

ESTIGMA NA ESCOLA: RELATOS SOBRE OS BONS E MAUS ALUNOS

STIGMA IN SCHOOL: REPORTS ABOUT THE GOOD AND BAD STUDENTS

*Bruna Navarone Santos**

Cite este artigo: SANTOS, Bruna Navarone. Estigma na escola: relatos sobre os bons e maus alunos. **Revista Habitus:** Revista da Graduação em Ciências Sociais do IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 1, n. 17, p. 95-109, jan./jul. 2019. Semestral. Disponível em: revistas.ufrj.br/index.php/habitus.

Resumo: Nas interações cotidianas, pode-se construir uma imagem social do indivíduo que nem sempre corresponde à realidade, mas representa os estigmas e estereótipos atribuídos ao outro. Neste estudo, consideram-se algumas pesquisas realizadas em escolas nos Estados Unidos e no Brasil que abordam a condição de estigmatizado dos alunos e as expectativas dos professores sobre estes como importantes no seu processo de ensino e aprendizagem. Foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas em 2015 com dois estudantes do Ensino Médio e duas professoras do Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas e particulares de Nova Iguaçu. Analisou-se por quais maneiras a condição de estigmatizado dos estudantes pode ocorrer e como estes lidam com esta condição. Também como esta condição e as expectativas dos professores podem influenciar a participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Identificou-se que estas expectativas sobre os estudantes e a forma como lidam com estas podem ser influentes na sua inserção neste processo formativo.

Palavras-chave: Estigma; Profecia autorrealizável; Ensino; Ensino Médio; Jovens.

Abstract: In everyday interactions one can build a social image that does not correspond to the reality but represents the stigma and stereotypes attributed to the other. In this study, it's considered some researchers carried out at schools from United States and Brazil which focus on student's stigmatized condition and teacher's expectations about them as important in the teaching and learning process. Four semi-structured interviews were carried out in 2015 with two students from High School and two teachers from public and private schools, both teaching on Primary and High School in Nova Iguaçu. It is analyzed how student's stigmatized condition occurs and how they deal with it, and also how this condition and teacher's expectations can influence student's participation on teaching and learning processes. In these reports, it is identified that teacher's expectations about the students and the way they deal with these expectations influence their insertion in the educational process.

Keywords: Stigma; Self-fulfilling prophecy; Teaching; High School; Youth.

Durante meados do século XX até início do século XXI, algumas pesquisas que foram realizadas em escolas no Brasil e Estados Unidos evidenciam a influência do estigma e da profecia autorrealizável no sucesso ou insucesso no desempenho escolar dos estudantes, tendo como foco apenas as análises das atitudes e discursos dos professores em relação aos alunos.

A partir destas pesquisas, torna-se importante também investigar como os alunos lidam com esta influência do estigma e profecia autorrealizável, e as suas repercussões no seu processo formativo. No presente estudo, analisam-se quatro entrevistas semiestruturadas e realizadas em 2015 com dois estudantes do Ensino Médio e duas professoras do Ensino Fundamental e Médio, com foco sobre suas vivências neste processo formativo em escolas de Nova Iguaçu.

A escolha por entrevistar docentes e estudantes de escolas públicas e particulares busca considerar se a representação dos tipos de escolas, no senso comum, influencia na construção da condição do estigma. Concebe-se que, no senso comum, se costuma representar a escola pública como uma escola onde os alunos são desinteressados pelos estudos, possuem dificuldades na aprendizagem dos conteúdos e são bagunceiros. Já a escola particular costuma ser representada como frequentada por alunos interessados pelos estudos, com facilidade na aprendizagem dos conteúdos e participativos em sala de aula.

Por sua vez, a escolha por entrevistar professoras e alunos em três escolas de Nova Iguaçu, duas particulares e uma pública, deve-se à facilidade de inserção da autora nestas escolas, devido à construção de confiança com os entrevistados. A autora deste artigo já havia frequentado os mesmos espaços escolares que eles frequentavam, onde já havia sido apresentada aos mesmos por seus amigos em comum que os informaram sobre as intenções deste estudo.

No presente trabalho, busca-se verificar, a partir da percepção destes entrevistados, a possível condição de estigmatizado dos alunos de escolas públicas e particulares e como tal condição pode ser construída; por quais maneiras as concepções dos professores sobre os alunos são expressas e podem contribuir na construção desta condição; como os alunos lidam com esta condição e as concepções que podem estigmatizá-los; como esta condição e concepções podem influenciar a sua inserção no processo de ensino e aprendizagem.

Na seção a seguir, “Sobre os bons e maus alunos”, abordam-se as definições do conceito “estigma” com base em Goffman (1978) e o conceito “profecia autorrealizável” (MADON, ASHLEY; SCHERR, 2008, p. 414, tradução nossa) para melhor compreender a condição de estigmatizado como construída socialmente na interação com o outro, assim como para entender a relação desta condição com as expectativas sociais que podem influenciar a conduta dos indivíduos, sendo estas fundamentadas em concepções e representações sociais (JODELET, 2009). Na seção seguinte a esta, “O estigma e a profecia autorrealizável em escolas brasileiras e americanas”, apresentam-se algumas pesquisas desde meados do século XX até o século XXI que verificam as repercussões do estigma e da profecia autorrealizável como influentes, tanto de forma favorável como de forma não favorável, na condição dos estudantes em participarem do processo de ensino e aprendizagem. Na seção “Relações de poder no processo de ensino e aprendizagem”, define-se a concepção deste processo e como este é construído na interação entre professores e alunos. Na seção “Procedimentos metodológico”, aborda-se a análise de conteúdo sugere

rida por Minayo (2009), a relação desta análise com os objetivos deste estudo e como a análise de conteúdo fundamenta a construção de algumas categorias para interpretar os relatos das professoras e alunos entrevistados. Finalmente, na seção “Resultados e discussão”, discutem-se os resultados a partir do referencial teórico já mencionado em articulação com as categorias construídas, para uma análise com base nos objetivos deste estudo.

1. Sobre os bons e maus alunos

Segundo Goffman (1978), os estigmas sociais são como marcas atribuídas ao outro no contato superficial entre indivíduos nos ambientes sociais. Nestes ambientes, estabelecem-se as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem encontradas e que nos permitem um relacionamento previsível com as mesmas. Quando o indivíduo se depara com o outro, os seus primeiros aspectos aparentes nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, portanto, a sua identidade social (GOFFMAN, 1978).

Nas relações sociais, categorizam-se as pessoas e suas características com base no que se considera socialmente comum e natural. Nesta interação, alguém pode possuir concepções sobre as características visíveis deste outro, mas que nem sempre são reais. Portanto, ao se enfatizarem características negativas de determinada pessoa, ele recebe uma marca que o desqualifica – o estigma. Todas as ações e atitudes deste sujeito estigmatizado, em determinadas situações, são consideradas como prova e justificativa do estigma que lhe atribuem. Contudo, num outro contexto e relação, o indivíduo estigmatizado pode ser considerado alguém normal (GOFFMAN, 1978).

Nas interações cotidianas que se estabelecem com o outro, constrói-se uma imagem social do indivíduo que nem sempre corresponde à realidade, mas corresponde à identidade social virtual. Por exemplo, esta identidade pode se constituir com base em concepções precipitadas a respeito da capacidade intelectual dos alunos. Nas interações entre professores e alunos, quando os docentes se comportam com base nestas concepções, podem induzir os estudantes ao descrédito ou a supervalorização de suas capacidades de aprendizagem. Alguns estudos sobre a profecia autorrealizável (MADON; ASHLEY; SCHERR, 2008, tradução nossa) demonstram que as concepções com relação ao caráter do outro podem influenciar o comportamento deste. Por exemplo, este pode terminar por internalizar as expectativas negativas ou positivas de alguém de maneira a orientar sua conduta por tais expectativas.

No que diz respeito ao conceito de profecia autorrealizável, este foi introduzido nas Ciências Sociais por Robert Merton e pode estar relacionado com o estigma goffmaniano. Tal teoria abrange três etapas. Na primeira, uma pessoa deve ter uma concepção sobre a outra; na segunda, a pessoa que tem uma concepção deve tratar a outra de forma que suas atitudes representem tais expectativas. Na terceira etapa, a pessoa cuja concepção diz respeito apresenta atitudes que a confirma (MADON; ASHLEY; SCHERR, 2008, p. 414, tradução nossa).

A condição representada pelo conceito de profecia autorrealizável pode contribuir para intensificar os efeitos negativos do estigma sobre o sujeito estigmatizado. Nesta sociedade ocidental, os efeitos desta condição podem ser mais recorrentes em estudantes negros, meninas estudantes nas áreas de exatas, alunos que são enquadrados em turmas de baixo rendimento

escolar e/ou que têm histórico de baixo desempenho escolar (MADON; ASHLEY; SCHERR, 2008, p. 415, tradução nossa).

Como exemplo da condição positiva que a profecia autorrealizável pode ocasionar, um docente pode superestimar a capacidade de um estudante no que diz respeito às atividades escolares, acreditando que este é mais capaz do que realmente é. O professor que superestima a capacidade do aluno tende a tratá-lo como se ele fosse altamente capaz, tal como sugere sua preconcepção. O docente pode fazer com que o estudante seja mais participativo nas aulas, incentivando-o para tal. Também pode investir mais tempo em sua relação com o estudante, ensinando-o assuntos mais avançados para a sua série (MADON; ASHLEY; SCHERR, 2008, p. 414, tradução nossa).

As etapas mencionadas também podem contribuir na construção da condição de estigmatizado do estudante, quando o professor pressupõe que o discente é incapaz de compreender os conteúdos de sua disciplina e, a partir desta preconcepção, influencia-o a concretizar tal expectativa. Neste caso, o docente pode disponibilizar menos tempo para tirar suas dúvidas quanto aos conteúdos de sua disciplina e constrangê-lo na participação em sala de aula.

Também existem as preconcepções que fundamentam as expectativas do aluno em relação aos comportamentos e disposições desejáveis ou não do professor. Tais expectativas também podem fundamentar a decisão do aluno em participar ou não do processo de ensino e aprendizagem (VASCONCELLOS, 2009). É importante mencionar que estas preconcepções também podem ser definidas a partir da ideia de representações sociais (JODELET, 2009) enquanto constituídas com base em experiências e conhecimentos do senso comum que o indivíduo interpreta, interioriza e se apropria, ao mesmo tempo que ele participa na construção destas representações.

2. O estigma e a profecia autorrealizável em escolas brasileiras e americana

Alguns estudos realizados em três escolas no Brasil e uma nos Estados Unidos evidenciam a influência do estigma e da profecia autorrealizável no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Dentre estes estudos, considera-se o da antropóloga Schneider (1985), que, em meados do século XX, no Rio de Janeiro, realizou um trabalho de campo na turma de alunos em fase de alfabetização numa escola do Estado da Guanabara. Esta pesquisadora evidencia a influência do estigma no desempenho escolar dos alunos quando relata que foram rotulados como “alunos excepcionais” e apresentavam um desempenho acadêmico avaliado como “lento” pelas professoras, desde o início da escolarização (SCHNEIDER, 1985, p. 63). A partir destas categorizações, esta pesquisadora identifica que se estabelece um processo de estigmatização que induz ao descrédito a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento destes alunos.

No que diz respeito às pesquisas realizadas no século XXI, uma destas foi realizada numa escola municipal de Cascavel, no Paraná, por pesquisadores da área de Psicologia (SALVADOR *et al.*, 2012). Eles abordam as representações sociais que uma coordenadora pedagógica, um professor, uma secretária, um bibliotecário, uma zeladora e um guarda patrimonial possuem sobre um aluno considerado problemático. Esta pesquisa buscou identificar quais são estas representações e analisar se contribuem ou não com o processo de exclusão escolar ou com o pro-

cesso de produção do fracasso escolar. Os pesquisadores identificam que os profissionais representam este aluno como aquele que manifesta problemas comportamentais e não necessariamente dificuldades de aprendizagem, responsabilizando a família do aluno e ele próprio por estes comportamentos.

Os pesquisadores vinculados à área de Sociologia, Machado e Napoli (2016) também realizaram uma pesquisa neste mesmo século, numa escola do município de Nova Granada, interior de São Paulo. A partir de uma aula de Sociologia, perceberam os estigmas atribuídos por estudantes, que se consideravam de origem europeia, aos alunos considerados de origem nordestina. Estes pesquisadores identificam que, neste processo de estigmatização, acredita-se que o que se refere ao Nordeste é visto como atrasado, rústico e tradicional, enquanto o que se relaciona a Europa é visto como superior. Estes pesquisadores também apresentam uma metodologia para problematizar este processo de estigmatização em sala de aula, a partir da desnaturalização das prenoções e preconceitos que fundamentam estes estigmas.

O estudo que pretende verificar a teoria da profecia autorrealizável foi realizado em meados do século XX numa escola nos Estados Unidos. Este estudo foi coordenado pelo Robert Rosenthal, professor de Psicologia na Universidade de Harvard, e Lenora Jacobson, diretora de uma escola de Ensino Fundamental em São Francisco. Ambos testaram se as preconcepções dos professores sobre as capacidades de aprendizagem e inteligência de seus estudantes provocaria os efeitos da profecia autorrealizável. Estes pesquisadores buscavam compreender se a razão de determinados estudantes terem desempenho escolar baixo em relação aos outros da turma era devido ao que seus professores esperam de seu desempenho escolar. Também indagaram se os alunos com baixo rendimento escolar poderiam ter um desempenho acadêmico melhor se seus professores esperassem deles um melhor desempenho. Portanto, estes pesquisadores disseram aos professores quais daqueles estudantes teriam sido identificados pelo teste como *late bloomers* – estudantes que teriam resultados promissores em seus testes de Q.I. ao longo do ano letivo (MADON; ASHLEY; SCHERR, 2008, p. 414-415, tradução nossa).

De fato, os estudantes foram avaliados por um teste de Q.I. e escolhidos aleatoriamente quais seriam rotulados como *late bloomers*. Portanto, a única diferença entre os estudantes rotulados e não rotulados foram as expectativas de seus professores sobre ambos. A diferença entre seus resultados de Q.I., no final do ano letivo, pôde ser atribuída a profecia autorrealizável. Aqueles rotulados como *late bloomers* tiveram bom desempenho em seus testes de Q.I. em comparação aos outros estudantes que também fizeram (MADON; ASHLEY; SCHERR, 2008, p. 414-415, tradução nossa).

3. Relações de poder no processo de ensino e aprendizagem

Com base no filósofo Foucault (2007), entende-se que o papel do professor muitas vezes é reconhecido por qualificar e hierarquizar, pela prática da disciplina, os comportamentos e desempenhos dos alunos como bons ou maus. Desta forma, esta prática hierarquiza também qualificando suas qualidades morais. Os docentes tendem a classificar os estudantes com base num modelo que impõe corresponderem: “[...] à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina [...]” (FOUCAULT, 2007, p. 151). Aqueles que não correspondem a este modelo, por exemplo, ao apresen-

tarem inaptidão para cumprirem as tarefas, podem ser punidos pela disciplina, que abrange a sanção e punição. Desta forma, espera-se que o professor recompense mais os discentes que correspondem àquele modelo do que punir os que não correspondem, tendo em vista incentivá-los a corresponderem este modelo. A disciplina recompensa, promovendo-os nas hierarquias, e pune, rebaixando-os.

O exame, ainda como atributo reconhecido socialmente como parte do papel do professor, combina as técnicas da hierarquia, que vigia, e as da sanção, que normaliza. Indica uma modalidade de poder em que sua própria individualidade é considerada como *status* hierarquicamente relacionado às medidas, notas e aos desvios que caracterizam seus comportamentos e desempenhos. Tal vigilância permite qualificar, classificar e punir os mesmos. Neste caso, espera-se que os professores, mediante anotações escritas, meçam e caracterizem as aptidões de cada estudante comparando aos outros, considerando “[...] o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído [...]” (FOUCAULT, 2007, p. 159).

Considerando esta reflexão de Foucault (2007) sobre como o papel do professor tem sido historicamente e socialmente considerado, apreende-se que o professor, no Ocidente, tem representado a cultura, a tradição, a autoridade e a verdade constituída por determinada comunidade, de acordo com o papel social que também lhe é exigido. Assim, também é exigido que assuma a tarefa de inserir as novas gerações neste universo. Este papel pressupõe o ensino do saber como papel do professor e a aprendizagem como papel do aluno, numa relação hierárquica em que o domínio do saber deve ser exclusivo deste docente. Nesta situação, entende-se que o ideal de bom aluno é aquele que seja bem-comportado, obediente, dócil e cumpridor dos deveres. Geralmente, uma aula classificada pelo docente como disciplinada costuma valorizar o aluno que esteja quieto, apenas ouvindo e cumprindo as determinações do docente (VASCONCELOS, 2009).

Por sua vez, alguns professores têm questionado e resistido a estas prescrições pela prática do “cuidado” (*caring*). Esta significa “[...] emoções, ações e reflexões que resultam de um desejo do professor em motivar, ajudar ou inspirar os estudantes” (O’CONNOR, 2006, p. 117, tradução nossa). Ponderam-se dois tipos de comportamentos quanto a este cuidado: 1) performativo: comportamentos voltados para motivar os estudantes de maneira a alcançar os objetivos pedagógicos; 2) profissional: a gestão e manutenção de relacionamentos com o aluno, apropriado ao fim de manter um papel profissional (O’CONNOR, 2006, p. 121, tradução nossa). Nestes comportamentos, os docentes precisam transitar entre serem emocionalmente engajados com as vivências subjetivas dos estudantes e, ao mesmo tempo, atenderem as demandas que o seu papel profissional exige (O’CONNOR, 2006, p. 122, tradução nossa). Por exemplo, Rosistolato (2011) verifica que alguns docentes envolvidos com a orientação sexual em escolas municipais do Rio de Janeiro têm construído dinâmicas que buscam aproximá-los dos alunos pelo contato afetivo que pode mediar as hierarquias entre eles, visando criar uma relação de confiança para que o aprendizado ocorra.

Considerando estas reflexões sobre os possíveis papéis exercidos na interação entre professores e alunos, entende-se que o processo de ensino e aprendizagem abrange tanto a compreensão de conteúdos abstratos, como também as emoções geradas neste processo em que o

aprendiz está numa relação de poder que pode qualificar o seu valor com base no seu desempenho escolar e interpessoal em sala de aula. Por exemplo, este processo pode envolver “surpresa, tédio, prazer ou aversão” (ROSIEK, 2003, p. 399, tradução nossa) já que envolve estar “exposto a riscos, humilhação e mudança em relação as crenças que acomodam o aprendiz” (ROSIEK, 2003, p. 399, tradução nossa). Este processo também envolve aprender a “amar, resistir, cuidar e estar feliz” (ROSIEK, 2003, p. 399, tradução nossa) em relação aos conteúdos que se aprende, como se aprende e quem ensina.

Também é um processo de aquisição de saberes e certas habilidades que não visam somente o desenvolvimento de habilidades técnicas, pois os conteúdos apreendidos são reelaborados segundo os valores culturais dos indivíduos. Estes valores fundamentam modos de percepção do mundo e normas comportamentais, promovendo ressignificações no processo de apropriação e construção de conhecimentos (GOHN, 2014). Este processo também suscita conhecimentos adquiridos em vivências subjetivas e emoções que baseiam a compreensão de significados (SANTOS, 2008).

4. Procedimentos metodológicos

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas em 2015 com dois alunos no Ensino Médio e duas professoras do Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas e particulares. Estes relatos foram tratados a partir da análise de conteúdo sugerida por Minayo (2009). Portanto, esta análise abrange as seguintes fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Primeiramente, as entrevistas foram digitadas para fins de análise. Definiram-se as frases fundamentais para análise dos relatos, o respectivo contexto das suas mensagens e as categorias que abrangem elementos em comum e que se relacionam entre si (MINAYO, 2009). Investiga-se o que está subjacente aos relatos e articulações entre os dados e os referenciais teóricos desta pesquisa com base nos objetivos.

Estes relatos estão categorizados da seguinte forma: “características esperadas do aluno” abrange relatos que qualificam comportamentos e disposições consideradas socialmente adequadas para um aluno; “características inesperadas do aluno” diz respeito aos relatos que caracterizam comportamentos e disposições consideradas inadequadas para um aluno e “desempenho escolar na relação entre aluno e professor” representa os relatos que sustentam a influência da relação entre professores e alunos na sua participação no processo de ensino e aprendizagem, considerando também que existem expectativas dos alunos em relação aos comportamentos e disposições dos docentes que podem influenciar a sua decisão em participar ou não do processo de ensino e aprendizagem.

5. Resultados e discussão

Dentre os relatos que a categoria “características esperadas do aluno” representa, é interessante mencionar os da professora Margarida [1], que leciona Geografia tanto no Ensino Fundamental, numa escola pública em Niterói, como no Ensino Médio, em uma escola particu-

[1] Todos os nomes dos entrevistados são fictícios para proteger seu anonimato.

lar de Nova Iguaçu. Ela se considera uma professora engraçada, que busca construir aulas prazerosas para os alunos ao mesmo tempo que exige o melhor desempenho e participação destes em suas aulas. Também sustenta que o sucesso ou insucesso do processo de ensino e aprendizagem dos alunos depende da disposição destes em participar das aulas. Ela acredita que esta disposição depende da educação familiar dos estudantes para respeitar o professor, de sua saúde mental, e até mesmo do fato de gostarem ou não do tipo de aula e do jeito que os professores lecionam e se relacionam com os discentes. Neste contexto, relata sobre as características que espera de um aluno em sala de aula. Este relato foi categorizado como “características esperadas do aluno”:

Prestar atenção na aula, tirar dúvida no momento certo, formular a dúvida e perguntar no momento certo (...). A gente espera que ele venha com uma educação de casa que na atualidade a maioria das crianças, seja do particular, seja do público, que é pior ainda, não vem, com essa educação de casa. (...) mas o que você espera dele é um reconhecimento, uma calma, né, e o respeito dele saber que é mais novo e, portanto, você é mais velho (...).

[Margarida, professora de Geografia]

O estudante Bruno, que cursa o 2º ano do Ensino Médio numa escola pública em Nova Iguaçu, também relata alguns fatos que se enquadram na categoria “características esperadas do aluno”. Ele se considera um bom aluno, sem histórico de reprovação, mas preguiçoso dependendo do seu interesse nos conteúdos disciplinares. Ele diz que seus professores, no geral, utilizam paródias para ensinar e, desta forma, tornam as aulas legais. Também diz que a sua decisão em participar ou não das aulas depende se tem interesse pela matéria e se o professor e/ou conteúdo das aulas é “chato” ou não. Neste caso, acha “chatos” os conteúdos relacionados a Cultura e Artes por não considerar interessantes. Contudo, diz ter menos preguiça para estudar Matemática. Bruno acredita que a forma diferenciada que os professores tratam os alunos busca melhorar a participação deles nas aulas e que os docentes gostam de ser amigos dos alunos. Ele revela como alguns alunos de sua turma são tratados pelos professores, principalmente quando cumprem o que é considerado socialmente adequado para desempenharem em sala de aula:

Os professores elogiam sim os que fazem [o papel desejável de aluno], mas aos que não fazem procuram incentivo para eles fazerem (...) os professores confiam mais nos que demonstram interesse. Os que se saem bem ganham alguns passeios, mas todos são tratados da melhor maneira igual possível. Minha turma demonstra interesse, demonstra participação, têm as melhores notas, alunos mais responsáveis. Os professores falam isso. A Jasmim e um menino da minha turma deram uma palestra no Rio de Janeiro, representando a escola. [As outras três turmas do 2º ano] representam normalmente nada nessas coisas (...) não nos relacionamos (...) eles são apenas menos reconhecidos, os diretores e professores procuram representantes pra escola na melhor turma.

[Bruno, estudante do Ensino Médio público]

A professora Margarida, por sua vez, relata sobre os comportamentos esperados de alunos que não são cumpridos em algumas turmas. Ela revela como isto motiva suas aulas a serem

diferentes nas turmas em que os alunos apresentam ou não tais comportamentos. Categoriza-se este seguinte relato como “características inesperadas do aluno”:

Tem turma que você, com o passar do ano, você já entra sabendo que você vai se aborrecer, sabendo que você não vai, entendeu? Que você não vai conseguir dar matéria da mesma forma que você deu na outra turma da mesma série, mas com um perfil mais concentrada, mais participativa, mais respeitosa. Tem turma que você já entra sabendo que vai ser desrespeitado em algum momento. Sabendo porque você já deu aula para eles antes, né? Ao longo do ano, e a turma não muda, não evoluiu, entendeu? Aí você começa a se perguntar. É só comigo? Aí você começa a trocar com outros professores e muitos outros professores acabam falando: “não, comigo eles também são assim”.

[Margarida, professora de Geografia]

O aluno Bruno também revela alguns comportamentos que não são desejáveis para os estudantes desempenharem em sala de aula e como os docentes lidam com os mesmos. Também se categoriza este relato como “características inesperadas do aluno”:

Sim, têm [alunos] bagunceiros, lógico. São tratados todos igualmente, mas se faz algo errado deve se agir com justiça e rigidez (...) se o aluno estiver atrapalhando a aula, ele [professor] vai fazer algo com rigidez, por exemplo, tirar de sala.

[Bruno, estudante do Ensino Médio público]

Nestes relatos, verifica-se o que a professora Margarida e o aluno Bruno consideram como características apropriadas para um aluno em sala de aula: “prestar atenção”, “tirar dúvida no momento certo”, “calma”, “respeito”, “interesse”, “responsabilidade” e “melhores notas”. A partir destes relatos, ambos os entrevistados consideram a ideia de disciplina escolar com base no ideal de bom aluno, bem-comportado, obediente, dócil e cumpridor dos deveres. Este ideal supõe que o aluno seja quieto, passivo, apenas ouvindo e cumprindo as determinações do professor (VASCONCELLOS, 2009).

Estes relatos da professora e do aluno chamam a atenção à classificação de uma turma como aquela que não apresenta as seguintes características consideradas socialmente necessárias para o docente lecionar: “concentrada”, “participativa” e “respeitosa”. Desta forma, a turma que não apresenta estas características é caracterizada como “bagunceira” e “desrespeitosa”. Esta classificação pode influenciar o desempenho dos seus alunos, tanto ao estigmatizá-los como pela influência da profecia autorrealizável. Além destas classificações de comportamentos não desejáveis se expressarem no histórico escolar de alguns alunos, quando os professores as comunicam em atitudes em relação a estes alunos, podem dificultar tanto a superação das suas dificuldades na aprendizagem dos conteúdos da disciplina, como também a ele reconhecer suas potencialidades. Pois ao esperar que o aluno corresponda o perfil caracterizado por outros professores, antes de conhecê-lo, pode condicioná-lo a acreditar e cumprir a ideia de não ser capaz de superar suas dificuldades neste processo de ensino e aprendizagem.

Com base nos relatos do aluno Bruno, percebe-se que existe uma diferenciação entre as turmas de sua série quanto às características apresentadas pelos estudantes e como são tratados

pelos docentes com base nestas. Desta forma, uma turma é reconhecida pelos professores pois seus alunos apresentam “interesse”, “melhores notas” e “responsabilidade”. Enquanto as outras são menos reconhecidas, provavelmente pelo motivo de poucos alunos apresentarem aquelas características socialmente desejáveis em sala de aula. Entende-se que os docentes nesta relação superficial podem tratar os alunos de forma diferenciada, com base em pressuposições sobre as disposições e habilidades destes com os conteúdos disciplinares, e apenas com base nos comportamentos destes estudantes em sala de aula. Não só isso, apenas aqueles que apresentam as características reconhecidas pelos professores, segundo Bruno, podem ganhar passeios escolares, a confiança dos professores e a oportunidade para representarem as turmas em eventos.

Ainda no que diz respeito às concepções sobre o desempenho escolar de determinados alunos, a professora Girassol, que leciona Português/Licenciatura em escolas particulares e públicas na Baixada Fluminense, também problematiza alguns tipos de avaliação que já esperam que os estudantes tenham determinado desempenho escolar. Neste caso, ela acredita que as provas SAERJ e SAERJINHO desqualificam os alunos das escolas públicas quanto às suas capacidades de aprendizagem. Categoriza-se este relato como “desempenho escolar na relação professor e aluno”:

As provas aplicadas nas próprias escolas públicas idiotizam o aluno, tal como o SAERJ e SAERJINHO. Essas provas contêm aquilo que o ENEM tem, mas, de maneira mais fácil, deixando claro o que a instituição já espera daquele aluno da escola pública que vai fazer essa prova. Essas provas já o estigmatizam.

[Girassol, professora de Português/Literatura]

A professora Margarida também diz que se espera um desempenho de um aluno que muitas vezes está além das condições em que ele pode cumprir. Ela exemplifica esta expectativa ao mencionar sobre a sua experiência com os alunos que têm um bom desempenho num tipo de avaliação e que, em outras, não consegue desempenhar da mesma forma. Desta forma, ela reflete sobre a importância em conhecer mais as demandas dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem e ter de utilizar outras formas de avaliar o seu desempenho escolar. Este relato também se categoriza como “desempenho escolar na relação entre professor e aluno”:

Às vezes eu brinco com eles [alunos tímidos] e às vezes eu esqueço eles, de propósito, pra eles não se sentirem sempre em foco, já que eles são tão tímidos, entendeu? Muitas vezes têm notas boas, é, muitas vezes. Porque observam mais, né, ouvem mais do que falam, então muitas vezes eles captam mais as coisas. Nem sempre o aluno tímido é aquele que fica com a nota baixa. Muitas vezes o extrovertido tem mais nota baixa. E o interessante é que o extrovertido, eles, às vezes, têm nota baixa com a avaliação tradicional, mas, se for uma avaliação oral, se for um trabalho, um seminário, muitas vezes ele se sai melhor do que o aluno que presta muita atenção na aula e tira nota boa o tempo inteiro. (...) Aluno que não rende nada em aula, mas, em trabalho, ele era o líder do trabalho. O trabalho ficava com ele. Na hora de explicar oralmente, eu olhava pra ele e pensava: meu Deus, por que ele não corresponde desse jeito, né, na hora da aula e na hora de escrever? Ele tem alguma dificuldade pra botar pra fora, na escrita, mas, falando, ele é melhor, entendeu? E as escolas, às vezes, não percebem isso, na correria, né, do dia a dia, a gente engessa a avaliação numa forma muito tradicional e esquece que tem outras formas de avaliar o aluno. (...) Mas a gen-

te, nós como professores, como eu te falei, como nosso contato no ensino fundamental II e no ensino médio é muito curto, você não fica muitas horas com aquele aluno, muitas vezes muita coisa passa despercebido, a não ser que já venha com um laudo, né, com a descrição médica para gente. Aí a gente começa a observar aquele aluno numa forma diferente.

[Margarida, professora de Geografia]

A professora Margarida, além de acreditar na influência dos tipos de avaliação no desempenho escolar do aluno, relata acreditar que a relação entre professores e alunos, dependendo dos comportamentos e disposições destes docentes e as expectativas dos alunos sobre os mesmos, pode influenciar este desempenho. Assim, ela detalha como esta relação ocorreu com alguns estudantes de sua disciplina. Este relato também se categoriza como “desempenho escolar na relação entre professor e aluno”:

Esse ano, inclusive, tive contado assim nas mãos, nos dedos das mãos, uns 10 alunos, e meninas e meninos, né, entre meninas e meninos, que chegaram pra mim, vindos de outros professores de Geografia, às vezes até de outras escolas, e já chegavam no primeiro dia de aula, eu sempre brinco com eles, faço perguntas, pergunto qual é a matéria favorita, muitos diziam que não era Geografia, que Geografia é muito difícil, não gostava, né, enfim. E chegou agora no final do ano, a maioria desses alunos que tiveram nota boa o ano inteiro, com Geografia, vieram melhorando, inclusive com o passar do ano, passaram de ano direto, falou “hoje, eu adoro Geografia”. Então, assim, entendeu? E as vezes esses alunos tinham até bloqueio por causa do professor anterior (...) Muitas vezes é porque o professor tinha uma postura que não agradava o adolescente e ele então não se interessava pela explicação e aí acabava também, óbvio, criando uma série de dificuldades.

[Margarida, professora de Geografia]

A aluna Rosa é estudante do 3º ano de uma outra escola particular em Nova Iguaçu. Relata que não possui histórico de reprovação e se considera com melhor desempenho e participação em algumas disciplinas de Humanas, como em Inglês, História e Geografia, por considerar ter mais facilidade. Esta aluna classifica alguns de seus professores como sérios, geralmente em disciplinas de Exatas, que não fazem amizade com os alunos e apresentam aulas “chatas” no sentido de não terem relação com as vivências subjetivas dos estudantes para além da sala de aula. Enquanto diz que os outros docentes, nas disciplinas de Humanas, apresentam aulas interativas em que são amigos dos alunos. Ela considera que a forma como os professores tratam os alunos depende das características que estes apresentam. Neste caso, se for um aluno visto como inteligente e popular, ela diz que o professor terá mais paciência para sanar suas dúvidas do que se fosse com um aluno não considerado inteligente. A aluna também relata sobre acreditar que os professores podem influenciar o desempenho escolar dos alunos em sala de aula. Este relato também se enquadra na categoria “desempenho escolar na relação entre professor e aluno”:

Professor influencia bastante o desempenho de cada aluno. Cada um tem um convívio em casa, escola, mas também o professor tem parcela de responsabilidade. Cada professor tem um dever, é essencial ter interesse em ensinar, tornar a aula atrativa, interessante, interativa. Acho que isso influencia e estimula o aprendizado. A maioria dos meus professores se encaixa nesse perfil de

professor dinâmico, professor de História (...) era superanimado, conversava conosco, era amigo também, sempre ensinando. Professor de Português, apesar de ser reservado, procura mostrar documentários, coisas bem pensamento crítico, não se prende à cadeia escolar, ao que é obrigatoriamente ensinado. Ele busca ir além. Esses dois [professores] têm uma proximidade com alunos, proximidade que os alunos permitem que exista. Se eu puxar assunto com um desses, eles vão querer conversar também. O professor de História, tenho muito mais afinidade com esse, por ter uma cabeça mais próxima da nossa. Por ser mais jovem também, eu acho. Todo mundo tem aquele professor de matemática que torna a aula torturante, mas, no meu caso, agora, gosto da minha professora de Matemática. Mas... quando o professor é muito fechado, sério, é muito “aprendo isso e só” e não se entrega de verdade, parece que ele está ali por obrigação, torna a aula chata. Todos os meus professores são bons, não são recebidos tão bem pelos alunos, mas eles tentam.

[Rosa, estudante do Ensino Médio particular]

O relato da professora Girassol, categorizado como “desempenho escolar na relação professor e aluno”, remete ao que no senso comum define como características predominantes de alunos de escolas particulares e públicas: os primeiros como aqueles que têm melhor desempenho escolar e facilidade no domínio dos conhecimentos disciplinares, e os segundos como aqueles que têm dificuldade neste domínio e baixo desempenho acadêmico. Existe uma tendência em exigir de determinadas pessoas, inclusive alunos de escolas particulares e públicas, padrões cristalizados de comportamento. Portanto, uma tendência em exigir que assumam papéis segundo nossas expectativas construídas e aprendidas socialmente. Neste caso, Girassol ressalta que estas avaliações em escolas públicas terminam por constituir uma condição estigmatizante destes alunos, pois são avaliações “fáceis”, já supondo determinado desempenho cognitivo destes. Assim, esta professora considera que estas avaliações subestimam as capacidades de aprendizagem destes alunos.

Entende-se que as avaliações escolares têm categorizado os alunos. Por isto, é importante ressaltar que este tipo de avaliação não está associado somente a provas e notas, aprovações ou diplomas, já que existe uma rede de elogios e censuras sobre os comportamentos dos alunos, quanto a serem ou não de escolas particulares ou públicas, que é tecida por professores e outros profissionais da escola. Assim, também são expressos juízos de valor que qualificam os alunos (MAGALHÃES; RUIZ, 2011).

No que diz respeito aos relatos da professora Margarida e da aluna Rosa, também categorizados como “desempenho escolar na relação entre professor e aluno”, percebe-se que existem algumas expectativas quanto a um perfil de professor desejável ou não. Neste caso, a professora relata acreditar que os docentes com comportamentos não desejáveis são aqueles vistos como autoritários, pois diz que os adolescentes não gostam de autoritarismo, enquanto a aluna Rosa diz que os professores que dificultam o engajamento dos estudantes em aprenderem os conteúdos são aqueles que apresentam aulas sem relação com vivências subjetivas dos alunos, são sérios e não buscam fazer amizade com os mesmos. Ambas relatam que os alunos esperam que os docentes tenham consideração sobre as vivências dos alunos, que também afetam o seu processo de ensino e aprendizagem, e que suas aulas sejam interessantes, de forma que os estudantes se identifiquem com estes educadores.

Nestes relatos, ambas chamam a atenção para a importância da prática do cuidado, no sentido de considerarem importante determinadas práticas para motivar a participação dos alunos nas atividades das disciplinas escolares. Por exemplo, apresentar determinadas atitudes que buscam tornar a aula interessante com base numa relação pautada na afinidade que possa mediar diferenças e aproximar os alunos dos seus educadores. Desta forma, incentivam os estudantes a ouvirem sua explicação, dialogarem sobre os conteúdos da disciplina e expressarem suas dificuldades para que possam ajudá-los a realizarem as respectivas atividades.

Ainda com base nestes relatos da professora Margarida e da estudante Rosa, percebe-se a importância da constituição de vínculos entre docentes e estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Se os alunos não se sentem pertencentes a este processo, não percebem o sentido nas demandas comportamentais que o processo de ensino e aprendizagem exige. Por exemplo, enquanto o professor está explicando os conteúdos de sua disciplina, os discentes se silenciam naquele momento e dedicam sua atenção à explicação para poder compreender, como também fazem suas críticas quanto às aulas e se dispõem a aprofundarem os conhecimentos para além da sala de aula. Quando os alunos se sentem integrados neste processo, mais motivos terão para adquirirem estes comportamentos, que podem corroborar para o processo de ensino e aprendizagem. Entende-se que os alunos não possuem disposição natural para se interessarem pelo conteúdo escolar. Neste sentido, os professores se tornam imprescindíveis no processo de instigarem o interesse dos estudantes aos conhecimentos de sua disciplina (VASCONCELLOS, 2009).

7. Considerações finais

Percebe-se nos relatos tanto de professoras e alunos a expressão de características comportamentais que dicotomizam os alunos entre aqueles que apresentam características desejáveis e não desejáveis em sala de aula; situações de avaliação tanto por provas e por juízos de valor de docentes que podem estigmatizar os alunos que não apresentam as características desejáveis.

Em contraponto, uma das professoras e ambos os estudantes entrevistados expressam atitudes que questionam o papel exclusivo de mestre e aprendiz, um tipo de relação hierárquica. A professora Margarida tende a reconhecer a importância de abrir mão das atitudes que os alunos consideram autoritárias para permitir um diálogo com os alunos e ajudar a aprimorar suas técnicas de ensino às demandas dos discentes – por exemplo, quando menciona a necessidade de compreendê-los para além da dimensão da avaliação escolar e ter de reconhecer a sua dimensão subjetiva, também histórica e cultural, abordando-a como relevante no processo efetivo de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, os discentes relatam características comportamentais de professores que se mostram relevantes tanto na sua decisão de participação ou resistência em participar do processo de ensino e aprendizagem das respectivas disciplinas. Desta forma, questionam o ensino passivo de conhecimentos e competências isoladas de uma disciplina escolar, valorizando algumas

disposições expressadas pelos docentes como influentes no seu desempenho, tais como serem amigos dos alunos e apresentarem aulas interessantes e interativas aos mesmos.

Apreende-se destes relatos que a participação efetiva dos discentes no processo de ensino e aprendizagem pode depender do sentimento de pertença, inclusão e vínculo com os professores. Não apenas isso, também pode depender a adesão a determinados comportamentos que permitem realizar este processo: respeitar o momento de fala dos professores, estes respeitarem o momento dos alunos e considerarem possíveis críticas ao seu planejamento de aulas. Entende-se que a construção dos conhecimentos em sala de aula pode demandar escolher a aderir ou não aos comportamentos que são exigidos. Assim, interpretam-se nestes relatos que os ambientes autoritários onde há forte constrangimento dos professores em relação aos alunos podem não ser propícios para esta construção.

Considera-se que participação dos alunos neste processo de construção de conhecimentos é fundamental no desenvolvimento de sua autonomia, no sentido de mostrarem ser capazes de refletir sobre a realidade escolar em que se encontram e de se posicionarem, quando resistem e questionam possíveis estigmas e expectativas quanto a suas capacidades de aprendizagem. 🌀

*A autora, à época da submissão, cursava o 9º período do curso de Ciências Sociais, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: bnavarone@gmail.com.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FOUCAULT, Michel. *Corpos Dóceis*. In: **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p.117-161.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação**, v. 2, n. 1, p. 35-50, 2014.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e estado**, v. 24, n. 3, p. 679-712, 2009.
- MADON, Sthepanie; ASHLEY, Jennifer Willard; SCHERR, A. Buller Kyle. Self-fulfilling Prophecies. **International encyclopedia of the social sciences**, 2. ed., Detroit: Macmillan Reference USA, 2008. p. 414-415.
- MACHADO, Vitor; NAPOLI, Paulo Henrique. Estigma e discriminação no ambiente escolar: uma proposta para a construção da práxis docente no ensino de sociologia. **Imagens da Educação**, v. 6, n. 2, p. 53-66, 2016.
- MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva.; RUIZ, Erasmo Miessa. Estigma e currículo oculto. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 17, p. 125-142, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382011000400010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 abr. 2018.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed., Petrópolis: Vozes, 2009.
- ROSIEK, Jerry. Emotional scaffolding: An exploration of the teacher knowledge at the intersection of student emotion and the subject matter. **Journal of Teacher Education**, v. 54, n. 5, p. 399-412, 2003.

ROSISTOLATO, Rodrigo. Aprendendo “no emocional”: uma teoria nativa sobre a relação dos adolescentes com a sexualidade. *In*: COELHO, Maria Claudia; REZENDE, Claudia Barcellos. (org.). **Cultura e sentimentos**: ensaios em antropologia das emoções. Rio de Janeiro: Contra Capa / FAPERJ, 2011. v. 1, p. 197- 215.

O’CONNOR, Kate Eliza. “You choose to care”: Teachers, emotions and professional identity. **Teaching and teacher education**, v. 24, n. 1, p. 117-126, 2008.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 71-83, 2008.

SALVADOR, Daniara Lorenzoni; MATTOS, Edimara Silva; POERSCH, Roseli Inês *et al.* As representações sociais do “aluno problema” para o coletivo escolar. **Akrópolis-Revista de Ciências Humanas da UNIPAR**, v. 20, n. 4, p.259-273, 2012.

SCHNEIDER, Dorith. "Alunos Excepcionais": um estudo de caso de desvio. *In*: **Desvio e Divergência**: uma crítica da patologia social. 4. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p.52-81.

VASCONCELLOS, Celso. **Indisciplina, disciplina escolar**: fundamentos para o trabalho docente. São Paulo: Cortez Editora, 2009.