizadas em modelos não convencionais (ESPÍNDOLA e SANTOS, 2004; OLIVEIRA JÚNIOR, 2017): mães solas, crianças sob cuidado de avós, tios e outros parentes, adolescentes grávidas, são grupos que se distanciam do conceito de “família ideal”, sendo por isso alvo de estigmatização. Em alguns casos, foi apontado que os alunos tendem a repetir o “círculo vicioso” de suas famílias, como descrito pela professora Marta:

“infelizmente ele (o aluno) vai seguir a vida da família, aquela mãe que teve um monte de filho, um filho de cada parceiro, aí a filha já começa também a ter filho, infelizmente você vê que tá sendo um círculo vicioso, eles não têm assim, eu não vejo neles aquela perspectiva de mudar aquela vida que ele tem ali”. (Marta, professora de Geografia)

A ideia de que há em curso um processo de reprodução das desigualdades sociais de origem também aparece nas falas da professora Manuela, que considera que a ausência de participação das famílias tende a se perpetuar nas gerações seguintes. A visão de que as famílias influenciam negativamente as trajetórias escolares dos alunos aparece em quase todas as entrevistas – apenas Régis não fez nenhuma menção às famílias -, e em alguns casos manifesta-se arraigada a crença de que são as famílias as maiores responsáveis pelos problemas escolares dos alunos.

3.6 - Quando rótulos se tornam estigmas

Após a descrição das categorias criadas para esta análise, é possível tecer algumas considerações sobre o processo pelo qual os rótulos se tornam estigmas. Retomando a perspectiva de Link e Phelan (2001), podemos considerar que o estigma depende da convergência de quatro componentes para se efetivar:

- 1) Distinção e rotulação das diferenças: neste primeiro passo, os indivíduos envolvidos em interações sociais observam as características uns dos outros e fazem distinções. Há uma seleção social das diferenças humanas quando se trata de identificar diferenças que são consideradas importantes; estas referências podem variar de acordo com a época e o lugar. Ao serem categorizadas, estas diferenças transformam-se em rótulos afixados aos indivíduos. Para os autores, o termo “rótulo” é mais adequado do que “atributo”, “condição” ou “marca”, pois dá ênfase ao caráter social destas classificações, e não às características dos indivíduos.
- 2) Associação do rótulo a atributos negativos: o segundo componente do estigma ocorre quando as diferenças marcadas estão ligadas a estereótipos negativos. Quando o rótulo vincula uma pessoa a um conjunto de características indesejáveis que formam o estereótipo, foi efetivada a segunda etapa da estigmatização.
- 3) Separação entre “nós e eles” (isolamento social): uma terceira característica do processo de estigma ocorre quando os rótulos sociais conotam uma separação entre “nós” e “eles”. Assim, outros componentes do processo de estigma - a vinculação de rótulos a atributos indesejáveis - tornam-se a razão para acreditar que pessoas negativamente rotuladas são fundamentalmente diferentes daquelas que não compartilham do rótulo. Em casos extremos, esta separação entre nós e eles é usada como justificativa para o uso de violência contra estes grupos.
- 4) Perda de status e discriminação que levam a desvantagens sociais: neste último componente, a pessoa rotulada experimenta perda de status e discriminação. O rótulo é usado como justificativa para desvalorizar, rejeitar e excluir os indivíduos rotulados. A perda de status e a discriminação frequentemente colocam em desvantagem estes indivíduos no que se refere a oportunidades de vida, como renda, educação, bem-estar psicológico, status de habitação, tratamento médico e saúde.

Para comprovar a pertinência deste modelo, utilizarei o exemplo de um rótulo muito específico: o do “aluno Bolsa Família”. Este rótulo foi cunhado por uma das professoras, ecoou em outras entrevistas e mistura elementos de diversas das categorias já explicitadas.

“Camila, acontece o seguinte: eles transferem muito aluno do diurno pro noturno, né? Tá dando trabalho de dia, tá reprovado muitos anos, tal tal, aí eles vão pro noturno. Então eles não vêm pro noturno assim com o objetivo que o adulto vem, né? Com aquela perspectiva de trabalho, não, eles vêm porque têm que vir, porque, ô filha, você me desculpa o que eu vou falar, eu falo assim, o aluno Bolsa Família, que não sai da escola porque se não a mãe perde a bolsa, aquele aluno que a família não dá a mínima, essa é a nossa dificuldade”. (Marta, professora)

“É um problema contemporâneo (a falta de participação familiar)... Na verdade, o que acontece, quando você criou vantagens sociais pra quem tá inserido na escola, bolsa família é um exemplo, é, programas sociais, você introduziu, conseguiu introduzir uma parcela da sociedade dentro da escola que antes estava fora, você conseguiu fazer com que esses alunos tivessem que ser matriculados, mas eles continuam com problemas de acompanhamento gravíssimos, né, então tem muita gente que tá preocupado, lá, com o cartão, quer carregar o cartão do benefício. É a preocupação dele, mas a preocupação com a aprendizagem do filho, entendeu, isso não tem, infelizmente, eles não têm essa visão”. (Plínio, professor)

“Quando vai chegando o terceiro bimestre, eles percebem que não vão conseguir passar, então eles desistem, ficam frequentando a escola talvez só porque a mãe manda, não sei, Bolsa Família, frequentam a escola por frequentar, e aí já desistiram, começam a não, faltam as provas, não fazem, ou entregam em branco...”. (Monique, professora)

“Outros não têm perspectiva mesmo, assim, de esperar que o estudo vá trazer alguma coisa. Então mesmo que a gente fale, “olha, você vai conseguir estudar numa escola melhor, olha, você pode até não querer seguir a vida trabalhando com isso, mas você vai ter um ensino melhor, você vai ser um adulto mais consciente”, ele não vê o ensino como uma ferramenta pra isso, então ele vai pro ensino fundamental, ensino fundamental não, ele vai pro ensino médio, cursar o ensino médio, às vezes por conveniência, até. Ou às vezes pra continuar ganhando o Bolsa Família”. (Pedro, professor)

No primeiro trecho, é possível identificar as duas primeiras etapas do processo de estigmatização. Em primeiro lugar, Marta estabelece uma diferença entre os alunos adultos e os adolescentes em suas turmas da EJA. Segundo ela, esta diferença está no comportamento dos alunos, foi observada durante sua longa experiência lecionando para turmas do ensino noturno, e por isso está firmemente arraigada. Esta diferença cria um rótulo, o de “aluno adolescente da EJA”, que é vinculado à outra característica, a participação no programa do governo federal Bolsa Família. Uma vez consolidada esta concepção, vem a associação desta diferença a características negativas: na visão de Marta, os alunos da EJA participantes do Bolsa Família são indisciplinados e não têm perspectivas de futuro. Nesta segunda etapa, o rótulo não se aplica somente aos alunos, mas também às suas famílias. Relaciona-se a pobreza – uma vez que o programa destina-se apenas a famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza – ao fato de os pais não acompanharem a trajetória dos filhos, o que repercute no (mau) comportamento dos alunos. A terceira etapa pode ser observada quando os professores estabelecem uma clara diferenciação entre seus próprios valores e os valores que acreditam ser os destes alunos e suas famílias. As falas parecem veicular a seguinte concepção: “nós” somos muito diferentes “deles”, pois acreditamos no valor da educação, consideramos a participação

familiar fundamental e queremos formar adultos mais conscientes, enquanto eles não se importam com a escola e só estão interessados em receber o dinheiro do benefício. Esta separação entre nós e eles acarreta perda de status dos alunos, pois os professores passam a nutrir baixas expectativas sobre eles, e pode incluir discriminação. Efetivadas estas quatro etapas, têm-se a consumação do estigma, que afirma identidades deterioradas, diminuídas, para os alunos e suas famílias, e afeta negativamente as interações sociais entre estes e os agentes escolares – embora seja difícil descrever em que medida isso ocorre, uma vez que esta pesquisa se restringe às percepções dos professores e gestores, e não investiga as interações sociais.

Há uma íntima relação entre a estigmatização de alunos e a estigmatização de famílias, mas este fenômeno pode se manifestar em dois sentidos diferentes de uma mesma direção. Por um lado, o aluno pode ser estigmatizado por pertencer a uma família considerada muito pobre, ou pouca escolarizada, ou desestruturada; neste caso, o estigma do aluno provém do fato de ser identificado como parte integrante de uma família que já foi valorada negativamente em processos sociais anteriores à sua entrada na escola. Por outro lado, é a família que pode ser estigmatizada devido ao fato de o aluno ser indisciplinado, problemático ou inconstante. Na visão dos agentes escolares, se o aluno apresenta problemas de comportamento ou desempenho, é porque a família é negligente e permissiva. Mesmo sem conhecerem de perto as famílias – principalmente no caso dos professores, que declararam que veem pouco os pais e que a comunicação com estes é feita prioritariamente pela gestão – eles inferem que os problemas escolares são reflexo de problemas familiares; o que denota que os problemas escolares se espraiam para além da instituição. Empiricamente, estes processos se misturam, sendo difícil decompô-los.

Em ambos os casos, estão em operação mecanismos de diferenciação e exclusão que têm o potencial de marcar as trajetórias escolares destes alunos não apenas no presente, mas também no futuro. Orientados por rótulos pré-concebidos, professores e gestores elaboram expectativas diferentes para cada tipo de aluno, o que também revela muito sobre seus perfis de atuação profissional. Estes são os temas abordados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 – GESTORES, PROFESSORES E SUAS EXPECTATIVAS RELACIONADAS AO FUTURO EDUCACIONAL DOS ALUNOS

Neste capítulo serão analisadas as expectativas de futuro dos professores e gestores em relação aos alunos, classificadas em três estratos: altas, médias e baixas expectativas escolares. Esta classificação está diretamente conectada aos rótulos abordados no capítulo anterior. Através dos processos de rotulação - e em alguns casos, de estigmatização - os professores e gestores realizam julgamentos sobre os alunos que levam em conta não apenas o passado e o presente destes alunos, mas projetam sobre eles um futuro conforme estes juízos, produzindo potenciais profecias autorrealizadoras.

Após a análise das percepções dos gestores e professores sobre o futuro escolar dos alunos, será abordada a categorização dos professores e gestores de acordo com seus posicionamentos em relação às desigualdades escolares apontadas no decorrer desta pesquisa. Esta categorização foi feita a partir da identificação de padrões nos discursos dos entrevistados, que revelaram diferentes concepções sobre a atuação da escola e a responsabilidade dos alunos na construção de suas trajetórias escolares. As duas categorias criadas são: isentos e responsáveis (sendo esta última categoria dividida em duas perspectivas: meritocrática e democrática/equitativa).

4.1 – A construção de expectativas de futuro

Para realizar uma análise das expectativas de futuro expressas por professores e gestores, foram estabelecidas três categorias: altas, médias e baixas expectativas escolares. Na literatura sobre o tema, é comum encontrar análises sobre altas e baixas expectativas, que levam em conta fatores como origem socioeconômica, clima escolar e desempenho do alunado para explicar as diferenças nas expectativas de futuro de alunos, professores e gestores em relação à escolarização e o mundo do trabalho (SORHAGEN, 2013; NUNES et.al., 2014; TROIANO et.al., 2015; SOARES et.al., 2010). Porém, considero que estas duas categorias deixam de contemplar os casos encontrados nas entrevistas que se situam entre estes dois extremos, surgindo daí a necessidade de acrescentar a categoria das médias expectativas.

A fim de investigar as expectativas de futuro dos professores e gestores em relação aos alunos, foram feitas perguntas inquirindo-os sobre até onde gostariam que os alunos estudassem, e até quando acreditavam que estes estudariam. O objetivo era compreender como

os entrevistados imaginavam o futuro escolar dos alunos e analisar possíveis discrepâncias entre as expectativas formuladas e as leituras de trajetórias feitas anteriormente. Segue um quadro resumindo as expectativas dos gestores e professores:

Quadro 10 – Expectativas de futuro de gestores e professores sobre os alunos

Nome	Até quando gostaria que os alunos estudassem	Até quando acredita que os alunos estudarão
Mauro	Até a graduação	Acredita que alguns deixarão a escola antes de concluir o ensino médio por terem filhos cedo ou não conseguirem conciliar estudos e trabalho. A maioria concluirá o ensino médio e alguns chegarão à graduação.
Rute	Até a graduação	Acredita que a maioria concluirá o ensino médio e alguns poucos irão para o ensino superior.
Esmeralda	Até a pós-graduação	Acredita que todos concluirão o ensino médio, e alguns chegarão à graduação.
Felipe	No mínimo até o ensino médio (especialmente profissionalizante)	Acredita que concluirão o ensino médio, em alguns casos profissionalizante. Imagina que alguns poucos farão graduação CEDERJ enquanto trabalham.
Marta	Até a graduação	Acredita que a maioria concluirá o ensino médio, e algumas alunas mulheres irão até a graduação.
Manuela	Até a pós-graduação	Acredita que alguns com defasagem idade-série e/ou grávidas vão evadir antes do fim do ensino médio; a maioria concluirá o ensino médio e alguns poucos irão até a graduação.
Pedro	Até quando eles quisessem, mas no mínimo até a conclusão do ensino médio	Acredita que uma pequena porcentagem seguirá para a graduação, mas a maioria concluirá o ensino médio e formará família.
Plínio	Até quando eles quisessem, mas no mínimo até a conclusão do ensino médio (especialmente profissionalizante)	Acredita que a maioria chegará ao ensino médio (alguns na modalidade profissionalizante), e os mais aplicados seguirão até o ensino superior.
Raquel	Até a pós-graduação	Acredita que a maioria concluirá o ensino médio e alguns ingressarão no ensino superior.
Monique	Até a graduação	Acredita que algumas meninas evadirão por conta de gravidez, mas que a maioria concluirá o ensino médio. No caso dos alunos que fizerem o ensino médio em escolas prestigiadas, acredita que ingressarão no ensino superior.
Rebeca	Até a graduação	Acredita que a maioria concluirá o ensino médio e alguns (de 20 a 25%) chegarão ao ensino superior.
Régis	Até o ensino médio	Acredita que a maioria concluirá o ensino médio, mesmo que com alguns anos de intervalo entre o ensino fundamental e o ensino médio.

Fonte: elaboração própria

Perceberam-se diferenças significativas entre o que os professores e gestores gostariam que acontecesse e o que de fato acreditavam que aconteceria. Embora tenham desejado que todos os alunos prosseguissem os estudos até o mais elevado grau possível, demonstraram acreditar que isso não ocorreria com todos. Como tendência geral, é possível dizer que quando

tratou-se de explicar o que acreditam que efetivamente acontecerá, os professores e gestores manifestaram nutrir expectativas diferentes para diferentes perfis de alunos: para eles, uma pequena porcentagem irá até o ensino superior - o que considero serem altas expectativas - a maior parte seguirá até o ensino médio, na modalidade profissionalizante ou não – médias expectativas – e alguns concluirão apenas o ensino fundamental – baixas expectativas. Nos próximos tópicos cada uma destas categoria será abordada em profundidade.

4.1.1 - Altas expectativas

Nesta categoria estão presentes as expectativas que incluem o ingresso em escolas prestigiadas de ensino médio e a continuação dos estudos até o ensino superior. Foram endereçadas aos alunos considerados excepcionais e esforçados/interessados. É importante destacar que esta continuação dos estudos não foi apontada como rival do início da vida profissional; mesmo quando afirmaram que gostariam que os alunos cursassem o ensino superior, os professores e gestores também comentaram que o trabalho provavelmente faria parte do futuro dos alunos.

Para os professores e gestores, a entrada em escolas de ensino médio prestigiadas é vantajosa por dois motivos: porque vem acompanhada de formação profissional (considerada importante para a inserção no mercado de trabalho) e porque capacita o aluno a pleitear uma vaga no ensino superior. Oito entre os doze entrevistados declararam que gostariam que os alunos estudassem até o ensino superior, tendo três (Esmeralda, Manuela e Raquel) manifestado o desejo de que os alunos fossem até a pós-graduação.

Raquel declarou que “aluno vira meio que filho”, e que por isso gostaria que eles “tivessem uma ótima experiência acadêmica dentro daquilo que cada um gosta, daquilo que cada um sabe, é o meu desejo, que eles pudessem estudar, assim, muito, ir além do estudo que pudessem sim ter ótimos empregos”. O ensino superior é visto como um nível educacional que proporciona ascensão social, como defendido por Rute: “a gente quer que eles sigam uma vida acadêmica mesmo, né, se a gente for pensar que hoje a cada ano de escolaridade que você tem, é, um ganho maior no seu salário”. Estes trechos revelam uma associação entre maior número de anos de escolaridade e melhores oportunidades de emprego; como já foi apontado no capítulo 3, a presença dos estudantes em vagas de emprego informais e precárias preocupa os professores e gestores, que veem o ensino superior como porta de acesso a empregos mais qualificados. Zuccarelli (2020) aponta que desde o século XX o Brasil vem passando por uma progressiva expansão das oportunidades de acesso e permanência na educação de nível básico,

que conduziram também a um crescimento na demanda pelo ensino superior. A participação de mulheres, negros e indígenas no ensino superior cresceu substancialmente nas últimas décadas; no entanto, isto não necessariamente se traduz em melhores oportunidades de emprego, uma vez que permanecem sub-representados em ocupações de maior prestígio e retorno salarial, frequentemente atuando em empregos com menor exigência de qualificação. Nota-se assim um descompasso entre a expansão dos sistemas educacionais e as efetivas possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Mesmo assim, é possível afirmar que as políticas públicas de incentivo ao ingresso no ensino superior ampliaram a democratização do acesso. Programas como Prouni, Reuni e Fies ensejaram a entrada de jovens pobres no ensino superior, possibilitando que alunos oriundos de escolas públicas como a escola Nínive possam futuramente chegar ao ensino superior, nível educacional mais elevado que o da maioria de seus familiares.

Além do aspecto financeiro, foi apontada a perspectiva de que a educação também conduz a uma abertura de horizontes:

“a gente procura sempre mostrar pra eles que além do bairro existem coisas muito melhores, que não precisa ser rico pra estar, precisa assim, ter uma boa formação, uma condição social melhor, e uma percepção, né, a gente não estuda só pra ser rico, a gente estuda pra ser uma pessoa melhor também, né? Com uma visão melhor, ser mais ético, ser mais honesto, essa necessidade, ser mais humano, entendeu?”. (Mauro, diretor)

Apesar de os entrevistados mencionarem a educação como o principal meio para obter uma boa formação social e um bom futuro profissional, nem todos os alunos foram alvo de altas expectativas escolares. Quando foi necessário que avaliassem até quando achavam que os alunos estudariam, todos os entrevistados disseram que o ensino médio é o mais alto nível educacional a que a maioria dos alunos irá chegar, e Mauro apontou que os alunos que manifestam interesse em buscar informações sobre o futuro escolar “são aqueles excepcionais, né, que vêm a você, que procuram você, querem saber sua trajetória, né, querem saber como é que funciona”. Para estes alunos, a escola possui um projeto de orientação acadêmica com vistas ao ingresso em escolas de ensino médio prestigiadas.

Durante as entrevistas com os professores, apurei que a escola possui iniciativas de orientação para os alunos de 9º ano. O primeiro professor a comentar a existência deste projeto foi Felipe, seguido por Pedro, Raquel e Plínio. Eles relataram que a escola busca orientar os alunos para que prestem concurso para escolas prestigiadas, auxiliando-os a fazerem a inscrição e se prepararem para as provas. Munida destas informações, elaborei o roteiro de entrevista dos

gestores incluindo perguntas específicas sobre este projeto, para entender melhor as iniciativas realizadas pela escola.

Esmeralda relatou que o projeto é estruturado do seguinte modo: no início do ano escolar, os professores conversam com os alunos para, em suas palavras, “fazer uma diagnose, quem pretende, quem não pretende, o que eles pensam, e aí já no início do ano identificam”. Os alunos interessados em realizar as provas recebem ajuda dos professores, que ao longo do ano dão aulas de reforço antes ou depois das aulas regulares. No 2º bimestre, os alunos são informados sobre quais escolas realizam concursos e como funciona o processo seletivo. No 3º bimestre a escola organiza visitas a escolas prestigiadas, para que os alunos conheçam pessoalmente as escolas e se sintam estimulados a tentar uma vaga. Próximo ao fim do ano, começa a divulgação dos concursos e o processo de inscrição e acompanhamento dos alunos. Pelo fato de muitos não terem facilidade de acesso à internet, o diretor e a coordenação deixam disponível a sala de informática para que os alunos possam se inscrever. Os professores e gestores acompanham o processo seletivo até o fim, aguardando reclassificações e ajudando os aprovados a se matricularem nas novas escolas. Embora as aulas de reforço sejam oferecidas apenas para as turmas regulares do 9º ano, as professoras Marta e Rebeca relataram que também há incentivo para que os alunos da EJA continuem os estudos e orientação sobre as possibilidades de inserção em escolas que oferecem o ensino médio também nesta modalidade. As professoras relataram que costumam informar os alunos sobre o ingresso no ensino médio EJA dos colégios Pedro II e IFRJ, que também realizam processo seletivo para esta modalidade.

Segundo Mauro, “o 9º ano é uma turma chave” e por isso é importante escolher “os melhores professores para o 9º ano, professores que estimulem eles, que levem eles adiante, que façam enxergar um futuro melhor no ensino médio”. Rute acrescentou: “a gente procura ver aquele professor também que tá envolvido com as avaliações externas, que pode ser aquela pessoa que vai ser uma ponte pro aluno fazer um concurso pra uma outra escola”. Isso revela que na escola Nínive a escolha dos professores que irão lecionar para o 9º ano já tem em vista a preparação dos alunos para o ensino médio, o que explica o entusiasmo com que alguns entrevistados relataram sua participação no projeto de orientação acadêmica. Raquel contou que no ano anterior à entrevista (2019) chegava mais cedo à escola para ministrar aulas específicas para os alunos que desejavam prestar concursos, utilizando um tempo vago às sete horas da manhã. Plínio disse ter realizado alguns encontros depois do horário da aula para auxiliar os alunos, e Felipe disse ter planejado fazê-lo no ano de 2020, sendo impedido pela pandemia. Pedro, que demonstrou ser o mais engajado no projeto dentre os professores, afirmou que, embora não tenha ministrado aulas, participou das reuniões de responsáveis para instrui-

los sobre o assunto, percorreu as turmas de 9º ano alertando sobre os concursos e realizou pessoalmente as inscrições de alguns alunos.

Por meio destes relatos, concluiu-se que o projeto de orientação acadêmica ocupa lugar importante na agenda da escola, contando com a participação ativa da gestão e de alguns professores. A professora Raquel relatou ter desenvolvido na turma 901, segundo ela uma turma “muito interessada”, formada por alunos “academicamente muito bons e socialmente muito envolvidos” a iniciativa de dar aulas num horário vago para os interessados em prestar concurso. Observa-se assim uma associação entre os alunos rotulados positivamente e a construção de altas expectativas: acredita-se que os alunos “excepcionais”, e também os que são “interessados/esforçados” detêm as maiores chances de um futuro escolar de sucesso, e por isso estes alunos são incentivados e preparados para buscarem as melhores oportunidades escolares disponíveis. Isso aponta para a ocorrência de profecias autorrealizadoras: a partir da crença de que alguns alunos são mais promissores, desenvolvem-se ações por parte de gestores e professores que colaboram para a realização do sucesso inicialmente predito. Tal fenômeno pode ser exemplificado por meio de um caso citado por Mauro:

“Mas a gente faz esse trabalho, né, esse ano uma aluna foi pro Pedro II, esse ano tivemos três alunos pro Pedro II, quatro pra FAETEC, 7 alunos, podíamos ter mais, e aí a menina que passou, a menina falou assim: ‘ah, se eu também não passasse, a minha mãe fala que você fala com ela desde o 8º ano que eu tenho que ir pro Pedro II, que o Pedro II, Pedro II, eu não aguentava mais Pedro II’. Aí ela passou pro Pedro II, mas eu falei: ‘mas você tá feliz?’, ela falou ‘Mauro, eu estou muito feliz, muito feliz de estar lá’. ‘Você está com os melhores. Você está com os melhores porque você é melhor, entendeu?’”. (Mauro, diretor)

Neste trecho Mauro relatou que, dentre os sete aprovados uma das alunas foi alvo de altas expectativas escolares desde o ano anterior, o 8º ano. Após a insistente orientação do diretor junto à mãe da aluna, ela obteve o resultado esperado, a aprovação no Colégio Pedro II, o que na visão do diretor confirmou seu diagnóstico inicial. Sendo considerada uma aluna promissora, esta menina recebeu incentivo tanto da família quanto da escola para buscar ingresso numa escola prestigiada, o que, uma vez tendo se concretizado, confirmou a crença de que ela é “melhor” que os demais alunos. Este caso pode ser comparado aos resultados de Rosenthal e Jacobson (1968), que apontaram que os alunos apresentados aos professores como melhores no início do ano tenderam a apresentar progresso superior aos demais.

O projeto de orientação acadêmica da escola Nínive está disponível para todos os alunos, no entanto não atende o corpo discente de forma homogênea. Sobre o perfil dos alunos que participam do projeto, os entrevistados manifestaram opiniões divergentes: Mauro disse que a

maioria dos alunos – 70 a 80% - abraça a ideia; Rute afirmou que alguns se sentem bastante motivados e outros não demonstram interesse, pois segundo ela “todo grupo tem aquele que quer algo e tem aquele que tá acomodado e vai ficar por aí”. Plínio afirmou que “a gente oferece pra todo mundo, mas, né, nem todos têm o interesse, alguns vão, realmente, apenas concluir o 9º ano ali e seguir com o Ensino Médio mesmo convencional do estado”, e Pedro realizou uma descrição mais pormenorizada das diferentes reações dos alunos em relação ao projeto:

“a primeira aula minha do ano foi apresentar, explicar as perspectivas de passar, de estudar e passar pra esses institutos, como que isso pode abrir novas portas profissionais pra eles. Nitidamente dá pra reparar que a turma se divide entre alunos que não esperavam aquilo, e que não querem mesmo, que apresentam resistência àquilo, e falam ‘eu não quero, eu nunca vou querer, e tenho raiva de quem quer’. E que são aqueles alunos que ficam totalmente dispersos e ignoram completamente. Tem uma parcela daqueles que não querem, que ficam lá assim, tipo, ‘tô nem aí’, mas que às vezes eles são incentivados e passam a, tipo, ‘pô, eu vou querer isso’, tem alguns outros que nunca ouviram falar daquilo, mas aí quando a gente tá explicando ali, falam, ‘o aluno do ano passado foi aquele aluno que passou, professor?’ ‘É, tá estudando na outra escola, sim’. ‘Ah, legal isso, acho que eu vou querer também’. Então tem alguns que começam a criar esse interesse a partir disso, e sobretudo a partir dos alunos que já passaram. Tem outros que realmente já queriam e que veem o estudo, sempre viram, às vezes é uma coisa de família, assim, ‘eu quero isso pra minha vida, eu quero continuar estudando, eu quero, eu vejo o estudo como forma de melhorar social e economicamente’, esses a gente precisa fazer muito pouco esforço”. (Pedro, professor de Geografia)

Neste trecho, Pedro contou que a participação no projeto vem principalmente dos alunos que já almejavam ingressar em escolas prestigiadas, e que veem na educação a chave para melhorar social e economicamente – muitas vezes é “uma coisa de família”, o que mais uma vez aponta para a influência familiar nas trajetórias discentes. No entanto, em alguns casos os alunos que a princípio não demonstravam interesse passaram a se engajar no projeto devido ao incentivo da escola e ao exemplo deixado por colegas que passaram nos concursos. Rute afirmou que o trabalho realizado pela escola motiva os alunos a buscarem melhores oportunidades escolares, e Esmeralda disse que entre os alunos da EJA mesmo aqueles que haviam declarado que parariam os estudos voltaram atrás ao serem acolhidos e incentivados a continuarem.

Costa e Guedes (2009), ao analisarem os resultados de um *survey* com alunos de 5ª a 8ª série²⁸ no município do Rio de Janeiro, concluíram que em escolas de alto prestígio as expectativas de futuro dos alunos tendem a ser mais altas, enquanto nas escolas de baixo prestígio as expectativas mostram-se mais limitadas. Segundo os autores, é possível afirmar que as expectativas de futuro também fazem parte do efeito escola, na medida em que se promove

²⁸ À época ainda não havia se tornado obrigatória a nomenclatura do ensino fundamental de 9 anos.

um incentivo maior aos estudos e aos valores meritocráticos para o alcance das profissões almeçadas. Johnson, Pas e Bradshaw (2016), ao analisarem os resultados de um *survey* com quase 30 mil alunos de escolas de ensino médio nos EUA, concluíram que há uma associação entre clima escolar e orientações para o futuro, pois nas escolas em que há incentivo positivo, apoio emocional e estímulo ao engajamento dos pais tende-se a criar uma “cultura de orientação futura” que auxilia na transição para a faculdade ou o mercado de trabalho. Os relatos contidos nas entrevistas permitem afirmar que há na escola Nínive uma cultura de orientação:

“Lá na Nínive, é, a gente começou a divulgar, eu mesmo mandava informações pro Mauro, pra coordenação pedagógica, pra estar avisando eles (os alunos) pra estarem se inscrevendo [...] até pela própria autoestima, ‘Ah, eu acho que não vou conseguir etc.’, então, você começa a criar esse ambiente de autoestima, ‘não, vocês são capazes, vão fazer o concurso, se não fizerem o concurso não têm chance’, então e tal, fazendo isso a gente já conseguiu alunos habilitados no primeiro ano”. (Plínio, professor de Matemática)

Neste trecho, Plínio menciona que o trabalho de orientação desenvolvido pela escola promove um “ambiente de autoestima” que estimula os alunos a buscarem melhores oportunidades escolares. Outros professores e gestores relataram que faz parte da prática cotidiana abordar nas turmas de 9º ano temas referentes ao futuro escolar e à inserção no mercado de trabalho. Embora não se possa afirmar que a escola Nínive é uma escola de alto prestígio dentro do município de Duque de Caxias, as informações obtidas nas entrevistas permitem afirmar que altas expectativas escolares são nutridas em relação aos alunos de bom desempenho. Porém, como dito anteriormente, estas expectativas não alcançam todos os alunos.

4.1.2 - Médias expectativas

Nesta categoria encontram-se as expectativas de conclusão do ensino médio logo após o ensino fundamental e inserção no mercado de trabalho. Como já explicitado, todos os professores e gestores acreditam que a maior parte dos alunos chegarão ao ensino médio, embora muitos tenham dito que gostariam de vê-los indo até a graduação.

Os entrevistados afirmaram que o ensino médio é a etapa básica para todos os alunos, pois segundo sua visão, é a qualificação mínima para alcançar um emprego. Merece destaque a fala de Felipe:

“...você deve ter ouvido falar e eu também, falam assim, e a gente até observa, né, ‘o ensino médio não é nada, mas sem ele é pior ainda’, entendeu, por quê? É porque o ensino médio comum, né, não profissionalizante, falando assim, ele é só o teu diploma. [...] quando tiver no currículo dele ensino médio completo, já entrou na

briga, agora já quando ele apresenta o ensino médio incompleto ele já sai da briga, ele não chega nem a entrar na briga, na disputa de vagas, essa é a briga, pelo menos o ensino médio pra disputar uma vaga. [...] Eu só quero que eles terminem o ensino médio, né, que eles terminem o ensino médio, porque já é uma portinha lá pra ele fazer um pós-médio, porque às vezes ele termina o ensino médio, e entra num trabalhozinho qualquer, vamos supor, vendedor de loja, mas aí ele começa a ter uma oportunidade, ele pode fazer um curso técnico em administração, ele já começa a ter um desenrolo na vida dele, mas aí ele já tem aí um caminho andado, um meio caminho andado, porque o ensino médio é uma porta pra ele fazer uma faculdade, entendeu. Por isso que eu acho que é valioso assim terminar pelo menos o ensino médio, a trancos e barrancos, mas terminar”. (Felipe, professor de Matemática)

Neste trecho Felipe apresentou as razões pelas quais considera que o ensino médio é uma etapa fundamental para os alunos. Em primeiro lugar, ele expõe uma visão negativa do ensino médio regular, alegando ser só um diploma. Porém, em suas palavras, “sem ele é pior ainda”, por isso os alunos deveriam terminar, ainda que “a trancos e barrancos”, para serem capazes de entrar na disputa por vagas de emprego. Uma vez empregados, os jovens poderiam buscar um curso técnico ou uma faculdade. Em outro momento da entrevista, Felipe afirmou imaginar que daqui a cinco anos seus alunos estarão todos trabalhando, e alguns cursando uma graduação pelo CEDERJ. Plínio também seguiu a mesma direção, afirmando que nem todos os alunos têm o “perfil de estudar muito”: “as pessoas são diferentes, não adianta esperar, né, achar que todo mundo vai fazer uma universidade”, e que por isso seria importante que concluíssem o ensino médio e aprendessem uma profissão.

Além de Felipe, alguns entrevistados também apontaram diferenças entre o ensino médio cursado em escolas prestigiadas e o ensino médio “comum” (não profissionalizante) das escolas estaduais. Régis afirmou que seus alunos da EJA costumam ter filhos e formar família muito cedo, e que por isso acredita que cursarão o ensino médio em CIEPs próximos à escola Nínive. Marta disse que incentiva seus alunos a tentarem ingressar na modalidade EJA do Colégio Pedro II, “porque ali é um profissionalizante, né, diferente do CIEP que é uma formação básica”. Pedro considerou que a maioria dos alunos “fica numa demanda mesmo de seguir pro ensino médio, de ir pro CIEP ali, e tal. A gente tem alguns pais que não querem que o aluno vá estudar longe, mesmo que seja dentro de Caxias”, e Manuela traçou uma associação entre os estabelecimentos de ensino médio e as chances de ingresso no ensino superior:

“...eu acho que a maioria vai pro ensino médio, vai concluir, mas, eu acho que nem todos vão conseguir... vão pra faculdade. Eu não sei, né, como vai ser, porque eles, no nosso caso, eles têm uma situação financeira bem precária, então assim, passar no Enem pra eles já é difícil. O Enem tem sido cada vez mais concorrido, apesar de ter cota, né, mas aí quando entra na cota, né, eles começam a disputar com alunos do Pedro II e tudo o mais, que a gente sabe que tem um... a não ser, é claro, tem também aqueles que vão estudar no Pedro II, no IFRJ e tudo mais, mas assim, eu acho que a

grande maioria vai estudar em escolas estaduais, e a gente sabe dos outros problemas e tudo o mais”. (Manuela, professora de Português)

Na concepção de Manuela, os alunos que conseguem ingressar em escolas prestigiadas têm maior probabilidade de seguirem para o ensino superior, enquanto os alunos das escolas estaduais têm menos chances de ingresso na faculdade devido aos problemas das escolas estaduais (não explicitados por ela) acrescidos de uma “situação financeira bem precária”.

Observa-se uma clara diferença entre altas e médias expectativas: enquanto os melhores alunos foram vistos como capazes de ingressar em escolas prestigiadas de ensino médio e seguir para o ensino superior, os professores e gestores acreditam que os alunos que concluírem o ensino médio regular podem conseguir um emprego e talvez entrar em um curso profissionalizante ou em uma graduação à distância, considerada mais ao alcance dos jovens trabalhadores. Levando em consideração os índices brasileiros referentes ao ensino médio – presentes na introdução - não se pode dizer que estas são baixas expectativas. Concluir o ensino médio, aprender uma profissão e ingressar em postos formais no mercado de trabalho podem ser considerados grandes conquistas para milhões de jovens brasileiros que lutam contra desigualdades sociais estruturais. Para muitos outros, as expectativas de escolarização não preveem a conclusão do ensino básico.

4.1.3 - Baixas expectativas

São endereçadas aos alunos que por questões escolares ou extraescolares não conseguirão concluir os estudos, parando no ensino fundamental ou no ensino médio incompleto. Como dito no tópico anterior, o ensino médio é considerado pelos entrevistados como um nível básico, obrigatório para quem almeja um futuro promissor; por isso, interromper os estudos antes da conclusão do ensino médio tende a ser visto pelos professores e gestores como uma decisão negativa, que conduz a um futuro incerto.

Nesta categoria, é importante estabelecer uma diferenciação entre os alunos das turmas regulares e os alunos da EJA. No turno diurno, os alunos são adolescentes que em sua maioria dedicam-se apenas aos estudos; no caso da EJA, os jovens e adultos necessariamente apresentam acentuada distorção idade-série, e precisam conciliar estudos e trabalho. Por isso, observou-se que infrequência, baixo desempenho e baixas expectativas são problemas escolares mais comuns na EJA. Os professores e gestores pontuaram que os alunos da EJA têm um perfil diferente do diurno, pois já trabalham ou exercem outras funções, como cuidar de tarefas domésticas em tempo integral, em muitos casos sendo chefes de família; boa parte,

especialmente os mais velhos, já estão fora da escola há anos. Por isso, pode-se dizer que dentre os entrevistados que atuam diretamente na EJA, a maioria demonstrou nutrir sobre eles expectativas mais baixas do que sobre os alunos das turmas regulares, o que não significa necessariamente a ocorrência de estigmas. Como já explicitado, professores e gestores apontaram diferenças entre os alunos adolescentes da EJA e os alunos adultos, tendo se mostrado mais condescendentes com os alunos mais velhos, por considerá-los mais focados e esforçados. Para estes, a conclusão dos estudos pode não ocorrer devido ao excesso de trabalho, acúmulo de funções ou porque acreditam que a conclusão do ensino fundamental já proporcionou a eles o que demandavam, e não porque sejam menos capazes ou merecedores.

Para os adolescentes, tanto os que estão na EJA quanto aqueles que frequentam as turmas regulares, a distorção idade-série²⁹ destaca-se como um fator escolar que pode conduzir a baixas expectativas. Na visão dos professores e gestores, os alunos que apresentam baixo desempenho, já foram reprovados várias vezes e estão fora da idade ideal têm maiores chances de abandonarem a escola, como apontado por Manuela, que ao ser perguntada sobre até quando achava que os alunos estudariam, disse que “alguns vão parar já no caminho, porque são aqueles que a gente falou, né, que eles estão ali por um fio de desistir, a gente vê, infelizmente, tem aluno já com quase 20 anos no 9º ano”. Na escola Nínive o índice de distorção idade-série é de 34,6%, o que significa que mais de um terço dos alunos está fora da idade ideal. Em alguns casos, esta defasagem pode estar associada a problemas de aprendizagem, como no caso dos alunos “fracos” ou “deslaudados”, termo utilizado por Esmeralda. Como já descrito, os “fracos” são aqueles que não conseguem avançar no aprendizado dos conteúdos escolares, ainda que curse a mesma série várias vezes.

Em outros casos, a distorção idade-série está conectada a outros fatores, como a entrada no mercado de trabalho. Na visão dos entrevistados, conciliar estudos e trabalho aumenta as chances de que os alunos não concluam os estudos:

“eu posso concluir que pelo menos dois dessa turma, eu acho que vai ser difícil segurar, até pelo lado de ser repetente de mais um ano, entendeu, e já trabalha, são sempre os que trabalham que você vê que a qualquer momento, isso aí não é novidade pra mim, o aluno que trabalha a qualquer momento ele vai largar, é muito difícil”.
(Felipe, professor de Matemática)

²⁹ A distorção idade-série é a proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar. No Brasil, a criança deve ingressar no 1º ano do ensino fundamental aos 6 anos de idade, permanecendo no Ensino Fundamental até o 9º ano, com a expectativa de que conclua os estudos nesta modalidade até os 14 anos de idade.

Felipe menciona aqui o caso de alunos que além de apresentarem defasagem de mais de um ano, já trabalham. Identificou-se nas percepções dos entrevistados uma associação entre estes dois fatores, uma vez que os alunos repetentes já são mais velhos e por isso sofrem maior pressão para ingressar no mercado de trabalho. Para Felipe, o aluno só opta por abandonar a escola “por falta de opção, ou ele trabalha e coloca as coisas dentro de casa ou ele estuda”, o que indica que o trabalho é visto como um mal necessário para as camadas populares; já Rute disse que “se ele não trabalha, ele não consegue o tênis da moda, a camisa de marca, o boné legal, e isso atrapalha, é outra coisa difícil de quebrar”, o que indica que o trabalho é uma ferramenta para obtenção de bens de consumo. Neste trecho da entrevista, quanto Rute foi perguntada sobre possíveis diferenças entre meninos e meninas em relação às expectativas de futuro, pontuou que os meninos tendem a sair da escola por causa do trabalho, enquanto no caso das meninas “a gente cai naquela história do cuidar, a menina dessas classes mais baixas, ela tem a coisa do cuidar do irmão, daqui a pouco ela tá cuidando do filho dela, isso é uma trajetória parece que... pra você quebrar isso, você tem que fazer muita força, né”. Transparece na fala de Rute a visão de que os alunos tendem a reproduzir seus contextos familiares.

Isso está ainda mais explícito no discurso da professora Marta, que disse as famílias dos alunos não valorizam a educação e por isso “infelizmente ele (o aluno) vai seguir a vida da família, aquela mãe que teve um monte de filho, um filho de cada parceiro, aí a filha já começa também a ter filho, infelizmente você vê que tá sendo um círculo vicioso”. Neste caso, observa-se uma relação entre a estigmatização de alunos e de suas famílias e as baixas expectativas escolares: quando as famílias são rotuladas como “desestruturadas”, os alunos tendem a ser vistos como “inconstantes” e despertam baixas expectativas. Na visão de alguns professores e gestores, estes alunos abandonarão a escola e darão continuidade ao “círculo vicioso” de pobreza, escolaridade incompleta e “desestrutura” familiar.

A diferenciação de gênero também foi relatada por Raquel, que ao ser perguntada sobre até quando acreditava que os alunos estudariam, apontou fatores que considera serem preditores de trajetórias fragmentadas:

“Que acaba que as nossas preocupações são diferentes, né, com as meninas a gente fica preocupada com a questão da gravidez, e com os meninos a gente fica preocupada com a questão assim de drogas, então elas (as alunas) falam muito, mas não são muito sexualizadas, então eu acho que isso, assim, garante pelo menos o ensino médio”.

É interessante a associação que Raquel fez entre a sexualização das meninas e a conclusão do ensino médio: segundo ela, o fato de as meninas serem muito sexualizadas aumenta as chances de engravidar, o que parece conduzir inevitavelmente à interrupção dos

estudos. No caso dos meninos, Raquel introduziu outro elemento, o uso de drogas e/ou entrada no crime. Este fator foi citado por Raquel, Mauro, Pedro e Marta, que mencionaram casos de alunos que evadiram devido a terem “desvirtuado”:

“...infelizmente, Camila, a gente sabe que nem todos vão seguir o caminho, uns vão ficar na estrada, vão morrer, vão se envolver com tráfico, infelizmente a gente tem essa realidade, ano passado, atrasado a gente teve um assassinato, né, ele, quase todo ano tem um que sai e tá no tráfico, infelizmente, infelizmente, não é o que a gente quer, né, a gente imagina que eles vão pro CIEP, vão terminar o ensino médio [...] quantos passaram pela escola e infelizmente desvirtuaram e morreram, né. Morreram”. (Marta, professora de Geografia)

Aqui, Marta comentou com pesar que alguns alunos saem da escola para associar-se ao tráfico. Chama a atenção o fato de que as ações dos estudantes ganham uma interpretação de cunho quase religioso: os alunos “desvirtuaram” deixando de seguir “o caminho”, e sofreram como consequência a morte. Segundo Cecchetto, Muniz e Monteiro (2020), a categoria “envolvido-com” o crime é frequentemente utilizada para se referir às juventudes pobres, especialmente no contexto do Rio de Janeiro, a partir de uma ótica de desconfiança e suspeição contínuas. Paira no senso comum a visão de que o risco de ingressar no crime é iminente para os jovens pobres, o que os coloca sob vigilância constante. Para os autores, o rótulo de ser um “envolvido-com” “revela uma ambição de tutela policial maximizada pelo apetite de criminalização não só dos indivíduos, mas também de seus vínculos sociais” (p.108).

Mesmo no caso de alunos que não chegaram ao extremo de envolverem-se em atividades ilícitas, revelou-se a noção de que “andar com um pessoal meio esquisito”, como dito pelo diretor Mauro, pode acarretar consequências negativas para as trajetórias escolares. Duxbury e Haynie (2020) utilizaram dados de um estudo longitudinal realizado com adolescentes nos EUA para analisarem os efeitos das punições escolares nas redes sociais estabelecidas por alunos adolescentes, e concluíram que os estudantes que sofrem processos de rotulação tendem a criar redes sociais alternativas. Durante os processos de rotulação, figuras de autoridade e colegas associam aos alunos rotulados uma série de características negativas; isso faz com que muitos destes alunos rotulados retirem-se ou sejam excluídos de grupos normativos de pares. A exclusão das redes sociais convencionais resulta em uma diminuição dos laços com instituições normativas e subsequente criação de redes marginalizadas, muitas vezes compostas por outros indivíduos rotulados.

Um exemplo de rede composta por alunos rotulados foi citado por Pedro, ao se referir a um grupo de meninos considerados desviantes. Segundo ele, “são alunos que normalmente

praticam *bullying* com outros, e outros eu digo da escola inteira, não só da turma, tem um aluno ali mais especificamente que a gente já teve muito problema”. O caso deste “aluno-problema”, Tiago, já foi abordado no capítulo 3, onde mostrou-se que a escola utiliza diferentes mecanismos para lidar com os “alunos-problemas”, por vezes excluindo-os do ambiente escolar, como no caso do “trabalho inicial” feito pelos gestores com os alunos novos que chegam à EJA, que inclui apresentação das regras da escola, reuniões com os pais e vigilância constante dos dirigentes de turno para separar dentre os alunos recém-chegados “os que querem estudar e os que não querem”. Para os que não querem estudar, os elementos desestabilizadores, não resta muito mais do que “pedir pra sair”; uma vez estigmatizados, o abandono escolar é visto como a alternativa mais provável. Mais uma vez são encontrados indícios de uma profecia autorrealizadora: mesmo antes de chegarem à escola, já existe a crença de que estes alunos são problemáticos e não querem estudar; por causa desta crença, são desenvolvidas ações destinadas a selecioná-los e enquadrá-los em um padrão previamente estabelecido. Uma vez que não tenham se adequadado, optam por sair da escola e assim cumprem o prognóstico dos gestores.

Percebe-se aqui uma convergência entre estigmas e baixas expectativas: acredita-se que os alunos “fracos”, “inconstantes” ou “problemáticos” são menos propensos a concluírem a escola. Considerados inadequados, intratáveis ou incapazes de aprender, estes alunos não recebem o mesmo tratamento dispensado aos alunos considerados promissores. É possível questionar em que medida a rotulação dos alunos pode contribuir para a produção de profecias autorrealizadoras: se os professores e gestores definem que estes alunos estão fadados ao fracasso escolar, deixam de realizar ações que possam reverter este quadro, colaborando para o baixo aprendizado e aprofundamento da defasagem que resultam em uma formação incompleta e uma trajetória fragmentada que confirmam o diagnóstico inicial.

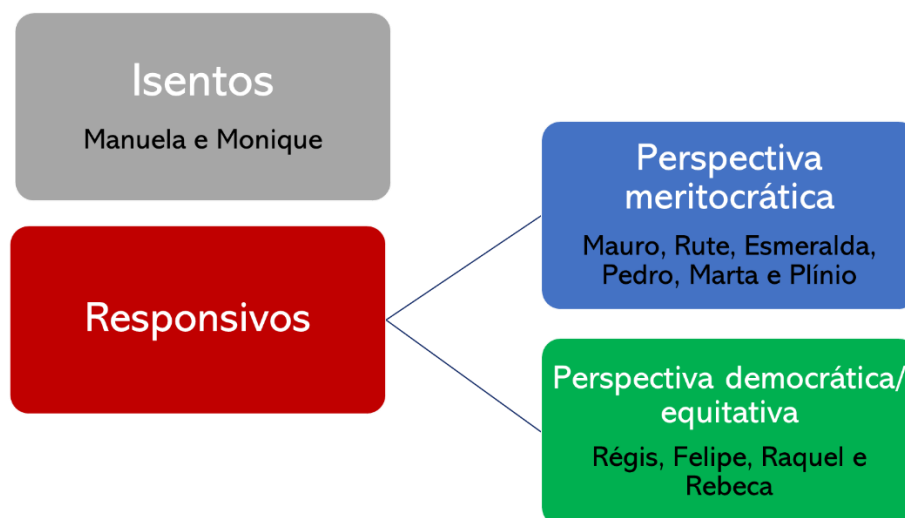
Chandrasegaran e Padmakumari (2018) apontaram que frequentemente os professores forjam suas expectativas sobre os alunos antes que tenham a possibilidade de verificar o quanto os alunos podem se desenvolver na prática, e que isso ocorre mais vezes com professores que já têm muitos anos de experiência. As autoras, que entrevistaram professores e alunos do 8º ao 10º ano de escolas na Índia, concluíram que as percepções dos professores e gestores têm um grande potencial de afetar as trajetórias escolares quando são comunicados aos alunos e reforçados no cotidiano escolar. Os alunos que receberam feedback positivo afirmaram que se sentiram motivados a esforçarem-se mais para atender às expectativas positivas em relação a eles, ao passo que os alunos rotulados negativamente relataram sentir-se excluídos não apenas

pelos professores, mas também pelos outros alunos. Na visão deles, o fato de os professores “não gostarem deles” fez com que os outros alunos também tendessem a discriminá-los, o que indica que os processos de rotulação estão intimamente ligados à construção de expectativas negativas, que repercutem não apenas no desempenho dos alunos, mas também em suas redes sociais, como já apontado na pesquisa de Duxbury e Haynie (2020). Infelizmente não foi possível observar as interações estabelecidas entre gestores, professores e alunos na escola Nínive, a fim de analisar os mecanismos que efetivam as profecias autorrealizadoras. No entanto, o material produzido mostrou que os professores e gestores produzem representações sobre os alunos e a partir delas estabelecem diferentes cursos de ação que tendem a confirmar suas definições iniciais. À medida que os professores e gestores comunicaram suas percepções sobre os alunos e suas famílias, revelaram também como interpretam as relações estabelecidas no ambiente escolar e como posicionam-se em relação às desigualdades educacionais apontadas. Na próxima seção estão descritos os perfis de atuação profissional dos entrevistados.

4.2 – Perfis de atuação profissional

Uma vez tendo aprofundado a compreensão das interpretações das trajetórias discentes, pude tecer considerações sobre como conduzem suas próprias trajetórias profissionais. Ao longo das entrevistas, os professores e gestores revelaram suas percepções sobre diferentes questões, como os problemas das escolas públicas brasileiras, o desempenho e o comportamento dos alunos e as expectativas de futuro. A precariedade da estrutura física das escolas, o nível socioeconômico dos alunos e a falta de participação familiar foram alguns dos fatores recorrentemente citados como geradores de desigualdades escolares. Sendo esta investigação centrada no debate sobre a produção e reprodução de desigualdades escolares, o critério definidor das categorias é o modo como os entrevistados concebem a natureza de seu trabalho e conduzem sua atuação no contexto escolar, posicionando-se acerca destas desigualdades. As categorias criadas são: isentos e responsivos (sendo esta última dividida em duas perspectivas: meritocrática e democrática/equitativa).

Quadro 11 – Perfis de atuação profissional dos professores e gestores



Fonte: Elaboração própria

4.2.1 - Isentos

Nesta categoria estão aqueles que reconhecem as desigualdades escolares, mas reagem a elas tendendo a desvincularem-se da responsabilidade. Foram designados desta forma devido a considerarem-se isentos de culpa pelo fracasso escolar, atribuindo-o aos alunos ou a fatores externos, como as famílias. Não relataram propor nem participar de ações de enfrentamento das desigualdades escolares. Neste grupo estão: Manuela e Monique.

Manuela trabalha na escola Nínive como professora de Português há pouco mais de um ano, tendo experiência pregressa de alguns meses em outra rede municipal. Ao longo da entrevista, ela relatou sentir-se ainda insegura por conta da falta de experiência. Em suas palavras, ela “caiu no 9º ano de paraquedas”, pois esta série costuma ser atribuída aos professores mais antigos da escola, que já dão aula “há mil anos”, e que por isso ela ainda não sabe lidar muito bem com certas situações do cotidiano escolar, como a indisciplina. Ela disse que seu maior objetivo é encontrar um equilíbrio entre conseguir que os alunos se mantenham disciplinados e ao mesmo tempo não ser “uma professora tirana”.

Apesar de atuar há pouco tempo na escola Nínive, Manuela demonstrou refletir sobre os problemas existentes na escola. Indisciplina e desinteresse dos alunos, falta de incentivo familiar e dificuldades de aprendizagem foram apontados por ela como os principais problemas enfrentados no cotidiano escolar. Segundo ela, “se não tiver um incentivo o aluno nunca vai estudar”, e por isso este aluno “tá ali fisicamente, mas não copia, não faz nada, não estuda, chega na prova quer colar”. Em sua visão, muitos alunos não apresentam um aprendizado

condizente com a série que cursam; porém, hesitou em apontar quais fatores seriam responsáveis por este déficit:

“a gente que é professor de Português, a gente ainda vê muitos problemas de escrita e tudo mais, mas eu acho que não é... eu não sei, realmente, eu não sei por quê. Eu acho que não é culpa dos professores e nem dos alunos, mas por alguma razão, eu não sei se pelo sistema ou sei lá, a gente acaba tendo alguns problemas nesse sentido, problema grave de escrita, né, de alfabetização, às vezes vê aluno no 9º ano que não tá bem alfabetizado”.

Neste trecho, ela reconheceu que há um problema grave de aprendizagem, mas considerou que “não é culpa dos professores e nem dos alunos”, limitando-se a apontar como culpado “o sistema”, aparentemente entendido como a estrutura educacional brasileira. Em outra parte da entrevista encontra-se uma nova menção a este sistema. Perguntada sobre projetos de futuro apresentados pelos alunos, Manuela afirmou que percebe neles um complexo de inferioridade por serem alunos da rede pública:

“aí rola um complexo de inferioridade (dos alunos), a gente sabe, né, dos problemas da educação pública, talvez seja até por isso que eu... a gente, nós professores, a gente tem um pouco de medo, será que eles vão chegar na faculdade? A gente tem essa noção, a gente tá ali, a gente tem essa noção, a gente tenta mudar, mas são muitas questões complexas, que não é só um professor que vai mudar, a gente faz a nossa parte, né, mas tem o sistema, tem a família, tem os problemas, tem mil outras coisas, tem a falta de grana que faz toda a diferença porque infelizmente precisa de dinheiro pra você, de repente, fazer um, é, um curso. Tem os pré-vestibulares sociais hoje em dia, mas, de repente, perto da casa deles não vai ter um, enfim, e também será que vai ter alguém incentivando, ‘ah, vai lá, faz um pré-vestibular...’, será que vai ter essa pessoa, não sei se vai ter, e eles também não veem, né, a família deles, será que tem alguém que faz faculdade na família deles? Será que eles reconhecem essa importância?”.

Aqui parece delinear-se uma visão de que as dificuldades enfrentadas pelos alunos da rede pública são inelutáveis. Em primeiro lugar, Manuela cita o suposto complexo de inferioridade dos alunos, motivado pelo fato de se perceberem em desvantagem diante dos alunos de outras redes. Menciona também os problemas da educação pública, o baixo nível socioeconômico e a falta de incentivo familiar para justificar o fato de que não consegue ter altas expectativas sobre os alunos (acreditar que chegarão à faculdade). Em relação à família, ela duvida que os familiares possuam alguma experiência no ensino superior capaz de fornecer orientações aos alunos, e que reconheçam a importância da educação. Aponta que a falta de dinheiro pode ser mais um fator complicador, pois muitas vezes os estudantes que querem se preparar para ingressar numa faculdade lançam mão de cursos pré-vestibulares, mas nem sempre estes estão disponíveis gratuitamente. Diante de tudo isso, Manuela acredita não ter

recursos para enfrentar estes problemas. Segundo ela, os docentes fazem sua parte, mas o sistema e a família dos alunos exercem uma pressão negativa mais forte que a escola.

Conclusões semelhantes foram apontadas por Monique, que também atribuiu os problemas da escola Nínive aos alunos e suas famílias. Professora de Educação Física na escola Nínive há 9 anos, atuou durante muitos anos na área da aviação civil, mas retornou à docência por considerar que não havia mais boas oportunidades de trabalho disponíveis no setor. Segundo ela, sua experiência na escola Nínive facilita o trabalho, pois já conhece os alunos e estes também a conhecem. Contudo, perguntada sobre o comportamento dos alunos das turmas de 9º ano, respondeu: “eles poderiam ser melhores... Eu vou te falar bem sincera, Camila, eu nem lembro quem são”. Em relação ao desempenho dos alunos, ela disse:

“O aprendizado é baixo, porque a gente está se contentando com muito pouco, nós nos acostumamos com pouco, então às vezes você tem uma resposta pequena e você gosta daquilo, mas é pouco. É muito pouco, tá, deveria ser melhor, mas aí eu acho que não é culpa da escola nem nossa, talvez nossa, sim, talvez a gente devesse fazer mais, mas a gente desanima com a resposta deles, e acaba virando uma bola de neve: quanto menos eles respondem, menos eles querem, menos a gente vai dando de si, quanto mais a gente tem resposta, mais a gente trabalha. Mas eu acho regular, a resposta deles é regular”.

Neste trecho, Monique evidenciou que considera o desempenho dos alunos insuficiente, e que em última instância a responsabilidade é deles. Depois de considerar que “não é culpa da escola nem nossa”, ela reconheceu que talvez os professores pudessem se esforçar mais para obter resultados melhores, mas que é o desinteresse dos alunos que promove este “desânimo”, e leva os docentes a não investirem mais recursos no aprendizado dos alunos. Ao longo da entrevista, Monique pontuou que muitos alunos não participam das aulas e “não querem nada”, e que em alguns casos falta acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos:

E: E você conseguiria apontar alguns atores que levam a essa falta de participação (dos pais) na vida dos alunos?

P: Ah, problemas sociais, problemas sociais mesmos, sérios, que vão além dos nossos limites, né, (risos) do nosso poder de agir, são sociais, problemas sociais, pais que deixaram mesmo de acompanhar os filhos, pra mim é tudo social, por mais que a escola... Porque a nossa escola cobra muito a participação e os familiares não têm, não têm como”.

Monique não deixou claro quais seriam estes problemas sociais, mas disse que a falta de acompanhamento dos pais é um problema externo que a escola não consegue solucionar. Em sua visão, “tudo é social”, e por isso as tentativas de aproximação entre a escola Nínive e os pais acabam não obtendo sucesso. Como exemplo, citou um caso em que os pais de uma aluna

foram chamados à escola por causa de um problema de indisciplina, e no dia seguinte a aluna voltou à escola cheia de hematomas. Segundo ela, é preciso ter muito cuidado ao lidar com estas famílias.

Tanto no caso de Manuela como de Monique, transparece a visão de que os fatores externos à escola são preponderantes no cotidiano escolar. Baixo nível socioeconômico, negligência familiar e falta de capacidade intelectual foram apontados por estas professoras como a causa de problemas escolares como indisciplina e baixo desempenho, que a escola não é capaz de solucionar. Embora tenham manifestado o desejo de que os alunos estudem até a graduação, não relataram promover ações específicas para aumentar o rendimento dos alunos ou participar das iniciativas de orientação acadêmica realizadas pela escola.

4.2.2 - Responsivos

São aqueles que, além de reconhecerem as desigualdades educacionais, demonstraram propor ou participar de ações efetivas para o enfrentamento destas desigualdades. Os responsivos podem orientar suas percepções com base em duas perspectivas diferentes: meritocrática e democrática/equitativa.

a) Perspectiva meritocrática: nesta perspectiva, a distribuição de oportunidades educacionais e conhecimentos escolares é regulada pelo mérito individual dos alunos. Os professores e gestores enquadrados nesta categoria demonstraram acreditar que, embora haja desigualdades escolares na sociedade, é possível superá-las por meio do esforço individual. Para estes, a escola deve atender a todos, mas apenas os alunos que se esforçam e “fazem por merecer” são capazes de obter sucesso escolar e um bom futuro profissional. São eles: Mauro, Rute, Esmeralda, Pedro, Marta e Plínio.

Como diretor, Mauro exerce uma influência notável sobre toda a equipe da escola Nínive. Descrito por todos os entrevistados como um gestor presente e comprometido, ele relatou compor sua equipe diretiva com profissionais que têm um perfil de liderança e autonomia³⁰, e demonstrou conhecer muito bem os problemas e potencialidades da escola Nínive. Mauro não se limitou a apontar a existência de desigualdades escolares que afetam o cotidiano da escola, mas posicionou-se como o principal responsável por empreender ações para remediar estas desigualdades. No entanto, sua atuação responsiva está a serviço de uma

³⁰ Em Duque de Caxias, a equipe diretiva das escolas municipais é composta pelo diretor, vice-diretor, orientador pedagógico, orientador educacional e dirigente de turno.

perspectiva meritocrática, pois enquanto os alunos considerados melhores em termos de comportamento e desempenho recebem incentivo positivo e altas expectativas, aqueles descritos como problemáticos são alvo de baixas expectativas e ações de cunho repressivo.

Mauro considerou que a falta de participação familiar é o principal problema da escola Nínive, pois segundo ele muitos alunos “se perdem” por não serem incentivados a desenvolver seus potenciais. Reconheceu também a entrada precoce de alunos no mercado de trabalho e a gravidez de algumas alunas como fatores que afetam negativamente as trajetórias escolares. Para lidar com estas questões, relatou promover uma série de ações: disponibilizar trocas de turno para alunos trabalhadores, criar cronogramas flexíveis para alunas grávidas, além de procurar manter proximidade com as famílias – o que é facilitado pelo fato de residir num bairro vizinho à escola. Mauro relatou conhecer as famílias de alguns alunos e observar situações do cotidiano dos alunos:

“...eu faço as intervenções, muito, muito mesmo, porque eu moro na comunidade, e às vezes eu tô na praça, aí vejo o aluno bebendo álcool, bebendo bebida alcoólica, vejo o aluno fumando, aí vejo o aluno se misturando, aí eu chamo o responsável e falo: ‘ó, fulano tava bebendo, hein? Fulano tava fumando, hein? Ó, fulano tava andando com um pessoal meio esquisito’, entendeu?”

Neste trecho da entrevista, Mauro discorreu longamente sobre os problemas que identifica entre os adolescentes: em sua visão, seu papel como educador é intervir sempre que observa que algum aluno está seguindo um caminho considerado desviante, mesmo que seja fora do ambiente escolar. Para justificar seu argumento, ele citou a história de um aluno que saiu da escola por discordar de seu posicionamento:

“...eu conto muito na reunião de pais sempre essa história [...] um aluno que estudou há uns anos atrás, a mãe disse que eu perseguia o aluno, várias intervenções, a mãe disse que eu perseguia, ela foi e tirou o aluno da escola porque disse que eu perseguia o aluno, mas uns três ou quatro anos depois eu fiquei sabendo que ele tava preso, né. Eu falo: ‘é, a mãe fazia isso, agora ele tá estudando lá na escola de Bangu. Vocês conhecem a escola de Bangu?’ o pessoal, ‘não’, ‘é, o presídio’. Eu tô falando pra mãe que tá dando errado, que não tá certo, ela tá dizendo que eu perseguia ele, e agora? A sociedade persegue ele, foi fruto da sociedade que persegue?”.

Durante a entrevista, senti nele certa satisfação em contar esta história, pois em sua visão ela demonstra que seus julgamentos sobre os alunos costumam estar corretos. Ele acredita que o desvio para a criminalidade ocorreu porque o aluno recusou adequar-se às normas da escola, e a mãe preferiu transferi-lo do que reconhecer seu erro. Mauro afirmou utilizar essa história nas reuniões de pais como forma de alertá-los para os riscos que seus filhos correm, mas ela

também serve ao propósito de valorizar sua imagem diante dos pais, apresentando-o como alguém justo e capaz de orientar o futuro dos alunos.

Estes casos de alunos desviantes, contudo, foram colocados por ele como exceção, pois ao apontar os pontos positivos da escola Nínive, Mauro considerou que o alunado atendido pela escola é bom, pois não apresenta um perfil violento. Segundo ele, o fato de os alunos serem “tranquilos” está relacionado ao trabalho feito no início de sua gestão, quando foi necessário estabelecer novas regras para dirimir conflitos e reorganizar a escola. Ao longo da entrevista, Mauro demonstrou conferir grande importância à disciplina, estando sempre pronto a agir para manter a ordem. Transferir alunos de turma ou de turno e contatar os pais com frequência foram recursos citados por ele como formas de controlar os problemas de comportamento dos alunos, além do “trabalho inicial” no caso dos alunos da EJA. A ênfase disciplinar da escola Nínive foi confirmada por Rute e Esmeralda, colegas de gestão, e também por alguns professores, como Monique e Pedro. Mauro inclusive realizou um levantamento das intervenções disciplinares nos últimos anos, concluindo que as meninas têm apresentado comportamento mais conflituoso que os meninos, numa proporção de 7 a cada 10 casos.

O hábito de monitorar os resultados da escola também ficou evidente em outros pontos da entrevista – segundo Esmeralda, o diretor “é um computador”, pois realiza estatísticas anuais e tem todos os dados na cabeça. Dentre estas estatísticas, estão os percentuais de reprovação: quando os índices passam dos 20%, é realizada um novo conselho de classe para diagnosticar as causas das reprovações e propor estratégias para enfrentamento do problema no ano seguinte. Além da preocupação com os índices da escola, Mauro demonstrou atuar ativamente no projeto de orientação acadêmica promovido pela escola, coordenando as visitas às escolas, convidando ex-alunos para palestrar e organizando as aulas de reforço. Em sua visão, a educação é transformadora, e por isso é importante que os alunos acreditem que “basta querer” para alcançar uma condição social melhor que a de onde vieram.

É possível afirmar que Mauro visa ser um gestor eficaz e preside de forma responsiva a escola Nínive, propondo e capitaneando diversas iniciativas de acompanhamento dos alunos e orientação acadêmica. No entanto, em algumas situações ele demonstra ser orientado por rótulos negativos, que fazem com que suas ações não contemplem os alunos de forma equitativa. Embora tenha defendido a educação como um meio de obter ascensão social, suas expectativas não são voltadas a todos os alunos igualmente, revelando percepções que distinguem os alunos com base no mérito individual.

A linha de ação do diretor também é compartilhada pela vice-diretora, Rute. Segundo ela, o fato de já terem atuado na rede privada faz com que queiram organizar a escola Nínive

“como se fosse uma escola de excelência”, que prima pela qualidade e pelo cuidado, e que por isso a escola tende a ser bem-vista pelas pessoas. Ela relatou que desde o 6º ano a equipe já realiza um trabalho de adaptação dos alunos que chegam, informando-lhes as regras da escola e os procedimentos adotados em casos de indisciplina, o que faz com que os alunos cheguem ao 9º ano já acostumados ao ritmo da escola, ocasionando menos problemas de indisciplina. Ainda assim, quando estes ocorrem, transferências de turma podem ser um recurso para “ajeitar” aqueles que são “fora da curva”.

Em relação ao desempenho, Rute considerou que o alunado está acima da média e que os índices de reprovação são baixos, mas que a escola não tem o costume de aprovar os alunos do 9º ano apenas por estarem concluindo o ensino fundamental:

“Ó, os índices são... não são muitos, não é muito... a gente não tem, mas isso não é uma regra, assim, dizer assim, “Ah, a gente não reprova no 9º ano”, não é uma regra. Mas sempre tem aquele que não quer nada, aí, você, como é que você vai aprovar um aluno que não quer nada. Eu sempre falo pra eles, o professor bonzinho aprova todo mundo, né. A gente vê assim que o professor bonzinho aprova todo mundo, mas será que ele é bonzinho mesmo? Ele tá te jogando no fogo, porque você não aprendeu, aí o ano que vem você vai ter uma falha dobrada. Então quando a gente fala assim ‘ah, o professor é ruim porque ele exige de mim’, na verdade ele não é ruim, esse é o professor bom, né. Eu sempre falo isso com os alunos, e eu vejo dessa forma, não tem que aprovar porque é o último ano, ‘ah, deixa ele ir. Deixa ele ir’, aqui não tem essa prática”.

Neste trecho, ela critica a postura dos professores que querem ser “bonzinhos” aprovando os alunos apenas por estarem no 9º ano, e considera ser necessário assumir uma postura mais rigorosa com os alunos “que não querem nada”, para os quais a reprovação é um recurso pedagógico válido. Segundo ela, os alunos que manifestam real preocupação com a transição para o ensino médio são aqueles mais interessados, que manifestam expectativas de futuro mais altas, para os quais a escola oferece orientação. Ela também apontou que a condição social das classes populares frequentemente exerce pressão negativa sobre as expectativas de escolarização dos alunos, devido ao fato de que trabalho e a gravidez fazem parte do cotidiano de muitos alunos.

De forma geral, Rute demonstrou participar das iniciativas promovidas pela escola, e foi citada pelo professor Pedro como uma profissional que está sempre disposta a colaborar com os projetos pedagógicos propostos pelos professores. No entanto, seu relato também apresenta indícios de que suas ações são norteadas por uma perspectiva meritocrática, que distingue os alunos mercedores e não-mercedores de um atendimento escolar diferenciado.

A análise do discurso da terceira gestora entrevistada, Esmeralda, também permite afirmar uma tendência a uma perspectiva meritocrática. A orientadora demonstrou grande

entusiasmo ao comentar a existência do projeto de orientação acadêmica; ela apontou que a escola se empenha em guiar seus alunos para as melhores oportunidades de inserção no ensino médio, pois existe preocupação com o futuro deles: “Tem toda uma preocupação com... Pra onde vão nossos filhos? Porque é um pouco filho da gente”. Contudo, em seu relato transparece que esta orientação não alcança de forma igual todos os alunos, pois ela apoiou uma iniciativa de enturmação por desempenho que, embora tenha sido defendida como uma experiência benéfica para os alunos “perdidos no meio de alunos que não querem nada”, foi definida por Mauro como um “laboratório” fracassado devido a ter aprofundado as desigualdades de desempenho entre as turmas.

Em relação à disciplina, fez coro com seus colegas de gestão, apontando que o 9º ano costuma ser mais tranquilo, com exceção dos alunos adolescentes da EJA provenientes de outras escolas, em suas palavras “um alunado que vem às vezes com uma ideia de que lá na escola dele ele entrava na hora que queria, ele fazia bagunça, ele fumava, e na Nínive não tem, a gente cobra disciplina, ordem”. Para lidar com este alunado utiliza-se a já explicitada “intervenção” no início do ano letivo, que serve para diferenciar os bons alunos dos “alunos-problemas”, pois “quem quer estudar fica, quem não quer acaba indo embora”.

Sobre as expectativas de futuro, Esmeralda disse sonhar em ver seus alunos na pós-graduação, mas comentou que “dada a família deles, baixa renda, Baixada Fluminense, quando eles chegam a se graduar já é uma grande vitória”. Em sua visão, a pandemia do coronavírus pode prejudicar suas trajetórias escolares futuramente, pois os alunos do 9º ano seguirão para o ensino médio sem ter obtido uma base de conhecimentos satisfatória:

“Se o ensino médio não se reinventar pra dar a esse aluno, ao nosso alunado assessoria adequada, muitos vão se perder, vão desistir do ensino médio. Muitos. E aí a gente vai ter só aqueles que se salvam mesmo. Aqueles que são bons mesmo, porque têm estrutura familiar, porque têm condições, têm repertório cultural, têm condições materiais. Esses vão ficar. Só que com o trabalho que a gente faz, a gente consegue que um aluno que às vezes não tem tanta estrutura financeira, familiar, consiga também”.

Em sua concepção, os problemas causados pela pandemia acentuam as desigualdades, fazendo com que os alunos que não têm “tanta estrutura financeira, familiar,” tenham maior probabilidade de optar pelo abandono escolar. Para combater estas desigualdades, Esmeralda considera que as escolas podem fazer diferença ao assessorarem os alunos adequadamente. Em sua visão, o trabalho realizado pela escola Nínive é exemplar no que se refere a incentivar os alunos e fomentar expectativas de futuro mais elevadas. Está evidente uma perspectiva salvacionista de que os alunos que não receberem assessoria adequada vão “se perder”,

“salvando-se” apenas os que contam com “estrutura familiar, repertório cultural e condições materiais”. No entanto, cabe questionar em que medida essa assessoria alcança todos os alunos de forma equitativa, uma vez que foram observados mecanismos de discriminação e exclusão operados pelos gestores.

Alinhado à visão da gestão, Pedro demonstrou ser o professor mais intimamente vinculado ao projeto de orientação acadêmica realizado pela escola. Ao longo de sua entrevista, Pedro mencionou o projeto diversas vezes, descrevendo sua atuação e elogiando os efeitos produzidos pelo acompanhamento da escola nas trajetórias escolares. Segundo ele, o projeto proporciona aos alunos a possibilidade de vislumbrarem um futuro mais promissor do que seriam capazes de obter sem orientação, mas nem todos os alunos manifestam interesse, o que ele interpreta como uma tendência a preferirem o caminho mais fácil.

Pedro demonstrou profunda consciência das desigualdades sociais enfrentadas pelos alunos, relatando suas percepções sobre diferentes temas como o descaso do poder público, que não providencia os materiais necessários para o desenvolvimento de projetos pedagógicos, e as diferenças socioeconômicas entre as famílias dos alunos, que segundo ele produzem impactos diretos nas trajetórias escolares. Em sua opinião, o alunado da escola pública é heterogêneo: enquanto alguns alunos contam com acompanhamento familiar e dispõem de recursos financeiros para compra de materiais, outros sofrem com uma “situação domiciliar complicada”. Para combater estas desigualdades, Pedro apontou o caminho da educação como um meio de superação, disponível aos que se esforçam.

O professor também demonstrou conferir grande importância à disciplina dos alunos. Como citado no tópico referente aos alunos-problemas, presente no capítulo anterior, Pedro disse manter uma postura rígida em relação ao comportamento, relatando que frequentemente encaminha os alunos à direção para resolver problemas. Em relação ao desempenho, fez eco ao diretor Mauro, afirmando que a escola possui alguns alunos excepcionais, que apresentam grandes chances de ingressarem em escolas prestigiadas. Porém, também apontou ser um dos professores que mais reprova, pois em sua concepção muitos alunos consideram que serão aprovados automaticamente devido ao fato de estarem num ano concluinte. Ele criticou o sistema de reprovação do município de Duque de Caxias, que permite que o aluno siga para a série seguinte se ficar reprovado em até duas matérias, devendo cursá-las no próximo ano – o que é chamado de progressão parcial; segundo ele, alguns alunos se aproveitam da progressão parcial para desistirem de cursar algumas disciplinas.

Pedro demonstrou ser um profissional dedicado e preocupado com o futuro escolar dos alunos, desenvolvendo projetos em sala de aula e participando ativamente das iniciativas

criadas pela escola. No entanto, demonstrou que costuma operar uma distribuição de conhecimentos escolares baseada no mérito: aqueles que demonstram esforço recebem orientação e incentivo positivo, ao passo que os considerados divergentes em termos de desempenho e comportamento são alvo de ações disciplinares e/ou reprovações.

Marta, a mais experiente de todos os professores, com 22 anos lecionando na escola Nínive, também declarou acreditar que a educação oferece inúmeras vantagens, que não são aproveitadas por todos os alunos. Em sua visão, há aqueles que precisam de incentivos, mas há também os “alunos Bolsa Família”, que não demonstram interesse pela escola e cujas famílias “não dão a mínima”. Segundo ela, estes alunos têm problemas de indisciplina e não apresentam projetos de futuro consistentes, permanecendo na escola apenas para ganhar o benefício do governo federal. Ela descreveu uma postura rígida nas interações com estes alunos:

“...já tô calejada de trabalhar, nada me assusta, eles falam até assim, ‘lá vem a professora durona’, não é que seja durona, é que a gente tem que ser respeitada no seu trabalho [...] Eu não aceito aluno... Claro, a gente conversa, eu gosto de futebol pra caramba, a gente fala de futebol, a gente, né, tem aquela hora de descontrair, mas eu não aceito certas posturas de aluno, abuso, eu não aceito não. Não aceito mesmo.

Ela também atribuiu às famílias a raiz dos problemas escolares, afirmando que “por trás deles tem uma família, ali é que tá o grande problema”. Segundo ela, a desvalorização da educação começa em casa, quando os pais não se importam em acompanhar a vida escolar dos filhos. Reprovando a conduta dos pais dos alunos, Marta deu como exemplo sua própria história, contando que apesar de ter tido uma infância extremamente pobre, seus pais cobravam que ela e sua irmã frequentassem a escola e tivessem bom desempenho, o que segundo ela foi capaz de mudar sua trajetória:

“a gente passava por muita dificuldade, muita, de alimentação, de tudo, tudo que você possa imaginar, a gente passou. E eu botava na minha cabeça, eu tenho que mudar isso, tenho que mudar essa trajetória que a vida tá impondo pra mim, eu tenho que mudar, eu tenho que fazer, e a mudança só depende de mim, né?”.

Segundo ela, seu exemplo de vida lhe permite afirmar que “o estudar pro ser humano engrandece”. A origem humilde e o fato de residir no mesmo bairro em que a escola está localizada parecem ser elementos que contribuem para uma atuação responsiva de Marta na escola Nínive. Ela afirmou que constantemente incentiva seus alunos a concluírem o ensino fundamental na EJA e prosseguirem os estudos, mesmo para aqueles que não têm planos profissionais imediatos, como senhoras idosas que retornam à escola em busca de maior autonomia. Para as adolescentes que tiveram filhos, Marta disse que costuma passar trabalhos

extra para que não fiquem reprovadas pelo fato de terem faltado aulas para cuidar dos filhos. A professora afirmou conhecer toda a vizinhança, e contou que já recebeu visitas de alunos em sua casa, que a procuraram para tirar dúvidas das matérias ou obter orientação acadêmica. Em suas palavras, “a gente faz nossa parte, mas cabe a eles, né? Seguir ou não”, o que denota sua visão de que os alunos são responsáveis por seu próprio futuro, e que o esforço individual é o principal elemento para obter sucesso escolar.

De modo semelhante à Marta, Plínio também utilizou sua história de vida como exemplo da importância da educação, relatando contar sua experiência como forma de incentivar seus alunos:

“...eles têm que estar dispostos a pagar o preço no sentido de estarem dispostos a estudar, que as coisas não caem... Eu compartilho a minha história com eles, eu falo, né, da vida conturbada que eu tive lá na minha infância com meus pais, falo da oportunidade que eu tive de estudar, como foi importante pra mim, e pode ser importante pra eles também [...] eu falo assim ‘vocês vão alcançar aquilo que vocês tiverem disposição e garra pra alcançar, entendeu, vai depender de cada um de vocês. Não é impossível, gente, é perfeitamente possível, vocês têm que estar dispostos, o que que vocês querem aí? Eu tô aqui pra ajudar vocês’”.

Neste trecho, nota-se que Plínio busca criar identificação com os alunos, comparando sua trajetória às trajetórias deles. Segundo ele, o que o motivou a trocar a carreira de engenheiro pela de professor foi precisamente o desejo de contribuir socialmente, “pra que pessoas, de repente, humildes, que não tem como pagar uma escola particular, possam ter uma educação de qualidade”. Em sua concepção, foi a educação que lhe proporcionou ascensão social, e do mesmo modo pode fazer com que seus alunos superem as dificuldades do contexto em que vivem. Mas para isso é necessário que estes alunos se esforcem e estejam dispostos a “pagar o preço”. Fica evidente aqui a visão de que o esforço individual é o pilar sobre o qual os alunos devem construir suas trajetórias escolares. Ao afirmar que está presente para ajudá-los, Plínio apresenta uma postura responsiva, corroborada em outros momentos da entrevista.

O professor relatou que há alguns anos dedica-se a ministrar aulas de reforço, tanto na escola Nínive quanto em outras escolas, para alunos que querem ingressar em escolas de ensino médio prestigiadas. Segundo ele, havia o desejo de expandir a iniciativa na escola Nínive, porém, após ter seus planos para 2020 frustrados pela pandemia, encontrou uma alternativa: criar um grupo de *whatsapp* onde busca tirar dúvidas e incentivar os alunos a continuarem estudando. Ele contou que a iniciativa surgiu depois que uma aluna lhe pediu ajuda para compreender os conteúdos disponibilizados de forma remota pela escola, e elogiou os alunos que demonstram acreditar no valor da educação e se esforçarem mesmo num contexto social

desfavorável. Apesar de esta iniciativa ser autônoma e não contar como carga horária escolar, Plínio relatou ministrar aulas semanais, no mesmo horário da escola, pelo aplicativo. O professor apontou que a participação é muito pequena, e atribuiu a baixa adesão a vários fatores: por um lado, reconheceu as dificuldades de acesso à internet de muitos estudantes; por outro, criticou a falta de interesse dos alunos e a negligência familiar.

Em suas palavras, “não é só a questão ali do professor e também da estrutura da escola e de ter... é questão também do aluno querer”. Segundo ele, muitos alunos nem tentaram acompanhar as aulas por acreditarem em uma aprovação automática no fim do ano letivo. O professor relatou que no cotidiano escolar é comum encontrar alunos que apresentam “desleixo” com as atividades escolares, o que em sua visão é ocasionado pela falta de participação familiar, uma vez que em famílias “permissivas” os alunos têm uma vida “desregrada” que prejudica suas trajetórias escolares. Segundo ele, a falta de acompanhamento da família é um problema contemporâneo encontrado na escola pública em geral. A massificação da escola levou à escola muitas famílias que não tinham acesso, mas isso não foi capaz de evitar as desigualdades escolares, pois estas famílias “não veem na escola realmente a oportunidade de ascensão social, de chegar, de ter um trabalho mais qualificado, eles veem na escola, ali, uma... saciar uma necessidade imediata, vai pra escola, merendar, tem um programa social, vai ganhar um dinheirinho”.

Em sua concepção, a escola disponibiliza os meios para obter melhores condições de vida, mas nem todos os alunos e famílias abraçam essa oportunidade, “não por causa da escola, a escola tenta fazer a parte dela”. Pelo que pôde ser apreendido pela análise de sua entrevista, Plínio acredita que o mérito é o critério que define o sucesso ou o fracasso dos alunos, e que seu papel como professor é conscientizá-los sobre a importância de se esforçarem para concretizar seus objetivos, pois “vai depender de uma questão de empenho da parte deles, né, e que eles é que vão escrever a história deles, não vai ter ninguém que vai dizer isso, não”.

b) Perspectiva democrática/equitativa: nesta categoria estão incluídos os professores que manifestaram uma concepção democrática de distribuição das oportunidades educacionais e dos conhecimentos escolares, relatando ações voltadas para o atendimento escolar equitativo dos alunos. Isso não significa que estes professores não estejam envolvidos em processos de rotulação dos alunos; no entanto, seus relatos permitem afirmar que há uma tendência geral a não selecionarem os alunos pelo mérito, propondo uma atuação que contemple os alunos de forma equitativa.

Em primeiro lugar, está presente o professor Régis, que demandou certo cuidado em sua categorização, pois em sua entrevista demonstrou-se comedido, limitando-se a responder de modo bastante objetivo às perguntas feitas. Embora tenha comentado sobre problemas escolares como abandono e baixo desempenho, não foram encontradas em seu discurso referências estigmatizantes a nenhum grupo específico. Apesar disso, há em seu discurso alguns aspectos interessantes que permitem algumas conclusões sobre seu perfil docente.

Régis disse gostar muito de trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, e considerou que os alunos de Duque de Caxias “são mais interessados, embora mais carentes, são alunos mais educados e interessados” que os alunos das outras redes onde trabalha. Ele elogiou a rede municipal de Duque de Caxias, por considerá-la uma rede muito acadêmica, em que os professores são “bem formados, têm bastante consciência, bastante curso”. Enquanto os outros entrevistados consideraram que problemas de comportamento e desempenho dos alunos se devem majoritariamente a fatores externos à escola, Régis foi o único entrevistado a apontar que questões pedagógicas podem influenciar as trajetórias escolares:

“o aluno chega muitas vezes com uma defasagem imensa, ou o professor dá um conteúdo de oitavo ano, ele dá no dia, ele dá o mesmo conteúdo à noite, e não é assim, a gente sabe que no EJA você tem que dar o conteúdo, mais de uma forma adaptada pra eles, pra ser mais rápido, porque eles fazem as séries, né, seriam seis em seis meses, vamos dizer assim, né, teria que ser bem mais rápido, isso. Tem que dar o vocabulário, no dia a dia deles, que eles vão usar com ferramenta mesmo para sair no mundo, né, e eu fico até preocupado...”

Neste trecho, Régis afirmou que se preocupa com o fato de alguns professores não levarem em consideração as especificidades da EJA, replicando à noite os conteúdos ministrados nas turmas regulares. Ele considerou que o trabalho com jovens e adultos exige um cuidado especial, e em suas palavras parte “do princípio que o inglês à noite é mais de, pra você dar uma perspectiva diferente pra eles que não é nenhum bicho papão, de você encantar, de encantamento, e aí você começa a falar sobre música, você começa a falar palavras do dia a dia”, ainda que em sua opinião nem sempre seja possível abordar assuntos do cotidiano, devido ao fato de haver um “currículo engessado”. Em sua opinião, é preciso ministrar os conteúdos de modo que seja relevante para os alunos. Em relação a expectativas de futuro, observou-se uma tendência a priorizar a orientação profissional, uma vez que ele afirma que seus alunos muitas vezes são “empurrados” para profissões que não gostam, e declarou que gostaria que isso fosse diferente, mas limitou-se a nutrir a expectativa de que seus alunos concluíssem o ensino médio. Régis considerou que as mulheres tendem a aspirar o ensino superior mais do que os homens, sendo também mais esforçadas e organizadas nos estudos do que eles.

De forma geral, Régis não deixou de expressar suas percepções sobre o comportamento e o desempenho dos alunos, estando por vezes envolvido em processos de rotulação, como no caso dos alunos trabalhadores/cansados, que considerou apresentarem desempenho aquém do esperado devido a suas ocupações cotidianas; no entanto, não foram encontrados indícios de processos de estigmatização nem de incentivo a altas expectativas escolares, e por este motivo não julguei pertinente criar a categoria “neutro” para enquadrá-lo. Também não foram encontradas evidências de que ele é isento, uma vez que não demonstrou querer desvincular-se da responsabilidade pelo aprendizado dos alunos; tampouco identificou-se em seu discurso uma perspectiva que coloca o mérito como antídoto contra as desigualdades escolares. De modo que neste esquema classificativo, Régis encontrou posição mais apropriada na categoria responsivo de perspectiva democrática/equitativa devido à sua preocupação com os critérios pedagógicos e sua promoção de médias expectativas.

Semelhantemente, o enquadramento de Felipe também exigiu cuidado especial. A noção do mérito individual não está ausente das percepções de Felipe; para ele, foi seu esforço pessoal que lhe garantiu ascensão social, e do mesmo modo ele acredita que os alunos precisam se esforçar para obter ganhos pessoais. Contudo, o professor não demonstrou estigmatizar os alunos que não se enquadram em suas representações de bom aluno. Ele também aponta que as principais causas de evasão e repetência são externas – falta de acompanhamento familiar e necessidade de ingressar no mercado de trabalho - contudo oferece como resposta iniciativas de orientação que não se restringem a apenas um grupo, mas buscam alcançar todos os alunos.

Felipe atua há pouco tempo na escola Nínive, mas relatou sentir-se à vontade lá, pois segundo ele o alunado é “bem tranquilo” em termos de comportamento, demonstra interesse pelas iniciativas apresentadas por ele, como aulas de xadrez e oficinas de cubo mágico, e vinha demonstrando bom rendimento até a interrupção das aulas, tornando o exercício da profissão algo gratificante. Em termos de desempenho, Felipe considerou que as turmas de 9º ano são boas, embora não excelentes.

Felipe deu grande ênfase às dificuldades enfrentadas pelos alunos fora da escola, como a falta de acompanhamento familiar e a necessidade de trabalhar para ajudar a família, afirmando que “indiretamente a gente sabe que existe o fator alimentação, condições financeiras, saúde, problemas em casa, então isso aí faz com que o aluno geralmente se afaste da escola”. Contudo, não foram encontradas referências estigmatizantes aos alunos que precisam trabalhar e a suas famílias; ele coloca esta necessidade como algo que prejudica a trajetória escolar, mas que não se deve a culpas individuais, e sim às necessidades das pessoas de baixo nível socioeconômico. Felipe demonstrou compreender estas necessidades e

identificar-se com elas, o que pode ser explicado pelo fato de que ele possui uma trajetória semelhante à de seus alunos, como relatado a seguir:

“Eu mostro pra eles também que a minha realidade não foi diferente da deles, eu venho de escola pública também, e cheguei hoje onde cheguei, porque estudei muito, entendeu? Então fui aluno de escola municipal, fui aluno de escola estadual, e naquele tempo era bem mais difícil as coisas, mas cá dentro, estudei pra valer, estudei em casa mesmo, fiz algum cursinho também por fora, mas a minha maior base foi estudando em casa mesmo, material, cheguei onde cheguei, passei em todos os concursos aí da Baixada, desses concursos aí eu passei em todos, aí graças a Deus, eu fui, e mostro para eles que é possível, entendeu”.

Felipe declarou usar sua história como um exemplo de superação, uma vez que veio das classes populares e conseguiu concluir o ensino superior e tornar-se professor. Ele relatou que os alunos constantemente o procuram para buscar orientação acadêmica e profissional: “eles perguntam por que eles sabem, né, eu tenho assim... Porque eu sou o espelho, assim, masculino na vida deles, semelhante a pai deles...”. É interessante observar que Felipe coloca-se em uma posição que vai além da relação professor-aluno, adquirindo cunho mais íntimo e afetivo ao considerar-se um espelho para os alunos, como a figura de um pai. É possível que esta menção à paternidade também esteja relacionada à ideia da omissão parental apontada pelos professores e gestores como um dos principais problemas enfrentados pelos alunos; na falta de pais e mães presentes, os professores apresentam-se como “pais emprestados”, o que traduz certa noção de tutela, possivelmente considerando os alunos como incapazes de gerirem de forma autônoma suas trajetórias escolares.

Em relação às expectativas de futuro para os alunos, Felipe não enfatizou o ingresso no ensino superior, preferindo dizer que gostaria que eles fizessem o ensino médio junto com um curso profissionalizante. Esta preferência pelo ensino profissionalizante também se relaciona à trajetória de Felipe, pois ele formou-se primeiramente como eletrotécnico, e depois de inserido no mercado de trabalho obteve a graduação em Matemática numa faculdade particular, conciliando estudos e trabalho. Assim como nos casos de Marta e Plínio, Felipe contou sua experiência de vida, no entanto não o fez como forma de criticar a conduta dos alunos e de suas famílias, mas demonstrou compreender que as necessidades das camadas populares por vezes levam a trajetórias não-lineares, mas nem por isso indignas.

A professora Raquel seguiu o mesmo viés de apresentar-se como uma referência para seus alunos. Ela relatou ser “de origem muito simples”, tendo feito ensino médio técnico e começado a trabalhar para conseguir custear a educação superior. Por causa de sua trajetória, ela contou preocupar-se em orientar seus alunos em relação ao futuro acadêmico e profissional;

em suas palavras, “aluno vira meio que filho”, e por isso sua prática docente é guiada pelo desejo de contribuir socialmente para os alunos das camadas populares. Raquel demonstrou engajar-se ativamente na orientação dos alunos, tendo participado do projeto promovido pela escola para o ingresso em escolas de ensino médio prestigiadas. No ano anterior (2019), ela ministrou aulas para a turma 901 em um tempo vago antes do início da aula no turno da manhã. Segundo ela, a 901 era uma turma “muito interessada” e por isso ela separou um tempo extra para resolver questões de concurso, ensinar a preencher os cartões-resposta das provas e instruir sobre os processos seletivos. Apesar de ter contado que assumiu três turmas de 9º ano no ano de 2019, esta iniciativa alcançou apenas a turma 901, o que permite indagar se houve algum favorecimento a esta turma em detrimento das outras, por depositar nela expectativas de futuro mais altas.

Embora este projeto não tenha alcançado equitativamente todos os alunos, é possível afirmar, com base em outros aspectos, que a prática docente cotidiana de Raquel é norteadada por uma perspectiva democrática de distribuição dos conhecimentos escolares. Raquel não declarou fazer distinção entre os alunos com base no comportamento – em suas palavras, “a Nínive é a escola menos indisciplinada que eu já dei aula, é assim, é um céu, eu realmente me sinto no céu”, e limitou-se a apontar que alguns alunos são mais “agitados”, mas não costumam apresentar problemas graves. Em relação ao desempenho, não foram encontradas referências estigmatizantes, tendo sido feitos elogios ao fato de os alunos em geral mostrarem-se participativos nas atividades e gincanas propostas por ela. Em sua visão, educar vai além de apenas ministrar conteúdos, e por isso disse buscar estruturar suas aulas de modo relevante para os alunos, utilizando diferentes recursos pedagógicos. Raquel disse gostar de incluir em suas aulas os temas transversais reunidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como trabalho, sexo e meio ambiente, considerando importante abordar questões atuais conectadas à realidade dos alunos. Além disso, relatou que a orientação sobre o futuro também encontra espaço nas aulas em geral, pois segundo ela é importante “direcionar a aula de acordo com os sonhos deles”.

Merece destaque a ênfase dada por Raquel à inserção laboral dos alunos. Enquanto muitos professores pareceram considerar o trabalho como um mal necessário dada a condição social dos alunos, Raquel demonstrou ver o trabalho ao mesmo tempo como uma necessidade e uma possibilidade de emancipação:

“Então é o momento que a gente tem, quando você tá no nono ano, de orientar o aluno para a vida, de mostrar esse leque de possibilidades [...] eu pego currículo, eu faço o previsto, mas eu procuro também direcionar o aluno pra a vida, formar um cidadão,

formar uma pessoa assim, prestes a ingressar no mercado de trabalho, são alunos novos? São, mas é um momento, só tem agora pra escolher, depois se torna mais caro, pra aprender uma profissão depois eles vão ter que desassociar, terminar o ensino médio, depois aprender uma profissão, acho que isso se torna ruim para o aluno, acho que do nono ano a gente já tem que tocar nesses assuntos, a gente tem que pegar na vida, ‘ó, vamos trabalhar, nós somos pobres e precisamos trabalhar’, a gente desde pequenininho já põe a sementinha no coração pra mudar a realidade deles”.

Neste trecho, evidencia-se sua identificação com os alunos: quando ela diz “a gente tem que pegar na vida [...] nós somos pobres e precisamos trabalhar” demonstra reconhecer-se como integrante das camadas populares, ainda que suas atuais condições de vida possam ser enquadradas em outra classe social. Para além de uma alta escolaridade (Raquel tem mestrado) e um salário considerado satisfatório – como apontado pelos entrevistados – há em jogo um forte senso de pertencimento que norteia sua atuação como professora. Embora outros entrevistados também tenham contado suas histórias de vida, em todos os casos pareceram considerar que a educação lhes serviu como meio de ascenderem socialmente e superarem sua condição. No caso de Raquel, ela demonstrou desejar que os alunos “mudem sua realidade” ao mesmo tempo em que reforçou o pertencimento às classes populares.

A questão do trabalho também foi apontada por Raquel como causa da falta de participação familiar, pois no Brasil “a gente trabalha muito e ganha pouco, eu acho que essa realidade é a realidade da maior parte da população brasileira”, o que em sua visão prejudica o acompanhamento da rotina escolar dos filhos pelos pais. Apesar de reconhecer este fator, Raquel apontou que muitos pais julgam que os filhos já são independentes e por isso não acompanham o cotidiano escolar, demonstrando certa “desestrutura” e permissividade que influenciam negativamente as trajetórias escolares. Percebe-se assim que Raquel demonstra envolvimento em processos de rotulação dos alunos e suas famílias, considerando-as “desestruturadas” e “permissivas” mesmo sem ter relatado contato frequente com elas. No entanto, é possível apontar como tendência geral uma atuação responsiva, pois ela atua diretamente no enfrentamento às desigualdades escolares, e uma perspectiva democrática/equitativa, uma vez que não foi encontrada ênfase no mérito como elemento fundador do sucesso escolar.

Por fim, temos a professora Rebeca, que demonstrou acreditar em uma perspectiva equitativa de distribuição do conhecimento escolar e conduzir sua atuação docente nesta direção. Como professora da EJA, Rebeca demonstrou estar consciente das dificuldades enfrentadas por seu alunado para concluir os estudos, e relatou comprometer-se com a superação destas dificuldades por meio de sua atuação profissional, que parte de dois pontos

principais: a construção de um conhecimento escolar que tenha significado para o alunado, e o desenvolvimento de uma relação professor-aluno positiva, baseada em respeito e afetividade.

Em sua entrevista, Rebeca apontou identificar entre o alunado aqueles que são pobres e outros que são extremamente pobres, o que segundo ela pode ser percebido pelas roupas que vestem e a importância que conferem à alimentação oferecida pela escola. Comentou também que os alunos possuem uma defasagem de aprendizado muito grande, e que frequentemente o trabalho atrapalha o rendimento deles, pois chegam à escola muito cansados das tarefas realizadas durante o dia. No entanto, tais menções não constituíram referências estigmatizantes, uma vez que ela não demonstrou vincular estas diferenças do alunado da EJA a características negativas, nem realizar discriminação entre os alunos com base em suas percepções. Segundo ela, as especificidades do trabalho com jovens e adultos precisam ser levadas em consideração, pois “a EJA precisa ter mais significação para o alunado”, e por isso relatou priorizar tarefas práticas que estejam conectadas à profissão dos alunos. Em suas palavras, “a criatividade surge da necessidade”, e por isso costuma propor aos alunos que apliquem os conhecimentos artísticos ao seu cotidiano, utilizando por exemplo artesanato e sustentabilidade. Rebeca disse adorar trabalhar com a EJA, pois o aluno do turno da noite “se abre muito, sai contando a vida”. Em sua visão, uma boa relação professor-aluno é fundamental na EJA, pois a proximidade tende a estreitar os laços afetivos e contribuir para a permanência dos alunos trabalhadores que enfrentam dificuldades.

No que se refere ao desempenho dos alunos, disse que as mulheres tendem a ser mais aplicadas, mas que compreende que muitos, especialmente os homens, não conseguem se dedicar plenamente às tarefas por conta das demandas cotidianas. Em relação ao comportamento, considerou que os episódios de indisciplina ocorrem mais frequentemente com os alunos mais jovens, que, contudo, “não se criam muito porque os adultos acabam fazendo com que esses adolescentes fiquem mais tranquilos”. Mesmo tendo demonstrado preferir lidar com os alunos adultos, não foram encontradas referências estigmatizantes em relação aos adolescentes e suas famílias. Inclusive, não há na entrevista menções à família dos estudantes, exceto quando Rebeca relatou que alguns familiares participam de atividades promovidas por ela, como passeios. De acordo com seu relato, é comum organizar passeios para levar os alunos a museus, centros culturais e pontos turísticos, com o objetivo de apresentar a eles “outras realidades”:

“Eu tento sempre tirá-los de Caxias, fazer outras coisas, ‘nossa, professora, mas eu nunca saí de Caxias’, quando eles foram comigo dentro do ônibus, que eles viram a

praia, a zona sul, sabe, e ver que eles podem, que eles têm como, saírem de Caxias pra outras coisas, verem arte, verem coisas, por que não ver arte de outros países, de outros locais, por que eu não posso dar arte pra eles de outros locais? Eu posso, e eles têm condições de aprender outras coisas, e aí a gente trabalha profissões que eles podem utilizar isso, a gente mostra com as outras realidades, outros locais, gosto de mostrar coisa bonita também, porque eu não quero que eles fiquem com essa realidade deles medíocre, por quê? Só porque eles são humildes, não, eles podem ver coisa bonita sim, eles ficam encantados quando eles vão ao museu, não querem sair de lá...”

Neste trecho está presente um conflito: ao mesmo tempo em que Rebeca demonstra acreditar que todos devem receber igualmente a oportunidade de conhecerem novos lugares e culturas, ela descreve a realidade dos alunos como “medíocre” – o que aponta uma desvalorização do lugar em que moram e de suas vivências. Para ela, “a função real do professor é orientar e abrir os olhos pro mundo, é você olhar e despertar as coisas que existem além do normal, além do que eles veem no dia a dia”. Por isso, ela procura incentivar os alunos a nutrirem expectativas de futuro mais elevadas recomendando que “nunca parem, nem no médio”. Por causa do que ela considerou problemas sociais e culturais, ela apontou que alguns concluirão apenas o ensino fundamental e outros irão até o ensino médio, mas que é importante promover aquilo que pode ser caracterizado como uma cultura de altas expectativas. Ela utilizou o exemplo de um ex-aluno, um senhor de 70 anos de idade que manifestou o sonho de se tornar advogado, para ilustrar que é necessário sempre esperar o melhor dos alunos. Ela indagou: “Quem somos nós pra dizer que ele não vai ter possibilidade? A gente tem que mostrar, que um ou outro consiga, já é lucro, entendeu? Mas eu acho que cabe a nós dar uma outra qualidade de vida, mostrar o máximo possível”.

A análise do discurso de Rebeca permite afirmar que estão em operação julgamentos sobre a condição socioeconômica e as vivências dos alunos; no entanto, o conjunto de suas percepções revela que sua atuação docente é conduzida com responsividade, alinhada a uma perspectiva que pretende oferecer aos alunos condições equânimes de acesso aos conhecimentos escolares e orientações de futuro.

4.3 - Relações entre perfis de atuação e expectativas de futuro

A partir das análises presentes neste capítulo, traçaram-se algumas relações entre os perfis de atuação profissional dos entrevistados e as expectativas de futuro dirigidas aos alunos. Como exposto no quadro apresentado o início do capítulo, há diferenças significativas entre o

que os professores e gestores gostariam que acontecesse e o que de fato acreditam que acontecerá no futuro escolar dos alunos.

Em relação ao que gostariam, a maioria (oito entre doze entrevistados) indicou o ensino superior como etapa almejada; porém, todos (com exceção de Régis) relataram acreditar que apenas uma minoria dos alunos alcançará este nível de ensino. Como tendência geral, pode-se dizer que os entrevistados demonstraram nutrir expectativas diferentes em relação a tipos diferentes de alunos: os mais inteligentes ou mais esforçados chegarão ao ensino superior – especialmente aqueles que conseguirem ingressar em escolas de ensino médio prestigiadas –; a maioria dos alunos, cujo desempenho é classificado como bom, mas não excelente, conseguirá concluir o ensino médio em escolas da rede estadual, e alguns poucos abandonarão a escola antes disso, por questões como gravidez, envolvimento em atividades ilícitas ou dificuldade para conciliar estudos e trabalho.

Cruzando as expectativas de futuro relatadas pelos professores e gestores com seus perfis de atuação profissional, foram encontradas diferenças sutis entre as categorias. As professoras isentas (Manuela e Monique) seguiram a tendência geral de dividir os alunos nos estratos de altas, médias e baixas expectativas; porém, vale ressaltar que apresentaram uma visão pessimista sobre a influência da escola na vida dos alunos, tendendo a considerarem que o futuro escolar é determinado pelas condições sociais dos alunos, que a escola não pode reverter. Entre os responsivos de perspectiva meritocrática (Mauro, Rute, Esmeralda, Pedro, Marta e Plínio), as altas expectativas apareceram com frequência muito maior do que na categoria anterior, porém sempre direcionadas aos alunos excepcionais e esforçados, objeto privilegiado de suas ações no contexto escolar. Também demonstraram acreditar que a conclusão do ensino médio é uma realidade palpável para a maioria dos alunos. Os meritocráticos foram os que associaram mais fortemente baixas expectativas a rótulos negativos; segundo eles, a interrupção dos estudos tem maior probabilidade de acontecer com os alunos inconstantes, fracos e problemáticos, devido ao fato de que estes alunos não acreditam no valor da educação e/ou não se esforçam para superar suas condições de vida. No caso dos responsivos de perspectiva democrática/equitativa (Régis, Felipe, Raquel e Rebeca), também foram traçadas diferenças entre os alunos que seguirão para o ensino médio e os que alcançarão o ensino superior; porém, estes professores não atribuíram estas diferenças à falta de interesse ou esforço, mas aos problemas sociais que atingem as camadas populares. Estes professores relataram direcionar suas ações de orientação e incentivo positivo a todos os alunos, sem distinção. No caso específico de Raquel e Rebeca, não foram encontradas baixas expectativas; as professoras disseram acreditar que todos os alunos concluirão o ensino médio.

Observa-se assim que prevalece uma divisão entre altas, médias e baixas expectativas, atreladas às diferentes percepções dos professores e gestores sobre as trajetórias discentes. Divergem, contudo, os meios pelos quais os educadores conduzem sua atuação: enquanto alguns parecem alinhar-se à visão de que “a escola não faz diferença”, outros orientam suas ações de modo a contribuir para a superação das desigualdades diagnosticadas, atendendo os alunos de forma mais ou menos equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi realizada a partir de 12 entrevistas com professores e gestores de uma escola municipal de Duque de Caxias, com o objetivo de analisar e comparar suas percepções e expectativas sobre as trajetórias escolares e o futuro educacional dos discentes das turmas de 9º ano. A hipótese era de que as percepções dos professores e gestores sobre os alunos poderiam ser orientadas por estigmas construídos no ambiente escolar, fazendo com que suas leituras das trajetórias escolares e suas expectativas sobre o futuro dos alunos por vezes estivessem ancoradas em visões negativas, que classificavam e rotulavam o alunado. Após as análises empreendidas ao longo da pesquisa, é possível afirmar que esta hipótese mostrou-se verdadeira, pois foram identificados processos de rotulação e estigmatização dos alunos com base em fatores propriamente escolares, como desempenho e comportamento, mas também extraescolares, tais como origem familiar e renda.

O primeiro passo dado foi estabelecer uma categorização em rótulos positivos, flutuantes e negativos. No caso dos rótulos positivos, professores e gestores demonstraram diferenciar positivamente os alunos inteligentes – os “excepcionais” – comportados, “esforçados” e/ou provenientes de famílias participativas, que acompanham a vida escolar dos filhos, em alguns casos possuindo capital cultural considerado superior. Os rótulos flutuantes foram destinados a alunos considerados medianos em termos de comportamento e desempenho, que não receberam elogios, mas também não foram considerados elementos indesejados no ambiente escolar. Por último, os rótulos negativos revelaram processos de estigmatização, pois os alunos considerados dispersos, inconstantes, fracos e problemáticos, além de serem rotulados, também experimentaram associações do rótulo a atributos negativos, isolamento social, perda de status e discriminação. Foi possível apreender que a estigmatização dos alunos está intimamente ligada à estigmatização das famílias: estas foram recorrentemente citadas pelos professores e gestores como as maiores responsáveis pelo fracasso escolar dos alunos. Mesmo nos casos em que gestores e professores admitiram não ter contato direto com as famílias, sobejaram representações preconceituosas sobre elas e o meio em que vivem.

A pesquisa também revelou uma estreita relação entre os processos de rotulação e a construção de expectativas escolares. Os elementos utilizados pelos professores e gestores para distinguir e rotular os alunos também foram mobilizados como justificativas para nutrir expectativas escolares diferentes. No caso dos alunos excepcionais e esforçados, a facilidade para apreender os conteúdos, o interesse pelos estudos, o bom acompanhamento e o

acompanhamento familiar foram considerados fatores que conduzirão estes alunos a um futuro escolar promissor, com maior probabilidade de ingressarem em escolas de ensino médio prestigiadas e posteriormente cursarem o ensino superior. Para estes alunos foram direcionadas ações de incentivo positivo, monitoramento do progresso e reforço escolar, chamadas aqui de “ações eficazes”, devido a alinharem-se à perspectiva de uma escola eficaz:

Quadro 12 – Associação entre rótulos positivos e sucesso escolar

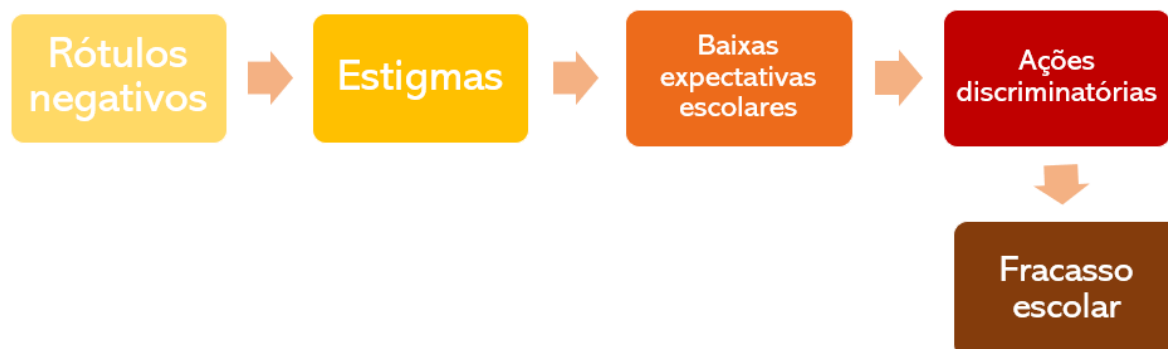


Fonte: elaboração própria

Neste sentido, é possível afirmar que a escola Nínive busca estabelecer a imagem de uma escola eficaz, que promove ações com o objetivo de colaborar para o sucesso escolar dos alunos. No entanto, estas ações não estão baseadas numa perspectiva equitativa de distribuição dos conhecimentos escolares, uma vez que se dirigem fundamentalmente aos alunos que já são considerados superiores. A maior parte dos alunos não é alvo de altas expectativas: no discurso de todos os entrevistados, predominam as médias expectativas, de conclusão do ensino médio e inserção imediata no mercado de trabalho.

Como vimos, mesmo a conclusão do ensino básico não é aventada como possibilidade para todos. Baixo desempenho, entrada precoce no mercado de trabalho, gravidez e comportamento desviante – que inclui desde indisciplina escolar até participação em atividades criminosas - foram apontados como fatores responsáveis pela interrupção dos estudos. Para os alunos que são rotulados negativamente pelos professores e gestores, a discrepância entre as identidades virtual e real faz surgir o estigma, que alimenta baixas expectativas escolares e orienta ações discriminatórias que contribuem para o fracasso escolar inicialmente predito.

Quadro 13 – Associação entre rótulos negativos, estigmas e fracasso escolar



Fonte: elaboração própria

É importante sublinhar mais uma vez que não foram observadas as interações sociais nas quais as etapas acima descritas foram efetivadas; este talvez seja o principal limite desta pesquisa, o fato de restringir-se à análise das percepções dos professores e gestores, investigando processos que não pôde apreender na totalidade. Porém, os entrevistados narraram ações que nos permitem concluir que há em operação profecias autorrealizadoras. A partir dos rótulos indexados aos alunos, são definidas ações díspares: por um lado, treinamento escolar para o ingresso em escolas prestigiadas; por outro, punições que têm o objetivo de enquadrar os alunos, e em caso de ineficácia, excluí-los da escola. Estas disparidades permitiram traçar diferentes perfis de atuação profissional no que tange à distribuição de oportunidades educacionais. Todos os gestores e professores reconheceram a existência de desigualdades sociais e escolares que repercutem em seu cotidiano; no entanto, demonstraram posicionamentos diferentes em relação a estas desigualdades. Enquanto os isentos tenderam a desvincular-se da responsabilidade, os responsivos propuseram ações efetivas de enfrentamento dos problemas, ainda que assentados em perspectivas diferentes. Na perspectiva meritocrática, os alunos são considerados os principais responsáveis por suas trajetórias, e o investimento escolar neles varia de acordo com seus merecimentos; na perspectiva democrática/equitativa, as oportunidades se dirigem a todos de forma equânime, reconhecendo-se o peso das desigualdades de acesso e permanência.

Esta dissertação demonstrou a relação entre as percepções dos gestores e professores e suas expectativas de futuro em relação aos alunos, que podem conduzir a profecias autorrealizadoras. As categorias de rótulos positivos, flutuantes e negativos possuem potencial heurístico para serem testadas e utilizadas em futuras pesquisas qualitativas e quantitativas que se dediquem a compreender os julgamentos sociais mobilizados pelos professores e gestores no ambiente escolar e seu impacto nas trajetórias escolares. A análise da convergência entre rótulos

e estigmas fornece uma perspectiva teórica que pode servir como chave interpretativa para a compreensão das desigualdades intraescolares, fornecendo possibilidades promissoras de aprofundamento teórico.

Em todos os casos encontrados, estão em jogo diferentes representações sobre o papel dos educadores, das famílias e dos alunos na construção da escola. Para além das desigualdades de origem, já fartamente documentadas, a contribuição desta dissertação reside na demonstração da complexidade das relações estabelecidas no ambiente escolar, e do potencial que têm de criar novas desigualdades. Os processos de rotulação e estigmatização apreendidos apontam para a necessidade de que gestores e professores repensem suas concepções e práticas em busca de uma distribuição de oportunidades educacionais mais justa e equânime.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D.M.O; *Ações dos gestores escolares no processo de matrícula em uma escola municipal do Rio de Janeiro*. 2019, 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- BARTHOLO, T.L; COSTA, M. Turnos e segregação escolar: discutindo as desigualdades intraescolares. *Cadernos de pesquisa*, v.44 n.153 p.670-692 jul./set. 2014.
- BECKER, Howard S. *Outsiders: estudo de sociologia do desvio*. Tradução: Maria Luiza X. de Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BERMEA, A. M; TOWES, M.L; WOOD, L.G. “Students Getting Pregnant Are Not Gonna Go Nowhere”: Manifestations of Stigma in Adolescent Mothers’ Educational Environment. *Youth & Society*, v. 50(3) p. 423–436, 2018.
- BERNARDIM, M; SILVA, M. R. Juventude, escola e trabalho: sentidos da educação profissional integrada ao ensino médio. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 211-234, jan./mar. 2016.
- BOTTI-MANOEL, K; BZUNECK, J.A; SCACCHETTI, F.A.P. A Relação entre Eficácia Coletiva de Professores e Percepção de Apoios na Escola. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 21, n. 2, p. 341-351, mai./ago. 2016.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.p. 112-121.
- _____. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BOWLES, S; GINTIS, H. Promessas quebradas: reforma da escola em retrospectiva. In: BROOKE, N. & SOARES, J. F. (Orgs). *Pesquisa em eficácia escolar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, DF 1988. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 21 de setembro de 2019.
- _____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 21 de setembro de 2019.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/L9394.htm> > Acesso em 21 de setembro de 2019.

_____. Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 21 de setembro de 2019.

BRITO, Márcia S. T.; COSTA, M. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.15, p.500 – 510, 2010.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Julio Groppa. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997, p 11-24.

CARVALHO, M.P.; LOGES T.A.; SENKEVICS, A.S. Famílias de setores populares e escolarização: acompanhamento escolar e planos de futuro para filhos e filhas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 24(1): 406, janeiro-abril/2016.

CASTRO, P. A. O estigma no espaço escolar: a prática dos conselhos de classe. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.158-172, jul./dez. 2011.

CASTRO, V.G; TAVARES JÚNIOR, F. Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no ensino médio. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 239-258, jan./mar. 2016.

CECHETTO, F; MUNIZ, J; MONTEIRO, R. Envolvido(a) com o crime: tramas e manobras de controle, vigilância e punição. *Revista de Estudos Empíricos em Direito*, vol. 7, nº 2, p. 108-140, jun 2020.

CHANDRASEGARAN, J; PADMAKUMARI, P. The Role of Self-fulfilling prophecies in education: teacher-student perceptions. *Journal on Educational Psychology*, Vol. 12 1 No. 1 1 May - July 2018.

COLEMAN, J.S.; CAMPBELL, E.Q.; HOBSON, C.J.; McPARTLAND, J.; MOOD, A.M.; WEINFELD, F.D. and YORK, R.L. Equality of Educational Opportunity. Washington, US Government Printing Office, 1966.

COSTA, GUEDES. Expectativas de futuro como efeito-escola: explorando possibilidades. *São Paulo em Perspectiva*., São Paulo, v. 23, n. 1, p. 101-114, jan./jun. 2009.

COSTA, M.; KOSLINSKI, M.C. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 31 jan./abr. 2006

COSTA, M.; KOSLINSKI, M.C. Prestígio escolar e composição de turmas - explorando a hierarquia em redes escolares. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 40, maio/ago. 2008

COSTA, M.; KOSLINSKI, M.C. Quase-Mercado Oculto: Disputa por Escolas "'Comuns" no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41 n.142 jan./abr. 2011

COSTA, M.; KOSLINSKI, M.C. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. *Proposições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 195-213, maio/ago. 2012

COSTA, M; KOSLINSKI, M.C; RIBEIRO, L.C.Q. Quase-mercado escolar em contexto de proximidade espacial e distância social: o caso do Rio de Janeiro. In: *Habitar a escola e as suas margens: Geografias plurais em confronto*. Organizadores: Maria Manuel Vieira, José Resende, Maria Alice Nogueira, Juarez Dayrell, Alexandre Martins, Antônio Calha. Instituto Politécnico de Porto Alegre - Escola Superior de Educação, 2013.

CUCONATO, M. School to work transitions in Europe: choice and constraints. *Educ Res Policy Prac*, p.43-59, 2017.

DAYRELL, J.T. A escola faz juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DALEY, S.G; RAPPOLT-SCHLICHTMANN, G. Stigma Consciousness Among Adolescents With Learning Disabilities: Considering Individual Experiences of Being Stereotyped. v. 41, Issue 4, 2018.

DAVID, A. I. R; AUBERTS, A; J, TIERNO-GARCÍA. Influencia de la formación de familiares em la motivación del alunado em riesgo de exclusión social. *RMIE*, v. 24, n. 81, p. 481-505, 2019.

DORNBUSCH S. M; ERICKSON K. G; LAIRD Jennifer; WONG, C. A. The Relation of Family and School Attachment to Adolescent Deviance in Diverse Groups and Communities. *Journal of Adolescent Research*, v. 16 n. 4, p. 396-422, jul 2001.

DUXBURY, S. W; HAYNIE, D. L. School suspension and social selection: Labeling, network change, and adolescent, academic achievement. *Social Science Research*, v. 85, p.1-16, 2020.

ESPÍNDOLA, D.H.P; SANTOS, M.S. Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, p. 357-367, set./dez. 2004.

ENDO, R. The Narrative Experiences of Hmong American Adolescent Males Labeled Educationally “At Risk”. *Education and Urban Society*, v. 49, p. 593–615, 2017.

FORTE J. P.S; NETO M. M. S; PESSOA, M. K. Morais; FORTE; V. L. Reproduzir ou transformar? Análise sobre o papel do professor na manutenção/desconstrução de estigmas na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, e173362, 2018.

GASSER, L; GRÜTTER, J; BUHOLZER, A; WETTSTEIN, A. Emotionally supportive classroom interactions and students' perceptions of their teachers as caring and just. *Learning and Instruction*, v. 54 p.82-92, 2018.

GENTRUP, S; LORENZ, G; KRISTEN, C.; KOGAN, Irena. Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction*, v. 66, 2020.

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

GOMES, E. S. *Estigma e construção social de alunos-problemas: dilemas e perspectivas da orientação educacional*. 2020, 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

GONÇALVES, J.P; EGGERT, E. Estruturadas X desestruturadas: percepções de família entre profissionais da educação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-25, out./dez. 2019.

GUIMARÃES, J.S. “As meninas hoje tão muito soltas”: os discursos institucionais que fundamentam o processo de regulação moral. *Pro-Posições*, v. 30, 2019.

IBGE. Panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/duque-de-caxias/panorama>. Acesso em 18/09/2020.

_____. Educação 2019. PNAD Contínua 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf

INEP, 2019. Indicadores educacionais. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em 17/09/2020.

_____. IDEB. Disponível em:
<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=907595>

JENCKS, C. Desigualdade no aproveitamento educacional. In: BROOKE, N. & SOARES, J. F. (Orgs). *Pesquisa em eficácia escolar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

JOHNSON, A.D. The Relationship between Student Perceptions of School Effectiveness and Student Achievement: Implications for Educational Planning. *Educational Planning*, v. 23, nº 2, p.31-43, 2016.

JOHNSON, S.R; PAS, E.T.; BRADSHAW, C. Understanding the Association Between School Climate and Future Orientation. *J Youth Adolesc* v.45(8), p.1575-86, 2016.

JUSSIM, L., ROBUSTELLI, S. L., & CAIN, T. R.. Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 349–380). Routledge/Taylor & Francis Group, 2009.

LAGARES, R. A educação no Tocantins no cenário da pandemia do novo coronavírus: desvelamento de desigualdades”. *Revista Educação Básica em Foco*, v.1, n1, abril a junho de 2020.

LEÃO, G; DAYRELL, J. T; REIS, J. B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática,1997.

LEÃO, G; DAYRELL, J.T; REIS, J.B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educ. Soc.* v. 32, dez 2011.

LEGETTE, K. School Tracking and Youth Self-Perceptions: Implications for Academic and Racial Identity. *Child Development*, Volume 89, Number 4, Pages 1311–1327 July/August 2018.

LINK, B. G.; PHELAN, Jo C. Conceptualizing Stigma. *Annual Review of Sociology*, v. 27, p. 363-385, 2001.

LIPSKY, M. *Street level bureaucracy: dilemmas of individual in public services*. New York: Russel Sage Foundation, 1980.

LOTTA, G. Burocracia, redes sociais e interação: uma análise da implementação de políticas. *Rev. Sociol. Polit.*, Curitiba, v.26,n. 66, p.145-173, Junho, 2018.

MADALOZ, R.J; SCALABRIN, I.S; JAPPE, M. O fracasso escolar sob o olhar docente: alguns apontamentos. *Anais da IX ANPED-Sul*, 2012.

MARSH, L.T; NOGUERA, P.A. Beyond Stigma and Stereotypes: An Ethnographic Study on the Effects of School-Imposed Labeling on Black Males in an Urban Charter School. *Urban Rev*, v. 50, p. 447–477, 2018.

MELO, W.C. *Trajetórias escolares no município do Rio de Janeiro: estratégias familiares de escolarização*. 2018, 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

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

MORTIMORE, P; SAMMONS, P; STOLL, L; LEWIS, D; ECOB R. A importância da escola: a necessidade se considerar as características do alunado. In: BROOKE, N. & SOARES, J. F. (Orgs). *Pesquisa em eficácia escolar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

NOGUEIRA, M.A. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v.51, 2021.

NOGUEIRA, C.M.M.; FORTES, M.F.A. A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na Sociologia da Educação contemporânea. *Revista Paideia*. Belo Horizonte, n. 2, p. 57-74, Ano III, 2004.

OLIVEIRA JÚNIOR, I. B. Em cartaz: a formação docente e as representações de famílias organizadas em modelos não tradicionais. *RPGE – Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, v.21, n.2, p. 542-562, maio-ago/2017.

OLIVEIRA. A; SILVA, C.F. A recepção de Pierre Bourdieu na sociologia da educação brasileira. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v.51, 2021.

OLIVEIRA, A.C.P; WALDHELM, A.P.S. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.24, n. 93, p. 824-844, out./dez. 2016.

ONU. Juventude. Disponível em: <https://unric.org/pt/juventude/#:~:text=N%C3%A3o%20existe%20uma%20defini%C3%A7%C3%A3o%20universalmente,15%20e%20os%2024%20anos>.

OIT. Emprego juvenil no Brasil. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/temas/emprego/WCMS_618420/lang--

pt/index.htm#:~:text=No%20Brasil%2C%20s%C3%A3o%20consideradas%20jovens,a%20partir%20dos%2014%20anos.

OSTI, A; BRENELLI, R. P. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, v.18, n.3, pp.417-426, 2013.

PACÍFICO, S.M.R; PEDRASSI, A.P.R; PIOTTO, D.C. O fracasso escolar discursivizado por alunos do ensino fundamental. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v.25, n.3, p.810-833, set-dez 2018.

PATTO, M. H. S. *A produção do Fracasso Escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PYNE, J. Suspended Attitudes: Exclusion and Emotional Disengagement from School. *Sociology of Education*, v. 92, p.59-82, 2018.

QEDU. Duque de Caxias. Disponível em: <https://qedu.org.br/cidade/2751-duque-de-caxias/aprendizado>. Acesso em 20 de agosto de 2019.

Relatório Plowden – Children and Their Primary Schools: a Report of the Central Advisory Council for Education (England). London: Department of Education and Science. Her Majesty's Stationary Office, 1967. In: BROOKE, N. & SOARES, J. F. (Orgs). *Pesquisa em eficácia escolar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

RENTA DAVIDS, A. ; AUBERT, A; TIERNO GARCIA, J. M. Influencia de la formación de familiares en la motivación del alumnado en riesgo de exclusión social. *RMIE* [online], vol.24, n.81, pp.481-505, 2019.

REYNOLDS, D; TEDDLIE, C. Os processos de eficácia escolar. In: BROOKE, N. & SOARES, J. F. (Orgs). *Pesquisa em eficácia escolar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

REZENDE, D. C.; SANTOS, J. S. ; LEANDRO, P. F. M. S. ; ROSISTOLATO, R. P. R. ; PRADO, A. P. ; MUANIS, M. C. ; CERDEIRA, D. . *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.

RIST, R. C. On Understanding the Process of Schooling: Contributions of Labeling Theory. In J. Karabel, & A. H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education* (pp. 292-305). New York: Oxford University Press, 1977.

RODRIGUES, J. M. C; ARAGÃO, W.H; RODRIGUES, S.C. Políticas públicas de educação no Brasil: fracasso escolar, culpabilização dos alunos e inocentização da escola. *RPGE – Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v.21, n. esp.2, p. 979-1015, nov. 2016.

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

ROSISTOLATO, R; PIRES DO PRADO, A; CERDEIRA, D; MUANIS, M. *Relatório final de pesquisa do projeto de pesquisa os procedimentos de matrícula escolar em questão: uma proposta de análise da distribuição de oportunidades educacionais no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.

ROSISTOLATO, R. Choice and access to the best schools of Rio de Janeiro: a rite of passage. *Vibrant*, Florianópolis, v. 12, p. 380-416, 2015.

_____. *Estigma e construção de trajetórias escolares*. CNPQ, 2018.

RUTTER, MAUGHAN; MORTIMORE, OUSTON, SMITH. Resultados escolares: Frequência, comportamento e desempenho dos alunos. In: BROOKE, N. & SOARES, J. F. (Orgs). *Pesquisa em eficácia escolar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SÁ EARP, M.L. Centro e periferia: um estudo sobre a sala de aula. *Revista Contemporânea de Educação*, v.2, n.4, 2007.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N. & SOARES, J. F. (Orgs). *Pesquisa em eficácia escolar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SANTOS, R.M.; NASCIMENTO, M.A.; MENEZES, J.de A. Os sentidos da escola pública para jovens pobres do Recife. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez e Juventud*. 10 (1) p.289-300, 2011.

SARAVÍ, G.A; BAYÓN, M.C; AZAOLA, M.C. Constructing School Belonging(s) in Disadvantaged Urban Spaces: Adolescents' Experiences and Narratives in Mexico City. *Youth & Society*, n. 0, p.1-21, 2019.

SILVA, A.N.P. As marcas da pobreza na infância e na juventude: A situação de risco entre expectativas e atendimento escolar. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 27, p. 155-173, 2008.

SOARES, FERNANDES; FERRAZ, RIANI. A expectativa do professor e o desempenho dos alunos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 26 n. 1, pp. 157-170, jan-mar 2010.

SOARES, J.F, ALVES, M.T.G. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.

SORHAGEN, N. S. Early teacher expectations disproportionately affect poor children's high school performance. *Journal of Educational Psychology*, v. 105, p. 465–477, 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Monitoramento das metas do PNE. Dez 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/quatro-em-cada-10-jovens-de-19-anos-ainda-nao-concluiram-o-ensino-medio>. Acesso em 27 de novembro de 2019.

_____. Anuário Brasileiro da Educação Básica. São Paulo: Editora Moderna, 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/456.pdf?1969753478/=&utm_source=content&utm_medium=site-todos. Acesso em 12 de fevereiro de 2021.

VELHO, G. (org). *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 8ª edição, 2008.

VIDAL, E. M; VIEIRA, S. L. Professores da educação básica: perfil e percepções sobre sucesso dos alunos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 64-101, jan./abr. 2017.

ZUCCARELLI, C. Trabalhadores com educação superior e as transformações no mundo do trabalho. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 57, p. 1-19, e10782, abr./jun. 2021.