

ESTIGMATIZAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: uma análise a partir das interações em uma escola de ensino médio

Anna Donato Gomes Teixeira¹

Rodrigo Rosistolato²

RESUMO

O trabalho tem por objetivo analisar as interações no ambiente escolar geradoras de situações de discriminação e estigmatização que estão relacionadas às expectativas de futuro e ampliação das desigualdades educacionais. Optou-se por metodologia qualitativa, com opção teórico-metodológica pela etnografia (Peirano, 2014; Couceiro; Rosistolato, 2022; Rosistolato; Pires do Prado, 2015) que permitiu mapear, por meio da observação participante, trajetórias educacionais, expectativas e projetos de futuro de uma classe de 36 jovens matriculados no primeiro ano do curso Técnico em Farmácia de uma escola pública. As análises revelam que nas interações escolares há processos de estigmatização que justificam desde presenças e ausências de estudantes em aulas específicas até reprovações e abandono escolar, indicando que as interações pedagógicas estão relacionadas à construção de trajetórias educacionais de sucesso ou de fracasso.

Palavras-chave: Interações. Estigma. Desigualdades educacionais.

STIGMATIZATION IN THE EDUCATIONAL CONTEXT: an analysis based on interactions in a high school

ABSTRACT

This study aims to analyze interactions in the school environment that generate situations of discrimination and stigmatization, which are related to future expectations and increase educational inequalities. A qualitative methodology was used, with a theoretical and methodological approach based on ethnography (Peirano, 2014; Couceiro; Rosistolato, 2022; Rosistolato; Pires do Prado, 2015). This approach allowed us to map, through participant observation, the educational trajectories, expectations, and future plans of a class of 36 young people enrolled in the first year

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Docente (PPGEDuF) e do Departamento de Educação, Campus XII, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Guanambi, Bahia, Brasil; pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Avaliação e Gestão (GEPEAG). Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0008-1364-8646>. E-mail: adteixeira@uneb.br.

² Doutor em Ciências Humanas (antropologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Departamento de Fundamentos da Educação, da Faculdade de Educação da UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil, pesquisador vinculado ao Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4025-0632>. E-mail: rodrigo.rosistolato@gmail.com

of the Pharmacy Technician course at a public school. The analyses reveal that stigmatization processes exist within school interactions, justifying everything from student attendance and absences in specific classes to failure and school dropout, indicating that pedagogical interactions are related to the construction of successful or unsuccessful educational trajectories.

Keywords: Interactions. Stigma. Educational inequalities.

ESTIGMATIZAÇÃO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO: un análisis a partir de las interacciones en una escuela secundaria

RESUMEN

El trabajo tiene como objetivo analizar las interacciones en el ambiente escolar generadoras de situaciones de discriminación y estigmatización que están relacionadas con las expectativas de futuro y ampliación de las desigualdades educativas. Se optó por metodología cualitativa, con opción teórico-metodológica por la etnografía (Peirano, 2014; Couceiro; Rosistolato, 2022; Rosistolato; Pires do Prado, 2015) que permitió mapear, a través de la observación participante, trayectorias educativas, expectativas y proyectos de futuro de una clase de 36 jóvenes matriculados en el primer año del curso Técnico en Farmacia de una escuela pública. Los análisis revelan que en las interacciones escolares hay procesos de estigmatización que justifican desde presencias y ausencias de estudiantes en clases específicas hasta reprobaciones y abandono escolar, indicando que las interacciones pedagógicas están relacionadas con la construcción de trayectorias educativas de éxito o de fracaso.

Palabras clave: Interacciones. Estigma. Desigualdades educacionales.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar as interações no ambiente escolar geradoras de situações de discriminação e estigmatização que estão relacionadas às expectativas de futuro e ampliação das desigualdades educacionais. A análise apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado³ que analisa as configurações das oportunidades educacionais na construção das trajetórias de vida de jovens brasileiros, mais especificamente as metamorfoses (Velho, 1999) dos projetos de futuro que ocorrem na transição e no decorrer do Ensino Médio.

Quando se busca entender as desigualdades de oportunidades educacionais, podemos partir dos estudos sociológicos publicados entre as

³ Recorte de uma tese intitulada "Juventude, Educação Profissional e Projetos de Futuro: Trajetórias de mediação entre escola e trabalho", desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e está articulada ao projeto Estigma e construção de trajetórias escolares, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

décadas de 50 a 70 em que a relação entre classes sociais e educação promoveu maiores conhecimentos aos sistemas de ensino, assim como minimizava os efeitos dos processos pedagógicos sobre as trajetórias dos estudantes (Nogueira, 1995). No entanto, pesquisas posteriores revelaram que as interações cotidianas entre estudantes e outros sujeitos da escola são também fonte de diferenciação nas trajetórias de aprendizagem dos estudantes. Um exemplo é a pesquisa de Sá Earp (2021) que, ao analisar as interações entre professores e estudantes na educação básica, percebeu que as interações entre profissionais e estudantes não ocorrem da mesma forma, demonstrando que há um processo de imputação de características que orientam as ações em sala de aula.

Tais ações podem estar na base de processos educativos que incidem nos padrões de igualdade de tratamento capazes de garantir condições para o acesso e permanência dos estudantes nas escolas (Gusmão; Silveira Amorim, 2022) assegurando igualdade de oportunidades.

Em termos gerais, há um consenso de que a escola pode agir no sentido de reduzir as diferenças de aprendizagem dos estudantes ao reconhecer fatores intraescolares que tornariam estes ambientes mais ou menos eficazes. Para Sammons (2008), uma escola eficaz foca em: I. liderança profissional; II. objetivos e visões compartilhados; III. ambiente de aprendizagem; IV. concentração no ensino e na aprendizagem; V. ensino e objetivos claros; VI. altas expectativas; VII. incentivo positivo; VIII. monitoramento do progresso; IX. direitos e responsabilidades do aluno; X. parceria casa-escola; XI. organização orientada à aprendizagem.

Interessa para esta reflexão o debate sobre altas expectativas sobre o aprendizado dos alunos. Nosso interesse nas expectativas se dá porque acreditamos que elas orientam ações: se há altas expectativas, há ações para ampliar aprendizagens e estimular trajetórias educacionais lineares; se as expectativas forem baixas, estas poderão fomentar trajetórias fragmentadas, com histórico de reprovação, abandono, evasão ou repetência. As trajetórias fragmentadas se constituem para estudantes estigmatizados dentro do ambiente escolar.

Para a análise, utilizamos o conceito de Goffman (2017, p. 7) que define estigma como “situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena”. Neste artigo, consideramos a aceitação social plena, a interação positiva com professores e colegas, e a aprendizagem com evidências no rendimento. Durante a pesquisa, palavras de cunho pejorativo, como “barraqueira”, “suja”, “lixo”, e expressões como “aluna fraquíssima” nos fizeram perceber a existência de processos de estigmatização (Goffman, 2017) na realidade da sala de aula de uma escola estadual de Ensino Médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) define a educação como aquela que abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Em sua regulamentação sobre educação escolar, reconhece que esta deve se vincular ao mundo do trabalho e à prática social. A democratização da educação é um de seus princípios basilares, expresso no documento, inclusive quando assegura que o ensino será ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, definindo ainda o padrão de qualidade no ensino. Esses princípios não se concretizaram, uma vez que há mais de 9 milhões de jovens que não concluíram a educação básica e não frequentam escolas (INEP, 2024). Mesmo aqueles que frequentam, especialmente nos sistemas públicos, têm suas chances de sucesso diminuídas pela qualidade do ensino, o que acarreta altos índices de reprovação, abandono e repetência.

Entre problemas de aprendizagem e de fluxo, nem todas as categorias de jovens são afetadas da mesma forma. O acesso maior ou menor à educação e à escolarização de qualidade depende da cor da pele, do gênero, do local de moradia, entre outros atravessamentos sociais. Há múltiplas variáveis que interferem nas trajetórias escolares dos adolescentes, as quais definem os padrões e possíveis causas da exclusão dos jovens e dos adolescentes da escola. Dayrell e Jesus (2013) afirmam que a exclusão escolar ocorre quando um jovem adolescente de 15 a 17 anos não está na escola ou corre o risco de abandoná-la, de não se formar, ou de não assimilar o

conhecimento e as habilidades de que necessita para que, mais adiante, tenha uma vida efetiva como trabalhador, cidadão, ou curse o Ensino Superior, caso seja essa sua escolha. Os autores analisam barreiras e gargalos para a continuidade da trajetória escolar dos jovens, apontando, entre outros fatores, que a desigualdade “se revela também nas reiteradas situações de discriminação racial, de homofobia e sexismo que acontecem cotidianamente nas escolas e que, direta e indiretamente, reforçam os estigmas já existentes em razão de suas condições sociais” (Dayrell; Jesus, 2013, p. 91-92).

Partindo do pressuposto de que as trajetórias escolares e as expectativas de futuro podem ser induzidas por outros atores escolares, argumentamos, em acordo com Sammons (2008), que as desigualdades educacionais são reproduzidas e produzidas pelos professores quando têm expectativas diferentes sobre os alunos. Os estudantes dentro da sala de aula podem ser condenados à reprovação ou abandono logo nas primeiras interações, pois, ao tomar conhecimento das dificuldades de relacionamento e de aprendizagem dos estudantes, pouco ou nenhum investimento é feito por parte da escola. São percepções que pesam sobre as trajetórias escolares dos estudantes, produzindo “profecias autorrealizáveis” (Merton, 1970). É nesse contexto que nos perguntamos se as interações no ambiente escolar são geradoras de situações de discriminação e estigmatização que podem influenciar expectativas e projetos de escolarização dos estudantes e ampliar as desigualdades educacionais.

Para compreender a natureza da pergunta, usamos a etnografia como opção teórico-metodológica (Peirano, 2014; Couceiro; Rosistolato, 2022; Rosistolato; Pires do Prado, 2015). Após aprovação pelo Comitê de Ética⁴ a pesquisa foi realizada em uma escola pública de Ensino Médio Profissional em Guanambi-Bahia durante todo o ano letivo de 2019. Em 2020, seguimos com a pesquisa até março, quando houve a suspensão das aulas presenciais motivada pela pandemia de Covid-19. A etnografia nos permitiu mapear

⁴ Conforme CAAE Nº 3.177.755 – CEP da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Os nomes que aparecem no texto são fictícios para preservar o anonimato dos participantes.

trajetórias educacionais, expectativas e projetos de futuro de uma classe de 36 jovens matriculados no primeiro ano do curso Técnico em Farmácia por meio da observação participante. No contato direto com os estudantes interlocutores, observando sua plena realidade, pudemos mapear os “imponderáveis da vida real” (Malinowski, 2018) que não se apresentam mediante técnicas pontuais, como o questionário. A etnografia possibilitou que participássemos dos movimentos, dos diálogos, dos conflitos presentes no dia a dia dos jovens e compreendêssemos as trajetórias juvenis a partir das interações e percepções dos jovens interlocutores.

Dialogamos com Pais (1990), que sugere, a quem se dispõe a trabalhar com a categoria juventude, a desvinculação de uma imagem socialmente construída sobre juventude, a doxa, para buscar uma natureza paradoxal de análise do conceito. Ainda de acordo com o pesquisador, para responder aos enigmas e aos paradoxos da juventude

[...] torna-se necessário que os jovens sejam estudados a partir dos seus contextos vivenciais, quotidianos—porque é quotidianamente, isto é, no curso das suas interações, que os jovens constroem formas sociais de compreensão e entendimento que se articulam com formas específicas de consciência, de pensamento, de percepção e ação (Pais, 1990, p. 164).

6

Nessa perspectiva, trajetórias educacionais e expectativas de futuro são construídas na relação que os jovens estabelecem com elementos estruturantes e contextuais. Marcadores sociais clássicos foram considerados nas análises das trajetórias, mas com a vigilância de que as interações também têm força para interferir na dinâmica social. Consideramos que as interações estruturam as relações sociais à medida que “a sociedade é constituída de indivíduos que interagem uns com os outros. Suas atividades ocorrem predominantemente umas em reação às outras, ou umas em relação às outras” (Blumer, 1980, p. 124).

Assim, ao definir o campo de pesquisa, a escola pública de Ensino Médio profissional, e os interlocutores, os jovens das camadas populares, colocamos em relação os jovens e a escola. Nesse artigo, buscamos compreender essa relação a partir dos movimentos interacionais dentro da escola. Destacamos episódios em que interações com os diversos segmentos

se relacionam às expectativas e aos projetos de futuro, bem como aos processos de estigmatização que serão descritos e analisados a seguir.

A investigação dialoga com os estudos sobre reprodução social na escola; revela ambientes nos quais não ocorre somente reprodução, mas sim produção de desigualdades. O mapeamento e a análise de processos de estigmatização e rotulação sinaliza os cenários nos quais a desigualdade é produzida em ambientes – como a escola – que se apresentam como universais e republicanos. Salienta, portanto, os desafios para a construção da equidade educacional no Brasil.

INTERAÇÕES EM SALA DE AULA E A (RE)PRODUÇÃO DE ESTIGMAS

As interações que ocorreram na sala de aula, não ocorrem apenas entre estudantes, mas entre estudantes e outros segmentos presentes no espaço escolar. São nessas interações que podemos acompanhar processos de estigmatização que podem justificar desde presenças e ausências de estudantes em aulas específicas até reprovações e abandono escolar. Consideramos as interações como um elemento significativo nas trajetórias escolares dos estudantes que já têm marcas sociais de discriminação que também pesam sobre suas trajetórias escolares. As relações com os pares, importantes na constituição da condição juvenil, discutidas em outros trabalhos (Teixeira, 2012; Viana, 2007), também sofrem ameaças.

As anotações abaixo são da primeira interação da professora Marisa com a turma do curso Técnico em Farmácia:

Primeira aula do dia, a professora Marisa entra junto com os alunos após a saudação com um “bom dia”, solicita que os alunos se apresentem dizendo seus nomes e as escolas nas quais estudaram até o nono ano. A cada escola citada, ela faz um comentário. São suas palavras: “Estudante do José de Alencar, é inteligente; Clarice Lispector, cuidado com o comportamento; Colégio Jorge Amado, você é repetente? Colégio Ariano Suassuna, foi meu professor.” Esses comentários são seguidos de gargalhadas de alguns alunos. Após a apresentação, a aula segue com explanação da professora sobre os seres vivos que habitam o planeta. Os estudantes acompanham com sorrisos, respostas curtas, perguntas simples. Uma aluna de nome Raquel expressa que tem nojo de fungos e protozoários, e a professora Marisa a chama de nojenta. Explica que, nesse contexto, a expressão significa “cheia de nojo” e não “intolerável”. A aluna aparentemente não se importa com o apelido, e a professora justifica que brinca com

aquela menina porque a conhece da outra escola onde a jovem havia sido sua aluna (Caderno de campo, 12 de fevereiro de 2019).

As anotações acima descrevem o primeiro contato da professora Marisa com os estudantes da turma do curso Técnico em Farmácia. Na primeira interação com a turma, a professora demonstrou que tem um conceito formado sobre algumas escolas da cidade e, conseqüentemente, sobre os alunos que estudam nelas. Ela rotulou os alunos que estudaram em duas escolas de Guanambi. Em seu conceito, os estudantes que frequentaram o Colégio José de Alencar são inteligentes, e os que são provenientes do Colégio Clarice Lispector são indisciplinados. Essa é uma questão importante, pois, ao rotular uma escola, rotula-se o corpo discente simultaneamente, atribuindo uma característica que pode não corresponder a todos eles e até mesmo a nenhum deles. Porém, quando imputado, o rótulo passa a servir de bússola para as interações com aquele grupo de alunos. No caso do Colégio José de Alencar, o rótulo é positivo e pode funcionar como estimulador para que os educandos oriundos daquela instituição tenham responsabilidade em confirmar essa característica, ao mesmo tempo em que orienta as ações da docente, ampliando as possibilidades de sucesso escolar dos estudantes.

Por outro lado, no caso dos estudantes do Colégio Clarice Lispector, o rótulo é negativo. A professora deixou subentendido de que se trata de uma escola que permitia que os alunos agissem de forma indisciplinada, por isso, eles não aprenderiam de forma adequada. O rótulo pode desencadear um processo de estigmatização dos discentes por professores e pelos colegas presentes. No momento da fala, não se observa reação verbal de nenhum aluno que estudou naquela escola, a não ser a gargalhada geral.

Na turma analisada, dez estudantes fizeram o nono ano naquela escola. Raquel é uma delas e, aparentemente, não se incomodou de ser chamada de nojenta pela professora, justificou que a acepção de nojenta que utilizara não era a pejorativa, mas sim a etimológica, que significa cheio de nojo. Era uma brincadeira causada pelo fato de a aluna ter tido nojo de uma experiência realizada na aula de Ciências no oitavo ano.

Na sequência, a mesma professora ainda rotulou o estudante oriundo do Colégio Jorge Amado de “repetente”. Nesse caso, não podemos afirmar que esse rótulo teve peso discriminador para Samuel, pois sua reação foi de orgulho. Ele agiu como se valorizasse os elementos positivos do aluno repetente, revertendo um rótulo que, em geral, é interpretado como marca negativa de uma experiência acumulada ou ainda como um símbolo de status (Goffman, 2017).

No decorrer do ano, Samuel agiu como se lucrasse como aluno que acumulou experiência no Ensino Médio, sendo liderança para outros estudantes que estavam chegando nesta etapa. No entanto, as cobranças dos docentes para que Samuel colocasse em prática os conhecimentos adquiridos eram constantes, fazendo com que o símbolo de status se revertesse em marca de estigma.

Uma semana depois, a mesma docente que havia usado rótulos com os alunos e as suas escolas anteriores, enquanto realizava a chamada rotineira, fez um alerta sobre Rafael, que estava fora da sala. Ao perceber que ele não respondeu à chamada, pronunciou: “Ê, Rafael, tomou falta, vá jogar bola, final do ano vem aí” (Professora Marisa, 19 de fevereiro de 2019).

Em relação ao aluno Rafael, a professora informou que não precisou visualizar naquele momento. Nenhum colega disse que ele estava jogando bola, mas também ninguém justificou sua ausência. Então, é possível que a docente tenha trazido uma informação sobre Rafael da escola anterior, assim como fez com Raquel. Essa informação era a de que Rafael “matava” aula no Colégio Clarice Lispector para jogar bola.

A expressão pronunciada na segunda semana de aula foi prelúdio do que aconteceu com Rafael no final do ano, pois este, reprovado em 10 disciplinas, não compareceu para realizar os exames finais. Perguntamo-nos, entretanto, sabendo que uma reprovação estaria no horizonte de Rafael, o que poderia ser feito pela professora Marisa e pelos colegas para que ele entrasse no jogo escolar?

Percebemos que, embora Raquel e Rafael tenham vindo da mesma escola, o tratamento dispensado a ambos era diferente. Raquel é

considerada uma aluna aplicada, enquanto Rafael é apontado como indisciplinado. Logo, é possível, na visão da professora Marisa, que estudantes oriundos da mesma escola que ela considera ruim sejam diferentes. A escola como um todo é estigmatizada pela professora e pela sociedade local, mas a individualização dos estigmas nos alunos pode ocorrer de forma diferente.

Não podemos deixar de considerar as questões de gênero e raça/cor presentes na relação observada. Assim como na pesquisa de Carvalho, Loges e Senkevics (2016), pudemos observar que as meninas “bem-comportadas” tendem a ser mais bem vistas pelos professores em termos gerais. No caso específico, Raquel é branca e bem-comportada, enquanto Rafael é negro e indisciplinado. Cruzam-se nele dois marcadores sociais de diferença, e ambos parecem contribuir para a consolidação de Rafael como um aluno estigmatizado. Rótulos e estigmas, associados ao marcador social de raça/cor, podem ser obstáculos para a criação de altas expectativas que elevariam Rafael ao patamar de “menino que pode aprender”. Ser negro ou negra também parece ser traço distintivo em outras interações na sala.

10

A professora Elis entra na sala, pede para todos pegarem os cadernos e começa a corrigir uma atividade de interpretação de uma charge. Heloísa e Haila tem repostas idênticas. É possível que tenham copiado as respostas da internet, como fazem a maioria dos colegas em muitas disciplinas. A professora quis saber por que as respostas estavam iguais e se contenta quando Heloísa diz não ter copiado de Haila, porque “não fala com a colega” e continua a ouvir outros alunos que pedem para responder. A cada questão, mais de um lê sua resposta e recebe um olhar positivo da professora. Numa determinada questão, Mirele pede para ler sua resposta, mesmo que não estivesse com o caderno aberto, como sinal de que estaria corrigindo, ela diz: “Só porque eu sou preta não me deixam falar.” A professora continua agindo como se não tivesse ouvido o que a aluna diz (Caderno de campo, 18 de fevereiro de 2019).

Na descrição, a professora interagia com os alunos durante a correção de uma atividade, e Mirele acompanhava a correção. A atitude da professora durante a correção era de estímulo aos que respondiam oralmente à tarefa. Mirele tentou participar, mas não obteve sucesso. E sua percepção sobre o comportamento da professora em não atender seu desejo de participar da aula era a de que sua voz não é ouvida porque ela é preta. Essa não foi a única vez que Mirele associou sua cor ao tipo de tratamento que recebe dos professores. Ela também repete esta reflexão em aulas de outros

professores. Questionada sobre a expressão, ela disse que é uma brincadeira para chamar atenção.

Mirele tem um olhar positivo sobre um professor que afirma sua identidade negra na sala de aula. Ao fazer comentários sobre professores e avaliação, disse que Gil é o único professor que lhe deu nota sem ela ter feito nenhuma atividade em sua disciplina. A afirmação soa como um crédito dado a ela para continuar no jogo escolar; porém, pode revelar que ela não percebe a forma completa de o professor avaliar. Pois é uma aluna que, quando está presente, participa ativamente das aulas de Gil, com testemunhos e opiniões sobre o racismo e discriminação racial no Brasil. O referido professor marca sua militância em sala a partir da valorização de conteúdos que estimulam o debate sobre questões étnico-raciais. Neste sentido, há uma convergência de posicionamentos entre o professor e a aluna.

Mirele usa o tom da pele para compor sua percepção sobre outro professor. Quando Marla anunciou que a professora de Matemática recém-chegada era “linda e um amor de pessoas”, Mirele retrucou dizendo: “Só porque ela é branca e tem cabelo liso” (Caderno de campo, 02 de agosto de 2019). Convém salientar que esse diálogo ocorreu no primeiro dia em que a professora chegou à escola, e ela não havia ministrado nenhuma aula na turma das referidas estudantes.

Mirele, assim como Rafael, é uma aluna estigmatizada pelos colegas, que utilizam palavras como “barraqueira”, “suja”, “lixo” para se referir a ela. Essas palavras foram proferidas em momentos distintos por grupos de estudantes que se articulam para isolar Mirele de seu convívio diário. A palavra “barraqueira” foi proferida por Eliane enquanto comentava sobre as mensagens de voz ouvidas no grupo de *WhatsApp* da sala. Nessas mensagens, havia a suposição de que Marla e Eliane tinham visto o celular de Jean, que foi furtado na sala de aula. Mirele, Marla e Eliane foram as últimas pessoas a saírem da sala, mas as mensagens só faziam referência às duas últimas. Então, Eliane comentou que Mirele não foi consultada sobre o celular porque ela é barraqueira e arrumaria confusão com os acusadores.

Eliane e Marla também participaram do episódio em que Mirele foi chamada de “lixo”. Era aula vaga, e outros colegas estavam na sala. Mirele se posicionou no centro da sala e comentou sobre a postura dos colegas quando vão apresentar trabalhos orais. Nenhum dos estudantes pareceu se interessar por seus questionamentos. Luana segurou Eliane pelo braço, dirigiu-se para a porta na intenção de sair e disse: “Vamos, não fique escutando esse lixo”. Mirele ouviu e disse que ia derramar o lixo da lixeira da sala na cabeça de Luana. Passou um tempo repetindo que naquele dia ela não estava disposta a levar desaforo para casa. Nenhum estudante saiu em sua defesa, Luana e Eliane voltaram para a sala e ficaram caladas. Mais tarde, Mirele relatou que, geralmente, atura os xingamentos, mas que, naquele dia, irritou-se com a colega.

Samara e Emile foram protagonistas de outro episódio envolvendo Mirele. Em uma discussão sobre racismo na aula, Mirele participou em dois momentos. No primeiro, comentou sobre um episódio de sua vida em que foi vítima de racismo. Ela contou que, quando tinha os cabelos encaracolados, os colegas cantavam para ela o refrão da música “Fricote”, de Luiz Caldas⁵. Depois, participou relatando a estratégia para suportar as investidas: “Não me importo, porque não estou dependendo de ninguém. Se um menino te chama de negra preta, ele nunca vai parar se você se importar, mas, se você ignorar, ele para”. A professora Sandy disse que isso não resolve, e Mirele respondeu: “Eu fiz isso com a pessoa, e ela parou”. E a professora disse que, às vezes, dá certo, e passou a comentar outras questões sobre racismo. Depois que a professora saiu da sala, Samara e Emile fizeram comentários sobre os cabelos de Mirele, que, naquele momento, usava tranças de lã, estilo rastafári, tendo o cabelo preso em um rabo de cavalo volumoso. Elas demonstraram nojo das tranças da colega e expressaram em voz baixa que Mirele era “suja”.

Samara e Emile protagonizaram mais dois momentos de crítica a Mirele. Primeiro, quando a professora Elza comentou sobre as notas de uma atividade

⁵ “Nega do cabelo duro/Que não gosta de pentear/Quando passa na Baixa do Tubo/O negão começa a gritar. / Pega ela aí/pega ela aí/Pra quê? /Pra passar batom/De que cor? /De violeta/Na boca e na bochecha/Pega ela aí/pega ela aí/Pra quê? /Pra passar batom/De que cor? /De cor azul/Na boca e na porta do céu” (Caldas, [20--]).

avaliativa, perguntou se Mirele é desistente. E Emile, imitando a voz da professora, disse: “Mirele é deficiente?” E riu juntamente com Samara. Em outro momento, as mesmas garotas criticaram a forma de gesticular de Mirele. Emile fez um gesto com o corpo imitando o jeito de Mirele (com o corpo para frente e para trás, rodopiou a cabeça e os cabelos como se dança na capoeira) e repetiu várias vezes o movimento, seguido de gargalhadas de um grupo de colegas.

Destacamos algumas passagens em que Mirele foi hostilizada por grupos de estudantes sem que outros colegas intervissem a seu favor. Por essas ações, podemos inferir que Mirele é uma aluna estigmatizada (Goffman, 2017) tanto por professores quanto por colegas, que a reconhecem como uma pessoa que não está apta a conviver com os demais em sala. No final do ano, Mirele narrou em um registro escrito:

Mirele é uma menina muito sonhadora [...]. O meu desejo era não, é crescer muito na vida, é quebrar a cara de quem desacreditou de mim e falou que eu não ia ser nada, eu quero arrumar um emprego que eu goste, que eu seja dedicada e quero muito ser feliz, ajudar o próximo, quero ter minha moto, meu carro, minha casa, não quero depender de ninguém (Mirele, 21 de novembro de 2019).

13

É possível que esse depoimento seja dirigido tanto às colegas próximas que, no início do ano, permitiam Mirele em seu círculo de amizade, e depois afastaram, como àquelas que tripudiaram sobre ela promovendo cenas de provocação e xingamentos. Mas também podemos considerar que Mirele seja hostilizada em outros espaços nos quais convive, a exemplo do templo religioso, que disse ter abandonado, e de sua própria família.

Assim posto, podemos inferir que a estigmatização que estudantes sofrem pelas marcas sociais de diferença pode ser reproduzida e até mesmo ampliada nas interações que ocorrem dentro da escola. No caso específico do racismo identificado pelos estudantes nas relações cotidianas, pontuam-se os desafios já apontados por Gomes (2017, 2025) ao discutir o movimento negro educador. No caso específico do racismo identificado pelos estudantes nas relações cotidianas, pontuam-se os desafios já apontados por Gomes (2017, 2025) ao discutir o movimento negro educador. Neste quesito, a etnografia revelou a presença de práticas racistas e antirracistas. As

antirracistas se deram, em especial, na atuação de um professor que conjuga em suas aulas o ensino das disciplinas escolares e a discussão sobre racismo no Brasil.

Na seção seguinte, apontaremos como as expectativas dos profissionais da escola sobre os estudantes podem contribuir para a construção de trajetórias de sucesso ou de fracasso escolar.

EXPECTATIVAS DOCENTES E CONSTITUIÇÃO DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES

Nesta seção, abordaremos as interações em sala de aula nas quais as expectativas docentes sobre um estudante podem justificar resultados positivos ou negativos no desempenho e nas expectativas de futuro dos estudantes envolvidos. Consideramos as interações como um elemento significativo nas trajetórias escolares dos estudantes que já têm marcas sociais que também pesam sobre suas trajetórias. Estar na escola, conviver com pessoas da mesma idade, com seus pares e com outras gerações, promove vivências únicas, que podem servir para ampliar ou reduzir expectativas, dar suporte para a tomada de decisões de futuro.

Nas interações entre docentes e estudantes, há diálogos que apontam percepções que professores têm sobre seus alunos. Vejamos:

Mariane, Marla e Raquel estão respondendo à atividade proposta pelo professor Caetano. Este se aproxima e faz um comentário sobre o baixo nível intelectual da turma e, voltando-se para Mariane, diz que ela é fera. Após a frase, Mariane sorri, conta que gosta de estudar e é metódica. (...) O professor Caetano dá conselhos para ela estudar mais. Faz comparação entre duas escolas que ele trabalha e diz que o nível de aprendizagem dos alunos do oitavo ano na outra escola é maior que o nível de aprendizagem de seus alunos no primeiro ano de Ensino Médio na atual escola. (...) Volta-se para Mariane e diz que ela tem professores muito competentes e que deveria aproveitar para aprender mais. Mariane comenta a respeito de um elogio que recebeu da professora Carmem sobre uma atividade que apenas ela e Gilson realizaram. A professora havia proposto a leitura de um livro. Na aula seguinte, ela entregou o resumo da leitura, esta se assustou e exclamou: "Você lembrou!!!" Marla comenta que ela também leu o livro e lembra que me contou sobre um fato no grupo de WhatsApp da turma em que Samara escreveu "O ranço falou." [...] (Caderno de campo, 22 de abril de 2019).

A descrição acima apresenta os estímulos que os professores realizaram em sala para seus alunos. Na sequência, dois docentes incentivaram os alunos

a desempenhar bem seu papel de estudantes. O professor Caetano acredita que professores competentes devem ser desafiados pelos alunos e encorajou Mariane a estudar, com a justificativa de que ela tem professores competentes.

Nesse ciclo, há mais uma aluna que ouviu o estímulo a Mariane e se colocou sob a atenção do professor. Entretanto, no decorrer na descrição acima e em outros momentos de campo, notamos uma preferência por estimular a estudante que já tem hábito de estudos. Mariane coleciona elogios, pois relata que também foi elogiada pela professora Carmem. Seu relato permite que Marla perceba que não foi elogiada por algo que fez, no caso, o resumo de um livro. Os elogios reforçam diferenças. De uma maneira geral, Sá Earp (2021, p. 316) enfatiza que “os alunos que recebem mais ajuda são aqueles que tem menos necessidade dela; e, inversamente, os alunos que teriam mais necessidade de assistência do professor são os que menos recebem assistência”.

No entanto, os professores não têm apenas expectativas positivas sobre os discentes, deixando-os sem os estímulos que talvez poderiam fazer diferença em suas carreiras escolares. Vejamos o que a professora Margarete comenta sobre Rafael:

A professora Margarete diz que irá entregar uma atividade avaliativa que fizeram em dupla com valor de 2 pontos. Manoel Paulo e Marla criam a expectativa de que eles teriam a maior nota da sala. Ao receberem, ambos ficam frustrados porque obtiveram 1,4. Taiana diz que está decepcionada com ela, pois ficou com 1,5. Alane expressa contentamento, porque tirou 1,4. Samuel, que fez dupla com ela, diz que respondeu à maioria das questões. Raquel e Emile comemoram a nota 1,8. Raquel é a mais empolgada, faz foto da atividade e manda mensagem de celular para alguém comentando a nota. De longe, vejo Gilson mostrar a nota 1,9 para seu companheiro Cauã. A professora conta que Rafael teve dificuldades para encontrar uma dupla para a prova, pois ninguém queria fazer com ele, que acabou fazendo sozinho (Caderno de campo, 04 de abril de 2019).

Rafael é um aluno que tem dificuldade para se adaptar à rotina escolar em relação à frequência e ao rendimento. A professora Margarete constatou essa dificuldade e não tomou nenhuma iniciativa para estimulá-lo. A constatação semelhante da professora Betânia é com Mirele, que também tem dificuldade para se adaptar ao cotidiano da escola. Ela comentou

comigo, na sala, que “Mirele é uma aluna fraquíssima” (Professora Betânia, 21 de março de 2019). A partir dessa constatação, não observamos, no decorrer da pesquisa de campo, que teve a duração de um ano letivo, um movimento sistematizado para tirá-la dessa condição. Acompanhamos a rotulação negativa, nesse caso, a partir de suas habilidades cognitivas.

Um professor que se torna significativo na vida dos alunos pode fazer diferença em suas trajetórias escolares, e qualquer palavra ou gesto pode significar muito. No entanto, nem todos os educandos percebem que os docentes estimulam suas iniciativas, Rafael nota de forma diferente a presença do professor:

Rafael e Henrique conversam em tom baixo no fundo da sala, próximo de mim, e o professor Chico pede para Rafael se retirar. Na fila, próxima à porta, Raquel também conversa, e é solicitada a sair da sala. Rafael sai, mas Raquel fica, e o professor age como se não tivesse dito nada. Eu peço que Henrique me explique por que o professor só colocou Rafael para sair, e ele diz que não entendeu. Na aula seguinte, eu pergunto a Rafael: “Por que o professor o colocou pra fora e não colocou Henrique?” E Rafael responde: “Também não entendi, mas o professor deve ter tido os seus motivos de mandar” (Caderno de campo, 04 de setembro de 2019).

16

Na descrição, Rafael não tem a percepção clara do motivo de ter que se retirar da sala, mas se retira. O professor, por sua vez, não se incomoda com a permanência de Raquel na aula. Nessa interação, podemos nos questionar sobre a ação do professor e dos estudantes. Se Rafael permanecesse na sala, o professor teria agido da mesma forma que agiu com Raquel? Por quais motivos dois alunos conversavam, no caso Rafael e Henrique, e o professor pediu para um sair e poupou o outro?

Não apenas os professores acompanham os alunos em suas trajetórias escolares, mas, na percepção dos educandos, outros atores da escola concorrem para que projetem seus desejos e/ou alcancem aqueles projetos de curta duração. A direção também aconselha, acompanha os projetos escolares dos estudantes. Vejamos:

Rafael copiava um assunto que a professora sugeriu para dispensar a última aula, eu aproximo e pergunto se ela já havia conversado com a professora para pedir a oportunidade de fazer o trabalho que não havia feito. Ele responde: “Oh, esqueci, mas eu quero conversar com ela sozinho, depois que todo mundo sair.”

Perguntei a ele o motivo de ter voltado a frequentar as aulas. Ele responde sorrindo: “Minha mãe. Ela veio aqui ontem à tarde.” Eu disse: “Achei que tivesse outro motivo.” E ele completou: “Eu achei que já estivesse perdido o ano, aí as professoras e a diretora olharam minhas notas, minhas faltas e disseram que eu tenho chance e, se eu perder, pode ser por falta” (Caderno de campo, 22 de agosto de 2019).

Rafael comenta que foi incentivado pela direção a voltar para a escola. Em sua trajetória, ao que parece, pensou em desistir, mas foi aconselhado pelos professores e pela direção da escola a não renunciar sua frequência nas aulas.

Vimos, portanto, que as interações que ocorrem em sala de aula encerram questões que podem influenciar de forma positiva ou negativa as trajetórias dos jovens na escola e suas expectativas de futuro. Ao discutir a associação entre rótulos escolares e expectativas de futuro em uma escola da educação básica, Lima e Rosistolato (2023) encontram resultado semelhante. Sua pesquisa aponta que os processos de rotulação estão associados a expectativas de futuro desiguais, que se configuram como profecias autorrealizadoras: rótulos positivos conectam-se com altas expectativas de escolarização, ao passo que rótulos negativos se vinculam a baixas expectativas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do texto, consideramos que as interações dentro da escola são geradoras de situações de discriminação, rotulação e estigmatização nas trajetórias escolares de estudantes, assim como podem influenciar positivamente nestas trajetórias. Podemos inferir que as altas expectativas e o incentivo positivo de professores em relação aos alunos podem influenciar trajetórias escolares de sucesso na vida dos jovens. Importa perceber que o debate sobre equalização das trajetórias escolares para além dos determinantes sociais se desloca para o interior das escolas e das salas de aula onde se desenrolam as relações sociais e pedagógicas.

A partir do exposto no texto, podemos compreender a construção de oportunidades educacionais ou a falta dela, especialmente para dois jovens interlocutores da pesquisa – Mirele e Rafael. Com base em caracterizações específicas, ligadas à origem social e ao desempenho escolar, os dois

estudantes foram classificados pelos professores e colegas como inaptos para a aceitação escolar plena. As ações decorrentes das classificações pedagógicas de Mirele como aluna “fraquíssima” e de Rafael como “indesejado” e “menino que não quer nada” podem estar na base da crença sobre a efetiva possibilidade de ensinar e aprender. Essas classificações se somam aos rótulos atribuídos pelos colegas de “desaforada”, “barraqueira”, “suja” “lixo”, “irresponsável”, que podem influenciar as interações com esses dois jovens.

E o resultado? Rafael abandonou a escola, e Mirele foi reprovada. Nos dois casos específicos, consideramos que a estigmatização contribuiu para minar a relação dos estudantes com a escola, com os professores e com os colegas de classe. Não sendo aceitos, não poderão ser plenamente educados. Os dois estudantes foram desacreditados pela comunidade escolar.

O abandono e a reprovação vivenciados por Mirele e Rafael não são fatos pontuais na escolarização dos jovens no Brasil. A análise de indicadores do Ensino Médio aponta para a expansão das matrículas dessa etapa nos últimos anos; porém, problemas como a evasão, a repetência e a distorção idade-série desafiam o acesso e a permanência de estudantes nessa etapa de ensino. Esses problemas são comuns a todas as redes de ensino; porém, naquelas em que o acesso é facilitado aos jovens das classes menos favorecidas, a tendência é de as experiências escolares serem permeadas por percalços que tornam os percursos menos lineares.

Assim, podemos considerar que a discussão sobre a democratização da educação exige de nós professores e pesquisadores tanto atenção às políticas de equidade que dão sustentação à educação escolar pública, trazendo aos bancos escolares adolescentes e jovens historicamente excluídos, como também aos processos interacionais que ocorrem dentro das salas de aula das escolas de educação básica. Processos estes permeados de rotulações e estigmatizações que, ao imputar trajetórias escolares tanto de sucesso quanto de fracasso, interrogam a ideia de democratização da escola pública em nosso país.

O trabalho, portanto, revela processos educacionais nos quais além da reprodução de desigualdades de origem também ocorre a produção de desigualdades no interior das escolas. Tem-se, desta forma, desafios pedagógicos significativos, também conectados com a formação de professores com vista à construção da equidade na educação.

REFERÊNCIAS

BLUMER, H. A natureza do interacionismo simbólico. In: MORTENSEN, C. D. (org.) **Teoria da Comunicação: textos básicos**. São Paulo: Mosaico, 1980, p. 119-137.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

CALDAS, L. Fricote. **Vagalume**. [S. l.] [20--]. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/luiz-caldas/fricote-2.html#print>. Acesso em: 02 maio 2020.

CARVALHO, M. P. de; LOGES, T. A.; SENKEVICS, A. S. Famílias de setores populares e escolarização: acompanhamento escolar e planos de futuro para filhos e filhas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 81-99, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1805-9584-2016v24n1p81>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/zr6SyJxhjJiS8JBXgBHgpPN/?lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2017.

COUCEIRO, L. A. A.; ROSISTOLATO, R. P. R. Etnografia e tempo nos estudos educacionais. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 24, p. 51-73, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8034.2022.e82327>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/82327>. Acesso em: 28 jan. 2025.

DAYRELL, J.; JESUS, R. E. de. **Relatório de Pesquisa: A Exclusão de jovens de 15 a 17 anos no Ensino Médio no Brasil: Desafios e Perspectivas**. Belo Horizonte: Observatório da Juventude/UFGM, 2013.

EARP, M. de L. S. **A cultura da repetência**. Curitiba: Appris, 2021.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

GOMES, N. L. Movimento Negro Educador, saberes emancipatórios e a construção de um projeto democrático. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 16, n. 4, p. 12-33, 2025. DOI: <https://doi.org/10.46230/lef.v16i4.15207>. Disponível em:



<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/15207>.

Acesso em: 13 maio 2025.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GUSMÃO, F. A. F.; SILVEIRA AMORIM, S. DIMENSÃO DA DESIGUALDADE EDUCACIONAL NO ENSINO MÉDIO: uma reflexão com base no princípio de qualidade e equidade. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2022. DOI:

[10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1942](https://doi.org/10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1942). Disponível em:

<https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1942>. Acesso em: 28 jan. 2025.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: Resumo Técnico. Brasília, DF: 2024.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em 29 fev. 2024.

LIMA, C. P; ROSISTOLATO, R. P. R. Associações entre rótulos escolares e expectativas de futuro em uma escola municipal no Rio de Janeiro. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade – LES**, [S. l.], v. 27, n. 55, 2023. DOI:

<https://doi.org/10.26694/rles.v27i55.2895>. Disponível em:

<https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2895>. Acesso em: 10 set. 2024.

20

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. Tradução de Anton P. Carr e Ligia Cardieri. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

MERTON, R. K. **Sociologia teoria e Estrutura**. Tradução de Miguel Maillat. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação do imediato pós-guerra: orientações teórico-metodológicas. **Cadernos de Ciências Sociais**, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 43-66, 1995.

PAIS, J. M. A. construção sociológica da juventude – alguns contributos.

Análise Social, Lisboa, v. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990. DOI:

<https://doi.org/10.31447/AS00032573.1990105.07> Disponível em:

<https://revistas.rcaap.pt/analisesocial/article/view/41595>. Acesso em: 15 abr. 2024.

PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014. DOI:

<https://doi.org/10.1590/s0104-71832014000200015>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ha/a/n8ypMvZZ3rJyG3i9QpMyJ9m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2024.

ROSISTOLATO, R. P. R.; PIRES DO PRADO, A. P. em pesquisas educacionais: o treinamento do olhar. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 21, n. 44, p. 57–75, 2015. DOI:

<https://doi.org/10.26512/lc.v21i44.4480>. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4480>. Acesso em: 16 ago. 2024.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 335-382.

TEIXEIRA, A. D. G. **A socialização em grupos religiosos católicos**: repercussões nas trajetórias escolares longevas nos meios populares. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2012.

VELHO, G. **Projeto e Metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

VIANA, M. J. B. **Longevidade escolar em famílias populares**: algumas condições de possibilidades. Goiânia: Editora da UCG, 2007.

Recebido em: 07 de junho de 2025.

Aprovado em: 6 de novembro de 2025.

Publicado em: 25 de novembro de 2025.

