

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Cristiane Carvalho Nunes de Souza

Cicatrizes invisíveis:
as implicações do estigma sobre adolescentes no ambiente escolar

Juiz de Fora
2025

Cristiane Carvalho Nunes de Souza

Cicatrizes invisíveis:

As implicações do estigma sobre adolescentes no ambiente escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Magrone

Juiz de Fora
2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Carvalho Nunes de Souza, Cristiane.

Cicatrizes invisíveis : as implicações do estigma sobre adolescentes no ambiente escolar / Cristiane Carvalho Nunes de Souza. -- 2025.

239 f. : il.

Orientador: Eduardo Magrone

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Interacionismo simbólico. 2. Rede pública de ensino. 3. Ensino médio. 4. Vulnerabilidade social. 5. Estigma. I. Magrone, Eduardo, orient. II. Título.

Cristiane Carvalho Nunes de Souza

Cicatrizes invisíveis: as implicações do estigma sobre adolescentes no ambiente escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre(a) em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 10 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Dr(a). Eduardo Magrone - Orientador(a) e Presidente da Banca

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Sandrelena da Silva Monteiro

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Diana Gomes da Silva Cerdeira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 24/11/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Eduardo Magrone, Professor(a)**, em 21/12/2025, às 20:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandrelena da Silva Monteiro, Professor(a)**, em 06/01/2026, às 17:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **DIANA GOMES DA SILVA CERDEIRA**, **Usuário Externo**, em 22/01/2026, às 15:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2758641** e o código CRC **7E2C0745**.

Dedico este trabalho à memória de minha mãe,
Ana Idalina Carvalho Nunes. Ela foi minha
maior incentivadora, fonte de inspiração,
exemplo de vida, fortaleza e alicerce que me
sustenta.

AGRADECIMENTOS

Expresso minha profunda gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela oportunidade e pelo apoio financeiro fundamentais para a conclusão desta etapa de minha formação acadêmica. Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Ao Professor Doutor Eduardo Magrone, minha gratidão pela orientação e, sobretudo, pela confiança. Agradeço pela autonomia intelectual que me concedeu, por acreditar na pesquisa e pelo rigor com que avaliou cada passo que dei. Seu papel foi fundamental na validação crítica do meu processo, permitindo que o meu eu para o papel de pesquisadora se constituísse. Mais do que um orientador, foi o ator essencial sem o qual esta performance não faria sentido.

Com muito amor e saudade, agradeço à minha mãe, Ana Idalina Carvalho Nunes. Gratidão por ter construído a pessoa que sou hoje. Agradeço pelo exemplo, pelo apoio, por ouvir meus surtos durante o processo do mestrado, por me dar colo, me incentivar e por ter me feito forte para que eu pudesse finalizar a pesquisa em meio ao luto. Embora você não tenha tido a oportunidade de testemunhar a conclusão desta dissertação, sua força e amor estiveram presentes em cada página escrita e em cada obstáculo superado. Sua memória me guiará sempre.

Minha sincera gratidão aos meus colegas e amigos de mestrado da turma de 2022, Lestier Queiroz, Wanda Fidelis e Tatiana Nallon Machado, com quem, através das interações sociais, das conversas formais e informais e da imersão inicial no universo a ser desbravado, trocamos conhecimentos, confidências, angústias e, juntos, nos fortalecemos.

À Natália Aimar, que conheci neste processo, companheira de artigos e seminários, minha profunda gratidão pelo companheirismo e pela seriedade.

Aos orientandos que foram se juntando ao grupo, Cláudia Zanini e Fabiana Frederico, nossas reuniões foram espaços valiosos de troca, aprendizado e apoio mútuo, que me deram força e enriqueceram imensamente meu conhecimento.

Ao meu companheiro, Fabrício Leite Moreira, agradeço por sua paciência infinita, por compreender minhas ausências e por ser um ouvinte atento e um porto seguro durante todo o processo de escrita desta dissertação.

Aos meus irmãos, Diego Lucas Nunes de Souza e Letícia Nunes Amorim, meu muito obrigada pelo amor incondicional e pelo apoio constante, que me fortaleceram em cada desafio e me impulsionaram a seguir em frente. Sinto muito orgulho de vocês. À minha sobrinha Helena, que nasceu nesta reta final do mestrado e não pôde contar com a minha presença.

À minha amiga Tatiana Ferreira, que ao longo de quinze anos vem sendo minha confidente, incentivadora e amiga, obrigada pelo apoio incondicional em todos os momentos. Sou privilegiada por ter uma amiga-irmã igual a você.

Agradeço ao meu ex-marido, Fernando Menta, pela torcida e por ter possibilitado o acesso à cidade de Juiz de Fora ainda na especialização; conhecer esse universo foi fundamental para os meus caminhos.

À memória de meu pai, Jorge Luiz Lucas de Souza, e de minha avó, Ana Carvalho Nunes, por fazerem parte da construção do meu eu, pelos valores, pelas memórias e por tudo que me ensinaram.

Aos meus sogros, Leá Leite Moreira e Willian Maria Moreira, minha gratidão pelo suporte emocional essencial na reta final deste trabalho. Obrigada por cada abraço.

Agradeço profundamente a todos os estudantes que participaram desta pesquisa e àqueles que, ao cruzarem meu caminho, tornaram este trabalho mais rico. Sem a generosidade e a confiança de cada um, esta pesquisa não seria possível. Meu sincero obrigada por confiarem em minha ética e por compartilharem um pouco de suas experiências comigo.

Agradeço à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Juiz de Fora, representada pela superintendente Mariluce Dias Ramos, e às Escolas Zeus e Apolo pelo apoio institucional e pela autorização concedida para a realização desta pesquisa.

Agradeço às componentes da minha banca de qualificação e defesa, Sandrelena e Diana Cerdeira, por terem aceito o convite prontamente, pela leitura atenta do meu trabalho e pelas contribuições e comentários valiosos.

Por fim, agradeço à vida pela oportunidade de vivenciar uma experiência tão enriquecedora em minha trajetória. Este processo contribuiu profundamente para o meu crescimento, tanto no âmbito acadêmico quanto no pessoal.

Quando os dois papéis do eu são separados, podemos utilizar o código ritual implícito na preservação da fachada para aprender como os dois papéis estão relacionados. Quando uma pessoa é responsável por introduzir uma ameaça à fachada de outra, ela aparentemente tem direito, dentro de certos limites, a escapular da dificuldade através da auto humilhação. Quando realizadas voluntariamente, essas indignidades parecem não profanar sua própria imagem (Goffman, 2011, p. 38).

RESUMO

Esta dissertação investiga as implicações do estigma na construção da autoimagem de estudantes do ensino médio em situação de vulnerabilidade social, no contexto de duas escolas públicas da rede estadual de Juiz de Fora (MG). Fundamentada no referencial teórico do interacionismo de Erving Goffman, sobretudo em suas obras “Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada” (2021) e “A Representação do Eu na Vida Cotidiana” (2023), a pesquisa articula esses conceitos às reflexões de Jessé Souza (2009) sobre a “ralé” brasileira para compreender como a origem social se converte em marca depreciativa no ambiente escolar. O estudo, de abordagem qualitativa, estruturou-se em três eixos metodológicos: análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos, Regimentos Escolares e fichas de ocorrência; observação simples das interações em salas de aula, conselhos de classe e espaços de convivência; e realização de entrevistas abertas e semiestruturadas com estudantes, professores e gestores. A análise comparativa entre as duas instituições revelou que o estigma opera de forma multifacetada, manifestando-se desde a exposição pública do desempenho acadêmico e a seletividade na aplicação de sanções até a patologização de comportamentos e a culpabilização das famílias nos discursos docentes. Evidenciou-se que a escola, ao estabelecer expectativas normativas descoladas das condições materiais e culturais dos alunos, atua como instância produtora de identidades deterioradas, forjando a figura do “aluno-problema”. Em resposta, os estudantes desenvolvem complexas estratégias dramáticas de sobrevivência, oscilando entre a internalização do estigma, o isolamento, a construção de fachadas compensatórias e a resistência ativa. A investigação aponta que o estigma constitui uma violência estruturante que, ao corroer a autoestima e o sentimento de pertencimento, compromete o direito à educação e deixa marcas profundas, ainda que invisíveis, na subjetividade juvenil.

Palavras-chave: estigma; ensino médio; vulnerabilidade social; rede pública de ensino; interacionismo simbólico.

ABSTRACT

This master's thesis investigates the implications of stigma on the construction of self-image among high school students in situations of social vulnerability, within the context of two public schools in the state education system of Juiz de Fora (MG). Based on the theoretical framework of Erving Goffman's interactionism, particularly his works "Stigma: Notes on the Management of a Spoiled Identity" (2021) and "The Presentation of Self in Everyday Life" (2023), the research articulates these concepts with Jessé Souza's reflections on the Brazilian "ralé" (the Brazilian underclass) to understand how social origin becomes a derogatory mark within the school environment. The study, employing a qualitative approach, was structured around three methodological axes: documentary analysis of Political-Pedagogical Projects, School Regulations, and incident reports; simple observation of interactions in classrooms, class councils, and common areas; and the conduct of open and semi-structured interviews with students, teachers, and administrators. The comparative analysis between the two institutions revealed that stigma operates in a multifaceted manner, manifesting itself from the public exposure of academic performance and the selectivity in applying sanctions to the pathologization of behaviors and the blaming of families in teachers' discourses. It became evident that the school, by establishing normative expectations detached from the students' material and cultural conditions, acts as a producer of deteriorated identities, forging the figure of the "problem student." In response, students develop complex dramaturgical survival strategies, oscillating between the internalization of stigma, isolation, the construction of compensatory facades, and active resistance. The investigation points out that stigma constitutes a structuring violence that, by eroding self-esteem and the sense of belonging, compromises the right to education and leaves deep, albeit invisible, marks on juvenile subjectivity.

Keywords: stigma; self-image; high school; social vulnerability; symbolic interactionism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- A pesquisa documental na escola pública estadual.....	41
Figura 2	- Síntese dos procedimentos metodológicos adotados nesta investigação.	51
Gráfico 1	- Número de estudantes inseridos em programas sociais.....	54
Gráfico 2	- Estudantes com ocorrência escolar	55
Gráfico 3	- Reprovação, abandono e aprovação na escola Apolo (2024).....	60
Gráfico 4	- Índice de reprovação, abandono e aprovação na escola Zeus (2024).....	63
Gráfico 5	- Comparação Indicador de Distorção idade-série - INEP, 2024	76
Gráfico 6	- Comparação das taxas de abandono escolar INEP,2024.....	77
Gráfico 7	- Quadro comparativo de estudantes com ocorrência escolar.....	96
Figura 3	- Mural no corredor: Escola Apolo.....	101
Figura 4	- Folhas de papel A4 em forma de mural no final do bimestre.....	104
Figura 5	- Atividade de Projeto de Vida: Cooperação.....	124
Figura 6	- Atividade de Projeto de Vida: Ramificações do Eu – Cássio.....	125
Figura 7	- Atividade de Projeto de Vida: Ramificações do Eu – Júlio.....	129
Figura 8	- Roda da Confiança – Jurandir.....	131
Figura 9	- Roda da Confiança – Vanderlei.....	132
Figura 10	- Roda da Confiança – Alexandre.....	134
Figura 11	- Roda da Confiança – João.....	135
Figura 12	- Nomes fictícios dos estudantes entrevistados.....	191

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Tipo de atores sociais pesquisados por representação na amostra.....	52
Tabela 2	- Práticas de exposição	106
Tabela 3	-O Estigma da Vulnerabilidade e a Construção da Autoimagem Estudantil: Resultado da análise comparativa a partir das Escolas Apolo e Zeus.....	164
Tabela 4	- Estratégias Defensivas e Performances do Eu nas Escolas Apolo e Zeus...	165

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ASB	Assistente de Serviços Básicos
ATB	Assistente Técnico em Educação Básica
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
EEB	Especialista em Educação Básica
EIR	Estudos Independentes de Recuperação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Índice Socioeconômico
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEB	Professores da Rede Pública de Educação Básica
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação
UBS	Unidade Básica de Saúde

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	OS PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA	20
2.1	AS INTERAÇÕES SOCIAIS COMO REPRESENTAÇÃO TEATRAL EM GOFFMAN	21
2.2	O ESTIGMA NA ESCOLA COMO UMA FORMA DE VIOLÊNCIA.....	24
2.3	REFLEXÕES SOBRE A ESTIGMATIZAÇÃO DA RALÉ NO BRASIL.....	27
2.4	O TRAÇADO DA METODOLOGIA DA PESQUISA.....	39
2.5	A SELEÇÃO DOS ATORES OBSERVADOS	51
2.5.1	Estudantes.....	53
2.5.2	Dos professores.....	55
3	ESTIGMA NA ESCOLA: OS BASTIDORES DA IDENTIDADE EM JOGO.....	56
3.1	ESCOLA APOLO: TERRITÓRIO, ESTIGMA E EDUCAÇÃO	59
3.2	ESCOLA ZEUS: TERRITÓRIO, ESTIGMA E EDUCAÇÃO.....	61
3.3	AS ESCOLAS E OS SEUS ARREDORES	65
3.4	IDENTIFICAÇÃO DE HIERARQUIAS E EXPECTATIVAS NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS.....	68
3.5	AS RELAÇÕES DE AUTORIDADE.....	81
3.6	A EXPECTATIVA NORMATIVA COMO FATOR DE ESTIGMATIZAÇÃO.....	87
3.7	O RITUAL DE DEGRADAÇÃO CERIMONIAL: FICHA DE OCORRÊNCIA ESCOLAR.....	91
4	DIZERES E NÃO DIZERES DE ESTUDANTES NOS DIVERSOS ESPAÇOS DA ESCOLA	100
4.1	A EXPOSIÇÃO COMO MECANISMO DE CONTROLE E ESTIGMATIZAÇÃO	100
4.2	A HIERARQUIZAÇÃO VISÍVEL DO DESEMPENHO.....	103
4.3	OS RITUAIS DE INTERAÇÃO: A SALA DE AULA COMO PALCO DE CONFRONTO.....	107
4.3.1	Escola Apolo: vigilância, resistência e a encenação do <i>self</i> no palco escolar.....	108
4.3.2	Escola Zeus: a hierarquização formal e a cerimônia pública de degradação.....	114
4.4	PROJETO DE VIDA OU PROJETO DE FACHADA?.....	119
4.4.1	Escola Apolo.....	119

4.4.2	Projeto de Vida ou Projeto de Fachada Escola Zeus.....	117
5	A FABRICAÇÃO DO FRACASSO: ESTIGMA E JULGAMENTO NAS INTERAÇÕES ESCOLARES.....	167
5.1	O CONSELHO DE CLASSE COMO RITUAL DE JULGAMENTO MORAL: A MICROSSOCIOLOGIA DA ESTIGMATIZAÇÃO	167
5.2	OS ALUNOS-PROBLEMA NOS DIZERES DE DOCENTES.....	174
5.2.1	Três retratos do estigma: a identidade social virtual e a construção do “aluno-problema” no discurso docente na escola Apolo	179
5.2.2	O estigma coletivo: classe social, rebeldia e a construção do grupo-problema na escola Zeus	184
5.3	CONVERSA COM GESTORES.....	186
6	A DRAMATURGIA DO ESTIGMA: GERENCIAMENTO DA IDENTIDADE DETERIORADA E NEGOCIAÇÕES DO <i>SELF</i> NAS INTERAÇÕES SOCIAIS	191
6.1	O CENÁRIO DA ENTREVISTA: DA REGIÃO DE BASTIDOR AO PALCO CONTESTADO.....	192
6.1.1	Escola Zeus: O Espaço de Bastidor como Refúgio do <i>Self</i>	192
6.1.2	Escola Apolo: O Palco Contestado e a Vigilância Dramatúrgica.....	194
6.2	O ESTIGMA DA VULNERABILIDADE NA ESCOLA: ENTRE O SACRIFÍCIO E A AUTOIMAGEM DETERIORADA.....	196
6.2.1	Estudar ou trabalhar: o dilema central e a reprodução do privilégio.....	196
6.2.2	O preço psicológico do estigma: do vazio à fachada compensatória	201
6.3	A DISCREPÂNCIA ENTRE O EU VIRTUAL E O EU REAL: NARRATIVAS DE AUTOIDENTIFICAÇÃO.....	207
6.4	O ESTIGMA COMO ESPELHO: AUTOIMAGEM DETERIORADA E CONTROLE SOCIAL NAS INTERAÇÕES ACADÊMICAS.....	214
7	CONCLUSÃO.....	230

1 INTRODUÇÃO

Minha vivência, desde a pré-escola até os dias atuais, justifica os caminhos acadêmicos e profissionais escolhidos por mim, bem como o meu interesse pelo estudo da influência da escola no processo de estigmatização de estudantes das camadas mais vulneráveis da população, que é o tema escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa. Quando a miséria se faz presente, o estigma que recai sobre indivíduos em situação de vulnerabilidade ou mesmo próximos a ela leva à desconsideração do seu aspecto humano e à discriminação que reduz as suas chances de vida. Conforme ressalta Goffman (2021, p.15), “Construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social”.

Esta pesquisa busca abordar o estigma que recai sobre estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade social como um pressuposto de violência. Segundo Goffman (2021, p.12), quando estigmatizamos um indivíduo “deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída.” Essa inferiorização no ambiente escolar pode trazer grandes prejuízos para a formação do estudante, favorecendo a construção de uma autoimagem deturpada.

Tomando como base uma análise de documentos formais e informais, fornecidos pelas duas escolas onde foi realizada a pesquisa, percebe-se uma série de normas que favorecem uma espécie de “inferiorização” dos estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade social, uma vez que elas não são passíveis de serem atendidas por esse grupo social. A partir dos atributos iniciais registrados na ficha de ocorrência escolar que os designa como “irresponsáveis”, “desinteressados” ou mesmo “desrespeitosos”, todas as suas interações sociais no ambiente escolar passam a ser influenciadas por esse estigma que eles carregam e, em decorrência disso, pode ocorrer que eles construam uma autoimagem deturpada naquele ambiente. Dessa forma, a questão que norteia o desenvolvimento desta pesquisa é: De que modos se manifesta a influência do estigma na construção da autoimagem dos estudantes no contexto das escolas investigadas? Mais especificamente, a pesquisa busca compreender como a atribuição de estigmas relacionados à vulnerabilidade social afeta a experiência escolar de adolescentes, impactando sua interação social e, fundamentalmente, sua autoimagem no ambiente educacional. Ao focar na autoimagem, este estudo visa aprofundar a compreensão sobre como as percepções externas e os atributos sociais são internalizados, moldando a identidade, a autoestima e as perspectivas futuras dos jovens em sua vivência escolar.

Para desenvolver este estudo, definimos como objetivo geral identificar as normas que podem impulsionar o estigma no ambiente escolar e as formas como o estigma pode se potencializar através das interações sociais de estudantes estigmatizados com os diversos grupos do cenário escolar. Para atender a este objetivo geral, será necessário atender a alguns objetivos específicos, quais sejam: 1) Desenvolver uma análise documental ampla que envolva documentos formais e informais, a fim de identificar palavras, termos ou condições que possam resultar na inferiorização de estudantes incapacitados de atender às expectativas da escola; 2) Analisar, através da observação simples, como são as interações sociais dos estudantes estigmatizados; 3) Buscar identificar, através de entrevistas abertas e semiestruturadas com profissionais da escola, as formas sutis como se manifesta o estigma que recai sobre esses estudantes; 4) Identificar, por meio de entrevistas abertas e semiestruturadas com os estudantes do ensino médio integral (identificados nas fichas de ocorrência escolar e beneficiários de Bolsa Família e/ou Pé-de-Meia), as normas que eles percebem haver dificuldades em cumprir e a influência das interações sociais no cenário escolar que influenciam a construção da sua autoimagem.

Diante da impossibilidade de invisibilizar seu estigma, alguns estudantes podem desenvolver formas diferentes de comportamento que vão se manifestar nas suas interações com os diversos atores presentes no ambiente escolar. Da mesma forma, podem visualizar diferentes possibilidades de futuro para suas vidas, mas é preciso destacar que essas projeções estarão, na maioria das vezes, condicionadas à realidade socioeconômica de sua família e, sobretudo, à identidade social virtual desses estudantes.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram selecionadas duas escolas, e o critério para a escolha baseou-se em dois aspectos específicos, apresentados pelas referidas instituições de ensino: primeiramente, por atenderem estudantes de bairros habitados por muitas famílias em

situação de vulnerabilidade social¹ e, em segundo lugar, por terem em funcionamento o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), formato que permite um maior tempo e espaço para as observações e conversas durante o trabalho de campo. Uma outra justificativa para a escolha dessas escolas é o fato de serem situadas em dois bairros opostos na cidade.

As duas escolas se mostraram interessadas em contribuir com a pesquisa e aceitaram prontamente a proposta, abrindo as portas para a boa comunicação com estudantes, bem como para o diálogo com os profissionais que atuam nas duas instituições da rede estadual de ensino de Juiz de Fora.

Dentro desse contexto, a decisão de iniciar o trabalho de campo com a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar e Ficha de Ocorrência Escolar trouxe a possibilidade de construir um traçado inicial da relação que existe entre as expectativas normativas das instituições pesquisadas e a estigmatização sutil dos estudantes que não conseguem cumpri-las. Através da análise documental, foi possível ter uma percepção prévia das relações de poder dentro da escola, bem como da estrutura hierárquica, das expectativas da instituição perante os estudantes e dos comportamentos que devem ser atingidos pelos estudantes, para que se situem dentro de um padrão de normalidade.

A análise documental permitiu um olhar prévio que levou à identificação daqueles estudantes que não conseguem atingir o referido padrão. A partir desse primeiro passo, foi

¹ O Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) é medido pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) através de 3 dimensões: 1) Infraestrutura Urbana; 2) Capital Humano; 3) Renda e Trabalho. Na primeira dimensão, são considerados os serviços de saneamento básico e mobilidade urbana - indicadores sobre a presença de redes de abastecimento de água, de serviços de esgotamento sanitário e coleta de lixo no território, bem como o indicador do tempo gasto no deslocamento entre a moradia e o local de trabalho pela população ocupada de baixa renda. A segunda dimensão, que se refere ao capital humano, envolve o aspecto da saúde e da educação, em perspectivas atuais de futuras de inclusão social dos indivíduos, tais como: a) índice de mortalidade infantil; b) presença, nos domicílios, de crianças e jovens que não frequentam a escola; c) presença, nos domicílios, de mães precoces e de mães chefes de família, com baixa escolaridade e filhos menores; d) ocorrência de baixa escolaridade entre os adultos do domicílio; e) presença de jovens que não trabalham e não estudam. Por fim, a terceira dimensão, referente a renda e o trabalho abrange, além da questão da baixa renda familiar, também os seguintes fatores: 1) a desocupação de adultos; 2) ocupação informal de adultos pouco escolarizados; 3) dependência com relação à renda de pessoas idosas; 4) presença de trabalho infantil na família. Fonte: IPEA. Atlas da Vulnerabilidade Social nos Municípios Brasileiros. Disponível em: < https://www.ipea.gov.br/redeipea/index.php?option=com_content&view=article&id=109:mapeamento-da-vulnerabilidade-social-nas-regioes-metropolitanas-brasileiras&catid=89:projeto-de-pesquisa&Itemid=206>. Acesso em 10 agosto 2023.

preciso um olhar mais atento, conforme Magnani (2002, p.15), um “olhar de perto e de dentro”² das interações entre os diversos atores no ambiente escolar, a fim de identificar e tentar compreender como se dão a estereotipização e a estigmatização de estudantes que não conseguem atender às expectativas que recaem sobre eles.

A observação simples das interações nos diversos palcos³ da escola contribuiu significativamente para que se tornem perceptíveis as várias nuances que dificilmente seriam captadas através de entrevistas ou questionários. Embora as entrevistas abertas e semiestruturadas permitam a abordagem de questões referentes aos dizeres e não dizeres de estudantes, professores e demais funcionários, a observação das interações nos diversos palcos da escola (como a sala de aula, corredores, sala dos professores e conselho de classe), permitiu evidenciar situações e comportamentos que, talvez, não pudessem ser identificados por outros métodos. Por fim, através da observação simples foi possível analisar os olhares, os gestos, o comportamento dos diversos atores em suas interações no cenário escolar.

É importante ressaltar que, por ter como fundamentação teórica principal a obra de Erving Goffman, que recorre à metáfora da encenação teatral para explicar as interações sociais, o presente estudo lança mão de termos referentes ao teatro para denominar sujeitos e espaços do campo de pesquisa: atores, palco, bastidores, fachada e cenas.

O primeiro capítulo desta dissertação busca apresentar os percursos teóricos e metodológicos que norteiam a pesquisa, trazendo uma ideia clara e precisa da importância da análise documental para a identificação de possíveis elementos estigmatizantes presentes no Projeto Político Pedagógico, no Regimento Escolar e na Ficha de Ocorrência Escolar das duas escolas pesquisadas: a escola Apolo e a escola Zeus.

O segundo capítulo traz, sob o título “Estigma na escola: os bastidores da identidade em jogo”, um olhar apurado sobre os bastidores, cenário e palco das duas escolas, trazendo uma descrição não apenas das instituições, mas também do bairro onde estão situadas. Neste

² Essa expressão remete ao autor Magnani (2002), no texto “De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana”. A expressão “olhar de perto e de dentro”, refere-se a uma postura metodológica da antropologia urbana que busca apreender a dinâmica social a partir da perspectiva e dos arranjos dos próprios atores sociais, em contraposição a uma visão macro e externa “de fora e de longe”. Trata-se de um olhar etnográfico focado em identificar padrões de sociabilidade, circuitos e significados construídos na experiência cotidiana. No contexto desta pesquisa, esse olhar se aplica à observação densa das microinterações e dos processos de estigmatização que emergem na vida escolar, alinhando-se ao enfoque de Goffman na análise dos detalhes da vida social e das relações face a face.

³ Termo utilizado por Goffman para denominar espaços onde ocorrem as interações. Ele utiliza, no desenvolvimento de sua teoria, uma terminologia que coaduna com sua teoria de que as interações são como uma peça teatral, em que os atores constroem personagens e usam máscaras na representação de seus papéis.

capítulo, há uma descrição pormenorizada do perfil dos estudantes, das expectativas da escola e das relações de autoridade e das hierarquias presentes nos documentos norteadores da rotina escolar: PPP e Regimento escolar da escola Zeus e da escola Apolo. Esse capítulo busca trazer uma visão mais abrangente do campo de pesquisa, com informações prévias que funcionarão como lentes que vão favorecer o desenvolvimento de uma análise mais criteriosa do material coletado, de forma que seja atingido o propósito da pesquisa.

O terceiro capítulo, intitulado “O estigma como força estruturante das relações de autoridade”, voltou-se para as interações sociais entre professores e gestão, buscando dar ênfase à forma como esses diferentes atores se referem a estudantes que apresentam algum nível de dificuldade na escola, especialmente aqueles provenientes de famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social. A base para a construção do terceiro capítulo foi composta pelas observações feitas durante as reuniões e também durante conversas informais na sala de professores, registradas em diário de campo. Complementarmente, o *corpus* de análise foi composto por entrevistas abertas e semiestruturadas, análise documental de atas, regimento, ficha de ocorrência escolar, fichas pré-conselho, dentre outros.

Ao construir uma discussão sobre a hierarquia no ambiente escolar, buscando apresentar o estigma visto sob diferentes “lugares” de poder na escola, a intenção é trazer à luz os desafios simbólicos que os estudantes socialmente vulneráveis enfrentam cotidianamente no ambiente escolar. O capítulo buscou promover uma reflexão sobre a forma como o estigma pode afetar a autoestima e a autoconfiança desses jovens, levando à construção de uma autoimagem deturpada, o que pode reduzir significativamente as suas chances de sucesso nas relações sociais em geral.

O quarto capítulo, “Dizeres e não-dizeres de estudantes nos diversos espaços da escola”, analisa as dinâmicas de poder e hierarquia no ambiente escolar, com foco nas interações entre estudantes. A partir de observações simples em sala de aula, corredores e murais, sistematicamente registradas em diário de campo, evidencia-se como o estigma opera como um mecanismo de controle social. A análise revela que a escola, ao naturalizar expectativas normativas descoladas da realidade socioeconômica dos alunos, atua como reprodutora de desigualdades. No entanto, o capítulo demonstra que esse processo não é linear. Por meio de uma análise das interações e dos rituais escolares, evidencia-se como os estudantes negociam, resistem e, por vezes, internalizam esses estigmas, desenvolvendo complexas estratégias de fachada e gestão da própria imagem que, paradoxalmente, podem tanto contestar quanto reforçar a lógica excludente da instituição.

No quinto capítulo, “A fabricação do fracasso: estigma e julgamento nas interações escolares”, a investigação penetra no âmago dos processos institucionais que forjam identidades estigmatizadas. Através da análise microsociológica de conselhos de classe e discursos docentes, demonstra-se como a escola opera como arena de julgamento moral onde professores e gestores constroem vereditos que convertem vulnerabilidades em atributos negativos fixos. Na Zeus, o conselho revela-se um ritual performático que categoriza alunos através de marcadores simbólicos, enquanto na Apolo a estigmatização é pré-moldada por fichas avaliativas e pela associação entre território e potencialidade criminosa. O capítulo desvela como os dizeres docentes patologizam comportamentos, culpabilizam famílias e naturalizam desigualdades, fabricando a figura do “aluno-problema” como produto de uma interação social onde a própria instituição escolar desempenha papel ativo na corrosão da autoimagem juvenil.

O último capítulo, intitulado “A dramaturgia do estigma”, constitui a análise central desta pesquisa, que, a partir de entrevistas abertas e semiestruturadas, explorou através da metáfora teatral de Goffman como os estudantes das escolas Zeus e Apolo negociam suas identidades em um palco marcado por relações de poder desiguais. Os relatos colhidos revelam como a escola impõe uma identidade social virtual estigmatizante, que entra em constante conflito com a identidade real que os jovens buscam afirmar. Diante disso, os estudantes engajam-se em um desgastante trabalho de face, desdobrando-se em estratégias que vão da internalização da culpa e do isolamento à construção de fachadas compensatórias e à resistência ativa. A luta pela preservação de uma autoimagem íntegra emerge, portanto, como o eixo central dessa dramaturgia, revelando que a escola, longe de ser um equalizador, atua frequentemente como um espelho distorcido, que reflete e amplifica estigmas, confinando o *self* a uma prisão de expectativas inalcançáveis. Por meio de narrativas detalhadas, evidencia-se como os estudantes são frequentemente reduzidos a categorias como “aluno problema”, “má influência” ou “ovelha negra”, o que desencadeia processos de internalização do estigma, vergonha e autoimagem deteriorada. A análise revela que a escola, ao invés de funcionar como equalizadora de oportunidades, frequentemente atua como espelho distorcido, refletindo e ampliando estigmas que corroem a autoconfiança e o senso de pertencimento dos estudantes. A luta pela preservação de uma autoimagem surge, assim, como um eixo central na experiência educacional dos jovens estigmatizados.

Por fim, as considerações finais articulam uma síntese conclusiva que percorre os três níveis analíticos da pesquisa: o institucional, o interacional e o subjetivo para demonstrar como o estigma se configura como uma força dramática e estruturante na vida escolar. Dessa forma, o estudo conclui evidenciando as “cicatrizes invisíveis” do estigma não como um

detalhe, mas como uma questão central que compromete o direito à educação, convidando a uma reflexão ética sobre o papel da instituição.

2 OS PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para fundamentar teoricamente esta pesquisa e conseguir compreender o que é o estigma, como se dá a estigmatização e quais são os seus efeitos sobre os estigmatizados, tomo como referencial teórico principal o interacionismo simbólico de Erving Goffman. Três obras do autor foram fundamentais para o desenvolvimento do presente estudo: “A representação do eu na vida cotidiana” (2023), “Estigma - notas sobre a manipulação da identidade deteriorada” (2021) e “Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face” (2011). Como complemento teórico, utilizo outras duas obras de Goffman publicadas na década de 1970 e traduzidas para o português já na primeira década do século XXI: “Comportamento em lugares públicos” (2010) e “Os quadros da experiência social” (2012).

Por fim, para lançar luz mais diretamente sobre o campo da pesquisa e buscar compreender a questão da violência escolar no Brasil, tomo como fundamentação teórica os estudos de Miriam Abramovay (2002), Nascimento e Cunha (2008), Bruschini (1997) e Marini e Mello (2000), tendo como objetivo geral identificar a presença do estigma como uma forma de violência sutil no ambiente escolar.

Para compreender o contexto socioeconômico de onde provêm os estudantes que se constituem como sujeitos desta pesquisa, o presente estudo toma como contribuição para o entendimento os seguintes autores: Souza (2009), Carneiro (2009) e Freitas (2009). O propósito é lançar luz sobre as marcas profundas que a invisibilidade social pode causar nos estudantes para além dos muros da escola.

Importante destacar que, ao tomar as obras e autores acima citados, torna-se possível adentrar o campo da pesquisa com a atenção voltada para detalhes que, para um observador despreparado, poderiam passar despercebidos. Desvendar significados de palavras, gestos e silêncios depende de um olhar bem treinado que consiga perceber o que não está aparente. Dessa forma, as anotações do diário de campo, a observação das reuniões, a realização de entrevistas e a interpretação do que foi claramente dito ou que ficou nas entrelinhas, tudo isso passa a adquirir significado e sentido.

A análise crítica aqui proposta vai proporcionar uma perspectiva relevante para compreender as barreiras que os estudantes estigmatizados enfrentam no sistema educacional brasileiro e contribuirá para uma visão mais profunda das circunstâncias em jogo. Compreendendo a estigmatização como uma manifestação de violência, trago uma abordagem da violência escolar no Brasil que, sob uma perspectiva ética e sensível, apresenta os possíveis

efeitos psicológicos e emocionais do estigma enquanto violência sofrida por estudantes nas escolas.

Em síntese, os pressupostos teóricos delineados nesta pesquisa visam não apenas oferecer uma estrutura conceitual sólida, mas também abrir caminho para uma análise profunda e contextualizada da complexa relação entre o estigma e a autoimagem de estudantes das camadas populares. Ao entrelaçar esses pressupostos, a presente pesquisa se propõe a contribuir significativamente para o entendimento das "cicatrices invisíveis" que moldam as trajetórias e aspirações desses jovens.

2.1. AS INTERAÇÕES SOCIAIS COMO REPRESENTAÇÃO TEATRAL EM GOFFMAN

Para o desenvolvimento desta pesquisa, tomo como referência principal o interacionismo simbólico de Erving Goffman (1922-1982), um dos sociólogos norte-americanos de maior influência do século XX. Entre as obras que guiam teoricamente as análises presentes nos próximos capítulos desta dissertação, as três principais, apresentadas a seguir na ordem de publicação, são: “A representação do eu na vida cotidiana” consta como a primeira obra publicada por Goffman, em 1956. Sete anos após esta primeira publicação, veio “Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada” (1963) e, por fim, “Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face” foi publicada em 1967.

A tese central que norteia o livro “A representação do eu na vida cotidiana” (2023) é de que os indivíduos, durante as suas interações, estão sempre representando, atuando como personagens, de maneira semelhante à encenação dos atores em uma peça teatral. Goffman (2023), para descrever a atuação desses atores dentro das interações, se utiliza de metáforas do teatro, lançando mão de conceitos teatrais como “desempenho”, “cenário”, “expressão” e “plateia”. Através dessa estratégia, ele explora as diversas formas como as pessoas se representam para si mesmas e para os outros, evidenciando os métodos usados por elas para gerenciar as impressões que os outros formam a seu respeito. A representação envolve tanto as necessidades e expectativas do indivíduo que “representa” quanto a influência mútua com os outros e a “plateia”. E, dentro do fluxo contínuo das interações, o sujeito permanece atento às impressões que gera nos outros e às manifestações e expectativas deles. Portanto, há um elemento de ilusão, uma necessidade de provocar impressões que se alinhem com intenções específicas. Nesse contexto, cada indivíduo deve ser capaz de se ver sob a perspectiva de outros e ajustar seu comportamento com base em acordos sociais.

A segunda entre as obras que fundamentam este estudo, “Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada” (2021), examina os “contatos mistos”, ou seja, as interações sociais entre os indivíduos possuidores de “estigma” e os “normais”. Nesse contexto, a interação entre o “eu” e o “mim” ocorre em um cenário específico onde o indivíduo possui uma “marca” distintiva. O termo estigma tem origem na antiga Grécia, referindo-se a sinais físicos que indicavam algo “extraordinário ou moralmente mau sobre o status” da pessoa (Goffman, 2021, p. 11).

Nesta obra, Goffman (2021) explora as expectativas que se desenvolvem com relação ao comportamento do outro nessas interações. Ele situa o papel do “outro” como elemento central na formação do indivíduo, o que em muito contribui para compreender a influência da estigmatização sobre a autoimagem de estudantes no ambiente escolar. Ele observa que, já no contato inicial com uma pessoa, tendemos a transformar preconceções em expectativas normativas, impondo padrões rigorosos de comportamento ao outro. Essas expectativas e demandas moldam o que ele chama de “identidade social virtual” e, durante as suas interações em um determinado ambiente, o indivíduo pode confirmar ou desafiar essas expectativas, exibindo sua identidade social real. Entretanto, Goffman (2021) ressalta que há casos em que o indivíduo possui um atributo que o desvaloriza diante dos outros: um estigma, nesses casos, pode ocorrer que ele seja excluído das interações. Assim, ao propor o conceito de “estigma”, o autor sugere uma relação complexa entre atributo e estereótipo, em que “um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade a outrem” (Goffman, 2021, p.13). Diante dessa situação, quando um indivíduo é marcado com um atributo desvalorizado, qualquer contato subsequente com outro indivíduo tende a ser percebido apenas por meio desse atributo, impedindo a percepção das demais características.

Ele ainda explora conceitos essenciais, como a “identidade social virtual” e a “identidade social real”, abordando o papel do outro nas interações e a sua influência sobre o comportamento. Desenvolve também os conceitos de “desacreditados” e “desacreditáveis”, trazendo para a cena uma análise profícua sobre a forma como o estigma influencia as interações sociais, especialmente nas relações entre indivíduos que possuem características indesejáveis e aqueles que não as têm. Ele nomeia como “desacreditados” aqueles indivíduos cuja condição é prontamente visível ou conhecida e, como “desacreditáveis”, aqueles outros cuja característica não é imediatamente identificável e, a partir dessa classificação, ele busca descrever minuciosamente e analisar as diferentes maneiras como esses dois grupos reagem em situações sociais mistas, de modo a identificar a forma como essas interações podem afetar a sua autoimagem e o seu comportamento.

Ao examinar uma variedade de situações e casos, Goffman (2021) desenvolve o conceito de carreira moral, que se refere a uma sequência de experiências semelhantes vivenciadas por pessoas devido à sua condição estigmatizada. Ele explora as possíveis ramificações dessas experiências na formação da identidade do indivíduo que, em muitos casos, acaba internalizando as perspectivas daqueles considerados como “normais”, o que pode levá-lo a reconhecer a sua própria condição de estigmatizado, compreendendo em detalhes as consequências associadas a ela (Goffman, 2021, p. 41).

Ele descreve quatro situações distintas de “carreiras morais” que representam o reconhecimento da condição estigmatizada pelo sujeito: aqueles que nasceram com um estigma e foram socializados nesse contexto desde o início; aqueles que foram protegidos pela família e círculo íntimo nos primeiros anos; aqueles que se tornaram estigmatizados em uma idade mais avançada; e aqueles que foram socializados em uma sociedade diferente e, mais tarde, se depararam com uma nova sociedade. Através de diferentes processos e em momentos diversos, os indivíduos reconhecem e, por vezes, incorporam sua condição estigmatizada e as restrições impostas nas interações sociais. Essas situações podem ser entendidas como desdobramentos da teoria do desenvolvimento do “*self*”, adaptados ao contexto específico de indivíduos estigmatizados.

Ao longo dos seis ensaios que integram a terceira obra aqui abordada, “Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento *face a face*” (2011), Goffman propõe-se a explorar a dinâmica das interações *face a face* entre indivíduos pertencentes a variados grupos sociais por ele investigados e, em suas observações, o autor percebe a ocorrência de uma busca incessante por reconhecimento dos outros, na tentativa de controlar e manter estável a imagem que o grupo social tem deles. Em outras palavras, Goffman lança luz sobre as estratégias criadas pelos indivíduos para a obtenção e manutenção da honra na sociedade, comparando essas estratégias a um jogo, através do qual as formas de se pensar a solução de conflitos estão em um processo de contínua evolução. Esse jogo acaba resultando em uma maior racionalização na sociedade que passa a contar com interações sociais mais coesas e menos caóticas. Goffman (2011) aponta que a busca pelo respeito dentro de um determinado grupo social pode se dar por vários caminhos, mas, mesmo chegando a obter muito prestígio dentro de um determinado grupo, isso não garante o respeito de outros grupos sociais. Em outras palavras, alguém de muito prestígio em um grupo pode ser totalmente desprestigiado em outro grupo diferente.

Ele explora ainda a preservação da “fachada” como um ritual que envolve ações cuidadosas para manter uma aparência socialmente aceitável. A preservação da fachada correta leva ao reconhecimento e a um tratamento diferencial por parte dos outros participantes do

grupo social. Por outro lado, a adoção de comportamentos inaceitáveis socialmente pode levar a uma perda dessa imagem socialmente projetada, o que resulta em um sentimento de desconfiança por parte dos outros.

Ao falar sobre os comportamentos não aceitos, Goffman (2011) destaca os indivíduos que passam por constrangimentos com uma maior frequência, aqueles que gaguejam, falam apressadamente ou até de maneira confusa (algumas vezes, por timidez ou ansiedade), segundo Goffman, tais indivíduos acabam sendo considerados como “anormais”, um tipo de constrangimento que prejudica grandemente a sua reputação, já que eles passam a ser vistos como perturbadores momentâneos da ordem do grupo social. Outro comportamento não aceito, destacado por Goffman (2011), é o que ele denomina como “alienação da interação”, que ocorre em situações nas quais uma parte não presta atenção à outra, isso é percebido como uma quebra das normas sociais e pode levar à perda de respeito e ao descrédito por parte dos outros.

Há ainda outras abordagens sobre outros tipos de grupos sociais que envolvem desde criminosos até praticantes de esportes mais aristocráticos, não as trago para esta discussão teórica por não apresentarem uma relação direta com a temática do presente estudo.

Enfim, a obra ressalta a regularidade que existe na dinâmica de interações sociais no interior das mais diferentes sociedades onde os atores envolvidos seguem um código de ações institucionalizadas com a finalidade de preservar sua imagem perante os pares, ou mesmo de atender às expectativas da plateia. Goffman busca demonstrar que, mesmo em situações desafiadoras e competitivas, a manutenção da honra é mais valorizada do que a mera vitória. Ao agir com sensibilidade e racionalidade em contextos sociais, os atores seguem rituais simbólicos para manter a ordem interativa, preservar sua identidade e conquistar respeito. Essas ações, muitas vezes inconscientes, têm como base a crença no cumprimento do que é considerado “certo”. Isso destaca a importância dos estudos interacionistas para interpretar os detalhes simbólicos das expressões dos atores em configurações específicas e compreender a dinâmica entre indivíduos, grupos e normas sociais.

2.2. O ESTIGMA NA ESCOLA COMO UMA FORMA DE VIOLÊNCIA

Levando em consideração que a proposta da presente pesquisa é compreender o estigma como uma forma de violência no ambiente escolar, entendo como necessária uma abordagem inicial do que se entende por violência escolar no Brasil contemporâneo. Assim, vou iniciar esta abordagem teórica da pesquisa, ampliando a concepção que se tem de violência. Nessa ampliação, a violência abrange, além do aspecto das agressões físicas ou verbais de alunos

contra alunos ou professores, também a violência sofrida por esses alunos e alunas no campo sociocultural e institucional. Para isso, tomo como fundamento os estudos de Miriam Abramovay (2002), Nascimento e Cunha (2008), Bruschini (1997) e Marini e Mello (2000).

De acordo com Abramovay, a violência na escola não pode ser encarada apenas como uma das faces da violência juvenil, é preciso considerar a presença de uma espécie de triângulo composto por três pontas representadas pelo campo institucional (que compreende a instituição familiar e a escolar), pelo campo social (que considera a origem social do aluno, o espaço de onde provém, o sexo, cor, religião, escolaridade dos pais e nível socioeconômico) e pelo aspecto comportamental (sociabilidade do aluno, atitudes, opiniões, etc.).

Nascimento e Cunha (2008, p.13) destacam a maneira como a escola desmerece as famílias oriundas de regiões socialmente segregadas, frisando que “a questão financeira se torna o principal motivo para a desqualificação da família pobre e a produção de uma subjetividade que diz serem elas incompetentes para o cuidado dos filhos”. Os argumentos utilizados pela escola, geralmente, são de que tais famílias são omissas e falham com a formação de seus filhos, o que coloca alunos e alunas provenientes dessas famílias numa situação desconfortável, já que são vistos como desajustados e violentos, representando um prejuízo para as relações sociais tecidas na escola. Essa postura evidencia um descompasso profundo da cultura escolar prevalente nas instituições públicas brasileiras. Tal cultura, não raro, ancora-se num modelo típico ideal de aluno cujo perfil social e cultural se assemelha mais ao do alunado das escolas privadas. As expectativas institucionais voltam-se, assim, para estudantes capazes de reconhecer automaticamente a autoridade pedagógica, manter atenção ininterrupta nas aulas, executar todas as tarefas solicitadas e cumprir com os deveres de casa, pressupostos que funcionam como condições sociais de possibilidade para uma relação pedagógica considerada eficaz.

Dessa forma, a escola pública mostra-se, em grande medida, preparada para receber um aluno que, em sua realidade, ela não tem. Ao naturalizar esse ideal, a instituição produz um tipo de professor que, muitas vezes, interpreta as dificuldades materiais e as bagagens culturais diversas dos estudantes como falhas individuais ou familiares, e não como expressão do abismo entre a cultura escolar hegemônica e as condições concretas de vida da maioria de seus alunos. Não se pode, de fato, desconsiderar que o cotidiano vivido pelos estudantes em seus lares e comunidades exerce influência sobre suas ações na escola; contudo, a incapacidade da instituição de reconhecer e incorporar pedagogicamente essas experiências é que transforma diferenças em deficiências, alimentando o ciclo de desqualificação e estigmatização.

O ambiente escolar reproduz muitas das situações que o aluno vivencia no seu cotidiano e, ali, ele experimenta um conflito básico, que consiste na necessidade de se adaptar a colegas, professores, funcionários e diretor, pessoas de classes sociais diferentes e que trazem consigo os valores e os costumes de suas famílias e de seu grupo social. Ou seja, “a origem dos pressupostos ideológicos se encontra na casa, na transmissão de hábitos, costumes, ideias, valores, das pessoas ou de um grupo”, compondo um mosaico de encontros e desencontros (Bruschini, 1997, p. 60). Vale ressaltar que a ideia de que a desestruturação das famílias seja o fator responsável pelo comportamento agressivo e violento de alunos e alunas nas escolas é um argumento comum no meio docente escolar. Desconsidera-se aí a influência dos aspectos econômicos, sociais e históricos que envolvem tal comportamento e aplica-se, comumente, punições que alimentam um sistema que promove a exclusão desses jovens no meio escolar, reforçando a exclusão que já experimentam na sociedade, de forma geral. De acordo com Marini e Mello (2000),

Frequentemente ouve-se dos professores que o apoio da família é essencial para o bom desempenho do aluno, porém, muitas vezes essa expectativa de ajuda torna-se fator de acusação, atribuindo-se à família toda a responsabilidade pelo mau desempenho escolar da criança. Quando se trata de crianças provenientes de classes populares – maioria da população que sofre o chamado fracasso escolar – há de se reconhecer que um modelo de família e de relacionamento entre pais e filhos é tomado como parâmetro. (Marini e Mello, 2000, p.1)

Alunos e alunas envolvidos nesse processo acabam sofrendo duplamente: por um lado, precisam conviver com as dificuldades da família e, por outro, sofrem pelo despreparo dos profissionais da escola para lidar com a situação. A partir de então, desenvolver uma atitude agressiva é apenas consequência da violência que sofrem duplamente. Analisando, entretanto, a situação por outro viés, também professores e professoras se tornam desmotivados diante da dificuldade de ter que lidar com a atitude violenta de alunos e alunas, e isso acaba comprometendo a qualidade das aulas. Nesse sentido, pesquisas contemporâneas confirmam que a violência praticada por alunos afeta diretamente o trabalho do professor. Choi, Faucher, Newnam e Han (2024) demonstram que professores que sofrem violência por parte de estudantes tendem a apresentar maior negligência pedagógica e menor orgulho profissional, o que compromete a qualidade das aulas e, em última instância, o desempenho dos alunos. Assim, a partir da compreensão da amplitude do que pode significar violência escolar no contexto brasileiro, passamos a lançar luz sobre o conceito de estigma e sobre os caminhos que podem levar à sua identificação nas escolas onde será realizada a presente pesquisa. Para essa

identificação, o interacionismo simbólico de Erving Goffman será de fundamental importância para guiar as observações e análises feitas durante a pesquisa de campo. A partir dessas observações, torna-se possível identificar, por exemplo, qual é a reação dos estudantes diante de um discurso ou ação que coloca em risco a sua imagem diante dos colegas.

De acordo com Goffman (2011, p.115), quando alguém se vê diante de uma situação constrangedora em que a sua “definição do eu é ameaçada, o indivíduo tipicamente retrai a atenção da interação num esforço apressado para corrigir o incidente que ocorreu”. Em outras palavras, quando o indivíduo vê a sua autoimagem ameaçada, é natural que tente corrigir a situação e, para isso, algumas vezes, consegue fazer isso com a criação de uma “fachada” aceitável. Vale ressaltar aqui que, não sendo possível corrigir o incidente para reconstruir seu “eu” diante da direção e professores, pode ocorrer que ele busque apresentar uma imagem transgressora, mas que lhe conceda popularidade diante de colegas. Assim, em se tratando de uma pesquisa realizada no ambiente escolar, local marcado por vários “lugares de poder”, o conceito de fachada pode ser a chave para buscar interpretar muitas falas e situações verificadas durante as observações e entrevistas.

Para melhor compreender as interações no cenário escolar, Goffman divide as representações em dois níveis: “de um lado o indivíduo e sua representação, e, de outro lado, o conjunto inteiro de participantes e a interação como um todo.” (Goffman, 2023, p. 92). Ele afirma que o indivíduo é um ator que interpreta um papel diante de uma audiência, buscando controlar ou influenciar a impressão que os outros têm dele. Nesse sentido, o indivíduo e sua representação são dois níveis de fato que se relacionam e se influenciam mutuamente. Por outro lado, o conjunto inteiro de participantes e a interação como um todo também são dois níveis de fato que devem ser considerados, pois eles definem o contexto, as regras e as expectativas que moldam o desempenho do indivíduo.

Além disso, há mais coisas envolvidas do que as normas referentes a atributos de status um tanto estáticos. Não se trata apenas da visibilidade, mas da intrusibilidade; isso significa que o fracasso em sustentar as muitas normas menores importantes na etiqueta da comunicação face-a-face pode ter um efeito bastante difundido na aceitação do culpado em situações sociais. (Goffman, 2021, p.139)

2.3 REFLEXÕES SOBRE A ESTIGMATIZAÇÃO DA RALÉ NO BRASIL

Esta seção esclarece sobre o contexto de origem dos atores da presente pesquisa e sobre o cotidiano do grupo social ao qual pertencem, traçando uma relação entre o conceito de ralé,

desenvolvido pelo sociólogo brasileiro Jessé Souza (2009), e o conceito de estigma, desenvolvido por Goffman (2021), com o objetivo de chamar a atenção para a dificuldade de apagar o estigma que marca as pessoas da ralé, mesmo em situações em que elas ascendem econômica e socialmente⁴. Para construir uma argumentação que justifique a tese de que pertencer à ralé consiste em um estigma que persegue a pessoa por toda a sua vida, são apresentados aqui dois relatos que envolvem a observação simples em dois ambientes distintos: a escola Apolo e a escola Zeus. É importante destacar que alguns tipos de estigma podem afetar, para além da família, todo um grupo social. Ainda que o filho preto de um pedreiro e de uma costureira estude e se torne um magistrado, as pessoas irão se referir a ele como “exemplo de superação”, como inspiração para outras crianças pretas e pobres, deixando em segundo plano a sua intelectualidade e a sua posição de poder, o estigma de sua raça e condição social o acompanharão por toda a vida. Como ressalta Goffman (2021, p. 12):

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

Busco aqui elucidar sobre a ralé brasileira, majoritariamente constituída por pretos e pobres, um grupo socialmente estigmatizado que tem sua identidade social desconsiderada em virtude de um estereótipo que se constitui como a sua identidade social virtual. Acima de tudo, um grupo que está sempre em desvantagem diante dos membros de outros grupos sociais. Segundo Jessé Souza (2009), em uma sociedade como a brasileira, que prioriza a economia e o consumo, sem prestar atenção nas desigualdades sociais e nas condições que favorecem o surgimento e a reprodução dos privilégios ou desvantagens de classe, é preciso compreender o alcance da desigualdade social, que abrange não apenas a condição econômica como também a cultural.

Por outro lado, existe uma classe social desprivilegiada, não apenas quanto ao capital cultural, como também ao econômico e, além disso, desprovida das condições necessárias para que cheguem a conseguir obtê-los. A essa classe que Jessé Souza (2009) chama de “ralé”, buscando chamar a atenção com tal denominação para o abandono social e político de que são

⁴ A incorporação do conceito de ralé estrutural do sociólogo Jessé Souza a esta dissertação intenciona melhor contextualizar e significar o meio social, econômico e cultural dos estudantes que mereceram a atenção da pesquisadora ao longo do estudo de caso.

vítimas os seus membros, o que consiste, de acordo com ele, no maior conflito social e político existente no Brasil, agravado pelo amplo consentimento social que legitima tal realidade. Trata-se de uma classe:

[...] que é sempre esquecida enquanto uma classe com uma gênese e um destino comum, só é percebida no debate público como um conjunto de “indivíduos” carentes ou perigosos, tratados fragmentariamente por temas de discussão superficiais, dado que nunca chegam sequer a nomear o problema real, tais como “violência”, “segurança pública”, “problema da escola pública”, “carência da saúde pública”, “combate à fome” etc. (Souza, 2009, p. 21).

A ralé é considerada como um problema que a economia tem que enfrentar, mas não se presta atenção ao fato de que há uma reprodução de uma classe de jovens que não são adequadamente preparados para o trabalho produtivo e que correspondem hoje a quase um terço da população brasileira. Trata-se, conforme apresenta Jessé Souza (2009, p. 25), de uma classe social “que se produz e se reproduz como classe de indivíduos com um “estigma inato”. Essas são as pessoas que estão sempre a um passo – ou com os dois pés dentro – da delinquência e do abandono”.

Relato de caso - A ralé nas escolas Zeus e Apolo

Início esta seção com o relato de dois casos que envolvem a situação de famílias que, para conseguirem sobreviver financeiramente, precisam delegar responsabilidades de adultos aos seus filhos menores que, não raro, acabam se tornando, em função disso, infrequentes na escola e, mesmo quando isso não ocorre, apresentam um rendimento escolar abaixo da média. Embora não seja regra, nos dois casos apresentados, aliada à inserção precoce de adolescentes no mercado informal de trabalho, está também presente a questão da baixa escolaridade dos pais. Nesse contexto, mesmo quando os pais buscam estimular os filhos e cobram a frequência escolar, seu esforço tende a não surtir o efeito desejado. A questão, no entanto, vai além da simples cobrança, residindo no tipo de incentivo e, crucialmente, na cultura do ambiente familiar que o sustenta. Conforme Souza (2009, p. 46), “a maior parte desses pais também não foi à escola ou não teve nenhuma experiência pessoal de sucesso escolar. Assim sendo, eles não sabem, de modo emotivo e por experiência própria, os benefícios da vida escolar”. Dessa forma, a cobrança realizada frequentemente se limita à obrigação de estar presente na escola, pois lhes falta a condição de se apresentarem como exemplos vivos das vantagens comparativas de uma escolarização extensiva. Esse contraste talvez seja o primeiro fator responsável pela reprodução da desigualdade social na escola. Nas famílias de classe média e alta, a experiência bem-

sucedida da escolarização integra a identidade social dos pais. Os benefícios materializados no hábito de consumo, no convívio social, na autonomia e nos dividendos simbólicos são tão visíveis que se tornam parte intrínseca do sujeito.

Estabelecido esse “pano de fundo”, a economia do afeto e outras práticas familiares de atribuição de sentido aos estudos produzem, ao longo do tempo, o que se poderia chamar de “milagre” da internalização: a associação da disciplina e da cultura escolar com a própria identidade dos filhos como sujeitos dignos e merecedores de um futuro promissor. Dessa forma, eles passam a estudar não movidos apenas pela promessa de ganhos futuros, mas porque o estudo lhes proporciona satisfação e prazer, tornando-se parte de seu *modus operandi* social. Prestar atenção a essa rede de significados que os agentes sociais mobilizam é, portanto, essencial para compreender como a cultura escolar é, ou não, efetivamente internalizada pelas novas gerações.

Este, talvez, seja o primeiro fator responsável pela reprodução da desigualdade social na escola, pois, em famílias de classe média e alta, os filhos têm muitos exemplos de familiares que tiveram sucesso no estudo e na vida profissional e, dessa forma, eles entram na escola em maior vantagem do que os filhos de famílias pertencentes à “ralé”.

Os dois relatos que trago para ilustrar esta discussão dizem respeito a uma aluna da escola Apolo e uma da escola Zeus.

A situação da estudante – Escola Zeus

Trago o relato de Diana, uma jovem de 18 anos cujo percurso escolar personifica as complexidades do estigma no cenário educacional. Com uma marcante distorção idade-série, consequência de reprovações em anos anteriores, Diana exibia cabelos lisos e pretos, dentes ligeiramente desalinhados e um sorriso visivelmente retraído e tímido. Tais características físicas e sua postura pareciam refletir uma autoestima fragilizada, uma “cicatriz invisível” que o sistema educacional, por vezes, negligencia.

Embora não demonstrasse comportamentos transgressores significativos durante as aulas, Diana enfrentava dificuldades que comprometiam seu desempenho escolar, incluindo um desentendimento com uma das professoras, indicativo das tensões relacionais que podem surgir no convívio em sala de aula. Seu contexto familiar é caracterizado por uma divisão do espaço residencial com a mãe e três irmãos, é também marcado por responsabilidades domésticas desigualmente distribuídas, resultando em uma sobrecarga de atribuições para a estudante, conforme seu próprio relato. A mãe, detentora apenas da antiga quarta série do ensino

fundamental, dedica-se à limpeza de banheiros e revestimentos, configurando um exemplo concreto do que Jessé Souza (2009) denomina de “ralé estrutural”.

A condição da mãe de Diana, imersa em um trabalho precarizado, reflete a análise de Souza (2009, p. 416): o autor sublinha que, entre “as mulheres da ralé, são as empregadas domésticas, faxineiras, lavadeiras ou prostitutas que frequentemente ocupam posições laborais que representam uma “perfeita metáfora real de quem só tem o corpo e é obrigado a vendê-lo”, atuando majoritariamente nas residências ou a serviço da classe média”. Souza (2009) complementa ainda que a reprodução das classes sociais ocorre de maneira duplamente invisível: primeiro, porque a construção das distintas capacidades de cada classe se dá no âmbito privado dos lares, longe do escrutínio público; segundo, porque essa reprodução é imperceptível ao senso comum que se atém apenas aos resultados individuais, apresentados como “milagres do mérito individual”, convenientemente desconsiderando do debate público as condições sociais e familiares que fundamentam tais “milagres”.

De acordo com a última reunião de Conselho de Classe, a provável reprovação de Diana, mais uma vez, conforme seu próprio relato, reforça sua autoimagem de “burra”. Tal situação contrasta com a explicação de Souza (2009, p. 46) sobre a importância do amor na constituição do valor próprio: o autor descreve o afeto como “aquele elemento que confere a quem o possui, pelo simples fato de ter sido amado, a certeza do próprio valor, certeza essa que permite encarar derrotas e perdas como fatos transitórios e o enfrentamento de todo tipo de desafio e de dificuldades com confiança e esperança.” A ausência ou fragilidade dessa certeza pode exacerbar a internalização de atributos negativos.

Para indivíduos premidos por urgências ligadas à sobrevivência imediata, como no caso da ralé, o mundo do aqui e agora é intrinsecamente marcado pela precariedade. Desse modo, o abandono escolar e a distorção idade-série são, para esses jovens, reflexos de um sistema onde a escola não consegue competir com as demandas prementes da vida cotidiana, resultando na perda de espaço para o trabalho e as responsabilidades domésticas. Nesse contexto, Diana afirma: “Ah, eu já quero viver o momento”. Esta declaração encontra eco na análise de Souza (2009, p. 215), que descreve uma relação com o tempo pautada pela imediatividade: “o sentido do agora está sempre no agora. Não se faz nada hoje com base em planos para amanhã, no máximo, se fazem planos para o amanhã com base no hoje, algo do tipo: soltar pipa amanhã de novo já que hoje foi muito divertido.” Para quem não vislumbra um futuro promissor, o “viver o momento” emerge como uma estratégia de sobrevivência emocional. Quando as instituições sociais, como a escola, não oferecem perspectivas concretas de mobilidade social, o presente se torna o único tempo possível.

O caso de Diana ilustra como a escola, em vez de atuar como instituição transformadora, frequentemente reproduz e reforça as desigualdades sociais. A falta de compreensão das especificidades socioculturais dos estudantes provenientes da ralé estrutural e a ausência de estratégias pedagógicas adequadas para lidar com suas realidades contribuem para perpetuar ciclos de exclusão e fracasso escolar.

A situação da aluna – Escola Apolo

Segundo relatos dos vários professores presentes na reunião de Conselho de Classe, era de conhecimento geral que, na família daquela aluna, as meninas engravidavam ainda na adolescência, que “todas da casa engravidaram cedo”. Começou ali uma intensa troca de informações sobre os rumores que pairavam nos corredores, de que ela estaria grávida de um outro aluno da escola, com quem ela estava tendo um “namoro sério”, tão sério a ponto de dormirem juntos todas as noites. Uma das professoras presentes comentou que notara uma melhora no comportamento da aluna no ano de 2022, pois, antes, ela era muito agressiva com os professores e não media palavras para ofendê-los. A justificativa para esse tipo de conduta, segundo eles, poderia ser o fato de a aluna vir de uma “família barraqueira”⁵. Percebe-se que, a partir do momento em que o histórico familiar dos estudantes é aberto à comunidade de professores e passa a ser discutido em um Conselho de Classe, o pertencimento à ralé se torna um fator estigmatizante. As famílias passam a ser julgadas e responsabilizadas pelo mau comportamento e baixo rendimento escolar dos filhos, bem como pela incapacidade de agir para sair da miséria. Dessa forma, o estigma que recai sobre a família e afeta ainda mais os filhos que se veem diante da legitimação do estigma familiar que recai sobre eles, de estudantes inferiores (quando não problemáticos).

Quando isso acontece, as interações de praticamente todos os professores e também funcionários da escola com a aluna passam a sofrer modificações, havendo a possibilidade de a aluna passar a receber um tratamento diferenciado que pode levá-la, ao longo do tempo, a manifestar uma reação explícita ou silenciosa que vai interferir significativamente nas suas projeções de futuro e na sua autoimagem.

⁵ A conotação diz respeito a um tipo de pessoa que gosta de “armar barraco”, ou seja, que reage de maneira explosiva e desproporcional diante de conflitos, mesmo quando não há motivo aparente. São pessoas que não têm contenção, não têm autocontrole, não dispõem de autocensura, em outras palavras, não incorporam as disposições típicas da classe média educada.

O que ocorre é que a mãe da aluna, que trabalhava como empregada doméstica, havia perdido o emprego e, dessa forma, a adolescente passou a trabalhar como manicure para ajudar a família no custeio das despesas. Ela passou a atender nas casas, fato que poderia estar interferindo na sua vida escolar. A diretora da escola comentou que, desde os anos iniciais do ensino fundamental, a estudante já vinha demonstrando uma grande dificuldade no aprendizado e que a mãe da aluna sequer havia concluído o ensino fundamental I (quarta série). Quanto ao pai, a diretora disse que nunca ouvira falar dele, apenas tinha conhecimento de que todos os familiares, incluindo tios e primos, moravam muito próximos, provavelmente em uma espécie de “puxadinho” na casa principal, todos em um mesmo terreno.

A situação familiar da aluna ilustra o que Souza (2009) considera como sendo uma das características das famílias da ralé brasileira, conforme apresento logo adiante. Contudo, parecem apontar para uma evidência do que o sociólogo apresenta como uma naturalização do estupro nas famílias da ralé brasileira, onde as meninas, desde cedo, são estimuladas “a um início prematuro da vida sexual, permitindo que sejam facilmente instrumentalizadas sexualmente pelos pais, padrastos, tios, irmãos mais velhos etc.” (Souza, 2009, p. 46).

A partir do Conselho de Classe, observei que os olhares e os comentários dos professores se expandiram, surgindo assuntos até mesmo sobre mudanças no corpo da aluna. Vale ressaltar que, até o ano de 2024, o corpo dela não apresentava indícios de uma suposta gravidez, o que trouxe dúvidas acerca da veracidade das informações apresentadas durante aquela reunião. Entretanto, mesmo não sendo verídicas, as suspeitas apresentadas foram suficientes, para que a aluna passasse a ser vista com desconfiança e, ainda que não diretamente, passasse a ser julgada por atos que, talvez, nunca tivesse cometido. Vale observar que as informações veiculadas sobre a referida aluna assinalam a presença do estigma que recai sobre as famílias de ralé, nas quais, conforme destaca Souza (2009), as meninas têm tendência a uma iniciação sexual prematura. Dessa forma, há uma maior associação entre o corpo e o estigma.

Na situação aqui abordada, se formos considerar a questão da sexualidade, a baixa escolaridade familiar, a necessidade de trabalhar para contribuir com as despesas da casa, o baixo rendimento escolar e a dificuldade em frequentar a escola, fica o questionamento: “Qual o sentido de autoconfiança que é possível para esses seres humanos que só aprenderam a usar e serem usados? Que tipo de relação consigo mesmos é estabelecida? Que tipo de relação com os “outros”? (Souza, 2009, p. 46). Tomando como referência as considerações de Carneiro e Rocha (2009), podemos concluir que, em situações como as acima apresentadas, em que os filhos são levados a se valorizarem pela medida da sua capacidade de trabalho ou da sua disponibilidade em oferecer prazer sexual,

[...]a situação de uma menina se torna especialmente vulnerável com o chegar da puberdade. Nos piores casos, como não chega a ser raro, as meninas constantemente ameaçadas pelos assédios e ataques dos homens mais próximos chegam a ficar grávidas de seus próprios parentes: pais, tios e irmãos muitas vezes consideram legítimo que as meninas sirvam como objeto para alívio de seus desejos e pulsões sexuais (Carneiro; Rocha 2009, p. 130).

Felizmente, isso não é regra, há famílias que se preocupam com a construção da história de vida dos filhos e, mesmo vivendo uma vida difícil, a mãe e o pai (na maioria das vezes, apenas a mãe) lutam para manter os filhos na escola e possibilitar a construção de um caminho que lhes garanta a profissionalização futura. De acordo com Carneiro e Rocha (2009, apud Souza), no caso das meninas, geralmente as famílias da ralé brasileira buscam incentivar o casamento precoce das filhas, a fim de que consigam a garantia de uma casa, comida e proteção, ou optam por oferecer o trabalho doméstico das filhas para famílias bem estruturadas e abastadas, em troca de moradia e alimentação. Há muitos casos assim, em que essas meninas passam a integrar essas famílias como “agregadas”. (Carneiro; Rocha, 2009, p. 131).

Todavia, isso não as protege integralmente. Embora Carneiro e Rocha não mencionem explicitamente o abuso sexual contra empregadas domésticas, ele ressalta que, nas “famílias da “ralé” brasileira, é comum também a naturalização do estupro”. Corossacz (2014), através de estudo desenvolvido com vinte e um homens, constatou nas entrevistas realizadas que trabalhadores domésticos e outros empregados em suas casas eram frequentemente vistos como inferiores em relação à família e ao círculo social. Além disso, muitos participantes relataram que era comum meninos das camadas médias terem suas primeiras experiências sexuais com uma empregada doméstica. Entre os vinte e um entrevistados, oito afirmaram ter tido sua “iniciação sexual” com uma empregada. A “iniciação sexual” mencionada abrange as primeiras experiências de uma sexualidade heterossexual e heteronormativa, não se limitando à penetração vaginal. Aqueles que não tiveram tais relações consideraram essa prática comum e discutida entre seus pares.

Relato de caso 2 - Bairro de ralé: a origem como estigma

Percebo que, embora tenha tido experiências familiares que parecem apontar para a configuração de minha família como pertencendo à ralé, um fator que nos distanciou dessa condição foi a parcela, ainda que mínima, de capital cultural que nos foi passado de geração em geração. Assim como “Anderson”⁶, fazemos parte “de uma fração de classe que, apesar de ter

⁶ Anderson participou como entrevistado na pesquisa de Lorena Freitas, que constituiu o capítulo 12 do livro “A Ralé Brasileira: quem é e como vive, organizado por Jessé Souza. Anderson enfrentou dificuldades escolares e

em sua renda precária uma enorme proximidade com a ralé, se difere dela por possuir uma vida familiar organizada e um mínimo de conhecimento incorporado, além de uma percepção temporal ordenada em função de um plano de vida racional, dentro da lógica do cálculo e da previsão” (Freitas, 2009, p. 282).

No livro *Ralé Brasileira* (2009) em capítulo intitulado “A Instituição do Fracasso: a educação da ralé,” Anderson, um dos jovens entrevistados por Lorena Freitas, ilustra as dificuldades enfrentadas por essa classe invisibilizada. Através de uma entrevista com ele, a autora explora como a organização familiar e a má-fé institucional determinaram o seu fracasso escolar e profissional. Embora Anderson não se enquadrasse na categoria de “ralé,” vivia uma vida simples com muitas dificuldades, mas possuía uma família estruturada e pais que cobravam desempenho nas aulas. Com muito sacrifício e graças ao sistema de “promoção automática,” ele conseguiu concluir o ensino fundamental. Para concluir o ensino médio, precisou da ajuda de sua mãe e irmão, uma vez que não havia aprendido o conteúdo nas séries anteriores. Lorena Freitas também relata os casos de estigmatização que Anderson sofreu na escola:

Com muito custo, ele conta que conseguiu terminar o ensino médio. No entanto, a série de humilhações a que Anderson foi submetido durante toda a sua vida escolar marcou profundamente sua relação com a escola e determinou os rumos futuros de sua história (Freitas, 2009, p. 293).

É preciso, porém, reconhecer que, mesmo nas relações sociais que ocorrem dentro dos próprios bairros de periferia, há um cruel processo de estigmatização das famílias desorganizadas que, na percepção dos outros moradores, se configuram como uma “baixa ralé”. Em determinadas situações, quando a miséria, enquanto forma de vida que implica uma profunda desconsideração social e a negação da dignidade do indivíduo, envolve todos os setores da vida, o estigma que recai sobre os indivíduos leva à desconsideração do seu aspecto humano e à discriminação que reduz ainda mais as suas chances de vida. Conforme ressalta Goffman (2021, p.15), “Construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social”.

Na periferia de Cataguases, Minas Gerais, cidade que em meados de 1995, contava com pouco mais de 60 mil habitantes, havia no morro onde fui criada um violento processo de

profissionais devido à estrutura familiar e falhas institucionais. Apesar de não pertencer à “ralé,” viveu com muitas adversidades.

estigmatização contra um grupo conhecido pejorativamente como o “povo do canto” denominação dada aos moradores de uma rua sem saída no mesmo morro. A eles era atribuída uma condição desumanizante: vistos como “bichos” ou “subumanos”, eram estereotipados como sujos, agressivos e barulhentos pela comunidade ao redor. Meu primeiro contato com essa lógica perversa se dava em situações como quando uma criança vinha à nossa porta perguntar se tinha pão velho, ou quando me chamavam para intervir nas constantes brigas da família de Lu⁷, uma amiga da minha idade que morava no “canto”, para que eu a salvasse da violência da mãe, ou de uma tia, ou mesmo da irmã. Era necessário acalmar os ânimos, conversar, explicar, mas eles não sabiam se expressar dessa forma; resolviam os conflitos na base de gritos e agressões físicas. Com o tempo, minha avó começou a pagar a Lu para arrumar a casa e fazer companhia para ela durante a noite, de forma que ela passou a dormir na casa da minha avó. O afastamento daquela família desorganizada surtiu um efeito positivo na vida da Lu e, dentro das poucas possibilidades de mudar de vida, ela conseguiu construir uma nova vida: casou, teve filhos, montou uma família organizada, embora sofresse violência física por parte do marido. Não chegou a conseguir um trabalho com registro em carteira e, com o passar do tempo, acabou se separando e cuidando dos filhos sozinha.

Assim, é importante ressaltar que os membros do que eu arrisco a chamar aqui de “baixa ralé” são inferiorizados até mesmo dentro do próprio bairro. Pode-se perceber, segundo Goffman, que:

[...] não importa o que os outros admitam, eles na verdade não o aceitam e não estão dispostos a manter com ele um contato em “bases iguais”. Ademais, os padrões que ele incorporou da sociedade maior tornam-no intimamente suscetível ao que os outros veem como seu defeito, levando-o inevitavelmente, mesmo que em alguns poucos momentos, a concordar que, na verdade, ele ficou abaixo do que realmente deveria ser. A vergonha se torna uma possibilidade central, que surge quando o indivíduo percebe que um de seus próprios atributos é impuro e pode imaginar-se como um não-portador dele. (Goffman, 2021, p. 17).

⁷ Lu e eu éramos adolescentes na faixa de 13 anos de idade, aproximadamente. A mãe dela trabalhava o dia todo em “casa de família” para manter as quatro filhas: Lucrécia, a primogênita, e outras três meninas mais novas. Moravam em um espaço de, aproximadamente, 25 m², sem acabamento, sem um mínimo de conforto. A mãe da Lucrécia era filha do primeiro casamento do falecido proprietário da casa: um homem simples, de pele muito preta que era respeitado no bairro como uma pessoa muito honesta. Ele ficou viúvo e casou novamente, construindo, em cima da casa, um puxado de, no máximo, 30 m² para a segunda mulher. Dessa forma, quando ele faleceu, deixou a parte de cima da casa para a viúva e seus quatro filhos que, depois, trouxeram três netos. Assim, naquele espaço total de 55 m², viviam 13 pessoas, ao todo (com exceção dos agregados: namorados, “amigos de copo”, etc.).

No caso que aqui tratamos, a impureza consiste em ser ralé, no sentido mais verdadeiro do termo. Porém, pior que ser considerado ralé, é interiorizar o estigma e passar a reconhecer a própria inferioridade, isso é algo tão profundo, que o membro da ralé não mais questiona, não se rebela, tampouco se isola: ele é o que é, aceita viver uma vida inferior e prossegue reproduzindo a sua condição pelas gerações seguintes. Assim, podemos definir a vida do indivíduo estigmatizado por uma palavra: aceitação. Os estigmatizados passam a aceitar a falta de respeito e a desconsideração de que são vítimas, justificando esse tipo de agressão como efeito dos atributos que eles reconhecem como negativos. Suas relações sociais são marcadas pela falta de respeito, pela desconsideração das suas virtudes, das suas aptidões, do seu potencial; o seu estigma é que o define diante das outras pessoas. Pode ser, todavia, que o estigmatizado assuma outros caminhos, conforme explica Goffman:

Em alguns casos lhe seria possível tentar corrigir diretamente o que considera a fase objetiva de seu defeito, tal como quando uma pessoa fisicamente deformada se submete a uma cirurgia plástica, uma pessoa cega a um tratamento ocular, um analfabeto corrige sua educação e um homossexual faz psicoterapia. (Onde tal conserto é possível, o que frequentemente ocorre não é a aquisição de um status completamente normal, mas uma transformação do ego: alguém que tinha um defeito particular se transforma em alguém que tem provas de tê-lo corrigido) (Goffman, 2021, p. 18).

Todavia, quando se nasce em um bairro de ralé, especialmente, quando se é descendente de uma família da ralé, mesmo tendo uma vida organizada, é impossível corrigir o estigma. Se, na situação abordada por Goffman, mesmo tratando de um defeito físico que possa ser totalmente corrigido, o estigma não se apaga com a correção, em se tratando de um estigma como o que abordamos, não é raro ver pessoas que alcançam até mesmo posição de grande prestígio na sociedade, serem apresentadas como exemplos de superação ou como símbolo de resistência da ralé.

O estigma marca tão profundamente a vida de uma pessoa que, no meu caso, mesmo morando em outra cidade onde minha origem não é conhecida, ele continua guiando todas as minhas percepções, de forma que uma fala mais áspera pode ser significada como uma agressão, o mau atendimento em uma loja me causa a impressão de que estou mal vestida ou que tenho cara de pobre.

A respeito dos estigmatizados que alcançam uma alta posição e adquirem capital cultural e econômico ou político, não é raro que essa pessoa seja convidada (ou até mesmo pressionada) a representar a sua categoria, a servir como modelo, inspiração. De acordo com Goffman, “A fraqueza de um estigma pode, assim, ser medida pela forma pela qual um membro

da categoria, por mais importante que seja, consegue evitar estas pressões” (Goffman, 2021, p. 36).

Enfim, mergulhar na gênese do estigma que recai sobre estudantes de famílias pobres em escolas de periferias desperta uma série de reflexões que vão brotando dos relatos, dos personagens envolvidos nas histórias de vida.

O estigma de que tratamos neste estudo, embora seja uma marca invisível, pode ser até mais doloroso do que a marca que os gregos deixavam nos corpos dos sujeitos estigmatizados na Grécia Antiga, conforme relata Goffman:

Os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava, os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor - uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos (Goffman, 2021, p. 11).

Estigma e ralé parecem dois conceitos interligados, especialmente em se tratando do Brasil, que traz uma história de subjugação racial em sua formação social que ainda não conseguiu se emancipar inteiramente de seu passado escravocrata. E os sinais corporais que se faziam na Grécia para apresentar o status dos indivíduos aparecem hoje reconfigurados a partir da visão ditada pela sociedade de consumo: não são marcas na pele, mas são os símbolos, as marcas das etiquetas das roupas, calçados, acessórios etc. O carro do ano, a região onde se mora, a casa e seu mobiliário, a escola onde estuda, tudo isso compõe, de forma reconfigurada, os sinais corporais que definem os visíveis da sociedade. Todas essas novas marcas que definem as classes transformam as próprias pessoas em mercadorias expostas nas redes sociais, norteando, através dos algoritmos, a criação de objetos de desejo que garantam um maior prestígio e sucesso na sociedade. Esse mercado de venda de marcas de sucesso move, principalmente, as pessoas mais pobres que passam a acreditar que a mobilidade social está ligada apenas ao consumo dessas marcas. Assim, a marca da ralé é identificada pelas roupas, pela aparência da pele e dos cabelos, pelo uso do transporte público, pelos lugares que (não) frequenta, pelas fotos que divulga em suas redes sociais, ou seja, até mesmo na criação de um estereótipo de “pobre de ralé”, o estigma está presente.

Mesmo trabalhando em jornada excessiva ou ingressando no mercado ilegal de trabalho para adquirir todas as mercadorias que as classes média e alta consomem, nada disso livra os indivíduos do estigma de “ser ralé”. É bastante comum que o desprestígio e o menosprezo para com esta classe levem ao surgimento de suspeitas de que a riqueza que adquiriu seja proveniente

de meios ilegais ou ainda que as suas conquistas sejam decorrentes de muita sorte. Desse modo, os que batalham e conseguem aparentar riqueza ou mesmo os que conseguem construir, com o esforço do seu trabalho e do grupo familiar, um pequeno patrimônio, nunca chegam a ser bem aceitos nos ambientes sociais frequentados pelas classes média e alta. Da mesma forma como na Grécia Antiga, conforme citado anteriormente, a pessoa marcada era considerada como “ritualmente poluída” e, dessa forma, deveria ser evitada nos ambientes públicos.

Mesmo em casos, em que, além da conquista econômica, membros da ralé brasileira constituem também um capital cultural, o estigma permanece e, não raro, essas pessoas passam a ser consideradas como espécies de “modelo” a ser seguido, exemplos que passam a motivar outras pessoas a seguirem o mesmo caminho. Existe mesmo uma pressão social, para que esses vencedores da ralé assumam a posição de representantes de sua classe, como se fosse um compromisso moral com os seus. Entretanto, assumir tal posição serve para aprofundar o estigma, é impossível para a pessoa ser totalmente desvinculada da sua condição social de origem. Assim, da mesma forma como o estigma de ex-presidiário vai limitar todas as possibilidades de inserção social de um indivíduo que cumpriu sua pena, o estigma de ex-ralé, mesmo sem impedir conquistas materiais e intelectuais, impregna a experiência social de uma falta de naturalidade relacional. O indivíduo internaliza a expectativa de ser visto como um intruso, o que gera uma autocobrança e um comportamento que podem parecer desajeitados. Esse “desajeito”, por sua vez, é percebido e confirmado pelo grupo, criando um círculo vicioso de estranhamento mútuo onde a origem do constrangimento se torna indistinta. Entre os que o olham com grande admiração, os que evitam aproximação por considerá-lo impuro e os que cometem atos falhos que deixam clara a forma como o consideram inferior, por ser de ralé, fica a aceitação e, algumas vezes, o evitamento social.

2.4 O TRAÇADO DA METODOLOGIA DA PESQUISA

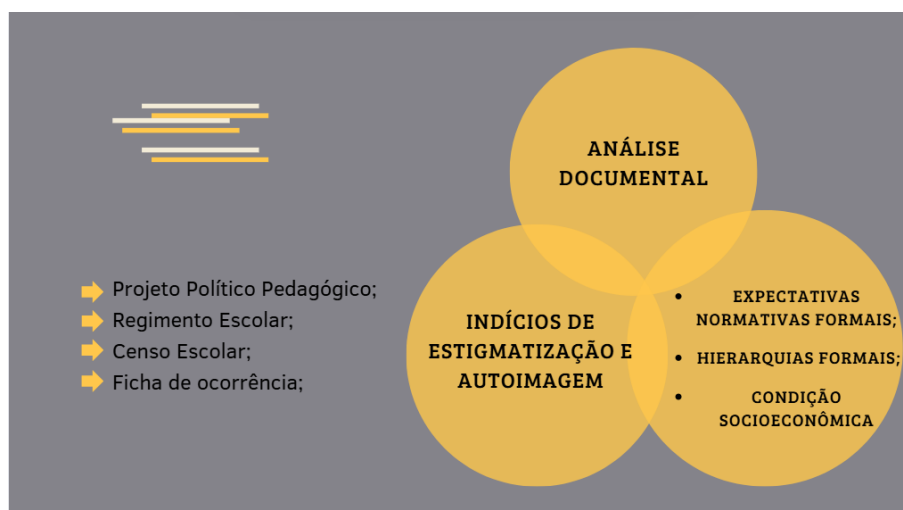
Para atingir o propósito da presente pesquisa, que tem como espaço de investigação duas escolas públicas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, localizadas em regiões periféricas da cidade de Juiz de Fora (MG), e responder as questões propostas, foi necessário percorrer um caminho consideravelmente complexo que, iniciando pela análise documental, passou pela observação simples e finalizou com a análise das entrevistas. São três pontos fundamentais que permitem, em um primeiro momento, traçar, além do contexto histórico, geográfico, cultural e socioeconômico da pesquisa, também o perfil dos sujeitos. A análise documental foi um caminho inicial que norteou a observação e as entrevistas, tornando possível uma melhor

compreensão das interações que envolvem os diversos atores que constituem o ambiente escolar, favorecendo a construção de uma análise mais profunda do estigma na escola. A análise será realizada à luz da perspectiva interacionista de Goffman. Tal abordagem, ao concentrar-se na compreensão do cotidiano, das representações e do mundo vivido, oferece o ferramental teórico adequado para a interpretação aprofundada do estigma no ambiente escolar.

Através do percurso aqui desenhado, pretendi compreender a forma como a estigmatização pode influenciar as relações no ambiente escolar e exercer influência sobre a percepção de si. O enfoque metodológico escolhido permitiu uma análise contextualizada e interpretativa que, para buscar responder às questões propostas, busca considerar o contexto em que os estudantes estão inseridos.

É relevante destacar que este estudo foi pautado pelos princípios da ética em pesquisa, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o Parecer nº 6.915.030, em 27 de junho de 2024. Todos os sujeitos participantes, ou seus representantes legais, forneceram consentimento livre e esclarecido, formalizado por escrito. Assumiu-se o compromisso de garantir o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados, preservando-os de quaisquer riscos que pudessem comprometer seu bem-estar e segurança. A realização da pesquisa documental envolveu três etapas: a coleta do material, a seleção do que será utilizado e a análise desse material coletado e selecionado. No estudo das duas escolas da rede pública estaduais, selecionadas para a pesquisa, foram analisados os seguintes documentos:

Figura 1. A pesquisa documental na escola pública estadual



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme apresentado no quadro acima, os documentos utilizados para a coleta, seleção e análise das informações necessárias são os dados abertos, disponibilizados publicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP⁸, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno da escola, além de outros documentos como as Fichas de Ocorrência das escolas analisadas, conforme será apresentado de forma mais detalhada nas próximas páginas. Embora não se constitua como um documento formal de análise, é importante mencionar que as especialistas em educação básica de ambas as instituições forneceram, verbalmente e com base em uma plataforma interna, os nomes dos estudantes inseridos em programas sociais. Esta informação foi crucial para a delimitação da amostra, apesar de sua natureza oral e não documental.

A observação simples foi realizada nas salas de aula, sala de professores e demais espaços da escola. Este foi um percurso metodológico inicial que possibilitou uma maior aproximação com os membros da comunidade escolar para a realização de uma série de entrevistas abertas e semiestruturadas.

O Conselho de Classe, conforme as diretrizes⁹ do Estado de Minas Gerais, de 2023, é composto por três etapas: pré-conselho, conselho de classe e pós-conselho, e acontece nas escolas ao final de cada bimestre, tendo como objetivo a avaliação do trabalho pedagógico bimestral. As discussões abrangem não apenas o desempenho e comportamento dos estudantes, mas também os pressupostos pedagógicos e filosóficos da escola, normatizações, atuação docente, currículo, planejamento, práticas dos professores e direitos de aprendizagem. No decorrer de um Conselho de Classe, a equipe pedagógica analisa diagnósticos, busca entender razões para o desempenho insatisfatório dos estudantes, identificando aqueles que conseguiram atingir as expectativas da escola. O seu objetivo é buscar soluções para problemas, considerando aspectos pessoais, sociais e familiares que influenciam o ensino e a aprendizagem, além de aprimorar estratégias para favorecer a aprendizagem dos estudantes.

O acompanhamento dessas reuniões foi pautado pela observação simples e buscou apreender a forma como os profissionais se referem aos estudantes, identificando, na fala dos participantes do Conselho de Classe, os tipos de atributos que são destacados em jovens que não atendem às expectativas da escola. É o descuido na utilização de adjetivos que podem gerar desconforto ou vergonha nos estudantes adjetivados, afetando a percepção que eles têm de si

⁸ Ministério da Educação. Disp. em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos>> Acesso em: 05 jun. 2023

⁹ Diretrizes do Conselho de Classe. Disp. Em: <<https://drive.google.com/file/d/1FsQIVEzmx5kRUZIdawE22ImYCSyd5oMx/view>> Acesso em 10 de jul.2023.

mesmos, a sua autoimagem. O foco das discussões presentes nos Conselhos de Classe são os problemas relacionados ao baixo rendimento escolar, comportamento dos estudantes e infrequência, o que favorece a identificação de estudantes estigmatizados.

A análise documental contribuiu, no momento inicial da pesquisa, para uma identificação das hierarquias formais na escola e também delimitou as expectativas normativas da escola sobre os estudantes, já que a pesquisa envolve a investigação das estruturas, normas e práticas que moldam as interações entre os diversos atores dentro do ambiente escolar. Ou seja, através da análise de documentos, foram revelados os aspectos sutis e subjacentes das dinâmicas hierárquicas, delimitando as características que levam um jovem a ser categorizado dentro do parâmetro de “estudante normal” para aquela instituição, o que contribuiu para que se obtenha respostas para a presente pesquisa, já que tem o potencial de identificar indícios de estigmatização no contexto escolar através das normas formais.

Conforme apresentado anteriormente, dentre os documentos mais relevantes para a análise das hierarquias formais na escola estão o Projeto Político Pedagógico (PPP)¹⁰ e o Regimento Escolar. Para além desses dois documentos, foi importante também consultar resoluções, relatórios e documentos orientadores. A análise desses e outros documentos levou à identificação de terminologias que revelaram hierarquias e posições de autoridade no ambiente escolar, bem como aquilo que consiste em uma quebra do padrão de normalidade da instituição.

Não menos importantes que o PPP são as fichas de ocorrência dos estudantes, documentos utilizados para registrar e documentar incidentes ou ocorrências no ambiente escolar. Comumente, essas fichas são preenchidas, quando o estudante é chamado à diretoria ou à sala da supervisão por infringir alguma norma. Elas, normalmente, trazem informações negativas sobre os estudantes, relacionadas a algum comportamento inadequado em sala de aula, conflitos, horário de chegada e saída da escola, entre outras situações disciplinares relevantes. Muitas vezes, a ficha de ocorrência resulta na convocação dos pais ou responsáveis do estudante à escola, com a entrada destes sendo permitida apenas na companhia dos mesmos.

¹⁰ Muitas vezes, por questões burocráticas ou para o cumprimento estrito de prazos, as gestões escolares optam por reproduzir diretrizes de Projetos Políticos Pedagógicos anteriores ou de outras instituições. Todavia, defende-se aqui que tal prática não anula a relevância do documento para esta pesquisa; pelo contrário, a escolha do que se copia e do que se mantém revela uma aceitação tácita de estruturas de autoridade vigentes. Isso ocorre porque a reprodução mecânica de normas evidencia quais discursos de controle são naturalizados pela instituição. Assim, se esse padrão de repetição se manifesta nos documentos formais, é provável que ele se reflita também nas interações cotidianas observadas durante o trabalho de campo. Em suma, a análise documental serve como o indício inicial de um processo de padronização e reprodução das relações de poder que estruturam o ambiente escolar.

Moro (2002) destacou que a prática de chamar os pais para tomar conhecimento e assumir responsabilidade já estava formalizada nos documentos que legitimavam o uso do “Livro de Ocorrências” desde o começo do século XX. O objetivo principal dessas fichas é manter um registro detalhado das interações e eventos, permitindo que a escola avalie o comportamento dos estudantes e tome as medidas apropriadas quando necessário.

Nesse contexto, surgem algumas questões relevantes: Quem são os estudantes que possuem ficha? Qual o motivo? Quais normas foram infringidas? Existe reincidência? Como é descrita a ocorrência? Há indícios de estigmatização? Essas fichas podem influenciar a autoimagem do estudante?

A análise das fichas de ocorrência destacou, principalmente, os problemas, sem fornecer contexto ou defesa, bem como detalhes sobre todos os envolvidos na dinâmica do conflito ou nas causas da infração normativa. Isso pode criar uma visão negativa do aluno, negligenciando aspectos positivos, como esforço ou melhorias. No entanto, ao identificar padrões comportamentais, eventos recorrentes e situações específicas vivenciadas pelo estudante, a ficha valida ou refuta a análise das expectativas normativas. Além disso, é crucial analisar o impacto dessas fichas na percepção que os educadores e gestores têm dos estudantes. Um registro predominantemente negativo pode influenciar negativamente as expectativas e interações futuras, contribuindo para a estigmatização, considerando que:

É apenas quando suas rotinas são bloqueadas que ele poderá descobrir que suas açõezinhas neutras são o tempo todo consistentes com as propriedades de seu grupo e que seu fracasso ao realizá-las pode se tornar uma questão de vergonha e humilhação (Goffman, 2011, p.53).

Ou seja, na análise de todo o material documental coletado, foi necessário ter atenção à maneira como diferentes grupos são representados nas narrativas que podem dar destaque a certos grupos ou posições, enquanto marginalizam outros. Esse tipo de menção pode indicar relações de poder desequilibradas, o que pode levar à estigmatização e, conseqüentemente, à construção, quando das interações, de uma autoimagem também marcada pelo desequilíbrio e distorção. A análise documental ofereceu *insights* valiosos sobre as relações de hierarquia na escola e sobre as expectativas normativas quanto ao comportamento e rendimento dos estudantes. E quando, a esse método, aliamos a observação simples e a realização de entrevistas, abre-se uma maior possibilidade para uma compreensão mais ampla de dinâmicas como, por exemplo, das hierarquias informais, estabelecidas entre os atores dentro do contexto escolar.

Nesse sentido, é importante ressaltar que estar em uma posição hierarquicamente superior não significa ser dotado de maior autoridade no ambiente escolar: há situações em que

a direção da escola comumente, antes de tomar decisões, consulta algum profissional da escola que detém uma autoridade informal. Em outros casos, existe uma autoridade (que não integra a direção) a quem os estudantes se dirigem, quando é necessário resolver algum problema ou quando é necessário tomar uma atitude relacionada a determinadas situações. Dessa forma, é necessária uma atenção redobrada na interpretação e análise de documentos, dinâmicas das reuniões e situações no campo de pesquisa:

Um dos maiores problemas na observação simples refere-se à sua interpretação, ou seja, ao significado que deve ser atribuído ao que está sendo observado. Por essa razão, é necessário que o pesquisador esteja dotado de conhecimentos prévios acerca da cultura do grupo que pretende observar. (Gil, 2008, p.102)

Através da observação simples¹¹, revelaram-se *insights* valiosos e contextualizados sobre as experiências dos alunos no cenário escolar, os quais foram úteis para a identificação dos fatores que influenciam a sua autoimagem. O trabalho de observação foi realizado em aulas de Matemática e Projetos de Vida, em reuniões e nos arredores da escola, com foco na dinâmica dos estudantes. De acordo com Gil (2008, p. 103): “[...] o registro da observação simples se faz geralmente mediante diários ou cadernos de notas. O momento mais adequado para o registro é, indiscutivelmente, o da própria ocorrência do fenômeno”.

Durante as aulas de Projetos de Vida, a observação das interações foi norteadada principalmente pelos aspectos da apresentação da autoimagem, interesses pessoais, expectativas familiares, dentre outros. Trata-se de uma disciplina que envolve debates e trabalhos, voltados para o autoconhecimento e a definição de sonhos, consistindo em um ambiente ideal para observar como os estudantes lidam com sua autoimagem e possíveis estigmas. De acordo com o documento orientador,

A centralidade o Jovem e seu Projeto de Vida. Isso significa que todo o currículo, todos os processos pedagógicos e todas as ações da escola devem ser movimentados para garantir que o estudante tenha condições de concretizar seu Projeto de Vida e tem como ideal formativo um jovem autônomo, solidário e competente. Estudantes e sujeitos da própria ação e prontos a buscar a solução de problemas reais na escola, na comunidade e na

¹¹ A opção pela observação simples se fundamenta no princípio de que o pesquisador assume a posição de espectador, sem se envolver ativamente na dinâmica do grupo ou da situação observada Gil (1999). Apesar de ser uma modalidade de observação menos estruturada, Gil (1999) ressalta que ela transcende a mera constatação de eventos. Para que seja considerada um procedimento científico válido, a observação simples exige um rigor mínimo no controle da coleta de dados, sendo indispensável que o material registrado seja submetido a um processo subsequente de análise e interpretação.

vida social mais ampla. Refere-se à formação de um sujeito ativo, com espírito de liderança, capaz de tomar decisões e fazer escolhas embasadas no conhecimento, na reflexão, na consideração de si próprio e do coletivo. (Documento orientador EMTI, p. 5, 2023)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que o Projeto de Vida deve ser uma estratégia para refletir sobre a trajetória escolar, construindo as dimensões pessoal, cidadã e profissional dos estudantes (SEEMG, p.4). Assim, o projeto de vida é algo que os alunos almejam, projetam e redefinem ao longo de sua jornada, acompanhando o desenvolvimento de suas identidades em contextos culturais e sociais que tanto promovem quanto constroem seus desejos.

O componente curricular Projeto de Vida, ministrado em duas aulas consecutivas sem caráter de promoção ou reprovação, deve proporcionar momentos de diálogo e reflexão sobre si e os outros, promover o conhecimento de direitos e deveres, incentivar debates baseados em respeito e solidariedade, e defender pontos de vista que respeitem a pluralidade de ideias e os Direitos Humanos. Além disso, deve estimular os alunos a inventar, criar, sonhar, intervir na realidade e desenvolver projetos presentes e futuros (Minas Gerais, 2020, p. 3).

No contexto das aulas de Projeto de Vida, foi essencial verificar se o professor abordava questões relacionadas à autoimagem, autoaceitação e estigma, bem como a forma como as discussões eram conduzidas. As discussões sobre aceitação social, a vida escolar e pressões externas revelaram muito sobre a forma como os estudantes percebiam a si mesmos e aos outros, especialmente na escola onde ocorreram debates. Atividades que incentivavam a reflexão sobre identidade, sonhos e metas pessoais foram igualmente importantes, pois proporcionaram um espaço, para que os alunos explorassem e compartilhassem suas experiências e sentimentos. Essas atividades não só revelaram como os estudantes se viam, mas também como lidavam com possíveis estigmas e pressões sociais.

Através da observação detalhada dessas interações e reflexões, foi possível obter uma compreensão mais profunda de como os estigmas afetavam a autoimagem dos estudantes e o ambiente escolar como um todo. Conforme apresentado por Goffman (2021), os estigmas sociais podem levar à insegurança, à ansiedade e à falta de confiança, manifestando-se claramente em situações de interação social. Estudantes com baixa autoestima ou estigmatizados tenderam a se retrair ou evitar contribuições durante as atividades ou foram ridicularizados e, até mesmo, ignorados. Em contrapartida, observou-se que alguns desses estudantes realizavam brincadeiras inoportunas, recusavam-se a cumprir atividades e a aderir às normas de comportamento durante as aulas. Observar como esses estudantes se

comportavam, expressavam suas opiniões e ideias foi fundamental para compreender o impacto do estigma em sua autoimagem. A análise sobre se os jovens se apoiavam mutuamente ou se havia sinais de competição e julgamento entre eles também ofereceu *insights* valiosos sobre as dinâmicas sociais.

Foi também importante analisar se o professor dava atenção a todos de forma igual. Buscou-se identificar se havia algum estudante mais tímido ou transgressor. Como se desenvolviam as interações entre os estudantes durante essas aulas? Como foi a linguagem dos estudantes, gestos e aparência? Existiu respeito pelas opiniões contrárias? Quais foram os estudantes que possuíam opiniões contrárias? Algum jovem foi invisibilizado em sala de aula? E como se desenvolveram os diálogos acerca de seus sonhos? Essas observações foram cruciais para compreender como as interações em sala de aula afetam a autoimagem dos estudantes.

Já nas aulas de Matemática, foram observadas, nas interações envolvendo estudantes e professores, as situações que podiam trazer à tona o uso de fachadas ou de estratégias que visassem evitar o constrangimento diante de uma quebra de expectativa. Foram selecionadas as aulas de Matemática por se tratar de uma disciplina onde, geralmente, as dificuldades de aprendizado se evidenciam mais facilmente, de forma que se torna muito difícil manter uma fachada. Por ser uma ciência exata, não existe meio termo, ou seja, ou uma resposta é certa ou errada. Conforme Souza e Aguiar (2023), o medo do erro, amplificado pela natureza exata da Matemática, torna-se o motor da evitação da interação necessária para o desenvolvimento cognitivo.

A revisão da literatura sobre dificuldades em Matemática frequentemente aponta para causas como “alunos desinteressados” e a influência de fatores externos. Brito (2023), embora não utilize o termo, descrevem um contexto de vulnerabilidade que o aluno pode tentar esconder. É precisamente nesse ponto que o conceito goffmaniano de fachada se mostra pertinente, atuando como uma defesa social para proteger a autoimagem do aluno perante o grupo e o professor. Bardella (2025) argumenta que a natureza da disciplina torna a dificuldade de aprendizado imediatamente evidente. Comportamentos como a ausência de um raciocínio estruturado e a entrega de avaliações em branco ou com respostas aleatórias funcionam, na prática, como estratégias de evitação para não expor a incapacidade de resolução. A rigidez da disciplina, ao exigir um processo lógico claro, aumenta o risco de constrangimento social, pois o erro é facilmente detectável. Diante desse cenário, o aluno, para evitar expor sua vulnerabilidade, adota uma postura defensiva (Bardella, 2025).

As aulas de Matemática, frequentemente, provocam apreensão nos estudantes e apresentam baixo rendimento nas avaliações. Foi essencial observar a maneira como os

estudantes se comportavam durante as aulas e identificar: a) se algum estudante foi invisibilizado, não é atendido prontamente ou se o atendimento dado a ele foi diferenciado; b) o direcionamento de atenção que o professor dedica a cada discente; c) a presença de qualquer tipo de competição entre os estudantes, incluindo a comparação de notas e habilidades. Foi também importante monitorar se os estudantes recebiam comentários negativos, se foram alvo de zombarias ou de exclusão e se eram rotulados com atributos específicos. Adicionalmente, foi necessário observar gestos e comportamentos que indicavam ansiedade, desinteresse ou atos de transgressão em sala de aula. A análise incluiu a linguagem dos estudantes, seus gestos e aparência, visando a uma compreensão holística de suas interações

A observação das aulas de Matemática foi de grande importância para compreender como o estigma pode ser evidenciado de forma sutil ou explícita nas interações, proporcionando insights sobre como esse processo se manifesta e afeta os estudantes. Embora acreditasse que o estigma seria explícito nesta aula, a dinâmica do professor influenciou nas interações. Esta análise contribuiu significativamente para a compreensão de como se dá o processo de estigmatização e o impacto do estigma na autoimagem dos estudantes.

Além de todos os procedimentos acima apresentados, foi importante também observar o cenário, os objetos e elementos culturais presentes no ambiente escolar, como murais e a disposição das carteiras, pois eles revelaram valores, crenças e aspirações compartilhadas. Segundo Goffman (2023, p. 34), na análise das interações em um determinado ambiente, é preciso considerar que: “Primeiro, há o cenário, compreendendo a mobília, a decoração, a disposição física e outros elementos do pano de fundo que vão constituir o cenário e os suportes do palco para o desenrolar da ação humana executada diante, dentro ou acima dele.”

Para além disso, ainda foi de grande relevância explorar todos os espaços físicos das escolas para observar como esses espaços influenciavam as interações e a percepção dos estudantes sobre o ambiente educacional. Observar a disposição das carteiras na sala de aula foi crucial para compreender a dinâmica de interação entre os estudantes. Quais foram os alunos que se sentavam mais próximos do professor e quem se sentava no fundo da sala? Como ocorriam as interações com base na disposição das carteiras? Existia um mapa de sala? Quem decidia a disposição das carteiras? Essas observações contribuíram significativamente para a compreensão da dinâmica da sala de aula. Estudantes que se sentavam no fundo da sala, também conhecido como “fundão”, podiam ser vistos como desinteressados, enquanto os alunos que se sentavam próximos do professor podiam ser percebidos como mais dedicados. A disposição das cadeiras facilitava ou dificultava a interação entre os alunos, e aqueles que se sentiam isolados podiam experimentar sentimentos de exclusão. Para Garcia, Azevedo, Aires (2021),

os alunos que ocupam os cantos e o fundo da sala geralmente não se encaixam no perfil considerado padrão e acabam sendo rotulados como a “turma do fundão”. Muitas vezes, são esquecidos, vistos como desordeiros, mal compreendidos e pouco engajados na vida acadêmica. Alguns assumem papéis de liderança, mas essa liderança é marginalizada e não reconhecida pelo grupo dominante. Analisar essas minúcias foi crucial para compreender como esses estudantes constroem a sua autoimagem.

Vale ressaltar que, em todas essas situações, o diário de campo se revelou um elemento de grande relevância para registrar observações, interações e reflexões durante o período de imersão no campo.

Os murais também desempenharam um importante papel na observação. A análise desse material contribuiu para a compreensão da cultura própria da escola. Para isso, foi preciso levantar algumas questões: Quem produziu os murais? Eles refletiam o contexto dos estudantes? Quais trabalhos foram expostos e de quais estudantes? O conteúdo dos murais reforçava estigmas dentro da escola?

O percurso aqui desenhado teve como objetivo tentar compreender a forma como a estigmatização se fazia presente nas interações que ocorriam no ambiente escolar e exerciam influência sobre a percepção que os estudantes têm de si mesmos. O enfoque metodológico escolhido permitiu uma análise contextualizada e interpretativa que, para buscar responder às questões propostas, buscou considerar o contexto em que os estudantes estavam inseridos.

Quanto à observação, foram empregadas a observação simples, o acompanhamento das aulas de Matemática e de Projeto de Vida, bem como a observação do próprio cenário da pesquisa. Além disso, a análise de dados incluiu a análise de imagens e de situações relevantes registradas em campo. Esse caminho metodológico, especialmente no campo da Educação, pôde viabilizar um olhar muito mais abrangente sobre as dinâmicas que ocorrem no cenário escolar, possibilitando a identificação de tendências comportamentais, convenções não expressas e vínculos interpessoais que influenciam a vivência dos estudantes, educadores e demais membros da comunidade escolar. Segundo Gil,

A observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa. É, todavia, na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente. A observação é sempre utilizada nessa etapa, conjugada a outras técnicas ou utilizada de forma exclusiva (Gil, 2008, p.100).

Para compreender a forma como os membros da comunidade escolar significam as situações, como se comportam e de que maneira eles explicam o próprio comportamento, foi necessária a observação em seus diversos espaços e, acima de tudo, é preciso que o pesquisador esteja aberto para a identificação de situações diferentes e para outros olhares sobre uma mesma questão. Se o pesquisador entra no campo de pesquisa buscando comprovar teorias, encaixar os sujeitos nas suas hipóteses e padrões de comportamento estereotipados, será impossível construir conhecimento e trazer respostas válidas para as questões que ele apresenta em sua pesquisa.

Dentro do caminho metodológico estabelecido, a observação simples permitiu conseguir informações que, embora não sejam ditas ou escritas, podem ser identificadas em gestos, imagens, comportamentos e expressões diversas dentro das interações no ambiente escolar. Ou seja, ela forneceu uma compreensão mais profunda das dinâmicas presentes nas interações que acontecem nos vários eventos, lugares e situações dentro da escola: a sala de aula, a sala de professores, o pátio, a cantina, bem como a região dos bastidores, como a parte dos fundos das escolas.

Dessa forma, foram dispensados quatro meses de observação nas duas escolas, iniciando no início do 3º bimestre, no mês de agosto de 2024, quando as interações estavam mais consolidadas, e os estudantes já estavam apreensivos com a volta das férias. O quadro do pessoal da escola também já estava estabilizado, possibilitando o comparativo dos recursos de interação, utilizados pelos estudantes neste período e, além disso, foi possível identificar aqueles que conseguiram atender às expectativas da escola. As entrevistas com os estudantes foram divididas em duas etapas. O segundo momento iniciou no final de outubro de 2024, quando ocorreram as entrevistas com os estudantes, momento em que já possuíam a preocupação com o último bimestre do ano, nesse contexto, os ânimos e a autoimagem reúnem mais possibilidade de estar em jogo. Estando presente em dois momentos tão diferentes do período letivo, início de um bimestre e final do último bimestre do ano, momentos que afetam estudantes e professores, foi possível, através das entrevistas e da observação, obter dados que suscitaram importantes reflexões para o desenvolvimento do estudo.

Tomo como referência as formas de entrevistas mais utilizadas no campo das Ciências Sociais, uma escolha metodológica que se adequa à fundamentação teórica da pesquisa, bem como à questão que ela busca responder: foram utilizadas as entrevistas abertas e semiestruturadas. Nas entrevistas abertas, o entrevistador apresenta para o entrevistado um determinado tema e ele tem total liberdade para falar sobre o assunto sugerido. É um tipo de

entrevista que vai permitir uma exploração mais ampla das questões abordadas, porque ela se assemelha a uma conversa informal, em que há muita pouca interferência do entrevistador.

O entrevistador assume uma condição de ouvinte e só se pronuncia para dar sequência à entrevista, caso o entrevistado fale pouco sobre o assunto ou para interrompê-la, caso esteja se estendendo demasiadamente. Nesse tipo de entrevista, o pesquisador vai conseguir obter muitas informações sobre uma determinada questão, o que permite conhecer a forma como o entrevistado vê, significa e interpreta os fenômenos ligados a ele (Minayo, 2001).

As entrevistas semiestruturadas, diferentes dos outros formatos de entrevistas, busca combinar perguntas abertas com outras fechadas. O pesquisador define previamente as questões que ele vai abordar e deve buscar criar um ambiente também informal para a realização da entrevista que deverá fluir como uma conversa de amigos. A dinâmica se desenvolve da seguinte forma: o entrevistador faz uma pergunta e fica atento para aprofundar as questões relacionadas a um assunto, em momentos em que a resposta apresentada não foi suficientemente satisfatória, a questão abordada não foi elucidada. Há casos também em que o entrevistado foge do assunto e, nesses casos, o pesquisador retoma a pergunta para buscar trazer de volta a questão proposta.

Entre as várias vantagens da entrevista aberta e da semiestruturada está a informalidade na relação entre o entrevistador e o entrevistado, o que tende a tornar as respostas mais espontâneas e cria um clima descontraído que permite até mesmo abordar assuntos de maior complexidade que, comumente, poderiam gerar algum incômodo emocional. A proximidade entre o pesquisador e o entrevistado favorece a criação de um clima de afetividade e confiança que favorecem muito a investigação, permitindo que o pesquisador consiga identificar a significação de situações e comportamentos. Através da conversa, pode ocorrer que, de uma resposta do entrevistado, venha à tona algum assunto não previsto, mas que pode trazer uma grande contribuição para a pesquisa.

A realização de entrevistas abertas e semiestruturadas com professores e gestores durante o período de observação revelou-se uma estratégia valiosa para coletar informações mais aprofundadas sobre suas percepções, experiências e práticas relacionadas à forma de abordar a situação de estudantes que fugiam do padrão de normalidade estabelecido pela escola. Por outro lado, também abriu espaço para a identificação do estigma a partir de expressões utilizadas na fala ou na forma de se referir a determinados comportamentos ou características de tais estudantes. Essa abordagem, ao final das reuniões de Conselho de Classe, trouxe assuntos discutidos para um bate-papo informal em meio às conversas que sempre ocorriam nesses momentos de descontração, quando foi servido um lanche para os professores.

Com a conclusão do trabalho de campo, o material coletado foi submetido a um processo de sistematização e análise.

Dessa forma, todo o conjunto de dados, documentos, registros de observação e transcrições de entrevistas, foi conduzido sob as lentes do interacionismo simbólico de Goffman, buscando compreender as dinâmicas de estigmatização e a construção da autoimagem no cotidiano escolar. Para facilitar a visualização do percurso percorrido.

Figura 2: Síntese dos procedimentos metodológicos adotados nesta investigação.



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A síntese apresentada na figura acima demonstra a complementaridade das técnicas escolhidas, em que a análise documental forneceu a base normativa, a observação capturou as dinâmicas em ato e as entrevistas permitiram o acesso às significações dos sujeitos. Uma vez traçado este caminho metodológico, torna-se necessário detalhar os critérios e os processos que nortearam a escolha dos participantes que deram voz a esta pesquisa, conforme apresentado a seguir.

2.5. A SELEÇÃO DOS ATORES OBSERVADOS

O presente subcapítulo detalha o processo de seleção dos atores: estudantes, professores e direção nas duas escolas estaduais de Juiz de Fora - Minas Gerais, constituídas como *lôcus* desta pesquisa. Embora a intenção primordial fosse abranger a totalidade dos estudantes do ensino médio integral e um número alargado de profissionais, visando evitar a reprodução de vieses seletivos, as condições temporais inerentes à pesquisa demandaram o estabelecimento

de critérios para a constituição de uma amostra representativa e executável. Esta seção, portanto, não apenas descreve os números e os procedimentos adotados, mas também se propõe a uma reflexão sobre as implicações dessas escolhas para a compreensão da estigmatização no cenário escolar e como o estudante constrói a sua autoimagem.

Inicialmente, a pesquisa aspirava a uma imersão completa, englobando todos os discentes e os diversos profissionais que compõem o cenário escolar, desde assistentes técnicos de educação básica até a equipe diretiva. Tal abordagem visava capturar a multiplicidade de perspectivas e interações, minimizando o risco de exclusões que pudessem, por si só, espelhar dinâmicas estigmatizantes. Contudo, a realidade do cronograma impôs um recorte, fixando a amostragem em quinze estudantes do ensino médio integral e quatro professores por instituição, além de um representante da direção de cada escola. Este dimensionamento, apesar de sua abordagem prática, exigiu uma avaliação contínua da profundidade e da amplitude das conclusões.

Tabela 1: Tipo de atores sociais pesquisados por representação na amostra

Atores pesquisados	Número da amostragem por escola
Estudantes	15
Professores	4
Direção	1

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A escolha por essa configuração amostral, embora pragmática diante das limitações de tempo e recursos, não foi arbitrária. Ela buscou um equilíbrio entre a viabilidade operacional e a capacidade de gerar *insights* significativos. Os quinze estudantes por escola foram selecionados com o intuito de capturar uma diversidade de experiências e percepções, considerando dois diferentes anos escolares e perfis que pudessem enriquecer a compreensão do fenômeno da estigmatização. Assim, a presente análise se debruça sobre as narrativas e percepções dos participantes, buscando compreender as complexas interações que moldam a autoimagem do estudante e as manifestações da estigmatização, sem, contudo, pretender esgotar a riqueza e a diversidade das experiências escolares. A reflexão sobre essas escolhas não é um mero formalismo, mas um convite à leitura crítica e à compreensão das fronteiras e possibilidades que este estudo oferece.

2.5.1- Estudantes

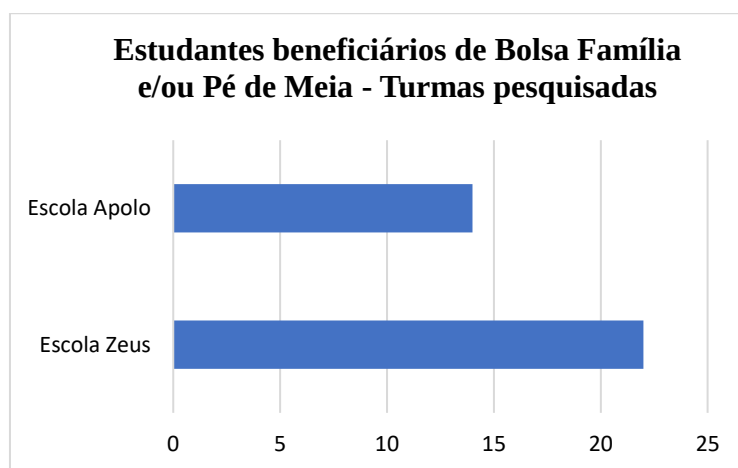
A seleção dos vinte e oito estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral, distribuídos equitativamente entre duas turmas em duas escolas, foi pautada pela aproximação prévia com os estudantes e pela anuência das equipes gestoras, estudantes e famílias. A apresentação da pesquisa ocorreu diretamente nas salas de aula, expondo os objetivos do estudo e informando sobre o convite para participação em entrevistas, um método que, embora descrito como “sutil”, não está isento das complexas dinâmicas de poder e autopercepção que permeiam o cenário escolar. Essa abordagem, que buscou o consentimento informado e a voluntariedade, foi crucial para a ética da pesquisa, mas também pôde influenciar a composição da amostra, uma vez que a decisão de participar pode estar ligada a fatores como a autoconfiança, a percepção de relevância do tema ou até mesmo a uma expectativa de visibilidade, como veremos posteriormente.

Na Escola Zeus, a estratégia de identificação prévia dos participantes envolveu uma consulta à direção para apontar as turmas com maior concentração de jovens em vulnerabilidade social e/ou com comportamentos considerados transgressores. Se, por um lado, essa indicação otimizou a localização dos participantes cujas experiências são centrais para o estudo do estigma, por outro, introduziu um filtro institucional que pôde direcionar o olhar da pesquisa para grupos já visibilizados e, potencialmente, com atributos que os diferenciam pela própria escola. Essa pré-seleção, embora prática, levantou questões importantes sobre a forma como a instituição percebe e categoriza seus alunos.

Na Escola Apolo, a estrutura organizacional com uma turma por série simplificou a logística, não havendo a necessidade de escolha de turmas específicas, mas não eliminou a necessidade de critérios específicos. Nesse contexto, a seleção dos quinze estudantes, mantendo a equidade numérica com a Escola Zeus, foi conduzida de forma a garantir uma representatividade dentro daquela única turma por série. Essa distinção nos processos de seleção entre as duas escolas, uma com um filtro institucional prévio para a seleção de turmas e outra com uma abordagem direta, sem a necessidade de seleção prévia de turmas específicas, foi um ponto crucial para a análise comparativa dos resultados. Ela permitiu refletir sobre como as dinâmicas internas de cada instituição podem influenciar não apenas a identificação de quem é “estigmatizado”, mas também a forma como esses atores se percebem e se apresentam no contexto da pesquisa.

Selecionadas as turmas, o primeiro critério adotado sobre quem observar foi a condição de beneficiário dos programas sociais Pé de Meia¹² e/ou Bolsa Família¹³, um marcador objetivo de vulnerabilidade socioeconômica, alinhado aos propósitos da pesquisa. É relevante notar que, em ambas as escolas, nem todos os estudantes elegíveis por este critério aceitaram participar, um dado que reitera a importância do consentimento informado e do direito à recusa, mas que também sinaliza possíveis resistências que merecem análise.

Gráfico1: Número de estudantes inseridos em programas sociais



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Um segundo critério, adotado para obter um panorama preliminar sobre os estudantes que apresentavam dificuldades em seguir as normas escolares, foi a existência de registros em suas fichas de ocorrência. A justificativa para essa abordagem fundamentou-se em Goffman (2021), que aponta a tendência de indivíduos estigmatizados oscilarem entre retraimento e agressividade. No entanto, essa focalização em estudantes já formalmente identificados como “desviantes” pela instituição levanta um questionamento crítico crucial: em que medida essa seleção permite apreender a totalidade do espectro da estigmatização, incluindo aqueles que sofrem o estigma de forma silenciosa ou cujos “desvios” não são oficializados?

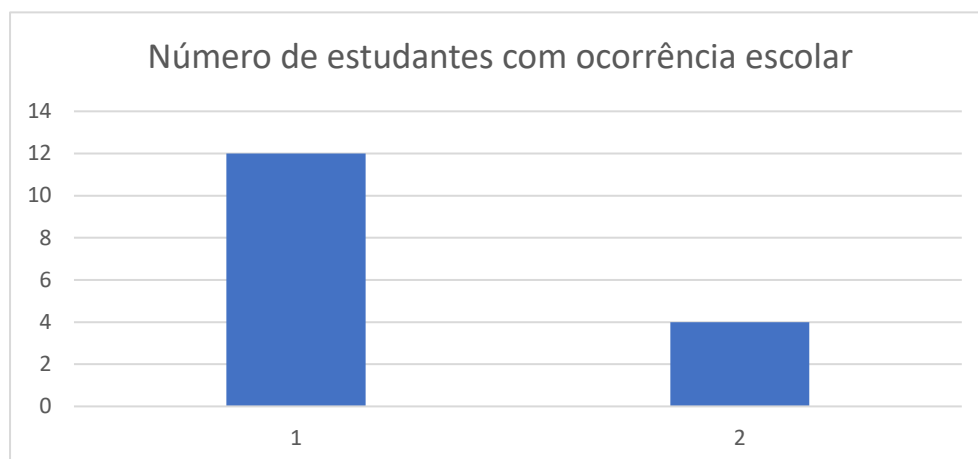
Dessa forma, a seleção do restante dos estudantes deu-se mediante uma observação simples, focada naqueles que se mostravam mais tímidos, ou mesmo que não possuíam registros

¹² O Pé-de-Meia é um programa de incentivo financeiro para estudantes do ensino médio público inscritos no CadÚnico, funcionando como uma poupança para garantir a permanência escolar. Os alunos recebem incentivos mensais e anuais, além de um bônus por participação no Enem, totalizando um suporte financeiro até a conclusão dos estudos.

¹³ O Bolsa Família é o maior programa de transferência direta de renda do Brasil, criado para combater a pobreza e a fome e promover a inclusão social. Ele é voltado para famílias em situação de vulnerabilidade econômica, oferecendo apoio financeiro mensal com base na composição familiar e na renda per capita. <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>

de ocorrência e, portanto, não se enquadravam nos critérios de transgressão às normas, os desacreditáveis. Essa dualidade na abordagem de seleção buscou equilibrar a necessidade de investigar casos já visíveis de estigma (desacreditados) com a intenção de capturar experiências menos evidentes, mas igualmente relevantes para a compreensão do fenômeno.

Gráfico 2: Estudantes com ocorrência escolar



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Com base nesses dois critérios, foi possível selecionar os estudantes que seriam entrevistados e observados de maneira mais detalhada, garantindo, entretanto, o direito de recusa à participação e assegurando que nenhum estudante fosse excluído arbitrariamente do estudo. Dessa forma, a composição final da amostra estabeleceu-se com quinze estudantes de cada instituição.

2.5.2 Dos professores

A seleção dos quatro professores por escola concentrou-se nos docentes das disciplinas de Matemática e Projeto de Vida. Conforme já explicitado em 2.4, a disciplina de Projeto de Vida configura-se como um espaço pedagógico privilegiado para a observação das dinâmicas de construção da autoimagem, das expectativas e do enfrentamento de possíveis estigmas. A escolha dos professores de Matemática obedeceu aos critérios de centralidade no currículo e pelo potencial analítico das interações e avaliações dessa disciplina, frequentemente associada a dificuldades e ansiedades por parte dos estudantes. A análise das práticas e discursos desses docentes em seus respectivos componentes curriculares foi fundamental para triangular as informações obtidas com os estudantes e documentos.

3 ESTIGMA NA ESCOLA: OS BASTIDORES DA IDENTIDADE EM JOGO

Considerando o estigma no ambiente escolar como uma cicatriz invisível que situa os estudantes socialmente vulneráveis em uma categoria de indivíduos inferiores, é importante iniciar este segundo capítulo traçando uma relação entre a estigmatização e a “aporofobia”. Cunhado pela filósofa espanhola Adela Cortina¹⁴, em sua obra “Aporofobia, a aversão ao pobre: um desafio para a democracia” (2020), o termo é um neologismo que remete etimologicamente às palavras gregas *áporos* (pobre, desvalido) e *phobos* (medo, aversão). Assim, podemos dizer que a aporofobia consiste em uma espécie de medo, aversão ou até mesmo ódio às pessoas que vivem em situação de extrema pobreza.

Tomando como ponto de reflexão os vários projetos de lei que vêm sendo apresentados no Legislativo estadual e federal nos últimos anos, visando reduzir a aporofobia nas escolas públicas e privadas, subentende-se que o processo de estigmatização de estudantes socialmente vulneráveis no ambiente escolar é percebido pelo campo político e, na visão de alguns legisladores, necessita de ações que possam reduzir os seus efeitos sobre as crianças e adolescentes provenientes de famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social.

A proposta do projeto de lei 1.913, de 2023, apresentado pela presidenta da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia do estado de Minas Gerais, Beatriz Cerqueira traz, como objetivos:

- I – a conscientização dos alunos e de toda a comunidade escolar sobre a aporofobia;
- II – o enfrentamento da aporofobia pelos alunos e por toda a comunidade escolar das escolas públicas e privadas;
- III – a disseminação de informações sobre os danos causados através de comportamentos aporofóbicos às pessoas em situações de vulnerabilidade social.¹⁵

¹⁴ Adela Cortina Orts, nascida em 1947 em Valência, Espanha, destaca-se no panorama filosófico global por suas significativas contribuições nos campos da ética, filosofia política e ética aplicada. Professora emérita de Ética e Filosofia Política na Universidade de Valência, Cortina dedicou sua carreira acadêmica à exploração de temas como ética do discurso, ética da razão comunicativa e ética da cidadania. Sua obra abrange um compromisso com a promoção do diálogo intercultural e a aplicação da ética em diversas áreas, incluindo bioética, meio ambiente, negócios e educação. Fonte: Nota biográfica publicada pela CONTRACORRENTE, editora que publicou a tradução do livro para a língua portuguesa em 2020. Disponível em: <https://www.editoracontracorrente.com.br/pensadores/adela-cortina>. Acesso em 07 jul. 2024.

Em outro projeto de lei, apresentado na primeira semana de março de 2024, o deputado federal Reimont Luiz Otoni Santa Bárbara (PT-RJ) apresentou o Projeto de Lei número 355, que “institui campanha permanente de combate à aporofobia nas escolas públicas e privadas do Brasil”. Com os mesmos objetivos apresentados no projeto anteriormente citado, o artigo terceiro deste projeto apresenta, como ações a serem desenvolvidas na campanha de combate à aporofobia nas escolas brasileiras:

- I – a realização de campanhas educativas de informação, conscientização e combate à aporofobia;
- II – a divulgação de vídeos ou reprodução de áudios com conteúdo de combate à aporofobia, folhetos informativos, cartilhas e anúncios no sistema de som das escolas, sites e redes sociais quando disporem desses mecanismos ou quaisquer outras formas de comunicação;
- III – a divulgação de canais de denúncia de aporofobia, através de cartazes permanentes, afixados de forma visível ao público das escolas e da comunidade escolar;
- IV – a promoção de ações destinadas a formação continuada dos profissionais da educação das escolas para reconhecer e combater práticas aporofóbicas;
- V – o desenvolvimento de ações educativas permanentes que contribuam para a formação de cultura de respeito, amor, empatia, ética e solidariedade entre os grupos sociais, de modo a resguardar a observância dos direitos humanos.¹⁶

Estes são apenas dois, entre vários outros projetos que, ao longo dos últimos anos, vêm sendo apresentados até mesmo em nível municipal no território brasileiro, expondo uma preocupação que converge com as reflexões trazidas pela presente pesquisa que lança luz sobre os efeitos das interações desses estudantes a respeito da construção da sua autoimagem. Utilizando os termos goffmanianos em seu título, este capítulo visa trazer, através da pesquisa documental nas duas escolas estaduais pesquisadas, “os bastidores da identidade em jogo” nas interações entre gestores, professores e estudantes.

Os bastidores da identidade, segundo Goffman (2023, p. 126): “uma região de fundo ou dos bastidores pode ser definida como o lugar, relativo a uma dada representação, onde a impressão incentivada pela encenação é sabidamente contradita como coisa natural.”

Considerando como atores os estudantes das escolas públicas, podemos dizer que os bastidores da identidade se referem àqueles aspectos mais íntimos e invisíveis do “eu” de um estudante. Em suas interações sociais no ambiente escolar, ele passa a moldar a representação

¹⁶ Projeto institui campanha para combater hostilidade a pessoas pobres nas escolas. Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1041518-projeto-institui-campanha-para-combater-hostilidade-a-pessoas-pobres-nas-escolas/#:~:text=O%20Projeto%20de%20Lei%20355,pessoas%20em%20condi%C3%A7%C3%A3o%20de%20pobreza>. Acesso em 7 jul. 2024.

desse “eu” sob a influência das expectativas sociais (de professores, gestores, colegas e da comunidade escolar em geral). Pela necessidade de se adequar à cultura escolar, de pertencer a algum grupo social na escola e conseguir se tornar “bem visto” e popular, esse estudante precisa criar uma fachada, uma máscara social, uma representação do “eu” que favoreça a sua integração no ambiente, isso inclui desde a escolha de roupas e de um estilo pessoal até ajustes emocionais e psicológicos para lidar com diferentes situações sociais.

Essa representação do “eu” para a comunidade escolar, principalmente em se tratando de estudantes que cursam o ensino médio, demanda uma preparação apurada, já que eles necessitam equilibrar diversos papéis sociais: de aluno responsável e estudioso, de bom amigo, entre outros. Dentro desse contexto, os bastidores da identidade são o espaço (físico e mental) onde ocorre a preparação e a adaptação para desempenhar esses papéis de forma eficaz.

Para Goffman, o cenário é onde ocorrem as interações e tende a ser fixo e, dentro do cenário, podem haver duas regiões: a região de fachada e a região dos bastidores. Os bastidores consistem em um espaço onde não é necessário utilizar a fachada. Ao tratar dos bairros onde as escolas estão inseridas, podemos fazer uma analogia com os termos fachada e bastidores, utilizados por Goffman (2023). A fachada representa a entrada do bairro, área mais exposta, com comércio e primeiras impressões, como ruas bem cuidadas e casas pintadas. Esta é a parte do bairro que apresenta a imagem que se busca veicular, a impressão que se quer causar nas pessoas. E a boa imagem do bairro torna seus imóveis mais valorizados e gera uma boa impressão sobre os seus moradores. Já os bastidores de um bairro podem ser representados por algumas ruas ou trechos que estão localizados em uma parte mais periférica e pouco visível onde não é necessário um cuidado em construir uma representação que cause boa impressão.

Nesses espaços, comumente, encontramos casas em más condições estruturais, área comercial precária e falta de uma infraestrutura adequada. Essas partes dos bairros, que não são vistas de imediato, revelam a desigualdade e os desafios enfrentados por seus moradores. Assim, percebe-se que a imagem superficial de um bairro, de uma instituição ou mesmo de uma pessoa não consegue refletir a sua totalidade, é apenas uma parte da realidade.

Assim, podemos deduzir, a partir do acima exposto, que a identidade não é fixa, mas construída e negociada a partir das nossas interações: como se fosse um jogo no qual as expectativas sociais, através de normas formais/ou informais, moldam a maneira como os outros nos veem, ao mesmo tempo em que também moldam a forma como nos definimos, como nos vemos. Em outras palavras, a forma como os outros nos veem nas nossas interações sociais exercem uma grande influência sobre a nossa autopercepção. Goffman (2023) afirmou que os bastidores revelam os segredos essenciais de uma apresentação na qual os atores se comportam

de forma autêntica, desvencilhando-se de seus personagens. Por isso, é comum que a transição da área de fachada para os bastidores seja mantida fechada ao público, ou que toda a região dos bastidores permaneça oculta para eles.

Através de uma abordagem que privilegia o olhar sobre os bairros, sobre os espaços da escola, sobre o perfil dos estudantes e das hierarquias formais e informais da instituição escolar, este capítulo busca adentrar o ambiente escolar, seus espaços de fachada, seus bastidores, os palcos onde se desenrolarão as cenas que serão observadas na segunda etapa da pesquisa, que será desenvolvida dentro das escolas selecionadas para este estudo. A identificação de hierarquias e expectativas nos documentos institucionais, bem como das relações de autoridade e das expectativas normativas das duas escolas trazem, de início, uma significativa contribuição, para que consigamos identificar elementos que podem vir a desencadear a estigmatização de estudantes no ambiente escolar.

3.1 ESCOLA APOLO: TERRITÓRIO, ESTIGMA E EDUCAÇÃO

Localizada em um bairro pequeno na cidade de Juiz de Fora, no qual as famílias são descritas como desfavorecidas do ponto de vista socioeconômico, a escola Apolo funciona em três turnos, atendendo a diferentes faixas etárias. A escola atende estudantes de dois bairros principais que têm, no seu entorno, tanto condomínios de luxo quanto conjuntos residenciais. Em decorrência da entrega de casas populares, através da parceria firmada entre a prefeitura e o governo federal em 2011, novos moradores provenientes de diferentes regiões da cidade passaram a residir na região, o que resultou em uma reconfiguração da comunidade, conforme informações apresentadas no Projeto Político Pedagógico da escola.

De acordo com dados do PPP da escola, indica a presença de 38,2% de pardos, 35,4% de brancos, 21,4% de pretos e 5,1% não declarados. Dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) sobre o Censo Escolar realizado em 2024, apontam que a escola, naquele período, contava com 54 professores. No ano de 2024, a instituição registrou um total de 567 matrículas, das quais 141 foram no ensino médio. Esses dados ilustram a dimensão e a capacidade de atendimento da escola, refletindo também os desafios enfrentados por uma comunidade com significativas carências socioeconômicas.

Por se tratar de uma escola de bairro, todos os alunos são residentes na redondeza, não necessitando de transporte público para irem à escola, que oferece à comunidade o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e o Ensino Médio. O índice socioeconômico das famílias dos estudantes da escola é, em média, de dois salários mínimos. Esse índice é calculado a partir

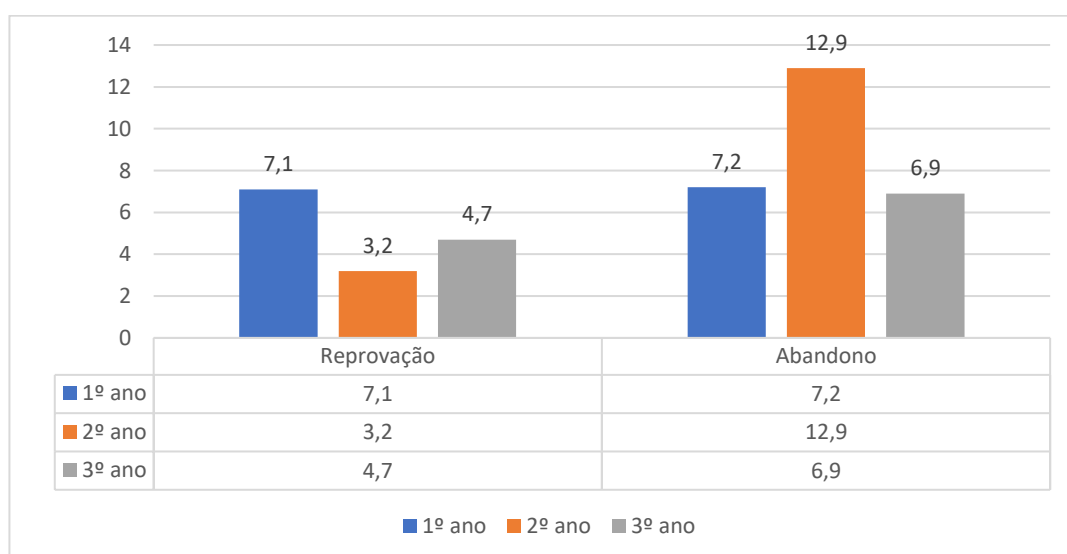
dos questionários contextuais das avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), aplicados à escola anualmente. Conforme a classificação do INSE - Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica,

Classificação NSE 4

Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas e freezer, mas não possui aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também computador, carro, mesa de estudos, garagem, forno de micro-ondas e uma ou duas televisões (Fonte: INSE 2021).

O PPP relata que este índice pode ser considerado baixo, se for analisado a partir do tamanho das famílias que integram a comunidade escolar: os lares são, majoritariamente, compostos por mais de quatro integrantes, o que interfere diretamente na alimentação, na vestimenta, na aquisição do material escolar individual, e, sobretudo, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O impacto dessa limitação é profundo, pois, como adverte Souza (2009), a escola opera sob o pressuposto de que disposições como concentração e disciplina já foram “incorporadas” pelos alunos. O autor afirma que, para os filhos de classes privilegiadas, essa aprendizagem ocorre “sem esforço e por mera identificação afetiva com os pais”, um privilégio que não se estende aos estudantes cujas famílias enfrentam carências materiais e de tempo. Dessa forma, a desigualdade observada no ambiente doméstico é amplificada pela instituição escolar, que espera de todos um capital cultural que apenas alguns tiveram a oportunidade de adquirir.

Gráfico 3. Reprovação, abandono e aprovação na escola Apolo (2024)



Fonte: Taxas de rendimento escolar 2024 (INEP)

É importante destacar que os índices de reprovação, abandono e aprovação escolar podem estar relacionados a dinâmicas de estigma e exclusão no ambiente escolar. Como evidenciam, os dados revelam um padrão preocupante na trajetória dos estudantes do Ensino Médio. O primeiro ano apresenta a maior taxa de reprovação (7,1%), funcionando como um filtro inicial. Já o segundo ano concentra a mais alta taxa de abandono (12,9%), quase o dobro das registradas no primeiro (7,2%) e no terceiro (6,9%). Esse fenômeno sugere que o segundo ano pode representar um momento crítico de desengajamento, no qual dificuldades acumuladas e possíveis processos de estigmatização levam os estudantes a romperem com a escola. Chama atenção que, embora a reprovação diminua nas séries seguintes, caindo para 3,2% no segundo ano e 4,7% no terceiro ano, o abandono persiste como um problema estrutural, especialmente no meio do ciclo. A queda da reprovação pode indicar que os estudantes com maiores dificuldades já abandonaram, restando um grupo mais adaptado às expectativas institucionais. Essa leitura é reforçada pela taxa geral de abandono de 8,4% no conjunto do Ensino Médio. Esse padrão evidencia um processo acumulativo de exclusão, no qual dificuldades não resolvidas nos anos iniciais, muitas vezes ligadas a rótulos como “aluno problema” e à internalização do fracasso escolar, podem se agravar até levar à saída definitiva da escola. O segundo ano surge, assim, como um gargalo crítico que merece atenção especial. Esse cenário evidencia a urgência de se compreender, a partir das interações cotidianas no ambiente escolar, como as dinâmicas de estigmatização contribuem para essa trajetória de exclusão gradual.

A trajetória escolar da maioria dos estudantes da escola Apolo inicia-se no segundo ano do Ensino Fundamental e segue até o terceiro ano do Ensino Médio, sem transferências para outras unidades escolares. O PPP da escola traz o registro de dez salas de aula, uma biblioteca, uma sala de professores, um refeitório, uma cozinha, um pátio e um espaço utilizado pela secretaria, direção e coordenação da escola. No atual momento, todavia, levando em consideração as questões sociais e culturais presentes na vida escolar, já se discute a necessidade de ampliar o espaço físico para a implantação de laboratório de informática, de ciências, espaço para atendimento educacional especializado e também de uma quadra poliesportiva¹⁷.

3.2 ESCOLA ZEUS: TERRITÓRIO, ESTIGMA E EDUCAÇÃO

¹⁷ Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Apolo – Juiz de Fora (MG)

A escola Zeus está situada na cidade de Juiz de Fora, em uma região que contrasta a riqueza e a pobreza. A escola atende alunos do ensino fundamental II e do ensino médio, em dois períodos: manhã e tarde. A paisagem ao redor da escola é diversa, com morros, vales e áreas planas. A escola recebe estudantes de dezessete bairros urbanos que, para assistirem às aulas, na maioria das vezes, fazem o trajeto caminhando. Segundo o Censo Escolar¹⁸ 2024 feito pelo INEP, a escola tem 44 professores, 507 alunos, dos quais 266 são do ensino médio.

O texto do Projeto Político Pedagógico da escola aponta que, de acordo com o Mapa Social de Juiz de Fora, a região onde ela está inserida enfrenta vários desafios sociais, entre os quais se destacam a vulnerabilidade, a falta de estrutura familiar. Como observamos na citação abaixo retirada do Projeto Político Pedagógico:

De acordo com o Mapa Social de Juiz de Fora e nossa percepção, temos nesta região a presença de situações de vulnerabilidade, falta de estrutura familiar, renda per capita e grau de instrução das famílias baixos, pouco acesso ao conhecimento e ao mundo do trabalho dos seus moradores. (PPP, Escola Zeus, 2023-2024, p. 11)

O Projeto Político Pedagógico da instituição, ao abordar a “falta de estrutura familiar” em duas ocasiões, o faz sem, contudo, definir o conceito. Mais preocupante ainda é a ênfase na expressão “em nossa percepção” que revela um juízo de valor explícito e uma perspectiva potencialmente estigmatizante sobre os estudantes. Essa abordagem não apenas atribui a “desestrutura familiar” como causa dos problemas, mas também transfere, dos pais para os alunos, o peso desse estigma.

À luz da teoria de Goffman (2021), podemos interpretar que, quando os estigmas são visíveis, como no caso de estudantes com atributos negativos, como indisciplinados, eles podem ser “herdados” dentro de uma família, perpetuando-se de geração em geração. Assim, ao longo da convivência escolar, os estudantes tendem a internalizar esses atributos sociais, o que influencia diretamente a maneira como são percebidos (sua identidade social virtual) e tratados. Essa dinâmica é evidenciada no próprio PPP que descreve as indisciplinas no cotidiano escolar da seguinte forma:

No dia-a-dia escolar, percebemos que a Indisciplina acontece principalmente, e em muitas vezes, em forma expressa de rebeldia, sendo vista, para nós como um meio de mostrar sua existência. Percebemos também que essa grande maioria de alunos indisciplinados apresentam: ora é falta de estrutura familiar, de regras e limites familiares, ora é famílias que reprimem muito os filhos; ora é envolvimento ou possui familiares pertencentes tráfico/usuário de drogas/;

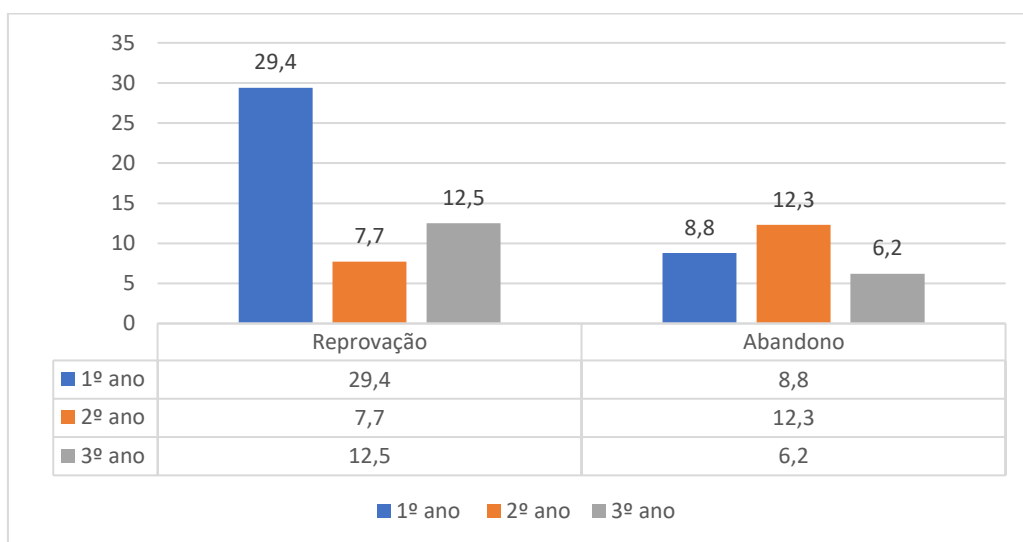
¹⁸Censo Escolar. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 15 de janeiro de 2024.

precariedade financeira, social e cultural. (PPP, Escola Zeus, 2023-2024, p. 72)

Ao vincular a indisciplina a fatores como “baixa renda, baixa escolaridade, escassez de trabalho e de cultura”, o documento não apenas reforça a ideia de que a origem dos problemas reside fora do ambiente escolar, mas também projeta sobre os estudantes e suas famílias uma série de atributos negativos. Essa visão, que associa diretamente o comportamento do aluno a carências socioeconômicas e familiares, pode inadvertidamente consolidar um ciclo de estigmatização, em que o “desvio” individual é lido como um reflexo de uma “falha” sistêmica familiar e social, impactando diretamente a vida e a aprendizagem dos estudantes.

A escola recebeu a classificação NSE 5, baseada no INSE¹⁹ 2021, que avalia o nível socioeconômico dos estudantes. A posição alcançada indica que a situação socioeconômica dos estudantes da escola Zeus está acima da média nacional do INSE. Contudo, o texto do Projeto Político Pedagógico da escola ressalta que o indicador usado na pesquisa leva em conta apenas a posse de bens e não a qualidade de vida dos estudantes. Em razão disso, é possível supor que o resultado apontado não representa a realidade dos alunos da escola Zeus. Entre os estudantes, alguns utilizam transporte público para chegar à escola, e outros fazem o percurso a pé.

Gráfico 4. Índice de reprovação, abandono e aprovação na escola Zeus (2024)



Fonte: Taxas de rendimento 2024 – INEP

¹⁹ De acordo com o Ministério da Educação, o INSE é o Índice do Nível Socioeconômico dos Estudantes. Por meio desse indicador, é possível observar como o contexto social dos estudantes tem impacto direto sobre o desempenho escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/indicador-de-permanencia#:~:text=O%20Inse%20%C3%A9%20a%20m%C3%A9dia,direto%20sobre%20o%20desempenho%20escolar>. Acesso em 10 de jan. 2024.

Os dados de rendimento escolar da Escola Zeus, referentes ao ano de 2024, revelam dinâmicas importantes e, em certa medida, distintas daquelas observadas na Escola Apolo, embora compartilhem alguns pontos de atenção, particularmente no que diz respeito aos processos de estigmatização e suas consequências na trajetória dos estudantes. O primeiro ano do Ensino Médio apresenta o maior índice de reprovação entre as três séries, com 29,4%. Esse dado sugere que o momento de ingresso na etapa funciona como um período de adaptação no qual os estudantes são submetidos a um novo conjunto de expectativas institucionais. É possível que, nesse processo, alguns estudantes já carreguem atributos negativos associados à sua identidade social, construídos ao longo de sua trajetória escolar anterior.

O ponto mais crítico e que merece destaque na Escola Zeus é o índice de abandono no segundo ano, que atinge 12,3%, constituindo o pior indicador da escola no Ensino Médio. Assim como na Escola Apolo, o segundo ano se configura como um momento decisivo. Esse cenário presume que os estudantes que chegam ao segundo ano e enfrentam dificuldades se deparam com uma encruzilhada. Parte deles é reprovada e parte abandona a escola. O abandono no segundo ano pode ser, assim, a expressão concreta do rompimento definitivo com uma instituição onde o aluno não encontra espaço para existir senão a partir de sua identidade social deteriorada.

O terceiro ano apresenta os melhores indicadores da escola, embora ainda expressivos: reprovação de 12,5% e abandono de 6,2%, resultando em uma taxa de aprovação de 81,3%. A taxa de aprovação, por conseguinte, é de 81,3%. Esse dado sugere que os estudantes que persistem até a série final constituem um grupo que, por diferentes razões, conseguiu resistir aos processos de estigmatização mais severos ou desenvolveu estratégias de convivência com a identidade deteriorada no ambiente escolar. É possível que esses alunos, ao longo de sua trajetória, tenham aprendido a manejar a informação social sobre si, ocultando ou minimizando atributos que poderiam desacreditá-los perante professores e colegas, ou ainda que tenham encontrado nichos de aceitação dentro da escola, relações com determinados professores, participação em atividades específicas ou vínculos com grupos de pares igualmente estigmatizados, que lhes permitiram sustentar uma identidade social suportável. Contudo, é igualmente plausível que parte significativa desses estudantes do terceiro ano pertença a frações menos vulneráveis da comunidade atendida pela escola, com redes de suporte familiar ou comunitário que funcionaram como amortecedores diante dos processos de estigmatização. Em outras palavras, chegar ao terceiro ano pode ser, em si mesmo, um marcador de uma posição social relativamente menos desfavorecida dentro de um universo já marcado pela

vulnerabilidade. No entanto, os índices ainda elevados de reprovação e abandono no último ano indicam que o estigma não cessa de operar, continuando a produzir exclusão mesmo entre aqueles que chegaram mais longe e revelando que, para uma parcela desses persistentes, a identidade deteriorada segue sendo atualizada nas interações cotidianas, podendo inviabilizar a conclusão do ciclo.

Esses dados, em ambas as escolas, evidenciam que o estigma não opera de maneira uniforme ao longo da trajetória escolar, mas se intensifica em momentos específicos, como a transição para o segundo ano, revelando a necessidade de compreender, nas interações cotidianas, os mecanismos que levam à internalização da identidade deteriorada e, em última instância, ao abandono.

3.3 AS ESCOLAS E OS SEUS ARREDORES

De acordo com o último censo escolar de Minas Gerais, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2023²⁰, Juiz de Fora apresentou, no último ano, um total de 55.584 matrículas, sendo 12.704 no Ensino Médio. Dentro desse cenário, a escola Apolo apresentou 137 matrículas no ensino médio e a escola Zeus recebeu um total de 313 matrículas. Isoladamente, tais dados pouco significam; entretanto, eles ganham sentido, à medida que se desenvolve uma análise mais ampla, considerando o número de moradores dos bairros que circulam as escolas aqui abordadas, o perfil socioeconômico desses bairros e o número de estudantes matriculados em cada nível do ensino fundamental e médio. Se, por exemplo, for constatada uma redução no número de matriculados no ensino médio, em comparação com o número de matriculados no ensino fundamental II, isso pode apontar para um fenômeno a ser estudado, pois pode significar que os estudantes de uma determinada região abandonam os estudos antes de ingressarem no ensino médio. Importante ressaltar que, apesar da diferença no número de matriculados no ensino médio das duas escolas, ambas apresentaram uma queda no número de estudantes matriculados em comparação com o ano de 2022.

As duas escolas selecionadas como campo de pesquisa estão inseridas no Programa do Ensino Médio em Tempo Integral, que privilegia o formato de ensino no qual o estudante

²⁰ Censo Escolar. Disp. Em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>>. Acesso em 06 jun. 2023.

permanece na escola durante nove horas diariamente, período em que os estudantes cursam disciplinas com conteúdo de formação geral básica e de itinerários formativos.

O bairro da escola Apolo

A escola Apolo é a única instituição de ensino médio do bairro, a entrada do bairro onde está situada é habitada por famílias de classe média e conta com um comércio local bem desenvolvido: há um grande supermercado, diversas lojas, duas padarias de qualidade, bares e restaurantes. As ruas são bem cuidadas, as casas são bonitas e bem mantidas e os postes são decorados com arte local. Além disso, a região é servida por um maior número de linhas de ônibus. Durante o dia, as calçadas e esquinas estão relativamente vazias, com pessoas que parecem estar sempre com pressa. Os bares são mais frequentados à noite, quando as pessoas se preparam para sair.

Conforme adentramos no bairro, região dos bastidores, a paisagem começa a mudar. Os canteiros e calçadas são invadidos pelo mato e algumas ruas estão mais sujas. Em algumas áreas, a inexistência de calçadas força estudantes a transitarem pelas ruas. As casas mostram sinais de desgaste, com pintura desbotada e iluminação precária. A rotina do bairro também é diferente, com bares menos estruturados e voltados para o consumo de bebidas alcoólicas, guloseimas e açaí.

Há uma quadra próxima da escola que é fechada para a circulação pública: para ter acesso a essa área é exigido pagamento. É o único espaço do bairro com essa característica, e a escola negocia o aluguel daquele espaço durante os jogos escolares, bem como para a formatura de estudantes do ensino médio. Em frente à escola, há um pequeno bar que vende itens básicos, embora poucos estudantes tenham o costume de comprar ali, talvez também não tenham dinheiro para isso. Frequentar aquele bar é um símbolo de prestígio.

Durante a manhã, o bairro é mais movimentado e mantém uma dinâmica de circulação intensa de pessoas: adultos a caminho para o trabalho e estudantes indo e voltando da escola. No entanto, as interações sociais são limitadas, e os estudantes, geralmente, se juntam em pequenos grupos, mantendo um comportamento mais silencioso. Importante ressaltar que os estudantes não fazem o mesmo trajeto para chegarem à escola: observando pelo portão de entrada da instituição, podemos avistar a chegada de estudantes pelo lado esquerdo e direito da rua de acesso, vindos das adjacências do bairro.

A saída da escola é marcada por interações mais intensas, com grupos de estudantes saindo juntos, rindo, brincando e, às vezes, até discutindo. O bairro não possui praças, parques ou academias ao ar livre, mas conta com uma Unidade Básica de Saúde - UBS, frequentada por

estudantes e suas famílias, quando precisam de atendimento médico. A escola possui dois portões, mas apenas um é utilizado: o que fica situado na rua que consta como sendo o endereço da escola Apolo.

O bairro da escola Zeus

O bairro onde está situada a escola Zeus tem a sua parte central marcada por uma ampla variedade de estabelecimentos comerciais, além de Posto Policial, Unidade de Pronto Atendimento (UPA) e praças que servem como locais de interação para famílias e estudantes ao longo da semana. No final de semana, a praça central é sempre muito movimentada. Com sua diversidade de comércio e espaços interativos, a praça funciona como um ponto de encontro, onde as identidades sociais são exibidas e os papéis sociais são assumidos.

Dado que a escola atende a muitos bairros vizinhos, um considerável número de estudantes atravessa o centro do bairro, ao seguir pelo caminho central. Embora não haja grandes diferenças de estrutura das casas no caminho para a escola, a limpeza urbana e a organização do bairro são claramente percebidas, à medida que se adentra no bairro para a chegada à escola. A maioria dos estudantes realiza o trajeto a pé, as calçadas tornam-se escassas e invadidas pelo mato, obrigando os estudantes a caminharem pelas ruas. A falta de marquises torna o trajeto mais desafiador em dias de chuva ou sol intenso, problemas que se tornam mais intensos em decorrência das ruas íngremes que levam à escola.

Esse percurso não envolve apenas o aspecto físico, ele influencia a percepção social dos estudantes. Eles se veem e são vistos em relação ao ambiente, o que pode reforçar ou desafiar os estigmas existentes. Um grupo menor de estudantes realiza o trajeto contrário, vindo de outros bairros, a partir de outro acesso que, apesar das diferenças de construções, com casas mais bonitas e menos inclinação, não apresenta grandes contrastes em relação a outras vias de acesso.

Ao sair da rua principal, nota-se a escassez de pontos de comércio no trajeto, mas, em frente, na mesma calçada do portão da escola, há uma pequena ‘venda’ semelhante a um trailer. Esse local serve como um ponto de encontro informal que contrasta com a formalidade da instituição educacional. Ali são vendidas guloseimas, é onde vários estudantes compram balas e biscoitos. Vale ressaltar que até mesmo a compra do lanche pode se tornar um símbolo de prestígio no âmbito da comunidade escolar.

A escola fica situada em um nível mais elevado, em relação à rua. Possui um portão feito de barras de ferro que proporciona uma visão ampla da instituição. Além disso, a escola não é cercada por muros, é totalmente envolta por alambrados.

3.4 IDENTIFICAÇÃO DE HIERARQUIAS E EXPECTATIVAS NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

É importante ressaltar que a análise documental não se restringe apenas a documentos oficiais. Materiais como as fichas de ocorrência escolar e as atividades propostas pelos professores na disciplina Projeto de Vida, que são rotineiramente recolhidos e arquivados com o professor, consistiram em fontes de dados extremamente valiosas. Esses registros, muitas vezes negligenciados em abordagens mais tradicionais, oferecem caminhos ricos e autênticos para a compreensão e resposta às questões centrais desta pesquisa. Para além de documentos que abordam diretamente respostas sobre os estudantes, há aqueles que, indiretamente, ajudam a compreender o impacto das políticas educacionais sobre eles: são as leis, decretos, documentos orientadores e outras normas do campo educacional que repercutem na vida dos estudantes.

Neste momento, buscaremos dar ênfase a três documentos principais: o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar da escola Apolo e da escola Zeus e as fichas de ocorrência escolar de ambas escolas, por considerar que exerceram uma influência significativa na construção da autoimagem de estudantes estigmatizados, podendo até mesmo gerar um estigma.

Neste momento, a análise se debruçará sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar e as fichas de ocorrência escolar. Tais documentos são aqui compreendidos como artefatos ideológicos. Elaborados pela própria comunidade escolar, eles cristalizam a visão de mundo da gestão e do corpo docente, definindo os papéis e os roteiros da “representação” escolar, nos termos de Goffman (2023). A relevância desses documentos não reside em sua leitura direta pelos estudantes que é, de fato, improvável, mas em sua função de legitimar as categorias que serão atribuídas aos alunos. Ao interagirem com os estudantes, os professores e gestores traduzem essa ideologia institucional em práticas que criam atributos, gerenciando as identidades e aplicando sanções que deterioram a imagem do aluno perante a equipe. A ficha de ocorrência, nesse sentido, é a materialização burocrática desse processo. Portanto, a influência na autoimagem não emana do documento em si, mas da vivência cotidiana de ser julgado e tratado segundo os preceitos ideológicos que ele formaliza.

A análise do regimento escolar revela uma tensão fundamental entre o texto e a prática. Embora sua elaboração possa refletir a ideologia que o origina, é a sua aplicação no palco da interação social escolar que define seu impacto real. Afinal, o significado de uma regra não está

fixo no papel, mas emerge do seu uso concreto. Assim, o regimento se torna um instrumento cujo propósito é moldado pelas mãos de quem o aplica. Uma gestão autoritária pode utilizar suas normas para impor padrões e justificar sanções, estigmatizando estudantes que não se enquadram no perfil esperado e transformando o documento em uma ferramenta de controle. Por outro lado, uma comunidade escolar engajada com práticas inclusivas pode reinterpretar e até mesmo subverter um texto rígido, priorizando o diálogo sobre a punição. Fica evidente, portanto, que o poder de estigmatizar não reside no documento em si, mas na forma como ele é manejado nas interações diárias que constituem a vida escolar.

A forma como o regimento é elaborado e aplicado pode determinar se ele será um instrumento de inclusão e tolerância ou de controle e repressão que impõe normas, padrões e sanções que podem estigmatizar os estudantes que não se enquadram ou que se desviam do esperado.

Ao analisar o PPP-Projeto Político Pedagógico das escolas, buscaremos compreender a maneira como cada escola encara os desafios e identificar elementos que apontem para a possibilidade das normas nele presentes virem a gerar a estigmatização de estudantes socialmente vulneráveis, em decorrência da dificuldade que eles podem enfrentar para a sua aplicação.

O Projeto Político Pedagógico (PPP)

O PPP da escola Zeus é atualizado e tem vigência para os anos de 2023 e 2024 e, de acordo com o que versa a página 3 do documento:

Ele apresenta um conjunto de diretrizes organizacionais, operacionais e pedagógicas da escola, que expressam e orientam suas práticas, documentos e demais planos - como o Regimento Escolar, Planos de Ensino-Aprendizagem e Projetos Escolares, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (PPP, Escola Zeus, 2023-2024, p.03).

Ainda segundo o documento da escola Zeus, o PPP da escola foi elaborado com a participação de todos os segmentos da escola, transparecendo, assim, a visão de todos os atores que compõem o cenário escolar.

O mesmo ocorre com relação à escola Apolo, cujo PPP se encontra também atualizado, com vigência para os anos de 2022, 2023 e 2024. O documento da escola Apolo destaca que o PPP reflete sua missão, visão, seus princípios, objetivos, metas e concepções. Vale ressaltar que, embora não esteja explícito no texto que todos os atores que compõem o ambiente escolar colaboraram com a sua elaboração, a especialista da escola relatou que o mesmo foi elaborado

com os demais especialistas, vice-diretores e diretor, não fazendo parte do processo os Assistentes Técnicos em Educação Básica – ATB, Assistentes de Serviços Básicos- ASB e professores.

A partir deste ponto, buscar-se-á apresentar algumas similaridades e disparidades no que se refere a alguns assuntos específicos presentes nos PPPs das duas escolas, bem como o potencial que apresentam para uma possível estigmatização de estudantes. No referente à indisciplina, por exemplo, é importante frisar que o PPP da escola Zeus traz, em sua página 70, uma diferenciação entre indisciplina e atos violentos, sendo que indisciplina seria um tipo de problema de convivência e regras que, mesmo tendo sido previamente combinadas, são descumpridas pelos estudantes. Já os atos violentos seriam atos de agressão tanto físicos quanto verbais:

Condutas cotidianas, de pouca gravidade, que podem ser amparadas por intervenções pedagógicas específicas se enquadram como indisciplina e podem ser evitadas ou minimizadas com uma boa gestão da sala de aula, por exemplo. As violências, por outro lado, geralmente dizem respeito a situações mais complexas, que demandam maior articulação com a rede de proteção, tais como as Unidades Básicas de Saúde e Centros Especializados em Assistência Social – CREAS, Conselho Tutelar e Polícia Militar. (PPP, Escola Zeus, 2023-2024, p.70)

Já a escola Apolo, embora não tenha em seu PPP tal diferenciação, traz, em sua página 4, um programa de convivência democrática, relatando que existem no contexto escolar “algumas demandas sobre a convivência e as relações sociais desenvolvidas”. Entre os objetivos apresentados no texto, é importante ressaltar três: 1) prevenir e reduzir as violências no contexto escolar; 2) consolidar espaços de construção coletiva dentro do ambiente escolar, promovendo o uso das práticas de Resolução Dialogada de Conflitos; e 3) incentivar as parcerias com as Redes de Proteção Social no território educativo. Destaquei estes três aspectos para procurar compreender, no cotidiano escolar, a dinâmica de funcionamento das práticas dialogadas de conflitos. Como são esses diálogos, considerando que se trata de uma construção coletiva. Nesse documento, fica subentendido que a violência é um fator que necessita de atenção na escola.

Ainda em sua página 4, o PPP expõe uma visão otimista sobre os vínculos na escola: “O corpo docente com maioria de efetivos nos anos finais e médio deixam as relações entre alunos e professores mais estreita, respeitosa.” No entanto, é preciso analisar criticamente o que significa uma “relação estreita” no contexto escolar. O documento parece assumir que proximidade gera respeito automaticamente. Contudo, é fundamental distinguir o conceito de

relação do de interação, as trocas momentâneas que ocorrem nesse vínculo. Uma relação pode ser estreita sem que as interações dentro dela sejam positivas ou respeitadas. Na verdade, é justamente na proximidade que o estigma pode operar de forma mais sutil e contínua. Como adverte Goffman (2021, p. 63), “a familiaridade não reduz necessariamente o menosprezo”. Portanto, a estabilidade do corpo docente, ao estreitar as relações, pode tanto facilitar o respeito quanto, paradoxalmente, criar o cenário ideal para a perpetuação de estigmas, onde o “conhecimento próximo” do aluno se converte em um julgamento constante.

Um outro ponto importante a ser aqui ressaltado refere-se ao papel da família, segundo a visão das duas escolas: elas são vistas como as responsáveis pelo fracasso escolar de seus filhos. O texto do PPP da escola Apolo deixa claro que um dos fatores que prejudicam a trajetória escolar dos alunos é o alto índice de repetência, decorrente de dois fatores principais:

Um dos fatores que atrapalha a trajetória escolar dos alunos, é o alto índice de repetência nos anos finais. O corpo docente observa que a política adotada pelo governo de Minas Gerais, onde até o 5º ano não reprovar, pode ser um agravante para este fato. Além disso, outros fatores podem contribuir para a elevação do índice de reprovação, como a maioria dos alunos não contarem com suas famílias para o acompanhamento escolar; devido à carência financeira perceptível em muitas famílias. (PPP, Escola Apolo, 2022-2024, p.5)

Estabelece-se, quase que diretamente, a relação entre carência financeira e fracasso, família e fracasso, associação que naturaliza o estereótipo de que o fator socioeconômico está diretamente ligado às capacidades cognitivas e atitudes escolares dos estudantes. Dessa forma, a escola fica isenta da responsabilidade do alto índice de reprovação: a culpa é do governo e da família. E, se os adolescentes de famílias pobres correspondem ao perfil do aluno reprovado, então podemos dizer que se está construindo um estigma para esses estudantes, já que, segundo Goffman (2021, p.13), um estigma é “um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo”, e os atributos desses alunos podem levá-los a uma situação de descrédito perante os professores e outros alunos.

Esta análise de como certos atributos sociais, como a questão socioeconômica, por exemplo, podem levar ao descrédito e à marginalização de estudantes é complexa e não é apenas uma questão de propriedades inerentes ao atributo, mas também de como a escola interpretará e reagirá a esses atributos. Vale a pena observar a forma como o texto do PPP da escola Zeus aborda esta questão:

Notamos que, a condição socioeconômica das famílias exerce influência no aprendizado de diversas formas: na nossa escola ela se manifesta como um menor acesso e interesse dos alunos a atividades que estimulem o estudo e

progressão nos estudos; chegam a escola com um vocabulário enxuto; dificuldade na leitura de mundo e pouca inclusão digital; grande dificuldade e defasagem na aprendizagem; apresentam baixa estima em relação ao mundo de trabalho, e ainda falta de habilidade dos pais/responsáveis tanto para incentivarem a presença dos filhos na escola, como ser de fato participante ativo na vida escolar. Esta correlação entre o nível de renda dos alunos e o desempenho no processo ensino-aprendizagem é de extrema relevância, e sempre levamos em conta esse fator na hora de elaborarmos nosso cotidiano escolar e pedagógico. (PPP, Escola Zeus, 2023-2024, p.19)

A escola afirma que a condição socioeconômica das famílias afeta o aprendizado dos estudantes, mostrando fatores que podem ser vistos como atributos que, sob a perspectiva de Goffman, poderiam levar ao estigma. O PPP da escola Apolo acrescenta que o índice socioeconômico baixo interfere diretamente no ensino-aprendizagem dos estudantes, devido à interferência direta na alimentação, vestimenta e aquisição do material escolar individual. Observamos aqui que ter o material escolar individual, uniforme ou uma roupa considerada pela escola como adequada passa a ser um símbolo de prestígio, porque são consideradas pela instituição condições de possibilidade para os alunos aprenderem e/ou terem um bom desempenho escolar. Conforme destaca Goffman (2021, p. 53), “a informação social transmitida por um símbolo pode estabelecer uma pretensão especial a prestígio, honra ou posição de classe desejável – uma pretensão que não poderia ter sido apresentada de outra maneira ou, caso o fosse, não poderia ser logo aceita”.

A alimentação, fator que, na escola Apolo é apontado como responsável por prejuízos no processo de ensino-aprendizagem, se evidencia no conteúdo de uma entrevista presente no PPP da escola Zeus: ao perguntarem aos estudantes de que forma eles se sentiam valorizados pela escola, a grande maioria ressaltou que se sentiam valorizados pelo cardápio oferecido a eles. E, quando perguntados sobre a forma que eles são acolhidos pela escola, destacaram o “carinho, respeito e diálogo dos funcionários da cozinha (ASB) e de alguns professores”. (PPP Escola Zeus, p.20)

Segundo o PPP da escola Apolo, entre os estudantes não há muito interesse na continuidade da vida escolar depois da conclusão do ensino médio, e a universidade parece uma realidade distante, pois, tendo em vista que os estudantes estão em busca de conforto financeiro, não lhes parece viável aguardar a duração de um curso de graduação. Ao generalizar esta ideia, a escola corre o risco de promover, ainda que de forma não intencional, uma estigmatização.

Os alunos demonstram a compreensão de que a escola é um local de referência para a conquistas dos objetivos profissionais futuros, que com o estudo poderão ter boa colocação no mundo do trabalho. Contudo não há muito entusiasmo no que se refere à continuidade dos estudos após o ensino médio.

A escola registra pouca adesão aos programas de ingresso à universidade e precisa ser incisiva nos períodos de inscrições para que mais alunos possam fazer as avaliações. (PPP, Escola Apolo, 2022- 2024, p. 9)

O indicador de distorção idade-série fornecido pelo INEP é um outro fator que nos chama a atenção, bem como as condições que levam a essa distorção de idade-série. O valor dessa distorção diz respeito à defasagem existente entre a idade do aluno e a idade recomendada para a série cursada por ele. Considera-se que o aluno está em situação de distorção idade-série, quando a referida diferença é de dois anos ou mais. Considerando que a distorção pode apontar para um atraso escolar do estudante, podemos supor que ela possa gerar um certo constrangimento diante dos colegas e dos professores. Conforme Goffman,

O constrangimento tem a ver com expectativas não realizadas (mas não com aquelas do tipo estatístico). Levando em consideração suas identidades sociais e o ambiente, os participantes sentirão que tipo de conduta deveria ser mantida como a apropriada, por mais que eles possam não ter esperança de que ela realmente acontecerá. (Goffman, 2011, p.102)

Imerso em um ambiente com colegas de idade inferior à dele, pode ser que o estudante não se sinta competente para fazer parte da turma, ele pode significar esse desnível de idade como indício de que ele está ‘atrasado’, que não é capaz de acompanhar o rendimento de outros adolescentes com a mesma idade que ele.

De acordo com o PPP da escola Zeus, existem causas primárias que contribuem para situações de abandono e evasão e, apesar de muitas vezes estarem intimamente ligadas à situação socioeconômica do aluno, isso nem sempre é um fator determinante. Conforme esclarece o texto do documento, “é importante ter conhecimento da condição socioeconômica que pode refletir um contexto de vulnerabilidade ou seguridade que, por sua vez, influencia na restrição ou ampliação das oportunidades de vida para os estudantes.” (PPP, Escola Zeus, 2023-2024, p.16).

O elevado número de estudantes em situação de distorção idade-série de ambas as escolas chama a atenção e é preocupante, pois se trata de um quadro que pode acarretar consequências negativas para a autoimagem dos estudantes, impactando sua autoestima, identidade e senso de pertencimento. Eles podem vir a experimentar sentimentos de inferioridade, vergonha, isolamento ou rejeição por parte de colegas e professores, o que pode exercer grande influência sobre o seu desempenho escolar, provocando até mesmo a desmotivação em participar das aulas e, em casos extremos, ao abandono escolar.

Generalizações quanto à situação socioeconômica, à origem ou à cultura de um estudante, quando são utilizadas para justificar o seu atraso escolar, podem acarretar grandes

prejuízos para a sua autoimagem. É bastante comum que a família seja apontada como única responsável pelo fracasso escolar de seus filhos:

Em alguns casos o aluno precisa trabalhar ou cuidar de irmãos mais novos, e evade da escola cada vez mais cedo. Em outras situações, a desestrutura familiar contribui para comportamentos indisciplinados e a prática de atos infracionais, prejudicando o desenvolvimento do aluno, resultando num quadro de repetências (PPP, Escola Zeus, 2023-2024, p.51).

A citação acima faz uma associação entre a situação socioeconômica e a desestrutura familiar como fatores que contribuem para comportamentos indisciplinados, para a prática de atos infracionais e situações em que os alunos precisam repetir um ano escolar por não alcançarem os requisitos necessários para avançar para a próxima série. Aqui, fica claro como a visão da instituição, consubstanciada em documentos formais, pode criar as condições de possibilidade para o estigma se manifestar e ser reforçado dentro do contexto educacional. Quando um aluno precisa trabalhar ou cuidar de irmãos mais novos, isso pode ser interpretado como um desvio das expectativas da escola, na qual predomina a ideia de que o foco principal deveria ser a educação. Essas responsabilidades adicionais podem levar ao estigma de ser visto como menos comprometido ou capaz, mesmo que as circunstâncias exijam tais sacrifícios. Isso reflete um estigma de caráter individual, em que a culpa é colocada no aluno, sem considerar as complexidades de sua situação pessoal. As generalizações e o preconceito gerados por esse tipo de crença podem afetar muito negativamente a identidade do aluno e reforçar barreiras à inclusão e ao sucesso educacional.

A Escola Zeus define, em seu PPP, que, para obter aprovação, o estudante necessita de dois critérios mínimos: a frequência e a nota. A reprovação, por outro lado, ocorre “quando o estudante não alcança o que dele era esperado durante o período letivo e o abandono, que é a ausência de rendimento do estudante que deixa de frequentar a escola antes do término do ano letivo, sem formalizar sua transferência para outra.” (PPP, Escola Zeus, 2023-2024, p.28).

As provas de proficiência de Matemática e Língua Portuguesa do PROEB relevantes para ambas as escolas. Vale a pena fazer aqui um recorte no ensino médio, público para o qual está voltada esta pesquisa. Nessas situações, a escola cita possíveis causas de sua queda nas avaliações, como, por exemplo, a ausência de supervisão e suporte por parte da família ou responsável, falta de interesse e disciplina notáveis na adoção de uma rotina de estudos, a existência de um número considerável de estudantes que enfrentam situações de vulnerabilidade social. Segundo o texto do documento, observa-se anualmente um aumento nas dificuldades de aprendizado e defasagem entre os alunos.

Em se tratando de famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social, nas quais os pais precisam trabalhar em mais de um emprego, onde uma única pessoa provê a família ou, até mesmo quando a família enfrenta o desemprego, é comum que se refiram aos responsáveis por esses núcleos familiares como pessoas irresponsáveis, que ignoram a vida escolar do estudante. Entretanto, na verdade, a ausência dos pais se justifica pelas exigências da vida prática, já que precisam driblar as dificuldades para manter o sustento do seu lar. Embora exista em todo o PPP o discurso de que é preciso compreender a situação social do estudante, percebe-se que este é um fator que “incomoda” a escola, que está fora de suas expectativas. O que costuma ocorrer é que, em se tratando de escolas de bairros, é comum que os pais dos estudantes tenham estudado na mesma escola. Cria-se uma identidade social virtual para aquele estudante, que acaba, por vezes, reproduzindo os estigmas atribuídos aos seus pais e/ou irmãos que também estudaram ou estudam na mesma escola.

Assim, a ausência da família na vida escolar dos alunos e a condição socioeconômica das famílias, quando apontadas como causas de um baixo desempenho escolar, podem vir a serem incorporadas na identidade do estudante como fatores de pertencimento a um grupo marcado negativamente e, nesses casos,

[...] os padrões que ele incorporou da sociedade maior tornam-no intimamente suscetível ao que os outros veem como seu defeito, levando-o inevitavelmente, mesmo que em alguns poucos momentos, a concordar que, na verdade, ele ficou abaixo do que realmente deveria ser: A vergonha se torna uma possibilidade central, que surge quando o indivíduo percebe que um de seus próprios atributos é impuro e pode imaginar-se como um não-portador dele (Goffman, 2021, p.17).

A infrequência, tanto nas avaliações externas quanto nas aulas, é um fator que, de acordo com as expectativas das escolas Apolo e Zeus, prejudica o desempenho escolar dos estudantes. Segundo o PPP da escola Zeus:

As possíveis causas da variação ou manutenção da taxa de participação ao longo do tempo são as dificuldades ligadas à disciplina com os estudos ou mesmo a problemas em casa que o aluno apresenta, que gera uma falta de compromisso ou desmotivação com seus estudos (PPP, Escola Zeus, 2023-2024, p.32).

A escola Apolo enumera, como situações que necessitam de ações para uma melhoria:

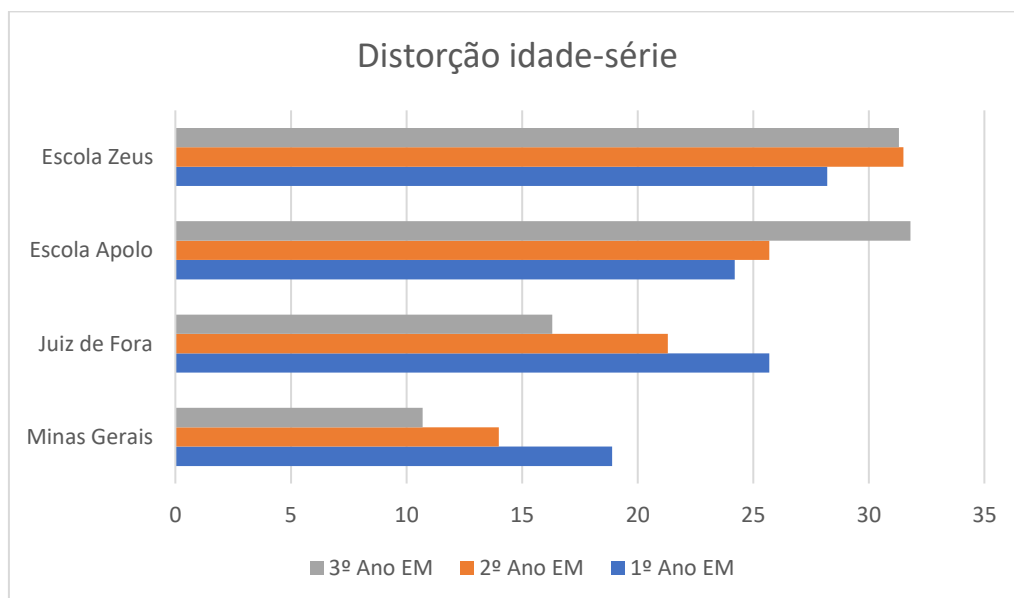
- 1) Alto índice de infrequência escolar;
- 2) Queda nos índices de aproveitamento dos estudantes nas avaliações internas;
- 3) Baixo desempenho nas avaliações externas;

- 4) Pouca participação da família na vida escolar dos estudantes;
 5) Falta de espaços adequados às demandas da escola (PPP, Escola Apolo, 2022-2024, p.30).

Fatores como a infrequência e reprovação podem ocasionar o abandono da vida escolar ou a distorção entre a idade do estudante e o restante da turma. Através do site do INEP, para a escola Apolo, a cada 100 adolescentes, aproximadamente, 36 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais e, na escola Zeus, a cada 100 crianças, aproximadamente 33 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais, sendo a média bem acima do município de Juiz de Fora, onde, para cada 100 crianças, aproximadamente 23 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais.

Um dos fatores que colaboram para que a distorção entre idade-série ocorra é o abandono escolar. A escola Apolo não evidencia a questão socioeconômica nem outro fator como possível causa da distorção, embora cite a infrequência como um fator que precisa ser melhorado. Já a escola Zeus relata que o abandono pode ocorrer devido à necessidade de ingressar no mercado de trabalho, ora para ajudar no sustento da família, ora por atingir a maioridade. O quadro abaixo retrata a situação da distorção idade-série no estado de Minas Gerais, em Juiz de Fora e em ambas as escolas do estudo.

Gráfico 5. Comparação do Indicador de Distorção idade-série de acordo com dados do INEP, 2024

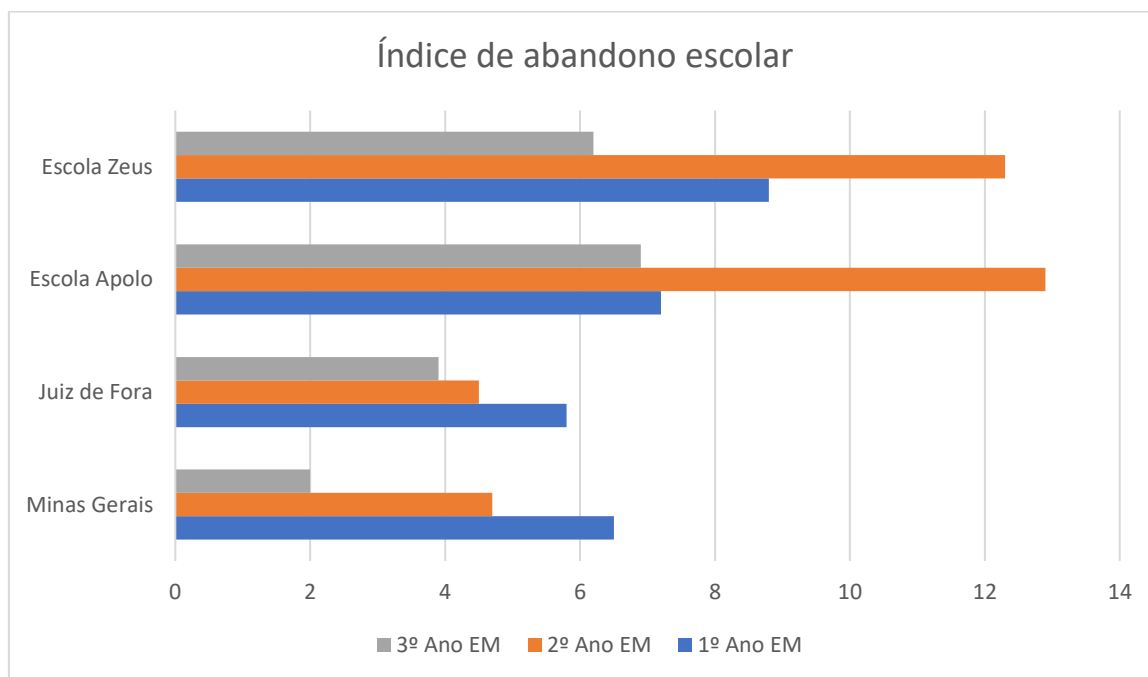


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os estudantes infrequentes do ensino médio podem desenvolver uma autoimagem negativa, o que pode levar a um não retorno à vida escolar no ano em que estão matriculados. Em se tratando de escolas de bairros de periferia, onde todos se conhecem, o estudante pode ser

estigmatizado por sua condição material, por sua escolha profissional, por sua responsabilidade familiar ou por sua capacidade intelectual, o que pode acarretar dificuldades de interagir com os professores, com os colegas e com a instituição escolar.

Gráfico 6. Comparação das taxas de abandono escolar – INEP (2024)



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O PPP da escola Zeus relata que as causas primárias da distorção idade-série, em alguns casos, podem estar relacionadas à situação socioeconômica do aluno:

Em alguns casos o aluno precisa trabalhar ou cuidar de irmãos mais novos, e evade da escola cada vez mais cedo. A desestrutura familiar contribui para comportamentos indisciplinados e a prática de atos infracionais, prejudicando o desenvolvimento do aluno, resultando num quadro de repetências (PPP Escola Zeus, 2023- 2024, p.51).

As interações sociais entre estudantes de turmas onde existe a distorção de idade em relação à série apresentam problemas como a segregação do estudante em relação à turma, pois podem ocorrer situações de desconforto na relação com crianças com menor idade que apresentam interesses bem diferentes dos seus. Por outro lado, a distorção também torna mais difícil a organização escolar. (PPP, Escola Zeus, 2023-2024, p.52)

A escola Zeus ainda salienta, em seu PPP, na página 72, sobre questões de indisciplina e violência, que possui espaços de interação, para que os estudantes gastem energia e, assim, reduzam os atos de indisciplina:

Nossa Escola, conta e oferece com espaços adequados para a prática de esportes, para brincar ou correr no intervalo, possuímos área verde, Informática e Biblioteca, não ficando somente restrito e limitado à sala de aula, pois sabemos que crianças e adolescentes detêm muita energia, e a falta de locais para “gastar” essa energia conduz à indisciplina. (PPP, Escola Zeus, 2023-2024, p.72).

A escola apresenta suas estratégias para outro tipo de desvio: a indisciplina, atribuída a dois fatores principais. Primeiro, a uma energia física excessiva dos alunos, que a instituição busca canalizar através de “espaços adequados para a prática de esportes, para brincar ou correr”. Sob a ótica de Goffman (2023), esses espaços funcionam como “regiões de bastidores” permitidas, onde os alunos podem exibir comportamentos que seriam considerados “fora do personagem” na região da fachada da sala de aula. É uma forma de a escola gerenciar e conter uma corporeidade considerada ameaçadora à ordem institucional.

Outro aspecto de grande relevância que observamos é a família e a sociedade onde está inserido nosso aluno, se conta com um lar desestruturado, sem limites e sem regras, isso faz com que o aluno reproduza o que presencia em casa na escola. Além disso, problemas psicológicos e mentais não tratados atingem diretamente o rendimento escolar, mais precisamente na disciplina (PPP, Escola Zeus, 2023-2024, p.72).

Conforme o PPP, estudantes que vivem em lares desestruturados, sem limites e sem regras, tendem a reproduzir na escola o que vivenciam em casa, o que pode gerar problemas de disciplina e de aprendizagem. Vale ressaltar que a escola não conceitua o que seria um lar desestruturado, criando assim um juízo de valor. Para Goffman (2021, p.57): “A questão é que, em certas circunstâncias, a identidade social daqueles com quem o indivíduo está acompanhado pode ser usada como fonte de informação sobre a sua própria identidade social, supondo-se que ele é o que os outros são”.

Do ponto de vista da fachada moral que a instituição escolar é socialmente compelida a sustentar, isto é, os padrões de decore e as expectativas de conduta tidas como inquestionáveis, o documento não está totalmente equivocado, uma vez que se alinha a um senso comum dramático que frequentemente correlaciona vulnerabilidade familiar a desafios comportamentais.

A questão crucial, no entanto, reside nas consequências operacionais de uma definição tão vaga e não problematizada. Ao não conceituar o que seria um “lar desestruturado”, o PPP abre espaço para um juízo de valor de uso livre por parte dos agentes escolares em sua performance cotidiana. Isso pode levar a um sistema classificatório perverso, onde qualquer

comportamento desviante ou baixo desempenho de um estudante que possua atributos externalizados, seja automaticamente interpretado como um sintoma de sua origem familiar “desestruturada”.

Esse mecanismo tende a elevar viciosamente as probabilidades que, em tese, apenas descreveriam. A percepção dos professores, influenciada por essa categoria pré-reflexiva, pode estigmatizar e normalizar a expectativa de mau comportamento para um subconjunto de alunos, criando uma divisão funcional dentro da escola: de um lado, os estudantes que sustentam a “fachada” esperada e, de outro, os “problemáticos”, tidos como irrecuperáveis por forças que estariam além do alcance da instituição.

No limite, o estigma opera como um “mecanismo de defesa” institucional. Ao isolar e categorizar os alunos “problemáticos” como produtos de famílias desestruturadas, a escola se exime da responsabilidade de revisar suas próprias práticas e performances interativas. A complexidade das trajetórias individuais é reduzida a um rótulo, e a tentativa de inclusão é substituída por estratégias de segregação que visam, sobretudo, reduzir os custos institucionais de lidar com a diferença. Dessa forma, longe de ser uma mera descrição da realidade, a categoria “lar desestruturado” no PPP da Zeus revela-se um instrumento que pode produzir e reforçar ativamente as próprias desigualdades que alega apenas constatar, consolidando uma definição da situação que patologiza o aluno e isenta a instituição.

Ao se considerar que a identidade social dos estudantes é influenciada pela família, pela sociedade, pelo ambiente escolar e também pelos seus pares, os alunos podem assumir diferentes papéis sociais, dependendo dos grupos com os quais interagem e da maneira como eles querem ser vistos pelos outros. Dessa forma, o estudante que vive em uma família considerada desestruturada, tanto pode tentar se adaptar à escola, seguindo as regras e normas institucionais, como também pode vir a se rebelar contra essas regras e normas. De forma similar, um aluno que tem problemas psicológicos tanto pode buscar apoio na escola como pode se isolar ou passar a se comportar de forma agressiva. Conforme Goffman (2021),

No dia-a-dia escolar, percebemos que a Indisciplina acontece principalmente, e em muitas vezes, em forma expressa de rebeldia, sendo vista, para nós como um meio de mostrar sua existência. Percebemos também que essa grande maioria de alunos indisciplinados apresentam: ora é falta de estrutura familiar, de regras e limites familiares, ora é famílias que reprimem muito os filhos; ora é envolvimento ou possui familiares pertencentes tráfico/usuário de drogas; precariedade financeira, social e cultural (Goffman, 2021, p.57).

O regimento escolar

O regimento escolar é um documento oficial que estabelece as normas e diretrizes para a vida na escola, delineando tanto as responsabilidades quanto os direitos dos membros da comunidade educativa. Além disso, descreve a estrutura e o funcionamento da instituição de ensino. É elaborado de maneira democrática e participativa, refletindo a autonomia administrativa e pedagógica da escola. Após sua elaboração, o regimento escolar é submetido à Superintendência da região onde a escola está localizada para análise e registro. Essas informações estão previstas na Resolução CEE, nº 486, de 21 de janeiro de 2020, que reafirma a importância do regimento escolar como um dos instrumentos de gestão da educação em Minas Gerais.

De acordo com o regimento da escola Apolo, consiste em ato de indisciplina do estudante:

- 1) Recusa em cumprir com as tarefas escolares estabelecidas pelos professores;
- 2) Não cumprimento dos prazos de entrega dos trabalhos escolares;
- 3) Descumprimento dos acordos estabelecidos em sala de aula com os professores (mapa de sala, momento de fala e escuta, saídas para banheiro, etc);
- 4) Descuido com os materiais oferecidos pela escola (tesoura, régua, cola, compasso, etc).

A escola tenta lidar com os casos de indisciplina de estudantes, inicialmente, com diálogo e busca de entendimento entre as partes. Além do diálogo, a instituição procura estabelecer comunicação com a família e cumprir, de forma sistemática, o que consta no Regimento Escolar. O documento define as normas de comportamento esperadas, os procedimentos disciplinares e até mesmo os papéis atribuídos a cada membro da comunidade escolar. Essas diretrizes moldam as representações coletivas, determinando o que é considerado “adequado” ou “esperado” dentro da escola.

Ao observar uma escola sob a ótica de Goffman (2023), é crucial considerar como as representações individuais se conectam para formar uma imagem coletiva. A teoria goffmaniana sugere que cada interação social é uma espécie de performance, na qual os indivíduos desempenham papéis para manter a ordem social e criar a impressão desejada. As expectativas e normas institucionais, como delineadas no regimento escolar, influenciam diretamente esses papéis e representações. O regimento define não apenas as regras de comportamento, mas também os padrões de conduta esperados de cada membro da comunidade escolar. Isso cria uma espécie de “roteiro” que orienta as interações diárias e influencia a percepção coletiva da instituição, conforme ressalta Goffman (2021): “Pode-se tomar como estabelecido que uma condição necessária para a vida social é que todos os participantes

compartilhem um único conjunto de expectativas normativas, sendo as normas sustentadas, em parte, porque foram incorporadas”. (Goffman, 2021, p.138)

Assim, as relações de autoridade e dinâmicas entre diferentes cargos dentro da escola podem impactar significativamente a forma como as representações individuais se manifestam. Por exemplo, possíveis conflitos entre membros da administração escolar podem gerar tensões que influenciam não apenas as interações diretas entre eles, mas também a atmosfera geral na escola. Ao compreender a escola através dessa perspectiva, torna-se evidente como as interações sociais individuais e as normas institucionais se entrelaçam para formar a identidade e a percepção coletiva da instituição. Isso destaca a importância não apenas das representações individuais, mas também das estruturas hierárquicas e das normas institucionais na construção da imagem e do ambiente escolar.

3.5. AS RELAÇÕES DE AUTORIDADE

O diretor escolar desempenha um papel crucial na representação da imagem da escola perante a comunidade. É incumbência do diretor manter uma fachada de autoridade e competência, apresentando a instituição de forma favorável para os pais, alunos e a comunidade em geral. Além disso, o diretor deve cuidar da impressão que transmite aos demais membros da equipe escolar, equilibrando a necessidade de manter a ordem e a disciplina com uma abordagem acessível e empática. Quem responde pela escola é o diretor e, em sua falta, ele é representado pelo vice-diretor, embora somente o cargo de diretor exija dedicação exclusiva, de acordo com a Resolução SEE nº 4.782, de 04 de novembro de 2022. Para ser diretor, o servidor não precisa ser aprovado em concurso público, ter identidade com a comunidade e sequer atuar naquela rede de ensino.

Para o cargo de vice-diretor, exige-se que o candidato seja efetivo, o que pode contribuir para uma situação em que haja uma noção mais firme de pertencimento à comunidade em que atua. O artigo 13 da resolução citada, que versa sobre as atribuições do vice-diretor, determina que promover a boa qualidade das interações sociais é uma das suas responsabilidades: a forma como ele deve se relacionar com todos na escola aparece bem clara no regimento: ele deve se comportar com urbanidade e respeito no trato com o Diretor, Especialistas da Educação, alunos, pais e demais servidores. Quem coordena o funcionamento geral do turno é o vice-diretor, o que promove uma aproximação mais estreita com os discentes.

A ausência de um requisito específico de identidade ou vínculo com a comunidade para o cargo de diretor pode gerar debates sobre a representatividade e o compromisso com os

valores e necessidades locais da escola. Isso pode levar a conflitos entre diferentes visões de gestão educacional e à busca por lideranças que realmente se identifiquem e estejam alinhadas com a comunidade escolar. As fachadas pessoais dos diretores e vice-diretores desempenham um papel significativo na projeção da imagem da escola. Sua aparência e comportamento podem contribuir não apenas para a sua própria representação, mas também para a percepção da instituição como um todo.

O cargo de Especialista em Educação Básica é um dos mais importantes para a promoção da qualidade da educação oferecida pelas unidades escolares, pois, por ser responsável pela supervisão e orientação pedagógica da escola, ele atua diretamente na formação e no acompanhamento dos professores e dos alunos. Os ATBs, Assistentes Técnicos de Educação Básica, não possuem interação direta com os estudantes, salvo os casos de pedidos de declarações. Dentre as suas atividades previstas em resoluções, o regimento ressalta que podem “desempenhar outras atividades compatíveis com a natureza do cargo que lhes forem atribuídas pelo diretor”, isso remete ao poder da estrutura hierárquica dentro da instituição escolar.

Um dos cargos que possuem uma hierarquia informal bem delimitada nas interações com a direção é o cargo de ASB – Assistente de Serviços Básicos. As interações com a comunidade escolar estendem-se aos vários atores que compreendem aquele cenário. Por não possuírem uma formação específica ou uma qualificação reconhecida, os ASBs são submetidos a uma hierarquia rígida dentro da instituição escolar, sendo subordinados ao diretor e aos professores para desempenharem uma variedade de atividades subalternas. Muitas dessas atividades não estão diretamente ligadas ao processo pedagógico ou à interação com os estudantes, o que leva os ASBs a um estado de invisibilidade, a uma percepção do seu trabalho como menos importante pela comunidade escolar. Suas interações sociais limitam-se a receber visitantes e estudantes na entrada da escola – com exceção desses momentos, eles passam a maior parte de seus dias nos bastidores da escola: na cozinha, na limpeza das salas após as aulas, na higienização dos banheiros, entre outras tarefas.

O regimento interno da Escola Zeus, em seu artigo 21, aponta como função dos ASBs: “V - Encaminhar pessoas aos locais em que se destinarem na Escola”. E, em seu artigo 32, inciso VI, ele complementa, delimitando que esses profissionais também devem “controlar a entrada e saída de alunos e visitantes na escola”. O inciso VIII de suas atribuições inclui ainda que devem “auxiliar o aluno com necessidades especiais em atividades de locomoção, uso de utensílios, banheiros, entre outros”, assim como “conduzir o aluno até sua residência, quando necessário”. Através dessas atribuições, é possível perceber a responsabilidade e a importância

do seu trabalho no ambiente escolar. Todavia, apesar do papel crucial que desempenham na educação básica, esses profissionais são frequentemente ignorados ou desvalorizados pela comunidade escolar, sendo vistos como inferiores ou subalternos.

Quanto ao quadro de professores, a disparidade que marca a sua participação na dinâmica da escola é bastante significativa: os professores convocados não possuem um vínculo empregatício longo, não possuem estabilidade, não participam da avaliação de desempenho e estão ausentes em muitas reuniões importantes que definem, por exemplo, a escolha de aulas ou os horários para o ano seguinte. Isso exclui essa classe de professores das decisões da escola, podendo gerar a sua inferiorização por parte do corpo escolar. Em situações nas quais a substituição se dá por um período breve de tempo, é comum que os estudantes cheguem a ignorar a autoridade desses profissionais, o que resulta em uma dificuldade maior em manter a disciplina durante as aulas. Os professores convocados, muitas vezes, não possuem acesso ao PPP, tampouco ao Regimento Interno, pois entende-se que não é necessária essa compreensão por parte deles, já que estão apenas de passagem pela escola, por um curto período de tempo.

Esses aspectos podem ser relacionados com o conceito de estigma de Goffman, no que se refere à discrepância entre a identidade social “virtual” e a “real” de um indivíduo, ou seja, entre a expectativa normativa e a confirmação situacional de um atributo ou característica que o diferencia dos demais e o coloca em desvantagem ou inferioridade. O professor convocado temporariamente²¹ se vê como uma pessoa habilitada como as demais e possuidor de capacidade para lecionar, mas é visto pela escola como um servidor temporário que não integra o corpo docente e, como tal, não apto para tomar decisões junto à equipe gestora. De forma geral, os funcionários convocados são desacreditados, uma vez que todo o corpo escolar conhece a sua situação contratual. Em decorrência disso, suas opiniões são, na maioria das vezes, ignoradas, eles são silenciados e invisibilizados.

No caso de especialistas em Educação Básica convocados temporariamente, por exemplo, a sua condição os exclui de algumas decisões e atividades da escola, o que pode gerar uma imagem de inferioridade ou incompetência perante os colegas, os superiores e os estudantes. Em se tratando do Ensino Médio em Tempo Integral- EMTI, que possui uma normativa diferenciada (com ementas a serem seguidas nos diferentes itinerários e cadernos

²¹ RESOLUÇÃO SEE No 4.920, DE 06 DE OUTUBRO DE 2023. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação no Cadastro de Reserva e para convocação temporária de candidatos ao exercício de funções do Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1AK7rLkwjgz6Jx---s_yx0MfuDPm90ayU/view. Acesso em: 02 de abril de 2025.

que norteiam a sua ação), a condição de trabalho se torna ainda mais difícil, já que esses profissionais atuam diretamente no contato com professores e membros da gestão. Professores efetivos, algumas vezes, se negam a cumprir as tarefas repassadas pelo especialista, por considerarem-no pouco conhecedor da realidade da escola, sem experiência e não portador de um cargo efetivo.

De acordo com o regimento, todos os profissionais que trabalham no ambiente escolar têm o dever de “obediência às ordens superiores, exceto quando manifestamente ilegais”. Como as hierarquias são bem definidas, a obediência a ordens superiores, como as da direção e da SRE, nem sempre é vista de forma pacífica, uma vez que há uma desconfiança acerca da dúbia interpretação das normas presentes nas resoluções. A obediência pode criar situações de conflito e opressão, principalmente, quando o superior imediato é um especialista convocado: os funcionários efetivos, por possuírem uma interação prolongada no ambiente escolar, não confiam na capacidade ou no conhecimento que o profissional contratado possui e, dessa forma, a sua autoridade não chega a ser legitimada.

Outra situação em que se configura a desobediência às normas e regras dos regulamentos por parte de funcionários efetivos, se refere a diretores da escola, cargo temporário, cuja ocupação se dá através de eleição na comunidade escolar. Um fator que leva à desobediência nesses casos são as desavenças políticas dentro das instituições: uma vez que o diretor é empossado através de eleição, a chapa não eleita pode se negar a respeitar sua autoridade, gerando uma onda de questionamentos dentro da escola.

No caso dos funcionários que desobedecem às ordens superiores, seja por discordância política, seja por denúncia de irregularidades, eles também podem sofrer um estigma, pois podem ser vistos como rebeldes, traidores, delatores ou subversivos, ameaçadores da ordem e da hierarquia da escola. Essa situação também pode afetar a sua autoimagem e a sua identidade profissional, pois podem se sentir isolados, perseguidos ou desvalorizados no seu trabalho. Esses funcionários podem tentar se justificar, argumentar ou negociar com os seus superiores, buscando esclarecer os seus motivos e defender os seus direitos, ou podem tentar se aliar a outros funcionários que tenham a mesma posição ou opinião, buscando apoio e legitimidade.

É importante aqui ressaltar a importância da hierarquia dentro da Escola Apolo, cujo regimento traz uma repetição exacerbada de algumas palavras que apontam para os níveis de hierarquia dentro da instituição escolar: a palavra “autoridade” aparece doze vezes, a expressão “superior” aparece dezesseis vezes, e outras palavras relacionadas a estas aparecem em número menor: “inferior” (três vezes), “subordinados” (três vezes), “hierarquia” (duas vezes). Além disso, está muito bem demarcada no regimento a obrigatoriedade de “ser justo e honesto no

desempenho de suas funções e em suas relações com demais servidores, superiores hierárquicos e com os usuários do serviço. A escola delimita muito bem a separação entre os inferiores e os superiores hierárquicos e, embora esteja clara no regimento a intenção de eliminar qualquer tratamento desrespeitoso e evitar a estigmatização no ambiente escolar, a situação foge do controle, tendo em vista que as delimitações das hierarquias entre cada um desses atores podem não estar evidentes.

Ao recomendar que se deva “Praticar a cortesia e a urbanidade nas relações do serviço público e respeitar a capacidade e as limitações individuais dos usuários, sem qualquer espécie de preconceito ou distinção de raça, sexo, nacionalidade, cor, idade, religião, preferência política, posição social e quaisquer outras formas de discriminação”, professores, ASBs, ATBs e estudantes podem ter diante de si um grande desafio, pois a limitação de uns pode ser vista por outros como uma falha moral: preguiça, incapacidade, desinteresse, por exemplo.

Por outro lado, ao exigir que funcionários devam “Apresentar-se ao trabalho com vestimentas adequadas ao exercício da função”, não é explicitado o que seriam tais ‘vestimentas adequadas’. Como as escolas não oferecem uniforme para o servidor e a vestimenta pode ser uma forma de separar o ator pela sua classe socioeconômica, tal norma pode ter múltiplas interpretações pelos diversos atores da escola. Principalmente no que tange aos convocados, é preciso considerar que, por não possuírem cargo completo e receberem uma remuneração inferior à dos funcionários efetivos, pode ocorrer que esses profissionais não consigam se adequar às expectativas que não especificam a forma como a escola espera que eles se vistam. Tanto quanto os estudantes, os funcionários que têm um baixo poder aquisitivo podem ser inferiorizados e se tornar vítimas de um processo de estigmatização, passando a serem vistos como desleixados, inadequados ou imorais, já que violam as regras e os valores da escola. Essa situação pode afetar a sua autoimagem e a sua identidade profissional, pois podem se sentir julgados, criticados ou excluídos no seu trabalho. O tipo de vestimenta tanto poderá ser um símbolo de prestígio como de estigma.

Exercer a função, o poder ou investir-se de autoridade em acordo com as exigências da administração pública, vedado o exercício contrário ao interesse público, é, de acordo com Goffman, próprio das atividades na região da fachada. Segundo ele, a suspeita, a pretensão e a demonstração de autoridade são características inerentes a essa área. De acordo com Goffman (2023), “a suspeita, a pretensão e a demonstração de autoridade são próprias das atividades da região da fachada.” (Goffman, 2023, p.147).

A eficácia dessa autoridade, no entanto, depende crucialmente de sua dramatização. Goffman (2023, p.259) argumenta que “qualquer tipo de poder deve estar revestido de meios

eficientes que o exibam, e terá diferentes efeitos, dependendo do modo como é dramatizado”. Isso significa que a autoridade do professor ou do diretor é uma performance contínua que precisa convencer sua plateia, os alunos e a comunidade. Nesse esforço de “transmitir eficazmente o que deseja que se faça” (Goffman, 2023, p.259), a escola pode recorrer a uma encenação solene e distante, na tentativa de proteger seu espetáculo e impressionar pelo afastamento dos fatos do cotidiano.

Contudo, essa fachada de autoridade inquestionável pode revelar-se frágil. Em comunidades onde a legitimidade é construída de forma orgânica e horizontal, a autoridade institucional, baseada em hierarquia e regras formais, pode ser questionada. É aqui que surge o dilema da escolha de uma fachada adequada, postulado por Goffman (2023, p.40) “Desde que as fachadas tendem a ser selecionadas e não criadas, podemos esperar que surjam dificuldades quando os que realizam uma dada tarefa são obrigados a selecionar, para si, uma fachada adequada dentre muitas diferentes”. A escola e seus atores encontram-se, assim, em um impasse: manter a fachada tradicional de autoridade hierárquica, arriscando-se a não ser crível, ou buscar uma fachada alternativa, mais próxima da linguagem comunitária, para a qual podem não ter um “roteiro” estabelecido.

É nesse contexto de tensão que o estigma se alimenta. A autoridade pedagógica do professor e a autoridade política da direção, quando dramatizadas como mera demonstração de poder na “fachada”, podem restringir as oportunidades de interação positiva e favorecer atributos negativos de estudantes típicos das periferias. Por outro lado, se essas mesmas autoridades forem capazes de incorporar a linguagem de legitimidade das comunidades, transladando, de certa forma, a confiança do bastidor para a fachada, elas terão o potencial de inibir a estigmatização, regulando as interações de modo a valorizar, e não suprimir, as trajetórias desses alunos.

Não menos importante é observar que as autoridades, no regimento da escola, aparecem em um nível muito superior ao das pessoas comuns. Ao recomendar que se deve “guardar sigilo sobre assuntos reservados que envolvam ou possam envolver pessoas e autoridades nos planos administrativos e pedagógicos”, entende-se que tudo o que é dito nas reuniões de Conselho de Classe, por exemplo, é sigiloso: geralmente, nesse tipo de reunião, são colocadas não apenas as fragilidades de cada estudante, mas as formas estigmatizantes como os professores se referem a eles: “tadinho”, “fraco”, “desinteressado”, “marginal”. Ao considerarmos a maneira desrespeitosa como alguns professores se referem aos seus alunos, poderíamos supor que, ao seu olhar, alguns estudantes são considerados como uma não pessoa’. Embora nos bastidores possam haver burburinhos sobre o rendimento e o comportamento dos alunos, é nas reuniões

de Conselho de Classe que as famílias desses alunos são julgadas e condenadas como responsáveis pelo fracasso de seus filhos. A respeito desse “sigilo” exigido no documento, Goffman explica que: “Se uma equipe não tem a pretensão de ser uma equipe que não tem segredos estratégicos, não é preciso necessariamente que seus segredos estratégicos sejam indevassáveis” (Goffman, 2023, p.157).

Os professores, de acordo com Goffman, assumem o papel de "atores principais" no ambiente escolar. Eles estão constantemente engajados em performances diárias, adaptando sua conduta e comunicação para atender às necessidades educacionais e emocionais dos alunos. Sua representação atua como um modelo para os estudantes, influenciando diretamente seu envolvimento e aprendizado. Além disso, os professores desempenham um papel crucial na construção da identidade da escola, transmitindo os valores e ideais institucionais através de suas interações em sala de aula e além.

3.6. A EXPECTATIVA NORMATIVA COMO FATOR DE ESTIGMATIZAÇÃO

Até aqui foram exploradas as hierarquias formais das escolas, para compreender as possibilidades de construção da autoimagem por parte dos estudantes e para compreender a maneira como se veem os diversos atores que atuam na escola. A deturpação da autoimagem em decorrência da estigmatização pode gerar sentimentos de vergonha, culpa, medo, raiva, tristeza ou frustração, que podem afetar a autoestima, a motivação, o aprendizado e o desenvolvimento do estudante. Mas é preciso considerar que podem haver várias formas de reação a esse processo e, dessa forma, o estigma também pode gerar oportunidades de superação ou mesmo de aceitação da condição de estigmatizado, conforme Goffman:

Parece também possível que um indivíduo não consiga viver de acordo com o que foi efetivamente exigido dele e, ainda assim, permanecer relativamente indiferente ao seu fracasso; isolado por sua alienação, protegido por crenças de identidade próprias, ele sente que é um ser humano completamente normal e que nós é que não somos suficientemente humanos. Ele carrega um estigma, mas não parece impressionado ou arrependido por fazê-lo (Goffman, 2021, p.16).

Assim, para dar prosseguimento a esta discussão sobre hierarquias, não podemos nos limitar às atribuições dos cargos de diretor, vice-diretor, professores e demais funcionários – é preciso também compreender as hierarquias não formais. A forma como os estudantes serão vistos (identidade virtual) engloba também a sensação de pertencimento à escola, de identidade,

ou seja, de relações. Eles devem equilibrar as expectativas dos professores e da direção com suas próprias aspirações e identidades individuais.

De acordo com o regimento interno da escola Apolo, por exemplo, os estudantes possuem vários deveres, entre os quais se destaca que eles devem obedecer as “normas regimentais da escola”, realizar “exercícios e tarefas nos prazos determinados pelos professores e abster-se de atos que perturbem a ordem, ofendam os bons costumes ou importem em desacato às leis, às autoridades escolares, professores, funcionários ou colegas.” Esses deveres expressam as expectativas que a escola tem para caracterizar o padrão de um aluno normal e delimitar o papel social que o estudante deve desempenhar para ser bem visto na escola. Nesse contexto, os atores que não seguem as normas podem ser

[...] percebidas como incapazes de usar as oportunidades disponíveis para o progresso nos vários caminhos aprovados pela sociedade; mostram um desrespeito evidente por seus superiores; falta-lhes moralidade; elas representam defeitos nos esquemas motivacionais da sociedade (Goffman, 2021, p.155).

No entanto, esse papel social não é fixo nem determinado, mas construído e negociado na interação entre os atores sociais. Segundo Goffman, os atores sociais desempenham seus papéis de acordo com as expectativas do público que são os outros atores com quem interagem. Quando as normas institucionais não são explícitas, há uma contradição entre as normas regimentais e as práticas cotidianas. Regras escolares não explícitas, ou seja, que não são comunicadas aos estudantes, podem gerar confusão e conflito na interação entre os estudantes e as autoridades escolares, pois os estudantes podem não saber o que é esperado deles.

A assiduidade e pontualidade nas aulas é um fator passível de sanção, mas o regimento não prevê “brechas” para condições climáticas, por exemplo: em dias de chuva, aqueles estudantes que não usam transporte público e que fazem o trajeto a pé para a escola, aqueles que não possuem sombrinha ou guarda-chuva dificilmente conseguem chegar sem atrasos. Mesmo o transporte público pode circular com atrasos nessas ocasiões e, dessa forma, dificilmente os estudantes conseguem seguir as orientações acerca da pontualidade. Se a maioria dos estudantes e funcionários consegue atender a esta expectativa, os que não conseguem acabam sendo vistos como diferentes dos demais, já que precisam se dirigir à secretaria antes de entrarem nas salas de aula para explicarem a razão do atraso.

No entanto, cabe uma ponderação: se a gestão dos atrasos é um procedimento necessário, como concebê-la de modo a evitar a estigmatização? Ao inverter idealmente a situação e imaginar a ausência dessa exigência, questiona-se: como seria uma política de gestão

de atrasos à prova de estigmas? A reflexão sugere que o problema talvez não esteja na exigência de justificativa, mas na forma como ela é executada. Uma alternativa menos visível e constrangedora, como um sistema digital ou a interação direta com o professor, poderia preservar a necessidade da justificativa sem, contudo, marcar publicamente o estudante que já chegou em desvantagem.

O dever de respeitar a ordem, os bons costumes, as leis e as autoridades escolares, professores, funcionários e colegas implica uma norma de conduta que é esperada pela sociedade e pela instituição escolar e que define uma identidade social virtual para os estudantes, ou seja, aquela que se projeta em termos de expectativas normativas. No entanto, nem todos os estudantes podem seguir essas normas da mesma maneira, pois suas características pessoais, sociais ou culturais podem diferir, levando a uma identidade social real discrepante da virtual. Estas características podem ser consideradas estigmatizantes, profundamente depreciativas, afetando a autoimagem e as interações dos estudantes.

A escola Zeus determina que o estudante possui o dever de “tratar com urbanismo, respeitando as normas de convivência, o diretor, professores, autoridades do ensino, funcionários e colegas”. Além disso, deve “respeitar as normas disciplinares do estabelecimento dentro e fora dele” e “obedecer aos dispositivos deste regimento”. Todavia, para que os estudantes consigam atender às expectativas da escola e respeitar todas as normas disciplinares do regimento interno, deveria estar claro para eles, de forma pormenorizada, quais são as normas que se espera que eles cumpram, que tipo de comportamento devem manter dentro do ambiente escolar e quais são as formas de punição para aqueles que se negam a atender as recomendações do regimento.

O regimento da escola Apolo esclarece quais são as atitudes que podem levar os estudantes a sofrerem uma sanção disciplinar. Segundo o artigo 48 da Seção IV, intitulada “Das medidas disciplinares do corpo discente”, são considerados atos indisciplinares:

- I. mau comportamento nas dependências escolares, tais como: conversa exagerada durante a aula, brincadeiras inconvenientes, prática de *bullying*, xingamentos, gestos obscenos, ofensas que geram constrangimento aos colegas;
 - II. passeio pelos corredores no horário de aula;
 - III. desrespeito e desobediência às autoridades escolares;
 - IV. atos de agressividade com uso de vocabulário de baixo calão;
 - V. não trazer o livro didático e outros materiais necessários para acompanhar as aulas;
- §1º - Nos atos infracionais, cabe a escola convocar os pais ou responsáveis legais e solicitar a intervenção policial, quando necessário.

Diante do descumprimento das normas da escola, as penalidades são aplicadas, considerando o teor de menor ou maior gravidade da falta. Segundo o artigo 51 e o artigo 52 do regimento da Escola Apolo,

Art. 51 - Toda medida disciplinar é o procedimento aplicado, pelo não cumprimento dos deveres e/ou execução das proibições estabelecidos neste Regimento, visando prevenir a repetição de transgressões

Art. 52 - As medidas disciplinares a serem aplicadas ao pessoal discente, quando necessárias para restabelecimento da disciplina, guardam estrita correspondência com as causas do comportamento do aluno.

Assim, fica claro, tanto no regimento da Escola Apolo quando no da Escola Zeus, que os atos indisciplinares mais graves podem conduzir a providências que envolvem o conselho tutelar, a interferência da força policial e a responsabilização judicial dos pais. O desgaste extremo em manter fachadas e viver invisível por trás das máscaras necessárias para interagir socialmente talvez explique a explosão da agressividade de alguns estudantes que chegam a atos extremos. Refletir sobre isso pode ser um ponto de partida para compreender melhor os efeitos do processo de estigmatização sobre os estudantes das famílias mais vulneráveis da população brasileira.

Segundo Goffman (2023), a vida social é uma encenação onde os indivíduos, em sua “região de fachada”, devem manter uma aparência que incorpore certos padrões de polidez e decoro. O desgaste de sustentar continuamente essa performance, especialmente em um ambiente normativo como a escola, pode ser extenuante para qualquer indivíduo. Em oposição à fachada, existe a “região dos bastidores”, onde a linguagem do comportamento é radicalmente diferente: é permitida a irreverência, as “francas observações”, a postura “desleixada” e, crucialmente, a agressividade e “caçoadas” jocosas (Goffman, 2023).

Nesse contexto, a hipótese que se apresenta é a de que a agressividade transgressora de alguns estudantes pode ser interpretada como uma invasão da linguagem dos bastidores na região da fachada escolar. O esgotamento psíquico de “viver invisível” por trás de uma máscara social adequada, mas opressora, pode levá-los a um rompimento da performance. Esse ato, então, não é apenas uma quebra de regras, mas uma “contaminação e profanação da plateia com uma conduta de bastidores” (Goffman, 2023), uma regressão explosiva contra a obrigação de manter o espetáculo.

Refletir sobre esse fenômeno pela lente goffmaniana constitui um ponto de partida fundamental para compreender os efeitos do processo de estigmatização. Ele revela que a transgressão pode ser, paradoxalmente, uma reação violenta à percepção de que o próprio “eu”

real, aquele dos bastidores é sistematicamente invisibilizado e desvalorizado pelo rígido palco social em que se transformou a escola.

Diante de uma situação que foge do controle da escola, o acionamento do conselho tutelar e da força policial talvez seja o início de uma etapa mais cruel e devastadora do estigma: a construção de uma autoimagem aprovável e valorizada no submundo dos que não conseguem sair da invisibilidade social. Vale lembrar que a violência nas escolas, muitas vezes noticiada pela mídia, não é um fenômeno casual; ela pode ter suas raízes nas pequenas e sutis violências sofridas por esses meninos e meninas. Entretanto, não podemos afirmar que todos os estudantes socialmente vulneráveis, que não conseguem cumprir as normas e que são estigmatizados nas escolas, construirão uma autoimagem deturpada, passando a desenvolver uma face socialmente agressiva. Nesse sentido, é importante considerar que uma mesma situação pode levar a diferentes desfechos.

Vamos tomar como exemplo a questão da obrigatoriedade do uniforme nas escolas: a exigência do uso do uniforme escolar em instituições que não o fornecem gratuitamente para os alunos pode causar prejuízos à construção da autoimagem de estudantes que não possuem recursos financeiros para obtê-lo. Nesse caso, podemos considerar que o uniforme serviria como uma forma de reduzir as diferenças visíveis entre eles. Por outro lado, o uso obrigatório do uniforme pode coibir a expressão da individualidade e da autoimagem dos estudantes.

A participação dos estudantes em comemorações cívicas e outros eventos escolares pode consistir em uma tarefa dolorosa para estudantes mais tímidos ou para aqueles cujos pais têm uma religião ou ideologia que proíba e refute tais comemorações. Entre esses eventos estão as festas juninas, *Halloween* e a festa da família, por exemplo.

3.7. O RITUAL DE DEGRADAÇÃO CERIMONIAL: FICHA DE OCORRÊNCIA ESCOLAR

Com o intuito de mergulhar no universo escolar para além dos documentos oficiais, a análise das fichas de ocorrência das escolas Apolo e Zeus revelou-se fundamental para a discussão sobre as expectativas normativas e seus reflexos na autoimagem dos estudantes. Como já abordado no subcapítulo anterior, é nesse documento que se registram os atos indisciplinares e os comportamentos que não seguem as normas escolares. A ficha de ocorrência está, portanto, intrinsecamente ligada às práticas institucionalizadas de documentação de desvios comportamentais. Nesse contexto, os registros de ocorrência escolar emergem como mecanismos centrais na formalização do estigma. Ao documentar e sancionar comportamentos

considerados inadequados, a instituição escolar não apenas reage a um desvio, mas participa ativamente da construção da identidade social virtual do estudante.

Essas fichas materializam o estigma, transformando a identidade social virtual do estudante em fatos institucionais documentados. Conforme aponta Goffman (2021) sobre os atributos, esses registros não apenas marcam a inferioridade e a incapacidade do estudante em aderir às normas, mas também contribuem para a solidificação de uma identidade social deteriorada, a do “aluno problemático”, afetando profundamente sua autoimagem e interações no microuniverso escolar. Essa formalização do estigma inicial de vulnerabilidade, de acordo com Goffman (2021), cria uma série de outros atributos que reforçam a percepção de sua inferioridade.

Compreender as dinâmicas de poder inerentes a esses registros é essencial. Como observa Ratto (2002), esses instrumentos estão frequentemente sob o controle exclusivo da gestão, o que coloca o estudante em uma “permanente posição potencial de culpa”. Assim, o aluno pode “se sentir inseguro em relação à maneira como os normais o identificarão e o receberão” (Goffman, 2021, p.23).

Apesar de sua função já consolidada, a aplicação desses registros nas escolas investigadas revela uma prática que é, muitas vezes, informal e pouco refletida. Curiosamente, seu uso não consta nos Projetos Político-Pedagógicos ou nos Regimentos Escolares, o que sugere uma incorporação mais por costume do que por deliberação pedagógica ou formalizada institucionalmente. O preenchimento das fichas, geralmente delegado ao “especialista presente” na secretaria, tende à superficialidade.

Essa superficialidade da documentação e a ênfase no controle podem ter implicações mais amplas na forma como a própria violência ou o conflito escolar são definidos e tratados. A preocupação excessiva com a rotulação pode levar a uma recusa em abordar as nuances das situações, como alertam Debarbieux e Blaya (2002, p. 66). Os autores criticam a tendência de se rejeitar definições mais amplas de violência, por medo da estigmatização, o que, paradoxalmente, pode resultar na aplicação de atributos mais severos, como os do código penal, e, crucialmente, na “recusa a ouvir o que as vítimas têm a dizer”.

A prática documental, focada na sanção, sem espaço para a compreensão contextual ou a escuta do estudante, pode inadvertidamente perpetuar esse silenciamento. Essa prática não apenas obscurece a perspectiva do aluno que, muitas vezes, não compartilha da mesma significação atribuída ao seu comportamento, mas também pavimenta o caminho para a estigmatização, ao reduzir a complexidade de uma interação social a uma mera marca negativa. Esse processo ecoa a discussão de Goffman (2021) sobre o choque entre a identidade social

virtual e a identidade social real, resultando no estigma, quando há uma discrepância depreciativa. Veremos, no último capítulo, como os próprios estudantes não se reconhecem nos relatos das fichas de ocorrência.

A análise das fichas de ocorrência, portanto, transcende a mera contabilidade de infrações; ela desvela um padrão de exercício de poder que pode culminar na consolidação do estigma. A condução de um estudante à supervisão ou secretaria, seguida do registro de sua "indisciplina", é um ato carregado de simbolismo. Representa a materialização da autoridade institucional que intervém para "corrigir" comportamentos desviantes, mas que, no processo, pode estar simultaneamente ensinando ao estudante que ele é, de fato, "diferente" e "problemático". (Goffman, 2011, p.29) observa que: "Um desvio importante do ciclo corretivo padrão ocorre quando um ofensor desafiado abertamente se recusa a considerar o aviso e continua com seu comportamento ofensivo, em vez de consertar a atividade".

Essas práticas, ligadas à ocorrência escolar, podem estar ligadas à própria experiência de estigmatização e à deterioração da autoimagem do estudante que passa a não ver mais sentido em mudar o seu comportamento dentro de um sistema que já o definiu.

Os casos específicos extraídos das fichas da escola Zeus ilustram a complexidade e, por vezes, a aparente arbitrariedade desses processos. Marlon, por exemplo, acumula três ocorrências pela mesma prática, ou seja, ausentar-se da sala de aula alegando mal-estar em seu último registro na Ficha de Ocorrência (2024): "O aluno não assistiu à aula da professora Tânia, alegando estar com dor de cabeça. Já foi advertido verbalmente sobre o mesmo motivo e foi suspenso por 1 dia."

A suspensão atua como uma penalidade que formaliza sua condição de infrator reincidente. Não consta na ficha as possíveis causas dessa "dor de cabeça", mas é frisada a punição, ao reforçar no estudante uma percepção de incompreensão e ao reafirmar um atributo a sua identidade de "estudante que não segue as normas", assim impactando a sua motivação e seu vínculo com a escola, sentimentos estes já discutidos no capítulo anterior como consequências da estigmatização.

Em contraste, o caso de Joyce introduz uma nuance intrigante na aplicação das medidas disciplinares. Apesar de uma variedade de atos indisciplinares registrados em sua ficha:

1: A aluna saiu quase todos os dias na hora do almoço e desrespeitou a professora de apoio Bernadete. O pai da aluna foi chamado na escola. Não sabemos como a aluna sai.

2: O pai da aluna esteve presente na reunião e foi informado sobre o comportamento da aluna, que não fica dentro da sala e passa o tempo todo no celular jogando Tigrinho, deixando de copiar as matérias.

3: A aluna foi conduzida à supervisão por estar matando aula no banheiro (Ficha de Ocorrência Escolar, 2024).

Joyce não recebe a mesma medida de suspensão aplicada a Marlon. A investigação sobre essa disparidade revela fatores que transcendem a mera descrição da infração. Joyce, embora apresente comportamentos disruptivos, provém de uma “família estruturada”, com pais presentes e engajados, o pai, inclusive, compareceu à reunião escolar. Além disso, ela própria, apesar de não ser beneficiária de programas sociais, fez questão de ser entrevistada.

Essa percepção de “família estruturada” pode ser compreendida, conforme (Maciel, Grillo, 2009), não no sentido simplista de ter pai e mãe, mas como uma estrutura que cumpre um papel funcional na criação, transmitindo padrões morais que permitem resistir à tentação da delinquência, por meio de um vínculo entre afeto e autoridade. Dessa forma, esses símbolos sugerem que Angelina possui habilidades de interação que modulam a percepção e a resposta da escola.

A análise do caso de Joyce à luz de Goffman torna-se particularmente elucidativa. O autor argumenta que

Há mais coisas envolvidas do que as normas referentes a atributos de status um tanto estáticos. Não se trata apenas da visibilidade, mas da intrusibilidade; isso significa que o fracasso em sustentar as muitas normas menores importantes na etiqueta da comunicação face-a-face pode ter um efeito bastante difundido na aceitação do culpado em situações sociais (Goffman, 2021, p.140).

A estudante, mesmo sendo estigmatizada por seu comportamento em sala, parece manejar com mais eficácia essas “normas menores”: a participação da sua família no ambiente escolar pode funcionar como atenuante, ou como demonstrações de que ela ainda é, de alguma forma, “recuperável” ou alinhada com certos valores institucionais. Sua capacidade de interagir de forma considerada adequada em momentos cruciais pode criar uma “fachada” que, embora não apague os desvios, mitiga a severidade da sanção formal. Isso demonstra como o estigma é um processo negociado e influenciado por um conjunto de fatores que vão além da infração em si, demonstrando a complexidade da construção da autoimagem frente às expectativas normativas.

A situação de Duda, por outro lado, representa um extremo no processo de degradação cerimonial. Suspensa por cinco dias após agredir outra aluna, um incidente que escalou a ponto de requerer intervenção policial, devido à “confusão entre os responsáveis”:

- 1- A aluna agrediu outra aluna dentro da escola por motivos fúteis, os responsáveis foram convocados na escola e devido a confusão entre os responsáveis foi necessário chamar a polícia para reverter a situação. A aluna foi suspensa por 5 dias.
- 2- A aluna foi conduzida a supervisão por estar dormindo na aula da professora Rita e não copiou as matérias dadas.
- 3 - A aluna foi conduzida a supervisão pois estava matando aula no banheiro.

A formalização máxima do estigma é direcionada à estudante. Partindo de uma percepção inicial de vulnerabilidade, os registros de comportamentos como dormir em aula e matar aula no banheiro, somados à agressão, criam outros atributos suficientes para consolidar a imagem de uma “aluna problema”. Conforme Goffman (2021), isso resulta na destruição de qualquer chance de atenção para outros atributos, transformando a estudante em alguém cuja identidade é profundamente comprometida, percebida como indesejada e, em certa medida, ‘marcada’.

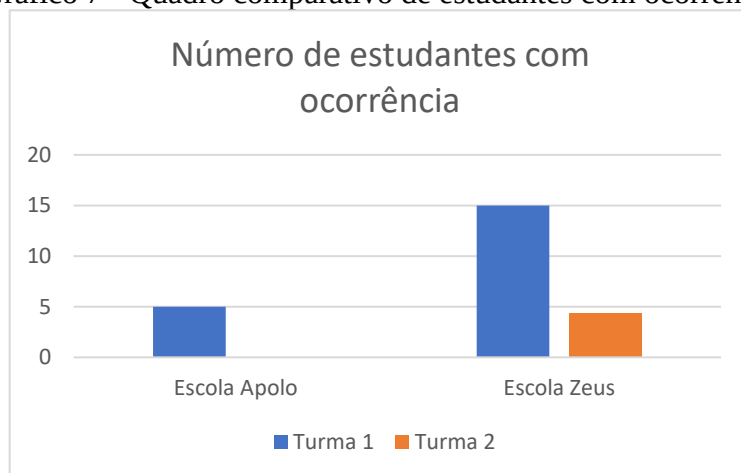
A intervenção policial e a suspensão prolongada não são apenas punições, mas símbolos que a marcam perante toda a comunidade escolar. Esse tipo de evento pode resultar em um processo de desgaste, como mencionado no capítulo 3.6, onde “o desgaste extremo em manter fachadas e viver invisível por trás das máscaras necessárias para interagir socialmente, talvez explique a explosão da agressividade”. A ficha de ocorrência, nesse sentido, torna-se um documento que não apenas registra, mas que pode selar uma trajetória de exclusão, dificultando imensamente a reconstrução de uma autoimagem positiva dentro do cenário escolar.

Os casos de Marlon, Joyce e Duda evidenciam que os rituais de degradação documentados nas fichas de ocorrência não são aplicados uniformemente, mas são mediados por uma complexa teia de fatores que incluem a forma como os estudantes e suas famílias são percebidos socialmente, sua capacidade de gerenciar interações e impressões e a própria percepção subjetiva dos atores escolares. A aparente dualidade no tratamento não é mera inconsistência, mas um reflexo de como o poder disciplinar opera seletivamente, reforçando estigmas pré-existentes e criando novos.

As fichas, nesse contexto, ao invés de servirem como ferramentas para a compreensão e mediação de conflitos, tornam-se meros repositórios de atributos que pouco contribuem para a reintegração do aluno ou para a modificação de comportamentos indesejados de forma construtiva. Elas formalizam o fracasso do aluno em se adequar, mas raramente documentam o fracasso da instituição em acolher e compreender a diversidade de seus estudantes e as complexas realidades que moldam seus comportamentos. De acordo com Abramovay; Castro (2003), os conflitos entre docentes e discentes que passam pela direção recebem um tratamento

que nem sempre condiz com a expectativa do aluno. Geralmente, os alunos se queixam de que, aos olhos da diretoria, eles nunca têm razão e que, invariavelmente, o julgamento pende para o lado do professor.

Gráfico 7 - Quadro comparativo de estudantes com ocorrência escolar



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Se as fichas de ocorrência, como artefatos institucionais, participam da construção da identidade social deteriorada do estudante, a ausência ou a seletividade desses registros não são menos significativas, apontando para um exercício de poder de seletividade que expõe os estudantes aos processos de estigmatização. A situação observada na Escola Apolo, com um contraste flagrante entre a Turma A e a Turma B, exemplifica vividamente como as práticas e as omissões institucionais podem operar de maneiras distintas sobre corpos e trajetórias estudantis diversas.

Na Turma A, a ausência total de registros nas fichas de ocorrência surpreendeu-me. Ao observar as aulas, notei atos que poderiam ser classificados como indisciplinares, tais como estudantes deitados sob suas carteiras, sala com a luz apagada, conversas paralelas e, até mesmo, estudantes jogando bola durante o período de aula. Essa abordagem, à primeira vista, poderia ser interpretada como uma forma mais humanizada, menos burocrática e punitiva de gestão. Contudo, essa preferência pela informalidade, quando não universalizada como política escolar, levanta sérias questões sobre equidade e padronização. Se uma conversa com o estudante é suficiente para a Turma A, que, apesar de sua vulnerabilidade social, lhes conferem alguma resiliência, por que mecanismos formais de registro e sanção são ativados para a Turma B? A ausência de registro, nesse caso, pode significar tanto uma gestão de conflitos mais eficaz e menos estigmatizante, quanto uma forma de invisibilização. A linha tênue entre uma mediação pedagógica benéfica e uma possível negligência ou tratamento desigual torna-se evidente.

Em contrapartida, a Turma B da mesma escola apresenta um cenário onde as fichas de ocorrência são utilizadas e de forma aparentemente seletiva. O caso do estudante João é paradigmático. Embora se relate que um grupo de quatro amigos, do qual João faz parte, tenha se envolvido em uma “brincadeira” de conotação homofóbica, direcionada a um professor, apenas João teve o incidente formalmente registrado em sua ficha, com desdobramentos que incluíram a comunicação à sua mãe. Essa seletividade no registro é um ponto nevrálgico que ecoa diretamente as discussões de Goffman sobre os atributos que tornam um indivíduo particularmente vulnerável ao estigma. João é descrito como um jovem negro (“o que possui o tom de pele mais escuro” entre os amigos) cuja mãe “trabalha muito” em dois empregos para sustentar a família. Embora seus amigos também sejam de baixa renda e compartilhem da vulnerabilidade socioeconômica, essa combinação de características, especialmente a racial, parece convergir para tornar João um alvo mais provável da formalização do desvio. Como Goffman (2021) aponta, certos indivíduos carregam “marcas” visíveis de seu *status* que os predispõem a serem vistos e tratados como “cidadãos de segunda classe” pelas instituições.

O registro da ocorrência de João, isolando-o de seus pares que participaram do mesmo ato, pode ser interpretado como um desses rituais de degradação que não apenas pune um comportamento específico, mas também reafirma e solidifica uma identidade social já potencialmente desacreditada. Frequentemente, esses registros se limitam ao relato unilateral do professor, utilizando termos carregados de julgamento como “respeito/desrespeito”. Conforme criticam Caldeira e Rego (2005, p. 2), essa prática ocorre “sem nenhuma explanação do ocorrido, impossibilitando a compreensão do contexto e do conflito estabelecido”. Essa abordagem simplista corre o risco de obscurecer a complexidade das situações e, crucialmente, as perspectivas dos próprios estudantes.

Essa disparidade sugere que o comportamento e o desempenho escolar não são avaliados apenas por critérios objetivos, mas são filtrados através das lentes do estigma. Mesmo entre estudantes que compartilham a vulnerabilidade socioeconômica, aqueles já marcados por outros atributos, como a racial ou a percepção de “aluno problema”, têm seus comportamentos mais rigorosamente observados e punidos, enquanto atitudes semelhantes em outros estudantes, ainda que também estigmatizados pela pobreza, podem ser toleradas ou ignoradas. O registro de ocorrência, como o que descreve: “Estudante com fala recorrente, palavrões e conversas inadequadas - Estudante compreendeu a gravidade da brincadeira sobre o professor - caráter ofensivo, falas e brincadeiras - mãe comunicada” (Ficha de Ocorrência Escolar, Escola Apolo, 2024), ilustra como a formalização do desvio é seletiva, evidenciando que a pobreza, embora um estigma, não é o único fator determinante para a ativação dos mecanismos disciplinares

mais severos. Essa compreensão de que a pobreza não é apenas um estigma isolado, mas uma base para a atribuição de outras características depreciativas, como “indisciplinado”, “desinteressado”, “com falta de estrutura familiar”, etc., é fundamental para entender a seletividade e a profundidade da estigmatização no ambiente escolar.

Ratto (2002) afirma que, mesmo a ausência da assinatura do aluno na ocorrência, pouco altera essa dinâmica, pois “as autoridades escolares potencialmente sempre têm a razão e o poder de afirmar a verdade”, transformando o potencial de culpa em uma realidade confirmada pelo registro.

A discrepância entre a abordagem conversacional, adotada pela supervisora para a Turma A, e a aplicação de registros formais e seletivos para a Turma B na Escola Apolo não pode ser interpretada como uma simples variação de estilos pedagógicos ou de gestão dos conflitos. Essa diferença aponta para a ausência de critérios claros e equânimes na gestão da disciplina e do convívio escolar, abrindo margem para que preconceitos e vieses inconscientes influenciem as decisões sobre quem será apenas “conversado” e quem terá seu comportamento “registrado”.

Enquanto a conversa pode oferecer uma oportunidade de aprendizado e reparação sem a marca indelével do estigma formal, o registro seletivo, especialmente quando recai sobre estudantes já marcados por outras vulnerabilidades, como a pobreza, e que carregam outros atributos negativos associados a ela, opera como um poderoso mecanismo de rotulação. Esse processo tem o potencial de impactar negativamente a trajetória escolar e a autoimagem desses jovens, solidificando um estigma que já existia, mas que, agora, ganha um caráter institucional e formal.

No caso da Turma A, a ausência de registros formais, apesar de comportamentos que poderiam ser classificados como indisciplinados, levanta uma questão crucial. Embora esses estudantes também sejam estigmatizados pela pobreza e por serem do ensino integral, muitas vezes, percebidos como “coitados”, a falta de fichas de ocorrência pode estar ligada à sua percebida obediência ou a uma abordagem institucional diferenciada para esse grupo. Isso sugere que, para eles, o controle e a disciplina operam de modo mais informal, talvez, porque a escola já os enquadra em uma categoria que não demanda a formalização do desvio ou porque a própria condição de estigmatizados os leva a um comportamento mais submisso para evitar maiores problemas. A linha tênue entre uma mediação pedagógica salutar e uma possível negligência ou tratamento desigual torna-se evidente, revelando como o estigma pode se manifestar de diferentes formas, inclusive pela ausência de registro formal.

Em suma, as fichas de ocorrência, analisadas sob a ótica da sociologia do desvio e do estigma, revelam-se como poderosos instrumentos na formalização da identidade desviante no ambiente escolar. Elas são o ponto onde as expectativas normativas, discutidas no capítulo anterior, se materializam em sanções e registros que podem ter consequências duradouras para a autoimagem e a trajetória escolar dos estudantes. Longe de serem neutras, essas práticas documentais participam ativamente da produção e reprodução das hierarquias escolares, nas quais alguns estudantes são sistematicamente rotulados e marginalizados. A reflexão sobre esses “rituais de degradação cerimonial” é crucial, para que a escola possa repensar suas práticas disciplinares, buscando alternativas que promovam a inclusão e o desenvolvimento integral de todos os alunos, em vez de apenas gerenciar e punir aqueles que destoam da norma esperada. Nesse contexto, Goffman (2021) aponta que indivíduos de classes sociais desfavorecidas frequentemente exibem sinais de seu *status*, como na linguagem, aparência e gestos e que, ao interagir com as instituições públicas, percebem-se como cidadãos de segunda classe. Embora a análise documental, por si só, não permita apreender toda a complexidade dos processos de estigmatização na escola, ela constitui uma etapa fundamental para contextualizar e identificar elementos preliminares que orientam a próxima fase da pesquisa

Embora a análise documental, por si só, não permita apreender toda a complexidade dos processos de estigmatização na escola, ela constitui uma etapa fundamental para contextualizar e identificar elementos preliminares que orientam a próxima fase da pesquisa. O que apresentei aqui foi um olhar introdutório que prepara o terreno para um aprofundamento por meio do contato direto com os sujeitos escolares, estudantes e funcionários, por meio da observação das interações cotidianas e das entrevistas abertas e semiestruturadas. Para compreender o efeito das expectativas normativas sobre o processo de estigmatização de estudantes socialmente vulneráveis, será necessário um contato mais direto com os estudantes e funcionários da escola, a observação simples das interações nos diversos espaços e também as entrevistas abertas e semiestruturadas. Somente depois de percorrer esse caminho metodológico é que passa a ser possível um olhar mais aprofundado sobre as imbricadas interações que ocorrem sob a influência do estigma no ambiente escolar, tarefa sobre a qual nos debruçaremos nos próximos capítulos.

4 DIZERES E NÃO DIZERES DE ESTUDANTES NOS DIVERSOS ESPAÇOS DA ESCOLA

Neste capítulo, analiso como estudantes em situação de vulnerabilidade social constroem suas autoimagens através da negociação cotidiana de fachadas pessoais (Goffman, 2023). Meu objetivo é compreender como essas performances são moldadas pelo olhar institucional da escola. Para Goffman (2023), a vida social é um palco onde manipulamos impressões para sustentar uma determinada imagem de nós mesmos. No entanto, aspectos que possam desacreditar essa representação funcionam como informações destrutivas, capazes de fragilizar a fachada do indivíduo e ferir profundamente sua autoimagem. Este processo de desacreditação é central para o que Goffman (2021) entende por estigma: uma marca social que desqualifica o indivíduo e o transforma de alguém comum em alguém “estragado” aos olhos dos outros.

É precisamente no palco da vida escolar que essa dinâmica se torna visível. Nesse cenário, as paredes, a disposição das carteiras e a própria organização do tempo não são elementos neutros; constituem o tablado onde os sujeitos encenam papéis, disputam reconhecimento e respondem a olhares que antecedem qualquer palavra. Nas duas escolas públicas observadas, essa encenação revelou sutilezas que denunciaram tanto os mecanismos de estigmatização quanto as maneiras pelas quais jovens em situação de vulnerabilidade social constroem, protegem ou silenciam suas autoimagens.

As dez aulas de Matemática e as dez de Projeto de Vida observadas, embora não suficientes para uma análise etnográfica, foram cruciais para apreender a confiança dos atores no cenário escolar, observar os gestos, comportamentos, rituais de deferência e os palcos ocupados pelos estudantes.

4.1 A EXPOSIÇÃO COMO MECANISMO DE CONTROLE E ESTIGMATIZAÇÃO

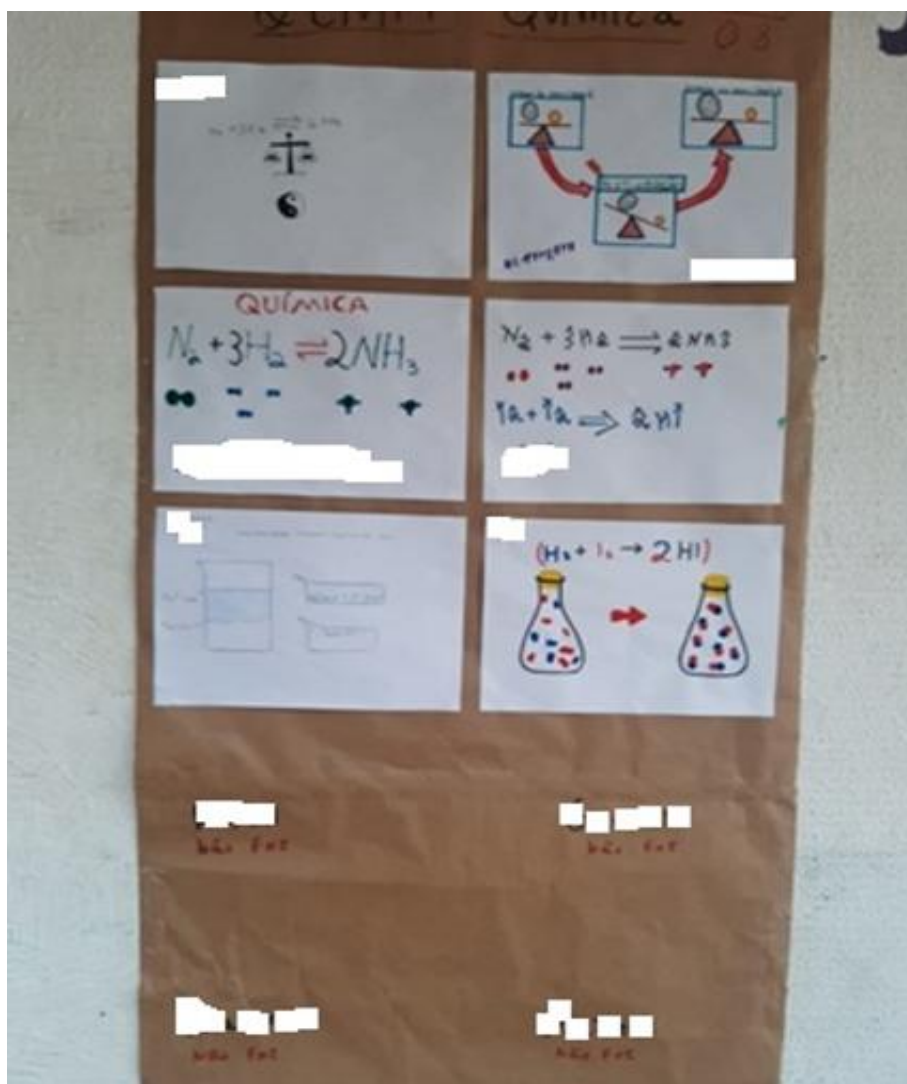
Na Escola Apolo, a prática comum de expor trabalhos estudantis vai além de uma simples celebração de produções acadêmicas. Ela se insere em um contexto mais amplo de gestão da impressão e afirmação de autoridade por parte dos docentes. Como argumenta Goffman (2023), nas interações que se prolongam no tempo, julga-se essencial “começar com o pé direito”, isto é, controlar as primeiras impressões para definir o tom das relações futuras. Ele exemplifica com a fala de um professor: “Não os deixe nunca levar vantagem sobre você

ou estará derrotado. Por isto eu começo firme. E exemplifica que nos primeiros dias de aula “faço com que saibam quem é que manda” (Goffman, 2023, p. 24).

A exposição constante desses mecanismos em espaços de grande circulação, como os corredores próximos às salas de aula, é a extensão dessa performatividade da autoridade. O espaço físico é transformado em um palco contínuo, um potente recurso simbólico, mobilizado para reforçar publicamente as expectativas normativas da instituição e deixar claro, de maneira performática, “quem é que manda” e o que é considerado aceitável.

Um episódio observado durante a observação ilustra claramente esse mecanismo. Um grande cartaz, afixado no corredor adjacente à sala de aula pesquisada, exibia os resultados de uma atividade. Nele, quatro alunos tinham seus nomes publicamente marcados com a anotação “não fez” em vermelho.

Figura 3 - Mural no corredor: Escola Apolo



Fonte: Foto tirada pela autora (2024).

Contudo, os efeitos do estigma são complexos e nem sempre lineares. A menção “não fez”, cujo objetivo institucional era presumivelmente constranger e servir de advertência, pode adquirir dinâmicas sociais imprevistas no universo discente. Embora não tenha sido possível registrar reações específicas no momento da observação, é plausível argumentar que a marca da infração possa ter sido ressignificada. Como estratégia para não se sentirem inferiores, os estudantes potencialmente aceitaram o estigma imposto e ganharam uma certa popularidade, transformando o símbolo de fracasso acadêmico em um emblema de desafio à autoridade institucional (Notas do diário de campo). O resultado observado é descrito por Goffman (2021, p.16): o indivíduo “carrega um estigma, mas não parece impressionado ou arrependido por fazê-lo”. Dessa forma, a prática de exposição revela sua ambiguidade como mecanismo de controle: se, por um lado, a escola intenta normalizar comportamentos através da estigmatização pública, por outro, corre o risco de fomentar uma contracultura onde o estigma é invertido. Este caso não demonstra apenas uma punição, mas a complexa e frequentemente contraditória negociação de significados que ocorre no cenário escolar. Essa postura é a manifestação visível do sucesso da estratégia coletiva de ressignificação, na qual o estigma foi invertido e reapropriado como símbolo de resistência dentro do grupo.

Contudo, é fundamental analisar essa inversão com cautela. Embora a reapropriação do estigma possa ser uma tática de resistência imediata, a reiteração destas práticas, tanto pela instituição quanto pelos estudantes estigmatizados, empurrá-los para lugares simbólicos degradados dentro da escola. Em ambientes classificatórios, como o escolar, a negociação de significados pode se tornar crítica, levando à internalização de uma identidade reprovada, repetente ou fracassada. Essa internalização, que se manifesta em comportamentos reiterados e disfuncionais para a instituição, mas que podem ser compensatórios para o indivíduo, representa um risco real de iniciar um processo de desfiliação escolar.

Dessa forma, a prática de exposição revela sua ambiguidade como mecanismo de controle: se, por um lado, a escola intenta normalizar comportamentos através da estigmatização pública, por outro, corre o risco de fomentar uma contracultura onde o estigma é invertido, mas que, paradoxalmente, pode levar à consolidação de uma subjetividade degradada e à exclusão. Este caso não demonstra apenas uma punição, mas a complexa e frequentemente contraditória negociação de significados que ocorre no cenário escolar.

Em última análise, é crucial não romantizar essa resistência. A *performance* pública de desafio e indiferença, a fachada de que “não se importa”, pode, em última instância, servir como um escudo para ocultar uma ferida mais profunda. O estudante pode utilizar essa *persona* de

superioridade para mascarar uma sensação de inferioridade. Como adverte Goffman (2023), ao refletir sobre o esforço de manter uma aparência, o indivíduo pode estar consciente de que sua atividade cênica está, de algum modo, falhando em expressar o que ele realmente sente; no entanto, pode também estar consciente de que se abandonasse a sua *performance*, as consequências seriam ainda piores.

Quando está sozinho, longe do palco social onde sua identidade de “rebelde” é performada, a prática de estigmatização pode ferir sua autoimagem e sua identidade. A fachada, portanto, não anula os efeitos do estigma; ela é uma estratégia complexa e, por vezes, de gerenciamento doloroso, revelando que o controle simbólico operado pela escola deixa marcas profundas que ressoam na subjetividade do aluno, transcendendo em muito o momento específico da humilhação pública.

Portanto, a tentativa de controle através da exposição pode resultar no próprio fracasso do ritual de poder. Como argumenta (Goffman, 2023, p.80), “o fracasso em regular a informação adquirida por uma plateia acentua a possível ruptura da definição projetada da situação”. Ao não conseguirem regular a forma como a plateia discente interpretou e ressignificou a informação do cartaz, a *performance* de autoridade inquestionável da escola sofreu uma ruptura. O estigma, que deveria ser um instrumento de controle, tornou-se um instrumento de contaminação ritual do próprio controlador, revelando a fragilidade e a ambiguidade inerentes a esse mecanismo pedagógico.

4.2 A HIERARQUIZAÇÃO VISÍVEL DO DESEMPENHO

Na Escola Zeus, a prática de exposição adquire um caráter de hierarquização formal e institucionalizada do corpo discente. No final do quarto bimestre, um quadro foi afixado no corredor principal, posicionado estrategicamente na subida das escadas, local de maior circulação e visibilidade da escola. Diferente da exposição pontual e de caráter mais arbitrário observada na Escola Apolo, a ação na Zeus é sistemática e abrange todos os estudantes, categorizando-os publicamente por seu desempenho escolar por meio de um código de cores explícito: os nomes dos aprovados são listados em azul; os aprovados e considerados “aluno destaque” recebem a distinção adicional de um amarelo neon; já os estudantes em Estudos Independentes de Recuperação (EIR) são expostos com as notas em números vermelhos, com a sigla “EIR” destacada em rosa escuro.

Figura 4 - Folhas de papel A4 em forma de mural no final do bimestre

	ARTE	BIOLOGIA	EDUC. FÍSICA	FILOSOFIA	FÍSICA	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	LÍNGUA INGLESA	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	QUÍMICA	SOCIOLOGIA	
	Nota	Nota	Nota	Nota	Nota	23	Nota	Nota	Nota	Nota	Nota	Nota	
ES													APROVADO
RA									51	55			EIR
													APROVADO
													APROVADO
													APROVADO
													APROVADO / ALUNO DESTAQUE
		48,15											APROVADO / ALUNO DESTAQUE
													EIR
													APROVADO
													APROVADO
		50						56					APROVADO
		47,15						49	41	52,5	55		EIR
													EIR
		47			45			24	55,5	36	39		APROVADO
		8			8	16,5	40	16		15			EIR
O		56,3								45,5			EIR
O		37						40			50,5		EIR
NO													EIR
		45,34				54	40		38	40,5	45		APROVADO
													APROVADO
													EIR
		26,15		42		43	36		27	45	15	50	APROVADO / ALUNO DESTAQUE
													APROVADO / ALUNO DESTAQUE
													EIR
AS													APROVADO / ALUNO DESTAQUE
													APROVADO
													APROVADO
													APROVADO
													APROVADO

Fonte: Registro fotográfico da autora (2024).

Esta prática vai além de um simples comunicado; ela funciona como uma verdadeira cerimônia pública de degradação, marcando um ponto crítico e traumático na carreira moral do aluno dentro da escola. A observação durante o trabalho de campo confirmou os efeitos devastadores dessa hierarquização pública. Diferente do caso da escola Apolo, onde o estigma foi subvertido por uma solidariedade grupal desafiadora, os estudantes da Zeus olhavam o quadro e saíam visivelmente chateados, cabisbaixos e em silêncio. Embora pareça que não seja intencional por parte da gestão escolar, a marcação em vermelho, destinada a constranger e motivar através da pressão, cumpriu seu papel de forma perversa: não gerou revolta, mas sim vergonha, desânimo e conformismo. A reação observada corrobora a tese de que o caráter totalizante e oficial do estigma na escola Zeus suprime a possibilidade de uma reapropriação positiva, confirmando que “o indivíduo que saiu levemente de linha é lembrado da direção que ele está tomando e de suas consequências” (Goffman, 2011, p. 231).

Seja por não ter se empenhado o suficiente ou por genuína dificuldade de aprendizagem, o aluno é reduzido, pela lógica escolar homogeneizante, à mesma categoria estigmatizante. O quadro de notas não distingue causas, apenas expõe resultados. De acordo com Goffman (2023, p. 253), dessa forma, o estudante: “Sabendo que seu auditório é capaz de formar más impressões a seu respeito”, seja ela justa ou não, é levado a adotar as mesmas “manobras defensivas” de isolamento e vergonha. O ato de desviar o olhar, de sair cabisbaixo e em silêncio, observado durante a imersão, é a manifestação visível desse processo de defesa e retração. “Deste modo é

possível que todos nos tornemos transitoriamente para nós próprios a pior pessoa que podemos” (Goffman, 2023, p. 254), internalizando a identidade de “fracassado” que o sistema lhe impôs publicamente.

A visibilidade total e a classificação constante transformam o cenário escolar em uma arena de julgamento permanente, onde o valor do estudante é publicamente mensurado e comparado. Como na lógica do “começar firme” descrita por Goffman (2023), a escola encena uma *performance* de autoridade inquestionável, definindo, de maneira brutalmente clara, “quem é quem” na hierarquia institucional. Contudo, os efeitos de tal estigmatização pública são complexos e ambivalentes. Diferente do caso da Escola Apolo, onde o estigma pontual gerou uma ressignificação coletiva de desafio, o caráter totalizante e oficial da hierarquia na escola Zeus tendeu a suprimir a formação de solidariedade. Ainda assim, é possível que surjam, em escala individual e não grupal, estratégias de defesa. A performativa indiferença do tipo “não estou nem aí” ou o cinismo do tipo “essa escola não presta mesmo” podem ser escudos contra a humilhação. Essas manobras defensivas parecem seguir à risca a fórmula geral que exige do indivíduo estigmatizado que: “Se comporte de maneira tal que não signifique nem que sua carga é pesada, e nem que carregá-la tornou-o diferente de nós; ao mesmo tempo, ele deve-se manter a uma distância tal que nos assegure que podemos confirmar, de forma indolor, essa crença sobre ele” (Goffman, 2021, p.133).

No entanto, neste contexto, tal *performance* é menos um emblema de resistência coletiva e mais um mecanismo de autopreservação individual e, muitas vezes, solitária que não neutraliza a humilhação, mas apenas ameniza temporariamente o seu dano à autoimagem. O aluno sustenta a fachada de indiferença, pois acredita que ela é o seu único “tíquete de admissão” para um lugar, mesmo que marginal, no grupo. Sozinho, longe do palco social, o estudante confronta não uma marca isolada, mas um sistema inteiro que o classifica publicamente como inferior.

Diferente do caso observado na Escola Apolo, onde o estigma pontual de “não fez” pôde ser ressignificado pelos alunos como um símbolo de desafio e, até mesmo, conferir certa popularidade, a hierarquização generalizada e oficial na Zeus produz um efeito social oposto e mais danoso. Aqui, a escola não apenas celebra os melhores, mas estigmatiza publicamente os que não alcançaram o resultado esperado, criando uma dinâmica perversa de vergonha e exclusão. Os alunos em recuperação (EIR) são frequentemente rotulados de “repetentes”, “burros”, até pelos próprios colegas, internalizando uma sensação de incapacidade e fracasso.

Dessa forma, a prática da escola Zeus revela um mecanismo de controle ainda mais potente e ambíguo. Primeiramente, a escola busca otimizar resultados através da pressão e da

comparação pública, mas “o fracasso em regular a informação adquirida por uma plateia acentua a possível ruptura da definição projetada da situação” (Goffman, 2023, p. 80). Ao transformar o desempenho em um espetáculo visual, a instituição corre o risco de uma “contaminação ritual” em larga escala: a plateia discente poderá não apenas ressignificar o estigma individual, mas passar a questionar coletivamente a legitimidade desse ritual de humilhação institucionalizada, corroendo a própria autoridade que a escola pretende afirmar. As diferenças fundamentais entre as duas práticas de exposição podem ser sintetizadas na seguinte tabela comparativa:

Tabela 2 - Práticas de exposição

	ESCOLA APOLO	ESCOLA ZEUS
Natureza da Exposição	Pontual, descentralizada, vinculada a um evento específico.	Sistêmica, centralizada, parte da política institucional.
Local	Porta da sala de aula -espaço semiprivado.	Corredor principal - espaço público.
Mensagem implícita	Punitiva e corretiva: “Este aluno específico falhou nesta tarefa”.	Hierarquizante e classificatória: “Eis a ordem de valor de todos os alunos”.
Ator	Professor: autoridade individual.	Gestão escolar: autoridade institucional.
Impacto na Autoimagem	Ataque à fachada: O estigma é dirigido a um atributo específico (não fez).	Ataque ao eu: O estigma é global, definindo o valor social integral do aluno.

Fonte: Elaborado pela autora

Em ambas as escolas, o espaço é instrumentalizado como um recurso simbólico para reforçar expectativas normativas. No entanto, enquanto na Apolo, a estigmatização é tática e opera na microfísica do poder docente, na Zeus, ela é estratégica e manifesta abertamente a cultura da escola que eleva o desempenho acadêmico ao *status* de principal indicador de valor humano. A comparação demonstra que, seja de forma sutil ou explícita, as práticas de organização e utilização espacial das escolas são veículos poderosos para a imposição de

valores e a perpetuação de desigualdades, desafiando os estudantes em vulnerabilidade a constantemente negociarem uma autoimagem sob cerco.

4.3 OS RITUAIS DE INTERAÇÃO: A SALA DE AULA COMO PALCO DE CONFRONTO

As salas de aula foram os palcos onde a dramaturgia do estigma se desenrolou com mais intensidade. Assim, inicio esta análise com uma observação crucial para compreender como os estudantes percebem a si mesmos e a escola, ainda que provenha de uma turma que não acompanhei diretamente. Durante a imersão na escola Apolo, um desenho feito por um aluno do nono ano para um concurso prendeu instantaneamente minha atenção. Seu título: “Presídio Apolo”. Na ilustração, o nome da instituição na fachada da escola havia sido substituído por “Presídio Apolo” em letras grandes. Um menino, cuja figura ocupava quase metade da folha, aparecia desenhado atrás de grades que dominavam toda a composição.

Mesmo em um cenário que não se classifica como uma instituição total no sentido goffmaniano mais estrito, essa imagem poderosa exemplifica como é possível encontrar ecos de suas teorias sobre a mortificação do eu. “Um exemplo mais difuso desse tipo de mortificação ocorre quando é obrigado a executar uma rotina diária de vida que considera estranha a ele – aceitar um papel com o qual não se identifica” (Goffman, 1995, p. 31). O desenho é a expressão crua dessa sensação de aprisionamento e da performance compulsória de um papel, o de aluno, dentro de uma estrutura percebida como opressora. Dessa forma, através de seu desenho, esse estudante expressou a dificuldade que vários outros em situação de vulnerabilidade social enfrentam para se enquadrar nas normas escolares, revelando uma desconexão profunda entre a instituição e a identidade individual.

Nesse contexto, a escola frequentemente impõe e legitima padrões de comportamento e valores associados às classes dominantes. “Afinal, o processo de competição social não começa na escola, como pensa o economicismo, mas já está, em grande parte, pré-decidiado na socialização familiar pré-escolar produzida por “culturas de classe” distintas.” (Souza, 2009, p.18). O sociólogo acrescenta que o sistema educacional, ao operar com uma lógica que moraliza a desigualdade, exalta o mérito individual e ignora as condições de vida, gerando um profundo sentimento de inadequação e de não pertencimento em estudantes provenientes de classes populares. Essa desconexão entre as normas escolares e a realidade existencial dos jovens em situação de vulnerabilidade pode levá-los a uma sensação de estarem “fora do lugar”. Ao exigir a conformidade a um papel social que não reflete sua identidade ou sua realidade de classe, a escola, inadvertidamente, contribui para a “mortificação do eu” e para o sentimento de

aprisionamento exposto no desenho “Presídio Apolo”. Goffman (1995) expõe, ao falar sobre as instituições totais, que a vida dentro de certas instituições exige um processo de conformação forçada. As anotações do diário de campo, como estamos vendo, revelaram exemplos concretos dessa conformação.

4.3.1. Escola Apolo: vigilância, resistência e a encenação do *self* no palco escolar

A sala A da escola Apolo fica localizada no térreo, duas salas após a direção. Ao adentrar, é impossível não avistar de imediato uma câmera de segurança logo à frente, instalada estrategicamente entre a janela e a parte superior do quadro, direcionada para os estudantes. Essa disposição anuncia o palco sob vigilância. Goffman (2023) ajuda-nos a decifrar essa mensagem: a câmera dissolve a fronteira vital entre a região de fachada e a região dos bastidores. Ela nega aos estudantes aquele espaço de trégua, fundamental para o ensaio, o ajuste e a suspensão temporária da *performance* oficial. Sem esse intervalo, a fronteira entre o papel performado e a consciência de estar performando se esvai, levando a uma internalização profunda da norma. O resultado é a exigência de uma performance contínua e monolítica do “aluno ideal” que suprime a flexibilidade necessária para negociar uma autoimagem mais complexa e multifacetada. Essa dinâmica é corroborada por documentos oficiais, como um da Secretaria de Educação de Minas Gerais, que descreve a função das câmeras de segurança:

Por meio das câmeras de segurança, com fiscalização e monitoramento eletrônico em tempo real e com imagens gravadas, a escola é capaz de verificar atitudes e ações suspeitas no ambiente escolar e em seu entorno, auxiliando no controle de ocupação das dependências da instituição de ensino e dispondo de material para consulta na investigação de fatos ocorridos. (Minas Gerais, 2023, p. 6)

A instalação ostensiva do dispositivo, portanto, transcende o mero controle disciplinar; revela uma instituição que, ao invés de acolher, vigia e, sobretudo, suspeita. Para jovens já estigmatizados pela vulnerabilidade social, essa lógica é perversa. A suspeita que paira no ar os transforma em potenciais infratores sob vigilância cotidiana. Cada gesto, cada conversa sussurrada, cada momento de distração é potencialmente um “fato” a ser “investigado”. A câmera, assim, torna-se o símbolo material de um estigma que já carregam, reforçando a percepção de que seu lugar na escola não é de direito, mas de concessão vigiada.

Nesse ambiente de constante observação e potencial julgamento, as características físicas da própria sala de aula parecem refletir ou influenciar a forma como os estudantes

vivenciam a constante exigência de uma atuação sem trégua. Viver sob esse olhar constante. O cenário se alinha à visão de Goffman (2021, 2023), para quem, a tentativa de controlar a própria apresentação gera um complexo “jogo de informação”, um ciclo incessante de dissimulações, revelações e ajustes na performance individual. Os alunos, assim, encontram-se num contínuo encobrimento de suas vulnerabilidades e na busca por uma fachada aceitável, em um processo que os priva da autoexaltação²².

Contudo, mesmo em um palco onde o bastidor foi formalmente abolido, a engrenagem do controle nunca é total. Os atores sociais, como estrategistas que são, recriam microbastidores na penumbra. O ato de fechar as cortinas e apagar as luzes, tão comum nas salas observadas, é muito mais que um capricho; é um ato de resistência espacial. É a tentativa de forjar, no próprio território vigiado, zonas de sombra onde a performance pode ser momentaneamente suspensa, onde o corpo pode cansar, onde um sussurro pode ser compartilhado sem a mediação do olho implacável da câmera. A penumbra oferece um alívio, mas não uma libertação; o palco ainda está armado, e a plateia, ainda que não visível, permanece virtualmente presente. A naturalização da vigilância e a criação desses subterfúgios são, portanto, duas faces da mesma moeda: a luta incessante e criativa dos estudantes para gerenciar a impressão que causam, não mais para se autoexaltar, mas para preservar um núcleo de intimidade e *self* que a instituição não pode tocar.

Essa estratégia era particularmente visível na Sala B, onde a escuridão era uma preferência coletiva, não uma imposição. Frequentemente encontrados dormindo sobre as mesas, os estudantes demonstravam que a penumbra oferecia mais do que um alívio momentâneo; oferecia a rara oportunidade de um repouso físico e social, um recuo temporário da exigência de performatividade constante. Essa vigilância constante não anula, no entanto, a elaboração de identidades individuais e grupais. Na turma A, por exemplo, a fachada de Vanderlei e Cássio é construída pela tríade visual do preto, moletom e botina, complementada por uma postura corporal de reserva e retração na primeira carteira. Essa não é uma escolha casual, mas uma ferramenta expressiva crucial. Ela atua como um marcador identitário que, simultaneamente, os protege simbolicamente e sinaliza seu pertencimento a um grupo específico dentro da sala, historicamente associado a Cássio. A centralidade desses equipamentos na performance desses estudantes ficou explícita em um debate observado.

²² Para Goffman (2021) autoexaltação é a estratégia coletiva de transformar o estigma em um emblema de orgulho e valor, funcionando como um escudo vital para a preservação da autoimagem frente ao preconceito. É uma defesa que está disponível para os “membros plenos” do grupo estigmatizado, mas não para aqueles que carregam um “estigma de cortesia”.

Alexandre, ao exibir seu chinelo de valor e “tirar onda”, utilizou-o como o equipamento principal de sua fachada naquele momento, projetando uma imagem de *status* e poder baseada em um símbolo de despojamento e ostentação particular de seu grupo.

A réplica de Cássio – “Só a minha bota custa pelo menos três vezes mais!”, foi uma jogada mestra no jogo de informação. Ele não contestou o valor do chinelo; elevou a aposta, reafirmando o valor superior de seu próprio símbolo identitário. A rápida extensão da discussão para o valor dos óculos de ambos revela que aquele era um ritual de afirmação grupal, no qual cada um mobilizava os símbolos de sua fachada para negociar posição e *status* dentro da hierarquia social da sala.

O conflito aparente entre chinelo e bota esconde uma função social comum: ambos são distintivos de categoria poderosos (Goffman, 2021). Para o grupo de Alexandre, o chinelo de marca é um símbolo de *status*. Para o grupo de Cássio, do qual Vanderlei, em sua fachada silenciosa, participa, a bota é um símbolo de identidade e um emblema de coesão grupal. A fachada, portanto, nunca é apenas individual; é através dela que os grupos se demarcam e os indivíduos negociam seu lugar no mundo social da escola.

Curiosamente, a sintonia visual entre Vanderlei e Cássio, a fachada coletiva do preto, moleton e botina, persiste como um vestígio de uma antiga aliança, um marcador identitário que sobreviveu ao esfriamento de sua interação direta. Ao longo das observações, a troca entre os dois, outrora mais ativa, tornou-se limitada. Conforme Goffman (2023), a *performance* do grupo como uma “equipe” foi desfeita, mas a fachada personalizada de cada um manteve-se similar, cristalizando publicamente a memória de um vínculo que, nos bastidores, já se transformou. Essa dissonância, a sincronia mantida na aparência e perdida na ação, é um dos dramas mais sutis e eloquentes do palco escolar.

Minha atenção voltou-se para Cássio, que exibiu sinais visíveis de ansiedade durante todo o período de observação na escola. Suas pernas balançavam incessantemente, como se sua permanência ali fosse um esforço constante. Eu sentia o estudante impaciente. Em grande parte das aulas, sua postura revelava esse desconforto: cabeça abaixada, corpo dobrado sobre a mesa, como se buscasse minimizar sua presença. Quando os meninos que sentavam atrás (Alexandre, João, Jurandir, Otávio e Júlio) faziam alguma brincadeira, o mesmo olhava rapidamente com olhar de desaprovação. Nesse sentido, como aponta Goffman (2021, p.122), “o conselho sobre a conduta pessoal algumas vezes estimula o indivíduo estigmatizado a tornar-se um crítico da cena social, um observador das relações humanas.” Diante de um desconforto ou estigma percebido, Cássio retrai-se não apenas fisicamente, mas também se torna mais analítico e crítico do ambiente social, distanciando-se emocionalmente para observar a dinâmica sem participar

plenamente dela. Essa observação crítica pode ser uma forma de autoproteção ou de tentar compreender o jogo social para melhor navegar nele.

Nesse contexto, Cássio parece encenar uma espécie de retração, tornando seu corpo menos visível, menos presente, quase ausente, em um espaço que, para ele, pode representar mais um campo de controle do que de expressão. Como uma tentativa de se proteger de julgamentos e uma manifestação de uma autoimagem já afetada negativamente. Na situação de Cássio:

Parece que a consciência de si mesmo para o indivíduo não resulta de seu interesse profundo no tópico da conversação quando o tópico é ele mesmo, e sim quando ele dá atenção a si mesmo enquanto um participante da interação num momento em que deveria estar livre para se envolver no conteúdo da conversação (Goffman, 2011, p.115).

A consciência que o estudante tem de si mesmo na sala de aula não parece surgir de um engajamento genuíno com o conteúdo da matéria ou de uma reflexão introspectiva. Em vez disso, ela emerge da sua necessidade constante de prestar atenção à sua própria participação na interação social, exatamente quando, idealmente, ele deveria estar livre para se concentrar no aprendizado. tudo se passa como se ele estivesse ciente de como sua presença é percebida, dos julgamentos que ele sente e da necessidade de se “proteger”.

Se a fachada de Cássio é marcada pela retração, a do grupo que se senta atrás dele, João, Otávio e Jurandir, constrói-se através de uma estética de despojamento ostensivo. As marcas visuais desses estudantes, como o corte na sobrancelha, o cabelo sempre alinhado à régua, o uso recorrente de bermudas e chinelos e a forma despreocupada como carregam o material escolar, sem estojo ou mochila robusta, funcionam como símbolos potentes de um distanciamento deliberado das normas escolares. Conforme Goffman (2021), cada um desses signos reforça redundantemente a impressão que os demais já têm deles, solidificando uma identidade social coerente e reconhecível: a de estudantes que não possuem interesse pelo estudo. Essa fachada, portanto, atua menos como uma expressão de desleixo e mais como uma ativa reafirmação de pertencimento ao seu grupo e de afastamento simbólico da instituição.

No entanto, a construção dessa identidade através de símbolos visuais, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, transcende o ambiente escolar e pode ter consequências alarmantes. O corte na sobrancelha, por exemplo, embora seja uma moda disseminada, carrega um simbolismo perigoso pela associação com facções criminosas. Conforme explicado em reportagem (cidesp.com.br, 2025), detalhes específicos, como dois riscos, podem denotar lealdade inabalável a um grupo do crime organizado, transcendendo a mera estética.

Essa associação não se limita ao plano simbólico. Em outubro de 2023, pelo menos quinze estudantes de uma escola foram forçados a posar para fotos, fazendo o sinal de uma facção por conta de seus cortes na sobrancelha. Coincidentemente tratava-se da mesma facção que atua no bairro da escola pesquisada. O incidente resultou na dolorosa necessidade de troca de escola por parte desses alunos (lftv.com.br, 2023). Seja como forma de adquirir poder ao demonstrar uma associação real ou presumida, ou simplesmente por seguir uma tendência, o corte pode funcionar como um símbolo poderoso e perigoso.

A pesquisa de Nunes (2020) corrobora essa realidade, mostrando como a vivência desses adolescentes é atravessada por violências institucionais: “Basta o cara ter um risquinho na sobrancelha (...), e já acham que é de facção”. Esse julgamento precipitado se manifesta desde “o impedimento à realização de matrícula em uma escola até sofrer violência física em abordagens policiais”. Assim, a “redundância segura” da informação social de que fala Goffman (2021, p. 53), “A informação social transmitida por qualquer símbolo particular pode simplesmente confirmar aquilo que outros signos nos dizem sobre o indivíduo, completando a imagem que temos dele de forma redundante e segura”, longe de ser inócua, aprisiona o indivíduo em uma categorização social da qual é quase impossível escapar. A fachada pessoal, então, deixa de ser apenas uma ferramenta de gestão de impressões no cenário escolar e se torna uma marca social que pode definir tragicamente a trajetória de vida de um jovem, sujeitando-o a estigmas e violências que confirmam, cruelmente, a imagem que seus símbolos supostamente apenas projetavam.

A dinâmica de pertencimento e apresentação de si no ambiente escolar complexifica-se, ao observar outros estudantes. Por exemplo, dois amigos, Júlio e Alexandre, embora se vistam de maneira semelhante, com bermuda e chinelo, optam por não utilizar o corte na sobrancelha, um símbolo que já discutimos. Alexandre, inclusive, já está inserido no mercado de trabalho. Suas escolhas podem indicar diferentes estratégias de identidade e pertencimento, ou a formação de subgrupos baseados em outras características e aspirações, o que confirma a observação de Goffman (2021) de que membros de uma categoria estigmatizada ou com características similares tendem a se reunir em pequenos grupos sociais. Dentro desses pequenos grupos ou entre pares, as formas de interação e construção de laços sociais são diversas e marcadas por singularidades. João, por exemplo, desenvolve um vínculo forte com Otávio e com Júlio, colegas de carteira cuja amizade se estende para fora da escola, expressa em um repertório próprio de sociabilidade, como o jogo verbal em que “se gastam” que reforça a intimidade entre eles.

Essas dinâmicas revelam as complexas redes de inclusão e exclusão no cotidiano da sala de aula. Alexandre, por sua vez, transita sem um lugar fixo. Essa postura pode ser lida como uma estratégia de navegação social na qual ele evita associações rígidas a grupos específicos. Como observa Goffman (2021), indivíduos em posições marginalizadas, muitas vezes, negociam sua identidade em grupos mistos: ora adotando linguagens que concedem aos normais um *status* temporário de informados sobre sua condição, ora seguindo uma etiqueta de revelação, abordando suas diferenças de frente para desarmar estigmas. No caso de Alexandre, essa oscilação reflete a tensão entre autopreservação e busca de aceitação.

No caso de Alexandre, essa oscilação reflete a tensão entre autopreservação e busca de aceitação. Essas mesmas tensões são vividas, de forma ampliada, pelos estudantes que ocupam uma posição espacial já marginalizada dentro da sala. A categorização da “turma do fundão” conforme Garcia; Azevedo; Aires (2021), demonstra como o espaço físico é instrumentalizado na produção de marginalizações. Associados a estereótipos como “bagunceiros” ou “descompromissados”, esses estudantes, confinados simbolicamente às bordas, internalizam ou contestam atributos fabricados pelo poder centralizado da escola. Tais fronteiras invisíveis não apenas reproduzem hierarquias sociais, mas também impactam a autoimagem e o senso de pertença dos jovens em vulnerabilidade, reforçando ciclos de exclusão.

Já a Turma da sala B, localizada no segundo andar, distingue-se da Turma A por um perfil mais “obediente” e participativo, segundo os professores. Essa conformidade, que se alinha às expectativas institucionais, reflete a adesão desses alunos aos sistemas de cortesia e etiqueta de Goffman (2011), demonstrando como as regras morais que moldam o ser humano são derivadas dos requerimentos sociais de seus encontros. Embora os estudantes dessa turma também carreguem o estigma da vulnerabilidade social e adicionalmente o atributo de “não quererem trabalhar”, o que lhes confere a conotação de preguiçosos, observa-se uma dinâmica peculiar de aceitação no ambiente escolar. Esse grupo, ao formar um corpo coeso e adotar uma postura de não-confrontação, realiza um eficiente trabalho de fachada coletivo. Este comportamento ilustra o duplo mecanismo, segundo o qual:

As regras de conduta invadem o indivíduo de duas formas gerais: diretamente, como obrigações, estabelecendo como ele é moralmente coagido a se conduzir; indiretamente, como expectativas, estabelecendo como os outros são moralmente forçados a agir em relação a ele. (Goffman, 2011, p.53)

Na Escola Apolo, as observações revelam um cenário marcado pela tensão entre controle institucional e resistência estudantil. No entanto, estratégias como a escuridão da Sala

B, os códigos de vestimenta e os gestos de retração demonstram que esses estudantes não são meros espectadores passivos: eles negociam, silenciam ou subvertem as expectativas escolares, criando micro espaços de autonomia mesmo sob estigmatização. A escola, ao invés de ser um território de inclusão, transforma-se em um palco de conflitos identitários, onde a fachada coletiva dos alunos, seja pela obediência tática da Turma B, seja pela rebeldia velada da Turma A, desvela o custo social de existir à margem de um sistema que os enxerga como problema. Essas dinâmicas, longe de serem acidentais, reproduzem a lógica mais ampla de uma sociedade que escolariza corpos, mas falha em educar sujeitos.

4.3.2 Escola Zeus: a hierarquização formal e a cerimônia pública de degradação

A Turma A da Zeus apresenta um símbolo de prestígio e pertencimento radicalmente distinto da escola Apolo. Se na Turma B o símbolo negociado é o da transgressão cerimonial, aqui é o da ostentação estética meticulosa. A sala de aula transforma-se em um palco principal para a exibição e a negociação desses valores através de signos visuais. Sua performance é de cuidado de si e cultivo da imagem. As meninas com olhos perfeitamente delineados, cabelos arrumados e tranças elaboradas, os meninos com cortes “na régua²³”, cabelos descoloridos e sobranceiras aparadas, todos investem em seus corpos como projetos visíveis.

O ato de passar *gloss* ou cuidar das unhas durante a aula é particularmente revelador: é a incorporação do ritual de beleza no tempo e espaço institucional, um modo de afirmar que a construção da própria imagem é uma atividade tão ou mais importante quanto a lição. Esses elementos visuais funcionam como símbolos de *status* que sinalizam pertencimento a um grupo que domina certos códigos de aparência. É uma fachada de sofisticação e valorização pessoal que, paradoxalmente, também os distancia do engajamento acadêmico tradicional. Eles não performam o “aluno-problema”, mas sim o “portador de um distintivo visual de grupo” cujo investimento principal dirige-se à sinalização clara de pertencimento e *status* dentro de uma hierarquia social paralela.

A tolerância da escola com essas atividades, o cuidado com as unhas, a aplicação do *gloss*, é, portanto, parte fundamental do cerimonial de interação. Essa ausência de reação

²³ De acordo com o dicionário informal o cabelo na régua é uma gíria “muito utilizada, nos grupos de jovens, para definir quando alguma coisa dá certo; Algo que ficou no estilo; algo estiloso; na moda; Ex: O meu cabelo na régua, o perfume daquele jeito... Quero ver a mina que não vai querer!”. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/na%20r%C3%A9gua/>

docente é crucial para entender como os alunos, majoritariamente vindos de contextos de pobreza, um estigma central que carregam, gerenciam suas apresentações. Conforme explica Goffman (2011, p. 15), partindo de alguns atributos conhecidos, como a vulnerabilidade socioeconômica, “terá um pequeno conjunto de linhas abertas para ele escolher, e um pequeno conjunto de fachadas para escolher estará esperando por ele”. No cenário escolar, as opções de fachada pessoal são drasticamente limitadas por esse estigma, restringindo-se ao “pequeno conjunto” de que fala Goffman. Diante desse leque limitado, a estratégia que se mostra mais eficaz é a da conformidade discreta. Ao adotarem o cuidado com a aparência e o respeito a um decoro mínimo, esses estudantes buscam mitigar associações negativas. A partir desse atributo positivo conhecido, o cuidado pessoal, a escola tende a inferir “outros atributos” favoráveis, como organização ou disciplina, o que, em última instância, compra sua invisibilização tranquila e garante a manutenção de uma reputação funcionalmente aceita dentro do sistema. Essa dinâmica de compensação social se manifesta como um acordo tácito: a escola tolera o desengajamento sutil, a maquiagem, o celular, para evitar uma ruptura aberta no cerimonial da aula. Como observa Goffman (2011, p. 125), “Se um participante não conseguir manter a interação funcionando, outros participantes terão que se ocupar da parte dele”. Neste caso, a escola ocupa-se da parte do aluno ao ignorar seu desvio, permitindo que a dinâmica prossiga sem conflito, ainda que o aprendizado genuíno seja sacrificado.

É nesse contexto que a performance de alunas como Júnia e Vânia se destaca. Embora demonstrem comportamentos típicos da adolescência, como interagir intensamente entre si, manusear o celular e arrumar suas tranças, o aspecto mais notável é a grande e constante interação que mantêm com os professores. Segundo Goffman (2023, p. 13), quando um indivíduo se apresenta diante dos outros, os observadores “estarão interessados na sua situação socioeconômica geral, no que pensa de si mesmo, na atitude a respeito deles, capacidade, confiança que merece, etc.”. Em sua situação de vulnerabilidade social, a postura ativa das estudantes é uma resposta astuta a esse julgamento. Essa proximidade e engajamento ativo não são necessariamente um sinal de interesse acadêmico profundo, mas sim uma fachada estratégica de alunas interessadas e colaborativas. Ao se apresentarem como tal, elas buscam ativamente mitigar os efeitos do estigma associado à sua condição. Elas não se contentam em ser invisibilizadas de forma tranquila; performam o papel de boas alunas para garantir maior aceitação e, possivelmente, um benefício cerimonial, como a benevolência do professor na avaliação. Sua *performance* é, assim, uma tática de sobrevivência. Ao se filiarem à equipe institucional liderada pelo professor, Júnia e Vânia tornam-se cooperadoras ativas na

manutenção da definição de situação que o professor precisa sustentar: a de uma aula produtiva e sob controle.

Se o engajamento de Júnia e Vânia é uma performance ativa para gerenciar um estigma, o grupo composto por Diana, Nanda, Luan, Rodrigo e Lena ilustra o peso opressor do estigma quando ele é cristalizado por marcadores específicos. Mais adiante, nas primeiras e segundas fileiras do lado da porta, encontramos esses cinco estudantes. Durante as aulas observadas, seu comportamento não apresentou diferenças marcantes em relação ao restante da sala no que diz respeito à adequação às normas escolares. No entanto, um detalhe crucial os distingue e atrai o olhar de suspeita generalizada do professor: a condição de repetência de Diana e Nanda, somada ao estigma de cortesia de Luan e Lena e, no caso de Rodrigo, a um estigma efetivo por comportamento, cristalizado por uma série de suspensões e anotações na ficha de ocorrências. É fundamental notar que atributos negativos específicos, como a repetência, sobrepõem-se e intensificam o estigma primário da pobreza, intensificando-o. A repetência, por sua vez, além de ser um marcador acadêmico; ela se traduz em uma “identidade social estragada”, impactando profundamente a autoimagem dos estudantes e a forma como são percebidos (Goffman, 2021). Para “o indivíduo que tem um estigma de cortesia pode descobrir que deve sofrer da maior parte das privações típicas do grupo que assumiu e, ainda assim, que não pode desfrutar a autoexaltação que é a defesa comum frente a tal tratamento” (Goffman, 2021, p. 41). Essa informação carrega um potencial de estigma significativo no cenário escolar, funcionando como uma lente através da qual o professor interpreta e vigia seus corpos e ações, mesmo que seus comportamentos observáveis no dia a dia não destaquem imediatamente essa condição. Enquanto um aluno sem esses marcadores pode ter um deslize interpretado como distração, seu gesto é lido como confirmação do fracasso, criando um ciclo de vigilância que reforça seu lugar estigmatizado.

Dentro desse grupo, a trajetória de Rodrigo serve como um caso emblemático das consequências mais drásticas dessa dinâmica. Sua presença e, posteriormente, sua ausência representam um ponto de destaque e lamento na pesquisa. Rodrigo era um estudante notavelmente comunicativo, cuja vivacidade, paradoxalmente, parecia coexistir com um claro estigma em seu cotidiano escolar. Sua interação aberta, talvez uma forma de “controle da informação” para projetar uma imagem de normalidade ou para desviar a atenção de atributos desabonadores, não foi suficiente para contrabalançar a suspeita generalizada da instituição (Goffman, 2021). Este olhar é guiado por um conjunto de normas muitas vezes implícitas e inatingíveis “E mesmo quando estão implícitas normas amplamente realizadas, a sua multiplicidade tem o efeito de desqualificar muitas pessoas” (Goffman, 2021, p.139). Rodrigo,

inevitavelmente violava algumas dessas normas. Este processo de desqualificação ficou evidente em uma série de suspensões e anotações em seu nome no livro de ocorrências, registros formais que cristalizaram e oficializaram sua identidade estragada perante o sistema. O abandono dos estudos em meio à pesquisa, neste contexto, não foi um ato abrupto, mas o epílogo de um longo processo de expulsão simbólica, interpretado como um ato final de distância de papel, onde o custo psíquico de manter uma fachada em um espaço que já o havia marcado como problema simplesmente superou os benefícios percebidos da permanência. A saída de Rodrigo materializa “Quando um indivíduo se apresenta diante de outros, (...) projeta uma definição da situação, da qual uma parte importante é o conceito de si mesmo. Quando acontece algo expressamente incompatível com esta impressão criada, consequências significativas são simultaneamente sentidas”. No seu caso, as suspensões e anotações foram o que Goffman (2023, p.260) entende como “algo expressamente incompatível” com a imagem de normalidade que seu controle da informação tentava projetar. A consequência foi, em última instância, a ruptura definitiva do contrato performático da sala de aula. Sua saída é a evidência mais crua do fracasso da interação em acomodar sua identidade.

Este movimento radical encontra eco na reflexão sobre a relação entre desvios e normas. As normas que “referem-se à identidade ou ao ser, e são, portanto, de um tipo especial. O fracasso ou o sucesso em manter tais normas têm um efeito muito direto sobre a integridade psicológica do indivíduo” (Goffman, 2021, p.138). A saída de Rodrigo não é apenas uma estatística de abandono escolar, mas um testemunho da pressão do estigma e da dificuldade de sustentar uma identidade social em um ambiente que, talvez, não oferecia o suporte necessário para sua performance ou para a integração de sua identidade social real com a virtual imposta pela escola.

Contrastando com a extroversão de Rodrigo, temos Vivian, cuja timidez a posiciona estrategicamente na fileira da parede da sala, reforçando um desejo de minimização da exposição. Sua interação limitada a duas colegas próximas, que sentam à sua frente na fileira da janela, sugere a criação de um micro bastidor portátil onde ela pode baixar a guarda e gerenciar sua face com menos esforço (Goffman, 2023). Essa seletividade interacional é, antes de tudo, uma estratégia de autoproteção frente à ameaça de constrangimento no palco da sala de aula.

No entanto, a dinâmica do estigma não é unidirecional. A retração de Vivian pode ser lida e interpretada de maneira distorcida pelos colegas, alimentando um ciclo de distanciamento. Para os normais, “sentiremos que o indivíduo estigmatizado ou é muito agressivo ou é muito tímido e que, em ambos os casos, está pronto a ler significados não

intencionais em nossas ações” (Goffman, 2021, p. 27). Seus colegas, temendo invadir seu espaço, podem acabar naturalizando seu isolamento, interpretando sua timidez como falta de interesse. Dessa forma, a dificuldade da aluna em expandir seu círculo de interação não é apenas uma manifestação de sua cautela interna, mas também o resultado desse jogo de percepções equivocadas. Ela se retrai por medo de ter sua autoimagem questionada, e sua retração, por sua vez, sinaliza involuntariamente para os outros que ela prefere ficar sozinha.

O ciclo, porém, se completa e se agrava quando essa dinâmica a torna invisível até para a figura de maior autoridade na cena: o professor. Não sendo alvo de perguntas, não causando “problemas” e não se destacando em atividades, Vivian escorre pelas frestas do radar educacional. Essa invisibilidade institucional é a confirmação final de sua autoimagem corroída. Seu *self*, já retraído para se proteger, recebe a mensagem silenciosa e devastadora de que sua presença e suas contribuições não são dignas de nota. O que era uma estratégia para evitar o constrangimento transforma-se, assim, em uma profecia autorrealizável de insignificância, onde o desejo de invisibilidade é atendido ao preço de um reforço contínuo do estigma e da erosão de sua própria autoestima.

Em suma, as interações cotidianas e as normas implícitas no ambiente escolar, mesmo quando aparentemente triviais, exercem um papel fundamental na construção da identidade dos estudantes, comprometendo sua autoimagem e seu senso de pertencimento. Se a autoimagem é um espelho, para esses estudantes ele reflete menos quem são e mais o que a escola os obriga a encenar. O desenho “Presídio Apolo”, as botas de Cássio, as tranças das meninas da Zeus, todos são fragmentos de um quebra-cabeça identitário montado sob a pressão do estigma. Compreendê-lo exige olhar não apenas para os alunos, mas para os palcos que lhes são impostos e os bastidores que improvisam. Afinal, sua autoimagem não é uma falha individual, mas um rastro de suas lutas silenciosas.

A comparação entre a Escola Apolo e a Zeus revela não apenas diferentes realidades socioeconômicas, mas estratégias radicalmente opostas de gerenciar o estigma da vulnerabilidade no palco escolar. Na Apolo, o estigma é vivido como uma prisão identitária, “Presídio Apolo”, onde a performance é de retração de Cássio, transgressão demarcada pelo grupo do corte na sobrancelha ou invisibilidade tática de Vivian. A luta é por criar microbastidores de resistência, como a sala escura, contra uma instituição percebida como opressora e vigilante.

É precisamente neste complexo jogo de identidades e estigmas, nesta luta por *self* em meio a palcos opressores e microbastidores de resistência, que o presente estudo se volta, a seguir, para a observação das aulas de Projeto de Vida. Um componente curricular que se

propõe a abordar questões de identidade, futuro e autoconhecimento, tornando-se um campo fértil para a investigação de como os estudantes navegam e constroem suas identidades frente às expectativas e normas escolares. É nesse terreno frágil entre palcos opressores e bastidores improvisados que se inscrevem as aulas de Projeto de Vida, onde identidade e futuro tornam-se temas centrais da disputa performática.

4.4 PROJETO DE VIDA OU PROJETO DE FACHADA?

O componente curricular de Projeto de Vida coloca os estudantes em uma posição peculiar: a de terem que se apresentar e narrar um futuro possível para si mesmos. Essa exigência toca no cerne de um processo social fundamental, descrito por Goffman (2023, p.27): “quando um indivíduo se apresenta diante de outros, terá muitos motivos para procurar controlar a impressão que estes recebem da situação”. Nas salas de aula da escola Apolo, esse controle impressionista é uma estratégia de sobrevivência para jovens cujas identidades já são constantemente negociadas sob o peso do estigma da vulnerabilidade social.

4.4.1 Escola Apolo

Para os estudantes da escola Apolo, a aula de Projeto de Vida é o palco por excelência de um jogo de aparências. É neste contexto que a experiência da estudante Vicky é paradigmática: durante uma aula, ela relatou, com uma voz tão baixa que quase sussurrada, entremeada por sorrisos tensos e contraditórios a dificuldade financeira que teve para imprimir seu currículo, um gasto significativo em seu orçamento, e quando, ao finalmente entregá-lo, a atendente nem esperou que ela virasse as costas para jogá-lo no lixo. Seus olhos, no entanto, marejados e brilhantes, traíam a dor que a performance de normalidade tentava, em vão, esconder. Este não é apenas um relato de rejeição; é a crônica de um duplo fracasso. Primeiro, o sistema a obriga a superar uma barreira econômica para se candidatar a uma oportunidade. Depois, seu esforço é publicamente desprezado, um ato que, embora a escola não se configure como instituição total, aproxima-se daquilo que Goffman (1995) denomina mortificação do eu, embora o fato tenha ocorrido fora dos muros da escola, a mesma ecoou profundamente dentro dela, especialmente nas aulas que supostamente discutem seu projeto de vida.

Diante de encontros que ameaçam tão visceralmente sua autoimagem e desvalorizam seu sacrifício, os estudantes adotam estratégias defensivas. No caso de Vicky, a timidez tornou-se uma barreira protetora. Ela se retrai, adotando uma postura de isolamento cauteloso que a

protege da exposição total. É precisamente “Através da mesma isolação, ela pode se menosprezar e modestamente subestimar suas qualificações positivas, com a compreensão de que ninguém tomará seus enunciados como uma representação justa de seu eu sagrado” (Goffman, 2011, p. 38). Dessa forma, qualquer tentativa de autoafirmação é feita com extrema humildade ou ironia, um mecanismo para garantir que a imagem projetada seja resistente a novas depreciações.

Essa dinâmica defensiva é amplificada pela própria estrutura da aula. O círculo, que simbolicamente promete igualdade e diálogo, revela-se um palco onde a hierarquia se reproduz. A professora controla quem fala, e alunos como Vicky só se manifestam quando instigados. Sua voz é uma permissão condicional. Nesse jogo de permissões, a maneira de se portar sinaliza a posição que se espera ocupar na interação. Conforme Goffman (2023, p.37):

Assim, uma maneira arrogante, agressiva pode dar a impressão de que o ator espera ser a pessoa que iniciará a interação verbal e dirigirá o curso dela. Uma maneira humilde escusatória pode dar a impressão de que o ator espera seguir o comando de outros, ou pelo menos que pode ser levado a proceder assim.

A postura humilde e escusatória de alunos como Vicky é, portanto, um reconhecimento tácito dessa hierarquia e uma adaptação a ela. A escola, paradoxalmente, tenta construir uma identidade social de “aluno com projeto” que o mundo real, com gestos brutais como o da atendente, desmantela implacavelmente. O resultado é uma dolorosa revisão do *self*, onde a aula deixa de ser sobre sonhos e transforma-se em um exercício de gestão da decepção e de proteção de uma autoimagem já profundamente fragilizada por uma realidade que cobra um preço alto até mesmo para o direito de ser rejeitado.

Para jovens cujas identidades são constantemente negociadas nessa economia das impressões, a relutância em falar de si é um recurso de autopreservação. Em uma aula sobre habilidades a fala de Flávio “é muito difícil falar de nós mesmos” vai além da timidez; é a expressão de uma estratégia de sobrevivência social típica do que Goffman (2021) identifica como a condição da “pessoa desacreditável”. Para esses indivíduos, cujo estigma não é imediatamente visível, a interação social se transforma em um jogo constante de manipulação de informações. O objetivo não é simplesmente gerenciar uma tensão óbvia, mas controlar meticulosamente quais dados sobre si mesmos são revelados, para evitar a exposição de qualquer “defeito” que possa confirmar os estigmas que carregam. Falar de si, portanto, é uma operação de alto risco.

A relutância em se autoafirmar é, em grande medida, uma tentativa de controlar o resultado emocional dessa interação. Este cálculo emocional segue uma lógica precisa, a

sensação de bem-estar na performance está diretamente ligada à sua eficácia. “Se os eventos estabelecem uma fachada para ela melhor do que ela poderia esperar, ela provavelmente se “sentirá bem”; se suas expectativas costumeiras não forem realizadas, espera-se que ela se “sinta mal” ou “sinta-se ofendida”. (Goffman, 2011, p. 14)

Para estudantes como Flávio e Vicky, a expectativa costumeira é a da humilhação e do julgamento. Compreendendo pela lente de Goffman (2021, 2023), a estratégia de autodepreciação modesta é, portanto, uma forma de baixar drasticamente as expectativas da performance. Se eu já chego me menosprezando, é muito mais difícil que os eventos me ofendam. Dessa forma, o risco de se expor é duplo. O primeiro, de ordem vertical, é o medo do julgamento e da rejeição por parte do mundo normal, a humilhação de ser diminuído. O segundo, de ordem horizontal, é o medo de ser percebido como esnobe ou metido dentro do próprio grupo de pertença. Em um contexto onde a humildade é um valor social forte e a ostentação é malvista, afirmar qualidades pode ser interpretado como uma traição à identidade coletiva ou uma tentativa de se destacar de forma indesejada, quebrando os códigos de solidariedade. A modéstia compulsória, portanto, funciona também como uma forma de lealdade grupal.

Essa dificuldade é agravada pelo perigo interno Goffman (2021) da “desmenestrelização”, a tentação de internalizar o estigma e, numa busca paradoxal por aceitação, passar a performar exatamente as qualidades negativas que o mundo espera deles, consolidando assim uma identidade social “ridícula”. A hesitação, nesse contexto, é uma barreira de contenção contra esses dois perigos. É preferível o silêncio ou a autodepreciação modesta do que correr o risco de, ao se afirmar, ser humilhado por uns ou visto como traidor por outros.

Dessa forma, a dificuldade em articular qualidades manifesta o dilema central do estigma: a consciência do indivíduo está direcionada não para o conteúdo do que diz suas habilidades, mas para si mesmo como participante da interação. O foco desloca-se do “o que eu sou” para o “como eu estou sendo percebido”. Esse trabalho incessante de controle da impressão sobre a própria performance é um desafio paralisante para a construção de uma fachada confiante e assertiva, essencial em contextos, como o mercado de trabalho, que exigem justamente a venda de si e a projeção de uma imagem positiva.

A estratégia de Cássio representa um passo além na internalização do estigma: a fuga. Em outro dia de observação, deparei-me com a sala A vazia e fui informada de que haviam unificado as turmas para uma palestra. Hesitei em abrir a porta para não atrapalhar a performance em andamento, compreendendo aquele espaço como um microcosmo de poder.

Foi nesse contexto que Cássio saiu da sala, cabisbaixo e apressado, numa clara tentativa de passar despercebido.

Sua saída precipitada foi interpretada como a ação de um “indivíduo que se encobre” reagindo a uma “necessidade não prevista”, no caso, a minha presença inesperada no corredor, que compromete sua discrição (Goffman, 2021, p. 95). Ao ser abordado por mim, Cássio revelou seu cansaço com um desabafo: “estamos ali desde treze horas”. Essa fala, involuntária, funcionou como uma “informação que o desacreditou” momentaneamente, quebrando a performance esperada de um estudante engajado. Por esse breve deslize: “É interessante notar que, quando o impulso do indivíduo envolvido exageradamente diminui um pouco, ele pode perceber seu delito e ganhar consciência de si mesmo” (Goffman, 2011, p. 119). O desabafo de Cássio, fruto do cansaço físico e de uma profunda alienação da atividade, foi esse momento de fraqueza que o fez “perceber o delito” de não estar performando adequadamente. Sua imediata recusa em prolongar a conversa foi uma tentativa de reestabelecer o controle sobre a interação, minimizando os danos à sua fachada após a quebra.

Finalmente, adentro a sala escura, movida por um desejo quase instintivo de invisibilidade, como se a penumbra pudesse me mimetizar ao ambiente. Meus olhos, em um rápido escaneio, buscam um refúgio estratégico no fundo da sala. Atrás de mim, um grupo de meninos da turma A fingia dormir, performando seu afastamento do cerimonial institucional. Nesse contexto, o tédio daqueles estudantes era uma forma ativa de comunicação não-verbal. A palestra reunia as turmas A e B. Professoras, estudantes e o ex-militar compunham o elenco do espetáculo, mas a participação ativa parecia restrita a Joarez, da turma A, e um aluno da turma B, não integrante da pesquisa, destacando-se justamente pela contrastante adesão àquele ritual de que a maioria se excluía.

A ordem da palestra foi quebrada por uma sequência de eventos: uma brincadeira entre João e Júlio gerou risadas, seguida por um empurrão de Otávio em Júlio, o que culminou na repreensão da professora. A reação de Otávio ao ser repreendido ilustra um processo complexo de ambivalência identitária. Ao brincar e empurrar o colega, Otávio se alia aos “transgressores” e adota um “comportamento estereotipado” de desinteresse e bagunça. No entanto, ao ser repreendido pela professora, representante das “normas da escola”, ele é confrontado com a visão desprezível de sua própria ação. Assim: “a sua identificação social e psicológica, com esses transgressores o mantém unido ao que repele, transformando a repulsa em vergonha e, posteriormente, convertendo a própria vergonha em algo de que se sente envergonhado” (Goffman, 2021, p. 118).

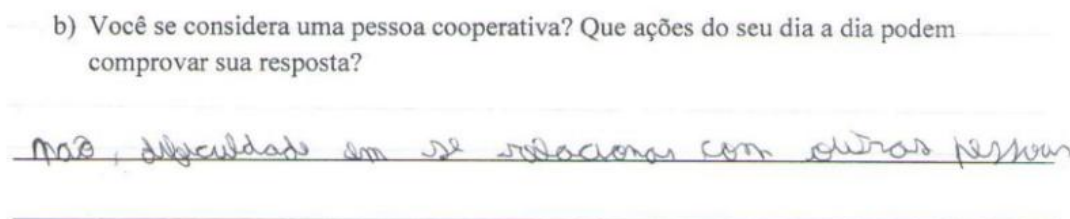
A vergonha visível no rosto de Otávio após a repreensão não era apenas por ter quebrado a regra, mas por ter sido publicamente associado àquele comportamento estereotipado do qual, em outro nível, ele mesmo talvez se envergonhe. Esse tipo de embaraço, no entanto, não se limita a incidentes isolados. Ele revela uma autoimagem estigmatizada profundamente internalizada por muitos daqueles estudantes, que frequentemente antecipam e incorporam o descrédito que a sociedade projeta sobre eles. Essa internalização transborda das situações de conflito e se manifesta até mesmo nas discussões aparentemente neutras em sala de aula.

Um exemplo claro disso ocorreu em uma outra aula, quando a professora perguntava sobre as vantagens de se estudar em tempo integral. João inicia respondendo: “ficar mais tempo na escola não deixa a gente fazer merda lá fora”, é a expressão crua de uma internalização profunda do estigma. A declaração opera em dois registros simultâneos: é, ao mesmo tempo, uma internalização do estigma e uma denúncia inconsciente da função repressiva da instituição. O estudante já se enxerga através da lente do descrédito que a escola projeta sobre ele: a de que é um indivíduo propenso ao erro, à “merda”, e que, portanto, precisa ser contido. Portanto, “os padrões que ele incorporou da sociedade maior tornam-no intimamente suscetível ao que os outros vêem como seu defeito, levando-o inevitavelmente [...] a concordar que, na verdade, ele ficou abaixo do que realmente deveria ser” (Goffman, 2021, p. 17). A fala do estudante é a voz dessa vergonha internalizada. É um ato de autovigilância que antecipa e espelha o controle social que ele já introjetou. Sua resignação não é frente à escola, mas frente à identidade estragada que ele aceitou para si.

Esses momentos, embora breves, são cruciais para entender como a autoimagem desses jovens é um complexo entrelaçamento de aspirações, medos e a constante negociação de identidades em um ambiente que constantemente os estigmatiza. A contenção, os silêncios e os corpos retraídos indicam uma autoimagem fragilizada, construída sob o peso de um trabalho incessante de controle da impressão, tanto externo e interna. Os estudantes aprendem a se esconder para não falhar, e, no caso extremo de João, chegam a aceitar a prisão como um mal necessário para conter o próprio eu que aprenderam a temer.

Para além das falas, as produções gráficas dos estudantes nas aulas de Projeto de Vida oferecem uma camada adicional de *insight* sobre esses processos de estigmatização e autodefinição. Através de desenhos e atividades, é possível acessar dimensões simbólicas e afetivas que muitas vezes escapam à expressão verbal. Trago para análise, portanto, algumas atividades selecionadas que os estudantes me autorizaram a utilizar. Início com a atividade de Cássio que se destacou por revelar, de forma crua, a solidão e a autoimagem estragada.

Figura 5 - Atividade de Projeto de Vida: Cooperação



Fonte: Registro fotográfico da autora (2024).

Dentre todos os estudantes, Cássio se destacou por ser o único que não se considerava uma pessoa cooperativa. No entanto, é preciso olhar para além dessa autopercepção. Ela não é a causa, mas a justificativa internalizada para um isolamento cuja origem está em um estigma mais profundo: o da vulnerabilidade socioeconômica. Sua dificuldade inicial de interagir, possivelmente fruto do medo, da vergonha ou da baixa autoestima associados ao estigma primário, levou-o ao autoisolamento. Este comportamento, por sua vez, cristalizou-se em um novo e poderoso atributo negativo perante o grupo e perante si mesmo: o de não ser cooperativo. O que era uma estratégia de defesa, consciente ou não, transformou-se em uma nova identidade estigmatizada. Este estigma secundário funciona como uma profecia autorrealizável.

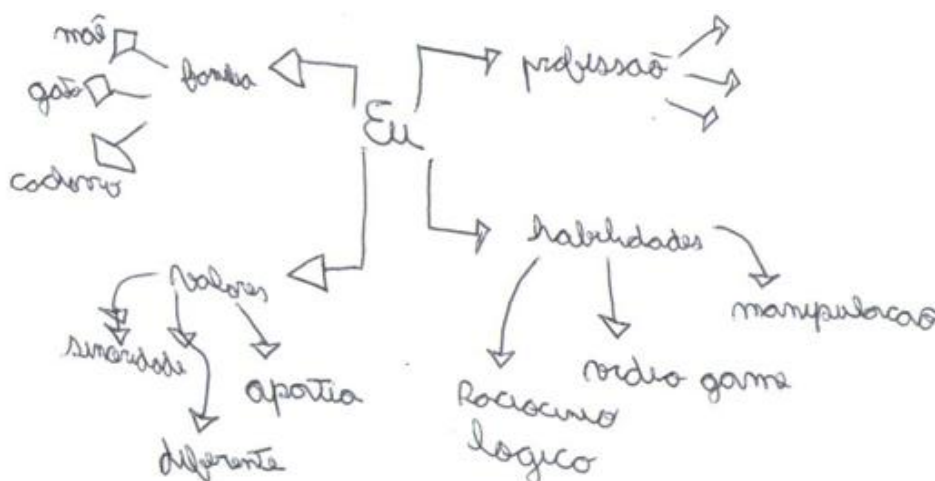
Ao se ver e ser visto como “não-cooperativo”, Cássio aprofunda seus comportamentos de isolamento, evitando exatamente as situações que poderiam desafiar essa nova visão negativa de si mesmo. Como consequência, ele se priva do que Goffman (2021, p. 22) identifica como: o “*feedback* saudável do intercâmbio social cotidiano com os outros”. A falta desse *feedback social* positivo o lança em um ciclo vicioso. O isolamento gerado por um estigma gera um novo estigma, que, por sua vez, gera mais isolamento, potencialmente tornando-o “desconfiado, deprimido, hostil, ansioso e confuso”.

O caso de Cássio é particularmente trágico porque ilustra como os estigmas se encadeiam e se retroalimentam. A autopercepção de não-cooperação é a camada mais visível de uma teia complexa de exclusão. Ela não apenas distorce sua identidade presente, mas também sabota ativamente a construção de uma identidade futura mais positiva, perpetuando o ciclo de exclusão que começou com uma condição socioeconômica que ele não escolheu.

Essa teia complexa de exclusão e autopercepção negativa pode ser visualizada de forma crua na atividade em sala de aula que propunha mapear o “eu” no centro de ramificações como Família, Valores, Profissão e Habilidades. Longe de ser um exercício de autoconhecimento inocente, ela se transformou em um palco de alto risco para a gestão da identidade estigmatizada. Para um aluno como Cássio, cuja autoimagem já é fragilizada pela internalização

de diversos estigmas, preencher cada um desses quadrantes foi um exercício de exposição controlada. Cada ramo representava um potencial atributo desacreditador que precisava ser dosado, omitido ou reformulado para compor uma fachada aceitável.

Figura 6 - Atividade de Projeto de Vida: Ramificações do Eu



Fonte: Registro fotográfico da autora (2024).

A representação da mãe como única figura humana na ramificação familiar do universo simbólico de Cássio sugere um vínculo de aceitação incondicional, operando como um território do eu protegido do estigma social. Este espaço relacional íntimo funciona como um refúgio identitário contra a desaprovação pública. A mãe representa mais que um público especial ela é a unidade básica de uma microcomunidade protetora. Esta configuração ecoa, em microescala, o fenômeno observado por Goffman (2021, p.32) no qual “a família, e não o indivíduo, como unidade básica de organização” para pessoas tribalmente estigmatizadas. No caso de Cássio, essa unidade básica contrai-se ao extremo, encontrando na figura materna sua expressão mínima, porém vital. O papel dessa unidade básica, porém, vai além da organização, assim:

as pessoas íntimas não só ajudam a pessoa desacreditável em sua simulação mas também levam essa função além do que suspeita o beneficiário; elas podem, de fato, servir como um círculo protetor que lhe permite pensar que é mais amplamente aceito como uma pessoa normal do que ocorre na realidade. (Goffman, 2021, p. 108).

A mãe de Cássio, portanto, opera nesse duplo registro. Ela é a base organizacional de sua defesa contra o estigma e, simultaneamente, a arquiteta de uma ilusão benevolente. Ao oferecer aceitação incondicional, ela não apenas o protege da rejeição externa, mas pode estar criando para ele a percepção de que essa aceitação é mais ampla no mundo do que de fato é. Isso permite que Cássio preserve um mínimo de sanidade e autoestima, mas também pode

contribuir para uma certa distorção da realidade social e para o seu isolamento, já que ele pode superestimar sua aceitabilidade e subestimar a necessidade de gerenciar suas impressões em outros círculos. A mãe torna-se, assim, a guardiã de uma frente social que não colapsa, assegurando uma coesão identitária mínima num universo simbólico onde outras frentes exigem contínuas e arriscadas negociações.

Se no quadrante familiar Cássio encontrou um refúgio, no campo profissional a tarefa de preencher o diagrama esbarrou em um vazio ainda mais radical. A ausência de projeção laboral não é um vazio de ambição, mas uma negativa a se expor ao duplo risco do fracasso. Por um lado, ela impede que suas afinidades consideradas desviantes contaminem identidades sociais valorizadas, como a de médico ou engenheiro, poupando-o da humilhação de ver um ideal de prestígio ser rejeitado por estar associado à sua pessoa estigmatizada. Por outro, funciona como uma defesa contra a dor de aspirar a um futuro percebido como social e materialmente inatingível para alguém de sua posição.

Há, porém, uma terceira e mais grave possibilidade: a de que Cássio já não queira nada, já não sonhe com nada. Esta não seria uma escolha, mas a expressão última do estigma internalizado, a anulação da capacidade de desejar e projetar-se para frente. Neste cenário, a indefinição não é uma estratégia para proteger aspirações; é o sintoma de que a própria engrenagem do desejo foi corroída. O estigma, neste estágio, não se contenta em marcar o presente; ele estraga o futuro ao sugar a energia necessária para imaginá-lo. O nada se torna, então, a única projeção possível, um vasto território de resignação onde a possibilidade de novos fracassos, e, portanto, de nova dor, está definitivamente cancelada.

Esta lacuna revela, assim, uma tensão identitária profunda que vai além do conflito entre aspirações: é o apagamento das próprias aspirações. A indefinição estratégica opera, então, não como um escudo para o *self*, mas como o sinal de um *self* já devastado. Se na esfera do futuro profissional vigora o vazio, no campo das habilidades Cássio constrói uma fortaleza identitária ambivalente. Suas habilidades, uma combinação de raciocínio lógico, destreza em videogames e, sobretudo, a manipulação, sugerem uma mente ágil e estrategista, capaz de processar informações e interações de forma instrumental. No entanto, é a habilidade de manipulação que emerge como núcleo paradoxal de sua autoimagem, operando simultaneamente como estigma e como insígnia de poder.

Longe de apenas sofrer com o estigma de manipulador, Cássio parece deleitar-se com ele. Essa atração pela imagem de controlador sugere uma dinâmica identitária complexa, na qual o estigma é ressignificado como uma espécie de prestígio invertido, um atributo censurado publicamente, mas que confere vantagem, respeito temeroso e um *status* particular em

microcosmos sociais onde a astúcia é valorizada. Para Goffman (2021), consequentemente, o estigmatizado pode, entre seus pares, transformar sua desvantagem em base para organizar a vida. O estudante parece abraçar essa possibilidade ao extremo: ele não apenas gerencia o estigma, mas o cultiva como ferramenta de agência em um mundo que lhe nega outras formas de poder. A manipulação deixa de ser um defeito a ser escondido e torna-se a pedra angular de uma identidade ativa, ainda que socialmente perigosa e potencialmente isolante. No entanto, esse jogo é perigoso. Ao alimentar essa autoimagem, Cássio arrisca um isolamento social, quando outros passam a evitá-lo por desconfiança; e autorredução, quando passa a agir sempre dentro desse papel, limitando sua expressão autêntica. Neste sentido:

Entre seus iguais, o indivíduo estigmatizado pode utilizar sua desvantagem como uma base para organizar sua vida, mas para consegui-lo deve-se resignar a viver num mundo incompleto. Neste, poderá desenvolver até o último ponto a triste história que relata a posseção do estigma. (Goffman, 2021, p. 37).

O fascínio de Cássio por sua própria imagem de manipulador revela, em última análise, o duplo poder dos estigmas: ao mesmo tempo que marcam, empoderam, e é nessa ambiguidade que residem tanto seu perigo quanto seu apelo. Seu caso desafia a visão tradicional do estigma como puramente opressivo, mostrando como pode ser ativamente cultivado como uma estratégia de sobrevivência psíquica que confere uma sensação de poder, controle e diferenciação social, ainda que ao custo, segundo Goffman (2021), de se resignar a habitar um mundo socialmente restrito e emocionalmente empobrecido.

Se nas habilidades Cássio encontrou uma forma ativa de ressignificar seu estigma, transformando-o em instrumento de poder, no campo dos valores a gestão de sua identidade assume um caráter mais defensivo e paradoxal. O campo sobre valores, subdividido em sinceridade, apatia e diferente, oferece *insights* cruciais para compreender as fissuras internas de sua gestão identitária. Se, por um lado, ele valoriza a sinceridade, mas se vê obrigado a ocultar sistematicamente seus interesses por regimes totalitários e fenômenos de violência coletiva do século XX para evitar o estigma, ele experimenta uma clivagem radical entre seu eu autêntico e a fachada social que é forçado a apresentar. Essa tensão interna gera um estado de constrangimento persistente e inautenticidade que corrói a coesão do *self*, um sinal claro do esforço exaustivo de manter uma performance em desacordo com a autoimagem. Esse esforço contínuo de gerenciamento impressionista, fundamental para a fachada, é descrito como uma “forma de controle sobre o papel do indivíduo restabelece a simetria do processo de comunicação e monta o palco para um tipo de jogo de informação, um ciclo potencialmente

infinito de encobrimento, descobrimento, revelações falsas e redescobertas.” (Goffman, 2023, p. 20)

Esse jogo de informação não é uma escolha, mas uma condição existencial do estigmatizado. Cássio vive preso nesse ciclo: cada interação é um cálculo sobre o que revelar, a quem e quando, transformando a simples existência social em uma *performance* exaustiva. Já a valorização da apatia surge como uma solução paradoxal para esse dilema. Longe de ser apenas uma falta de emoção, a apatia opera como uma estratégia ativa de distância de papel. Ao adotar uma postura de desinteresse e frieza, ele não apenas se protege da dor potencial da rejeição, já que é difícil rejeitar alguém que aparentemente não se importa, mas também suspende sua participação no próprio jogo social. A apatia é, assim, uma blindagem contra a vulnerabilidade e um mecanismo de recusa a se engajar em interações onde seu estigma poderia ser descoberto ou onde a dissonância entre seu eu real e sua fachada teria que ser performada novamente. É a resignação de Goffman posta em prática: ele se retira para seu “mundo incompleto” onde a apatia é a norma, poupando-se do desgaste de gerenciar impressões. (Goffman, 2021, p.30)

Além disso, a forma como Cassio lida com sua “diferença” pode evocar a seguinte dinâmica:

Quanto mais o estigmatizado se desvia da norma, mais admiravelmente deverá expressar a posse do eu subjetivo-padrão se quiser convencer os outros de que o possui, e mais estes exigirão que ele lhes forneça um modelo daquilo que se supõe que uma pessoa comum deve sentir a respeito dele. (Goffman, 2021, p. 28)

Esta exigência social cria um paradoxo: para ser aceito como diferente, Cássio precisaria performar uma normalidade admirável, seja em inteligência, talento ou carisma, que compensasse sua alteridade. No entanto, sua apatia e quietude podem ser uma recusa radical a entrar nesse jogo. Ao não performar nenhum atributo admirável, ele não está apenas se protegendo, mas também desafiando passivamente a própria exigência de precisar se justificar. Sua recusa em engajar é, assim, a expressão última de um “eu subjetivo-padrão” que se nega a seguir qualquer padrão, tornando sua própria apatia a regra final de seu mundo incompleto.

Dessa forma, a análise do diagrama de Cássio revela uma identidade em constante gestão defensiva, onde valores aparentemente contraditórios, sinceridade, apatia e diferença, articulam-se como estratégias complexas de proteção, resistência e resignação em um mundo social percebido como hostil. Mesmo em seu “mundo incompleto”, a gestão impressionista não cessa; ela apenas se volta para dentro, tornando-se um automonitoramento constante para garantir que nenhum traço de seu eu estigmatizado vaze e ameace o frágil refúgio que construiu.

Seu *self* é uma fortaleza sitiada, e cada valor é uma muralha erguida não apenas contra ameaças externas, mas contra si mesmo.

Figura 7 - Atividade de Projeto de Vida: Ramificações do Eu - Júlio



Fonte: Registro fotográfico da autora (2024).

Em um movimento contrastante, a performance de Júlio oferece um contraponto elucidativo. Seu diagrama revela uma estrutura de suporte familiar sólida, expressa “meus manos, minha rainha”, que opera como um bastidor afetivo crucial. Este espaço privado lhe fornece o palco secundário necessário para ensaiar e sustentar suas performances públicas com maior desembaraço, contrastando vividamente com o isolamento de Cássio. Profissionalmente, Júlio exibe um repertório identitário plural, jogador de futebol, barbeiro e professor de Educação Física, que, longe de indicar indecisão, demonstra uma estratégia consciente de diversificação de fachadas para diferentes contextos sociais. Cada uma dessas profissões representa uma persona social distinta, uma fachada completa com sua própria parada, aparência e maneira, que Júlio ativa seletivamente conforme a arena em que se encontra. Esta fluidez é, acima de tudo, uma estratégia ativa de expansão e adaptação. Enquanto um estudante como Cássio se retrai e contrai seu repertório identitário para se proteger, Júlio faz o movimento oposto: ele expande suas possibilidades de *self*, manejando suas múltiplas fachadas como cartas performáticas a serem jogadas conforme a ocasião demandar. Sua competência social não reside em ter um único eu autêntico, mas em saber performar competentemente vários “eus” plausíveis, cada um crível dentro de seu contexto específico. Essa agência no gerenciamento de impressões revela uma sofisticação rara em navegar um mundo social que, para outros, é fonte de ameaça e constrangimento.

Entretanto, mesmo em um quadro aparentemente tão bem resolvido, surge uma fissura reveladora: enquanto os outros três aspectos do diagrama - Família, Profissão, Habilidades - estão completos, o campo de valores apresenta apenas dois itens e uma seta que aponta para um vazio. Esta lacuna seletiva nos leva a compreender que, mesmo para um gestor habilidoso de impressões como Júlio, alguns territórios do *self* permanecem difíceis de mapear ou definir publicamente. Este vazio, entretanto, não é um mero acidente; é, ele próprio, um gesto ritual de proteção. Nesse sentido Goffman (2011, p. 90), “o eu é, em parte, uma coisa cerimonial, um objeto sagrado que precisa ser tratado com o cuidado ritual apropriado e que por sua vez precisa ser apresentado aos outros sob uma luz apropriada”.

A recusa de Júlio em preencher completamente o quadrante dos valores é um ato de “cuidado ritual” consigo mesmo (Goffman, 2011). É o reconhecimento tácito de que certas partes do eu são demasiado sagradas ou demasiado perigosas para serem profanadas pela exposição indiscriminada e pela potencial rejeição pública. O silêncio gráfico é a “luz apropriada” sob a qual ele escolhe apresentar essa dimensão do *self*: a da indeterminação respeitosa. Ao deixar um vazio, Júlio não está falhando em performar; está performando o único papel que julga seguro para proteger a integridade cerimonial de seu eu (Goffman, 2011).

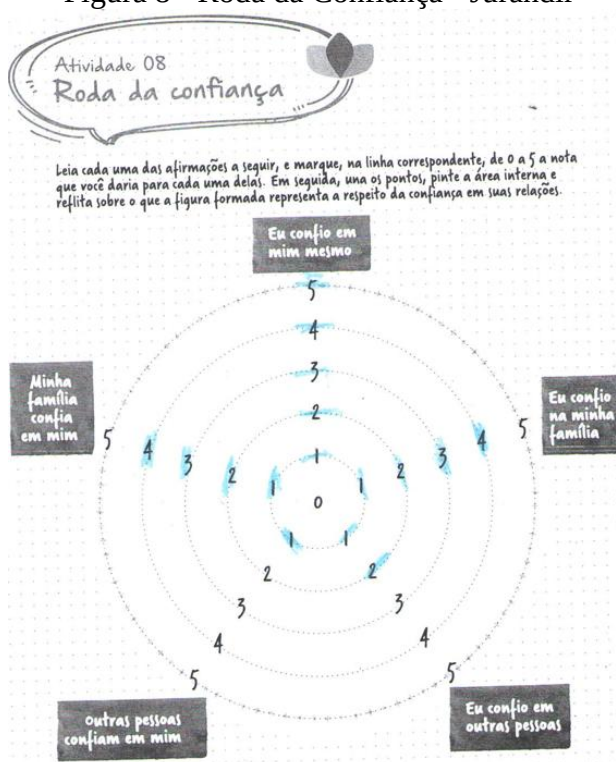
Quanto às suas habilidades e atributos, jogador, cozinheiro e bonito compõem a fachada pessoal de Júlio, sendo a beleza um recurso expressivo crucial em seu gerenciamento de impressões. Este atributo facilita sua aceitação social inicial, reduz o esforço para construir uma autoimagem positiva e confere vantagem distintiva em suas performances, funcionando como antítese direta do estigma social da feiura discutido por Goffman (2021). Enquanto a feiura “ameaça o prazer” da convivência social e focaliza-se como estigma relacional, a beleza opera como um passaporte simbólico que antecipa aceitação e reduz resistências nas interações cotidianas.

O sucesso de Júlio em mobilizar esses elementos, no entanto, não depende apenas de sua habilidade individual. Como argumenta Goffman (2023), uma fachada social tende a se institucionalizar por meio de expectativas estereotipadas, adquirindo sentido estável independente das ações específicas realizadas em seu nome, tornando-se assim uma “representação coletiva” autônoma. As habilidades e atributos que Júlio exhibe funcionam como essas fachadas institucionalizadas. Eles não são apenas competências, mas símbolos sociais imediatamente reconhecíveis que carregam um conjunto de expectativas pré-estabelecidas sobre seu caráter e valor. Ao apresentá-los, Júlio não está apenas listando qualidades; está se apropriando de representações coletivas que o público já sabe decodificar e valorizar. Sua estratégia é eficiente porque ele seleciona para sua fachada justamente os atributos que a

sociedade já está predisposta a admirar, economizando o esforço de ter que construir sua credibilidade do zero.

Se a análise de Júlio ilustra o domínio ativo da gestão de impressões, a ferramenta diagnóstica da Roda da Confiança revela as bases, muitas vezes frágeis, sobre as quais essa gestão se constrói. Outra atividade aplicada pela professora de Projeto de Vida na turma A, intitulada A Roda da Confiança, pedia que os estudantes avaliassem o quanto confiam em si mesmos, na família e em outras pessoas. Para estudantes em situação de vulnerabilidade, essa roda se revela um espelho poderoso do impacto do estigma social em sua autoimagem.

Figura 8 - Roda da Confiança - Jurandir



Fonte: Registro fotográfico da autora (2024)

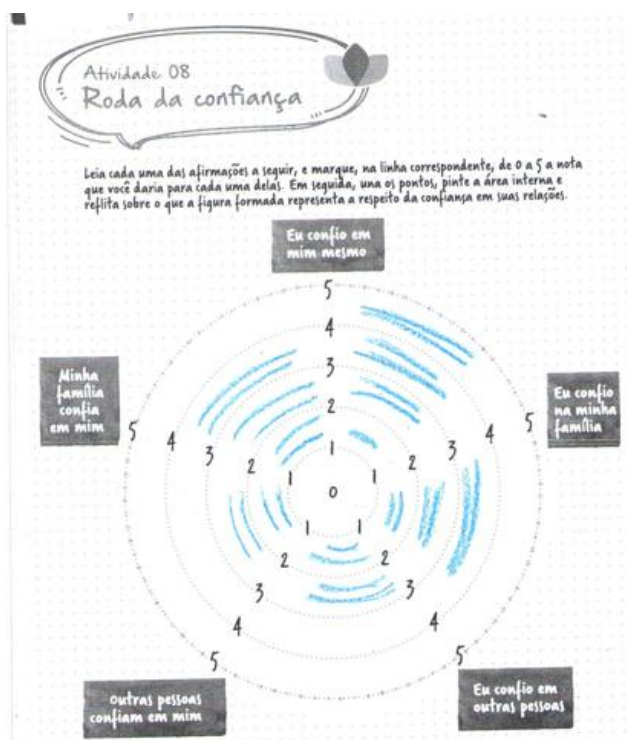
Na atividade de Jurandir, observa-se uma confiança mútua e robusta entre ele e sua família. Esse cenário sugere um alinhamento entre sua identidade social real e a virtual, indicando que ele se sente acolhido e pertencente, formando uma verdadeira equipe com seus familiares. Esse grupo funciona como uma região de bastidor, onde não há necessidade de utilizar máscaras sociais para ser aceito, nem de exercer o constante controle da informação. No entanto, a análise do diagrama revela uma dinâmica social externa peculiar e contraditória. Jurandir deposita um grau de confiança nas pessoas em geral que é superior ao grau de confiança que essas mesmas pessoas depositam nele. Este desnível, somado à sua elevada autoconfiança, configura um *déficit* de credibilidade social ou uma superexposição vulnerável.

Este descompasso pode ser lido à luz de um mecanismo social fundamental: como argumenta Goffman (2021, p.98), “toda a relação obriga as pessoas nela envolvidas a trocar informações sobre uma certa quantidade de fatos íntimos sobre si mesmas como prova de confiança e compromisso mútuo”.

Nesta configuração, podemos compreender a postura de Jurandir que ele está oferecendo mais “provas” de confiança, na forma de acreditar nos outros, do que recebe de volta. Ele se coloca em uma posição de certa vulnerabilidade, pois sua abertura não é reciprocada na mesma medida pelo grupo, potencialmente tornando-o suscetível à decepção. Sua alta autoconfiança pode ser, neste caso, o que lhe permite operar a partir desta posição assimétrica sem se sentir totalmente ameaçado, confiando em sua própria capacidade de lidar com os riscos de confiar mais do que é confiável

Em suma, a Roda da Confiança de Jurandir não mede apenas sentimentos; ela mapeia geografias de segurança e risco. A família é o território seguro da equipe, onde a troca de informações íntimas é segura. O mundo exterior é um campo minado onde a desconfiança é a única estratégia sensata para preservar uma identidade já sob constante ameaça. Ele paralisa o ciclo de reciprocidade que constrói a confiança, pois enxerga cada tentativa de aproximação não como uma ponte, mas como uma potencial armadilha.

Figura 9- Roda da Confiança - Vanderlei



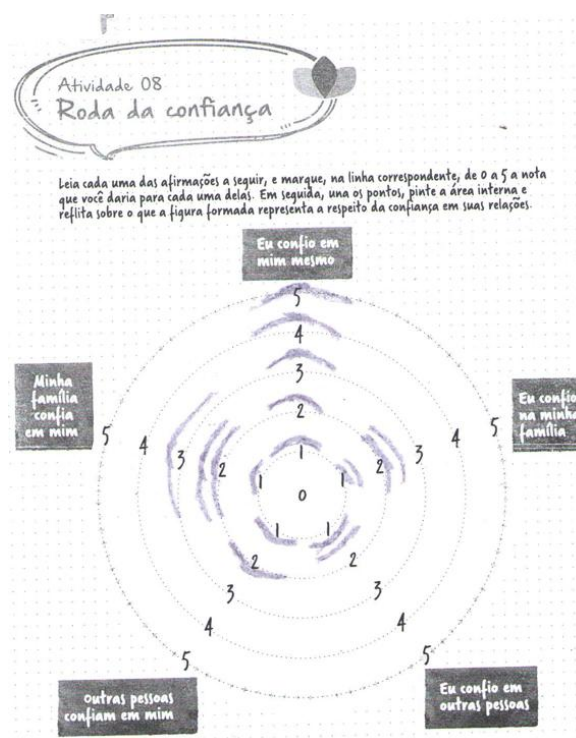
Fonte: Foto registrada pela autora (2024)

Já Vanderlei mostra um perfil distinto na Roda da Confiança, revelando um equilíbrio calculado em suas alianças. O mútuo escore 4 com a família é entendido como uma relação de equipe sólida. Este laço transcende o afeto, configurando-se como um pacto de sobrevivência social. Goffman (2021, p. 109), explora essa dinâmica ao afirmar que “aqueles que compartilham um estigma particular podem frequentemente confiar na ajuda mútua para o encobrimento, o que torna evidente o fato de que todos os que podem ser mais ameaçadores são aqueles que podem dar maior assistência”. A família, neste caso, opera como a equipe primária de encobrimento, fornecendo o suporte incondicional e a discrição necessários para que Vanderlei gerencie sua identidade perante um mundo exterior percebido como potencialmente hostil. Sua família é, ao mesmo tempo, a maior ameaça, pois conhece intimamente suas vulnerabilidades e a maior aliada, pois pode ajudá-lo a encobri-las perante o mundo exterior. É por isso que a confiança não é total; ela é um acordo tácito de lealdade e discrição que requer manutenção constante.

É significativo, no entanto, que sua maior confiança reside intransigentemente em si mesmo, enquanto a confiança que deposita nos outros é significativamente menor. Esta configuração é um mapa clássico de autossuficiência defensiva. Os outros, aqueles que não compartilham seu estigma, são vistos primariamente como fontes de ameaça potencial, e não como possíveis aliados. Essa dinâmica pode ser compreendida, como aponta Goffman (2021), ao destacar que a gestão das informações, uma vez que a proximidade e o tempo de convívio aumentam exponencialmente o risco de exposição de aspectos passíveis de descredibilidade. A desconfiança de Vanderlei é, portanto, uma forma radical de controle de informação: é preferível confiar apenas no próprio autocontrole para gerenciar sua impressão do que arriscar uma exposição catastrófica pelo convívio prolongado (Goffman, 2021).

Ele, ao contrário de Jurandir, não desconfia radicalmente de todos. Faz um cálculo de risco preciso: confia parcialmente na equipe que pode ajudá-lo no encobrimento e desconfia seletivamente da plateia externa. Assim, sua estratégia é a da desconfiança seletiva. Ele faz um cálculo de risco preciso: confia parcialmente na equipe que pode ajudá-lo no encobrimento e desconfia seletivamente da plateia externa que poderia desacreditá-lo. Se a estratégia de Vanderlei é, portanto, a da desconfiança seletiva, a de Alexandre é a da vigilância total. Este vive com o medo constante de ser julgado, como se estivesse sempre em um palco, tentando manter uma fachada de normalidade enquanto esconde suas dificuldades nos bastidores.

Figura 10: Roda da Confiança - Alexandre



Fonte: Registro fotográfico da autora (2024)

Essa vigilância incessante é, conforme Goffman (2023), um reflexo direto da tendência de avaliar aspectos controláveis do comportamento de um indivíduo para inferir sobre seus traços menos controláveis. Consciente dessa dinâmica, Alexandre engaja-se ativamente na manipulação da percepção alheia, gerenciando meticulosamente a impressão que causa por meio de comportamentos que considera socialmente confiáveis e aceitáveis. A Roda da Confiança expõe a fundação dessa estratégia: um isolamento calculado. Ele confia plenamente apenas em si mesmo. Sua confiança na família é baixa, apesar de eles confiarem mais nele. E seu desconfiar do mundo exterior é radical: confia nos outros no mínimo, que reciprocamente também lhe devolvem uma confiança apenas marginalmente maior. Esta conduta é a materialização do que se identifica como um dos tipos básicos de preservação da fachada, o processo de evitação. “A saída mais garantida para uma pessoa evitar ameaças à sua fachada é evitar contatos em que seria provável que essas ameaças ocorressem” (Goffman, 2011, p. 22).

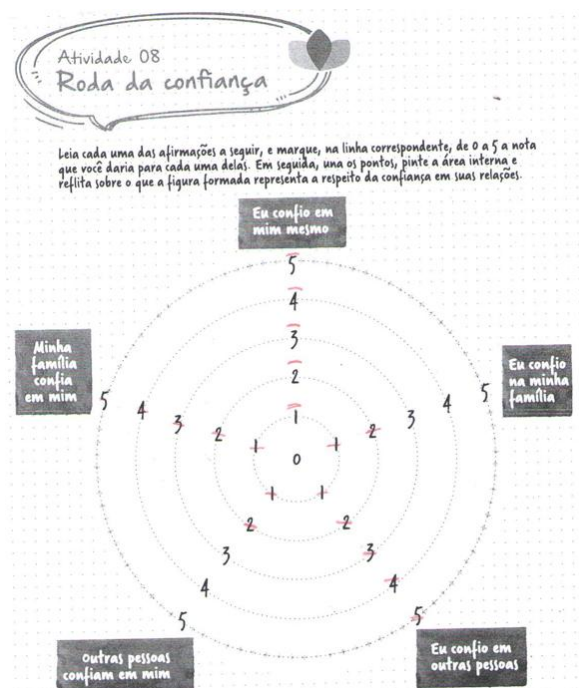
Nesse contexto, sua baixa confiança nos outros é uma tática deliberada de controle da informação sobre sua identidade. Sua estratégia, portanto, estende-se a um meticuloso controle dos tópicos de interação. Ele pratica o que descreve como uma medida defensiva na qual o indivíduo “se mantém longe de tópicos e atividades que levariam à expressão de informações que seriam inconsistentes com a linha que ela está mantendo” (Goffman, 2011, p. 23). Essa consciência do risco o faz entender que, quanto mais tempo as pessoas interagem, maior a

probabilidade que informações potencialmente desabonadoras venham à tona, comprometendo sua fachada. A proximidade e a convivência prolongada representam, portanto, elevam a chance de exposição de seus estigmas. De acordo com Goffman (2021), para evitar o descrédito, a estratégia mais segura é minimizar as interações e limitar severamente a troca de “fatos íntimos”.

Essa postura defensiva, todavia, cobra um preço emocional elevadíssimo. O isolamento social, a solidão e uma autoimagem perpetuamente ameaçada são consequências diretas. A autenticidade é sacrificada em prol da proteção, e o *self* torna-se uma autoinspeção constante. A atividade do estudante visualiza tragicamente esse dilema: suas baixas pontuações de confiança interpessoal não refletem apenas medo, mas uma escolha calculada pelo isolamento como forma de autoproteção.

A vulnerabilidade social, com suas narrativas internalizadas de fracasso, ataca diretamente a autoestima e faz com que a confiança seja um luxo que o estudante sente que não pode ter. O estigma, assim, gera seu próprio ciclo de autoperpetuação: o medo de ser desacreditado leva ao isolamento, e o isolamento impede a formação dos laços de confiança que poderiam, justamente, dissolver o estigma através da aceitação mútua. O indivíduo estigmatizado, como Alexandre, acaba confiando apenas no próprio eu, sentindo-se profundamente só em meio à multidão, prisioneiro de uma fortaleza que ele mesmo ergueu para se proteger, mas que acabou por tornar-se sua cela.

Figura 18: Roda da Confiança - João



Fonte: Registro fotográfico da autora (2024)

A análise do caso de João revela uma das dinâmicas mais dolorosas entre confiança e estigma. Os dados da Roda da Confiança mostram uma ferida relacional profunda: sua família confia nele, mas ele retribui com uma confiança significativamente menor. Ao mesmo tempo, ele oferece uma confiança máxima às pessoas em geral, confiança essa que não é reciprocada. Esta dupla assimetria gera um sofrimento íntimo imensurável: no núcleo familiar, onde a confiança deveria ser incondicional, ele não consegue se abrir; no mundo social, onde se expõe completamente, sua confiança é sistematicamente traída.

Como argumenta Goffman (2011), o indivíduo frequentemente recorre a um processo de ajuste baseado em ilusões e racionalizações, convencendo-se de que é aquilo que deseja ser. João parece construir esse abrigo psicológico preciso para suportar a dor de confiar demasiadamente em quem não o retribui e de não conseguir corresponder à confiança que recebe de quem mais deveria importar. Para proteger esse frágil abrigo, ele precisaria evitar situações que testemunhem juízos alheios sobre sua identidade fraturada. É desta incapacidade de conciliar esses mundos que emerge sua estratégia final de ruptura. A transgressão deliberada das normas escolares funciona como uma carreira moral defensiva na negativa. Ao adotar o papel de rebelde, ele rejeita antecipadamente todas as expectativas que não consegue atender, seja a de ser um filho confiante em casa, seja a de ser um cidadão confiável no mundo. Sua performance radical é, no fundo, um grito de dor que busca trocar uma identidade estragada por outra que, ainda que marginal, lhe ofereça alguma sensação de controle e pertencimento.

Em síntese, a análise dos casos opera menos como um espaço de construção autêntica de futuros e mais como uma arena de gestão impressionista, onde estudantes estigmatizados negociam identidades frágeis sob constante ameaça de descredibilização. O exercício de narrar um futuro esbarra na dura realidade goffmaniana: para esses jovens, a autorrevelação é um risco calculado. Seus projetos são, frequentemente, fachadas defensivas moldadas pela antecipação do julgamento alheio. A aula transforma-se num palco onde se encena não quem se deseja ser, mas quem se pode parecer ser sem sofrer novas humilhações. A linguagem gráfica dos diagramas e os números da Roda da Confiança não mentem: eles narram geografias íntimas de medo, estratégias de evitação e a profunda clivagem entre o eu real e o eu social que o estigma impõe (Goffman, 2011).

Os casos demonstram uma aparição de estratégias de sobrevivência identitária: da retração absoluta de Cássio e Alexandre, que veem no isolamento a única proteção possível; passando pelo cálculo estratégico de Vanderlei e Júlio, que diversificam fachadas e controlam meticulosamente as informações reveladas; até a transgressão performática de João, que prefere

adotar um estigma ativo, o do rebelde, a permanecer vulnerável ao estigma passivo da rejeição. O componente, portanto, longe de ser neutro, tensiona dramaticamente a relação do indivíduo consigo mesmo. Ele força uma autorreflexão que, para quem carrega estigmas, é muitas vezes um confronto doloroso com uma autoimagem já fragilizada por experiências de humilhação e exclusão. A promessa escolar de projetar um futuro choca-se com a realidade social que restringe drasticamente os futuros possíveis para esses jovens.

A pergunta que intitula esta seção, Projeto de Vida ou Projeto de Fachada? encontra sua resposta na constatação de que, num contexto de estigmatização estrutural, todo projeto de vida é, em alguma medida, um projeto de fachada. A questão que resta à escola é se ela reproduzirá inconscientemente essa dinâmica ou se conseguirá, finalmente, transformar-se num verdadeiro bastidor, não para ensaiar performances, mas para desmontar, coletivamente, os estigmas que tornam essas performances necessárias para a sobrevivência social de seus estudantes.

4.4.2 Projeto de Vida ou Projeto de Fachada Escola Zeus

A imersão na Escola Zeus revelou desde o início dinâmicas interacionais complexas, especialmente relacionadas à gestão de impressões. O professor da turma A solicitava que cada visita fosse previamente avisada, o que sugeria uma tentativa de controlar sua *performance* docente, projetando uma imagem profissional idealizada. Essa postura evidenciava certo desconforto, intensificado quando ele expressava frustração por lecionar fora de sua área de formação. Segundo Goffman (2023), os indivíduos ajustam seu comportamento para alinhar-se às expectativas do público, buscando preservar uma autoimagem coerente. Como ele destaca, o constrangimento pode se manter ao longo de toda a interação, sobretudo quando há uma ameaça à imagem projetada. A atuação do professor se insere nesse contexto, revelando tensões entre o eu apresentado e o eu vivido.

Em contraste, na turma A, a professora relatava que os estudantes eram tímidos e pouco participativos. Essa vergonha, segundo Goffman (2021), não é apenas individual, mas reflete a discrepância entre a identidade social real e a identidade social virtual. Ele aponta ainda que, ao desacreditar o outro, o próprio ator compromete sua imagem, especialmente se pretende atuar como facilitador da interação. Isso evidencia como as dinâmicas de poder em sala de aula moldam a participação e a construção da realidade social.

Se na escola Apolo o estigma era gerido individualmente pelos estudantes, na Zeus a encenação é institucionalizada, partindo da própria equipe docente. A exigência do professor da turma B de ser avisado previamente sobre visitas, um ato de selecionar a plateia, nas palavras

de revelava uma dupla vulnerabilidade: lecionar fora de sua área de formação e a presença de uma pesquisadora como observadora. A montagem de um palco controlado para minimizar o risco de quebras de performance que expusessem suas limitações. Esta lógica de controle estendeu-se ao cerne da atividade pedagógica. A decisão de evitar um debate para não gerar conflitos operou um duplo registro: uma escolha pragmática na superfície, mas um potente mecanismo de desacreditação implícita em sua profundidade. Ao atribuir a si o papel de evitador, o professor projetou nos alunos a identidade indesejável de geradores de conflitos, reforçando estigmas prévios e protegendo, assim, sua própria *performance* da ameaça de desacreditamento.

A prática pedagógica transformou-se, portanto, não em ferramenta de ensino, mas em gestão impressionista do risco. Esta projeção está imersa em um contexto social mais amplo. O professor confirma, em sua prática microcotidiana, a tese de sociólogos como Souza (2009) e Abramovay (2003) sobre a estigmatização prévia da população vulnerável. Como aponta Souza (2009), o jovem pobre é visto como “marcado por uma baixa contenção dos impulsos”, e a escola, neste caso, atua menos para desconstruir esse estigma e mais para reforçá-lo e naturalizá-lo. Este reforço se dá através da adoção e reprodução de representações negativas. Abramovay (2003) sintetiza esse fenômeno ao observar que, “Dependendo do contexto sociopolítico econômico, o jovem é considerado perigoso, marginal, alienado, irresponsável, desinteressado ou desmotivado”. Ao presumir que o debate, degeneraria inevitavelmente em briga, o professor opera a partir do preconceito de que aqueles jovens são portadores de uma predisposição à desordem. Portanto, a fala do professor, vai além da gestão da aula: é um ato de um novo atributo desacreditador antecipado que, ao patologizar o comportamento dos alunos, os enquadra na mesma visão estereotipada que autores críticos denunciam. O paradoxo trágico, como conclui Abramovay (2003), é que muitos desses jovens “se angustiam pela falta de referências, tentando participar das regras do sistema e se sentir incluídos”. Ao negar-lhes o debate, o professor nega justamente esse desejo de participação e inclusão através das regras do diálogo civilizado, perpetuando o ciclo de exclusão que ele próprio ajuda a criar. Dessa forma, ao negar sistematicamente a oportunidade de praticar o debate civilizado, o professor garante que os alunos nunca desenvolvam essas competências, perpetuando o ciclo de exclusão simbólica.

Já performance de porte²⁴ da professora da turma A, sua linguagem excessivamente formal, vestuário e postura hierárquica, funcionou como uma barreira cerimonial intransponível. Sua fachada rígida, incapaz de se adaptar ao público, impediu-a de construir a sintonia necessária para uma performance bem-sucedida (Goffman, 2011). Esta inadequação manifestou-se na ruptura do circuito de deferência²⁵ mútua: sua linguagem formal, que deveria ser um ritual de apresentação, operou como um marcador de *status* que ampliou a distância. Em resposta, os alunos negaram a deferência esperada de atenção e engajamento, expressando-se através do silêncio e da não participação um claro ritual de evitação.

Essa fratura interacional era cenografada pela disposição física da sala. As carteiras enfileiradas e o posicionamento frontal da professora materializavam a hierarquia, constituindo uma arena onde ela era a atriz principal e os alunos, meros espectadores. Essa estrutura reforçava uma autoimagem de marginalidade nos estudantes, ensinando-lhes que seu papel não era o de coautores, mas de figurantes passivos em um espetáculo alheio. Nesta dinâmica o estudante

pode sentir que gostaria de estar envolvido espontaneamente na conversa, mas seu pânico o impede de fazê-lo, enquanto o superior pode sentir que, para ele, o foco apropriado de atenção, que ele pode manter confortavelmente, não é a conversa real e sim a situação mais ampla gerada pelo sofrimento cômico do inferior enquanto ele se debate na conversação (Goffman, 2011, p.126).

No entanto, a dinâmica descrita invertia-se de forma reveladora. Longe do pânico, os alunos demonstravam tédio, resignação ou desinteresse, que os impedia de se engajar. A professora, por sua vez, via seu foco de atenção desviar do conteúdo da aula para o gerenciamento do espetáculo do desengajamento coletivo, que ameaçava sua autoridade. Nesse

²⁴ O conceito de “porte”, conforme desenvolvido por Goffman (2011, p.77), refere-se ao “elemento do comportamento cerimonial do indivíduo tipicamente comunicado através da postura, vestuário e aspecto, que serve para expressar àqueles na presença imediata dele que ele é uma pessoa de certas qualidades desejáveis ou indesejáveis”. Em nossa sociedade, o indivíduo de porte “bom” ou “apropriado” é aquele que demonstra em sua conduta pública atributos valorizados, tais como discrição, sinceridade, modéstia, espírito esportivo, controle da fala e dos movimentos físicos, domínio sobre as próprias emoções, apetites e desejos, e aprumo sob pressão.

²⁵ O conceito de “deferência” em Goffman (2011), designa as manifestações de apreço que um indivíduo dirige a outro durante a interação. Embora “deferência” e “porte” sejam termos analíticos distintos, na prática observa-se uma íntima sobreposição entre eles. Um ato de deferência como ceder o assento ou manter a voz baixa, é também uma oportunidade para demonstrar um “bom porte”, ou seja, para exibir qualidades como autocontrole, aprumo e respeito pela ordem social. Inversamente, a recusa ou a realização inadequada de tais atos pode expressar tanto uma falta de deferência quanto um porte considerado “ruim”. Essa conexão é ilustrada, por exemplo, quando um paciente toma banho antes de uma consulta: o gesto é ao mesmo tempo uma deferência ao médico e uma apresentação de si como uma pessoa limpa e de bons costumes.

espaço, a necessidade do professor de gerenciar sua própria insegurança precedia e modelava qualquer possibilidade de expressão autêntica dos estudantes. Os alunos aprendiam que a sobrevivência naquele palco dependia mais da ocultação do *self* do que de sua revelação, sendo coagidos a uma performance de passividade.

Essa lógica de controle manifestava-se além da sala de aula, impregnando a rotina institucional. O episódio do dia em que fui observar a aula e os alunos da turma A foram embora mais cedo foi tratado com total naturalidade, era emblemático. Crucialmente, a maioria desses estudantes não tinha emprego, o que descartava uma justificativa laboral para a ausência. O evento revelava, portanto, uma desconexão profunda e habitual entre o tempo dos alunos e o tempo da escola, simbolizando uma dinâmica institucional que normalizava a indiferença para com suas presenças e ausências. A mensagem era clara: eles eram espectadores descartáveis em um espetáculo que não foram convidados a cocriar.

Em outra ocasião, ao adentrar a sala, deparei-me com a professora já instalada, surpresa com minha entrada. Enquanto os estudantes se acomodavam, meu olhar foi capturado por Vivian, sentada à minha frente. Seu caderno, meticulosamente caprichado com a expressão "projeto de vida" em verde neon, contrastava radicalmente com sua invisibilidade estratégica no espaço escolar. Em semanas de observação, jamais testemunhei um professor dirigir-se a ela ou sequer pronunciar seu nome. Como explica Goffman (2021), essa condição ambígua é típica do estigmatizado: reconhecido como parte do grupo, mas simultaneamente marcado como "diferente". Vivian sabia-se membro da comunidade escolar, mas também compreendia que sua quietude a tornava invisível em uma economia de atenção que só valorizava a participação ativa ou a transgressão. Sua suposta timidez era, na verdade, uma conformação estratégica com o papel de coadjuvante que lhe foi implicitamente atribuído, uma performance de invisibilidade que a protegia do risco de ser notada apenas para ser negligenciada (Goffman, 2011). Ela havia aprendido que, naquele palco, sua existência social era tolerada apenas enquanto não perturbasse o espetáculo alheio, encapsulando o paradoxo cruel de ser fisicamente presente, mas socialmente inexistente.

Enquanto Vivian adotava a invisibilidade, outros alunos recorriam à conformidade reativa. Diana e Rodrigo, conhecidos por registros em fichas de ocorrência e relato de professores, surpreendiam ao copiar a matéria silenciosamente. Goffman (2011, p.115) postula que o indivíduo busca projetar "uma imagem e avaliação de si que é pelo menos temporariamente aceitável" durante a interação. Seu comportamento parecia uma performance circunstancial adotada para minha audiência externa, uma tentativa de ambos, Diana e Rodrigo, de negociar uma imagem temporária de alunos dedicados.

Contudo, a fragilidade dessa performance solitária tornava-se evidente. Goffman (2021) destaca que estigmatizados frequentemente dependem de uma rede de apoio mútuo para sustentar suas fachadas. Os estudantes, no entanto, atuavam individualmente, sem o respaldo de uma equipe que validasse sua nova persona. Sua conformidade era, assim, um ato circunstancial, uma performance destinada a desmoronar tão logo o público externo se retirasse, revelando que sua identidade social ainda era definida pelo estigma que carregavam, não pela máscara momentânea que tentavam usar.

Em nítido contraste, Luan e Tiago construíam deliberadamente uma fachada de desafio. A conduta de ambos de jogar no celular e falar alto, era mais que transgressão; era uma performance calculada de rejeição ao papel de aluno. Goffman (2011, p. 117) observa que tais indivíduos podem adquirir intencionalmente a “reputação, aos seus olhos, de serem participantes defeituosos da interação”. Ao adotarem essa fachada disruptiva, eles não apenas desviavam o foco da aula, mas negociavam ativamente sua autoimagem perante o grupo. A identidade de “aluno-problema” era performada como uma insígnia de resistência, convertendo o estigma em um status valorizado dentro da economia de prestígio do grupo de pares. Sua autoimagem construía-se assim na encenação de uma oposição que, ainda que penalizada pela instituição, lhes garantia um lugar de destaque no microcosmo social da sala, assegurando visibilidade e relevância através da quebra deliberada do script esperado.

Enquanto isso, a professora iniciava a escrita no quadro com o tema “conflito de gerações”. Ao perguntar à turma de qual geração eram, Júnia e Vânia engajaram-se ativamente. A resposta “geração Z” de uma delas não era mera participação, mas uma performance bem-sucedida do papel de aluna ideal, construindo uma identidade social positiva dentro dos termos institucionais. Este momento exemplifica perfeitamente o que Abramovay e Castro (2006) identificam como a natureza dual da escola: para algumas, é um palco de empoderamento; para outros, é um palco de estigmatização cuja performance é punida. A mesma aula, portanto, operava como um mecanismo simultâneo de fortalecimento e degradação de autoimagens.

O sucesso de Júnia e Vânia reforçava sua autoimagem positiva, enquanto o fracasso de outros podia ser devastador. O autor acrescenta que “o simples desejo de permanecer fiel à norma não é o bastante, porque em muitos casos o indivíduo não tem controle imediato sobre o nível em que apoia a norma” (Goffman, 2021, p.138). Esta falta de controle sobre a própria fachada define o dilema fundamental dos estudantes estigmatizados: sua capacidade de sustentar uma apresentação social aceitável está constantemente ameaçada por fatores que fogem ao seu controle, tornando sua posição intrinsecamente frágil. Segundo Goffman (2023) a fachada, nesse contexto, não é uma mera encenação, mas uma estrutura precária de auto

apresentação que pode ruir a qualquer momento, independentemente de sua “boa vontade” em mantê-la. Essa instabilidade permanente converte o espaço escolar em um campo minado de interações, onde qualquer passo em falso pode levar ao desmascaramento e à humilhação pública.

Aqui, porém, a humilhação não surgiu da contradição de uma “fachada falsa”, mas do abandono total da fachada. Seu desinteresse não era performático; era a expressão autêntica de um pacto de resignação. Eles não tentavam enganar a professora, mas sim manifestavam sua crença genuína de que aquele palco não era para eles.

Posteriormente, Diana e Rodrigo deslocaram para o fundo da sala, materializando fisicamente o lugar marginal na economia de atenção da sala. Como observa Goffman (2011, p. 129), estes estudantes tornaram-se participantes “distraídos” que “deixaram cair momentaneamente a fantasia expressiva” esperada. Ao suspenderem completamente a fachada de engajamento, buscavam uma distância psicológica da atividade central, recusando-se a participar de um jogo social cujas regras já consideravam perdidas. Para Diana, em particular, essa fachada de desengajamento refletia uma autoimagem já deteriorada pelas interações prévias e pelo reconhecimento de como era percebida pelos outros, percepção esta que se confirmaria quando, ao final da aula, a professora surpreendeu-se ao saber que ela concordara em participar da entrevista, revelando o quanto a fachada de aluna desinteressada já se consolidara como sua identidade social dentro daquele contexto. O estigma da estudante era tão forte que a impedia de ser vista como uma pessoa capaz e interessada em participar de algo. Isso ilustra como o estigma pode se internalizar e ser percebido pelos outros, afetando a autoimagem e as oportunidades de interação, um ponto crucial da identidade social.

Quando a pessoa realmente arrisca um encontro, outras formas de práticas de evitação entram em jogo. Como medida defensiva, ela se mantém longe de tópicos e atividades que levariam à expressão de informações que seriam inconsistentes com a linha que ela está mantendo. Em momentos oportunos, ela mudará o assunto da conversa ou a direção da atividade (Goffman, 2011, p.23).

O sinal tocou, e Rodrigo levantou o olhar e perguntou: “Acabou sua aula já, professora?”. A professora sorriu e respondeu que não. Esse pequeno ritual de despedida, embora informal, reforça a dinâmica de interação e a manutenção de papéis sociais, elementos centrais na dramaturgia social. No entanto, a pergunta de Rodrigo, carregada de expectativa, revelava mais do que uma mera confirmação horária; ela traduzia um suspiro de alívio antecipado. Para ele, o toque do sinal não marcava apenas o fim de um período, mas a liberação temporária de uma custosa performance. Mesmo atuando à margem da sala, jogando no celular,

Rodrigo ainda operava dentro do campo de forças daquele palco, gerenciando uma fachada de aluno que não perturba, mas também não se engaja. O término da aula significava, portanto, a tão aguardada queda das máscaras, um breve momento de trégua em que ele não precisaria mais performar, nem mesmo a versão mais discreta e resignada de si mesmo naquele espaço.

Se na Turma A as performances eram marcadas pela resignação e pela evitação, na Turma B a dinâmica era radicalmente diferente e explicitamente conflituosa. O professor relatou sérias dificuldades em manter a disciplina, descrevendo uma sala espacial e socialmente dividida: de um lado, estudantes mais quietos e interessados; de outro, um grupo barulhento e desrespeitoso, composto principalmente por sete meninas que desafiavam abertamente a autoridade docente, chegando ao uso de agressões verbais. Ele expressou a expectativa de que minha presença, como pesquisadora externa, pudesse auxiliar na disciplina, sugerindo que um novo ator no cenário social poderia alterar as dinâmicas estabelecida. Essas meninas, vistas como particularmente problemáticas por quebrarem expectativas tradicionais de gênero sobre docilidade, construíam uma fachada coletiva de rebeldia que criava uma ruptura deliberada na representação esperada do papel social de aluna. Esta fachada grupal não era um ato solitário, mas uma construção colaborativa. Como observa Goffman (2021, p.124), o “caráter que esses porta-vozes permitem ao indivíduo é gerado pela relação que ele tem com seus iguais. Se ele se volta para o seu grupo, é leal e autêntico; se afasta dele, é covarde e insensato”. Sua identidade de rebeldes era sustentada pela lealdade mútua e pela validação coletiva de sua fachada transgressora, transformando o estigma individual em insígnia grupal.

Esta dinâmica articulava-se em torno da linha “um padrão de atos verbais e não verbais com o qual a pessoa expressa sua opinião sobre a situação” (Goffman, 2011, p.13). As meninas mantinham consistentemente uma linha de desafio e indiferença, reavaliando a situação a seu favor e desqualificando simbolicamente a autoridade docente. Mesmo minha presença discreta não alterou essa dinâmica, pois elas haviam constituído o que Goffman (2021) denomina um “grupo real” em torno do estigma: uma unidade coesa que transformara o atributo de “problemáticas” em insígnia identitária coletiva. A transgressão operava por ação calculada de duplo sentido, como observa Goffman (2023), mantendo um frágil equilíbrio de poder. Entravam e saíam sem pedir licença, riam alto e cultivavam deliberadamente o atributo de quem desafia regras, não como ato isolado, mas como performance grupal de resistência que reforçava sua coesão através do descrédito compartilhado.

Entrei em contato com Fabrício para avisar minha ida à escola e o recorte sobre a Turma B. O professor, por mensagem, explicou as mudanças de horário e com o novo horário, ele lecionaria em duas turmas concomitante, o que atrapalharia minha observação. Na Turma B de

Zeus, a sala de aula estava bem vazia. Entrei na sala e o professor Fabrício já estava lá. A sala estava silenciosa e todos os estudantes sentados. Pedi licença para entrar e o professor acenou com um sorriso que eu poderia. Emílio estava presente, conversava com o professor sobre uma camisa de time do Botafogo, que ele tinha visto uma de segunda linha para comprar (falsificada) que tinha muitos centímetros de comprimento e que ele teria que comprar uma P. Contou que disseram a ele que o emblema do time era de borracha e que com muitas lavagens poderia sair, por isso ele usaria a camisa somente para sair para a rua.

Essa conversa aparentemente casual sobre a camisa de time revelava, no entanto, uma complexa negociação de identidade e status. Como observa Goffman (2021), os indivíduos frequentemente utilizam símbolos de prestígio, ou, no caso de Emílio, a simulação consciente de um, para apresentar uma pretensão específica de posição social ou honra que, de outra forma, não seria facilmente reivindicada ou aceita. O autor ressalta que tais símbolos são particularmente eficazes para comunicar aspirações identitárias que transcendem a realidade material imediata do sujeito. A preocupação de Emílio com os detalhes da camisa, como a qualidade do emblema, o uso restrito da camisa que seria usada somente para sair, demonstrava um esforço meticuloso para gerir a impressão que seu símbolo de adepto fanático do Botafogo transmitiria, ainda que sua condição econômica o limitasse a adquirir uma versão falsificada. Ele não portava um simples artefato; performava uma identidade de torcedor autêntico através de um objeto que sabia ser inautêntico, equilibrando-se na fina linha entre o acesso ao prestígio simbólico e a consciência de sua fragilidade material.

Essa interação, aparentemente banal, ilustra o “verniz de consenso”²⁶ descrito por (Goffman, 2011, p.42). O estudante, ao performar o papel de aluno que busca orientação, e o professor, ao confirmar a tarefa, mantêm a ficção coletiva de engajamento e respeito mútuo, essencial para a manutenção da ordem social na sala de aula. Da mesma forma, interrupções e falta de atenção podem comunicar desrespeito, e devem ser evitadas a não ser que o desrespeito implicado seja uma parte aceitável da relação. O grupo de meninos à frente, com sua relação de admiração e igualdade com o professor, dominava perfeitamente esse ritual de deferência e apresentação.

Em nítido contraste, dois meninos que sentavam na última carteira pareciam ignorar completamente a presença do professor. Compreendidos em uma partida de *Free Fire*, eles

²⁶ Segundo Goffman (2011), refere-se à camada superficial de concordância e polidez mantida durante uma interação social para evitar conflitos e proteger a fachada dos participantes, geralmente por meio de discrição e dissimulações socialmente aceitas.

quebravam deliberadamente a ordem interacional da sala de aula. Mais do que simples desatenção, aquela era uma performance ativa de desafio e indiferença. Seu comportamento pode ser interpretado como uma recusa em exercer aquilo que Goffman, (2011, p.215) chama de “confiança de palco” a capacidade de performar sob observação sem medo ou constrangimento. Ao escolherem o palco alternativo do jogo, onde seu crédito não era constantemente ameaçado, eles rejeitavam as regras do palco principal da aula, onde a possibilidade de descrédito e fracasso era uma contingência permanente.

Lancei meu olhar para frente. A discussão que se seguiu, no entanto, revelou imediatamente a geografia social daquela sala. A participação não foi democrática, mas concentrou-se quase que exclusivamente no lado esquerdo, um claro sinal de que a plateia estava dividida entre atores engajados e espectadores relutantes. As meninas do lado direito, em sua maioria trabalhadoras que não assistiam às aulas à tarde, performavam um papel de ausência presente; seus corpos estavam ali, mas suas identidades estavam comprometidas com outros palcos sociais, o do trabalho, o do cansaço, o do desinteresse por um ritual do qual não podiam ou não queriam participar ativamente.

O verdadeiro momento de ruptura dramática, o clímax que quebrou a performatividade monótona da aula expositiva, surgiu com o tema das notas. Este não era um tópico abstrato como “valores”; era um ritual de poder, status e futuro, um fato social total que mobiliza toda a economia moral escolar. Subitamente, o interesse, antes seletivo, tornou-se geral. A plateia antes dispersa tornou-se um público atento, pois aquele era um drama no qual todos tinham um papel a desempenhar e um interesse direto em jogo. Foi nesse novo cenário, onde o engajamento foi negociado e conquistado, que a discussão sobre valores ganhou vida própria, ainda que de forma não linear e desconexa. A conversa pivotou entre o abstrato e o ultraconcreto (MC Pipoquinha), entre a cultura consagrada, Jonas mencionou Luiz Gonzaga) e a cultura popular contemporânea. E então, a performance mais reveladora: Emílio, que até então dirigia toda a sua atenção expressiva para o Free Fire, performando o desengajamento total, quebrou sua própria linha ao participar, trazendo Cristiano Araújo para a conversa. Este ato não foi um mero comentário isolado. Foi a prova definitiva de uma audição seletiva. Emílio não era um ausente; era um espectador crítico e estratégico. Sua performance principal era a de descompromisso, uma fachada defensiva que o protegia do risco de descrédito ao tentar e falhar ou de se engajar e ser ignorado. No entanto, quando o tema ressoou com seu universo pessoal e seu capital cultural, ele negociou instantaneamente sua autoimagem, saindo momentaneamente do papel de “aluno desinteressado” para o de “participante com algo válido a contribuir”.

Sob a ótica interacionista, este é o cerne da vida social: uma negociação constante da autoimagem em diferentes contextos. Emílio, como qualquer ator social, não é apenas um ou outro; ele é um gestor de impressões que modular sua performance de acordo com os estímulos e riscos percebidos. Ele demonstrou que mesmo uma performance de total desatenção é, na verdade, uma atenção ativa voltada para outros focos. Sua capacidade de interromper seu próprio ritual de desengajamento para inserir um comentário pertinente revela que o self é multifacetado.

Assim, a sala de aula da Turma A de Zeus consolida-se não como um espaço de construção autêntica do self, mas como uma arena de gestão impressionista, onde os estudantes negociam identidades frágeis sob a ameaça constante do descrédito. A relutância dos estudantes em me mostrar seus autorretratos, escondendo-os com um misto de vergonha e riso, foi a demonstração mais visceral desse fato. Como postula Goffman (2011, p. 104), “Há várias circunstâncias clássicas em que o eu projetado por um indivíduo pode ser desacreditado, causando vergonha e constrangimento sobre o que ele fez ou parece ter feito consigo mesmo e com a interação”. O autorretrato era exatamente essa circunstância: uma autorrevelação potencialmente desabonadora, uma peça de informação íntima que poderia contraditar a linha que cada um mantinha cuidadosamente naquele palco. Permitir que eu, pesquisadora e estranha, visse seus desenhos seria arriscar uma exposição intolerável do self real, uma quebra da fachada protetora que poderia levar ao desacreditamento. O Projeto de Vida torna-se, ironicamente, o espelho mais fiel dessa realidade: um exercício onde a autoexpressão é um risco calculado, e onde o autorretrato mais honesto talvez seja aquele que jamais se ousa mostrar, guardado a sete chaves por medo de que se torne mais uma ferramenta de humilhação. A negativa em compartilhar os desenhos foi a atitude defensiva perfeita, uma aplicação prática da medida para “se manter longe de tópicos e atividades que levariam à expressão de informações que seriam inconsistentes com a linha que ela está mantendo” (Goffman, 2011, p.23). A aula, portanto, transformou-se no cenário definitivo desse jogo de aparências, onde a encenação prioritária não era do eu desejado, mas da persona que pudesse evitar novas humilhações.

Assim, a sala de aula da Turma A de Zeus consolida-se não como um espaço de construção autêntica do *self*, mas como uma arena de gestão impressionista, onde os estudantes negociam identidades frágeis sob a ameaça constante do descrédito. A relutância dos estudantes em me mostrar seus autorretratos, escondendo-os com um misto de vergonha e riso, foi a demonstração mais visceral desse fato. Como postula Goffman (2011, p. 104), “Há várias circunstâncias clássicas em que o eu projetado por um indivíduo pode ser desacreditado, causando vergonha e constrangimento sobre o que ele fez ou parece ter feito consigo mesmo e

com a interação”. O autorretrato era exatamente essa circunstância: uma autorrevelação potencialmente desabonadora, uma peça de informação íntima que poderia contraditar a linha que cada um mantinha cuidadosamente naquele palco. Permitir que eu, pesquisadora e estranha, visse seus desenhos seria arriscar uma exposição intolerável do self real, uma quebra da fachada protetora que poderia levar ao descredito.

O Projeto de Vida torna-se, ironicamente, o espelho mais fiel dessa realidade: um exercício onde a autoexpressão é um risco calculado, e onde o autorretrato mais honesto talvez seja aquele que jamais se ousa mostrar, guardado a sete chaves por medo de que se torne mais uma ferramenta de humilhação. A negativa em compartilhar os desenhos foi a atitude defensiva perfeita, uma aplicação prática da medida descrita por Goffman para “se manter longe de tópicos e atividades que levariam à expressão de informações que seriam inconsistentes com a linha que ela está mantendo”. A aula, portanto, transformou-se num palco onde se encenava não quem se desejava ser de fato, mas quem se podia parecer ser sem sofrer novas humilhações.

Já na Turma B, a cena que se descortinou foi a de um palco onde os rituais de interação eram constantemente negociados e desafiados, criando uma tensão dinâmica entre o script formal da aula e os scripts informais dos estudantes. Ao chegar, o professor já estava em sala, tentando iniciar a performance docente. No entanto, a ação principal não era a sua. Vanessa, como uma diretora de cena alternativa, coordenava a confecção de um cartaz para a gincana, tentando recrutar Alaor para seus propósitos. A recusa dele e o adiamento negociado demonstram como os alunos operam em uma economia de tempo e compromisso paralela à institucional, priorizando projetos que conferem um status e uma identidade mais tangíveis e valorizados em seu grupo de pares.

Enquanto isso, o professor performava uma dupla identidade. Ao passar a matéria no quadro, ele cumpria o ritual formal de transmissão de conteúdo. Mas, ao mesmo tempo, ao conversar com os meninos do lado esquerdo sobre futebol, ele engajava em um ritual de solidariedade masculina, uma estratégia impressionista para construir alianças e manter o controle através da camaradagem, e não apenas da autoridade. Essa atitude define perfeitamente o “código ritual” sensível descrito por Goffman (2011). O professor, neste caso, não é um mero guardião do código, mas um seu manipulador, flexibilizando-o para tentar garantir o andamento da aula. Ele navega na tênue linha entre a autoridade distante e o colega excessivamente familiar, arriscando-se a tornar-se, ele próprio, uma fonte de desequilíbrio.

A euforia das meninas, que entravam e saíam da sala, era a manifestação mais clara de uma quebra deliberada desse código. Goffman (2011) Seu comportamento não era de pouca percepção ou “*savoir-faire*” inadequado, em cenários mais passivos. Era, antes, uma

demonstração de poder e pertencimento a um outro grupo de referência. Como Nanda comentou, toda afobada, sentiam-se importantes por estarem imersas em projetos como a gincana e a consciência negra. Aqui, a perturbação não nasce de uma identidade social, mas de um conflito de lealdades. A sala de aula tradicional perdeu seu poder de definir suas identidades; elas estavam investindo sua energia expressiva em palcos onde sua autoimagem podia ser construída de forma mais positiva e poderosa. Sua agitação não era desrespeito ao código, mas a adesão fervorosa a um outro código, mais valorizado por elas.

O comentário do professor para um aluno – “Gostaria que você trocasse de lado, porque você é um ótimo aluno, você é quietinho mas gosta de bagunça” é uma joia da análise goffmaniana, mas por um motivo mais complexo e sutil. O professor não está apenas gerindo impressões; ele está articulando uma tensão identitária que ele próprio percebe no aluno. Ao elencar as qualidades do estudante “ótimo aluno”, “quietinho”, o professor o coloca em uma categoria valorizada dentro do código institucional. No entanto, ao acrescentar o “mas gosta de bagunça”, ele sinaliza um atributo potencialmente descreditaório, uma fissura nessa fachada de bom aluno. A sugestão de trocar de lado é, portanto, uma tentativa de gerenciamento de risco social: isolar o elemento de “bagunça” para proteger a performance coletiva daqueles que seguem o *script* à risca.

No entanto, ao fazer isso, o professor pode inadvertidamente estar atribuindo ao aluno o que Goffman (2021) chamaria de um estigma de cortesia. O aluno, por sua proximidade com a “bagunça”, seja por afinidade real, seja por uma mera associação projetada pelo professor, é tratado como se carregasse um estigma, mesmo possuindo todas as credenciais do “bom aluno”. Ele é colocado em um limbo social. Como alerta Goffman (2021, p.41), “o indivíduo que tem um estigma de cortesia pode descobrir que deve sofrer da maior parte das privações típicas do grupo que assumiu e, ainda assim, que não pode desfrutar a auto exaltação que é a defesa comum frente a tal tratamento”. O aluno sofre a privação de ser realocado, de ter sua socialidade vista como um risco, mas é negado a ele o direito de se exaltar como um “rebelde” autêntico, pois sua identidade primária ainda é a de “ótimo aluno”. “Além disso, de maneira semelhante a que ocorre com o estigmatizado em relação a ele, pode duvidar de que, em última análise, seja realmente “aceito” pelo grupo.” Este é o cerne do drama: onde ele realmente pertence? O grupo dos “bons alunos”, que agora o vê com desconfiança? Ou o grupo dos “bagunceiros”, que ele talvez admire, mas com os quais não se identifica plenamente? A ação do professor, visando preservar a ordem, acaba por reforçar as próprias fraturas sociais que busca reparar, deixando o aluno em um estado de pertencimento ambíguo.

A aparente contradição no comportamento de Vanessa e seu grupo, a rebelde que participa ativamente dos projetos, não é uma falha de coerência, mas a expressão máxima de sua carreira moral. Sua rebeldia não constitui um repúdio total à instituição escolar, mas sim uma negociação complexa e estratégica com ela. Ela não rejeita o palco da escola; recusa-se a performar o papel que lhe foi designado no script tradicional da sala de aula. A participação em projetos como a gincana e a consciência negra reconfigura sua rebeldia, e não a anula. Nestes contextos, ela encontra uma abertura para atuar sob seus próprios termos, performando como líder, organizadora e criativa, identidades valorizadas que o cotidiano pedagógico habitual lhe nega. Esta é a “sequência semelhante de ajustamentos pessoais” de sua trajetória: a troca de um estigma passivo, o da “aluna desinteressada e problemática”, imposto e humilhante por um estigma ativo, o da rebelde com causa, que ela escolhe e que lhe confere autonomia e reconhecimento perante seus pares.

Dessa forma, sua participação não é submissão, mas apropriação. É uma demonstração de que a desobediência nas aulas expositivas nasce de uma recusa consciente a uma estrutura de poder hierárquica e despersonalizante, e não de uma incapacidade de contribuir. Vanessa e seu grupo, portanto, não estão à margem; estão reinventando o pertencimento. Eles criam uma zona autônoma dentro da instituição, onde valores de lealdade grupal e autenticidade prevalecem. Sua carreira moral é a jornada de quem, negado o crédito pelo sistema oficial, cria um sistema alternativo de valor dentro do mesmo espaço, usando as brechas, como os projetos, fornecidas pela própria escola para construir uma autoimagem poderosa e positiva. Conforme Goffman (2011), na dinâmica da sala de aula, existe um conjunto de regras e expectativas não ditas, que garante o bom andamento da aula e o respeito mútuo. Esse código é bastante sensível e pode ser facilmente desequilibrado.

O comportamento das meninas, eufóricas, entrando e saindo da sala, era a personificação de uma quebra deliberada desse equilíbrio. Vanessa, toda afobada, sentia-se importante por estar imersa nos projetos da gincana e da consciência negra. Sua agitação não era falta de *savoir-faire*, mas a demonstração clara de um conflito de lealdades. Elas não estavam desrespeitando o código; estavam seguindo fervorosamente outro código, de um palco alternativo onde sua autoimagem era valorizada e sua participação, significativa. Enquanto o professor passava a matéria no quadro, tentando manter o script formal, a interação entre Vanessa e Alaor revelava a negociação íntima das identidades em meio ao caos. O comentário sobre a cor do cabelo – “Por que não coloca loiro?”, “Será que vai ficar bem para você?” era muito mais que uma conversa superficial. Era um ritual de bastidor, um momento onde, longe do julgamento institucional, eles ensaiavam e validavam mutuamente suas autoimagens e

projetos de si. Essa busca por reconhecimento e validação no microcosmo do grupo era a força motriz que a aula tradicional não conseguia capturar.

No entanto, essa dinâmica tinha seu preço. A autoimagem dos estudantes emergiu como um reflexo contínuo dessas interações. Na Escola Zeus, ela se formou em meio à tensão entre o desejo de pertencimento e a frustração diante da negligência institucional. Aqueles que eram ignorados, internalizaram uma percepção de desvalia; outros, oscilaram entre o esforço de resistir e o cansaço de não serem reconhecidos. A escola não apenas espelhou a autoimagem: ela a moldou continuamente. Quando um currículo era descartado, quando uma prova não era entregue, quando a palavra do aluno era ignorada ou o silêncio era premiado com indiferença, havia mais do que omissão; havia a formação de um ator que aprendia a se ver com os olhos do outro. E quando esses olhos viam com desconfiança, julgamento ou indiferença, o espelho da autoimagem se estilhaçava.

Encerrar este percurso é reconhecer que a escola, como palco cotidiano de interações, é também território de disputas simbólicas profundas. Não se tratava apenas de ensinar conteúdos, mas de organizar experiências, afetos e possibilidades de futuro. As observações aqui apresentadas, entre silêncios e tensões, entre olhares desviados e frases engasgadas, revelaram que o desafio é menos sobre controlar comportamentos e mais sobre acolher subjetividades. É na escuta atenta e no reconhecimento do outro como legítimo que a escola pode, enfim, se tornar um verdadeiro espaço de presença.

A imersão na Escola Zeus revelou que o Projeto de Vida funciona menos como um espaço de autodescoberta e mais como uma arena de gestão impressionista, onde os estudantes negociam identidades frágeis sob a ameaça constante do descrédito. A autoimagem dos alunos não emerge de uma busca interior, mas de um cálculo estratégico de sobrevivência social em um palco onde são constantemente julgados. Seja pela invisibilidade resignada de Vivian, que internalizou seu lugar de coadjuvante silenciosa; pela conformidade reativa de Diana e Rodrigo, performando temporariamente o papel de bom aluno para um público externo; ou pela rebeldia performática de Vanessa e seu grupo, que converteram a marca passiva de “alunas problema” em uma insígnia ativa e valorizada em seu círculo de pares, todos os casos demonstram que o self é uma performance contextual. Até mesmo o desengajamento radical de Emílio, que só participava quando o tema tocava seu universo cultural, era uma forma ativa de gerenciamento da informação, uma performance calculada para proteger seu *self* da ameaça constante de descredibilização.

A gestão impressionista da identidade, tão evidente nas aulas de Projeto de Vida, assumiu contornos ainda mais dramáticos nas aulas de Matemática. Lá, o palco era outro: não

se tratava de projetar sonhos, mas de resolver equações sob o risco imediato de ter o erro transformado em prova pública de incapacidade, como veremos a seguir.

Aula de matemática – Escola Apolo

As observações das aulas de Matemática revelaram como os conceitos de Goffman (2011, 2021, 2023) ajudam a enxergar dinâmicas de estigmatização que, à primeira vista, parecem apenas retraimento. Em um episódio, a professora introduziu novo conteúdo e solicitou a participação dos alunos. A cena, no entanto, foi marcada pelo silêncio: Moisés e Yara sussurravam respostas quase inaudíveis entre si, enquanto Joarez, isolado no fundo, murmurava sozinho. Esse “esconder-se” não traduz falta de interesse, mas uma defesa interacional diante da possibilidade de errar em público.

Na Matemática, onde o valor da resposta se define pela dicotomia certo/errado, o risco de um deslize é amplificado. O erro não é apenas um equívoco conceitual, mas pode ser interpretado como prova pública de incapacidade. Nesses termos, os alunos ocupam a posição de desacreditáveis: já carregam marcas sociais que os fragilizam, ainda que não sejam imediatamente visíveis. A cada interação, precisam administrar informações sobre si, decidindo se arriscam falar, com chance de expor sua vulnerabilidade, ou se silenciam para preservar a face.

Esse movimento de auto ocultação aproxima-se do que Goffman (2011) descreve como “evitação por deferência”: um cuidado extremo em não trazer à tona aquilo que pode constranger, seja a própria dificuldade, seja a expectativa frustrada da professora. O silêncio, portanto, é menos ausência de participação e mais uma estratégia de sobrevivência simbólica. A “fachada de desinteresse” e a busca pela invisibilidade funcionam como escudos contra a humilhação antecipada, numa sala em que a resposta certa ocupa lugar de tirania, regulando quem pode ou não ser reconhecido como capaz.

Essa dinâmica de autoproteção e medo da confirmação do fracasso se materializa de forma crua em interações concretas, como no episódio envolvendo o estudante Alexandre. Ele revelou à professora Joana sua preocupação por não ter conseguido fazer a prova no turno da tarde, período em que trabalha, e solicitou realizar a avaliação naquela manhã. A professora, no entanto, demonstrou incerteza sobre se poderia dar a oportunidade. Sua relutância inicial pode ser compreendida pela lógica do jogo social descrita por Goffman (2023): uma “concessão extra” a um membro da plateia é percebida como uma ameaça à posição hierárquica e à segurança de toda a equipe, que conta com o controle previsível dos ritos institucionais para manter sua autoridade. Ela questionou com quem ele havia conversado sobre sua rotina de

trabalho, já que precisava sair no horário do almoço diariamente. Alexandre informou que havia tratado do assunto com a supervisora. A professora, então, em um tom mais forte, esclareceu que nem ela nem sua colega tinham autonomia para tal decisão, pois a situação poderia acarretar problemas com a inspetora, e orientou o estudante a procurar a diretora. Nesse momento, a interação sofreu uma ruptura violenta. Alexandre levantou-se visivelmente nervoso e, num claro exemplo de indivíduos estigmatizados, que segundo Goffman (2021, p. 27) “vacilam entre o retraimento e a agressividade”, ele abandonou sua fachada civilizada e verbalizou em voz alta sua angústia: “Vou ter que parar de estudar, eu não estou aguentando...”. Sua performance desmoronou publicamente. Ainda indignado, ele retornou ao assento e, após a professora finalmente autorizá-lo a fazer a prova naquele momento sob o compromisso de que ele conversaria com a diretora, começou a avaliação, proferindo em um ato final de desespero: “Não vou conseguir, vou ser reprovado”.

Após o momento de tensão, enquanto Alexandre fazia a prova, a professora Joana iniciou a explicação de uma nova matéria sobre juros para o restante da turma. Alexandre, já mais calmo, estava visivelmente dividido entre a avaliação e a explicação. Mostrando interesse pelo novo conteúdo, ele perguntou se poderia acompanhar a aula. A professora, consolidando novamente a ordem institucional e defendendo os limites de seu papel, negou o pedido de forma direta, instruindo-o a focar exclusivamente na prova e justificando que não seria possível realizá-la no turno da tarde. Assim, o que se pune, portanto, é a ousadia de tentar performar um papel para o qual o sistema não lhe oferece palco.

Enquanto a maioria dos alunos participava ativamente, uma dinâmica de plateia diversa se formou: Cássio e Vanderlei permaneciam com os cadernos fechados, recusando-se a participar do ritual de aprendizagem. Alexandre, sentado à frente, tornou-se um espectador involuntário. Seu olhar desviava constantemente da prova para a explicação, revelando um apreço genuíno pela matemática. Em seu rosto, era nítido um misto de deslumbramento pelo conteúdo e de frustração por ser excluído daquela interação, uma contradição visceral que tocava diretamente sua autoestima. Essa cena encapsula perfeitamente a metáfora do jogo social, cujo propósito, nas palavras de Goffman (2011, p. 31), “é preservar a linha de todas as pessoas contra uma contradição imperdoável, enquanto tentamos marcar o maior número de pontos sobre nossos adversários e ganhar o máximo possível para nós mesmos”.

Cada ator, então, busca desempenhar seu papel: a professora, consolidando a autoridade e a ordem institucional; os alunos rebeldes, marcando pontos pela resistência passiva; e Alexandre, na posição mais frágil, tentando desesperadamente preservar sua linha de “aluno interessado” após tê-la visto publicamente ameaçada. A tragédia do episódio reside no fato de

que a estrutura, que deveria ser o tabuleiro neutro do jogo, tomou partido contra um de seus jogadores, usando a plateia não como testemunha, mas como cúmplice de sua exclusão.

Se a experiência de Alexandre ilustra o conflito aberto, o caso de Cássio exemplifica a face silenciosa dessa dinâmica de invisibilização. Durante a distribuição de atividades, a professora pulou a sua carteira, deixando-o à margem do ritual pedagógico. Sua postura, com a cabeça baixa, pés batendo inquietos e corpo deitado sobre a mesa, revelava ansiedade e desconforto. Dessa maneira, o estudante “pode tentar induzir o auditório a julgá-lo e à situação de um modo particular, procurando este julgamento como um fim em si mesmo e, contudo, pode não acreditar completamente que mereça a avaliação de sua personalidade que almeja” (Goffman, 2023, p.33). A postura de Cássio induz a plateia a julgá-lo como “desinteressado”. É possível que ele mesmo internalize, em parte, esse julgamento.

No entanto, ao adotar e exagerar consciente ou inconscientemente esse papel, ele toma o controle do julgamento alheio. Ele não está apenas sendo excluído; ele está encenando a sua própria exclusão e negociando sua identidade social através de uma auto apresentação estratégica, ainda que negativa: se ele vai ser ignorado, que seja por uma escolha própria de se retirar, e não por uma decisão unilateral da professora. Essa encenação torna-se seu último recurso para preservar um fragmento de controle sobre uma situação em que sua identidade e seu lugar estão sendo negados.

Essa dinâmica é agravada pela violação de um pacto básico de reciprocidade (Goffman, 2011). Ao pular Cássio na distribuição, a professora rompe com a expectativa de equidade, emitindo uma mensagem implícita de descrença em sua capacidade. Se a violência contra Cássio se deu por omissão, outro episódio na mesma escola exemplifica sua face ativa e verbal. Durante uma aula, a professora comentou, em tom irônico, dirigindo-se a um grupo de cinco estudantes sentados ao fundo da sala: “Aqui você é grandão, é fortão, mas chega em casa e fala com a sua mãe que não aguenta as brincadeiras e pede sua mãe conversar comigo porque você não quer vir mais à escola”.

Contudo, a humilhação ganhou uma camada adicional de perversidade pelo fato de a professora não ter direcionado a acusação a um aluno específico, mas tê-la lançado ao grupo como um todo. Essa estratégia não visava expor um indivíduo, mas semear uma desconfiança generalizada e coletivizar a culpa. A mensagem implícita era: “Alguém entre vocês quebrou o código de conduta do grupo ao levar queixas para a mãe, e eu estou ciente disso”. Dessa forma, a professora não violou o controle da informação de um único aluno, mas envenenou o poço da confiança mútua dentro do grupo, fraturando a possível solidariedade entre eles e colocando todos sob suspeita. A violência deixou de ser dirigida a um alvo claro para se tornar uma ameaça

difusa que minou a coesão do grupo e reforçou sua capacidade de desestabilizar as interações, ao demonstrar que detém informações que permitem quebrar radicalmente a expectativa de controle que cada aluno tem sobre sua própria apresentação nos diferentes cenários.

A humilhação é agravada pelo que Goffman (2021) identifica como a violação do controle sobre a informação. Ele argumenta que o controle dessas informações possui significado especial nas relações, pois a convivência prolongada aumenta o risco de que dados desacreditadores venham à tona. Mais do que isso, relações íntimas, como a entre o aluno e sua mãe, exigem a troca de fatos íntimos como prova de confiança. Ao expor publicamente um detalhe desse universo privado, o professor destrói brutalmente a fronteira entre a identidade social real e a virtual, tornando-o desacreditado perante a plateia da sala de aula. O que era um dado de uma relação íntima, a queixa em casa, é transformado em arma para desacreditar publicamente o aluno, ridicularizando explicitamente a dissonância entre sua identidade social real, o “fortão” e a virtual “o que pede ajuda à mãe”.

Em síntese, a sala de aula se revela um espaço onde múltiplas dinâmicas sociais se entrelaçam: as relações de poder, as estratégias de apresentação de si dos estudantes, as manifestações sutis das desigualdades socioeconômicas e, de forma central, a operação do estigma na construção de identidades e expectativas. A aula de matemática, nesse sentido, transcendeu os números e se revelou um microcosmo potente das desigualdades sociais e da estigmatização. Não se tratava apenas de entender porcentagens ou regras, mas de navegar por um campo minado de expectativas e realidades desiguais, um verdadeiro jogo social cujo propósito, nas palavras de Goffman (2011, p. 31), “é preservar a linha de todas as pessoas contra uma contradição imperdoável, enquanto tentamos marcar o maior número de pontos sobre nossos adversários e ganhar o máximo possível para nós mesmos”. Nesse jogo, uma plateia para o embate é quase uma necessidade. E é essa plateia, na sala de aula, que amplifica o receio do erro e a necessidade de proteger a autoimagem, levando a outros atributos estigmatizantes de quem não se arrisca ou se silencia. A estigmatização que aflora nessas interações é um lembrete contundente de que o cenário escolar, por mais que se esforce para ser neutro, carrega consigo as marcas das estruturas sociais mais amplas.

O sussurro quase inaudível de respostas, com o qual esta análise começou, deixa de ser um mero episódio de timidez e se revela como o sintoma inaugural deste complexo jogo de autopreservação e medo. Nesse contexto, a busca pela resposta “certa”, única e inquestionável, deixa de ser um objetivo pedagógico e se transforma em um mecanismo de exclusão e julgamento, alimentando o medo do erro que está no cerne das estratégias de autoproteção.

Aula de Matemática – Escola Zeus

Chego para observar a aula de Matemática da turma B, e a sala estava visivelmente vazia. A professora, de pé, anuncia que a prova seria de consulta, o que tranquiliza a maioria dos estudantes. Contudo, minha atenção foi imediatamente capturada por Marília que, mesmo com a prova de consulta anunciada, pergunta: “qual caderno usar?”, como se, já no final do ano letivo, ainda não soubesse qual caderno utilizar.

Para mim, essa simples pergunta revelou uma vulnerabilidade profunda. Uma desconexão tão grande com as expectativas acadêmicas que a organização básica do material escolar se perdia. Essa performance involuntária, de quem não sabe sequer o caderno do componente a ser utilizado, expõe o estudante a um estigma latente. A dificuldade em decifrar o código básico de organização escolar, saber qual professor leciona qual componente curricular, revela uma falha na aquisição do conhecimento de palco necessário para performar competentemente o papel de aluno. Essa desconexão é a materialização de um estigma social: a marca do indivíduo que não domina as regras do jogo interacional nem os requisitos do equipamento esperado para a cena escolar, tornando-o, desde o início, um participante desacreditado em potencial (Goffman, 2011, 2021, 2023).

Em outra aula observada, a professora anunciou que a nova matéria cairia no PISM²⁷, o vestibular seriado da UFJF. Durante minha imersão, constatei que apenas dois estudantes sinalizaram que fariam a prova, um dado que me revelou, de imediato, a clara desconexão entre a proposta educacional voltada para o vestibular e a realidade projetiva daquela turma. Sigamos de exemplo o caso da estudante Vanessa que: ao manifestar interesse no exame, ela tornou-se instantaneamente alvo de zombaria por parte dos colegas. A partir dessa cena, pude analisar que a relação do estigmatizado com a comunidade informal é crucial. Essa relação “estabelece grande distância entre aqueles cuja diferença cria muito pouco de um novo “nós” e aqueles que se consideram parte de uma comunidade bem organizada” (Goffman, 2021, p. 47). Neste caso, o estigma social da estudante decorreu de sua ambição por um projeto educacional distinto, o que a afastou do “nós” implícito da turma. A zombaria foi um exercício de poder coercitivo da própria “comunidade informal” da sala de aula, que puniu com descrédito quem ousava quebrar a norma grupal do desengajamento e buscar uma ascensão acadêmica vista como traição. Nesse

²⁷O Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) é um vestibular seriado exclusivo da Universidade Federal de Juiz de Fora, que reserva 50% de suas vagas para esta modalidade. O programa é dividido em três módulos (1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio), nos quais o estudante realiza uma prova anual, acumulando pontuação. A aprovação final depende da soma dos resultados dos três anos, que devem ser cursados e avaliados sem interrupção.

mesmo contexto de julgamento social, o estigma também se manifesta sutilmente quando a professora, ao questionar a falta de interesse no PISM, sinaliza implicitamente uma falha na fachada esperada de um aluno. Sua ação expõe a discrepância entre a “identidade social virtual” e a “identidade social real” desses estudantes (Goffman, 2021, p. 12), tornando-os, assim, desacreditados. A interpelação, ainda que bem-intencionada, funciona como um mecanismo de contaminação ritual, pois destaca uma inadequação que fere a face do aluno e solidifica seu lugar marginal.

Além disso, percebi, ao longo da pesquisa na turma B, que os estudantes, embora conhecessem as regras escolares, optavam por não as cumprir. A observação de conversas particulares sobre compras online e capinhas de celular em voz alta, concomitante com a explicação da professora, demonstrou uma forma de ritual de evitamento. Esse comportamento ilustra o que Goffman (2011, p. 23) descreve: “Como medida defensiva, o indivíduo se mantém longe de tópicos e atividades que levariam à expressão de informações que seriam inconsistentes com a linha que ele está mantendo”. Ao se recusarem a engajar no conteúdo acadêmico, os alunos preservavam uma linha de desinteresse e descompromisso, alinhada às normas do grupo e contrária às expectativas institucionais.

Contudo, uma análise mais profunda revela uma dinâmica social mais complexa. A fala alta e ostensiva sobre consumo pode ser entendida como a performance de um desviante intragrupal. Nos termos de Goffman (2021, p.152), este é o membro do grupo que, ao se desviar abertamente das normas de um contexto mais amplo, performa um papel crucial para a própria coesão do seu grupo de pares. Ele “desvia de um grupo concreto e não só de normas, e sua inclusão intensiva, embora ambivalente, no grupo o distingue de outro tipo conhecido de destoante - o isolado do grupo”. As estudantes que falam alto sobre compras não é “isolada do grupo”; pelo contrário, sua ação é intensivamente incluída na dinâmica do coletivo. Ao desafiar a autoridade da professora e as regras da sala de aula, ela está, na verdade, reforçando os laços de lealdade e os valores do seu grupo de colegas, que priorizam a socialização horizontal em detrimento do engajamento vertical com a instituição. Elas carregam o “fardo” de expressarem um descontentamento que é partilhado, em certa medida, por outros, mas que só elas performam de forma tão explícita. Essas interações, portanto, são uma estratégia grupal de resistência e afirmação identitária. No palco da sala de aula, representam o papel do desviante, o que permite que o resto do grupo possa, se não apoiá-la abertamente, ao menos usufruir do desvio e da quebra da monotonia ritualística da aula, sem correr os riscos diretos da punição.

Durante outra aula, presenciei um incidente que ilustra a complexidade das interações sociais e a constante negociação de impressões. Joyce, enquanto chupava um pirulito e

conversava com Vanessa, acidentalmente cuspiu na colega devido à salivação. Um grito estridente de “que nojo!” ecoou pela sala, marcando uma ruptura explícita na performance da aula. Visivelmente perturbada, Vanessa deixou a sala sem pedir licença ao professor, presumivelmente para se limpar. Joyce, por sua vez, demonstrou claro constrangimento ao puxar o capuz do moletom. Contudo, na tentativa de disfarçar a situação, ela continuou com o pirulito e murmurou um “hummm, gostoso”. Conforme Goffman (2023) O indivíduo, seja “consciente ou inconscientemente”, tenta controlar as impressões que os outros formam dele. Joyce, ao tentar reconstruir sua fachada de descolada, evidencia a interação social como uma negociação contínua de impressões. Para esses alunos, a autoimagem transcende o mero papel de estudante exemplar; ela é um efeito dramático

O “eu”, portanto, como um personagem representado, não é uma coisa orgânica, que tem uma localização definida, cujo destino fundamental é nascer, crescer e morrer; é um efeito dramático, que surge difusamente de uma cena apresentada, e a questão característica, o interesse primordial, está em saber se será acreditado ou desacreditado (Goffman, 2023, p. 271).

O diário de campo revela-se, mais uma vez, uma lente perspicaz para as nuances das interações sociais no ambiente escolar. É fascinante observar como os rituais de interação se desdobram, e como, nesses processos, a estigmatização dos estudantes e a consequente formação de uma autoimagem negativa se tornam manifestas.

Em outra ocasião, ao entrar na sala de aula, Rodrigo me cumprimentou com um sorriso e se dirigiu à minha carteira para perguntar sobre a data de sua entrevista. Havia um brilho em seu olhar, uma evidente busca por reconhecimento e validação de sua identidade como aluno. Lamento, ainda hoje, o fato de Rodrigo ter abandonado os estudos. Quando o professor solicitou que todos se sentassem, e após os estudantes se acomodarem, Rodrigo, segurando uma folha branca, perguntou: “Posso ir ali na secretaria levar esse papel?”. O professor autorizou, mas acrescentou, em tom de ironia: “Se puder não voltar...” O riso das meninas sentadas na frente gerou um constrangimento visível em Rodrigo, que saiu da sala sorrindo. Conforme Goffman (2021, p. 126), “Recomenda-se ao indivíduo que se veja como um ser humano completo como qualquer outro, alguém que, na pior das hipóteses, é excluído daquilo que, em última análise, é apenas uma área da vida social.”

A fala do professor para Rodrigo, dita em tom de ironia, representa um ato de violência sutil. Embora disfarçada de leveza e brincadeira, essa ironia revela como certos indivíduos podem ser marcados dentro de um grupo. Naquele momento, percebi que o professor violou a cortesia mínima que esperamos em uma interação face a face. Para Goffman (2011), a cortesia não é apenas polidez, mas um “ritual” crucial que as pessoas utilizam para demonstrar respeito

mútuo e manter a ordem social. Ao proferir essa “brincadeira” irônica, o professor não apenas insinuou que a ausência de Rodrigo seria preferível, mas atacou diretamente a fachada que Rodrigo tenta manter: a de um aluno que, apesar de suas particularidades, pertence àquele ambiente.

O estudante possui atributos negativos estigmatizantes que o tornam indesejável no cenário escolar. Isso não só compromete a imagem que Rodrigo projeta, mas também mina diretamente sua autoimagem, levando-o a construir uma percepção negativa de si e a uma sensação de que ele é, de alguma forma, menos valioso ou aceitável para a dinâmica da sala de aula. Goffman (2011) explica que quando um indivíduo se apresenta em alguma situação, ele implicitamente reivindica para si certo status e assume que os outros, naquele momento, o tratarão de certa maneira. Se os outros se recusarem a fazer isso, a face que ele projeta é ameaçada ou destruída. Sua identidade social na escola sofre um abalo significativo, forçando-o a reavaliar seu lugar.

Lá no fundo da sala, Luan joga no celular. Ele não participa da aula, mas, enquanto joga, fala com o colega ao lado: “vá se foder”. Observo uma atitude mais agressiva, uma fala que desafia as normas da cortesia escolar. Essa agressividade verbal, associada ao uso do celular em sala, contribui significativamente para a estigmatização de Luan. Ele começa a construir o que Goffman (2021) chama de identidade deteriorada, uma identidade que fundamentalmente desacreditam na interação social. A não participação na aula, combinada com a linguagem agressiva, marca-o como um tipo de indivíduo que, dentro da ordem da interação, não se conforma, gerando uma fricção constante com as expectativas e rituais sociais da sala de aula. Essa persistente não-conformidade e as reações negativas que ela provoca no ambiente escolar o moldam negativamente, reforçando a percepção de si mesmo como um “desajustado”, o que, por sua vez, pode levar a um ciclo de comportamentos desafiadores.

Diana entra cabisbaixa, já após o início da aula, portando um papel. A ausência de reação do professor ao seu atraso leva a crer que a justificativa já havia sido apresentada. Imediatamente, Luan, Rodrigo e Tiago, que a rodeiam, rompem o silêncio com zombarias, insinuando que ela estivera “agarrada no vaso”. Seu semblante, visivelmente abatido, contrasta com o tom agressivo dos colegas. Ela estende o documento branco para Luan. Pela forma como o segura e pela dobra, era possível inferir tratar-se do boletim escolar.

Quando a natureza do documento se torna clara para todos, desencadeia-se uma estigmatização pública implacável. Os meninos desacreditam-na ali mesmo, perante a turma, associando sua ausência a um motivo vergonhoso e ridicularizando seu desempenho. A resposta de Diana, “foda-se”, proferida de forma bem nervosa, revela a única forma de defesa que ela

encontra contra a invasão de sua fachada pessoal e a exposição pública de sua vulnerabilidade acadêmica. Goffman (2021, p.28) oferece a chave para entender a brutalidade daquela cena: a discrepância entre sua identidade virtual e real, uma vez manifesta, “estraga a sua identidade social; ela tem como efeito afastar o indivíduo da sociedade e de si mesmo de tal modo que ele acaba por ser uma pessoa desacreditada frente a um mundo não receptivo”. A estudante senta e continua com o olhar preocupado no boletim; sinto o peso da pessoa desacreditada que ela se tornou frente ao mundo hostil, imersa no peso daquela informação que não pôde controlar. Naquele momento, ela confronta não apenas um atributo negativo, o da nota baixa, mas todo um estigma anterior amplificado pelo atributo de “repetente”, percebida quase como um defeito de caráter em um ambiente que valoriza sobretudo o desempenho. A omissão do professor, ao não intervir, não apenas permitiu a agressão, mas legitimou tacitamente sua validade, consolidando a autoimagem negativa de Diana como aluna incapaz e inadequada.

Em outro dia de observação, notei que o professor Marcos, embora não estimule a participação ativa de todos, mantém uma postura próxima e descontraída, brinca com uma bola, faz embaixadinhas. Essa é a fachada que ele escolhe performar: a do “professor legal”, que prioriza uma conexão informal com os alunos, ainda que à custa do engajamento acadêmico uniforme. Chama a atenção, então, o novo comportamento de Diana: copia a matéria com intensa concentração. Parece claro que o trauma do episódio do boletim, a ameaça da reprovação, agora a impele a uma performance reparadora de empenho. Ela observa o professor com atenção redobrada, tentando reerguer a fachada de aluna dedicada, na tentativa de mitigar, ainda que tardiamente, o estigma da nota baixa.

Enquanto o professor explica, Vivian está praticamente deitada sobre seu caderno brochurão, ainda fechado sobre a carteira, mexendo no celular. Ela é uma estudante bem calada, e sua performance de desinteresse silencioso também é uma forma de desengajamento. Ela está presente fisicamente, mas sua atenção está em outro bastidor, o mundo do celular. Como Goffman (2011) pontuou: muitas das coisas que são chamadas de “distração” são, na verdade, uma evidência de que a pessoa está participando de um tipo de interação e se desengajando de outro.

O professor acaba de explicar e Rodrigo pergunta: “Você vai dar visto, professor?” Percebo que o visto é uma clara forma de controle da escola, um ritual para fazer com que os estudantes copiem a matéria. Rodrigo pede para o professor não apagar o quadro, pois estava copiando. E o professor, com ironia, zomba dele: “Claro, sei que seu caderno está completo, você é um ótimo aluno”. Rodrigo sorri, absorvendo a ironia, mas também a atenção. Ou seja,

o professor não nega abertamente a performance de Rodrigo, mas a subverte, distorce-a de forma que todos entendam que ele não acredita naquilo.

Ele não é abertamente repreendido, mas é alvo de uma piada que revela sua falta de conformidade com as expectativas acadêmicas. Como Goffman (2021, p.13) explica em “Um estigma é, pois, na verdade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo”. O sorriso de Rodrigo em resposta é a sua tentativa de gerenciar esse atributo desacreditador. É uma fachada estratégica: ao sorrir e assimilar a “brincadeira”, ele performa a persona de quem é forte o suficiente para entendê-la e não se abalar, tentando evitar que a humilhação o marque como inferior na hierarquia do grupo. É uma jogada no jogo social para recompor uma face abalada. No entanto, como pontua Goffman (2011, p. 16), “a sensação, justificada ou não, de que se é percebido num estado de alvoroço pelos outros, e que não se está apresentando uma linha utilizável, pode ferir ainda mais os seus sentimentos”. O sorriso ambivalente de Rodrigo, uma fachada que tenta esconder o alvoroço interno, pode, paradoxalmente, adicionar mais desordem para a organização expressiva da situação, revelando o profundo mal-estar de quem tem sua performance publicamente desacreditada, mesmo que sob o véu do humor.

Logo depois, Rodrigo grita “Professor, acabei!” e pede o visto, mesmo o professor tendo dito que não daria. Diana, então, começa a rir e a falar: “Não tem nada no caderno dele!”. Esse é o momento exato em que a fachada de Rodrigo desaba. Aquele que apresenta uma fachada falsa “se coloca em uma posição precária, pois em qualquer momento de sua representação pode ocorrer um acontecimento que o apanhe em erro e contradiga manifestamente o que declarava abertamente, trazendo-lhe imediata humilhação” (Goffman, 2023, p.71). Essa interação final com Rodrigo é complexa. Penso que Rodrigo pode usar uma fachada quando estou presente na sala, uma performance de aluno que se importa, de aluno em processo, mesmo que não seja a realidade de seu caderno. A ironia do professor e a intervenção de Diana expõem a tensão entre a fachada e o bastidor da vida de Rodrigo na escola. Ele tenta manter uma aparência de esforço, mas seus colegas rapidamente a desmascaram, gerando momentos de humor, mas também de potencial estigmatização para Rodrigo como o aluno que não copia ou o mentiroso.

É um exemplo clássico de como as interações em sala de aula são mais complexas do que parecem, repletas de códigos e mensagens que podem tanto construir quanto corroer a autoimagem dos estudantes. Essa complexidade pode ser iluminada pela teoria de Goffman (2021, p. 136), para quem “O indivíduo estigmatizado, assim, se vê numa arena de argumentos e discussões detalhados referentes ao que ela deveria pensar de si mesma”. Essa ideia se manifesta claramente na tensão vivenciada por Rodrigo. De um lado, ele tenta apresentar a

imagem de quem está copiando a matéria, se esforçando e, portanto, é um “bom aluno”. Do outro, o professor insinua e o grupo percebe que ele não é um aluno dedicado, que seu caderno provavelmente não está completo e que sua performance de interesse é uma mera fachada. Essa dinâmica força Rodrigo a discutir consigo mesmo e com as expectativas externas o que ele “deveria pensar de si mesmo”. Ele não é abertamente chamado de preguiçoso ou desinteressado, mas a ironia do professor o coloca em uma posição onde ele precisa conciliar a imagem que tenta manter com o estigma sutilmente atribuído a ele.

No final da aula, algo muito interessante acontece: todos os estudantes começam a copiar a matéria. Luan, Vivian... Esse ato coletivo de copiar no último minuto é um ritual de conformidade final, uma performance de última hora para se alinhar à expectativa, mesmo que tardiamente. É como se, ao fim do espetáculo, todos se lembrassem de que precisavam apresentar uma fachada minimamente aceitável de terem participado.

Em outro dia de observação, a alegria de Luan ao ser reconhecido por mim e o interesse de ser entrevistado novamente foi um indicativo do poder do reconhecimento na construção da autoimagem. Em um ambiente onde o estudante pode se sentir invisível, a simples atenção que dei a ele validou sua existência e importância, elevando sua fachada pessoal. Percebi que Rodrigo, Diana, Nanda, Lena e Vânia, não foram à aula, um desengajamento, e aqui a estigmatização atua sutilmente ao relegar esses alunos ao esquecimento institucional. Essa invisibilidade, paradoxalmente, marca esses estudantes como problemas, solidificando uma autoimagem de marginalização onde seu lugar na escola é constantemente questionado. A ausência se torna um atributo desacreditador em si mesmo.

Naquele dia, Luan estava no fundo da sala, usando o celular enquanto o professor explicava. Quando o professor lançou um olhar de desaprovação, buscando manter sua fachada de “gente boa”, ele evitou um confronto direto. Contudo, Luan apenas abaixou o celular, continuando a mexer por baixo da carteira, um gesto de desafio sutil à autoridade que funcionava como veículo simbólico de sua mensagem de desafio. Como categoriza Goffman (2011, p. 58), os atos que carregam mensagens cerimoniais “têm caráter notavelmente variado” e podem ser “gestuais, como quando a orientação física de um indivíduo transmite insolência ou subserviência”. O professor, então, chamou a atenção novamente e ofereceu uma caixinha para Luan guardar o celular. Luan sorriu ao receber a atenção, e o comentário do professor de que isso é “foda” reforçou a percepção de que o estudante se engajava em uma resistência passiva, uma oposição à disciplina imposta. A ação do professor com a caixinha indicava uma adaptação temporária à fachada exigida pela situação. Para mim, essa foi uma manobra clara para evitar conflitos diretos, mas não necessariamente um engajamento genuíno com a aula.

Essa constante negociação de fachadas com o professor tentando manter sua imagem de flexibilidade e Luan a de rebeldia controlada, afeta diretamente a autoimagem do estudante. Ao persistir nesse desafio velado, ele não apenas constrói e reforça uma autoimagem de indivíduo que não se submete facilmente, como também mantém algum controle sobre sua fachada pública, evitando ser visto como totalmente submisso. Contudo, percebo que essa autonomia tem um custo significativo: ela intensifica o estigma de "aluno problema" que o ambiente escolar já lhe atribui. As ações de Luan criam um ciclo onde a desaprovação externa reafirma sua posição de "fora da norma", o que, por sua vez, solidifica sua autoimagem de marginalidade e dificulta sua plena integração no contexto acadêmico e social da sala de aula. É como se ele internalizasse a percepção de ser um disruptor, o que, a meu ver, impacta profundamente sua motivação e seu senso de pertencimento.

Contudo, para compreender a raiz dessa *performance*, é necessário ir além da cena interacionista e mergulhar na estrutura social que a produz. Conforme demonstra Jessé Souza, a vulnerabilidade social da qual Luan é proveniente não significa apenas carência material, mas, sobretudo, uma desvantagem no acesso aos códigos culturais e simbólicos que regem a instituição escolar. Sua aparente “dificuldade de seguir as normas” é, na verdade, a manifestação de um abismo cultural: a escola opera com um manual não escrito que Luan nunca recebeu. Diante desse lugar de não-pertencimento, a fachada de “rebelde” surge como um mecanismo de defesa crucial. Ao performar o desinteresse e o desafio, o estudante tenta converter uma exclusão imposta em uma exclusão escolhida. Ao buscar negar a inferioridade que lhe é atribuída e manter um frágil controle sobre sua autoimagem, ainda que ao custo de solidificar o estigma de “aluno problema” que o próprio sistema escolar ajuda a criar.

Em uma outra visita à escola, para observação, a sala estava vazia e o dia estava bem chuvoso. Os estudantes comentam com o professor que alguns colegas estavam fora da sala fazendo o simulado do PISM, o que já apresentava um cenário de baixa adesão, cerca de uns 30% estavam inscritos no vestibular seriado PISM. Professor Marcos pega uma caneta e Lena, uma das estudantes, pergunta ao professor: “Você não vai passar matéria não, né?”. O professor responde prontamente: “Não, hoje não posso passar matéria, porque senão vou ter que explicar tudo de novo, porque tem poucos alunos”. Percebo ali uma manutenção do “eu” por parte do professor, que precisa gerenciar sua imagem e a efetividade de seu trabalho diante da situação atípica. Ele adapta sua “fachada” para evitar a impressão de ineficiência, um movimento consciente para controlar a impressão que os outros formam dele, como Goffman (2011, p. 14) descreve: “o indivíduo, seja consciente ou inconscientemente, tenta controlar as impressões que os outros formam dele”. Então, Luan e seus amigos, cheios de energia, sugerem ir para a quadra

jogar futebol. O Professor Marcos responde que não tem autorização para levá-los. Um dos estudantes, que não era meu pesquisado, desce com Luan e outros dois para perguntar à vice-diretora se podem. Ela responde positivamente. Os meninos voltam eufóricos com a notícia.

A atitude do Professor Marcos me chamou a atenção: ele “não acreditou e desceu para confirmar o positivo dela”. Essa cena é riquíssima, ilustrando uma desconfiança institucional e a necessidade de validação hierárquica, mesmo para uma decisão que parecia tão simples e direta. Por mais que pudesse ser vista como precaução, essa atitude sutilmente estigmatiza os alunos, especialmente Luan e seus amigos. Ela sugere que as palavras deles não eram dignas de confiança, ou que eles poderiam estar manipulando a situação para fugir da aula.

Esse gesto de desconfiança, portanto, vai além de uma mera precaução burocrática; é um ritual de desconfiança que reforça o lugar social estigmatizado daqueles alunos. Ao negar crédito à sua palavra, o professor não apenas os obriga a passar por uma perda de face institucional, mas também reafirma simbolicamente sua identidade de “não confiáveis”. Para um aluno como Luan, cuja autoimagem já é negociada na tensão entre a rebeldia e a marginalização, esse tipo de interação alimenta o ciclo de desengajamento: se a escola não confia nele, por que ele deveria se engajar com ela? Essa desconfiança estrutural é um dos mecanismos mais sutis e eficazes através dos quais o próprio sistema escolar ajuda a criar e solidificar o estigma que diz apenas combater.

Professor Marcos retorna para a sala. A euforia ao retornar com a confirmação da vice-diretora pode, inclusive, ser lida como um alívio por terem restaurado sua fachada de indivíduos que dizem a verdade e que podem ser ouvidos. Os meninos já separam o material, empolgados com a ideia da quadra. Vivian, porém, comenta que não tem interesse em ir. Diana, então, logo dá a ideia de jogar UNO²⁸. Essa sugestão, vejo como uma tentativa de criar uma atividade lúdica e informal dentro de um contexto que já havia se desviado de sua fachada original de aula de Matemática. É uma forma de negociar a realidade e preencher o vazio da aula formal com algo que ainda mantivesse o engajamento, uma atividade substitutiva que servia de performance de fachada para aquele encontro desviado.

A imersão revelou que a sala de aula é um palco de intensa negociação identitária, onde estudantes em situação de vulnerabilidade social precisam gerenciar diariamente suas autoimagens frente a um sistema que frequentemente os estigmatiza. Foi possível decifrar como

²⁸ UNO é um jogo de cartas cujo nome deriva da palavra em espanhol e italiano para “um”. Durante a partida, o jogador deve anunciar “UNO!” quando restar apenas uma carta em sua mão, sinalizando a iminência de vitória.

gestos aparentemente simples, como a pergunta de Marília sobre o caderno, o celular escondido de Luan, o sorriso constrangido de Rodrigo ou a zombaria contra Vanessa, são, na verdade, performances carregadas de significado social.

Estes atos revelam um conflito constante entre identidades sociais reais e virtuais, onde os alunos se veem forçados a adotar estratégias de autoproteção. A análise demonstrou que a desconfiança institucional, a ironia docente e a pressão dos pares não são meros episódios isolados, mas mecanismos estruturais que solidificam estigmas e naturalizam exclusões. Esse jogo cruel em que muitos desses jovens, desde o início, são tratados como participantes desacreditados em potencial. A aula de Matemática, assim, transforma-se no palco onde se encena não o potencial intelectual, mas o drama da exclusão simbólica.

Tabela 3 - O Estigma da Vulnerabilidade e a Construção da Autoimagem Estudantil:
Resultado da análise comparativa a partir das Escolas Apolo e Zeus

Escola Apolo:	Escola Zeus:
Medo de errar e baixa autoconfiança	Estigmatização por aspiração acadêmica
Desinteresse e fachada de proteção	Segregação espacial
Estigmatização por desempenho e rigidez institucional	Violência sutil e ironia do professor
Invisibilização e não-reconhecimento	Agressividade como resposta ao estigma
Estratégia de proteção contra atributos negativos	Humilhação pública por desempenho
	Desacreditação da <i>performance</i> acadêmica

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Essa construção identitária ocorre em um terreno marcado por paradoxos. Por um lado, os estudantes internalizam os estigmas que lhes são atribuídos, como evidenciado pela atividade de Cássio no Projeto de Vida, onde deixa em branco o campo “profissão”, demonstrando dificuldade em projetar um futuro. Por outro, desenvolvem estratégias criativas para afirmar suas identidades nos interstícios do sistema, seja através da construção de bastidores improvisados como a sala escura na Apolo, seja pelo cultivo de estilos pessoais que desafiam as expectativas institucionais, como as meninas que se maquiavam na Zeus.

A análise revela como a escola, em vez de funcionar como espaço de emancipação, muitas vezes reproduz e amplifica as desigualdades sociais. As interações em sala de aula, os critérios de avaliação e até a disposição física do espaço tornam-se mecanismos de manutenção

do estigma. Quando Alexandre é impedido de assistir à explicação do conteúdo novo porque precisa fazer provas atrasadas, ou quando Rodrigo é publicamente humilhado pelo professor, a mensagem institucional é clara: alguns estudantes são vistos como menos merecedores de oportunidades educacionais.

A construção da autoimagem nesses contextos segue uma lógica defensiva. Os estudantes aprendem a antecipar rejeições e a administrar cuidadosamente as informações que revelam sobre si mesmos. A dificuldade de Jurandir em falar sobre suas qualidades ou o silêncio de Vivian nas aulas não são simples traços de personalidade, mas resultados de um cálculo social complexo sobre os riscos da auto exposição. Como Goffman nos lembra, o indivíduo estigmatizado torna-se um especialista em ler situações sociais, desenvolvendo uma aguda consciência dos olhares que o avaliam.

Tabela 4 - Estratégias Defensivas e Performances do Eu nas Escolas Apolo e Zeus

Escola Apolo	Escola Zeus
Vigilância explícita (câmeras)	Vigilância difusa
Alunos retraídos	Alunos desafiadores
Resistência passiva (escuridão, sono)	Resistência ativa (celular, conversas)
Autoimagem fragilizada pelo controle	Autoimagem negligenciada pela falta de engajamento

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Este estudo demonstra que a autoimagem dos estudantes vulneráveis não emerge espontaneamente, mas é produto de uma negociação constante com um ambiente escolar que os enxerga através de estereótipos limitantes. As escolas analisadas, cada uma à sua maneira, falham em reconhecer a complexidade das identidades juvenis, reduzindo-as a categorias simplistas como “aluno problema” ou “desinteressado”. O desafio que se coloca é transformar essas instituições em espaços onde a vulnerabilidade não seja estigmatizada, mas compreendida como ponto de partida para processos educacionais verdadeiramente inclusivos.

Compreendidos os contornos gerais do estigma e os processos interacionais que moldam a autoimagem dos estudantes nas escolas Apolo e Zeus, torna-se imperioso mergulhar na dimensão mais íntima e subjetiva dessa construção. O próximo capítulo, portanto, dedicar-se-á à análise das narrativas individuais, obtidas através de entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de dar voz e profundidade às experiências até aqui analisadas. Será no exame minucioso dos discursos, das pausas, das ênfases e dos silêncios dos próprios alunos que

buscaremos decifrar como os mecanismos de estigmatização, a ironia docente, a vigilância, a humilhação, são internalizados, ressignificados ou contestados.

5 A FABRICAÇÃO DO FRACASSO: ESTIGMA E JULGAMENTO NAS INTERAÇÕES ESCOLARES

Se o capítulo anterior desvendou os rituais que estruturam a vida escolar, este avança para o cerne do processo de fabricação simbólica que nela opera: a maneira como a escola classifica, julga e, em última instância, forja identidades estigmatizadas. A partir da observação simples dos palcos escolares, demonstra-se que o estigma não é um atributo inerente ao aluno, mas um produto socialmente construído, uma identidade virtual que lhe é imposta por meio de interações quotidianas e mecanismos institucionais (Goffman, 2021). Esta análise elege como palcos privilegiados o conselho de classe e os discursos docentes e gestores, compreendidos para além de seus propósitos formais. Sob a lente interacionista, tais instâncias revelam-se rituais de julgamento moral nos quais os educadores, atuando como representantes dos “normais”, deliberam sobre o destino dos estudantes. Nesses rituais, como sugere Goffman (2021), as alianças entre os docentes frequentemente se formam menos para promover interesses pedagógicos e mais para proteger o indivíduo de uma identificação indesejada com colegas de seu próprio nível, solidificando uma frente única em torno de vereditos que convertem dificuldades acadêmicas e vulnerabilidades sociais em atributos negativos fixos que deterioram a autoimagem juvenil.

A comparação entre as escolas Zeus e Apolo ilumina como, em contextos radicalmente distintos, a instituição escolar opera como uma máquina de categorização eficiente. Confirma-se, assim, a premissa de que o estigma é uma relação social, fundada na discrepância entre a identidade social virtual, a expectativa negativa projetada pela instituição e a identidade social real do indivíduo (Goffman, 2021). O “aluno-problema” emerge, portanto, não de uma essência desviante, mas desta desconexão fabricada no cerne das interações escolares.

5.1 O CONSELHO DE CLASSE COMO RITUAL DE JULGAMENTO MORAL: A MICROSSOCIOLOGIA DA ESTIGMATIZAÇÃO

O conselho de classe escolar tem como função formal avaliar o processo de ensino-aprendizagem. Sob uma perspectiva interacionista, no entanto, ele emerge como uma arena social de notável complexidade. Goffman (2021) elucida que a sociedade estabelece mecanismos para categorizar indivíduos e define um conjunto de atributos considerados normais e esperados para os membros de cada categoria, neste caso analisado, a categoria de aluno. Ele adiciona que a identidade social de uma pessoa se baseia nesses atributos

antecipadamente definidos. É no decorrer da interação social que a dinâmica se revela. Podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros da mesma categoria, sendo até de uma espécie menos desejável. Assim, “deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída.” Tal característica é um estigma e constitui uma discrepância específica entre a “identidade social virtual e a identidade social real” (Goffman, 2021, p. 6). Essa discrepância é central para compreender os processos observados nos conselhos de classe.

A análise comparativa das dinâmicas interacionais observadas nas escolas aqui denominadas Zeus e Apolo ilumina diferentes facetas desse processo de construção e aplicação de atributos negativos. A escola Zeus oferece um exemplo claro da microsociologia de um conselho de classe que opera, na prática, como um ritual performático de julgamento moral, onde as avaliações transcendem o desempenho acadêmico e adentram o campo da conduta e do caráter. Em contraste, a escola Apolo não adere estritamente ao protocolo formal do conselho de classe. Suas reuniões desnudam as intensas pressões institucionais, a complexa gestão de crises individuais extremas e o peso da burocracia. A escola utiliza uma forma de avaliação descritiva mais formalizada, registrada nas fichas pré-conselho, que, ainda assim, carrega um potencial estigmatizante considerável.

Para ilustrar esse ritual, tomemos como exemplo inicial a Escola Zeus: minha chegada ao conselho já revelava uma atmosfera tensa. A reunião, que seria na sala dos professores, foi transferida para a biblioteca, espaço escolhido pela praticidade tecnológica, mas que serviria de palco para decisões cruciais sobre os estudantes. A vice-diretora abriu os trabalhos destacando a importância daquele momento, mas foi a chegada surpreendente de uma professora de atestado médico que roubou a cena. Com um sorriso e um tom claramente vingativo, ela declarou que não perderia aquela oportunidade depois de “passar raiva o ano todo”. Era sua hora de retaliar, de “dar pau” nos estudantes que frustraram suas expectativas. Sua aliança explícita com a professora Bernadete e a direção deixava claro que dinâmicas de poder pré-estabelecidas moldariam as deliberações. Expondo como relações pessoais e ressentimentos influenciavam o julgamento supostamente objetivo sobre o futuro dos alunos. Como destaca Mattos (2005), nesse contexto não há propriamente discussão dos casos de alunos e alunas. Há, sim, a expectativa de um referendo que valide de forma consensual e explícita a imagem que elas construíram no decorrer do ano letivo.

O conselho, inicialmente apresentado como um espaço de diálogo aberto, rapidamente transformou-se em um tribunal moral informal. A menção à visita da Superintendência Regional de Ensino (SRE) no dia seguinte funcionou como um lembrete implícito da

necessidade de controlar narrativas, reforçando a dualidade entre a fachada que deveriam manter no dia seguinte e as discussões autorizadas nos bastidores da reunião do dia. Nesse sentido, “qualquer concessão extra à plateia por parte de um membro da equipe é uma ameaça à posição que os outros tomaram e à segurança que conseguiram com o conhecimento e o controle da posição que terão de tomar” (Goffman, 2023, p.218). A fala da vice-diretora, que assegurava transparência, foi contraditada por essa pressão institucional. Além disso, um olhar direto e um aviso explícito sobre sigilo funcionaram quase como uma ameaça velada e me incluíram em um pacto de confidencialidade, ao mesmo tempo que reafirmaram a distância e o controle da escola sobre a minha presença.

Na tela projetada na biblioteca, uma lista de nomes de estudantes com notas abaixo da média, destacados em vermelho, aguardava o veredito do corpo docente. A dinâmica observada revelou um sistema implícito onde atributos comportamentais operavam como verdadeiras moedas de troca, determinando a salvação ou a condenação. Estudantes com desempenho acadêmico insuficiente, mas que eram descritos com termos como “bonzinho”, “quieto no canto”, “ele tenta”, “educado” ou “esforçado”, recebiam um simbólico coração ao lado de seus nomes. Esse símbolo representava uma espécie de absolvição, condicionada, no entanto, à sua conformidade com as normas institucionais e aos rituais de interação valorizados e esperados pela escola. Em essência, aqueles que demonstravam saber jogar o jogo da submissão e da cordialidade eram poupados. Podemos observar que mesmo os atributos de salvação contribuem para a estigmatização, um “coitadismo”, o que remete à observação de Goffman (2011) sobre como a incapacidade de seguir as numerosas e menores normas da etiqueta na comunicação face a face pode impactar profundamente a aceitação do indivíduo em contextos sociais.

Em flagrante contraste, outros estudantes eram marcados com uma bandeirinha, um marcador que, segundo a sugestão sinistra de uma professora, poderia muito bem ser substituído por uma faca, tamanha a sua carga negativa. Para esses estudantes, o que predominava era uma linguagem informal, porém carregada de violência, que os reduzia a estereótipos negativos. Goffman (2021, p. 7) identifica as “culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade” como uma categoria central de estigma, que se manifestava claramente através de atributos como “chato”, “peste”, “respondão” ou “não faz nada”. Essas designações representavam precisamente a aplicação de tais culpas de caráter, invocadas para justificar a reprovação sumária. Comentários agressivos como “Se eu pudesse dava um pau nele” ou depreciativos como “essa peste só vem para encher o saco” não eram apenas tolerados, mas validados pelo consenso grupal, solidificando esses

atributos negativos e, conseqüentemente, selando o destino escolar do aluno. É fundamental notar, como argumenta Goffman (2021, p. 6), que o estigma não reside no atributo em si, mas na relação social estabelecida, sendo necessária “uma linguagem de relações e não de atributos”. Nesse cenário, ser “respondão” ou “não fazer nada” tornava-se um atributo profundamente depreciativo porque violava frontalmente as expectativas institucionais de comportamento dócil, passivo e produtivo, demonstrando como a própria estrutura escolar converte diferenças comportamentais em estigmas capazes de definir as trajetórias educacionais.

Um caso que particularmente me chamou a atenção foi o de Rodrigo, o estudante que abandonou a escola após repetidas suspensões. Ele ilustra de forma crua a rapidez com que a instituição transforma dificuldades individuais em atributos permanentes. A mera menção de seu nome durante a reunião foi suficiente para desencadear comentários depreciativos. Professores o chamavam, de forma irônica e sorridente, de “o perseguido”, “tadinho” e “a vítima”. Essas falas, carregadas de carga negativa, selaram simbolicamente seu destino acadêmico, já que não houve qualquer consideração sobre suas circunstâncias de vida ou os motivos reais do abandono. Esse ato exemplifica o que Goffman (2011) denuncia como um mecanismo de dominação, por meio do qual as instituições criam situações humilhantes que forçam indivíduos a aceitar uma posição subalterna. Esses atributos negativos reforçaram a hierarquia institucional que legitima a exclusão, evidenciando como a escola pode operar como um sistema que naturaliza o fracasso e reproduz desigualdades.

O paradoxo é evidente: enquanto alunos considerados problemáticos são sumariamente condenados como Nanda, tachada de “peste”, ou Luan, reprovado sem direito à defesa, aqueles que se mostram dóceis e conformados recebem oportunidades mesmo com desempenho insuficiente “provão e a gente tenta salvar”. Essa lógica cruel opera por meio de um mecanismo de troca simbólica: a obediência e a submissão são premiadas com a “salvação” pedagógica, mesmo diante de um desempenho insuficiente. Em contrapartida, sinais de autonomia ou questionamento são punidos pela marca sumária de uma bandeirinha e pela reprovação. Dessa forma, o sistema educacional naturaliza uma hierarquia que valoriza o conformismo em detrimento do desenvolvimento intelectual crítico.

No final da reunião, ao oficializar as reprovações, a professora Bernadete fez comentários que descredibilizavam o “provão²⁹”, afirmando que as provas “nem seriam corrigidas”. Em tom de ironia, ela e a vice-diretora chegaram a insinuar que os estudantes “erravam até o nome”. Essa postura esvaziou o significado do processo de recuperação de estudos e reforçou a percepção de que certos alunos não eram dignos de consideração pedagógica séria, corroborando a análise de Abramovay (2003) sobre como a reprovação é muitas vezes utilizada como instrumento de justiça seletiva. Dessa forma, a prática avaliativa foi distorcida em um mecanismo de punição, transformando o desempenho insuficiente em uma questão de merecimento pessoal.

Goffman (2021, p. 8) argumenta que, ao construir uma teoria do estigma para justificar a inferioridade do outro, os normais acreditam que alguém com um estigma não é completamente humano, o que leva a discriminações que reduzem efetivamente as chances de vida desses indivíduos. Essa ideologia manifestou-se na forma como professores categorizam alunos a partir de atributos negativos, tratando suas dificuldades como falhas de caráter irremediável e, assim, naturalizando processos de exclusão.

Em suma, o conselho de classe na escola Zeus, longe de se constituir como um mero procedimento técnico-avaliativo, operou como um poderoso mecanismo de controle social. Por meio de uma linguagem permeada por julgamentos morais e carregada de violência, as identidades de certos estudantes foram publicamente desconstruídas, e estigmas foram aplicados que acabou por ofuscar qualquer outra consideração sobre seu processo de aprendizagem ou suas circunstâncias de vida. Como observa Abramovay (2003), esse processo de socialização escolar, ao estimular a baixa autoestima e o conformismo, faz com que o jovem internalize a responsabilidade exclusiva pelo seu desempenho, obscurecendo o papel coletivo e institucional nesse resultado. O conselho de classe, portanto, não apenas avalia, mas fabrica o fracasso, cristalizando estigmas que transformam dificuldades transitórias em identidades sociais deterioradas.

Em um contexto radicalmente diferente, mas igualmente revelador, as dinâmicas observadas na Escola Apolo são profundamente atravessadas por questões de violência e vulnerabilidade social, agravadas por influências externas, como grupos criminosos e a própria

²⁹Conforme a Resolução SEE Nº 4.948/2024, Art. 48, III, os Estudos Independentes de Recuperação são atividades avaliativas finais, realizadas após o último conselho de classe, quando as estratégias anteriores de recuperação não foram suficientes. O professor deve elaborar um plano de estudos individualizado para sanar as dificuldades específicas do estudante.

força policial por meio do PROERD³⁰. Esses elementos complexificam o ambiente escolar e as interações que nele ocorrem. Os relatos indicam uma relação paradoxal: há uma luta contra o domínio local, mas também uma quase submissão, na medida em que a direção precisa justificar a presença semanal de policiais na escola como um “Projeto do Estado”, citando indiretamente a influência de “Bráulio, que comanda a área”, para negar qualquer relação direta com conflitos internos. Incidentes como o sobrevoo de um drone, supostamente de autoria tanto dos grupos quanto da polícia, sobre a escola, e o caso de alunos trancados na quadra por um colega acusado de ser um “infiltrado” ilustram a gravidade e a permeabilidade dessas influências. Essa violência externa, porém, era frequentemente traduzida e processada internamente pela lógica estigmatizante da própria instituição.

Um exemplo claro dessa tradução foi a fala da diretora ao relatar o caso do aluno Joaquim, afirmando que ele “sempre deu muito problema”. Em sua percepção, o estudante havia sido cooptado por dinâmicas de poder externas. “É o poder que “a facção” está dando pra ele, não é não?”, questionou, acrescentando que “Ele mudou até o seu jeito de andar”. Nessa descrição, a diretora vai ao encontro de Goffman (2021), que aponta a marca perceptível do status na aparência e nos gestos como um fator que converte certos indivíduos em cidadãos de segunda classe perante as instituições.

Em continuidade à sua explanação, a diretora prosseguiu caracterizando o envolvimento com o crime como uma “ilusão” de poder: “E a gente sabe que não é poder. É um engodo. Porque não é poder. É uma ilusão.” No entanto, essa visão coexistia com a generalização estigmatizante de que “Quem está envolvido lá em cima, todos são alunos. Todos alunos que não dão nada”. A expressão “lá em cima” refere-se a um conjunto habitacional que abriga muitos dos estudantes em maior vulnerabilidade da escola, transformando o próprio endereço em um marcador de estigma. Essa associação entre envolvimento criminal, fracasso escolar e falta de perspectiva opera, nas palavras de Abramovay (2002, p. 40), como uma “distinção simplificada entre ser honesto ou marginal” que está profundamente relacionada ao local de moradia, onde uma sociedade excludente tende a classificar os pobres como marginais.

³⁰ O Programa Estadual de Resistência às Drogas (Proerd) é uma iniciativa do Governo de Minas, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) em parceria com a Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG). Presente no estado desde 1998, o programa atende crianças e adolescentes com aulas ministradas por policiais militares fardados nas escolas, atuando na prevenção ao uso de drogas e no combate à violência. Disponível em: <<https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/aulas-do-programa-estadual-de-resistencia-as-drogas-proerd-sao-retomadas-em-minas-gerais>>. Acesso em 14. maio de 2024.

Nesse contexto, tais jovens, segundo Goffman (2021), passam a funcionar como indivíduos estigmatizados, permanentemente inseguros sobre sua recepção nas interações sociais e profundamente envolvidos na gestão dessa identidade deteriorada. A fala da diretora, portanto, reproduz o estigma que converte a vulnerabilidade social em uma percepção negativa que o estudante possui de si mesmo, moldando a percepção de si.

Conforme registrado na ficha de pré-conselho, a turma é descrita como não tão participativa, com alunos que falam muito e apresentam dificuldades para entrar na sala. O documento aponta que estão desmotivados, desinteressados e com pouco interesse nos estudos, resultando em um comportamento geral apático. Há a menção de que melhoraram um pouco o linguajar, o que, entretanto, sugere implicitamente um estado anterior considerado problemático. Essa descrição é, na verdade, a institucionalização do estigma, convertendo traços comportamentais e sociais em atributos fixos que antecipam e legitimam o julgamento final, consumando um processo de marcação irrevogável. Sob a ótica de Goffman (2021), esse linguajar problemático pode ser compreendido como um atributo que, ao desviar-se da norma esperada pela instituição escolar, gera uma discrepância entre a identidade social virtual e aquilo que se espera de um “bom aluno” e a identidade social real do estudante. Esse conjunto de padrões linguísticos, sotaques, gírias e formas de expressão é culturalmente associado a determinados grupos sociais, frequentemente as classes menos favorecidas.

Nesse sentido, a exigência de um “linguajar melhor” pela escola opera como uma demanda por conformidade a um código linguístico dominante. A incapacidade de aderir a esse código é interpretada como um desafio à autoridade institucional. Diante dessa pressão, os estudantes estigmatizados são compelidos a gerenciar sua identidade em companhia mista, estratégia que, paradoxalmente, reforça a internalização do estigma ao obrigá-los a se ajustar à percepção negativa que a instituição tem de sua expressão original. Goffman (2021) O linguajar consolida-se, assim, como um marcador visível que permite aos “normais” categorizar, julgar e desvalorizar.

As dinâmicas observadas nas escolas Zeus e Apolo revelam que, embora operem em contextos radicalmente distintos, ambas atuam como cenários estigmatizantes que convertem dificuldades em marcas negativas permanentes. Os mecanismos, porém, são complementares: na Zeus, a estigmatização é interpessoal e moralizante, fabricada em rituais performáticos de julgamento que imputam “culpas de caráter individual”; na Apolo, é estrutural e burocrática, pré-determinada pela condição social do aluno e cristalizada na linguagem técnica de fichas e na associação entre território e potencialidade criminosa.

O resultado final, contudo, converge tragicamente. Seja pela via da culpa individual na Zeus ou do destino social na Apolo, a análise demonstra que através de mecanismos como a rotulação pública e a validação coletiva de estereótipos, a escola converte-se no palco onde identidades deterioradas são forjadas. O aluno internaliza o estigma e aprende a se enxergar como um indivíduo “estragado e diminuído” (Goffman, 2021), abdicando de sua autonomia em favor de uma posição subalterna. Dessa forma, o estigma revela-se não como uma falha pontual do sistema, mas como um instrumento crucial para a manutenção da ordem social e a perpetuação das hierarquias existentes.

5.2 OS ALUNOS-PROBLEMA NOS DIZERES DE DOCENTES

Para investigar a operacionalização dessa categoria de “aluno-problema”, foram realizadas entrevistas abertas e semiestruturadas com quatro professores da Escola Apolo e Zeus e conduzidas observações na sala dos professores, espaço reconhecido como símbolo de poder e articulação de discursos institucionais. Esses procedimentos permitiram captar como os dizeres docentes sobre determinados estudantes transcendem meras percepções individuais, revelando estruturas subjacentes que moldam as interações e, conseqüentemente, as trajetórias educacionais dos jovens.

Um caso emblemático dessa construção é o do estudante Cássio, da escola Apolo. A professora Maria o descreveu como alguém que “possui sentimentos de muita raiva, que demonstra interesse por episódios de violência extrema em ambientes educacionais e por ideologias radicalizadas”. Esta narrativa ilustra como um comportamento introspectivo e um possível interesse por temáticas controversas culminam em uma representação acentuadamente negativa, que extrapola os comportamentos diretamente observáveis para imputar ao aluno intenções e pensamentos de natureza violenta. Conforme sustentam Gomes e Rositolato (2023), nesse jogo de interações, os jovens estigmatizados como “alunos-problema” são sistematicamente impedidos de terem sucesso em suas trajetórias escolares.

A própria professora Maria relatou um episódio em que, confrontada com uma declaração transgressora do estudante, a vontade de jogar uma bomba na escola, sua resposta buscou gerenciar a tensão da interação: “imagine, Cássio, saio de casa para vir trabalhar e acontece uma coisa assim...”. Essa tentativa de apelar para as consequências pessoais e para uma normalidade dialoga com a análise de Goffman (2021) sobre as estratégias para manter a ordem interacional diante de informações potencialmente desacreditadoras. No entanto, esse

gerenciamento ocorre dentro de um jogo de estigmas já estabelecido. Como apontam Rositolato e Gomes (2023), os estigmatizados também se percebem como tal. A fala de Cássio, portanto, pode ser lida como a performatização de um papel que lhe foi socialmente atribuído, demonstrando como ele internalizou e passa a agir a partir do estigma que a própria escola ajudou a construir.

Esse processo de construção e internalização do estigma não se restringe apenas à sala de aula, estendendo-se para a percepção sobre o ambiente familiar do aluno. A questão da participação familiar surge nesse contexto. A professora Maria, da Escola Apolo, ao comentar sobre as reuniões de pais, expõe uma dinâmica que pode reforçar a exclusão:

Tem a entrega de boletim do ensino médio e do sexto ao nono, de manhã. Mas, como acontece no primeiro horário, também é muito rápido. Então, assim, a gente não tem, como eu vou falar, a presença dos pais aqui. Quando eles vêm aqui, eles estão preparados para uma advertência. (Professora Maria, Escola Apolo, 2024)

A realização de atividades importantes em horários incompatíveis com a jornada de trabalho de muitos pais acaba por excluir justamente aqueles que, sob a ótica da escola, mais precisariam estar presentes. Como argumentam Gomes e Rositolato (2023), a ausência de respostas consideradas adequadas ou suficientes à escola parece favorecer o surgimento de leituras depreciativas do contexto familiar e socioeconômico, para além dos aspectos comportamentais manifestos. No caso em questão, isso reforça a percepção de um suposto desinteresse familiar, e o estudante, nesse cenário, enfrenta um duplo estigma: o de não se adequar às normas escolares e o de pertencer a uma família percebida como ausente. A percepção da professora Maria sintetiza essa lógica ao afirmar: “A gente está aqui na escola disciplinar”. O pronunciamento, aparentemente banal, é revelador de uma perspectiva profundamente excludente. Ela posiciona a instituição escolar como um cenário de controle e domesticação de corpos e mentes percebidos como “não disciplinados”. Com base na análise de Freitas (2009), é possível reinterpretar a fala da professora como um sintoma daquilo que identifica como “má-fé institucional”. Esta postura leva os profissionais da educação a naturalizarem as dificuldades dos alunos, interpretando manifestações de desinteresse ou indisciplina como traços inerentes à sua natureza.

Conforme discute Souza (2009), a sociedade brasileira frequentemente constrói a figura da “ralé” a partir da desqualificação de seus modos de vida e da patologização de suas estruturas familiares, obscurecendo as raízes sociais e econômicas da pobreza e da exclusão. A professora

Maria identifica uma diferenciação comportamental entre turmas que ela correlaciona a clivagens de classe social:

Parece que tem um pequeno confronto entre os jovens que moram no Granito e os jovens que moram na “Ardósia³¹”. É isso, né? O nome da comunidade ali do bairro. E aí, às vezes, rola a tensão entre essas meninas, né? As que estão aqui e as que estão lá. Então, aí você tem esse perfil, assim, que ele é bem diferente, né? Então, vamos falar, muitas famílias da “Ardósia” dependem das políticas afirmativas, né? E aí, o pessoal que mora já no “Granito³²”, já é um bairro, assim, de família, de mãe, de vó, de vô, né? Então, tem uma pequena diferenciação, sim, de classe social. (Maria, Escola Apolo, 2024)

A fala da docente estabelece uma hierarquia social profundamente excludente. Ao contrapor a “Ardósia”, cujas famílias “dependem de políticas afirmativas”, ao “Granito”, descrito como um bairro “de família, de mãe, de vó, de vô”, ela opera uma negação simbólica da familiaridade na comunidade pobre. Esta não é apenas uma distinção econômica, mas um ato de desumanização implícita: a estrutura familiar, tomada como um valor moral universal, é apresentada como um atributo inerente e natural de um grupo, ao passo que é sutilmente negada ao outro, reduzido à condição de mero beneficiário de políticas de Estado. Como argumenta Souza (2009), tal discurso cumpre uma dupla função perversa. Por um lado, patologiza a pobreza, transformando a necessidade de acesso a direitos e políticas públicas em um sinal de deficiência social e desestruturação. Por outro, naturaliza os privilégios, mascarando vantagens estruturais historicamente consolidadas como meros resultados de uma organização familiar supostamente superior e moralmente mais valiosa. Dessa forma, a “pequena diferenciação de classe social” mencionada é reinterpretada, no senso comum escolar, não como um produto de desigualdades históricas, mas como uma diferença essencial de caráter, valor e competência moral entre os grupos.

Esse processo é agravado pelo que Abramovay (2002) identifica como o “estigma de morar na periferia, que é associado com miséria, violência e criminalidade”. Dessa forma, a análise dos dizeres docentes demonstra que a construção do “aluno-problema” é um fenômeno multifacetado. Ele se efetiva não apenas pela leitura de comportamentos individuais como no caso de Cássio, mas também pela interpretação do contexto familiar e pela percepção de marcadores sociais de classe e território. Como sintetiza Rositolato (2018), esses alunos mobilizam a atenção institucional por desafiar as normas de convivência, sendo identificados

³¹ Nome fictício dado ao bairro onde a escola está localizada.

³² Nome fictício dado ao conjunto habitacional situado em uma parte do bairro onde a escola está localizada.

como “problema” por uma multiplicidade de atores. O que esta análise deixa claro, no entanto, é que a categoria emerge fundamentalmente de um descompasso entre certos comportamentos e as expectativas normativas da instituição. O “problema”, portanto, não é uma essência do aluno, mas o produto de uma interação social complexa, na qual a escola, por meio de seus discursos e práticas, desempenha um papel ativo na produção e na consolidação do próprio estigma que busca gerir.

Contudo, é fundamental ressaltar que nem todos os docentes adotam essa perspectiva estigmatizante. A professora Joana, da escola Apolo, cuja trajetória pessoal foi marcada por experiências de estigmatização na escola, demonstra uma abordagem distinta. Conforme observa Goffman (2021, p.36), “desde que uma pessoa com um estigma particular alcança uma alta posição financeira, política ou ocupacional - dependendo a sua importância do grupo estigmatizado em questão - é possível que a ela seja confiada uma nova carreira: a de representar a sua categoria.” Joana parece encarnar esse papel, utilizando sua vivência pessoal para estabelecer conexões mais empáticas com os estudantes que enfrentam processos similares. Em uma conversa informal, ela compartilhou: “Eu sei o que é ser vista como problema na escola. Por isso tento olhar além do comportamento, tentar entender o que está por trás.” Sua postura representa uma forma de resistência às categorizações predominantes, abrindo possibilidades para interações mais humanizadas.

Essa resistência, no entanto, não é a norma. O discurso mais frequente, como observado na Escola Zeus, tende a reproduzir os mecanismos de estigmatização. Uma de suas manifestações mais comuns é a visão estereotipada que associa a presença dos pais ao sucesso escolar e sua ausência ao desinteresse, claramente exemplificada na fala de um docente:

Normalmente, os pais que vêm são os pais dos alunos bons, que tem nota boa, que não falta, que segue mais as regras da escola. Os pais que teriam que vir, que tem os alunos mais indisciplinados e que não fazem nada na escola, esses pais normalmente não vêm. E esse é o pior das reuniões. (Professor Fabrício, Escola Zeus, 2024)

Esta declaração opera uma dupla estigmatização: qualifica os alunos como “bons” ou implicitamente “ruins” e, em seguida, atribui essa condição a uma suposta falha moral familiar, ignorando completamente as barreiras materiais e simbólicas que podem impedir a participação das famílias. O professor Marcos, da mesma escola, oferece uma perspectiva ligeiramente mais matizada ao admitir que:

Na maioria das vezes, os pais não vêm. Por experiência própria, até conversando com os outros professores. Às vezes, a gente chama os pais, só

que aí é outro problema social. Às vezes, os pais estão trabalhando. Às vezes, não tem tempo de vir para a escola. Então, acaba acontecendo isso. (Professor Marcos, Escola Zeus, 2024)

Mesmo essa visão, porém, ainda não captura a complexidade total apontada por Abramovay (2002), que inclui a desconfiança mútua e experiências negativas prévias com a instituição. A fala do primeiro professor revela, assim, a operação do que Freitas (2009) chamou de “má-fé institucional”: a naturalização do fracasso e a transformação de desafios estruturais em defeitos individuais ou familiares. Como destacam estudos na área, a relação família-escola em contextos de vulnerabilidade é complexa e permeada por múltiplas barreiras: jornadas de trabalho exaustivas, carência de recursos para transporte, desconfiança mútua e mesmo experiências pregressas negativas com a própria instituição escolar Abramovay (2002).

A reflexão sobre a autoestima dos alunos oferece, igualmente, uma perspectiva crítica relevante:

Como muitos ali vêm de uma realidade mais difícil, os pais não incentivam, então eles já são acostumados a ser negação em alguma coisa, e eu acho que muitas das vezes a escola acaba reforçando isso, porque nós professores, a gente tenta cumprir o papel que o Estado passa para a gente, e aí a gente acaba reprovando esses alunos, ou seja, meio que dizer para eles que eles não conseguem, que eles não são capazes, e eles entendem como não sendo capazes de nada...(Professor Marcos, Escola Zeus)

Esta fala é paradigmática: o professor inicia sua explicação reproduzindo o estigma da “família desinteressada”, atribuindo a uma suposta falha moral a origem da baixa autoestima. No entanto, num movimento de notável autorreflexão, ele inverte a crítica e identifica a própria escola como agente ativo na deterioração da autoimagem juvenil. Esta é uma admissão contundente de que a reprovação e as avaliações padronizadas funcionam como mecanismos que confirmam, para o estudante em situação de vulnerabilidade, sua suposta “incapacidade”. A lucidez final do professor, contudo, não elimina o fato de que a narrativa da desculpabilização familiar ainda é o ponto de partida inconsciente, demonstrando a profundidade com que esse estigma está enraizado.

Em uma análise comparativa entre as escolas Apolo e Zeus, percebe-se que os mecanismos de estigmatização são estruturalmente semelhantes, operando pela patologização de comportamentos, pela culpabilização das famílias e pela naturalização das desigualdades, reproduzindo a lógica excludente da má-fé institucional. Contudo, nuances importantes emergem.

Na escola Apolo, observou-se uma percepção mais aguçada das hierarquias sociais baseadas no território, como evidenciado pela fala da professora Joana. Já na escola Zeus,

identificou-se uma reflexão mais direta sobre o papel do Estado e da própria instituição na produção do fracasso, como na contundente admiração do professor Marcos. Se por um lado a Apolo apresentou um caso individual de estigmatização mais detalhado, a Zeus ofereceu exemplos mais claros da generalização do estigma a grupos de alunos. Por fim, ambas as escolas também apresentam focos de resistência, embora com origens distintas: na Apolo, a resistência nasce da experiência biográfica traumática de uma docente; na Zeus, ela surge de uma reflexão crítica sobre a função reprodutora da escola. Dessa forma, a comparação não revela uma escola “melhor” ou “pior”, mas demonstra como a construção social do “aluno-problema” é um fenômeno multifacetado, cujas particularidades dependem das trajetórias dos profissionais, da percepção do território e do grau de crítica institucional presente no cotidiano escolar. Até aqui a análise se concentrou nos dizeres que constroem a figura do aluno-problema em termos comportamentais e familiares, na seção seguinte examino relatos de professores a respeito dos estudantes.

5.2.1 Três retratos do estigma: a identidade social virtual e a construção do “aluno-problema” no discurso docente na escola Apolo

A análise das entrevistas revela a percepção dos docentes perante os estudantes. O subcapítulo foca em três atores que se destacaram nos relatos dos professores quando questionados sobre alunos que chamam a atenção, seja pela timidez, pelos atos transgressores, pela simpatia ou pelas altas habilidades. O caso de Cássio destaca-se pela construção de um estigma baseado não apenas em ações, mas em signos e indícios interpretados como ameaçadores. Sua identidade é forjada na intersecção entre a timidez e uma suspeita de radicalização. A professora delineia esse perfil ao relatar que ele:

O Cássio chegou aqui na escola, o histórico dele. Ele chegou com falas pensamentos... Eu vou falar assim. Ele sempre gostou muito de armas. Gostou muito de bomba. Ele se alegrava, ele sorria. Porque joga bomba, explode todo mundo. Aí, ele sorria. Para ele sorrir, tinha que ter alguma... Tinha que estar na situação, alguma coisa envolvendo violência, alguma coisa envolvendo morte. Ele é muito calado. (Professora Joana, Escola Apolo, 2024)

A associação entre isolamento e interesse por violência gera uma narrativa que antecipa uma periculosidade potencial. Complementando essa visão, a professora Miriã o define como “a minha incógnita. Ele é muito tímido. Ele aparece em todas. Ele é muito tímido. A gente já

percebeu. Ele tem alguns problemas que precisavam de investigação mesmo. De questão de ver muita violência, achar a violência muito normal.” Já a professora Maria expressa preocupação com “esse silêncio desse olhar que eu sinto e que nem sempre eu consigo ter um acesso”.

Essa tendência à patologização ilustra como o estigma opera forjando uma identidade virtual a partir de características negativas que transcendem a observação direta. Conforme Goffman (2021), os papéis dos normais e dos estigmatizados são partes de um mesmo complexo social. O caso revela um duplo movimento: a instituição produz um diagnóstico informal que medicaliza a timidez e interpreta preferências como sintomas de um desvio, e o jovem, ao se reconhecer ou resistir a essa representação, pode acabar por reforçar o lugar que lhe foi designado. A pergunta central deixa de ser “o que ele realmente é?” e se torna “o que essa marca faz com ele?”. A expectativa do desvio gera vigilância, que amplifica sinais de confirmação, levando o jovem a internalizar e a performar o único lugar que lhe foi concedido no jogo social da escola, fechando um ciclo vicioso (Goffman, 2021).

Cássio é o aluno cujo mundo interior é incompreensível e aparentemente sombrio, o que se torna o principal motivo de alerta, alimentando um processo de criminalização latente. Essa dinâmica pode ser explicada de acordo com Goffman (2021) que relata que um indivíduo estigmatizado é aquele a quem a sociedade diz ser “normal”, mas, ao mesmo tempo, “diferente”. Essa diferença, no entanto, é socialmente construída e compartilhada por um grupo. Assim, o “aluno-problema” não é uma identidade que Cássio carrega, mas uma marca que é criada e imposta a ele pela ótica do discurso docente.

Além do interesse por violência, o discurso do aluno, segundo a professora, continha elementos de ódio direcionados a grupos específicos. A professora Miriã relatou com perplexidade que “ele usa a parte de chamar os outros de judeu como ofensa. Eu não consigo entender de onde é esse mundo que eles fazem... utilizam ser judeu como uma coisa ofensiva”. Ele demonstrava estar sintonizado com um grupo de referência externo à escola que normaliza o antissemitismo e o utiliza como marcador de identidade e pertencimento. Para Goffman (2021), isso demonstra que o aluno não apenas gerencia o estigma que lhe é atribuído pela escola, mas também ativamente adota e aplica estigmas contra outros, buscando em um “mundo paralelo” os códigos para uma identidade de poder e domínio que a realidade escolar lhe nega. A construção de sua autoimagem, portanto, passa também pela adoção de um *ethos* que estigmatiza o outro como forma de se posicionar socialmente.

Embora ele apresente um comportamento misterioso, a professora reconhece que, “É a turma que ele se encontrou, apesar dos pesares. Mal ou bem, se o professor vai com calma com ele, ele vai respondendo ao professor, ele faz tudo.” Esse paradoxo entre o aluno que é, ao

mesmo tempo, um problema e alguém que se encaixa é uma das marcas do estigma, conforme Goffman (2021, p.135), que descreve a condição do estigmatizado como alguém a quem se diz ser “igual a qualquer outra pessoa e que ele não o é”, vivendo uma contradição constante em relação à sua própria identidade e destino.

Entretanto, há também relatos em que a escola aparece como um espaço de amparo e possibilidade de ressignificação da identidade, como no caso de João. Em contraste com a construção do aluno-problema, o relato da professora Joana sobre João oferece um contraponto crucial, revelando a escola como um espaço de refúgio e construção de identidades positivas de acordo com a mesma. Ao descrever sua experiência de levar dois estudantes para casa:

aí eles começaram a relatar as coisas para mim, e eu fiquei assim, meu Deus do céu, como é que essas crianças, são crianças invisíveis, porque a gente olha para eles, eles vestem bem, eles não chegam sujos, não chegam rasgados, mas como é que é tão difícil a vida deles, o menino mora lá longe, aí ele leva os colegas, para ficar na casa deles, então é um refúgio deles, e eu tenho certeza, porque eu acompanhei eles antes, que a escola em si, como integral, se tem um deles aqui, tirou eles do caminho errado, que eles estavam andando, alguns deles, não é todo mundo, mas tinha alguns que estavam fazendo uma opção, não era algo que a gente gostaria que eles fizessem, enfim, desculpa.(Professora Joana, Escola Apolo, 2024)

Ela afirma, com convicção, que a escola os tirou do caminho errado. A escola se torna o palco onde ele, mesmo fazendo o controle da informação, consegue dividir seus conflitos com os amigos, transformando sua dor de conforme. Neste caso, a escola se torna o palco onde ele, mesmo fazendo o controle da informação, consegue dividir seus conflitos com os amigos. Conforme relato de uma professora: “ele transforma tudo em zoeira, em brincadeira, que é uma fuga que ele tem para os problemas que ele tem na mente.” (Professora Joana, Escola Apolo, 2024) A fuga passa a ser um mecanismo de sobrevivência acolhido pelo grupo.

Finalmente, o relato da professora Joana sobre Alexandre introduz uma dimensão crucial e frequentemente invisibilizada: a do cansaço físico e da exploração econômica como geradores de conflito. Diferente dos casos anteriores, o “comportamento-problema”

O Alexandre ficou muito nervoso, muito agressivo. Aí, nessas conversas, eu descobri que era por causa da família que ele trabalha. Ele estuda aqui e fica até meio-dia. Porque duas horas ele pega no Supermercado, que ele tem que andar um montão para chegar no Supermercado. E aí, de duas horas até a loja fechar. A loja pode fechar 10, 11, porque ele tem que fechar a loja, entregar a loja fechada. Ele trabalha. No outro dia, ele tem que acordar cedo para estar aqui todos os dias. E ele não falta. Só que isso estava estressando. (Professora Joana, Escola Apolo, 2024)

No caso de Alexandre, os bastidores de sua vida, como o trabalho exaustivo e o cansaço físico, invadem o palco da sala de aula. Não há separação. A escola, que deveria ser um espaço com suas próprias regras e expectativas, é contaminada pela sua realidade de exploração. A performance dele como estudante é diretamente afetada pela falta de descanso, demonstrando que os papéis sociais são frágeis e dependem de condições materiais. Ele não tem energia para sustentar a fachada necessária para a performance do aluno, pois seus recursos são integralmente consumidos pelo seu papel nos bastidores, o de trabalhador explorado.

Como demonstra a invisibilidade sofrida por Vanderlei. A professora Miriã exprime essa perplexidade:

Eu nunca soube o que falar do Vanderlei. O Vanderlei é um menino... Ele é... Uma característica dele é o mais carinhoso da sua turma. Mas assim... Ele também tem uma família bem sofrida. Eu não sei se é bom conhecer todas essas coisas, às vezes. O Vanderlei sempre teve muita dificuldade. E ele sempre foi muito sozinho. Então... Deixa sempre. Ele era mais bobão. Então os meninos deixavam ele sozinho. (Professora Miriã, Escola Apolo, 2024).

Este relato mostra que, mesmo sem comportamentos agressivos, a vulnerabilidade social é suficiente para marginalizar um aluno, reforçando um estigma de fragilidade. A fala “às vezes não é bom conhecer todas essas coisas” revela o peso emocional que o conhecimento da vida do aluno impõe ao professor, destacando a impotência da escola perante dramas que a transcendem.

Sob a perspectiva Goffman (2021), a identidade de Vanderlei é construída de forma complexa. Sua identidade pessoal é a de um garoto “carinhoso” como a professora Miriã o descreve. No entanto, a forma como ele é percebido pelo grupo é a de alguém “bobão” “solitário” e “com ‘dificuldade’”. Essa discrepância é central para o seu estigma. A vulnerabilidade que ele carrega de casa não se manifesta como agressividade como no caso de Alexandre, mas como uma fragilidade que o torna um alvo fácil. Ele é excluído não por um comportamento ruim, mas por sua vulnerabilidade, que o torna diferente.

Em um movimento oposto ao de Vanderlei, a trajetória de Cássio é marcada por uma hipervisibilidade negativa. Inicialmente, ele consegue estabelecer um vínculo, conforme descrito: “Vanderlei, amigo de Cássio “Ele tinha um amigo, que era o Vanderlei Enquanto o Vanderlei estava sendo amigo dele, ele começou a socializar junto com o João, com os outros meninos.” (Professora Miriã, Escola Apolo, 2024). No entanto, a convivência grupal gera conflito quando uma característica visível se torna alvo de zombaria: “Só que, no que ele

socializava, ele tinha um cabelo grande. E isso, os meninos zoavam ele. Aí, começou a gerar conflito dentro dele. Ele ficava com muita raiva.”

A reação de Cássio a essa exposição, porém, é paradoxal, como detalha a professora Joana: “Cássio se fechou, até que ele cortou o cabelo. Mas ele zoava os meninos. Então, ele conseguia zoar, mas ele não suportava ser zoad. E aí, a gente via o que a gente chama de bullying. Ele cometia o *bullying*, mas ele não aceitava o reverso.” (Professora Joana, Escola Apolo, 2024).

Esta tentativa de inverter a lógica do estigma, tornando-se agressor para evitar a vitimização, assemelha-se ao que Goffman (2021) denomina “chantagem de autoconservação”. Nessa dinâmica, o indivíduo estigmatizado responde à ameaça de descrédito com uma contra ameaça que visa neutralizar o agressor, criando um impasse baseado no medo do conflito ou da exposição mútua. A intervenção docente se faz necessária quando a suposta brincadeira ultrapassa os limites, conforme narrado:

Até que a gente combinou com a sala, porque, até então, eles brincavam entre eles. Mas, quando a brincadeira... Quando a gente começou a ver que tinha alguém saindo machucado, a gente falou: isso não é mais brincadeira. Se alguém está saindo machucado, se alguém está ficando triste, que não era o caso dele, não é brincadeira. (Professora Joana, Escola Apolo, 2024)

A decisão coletiva de romper com essa dinâmica disfuncional leva ao isolamento final de Cássio:

E os meninos começaram a fazer o quê? Deixar ele de lado. Por quê? Porque ele mesmo, os meninos não querendo, ele brincava. E os meninos não podiam devolver. Então, os meninos foram lá, foi largando ele e continuou com o Vanderlei. Só que, quando o Vanderlei começa a namorar a Tina, o Cássio volta a se fechar dentro do mundo dele. (Professora Joana, Escola Apolo, 2024)

Este ciclo de rejeição e agressividade, no entanto, não esgota a identidade de Cássio. A narrativa sobre ele sofre uma transformação crucial, migrando do campo da ameaça para o do sofrimento. A professora Joana observa sinais físicos de angústia:

E o Cássio é muito fechado. Ele fala o básico com a gente. Ele não gosta de lugares fechados. Ele passa muito mal. Por exemplo, a professora foi fazer um trabalho que ele estava... Ele se sentiu fechado em um ambiente, em um espaço pequeno com muita gente. E ele começou a passar mal. De suar, de ficar muito branco, de passar mal.” Esta nova percepção culmina em um reposicionamento do olhar docente: “Mas ele tem, hoje, um pouco mais comedido, porque ele não fala, mas ele traz alguns sentimentos que merecem a nossa atenção, o nosso olhar. (Professora Joana, Escola Apolo, 2024).

Colocados lado a lado, esses retratos demonstram a natureza multifacetada e contingente da produção do aluno-problema. Em Cássio, o estigma é construído a partir de uma suspeita internalizada; já os casos de João e Vanderlei revelam como a mesma instituição pode operar como uma rede de apoio que contextualiza e desestigmatiza, seja oferecendo um refúgio socioafetivo, seja interpretando a agressividade como sintoma de uma vida esgotante. O que fica evidente é que o “problema” raramente é uma essência do aluno, mas sim o produto de uma interação social complexa. Nessa interação, a escola, tensionada entre sua missão inclusiva, a necessidade de autopreservação e a exposição a dramas sociais profundos, constantemente oscila entre a produção de estigmas e a construção de pontes de compreensão, definindo os contornos fluidos e contraditórios das identidades juvenis que nela circulam. A autoimagem, portanto, não precede a interação escolar; é nela e por ela forjada, na tensão permanente entre o estigma que deteriora e o reconhecimento que fortalece.

5.2.2 O estigma coletivo: classe social, rebeldia e a construção do grupo-problema na Escola Zeus

Se a análise da Escola Apolo revelou a patologização do indivíduo, os relatos da Escola Zeus expõem um mecanismo distinto, porém igualmente potente, de estigmatização: a construção de um estigma coletivo ancorado em preconceitos de classe. O discurso do professor Fabrício centra-se num “grupo de oito meninas” que se torna a personificação da indisciplina e do desafio à autoridade. No entanto, a leitura goffmaniana desses relatos permite ir além da superfície do comportamento e desvendar como a identidade social virtual de “alunas-problema” é forjada na intersecção entre suas ações e a percepção docente sobre sua origem social.

A narrativa inicia-se com a categorização dos alunos em três grupos: os “medianos”, os “mais difíceis” e, implicitamente, os “boazinhas”. Imediatamente, o grupo é definido por atos de transgressão da ordem escolar: “entra e sai da sala toda hora”, “querem mandar na escola”, “gritavam muito”. Essas ações, contudo, não são interpretadas como eventos isolados, mas como indícios de uma falha de caráter coletiva, sintetizada na acusação de “muita falta de respeito com os professores”. Goffman (2021) lembra que o estigma é uma relação entre um atributo e um estereótipo. O atributo (a conduta disruptiva) é rapidamente associado a um estereótipo social mais amplo quando o professor Fabrício, ao ser questionado sobre o que as une, responde de forma categórica: “Questão socioeconômica”.

Esta associação é o alicerce do estigma particular deste caso. A suposta “bagagem negativa” que as meninas “despejam” na escola é explicada por uma narrativa de degeneração cultural: “famílias desestabilizadas”, “bairros periféricos conturbados” e “uma educação que não foi de qualidade”. Esta generalização opera uma essencialização do problema: a indisciplina deixa de ser um comportamento contextual e torna-se uma característica inerente à sua condição social periférica. A identidade virtual que lhes é atribuída é a de portadoras de uma “cultura” disruptiva, o que as desacredita por antecipação e as aprisiona no rótulo homogeneizante de “o grupo”, um fenômeno de desindividuação evidenciado pela dificuldade do professor em recordar e distinguir seus nomes e identidades específicas.

Contudo, a dinâmica do estigma revela-se mais complexa com o contraponto oferecido pela professora Luana. Seu olhar sobre as mesmas alunas introduz uma dissonância crucial. O que para Fabrício é “querer mandar”, para Luana é capacidade de “tomar frente” e “organizar”. Elas são descritas como “autênticas” e com “temperamento forte”, atributos que, em outro contexto, seriam lidos como liderança. Esta contradição ilustra vividamente a noção de que o *self* não é uma essência, mas uma performance cujo significado é negociado na interação. A autoimagem dessas meninas é, portanto, tensionada entre dois espelhos: um que reflete a “aluna-desrespeitosa” e outro que reflete a “líder-engajada”. A autoimagem que prevalecerá depende de qual papel a instituição, através de seus agentes, decide reforçar.

A própria instituição escolar aparece neste cenário como uma arena de conflito. A menção de que “ano passado elas passaram de qualquer maneira” sugere uma política de “empurramento” que entra em rota de colisão com a postura punitiva defendida por Fabrício (“acho que esse ano vai ser um pouco diferente”). As meninas, assim, posicionam-se no centro de uma tensão institucional não resolvida sobre como lidar com a transgressão. Suas ações podem ser interpretadas, então, não como pura indisciplina, mas como uma forma de resistência ativa e teste dos limites de uma autoridade percebida como inconsistente. O fato de os próprios pares as reconhecerem como perturbadoras da ordem (“os próprios alunos da turma reclamaram”) demonstra como o estigma é validado horizontalmente, consolidando sua exclusão do contrato social da sala de aula.

Em última análise, o caso da Escola Zeus demonstra que o estigma pode operar de forma coletiva e cultural. A “aluna-problema” aqui não é uma identidade baseada em uma patologia individual, mas uma categoria social aplicada a um grupo cuja origem periférica serve de lente distorcida para a interpretação de sua conduta. A análise revela a profunda seletividade do olhar docente: enquanto o cansaço de Cauã (na Escola Apolo) foi contextualizado e desestigmatizado, a energia e a assertividade dessas meninas são, para parte dos professores, patologizadas como

“falta de educação” oriunda de uma cultura pobre. A escola, portanto, longe de ser um espaço neutro, revela-se um palco onde preconceitos sociais mais amplos são reencenados, e onde a linha entre a potencial liderança e a rebeldia estigmatizante é tênue e definida pelo poder de quem nomeia.

5.3 CONVERSA COM GESTORES

As entrevistas realizadas com os diretores das escolas Apolo e Zeus representam momentos de inflexão nesta investigação, proporcionando um acesso privilegiado às percepções daqueles que ocupam o ápice da hierarquia administrativa e simbólica do cotidiano escolar. Para além de um inventário de desafios estruturais ou pedagógicos, os discursos dos gestores desvelam as expectativas institucionais projetadas sobre os estudantes e, de maneira fundamental, expõem como a autoridade escolar e as relações de poder intrínsecas à gestão podem operar na delicada construção da autoimagem juvenil. A análise subsequente se debruça sobre as entrelinhas dessas narrativas, buscando identificar os mecanismos, frequentemente sutis, naturalizados e inscritos na rotina, pelos quais o estigma é produzido, administrado e, por vezes, intensificado no microcosmo escolar, com repercussões profundas na experiência e na identidade dos estudantes, particularmente aqueles oriundos das camadas populares.

O diretor da escola Zeus articula essa centralidade ao declarar: “Então, geralmente eu digo, tudo que envolve a escola, querendo ou não, a última responsabilidade é a minha.” Essa concepção de responsabilidade onipresente encontra eco na fala da diretora da escola Apolo, que detalha a vastidão de suas atribuições: “Todas. Cada vez maior. Financeiro, gestão, administrativo, até limpar.” Tais depoimentos, ao mesmo tempo que evidenciam a sobrecarga inerente à função, sublinham a influência capilar que esses atores exercem na representação da escola e, conseqüentemente, de seus estudantes.

Goffman (2021, p. 5), em sua análise sobre a ordem da interação, observa que “as rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com “outras pessoas” previstas sem atenção ou reflexão particular.” Esta perspectiva é crucial para compreender como os gestores, imersos na complexidade de suas rotinas administrativas e relacionais, podem, mesmo sem uma intenção manifesta, operar como atores que tanto atenuam quanto intensificam os processos de estigmatização. Suas ações e discursos, mesmo os mais corriqueiros, são investidos de significado e contribuem para a “representação” que os estudantes constroem de si mesmos e do ambiente que os cerca. Este processo de representação

pode se tornar profundamente violento quando o estigma se instala, moldando percepções e limitando possibilidades.

A visão dos gestores sobre os principais problemas institucionais revela convergências significativas, especialmente no que concerne aos estudantes. Ambas as direções identificam a indisciplina e a distorção idade-série como desafios prementes, somados às dificuldades relacionadas ao quadro docente. Essa similaridade na percepção dos problemas já configura um terreno propício à emergência de discursos e práticas que podem, inadvertidamente, estigmatizar grupos específicos de alunos, estereotipando-os como a fonte primária das dificuldades escolares.

Ao descrever o perfil dos estudantes considerados indisciplinados, o diretor da escola Zeus os caracteriza como “muito semelhantes” e, com notável cautela, sugere uma possível “relação” com a questão socioeconômica e a proximidade geográfica dos estudantes no bairro, o que resultaria na formação de “grupinhos”. Ele concentra essa caracterização ao mencionar a existência de “um grupo de alunos específicos, que tem alunos que a gente sabe que já chegou aqui, envolvimento com tráfico, por exemplo... Esse grupinho é o maior problema que a gente tem.” A criação de atributos que deterioram a identidade dos estudantes, reduzindo-os a um atributo estigmatizante, conforme analisado por Goffman (2021).. Essa categorização não apenas isola determinados grupos, mas também os marca com um selo de periculosidade, transformando uma identidade social real, jovens estudantes, em uma identidade social virtual profundamente estigmatizada, jovens problemáticos e associados ao crime. Essa metamorfose identitária restringe drasticamente as possibilidades de construção de uma autoimagem positiva, pois o estigma da pobreza e da vulnerabilidade social se converte em um estigma de caráter moral.

Souza (2009, p. 20), argumenta que, na ausência de precondições sociais, emocionais, morais e econômicas universalmente acessíveis para a formação do indivíduo produtivo e ajustado, o “fracasso” dos indivíduos das classes não privilegiadas tende a ser interpretado como culpa individual. Trata-se de um mecanismo perverso que apaga as desigualdades estruturais e a violência simbólica inerente a essa culpabilização. A fala do diretor, arrisca a incorrer nessa armadilha interpretativa, individualizando uma questão social complexa e imputando aos estudantes uma carga que excede suas responsabilidades individuais, afetando diretamente sua percepção de valor próprio.

O diretor da escola Zeus detalha ainda o comportamento desses alunos:

Eu acho que o maior problema deles é essa dificuldade de obedecer às regras da escola, principalmente no sentido dos horários... demonstram pouquíssimo interesse em executar as atividades, então têm baixíssimas notas... Agora, em questão de desrespeito, violência, isso não tem um registro, assim, não. Quando você aborda eles, eles têm aquela postura mais questionadora, mas não tem um registro de um desrespeito, um desacato severo, não. (Diretor da Escola Zeus, 2024)

A associação entre indisciplina, dificuldade em seguir regras, baixo interesse, notas baixas e a consequente reprovação “o fato de o conselho ter determinado, por exemplo, que vão ser todos reprovados, não têm condições de progredir, a gente percebe uma semelhança sim” descreve um ciclo vicioso potencialmente devastador para a autoimagem do estudante. Ele passa a se perceber, e a ser percebido, através do prisma do fracasso escolar, uma identidade deteriorada que se retroalimenta.

A menção à “postura mais questionadora” desses estudantes, contraposta à ausência de “desrespeito severo”, merece atenção. Essa postura pode ser interpretada Goffman (2021) como um mecanismo de defesa, uma forma de apresentação de si que busca proteger uma autoimagem já vulnerabilizada pela marginalização institucional e pelo estigma da pobreza ou do fracasso. O questionamento pode representar uma tentativa de afirmar alguma agência e dignidade diante de um sistema que frequentemente os silencia ou os define negativamente. A diretora da escola Apolo, ao descrever uma aluna considerada “boa aluna” academicamente, mas com influência negativa sobre os colegas, ilustra essa complexidade: “Ela nunca me desafiou, nunca me respondeu, pelo contrário, a gente fala, ela concorda, ela sabe argumentar, mas com conflito, mas é uma boa aluna. De estudo, de fazer as atividades, é uma boa aluna.” Esta estudante demonstra uma notável habilidade em gerenciar suas “representações”, adaptando sua “fachada” conforme a interação, uma estratégia de sobrevivência e negociação identitária em um ambiente que impõe estereótipos.

Abramovay (2003, p. 461), levanta uma questão crucial: o desinteresse dos estudantes é a causa ou a consequência da dificuldade de aprendizagem e da exclusão? Esta interrogação é essencial para entender como a escola, através de suas práticas e discursos, contribui para a construção de hierarquias sociais e educacionais. A diretora da escola Apolo associa fortemente a indisciplina à dificuldade de aprendizagem: “São aqueles alunos com dificuldade, que não cumpriram com as habilidades no tempo certo. Então você vê que não tem interesse.” Como já apontava Abramovay (2003), as posições sociais e o capital cultural prévio exercem influência determinante na trajetória escolar, favorecendo aqueles familiarizados com os códigos da cultura dominante. A dificuldade de aprendizagem, frequentemente fruto de defasagens

anteriores, é rapidamente convertida em "falta de interesse", um atributo moral que culpabiliza o estudante. O estigma da vulnerabilidade se manifesta aqui como uma profecia autorrealizadora: o aluno que não aprende é visto como desinteressado, e por ser desinteressado, não recebe o investimento pedagógico necessário, aprofundando sua dificuldade e seu sentimento de inadequação.

A vulnerabilidade socioeconômica das famílias é recorrentemente citada como fator central. O gestor da escola Zeus é direto: “A maioria é socioeconômica, que a gente lida.” A percepção de que a raiz dos desafios escolares reside nas condições socioeconômicas, embora possa refletir uma realidade, também pode levar à naturalização de desigualdades e à criação de um estigma quase intransponível. Goffman (2021, p. 14) alerta para como, a partir de uma “imperfeição original”, a pobreza, se infere “uma série de imperfeições” adicionais e se imputam ao indivíduo “alguns atributos desejáveis mas não desejados” (Goffman, 2021, p.15). O estigma inicial da pobreza se expande, contaminando a percepção sobre o caráter, a capacidade e o futuro do estudante.

A referência de ambas as escolas ao tráfico de drogas e facções criminosas na comunidade “a gente vê que já está aqui na comunidade, infelizmente estava com a facção do Comando Vermelho” - Diretora Apolo) É um dado alarmante sobre a permeabilidade da escola à violência externa. Abramovay (2002) discute como essas dinâmicas afetam a relação dos estudantes com a instituição, podendo representar uma alternativa distorcida de protagonismo. Contudo, a associação frequente entre indisciplina escolar e criminalidade, ainda que reflita casos pontuais, carrega um elevado potencial estigmatizante. Conforme Goffman (2021), atributos socialmente desacreditadores podem restringir severamente as oportunidades e corroer a identidade social, levando à internalização de características negativas. A categorização de alunos com base em seu contexto social reforça estigmas que dificultam sua integração, afetando sua identidade social virtual. Para alguns jovens, como aponta Abramovay (2002), o envolvimento com o tráfico pode surgir como via ilusória de acesso a *status* e recursos, demonstrando como o estigma e a exclusão podem empurrar para identidades marginais.

Ao discutir o perfil dos alunos com dificuldades, o diretor da escola Zeus afirma:

O perfil médio do aluno que tem defasagem e tem problema disciplinar é família ausente do acompanhamento na escola [...] mas eu acho que o mais fácil de se identificar e o mais claro nesse perfil médio é a família ausente do acompanhamento, uma família um pouco distante desse cotidiano escolar e que não transmite ao filho essa responsabilidade. (Diretor, Escola Zeus, 2024)

Essa visão, mesmo tentando matizar a relação entre vulnerabilidade e problemas escolares, reforça o estigma da “família ausente”, sem aprofundar os complexos fatores que dificultam essa participação. Goffman (2021) mostra como um traço estigmatizante inicial, dificuldade de aprendizagem, tende a ser acompanhado por outros atributos negativos como o de família ausente, ampliando a exclusão. Essa narrativa dificulta a construção de uma autoimagem positiva, compondo uma “identidade deteriorada” multifacetada.

Quando questionado sobre os principais problemas enfrentados, o mesmo gestor identifica a indisciplina como central, relatando as medidas tomadas: “Quando eu assumi a direção, eu assumi com o objetivo de primeiro, resolver esse problema. E aí, mexer na questão do horário, mexer na questão da rotina dos meninos [...] E aí eu fui percebendo que, a partir do segundo semestre, a gente normalizou a situação.” Conforme destaca Goffman:

Assim, em organizações autoritárias, onde um grupo de superiores sempre dão mostras de ter razão e de que mantêm uma fachada unida, há geralmente uma regra severa, ou seja, que qualquer um deles não deve mostrar hostilidade ou desrespeito com relação a qualquer outro superior na presença de um membro da equipe subordinada. (Goffman, 2023, p. 103)

A busca pela normalização pode, paradoxalmente, silenciar as vozes e necessidades dos alunos que mais precisam de acolhimento, tratando o sintoma sem atacar as causas, que podem incluir o próprio estigma e a violência sutil que ele representa.

Portanto, a análise das percepções dos gestores das escolas Apolo e Zeus evidencia o papel crucial que a liderança escolar desempenha na complexa teia de produção e administração do estigma no cenário educacional. Suas narrativas, embora permeadas pelas pressões e desafios da gestão cotidiana, revelam como a interpretação da indisciplina, a associação de comportamentos a contextos socioeconômicos específicos e as próprias estratégias de controle e “normalização” podem, inadvertidamente, solidificar identidades deterioradas para os estudantes mais vulneráveis. A forma como a autoridade escolar percebe, categoriza e responde aos desafios apresentados pelos alunos reflete e refrata lógicas sociais mais amplas, como as analisadas por Souza (2009), e opera diretamente nos processos interacionais.

6. A DRAMATURGIA DO ESTIGMA: GERENCIAMENTO DA IDENTIDADE DETERIORADA E NEGOCIAÇÕES DO *SELF* NAS INTERAÇÕES SOCIAIS

Este capítulo analisa a dramaturgia do estigma sob a perspectiva da autoimagem do estudante, focando em como a negociação de impressões e o esforço para se encaixar ou negar as normas escolares influenciam diretamente a percepção que o aluno tem de si mesmo. Antes de analisarmos as narrativas dos estudantes, é revelador observar como a própria dinâmica desse jogo de espelhos sociais se manifestou durante o processo de pesquisa. A construção do campo seguiu a lógica da encenação social, onde busquei criar um ambiente de confiança que funcionasse como um bastidor seguro, permitindo que os atores baixassem suas guardas. Como observa Goffman (2011, p. 14), “durante um contato de um tipo particular, um participante da interação com atributos conhecidos ou visíveis pode esperar ser apoiado numa fachada em particular, e pode sentir que é moralmente apropriado que isto aconteça.” Nesse sentido, as entrevistas foram conduzidas para respeitar e apoiar a fachada que cada estudante escolheu apresentar.

Figura 12 - Nomes fictícios dos estudantes entrevistados

Nomes fictícios Escola Apolo	Nomes fictícios Escola Zeus
• Alexandre • Bárbara • Bela • Cássio • Flávio • João • Joarez • Juliete • Júlio • Jurandir • Otávio • Yara • Ulisses • Vanderlei • Vick	• Diana • Duda • Emílio • Joyce • Lena • Luan • Marlon • Marília • Mary • Nanda • Junia • Tiago • Vanessa • Vania • Vivian

Fonte: Elaborado pela autora

6.1 O CENÁRIO DA ENTREVISTA: DA REGIÃO DE BASTIDOR AO PALCO CONTESTADO

Com base na análise dos dados, o cenário da entrevista revelou-se um elemento crucial para a compreensão da dramaturgia do estigma, funcionando como um microcosmo das dinâmicas de poder e negociação identitária presentes no cenário escolar. A configuração espacial e a atmosfera de cada escola proporcionaram palcos radicalmente distintos para a encenação do *self*, influenciando diretamente a disposição dos estudantes em gerenciar ou abandonar suas fachadas públicas.

A natureza do cenário concedido para a pesquisa, portanto, definiu os limites entre a região de bastidor, onde a performance pôde ser relaxada, e a região de fachada, onde a representação deve ser mantida. A comparação entre os dois casos, que veremos nos dois subcapítulos a seguir, demonstra de forma contundente como a arquitetura do poder escolar se inscreve nos corpos e nas falas dos estudantes, facilitando a suspensão temporária de uma fachada ou, pelo contrário, exigindo sua manutenção rígida, mesmo em um contexto que teoricamente convidaria ao desprendimento da performance pública.

6.1.1 Escola Zeus: O Espaço de Bastidor como Refúgio do *Self*

A pesquisa na Escola Zeus encontrou inicialmente significativa resistência por parte dos estudantes. Essa relutância revela-se como uma estratégia protetiva do *self* frente ao cenário desconhecido da entrevista. Os estudantes defrontaram-se com o dilema dramático fundamental: que informações controlar, que discursos adotar, qual fachada finalmente utilizar? Como sustenta Goffman (2021), a mera expectativa de interações potencialmente estigmatizantes já é suficiente para que os estigmatizados adotem medidas evasivas. No cenário escolar, os estudantes entrevistados temeram que a situação de pesquisa se configurasse como mais um palco de julgamento, onde seus estigmas poderiam ser não apenas reafirmados, mas documentados. A apresentação da fachada pessoal e a percepção das fachadas alheias são construções sociais interdependentes (Goffman, 2011). Assim, a resistência inicial pode ser lida como uma tentativa de proteger essas fachadas pessoais diante de um cenário percebido como ameaçador.

Superar essa resistência consistiu, portanto, no passo fundamental para transformar o espaço da pesquisa em um bastidor seguro, permitindo o acesso às performances que analisaremos a seguir. Um episódio particularmente revelador ocorreu durante a primeira

conversa informal na biblioteca, quando Diana me perguntou: “Você escolheu a gente por a gente ser burro?” Esta pergunta direta logo no primeiro dia de contato me surpreendeu, revelando como os estudantes já haviam internalizado uma percepção estigmatizada de si mesmos, presumindo que sua seleção para a entrevista estava relacionada a uma avaliação negativa de suas capacidades intelectuais. Minha resposta negativa e o comentário de Rodrigo, “mas a Vânia está aqui também”, indicando uma colega considerada por ele uma “boa aluna”, revelaram como os próprios estudantes estão conscientes das categorizações implícitas que operam no cenário escolar. Após a realização da primeira entrevista, houve uma mudança significativa na atitude dos demais estudantes, que demonstraram maior disposição em participar do processo, passando a encarar o momento como uma oportunidade de expressão.

As condições físicas em que as entrevistas foram realizadas constituíram um elemento crucial para essa dinâmica. Como argumenta Goffman (2021, 2023), o cenário é um componente fundamental que molda profundamente as interações sociais, o gerenciamento de impressões e a construção das fachadas. Essa abertura progressiva foi catalisada não apenas pela construção de um vínculo de confiança, mas também pelas próprias condições materiais do encontro.

O cenário disponibilizado para a entrevista foi uma sala silenciosa situada no segundo andar da escola, com isolamento de vidro nas janelas e portas, intitulada Laboratório de Ciências, que funcionou como uma “barreira à percepção” (Goffman, 2023). Esta configuração criou uma região protegida, uma clara demarcação entre a região de fachada da escola e um espaço de bastidores, em que os entrevistados puderam expressar-se com significativamente menos vigilância institucional. A eficácia desta configuração espacial manifestou-se de forma contundente nas reações emocionais dos estudantes, que se sentiram suficientemente seguros para abandonar o “controle expressivo” da situação Goffman (2023). Com isso, eliminavam a necessidade do esforço constante de regular gestos, posturas e falas para sustentar uma fachada específica diante da plateia escolar.

O controle do ator, neste contexto, está associado à manutenção de uma fachada, geralmente marcada pela necessidade de aparentar disciplina ou, em alguns casos, de sustentar uma fachada de “aluno transgressor”. No entanto, dentro do espaço protegido da entrevista, estudantes que inicialmente se apresentaram com essa fachada de transgressores se abriram de tal forma que alguns chegaram a chorar, revelando aspectos íntimos de sua “identidade do eu”. Esse tipo de expressão emocional, inadequado no palco público da instituição escolar, só foi possível porque a configuração espacial funcionou como bastidor, permitindo o relaxamento da

performance e a suspensão, ainda que temporária, da coerência exigida entre o *self* público e o *self* íntimo.

Nesse sentido, pode-se dizer que quando a plateia se afasta ou quando o contexto assegura privacidade, os atores sociais tendem a suspender temporariamente o papel que representam Goffman (2023). Essa suspensão não se trata apenas de um abandono do espetáculo, mas também uma forma de revelar a mim, pesquisadora, aqui investida de um olhar externo, a distância entre aquilo que são obrigados a mostrar em público e aquilo que realmente sentem. Significativamente, quando lhes foi oferecida a possibilidade de interromper a entrevista, o que representaria retornar à região de fachada e recompor sua apresentação diante do público institucional, os estudantes recusaram-se. Preferiram permanecer naquele refúgio do *self*, onde a fachada institucional podia ser suspensa, reafirmando o valor do bastidor como um raro território de expressão livre dentro da rotina escolar.

6.1.2 Escola Apolo: O Palco Contestado e a Vigilância Dramatúrgica

Em contraste, na escola Apolo, o Laboratório de Informática oferecido para as entrevistas, localizado estrategicamente entre o refeitório e o pátio, constituiu um espaço sujeito a constantes invasões territoriais, tanto sonoras, como o barulho das crianças dos anos iniciais fazendo educação física no pátio, quanto presenciais, exemplificado pelas interrupções da professora coordenadora. A ausência de barreiras efetivas à percepção inviabilizou a criação de um bastidor protegido, mantendo os entrevistados permanentemente na região de fachada da instituição.

Para Goffman (2023), toda interação social se organiza pela divisão entre bastidores, espaços de preparação e relaxamento da performance e a região de fachada, onde a representação deve ser mantida perante a plateia. Quando essa separação é fragilizada, o auditório invade o bastidor e os atores são forçados a continuar atuando, mesmo em situações que teoricamente deveriam oferecer confidencialidade. Foi exatamente o que ocorreu: a fragilidade do cenário manteve os estudantes em permanente estado de vigilância dramatúrgica. Essa permanência na região de fachada gerou sentimentos visíveis de ansiedade e nervosismo nos entrevistados, demonstrando receio em mencionar nomes ou expor críticas à escola e professores. Essa postura, no entanto, evidencia a “lealdade dramatúrgica”, ou seja, o princípio de que os membros de uma equipe “não devem trair os segredos da equipe nos intervalos das representações — quer por interesse pessoal, por princípios ou falta de discrição” (Goffman, 2023, p. 229). A obrigação moral de proteger a representação coletiva da instituição. Essa

lealdade reforça a ideia de que os estudantes agiam como parte de uma “equipe de representação”, definida por Goffman (2023, p. 92) como “qualquer grupo de indivíduos que cooperem na encenação de uma rotina particular.”: mesmo em entrevistas individuais, os estudantes se comportaram como parte de um corpo coletivo, comprometido com a manutenção de uma fachada institucional positiva. Não por acaso, o professor que frequentemente interrompia as entrevistas foi descrito como o “melhor professor”, aquele que motiva e inspira confiança. A encenação dessa unanimidade revela a força da pressão institucional sobre o modo como os alunos constroem sua narrativa.

Essa dinâmica, compreendida em seus mecanismos através de Goffman (2021; 2023), ganha profundidade com Souza (2009), que analisa suas consequências para a subjetividade dos estudantes. Para ele, essa situação contribui para a interiorização do lugar social subalterno. A exigência de manter uma fachada que não corresponde à experiência cotidiana reforça a sensação de inadequação: os alunos percebem-se não apenas como atores que precisam se vigiar constantemente, mas também como parte de uma instituição cuja imagem frágil depende de seu silêncio e autocontrole. O resultado é uma autoimagem corroída, marcada pela insegurança e pelo medo de errar, traços típicos de quem é socialmente empurrado para a posição de “ralé” e internaliza a ideia de que sua fala pode comprometer não apenas a si, mas a coletividade à qual pertence.

Assim, a ausência de um espaço seguro para o desabafo ou para a crítica não apenas limitou a espontaneidade dos relatos, mas também contribuiu para a formação de atores que aprendem, desde cedo, a negociar suas falas e emoções para não ameaçar a fachada institucional. Essa necessidade de constante manipulação de impressões produz uma forma de violência, uma autocensura que atinge diretamente a construção da autoimagem estudantil, reforçando a distância entre o eu real e o eu socialmente representado. A organização dos cenários disponibilizados para as entrevistas reflete, assim, as relações de poder institucional em cada escola: enquanto Zeus oferecia um território do *self* temporário e protegido, reconhecendo implicitamente a necessidade de privacidade para a expressão autêntica, mesmo que emocionalmente carregada, a escola Apolo mantinha mecanismos de vigilância e controle mesmo durante um processo que teoricamente demandaria confidencialidade, demonstrando como o espaço físico não apenas abriga interações sociais, mas ativamente as constitui e regula, moldando até mesmo as possibilidades de expressão emocional e crítica dos atores.

6.2 O ESTIGMA DA VULNERABILIDADE NA ESCOLA: ENTRE O SACRIFÍCIO E A AUTOIMAGEM DETERIORADA

A análise dos relatos dos estudantes das escolas Zeus e Apolo revela um processo complexo de estigmatização que transcende a mera carência material. Através das lentes teóricas de Goffman (2021), compreendemos como o estigma da vulnerabilidade opera como uma marca identitária depreciativa que molda as relações dos estudantes consigo mesmos e com a instituição escolar. Paralelamente, a perspectiva de Souza (2009) desvela os mecanismos através dos quais a escola, muitas vezes, naturaliza e reproduz as desigualdades de forma sutil.

Goffman (2021, p. 14) define o estigma como “um atributo profundamente depreciativo” que reduz o portador “a uma pessoa estragada e diminuída”. Nos contextos analisados, esse atributo se materializa de formas específicas: na impossibilidade de dedicar-se exclusivamente aos estudos, na necessidade de conciliar trabalho e educação e na constante negociação entre papéis sociais incompatíveis. Juntos, esses referenciais teóricos iluminam como a vulnerabilidade socioeconômica se transforma em uma identidade deteriorada dentro do cenário escolar. Não se trata apenas de não ter recursos, mas de ser percebido e passar a se perceber através do prisma da falta. Os dois subcapítulos que se seguem exploram, respectivamente, as faces concretas desse estigma e seu preço psicológico, do vazio à construção de fachadas compensatórias, demonstrando como a escola pode se tornar um palco onde desigualdades estruturais se convertem em sofrimento identitário.

6.2.1. Estudar ou trabalhar: o dilema central e a reprodução do privilégio

O conflito mais evidente que alimenta o estigma é a colisão entre as exigências econômicas da realidade do jovem e as obrigações escolares. De acordo com Goffman (2021) a sociedade, muitas vezes, adota uma postura ambígua. Ao mesmo tempo em que reconhece a dificuldade do estudante estigmatizado, ela tenta ignorá-la para não parecer ofensiva. No entanto, ao agir assim, os atores acabam fazendo exigências que o estudante não consegue cumprir, gerando mais frustração e reforçando o sentimento de inadequação. A preocupação com a sensibilidade, paradoxalmente, leva a uma indiferença que perpetua o problema. O estudante precisa conciliar o papel social de trabalhador com o de estudante, e a impossibilidade de fazer isso sem ajuda gera um sentimento de fracasso pessoal que é continuamente reforçado por interações sociais que, sem intenção, o desvalorizam.

Conforme aponta Souza (2009), a escola, em sua forma idealizada, muitas vezes apenas legitima o sucesso de uns e o fracasso de outros, servindo como um “carimbo do Estado” que ratifica destinos já traçados pelas condições sociais. Ao ser questionada sobre se havia algum grupo na escola do qual procurava manter distância, a estudante Mary (Escola Zeus, 2024) foi enfática: a turma “Lilás”. Quando indagada sobre o que diferenciava aquela turma, sua resposta foi elucidativa:

Por mais que estudem em escola pública, moram em bairro, né... De periferia, mas tem, querendo ou não, uma realidade muito diferente, entendeu? Tem a Yumi, vou dar o exemplo dela. Ela é uma pessoa que mora no mesmo bairro que eu. Só que é uma pessoa que não precisa trabalhar para ter as coisas dela. Ela dá prioridade para os estudos. Ela tem tempo de estudar, entendeu? É uma coisa que é diferente de mim. Se eu quero uma coisa, eu preciso trabalhar. E para trabalhar, eu não tenho tempo para estudar (Mary, Escola Zeus, 2024).

O conflito vivido por Mary evidencia como o estigma emerge na colisão entre o ideal escolar e a realidade social dos estudantes. Goffman (2023) entende o papel social como o conjunto de direitos e deveres associados a uma posição em determinado contexto, desempenhados repetidamente diante de diferentes públicos. Nessa perspectiva, o papel de estudante exige dedicação, disciplina e prioridade aos estudos. Contudo, Mary não consegue encarnar integralmente esse papel, pois a condição de trabalhadora lhe retira tempo e energia. Do ponto de vista estigmatizante, o trabalho assume o caráter de um atributo depreciativo, não por ser em si negativo, mas porque contrasta com o estereótipo de aluno idealizado pela instituição. Como observa Goffman (2021), não são todos os traços considerados indesejáveis que resultam em estigma, mas aqueles que rompem com a imagem socialmente prescrita para determinado grupo.

A aluna constrói uma percepção de si fragilizada, observa-se uma dor emocional. Em vez de se ver como vítima de desigualdades estruturais que a obrigam a trabalhar, ela se compreende como alguém que não consegue ser aluna como deveria. Esse sentimento produz uma fissura identitária: de um lado, ela deseja se ver como estudante; de outro, vivencia a experiência concreta de não corresponder ao modelo valorizado.

Ao exigir dos estudantes o mesmo nível de dedicação de seus pares com uma realidade social superior, a escola transforma a necessidade de trabalhar em um atributo profundamente depreciativo que é incongruente com o estereótipo de aluno idealizado. Essa exigência desconsidera as condições sociais desiguais e, ao atribuir integralmente ao aluno a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso, a instituição incorre em uma forma de “má-fé institucional”, conforme a conceituação de Freitas (2009).

A autoimagem de Mary é profundamente comprometida à medida que ela passa a se perceber através do estigma. Essa experiência reflete o que Goffman (2021, p.23) descreve sobre a ansiedade gerada pela avaliação social, afirmando que “o indivíduo estigmatizado pode descobrir que se sente inseguro em relação à maneira como os normais o identificarão e o receberão”. Essa insegurança constante é a raiz da angústia de Mary que a leva a um estado de hipervigilância, como ela mesma expressa: “Tudo que eu faço tem que ser muito bem feito. Se não, pra mim, as pessoas estão achando ruim, as pessoas estão julgando. Tanto fora quanto dentro da escola”. Ao ser continuamente posicionada em uma situação onde sua realidade de classe a impede de atingir os padrões de mérito, ela internaliza esse sentimento de inadequação, aprendendo a se ver sob a ótica do estigma.

Eu achei que o ensino médio integral bastante. Tudo aquilo que eu idealizava pra mim. A questão do primeiro emprego foi muito, dificultou completamente a rotina, extremamente cansativa. E eu consegui, graças a Deus, o meu primeiro emprego, só que eu tenho que ter esse jogo de cintura, por conta da escola, um horário tarde. (Mary, Escola Zeus, 2024)

Nessas circunstâncias, o sentimento de pertencimento à escola torna-se frágil. Essa fragilidade, conforme apontam Abramovay e Rua (2002), reflete não só a ausência de envolvimento, mas também a perda da autoestima, prejudicando a imagem que o estudante tem de si e de seus colegas. Quando prevalece o estigma, torna-se improvável que o estudante desenvolva simpatia por quem o estigmatiza, o que dificulta a construção de vínculos e de uma identidade estudantil positiva. Se na Escola Zeus a análise se aprofundou na experiência de Mary, que luta para manter a fachada de aluna exemplar, na Escola Apolo, o relato de Alexandre expõe a mesma tensão de forma ainda mais visceral. A entrevista com ele começa com um dado que transcende a sociologia da educação e entra no campo da biologia humana: ele estava com muito sono, pois havia saído do trabalho às três da manhã e, sem transporte público, precisou voltar para casa a pé.

Essa informação é o alicerce de toda a sua narrativa. Antes de falar sobre notas, comportamento ou futuro, Alexandre nos apresenta um corpo exausto, um jovem cuja energia vital foi consumida antes mesmo de ele pisar na escola. É a partir dessa condição física extrema que sua luta pela identidade se desenrola.

Estudava de noite, tranquilo. Saía no horário normal. Suave. Meu contrato acabou, tive que voltar pra de manhã. Pra trabalhar no Alecrim. Depois disso aí, minha vida desandou. Mas quando cai o salário também, é muito bom, professora. Então assim, tento ser, tipo assim, um menino esforçado, professora educado, entendeu, professora? Então assim, me esforçando cada dia mais pra tentar ajudar minha mãe um pouquinho. Tipo assim, tá ligado?

Aqui na escola. Tento me esforçar um pouquinho a mais aqui na escola. Tipo assim, eu não sou uma pessoa ruim. Entendeu, professora? Tipo assim, eu não desejo mal a ninguém, tá ligado? Tipo assim, não vou falar pra pessoa, eu quero só amor, eu quero que você morre. Não, não, professora, eu quero o bem pra todo mundo. Tipo assim, eu sou um moleque muito tranquilo. Ligado? Não faço nada de errado, nada. Não faço papo reto. Posso fazer, tipo assim, uma merdinha aqui, uma merdinha ali, mas, tipo assim, porra, suave, entendeu? Dá pra controlar ali, tipo assim, no diálogo. Tipo assim, na minha casa, assim, conversar, entendeu? Mas, merda, merda, merda. (Alexandre, Escola Apolo, 2024)

Ao expressar que “minha vida desandou”, o estudante retrata a consequência direta de um corpo que não descansa. Isso nos faz refletir: como um aluno pode se concentrar, aprender ou sequer socializar quando está operando com o mínimo de energia? A escola, com suas demandas de atenção e disciplina, torna-se um ambiente hostil para um corpo exausto. A escolha do verbo “desandar” para descrever a perda do ritmo escolar, causada pela mudança no turno de trabalho, é reveladora. Ela sugere que o trabalho noturno era visto por Alexandre como a norma que permitia o encaixe com a escola. Ao ser forçado a mudar de turno e perder o desempenho, ele não acusa o sistema ou as condições econômicas, mas assume a falha como pessoal, internalizando a responsabilidade pelo fracasso, um traço comum do estigma de classe.

É nesse contexto que a fala se transforma em um apelo desesperado por reconhecimento de sua dignidade e valor moral. O trabalho de face é evidenciado não apenas no conteúdo, mas também na forma de seu linguajar. O uso repetitivo de gírias e expressões como “tipo assim”, “tá ligado?” e a afirmação “eu sou um moleque muito tranquilo. Ligado? Não faço papo reto” manifesta a necessidade do *self* estigmatizado de se justificar, negociando sua identidade para mostrar que, apesar da linguagem e da exaustão, ele ainda merece ser levado a sério. Essa longa e repetitiva justificativa é um exemplo clássico desse trabalho de face. Ao se declarar “Tento ser, tipo assim, um menino esforçado, educado, entendeu, professora?”, ele sabe que um aluno sonolento e com baixo rendimento é facilmente rotulado como desinteressado, assim ele se antecipa a esse julgamento, incorporando exatamente o que Goffman (2021, p.127) teorizou: “Quanto mais o estigmatizado se desvia da norma, mais admiravelmente deverá expressar a posse do eu subjetivo-padrão se quiser convencer os outros de que o possui”. Para compensar o desvio da norma, ele se engaja em um discurso apaixonado para “expressar admiravelmente” que ainda possui os valores de uma boa pessoa: é esforçado, educado e bom filho. Sua fala é o som de alguém lutando ativamente contra uma identidade deteriorada, tentando convencer a autoridade de seu valor intrínseco.

Essa luta pela autoimagem se torna ainda mais evidente e irônica no apelo de Alexandre: “Eu não sou uma pessoa ruim.” Na percepção da sociedade, de acordo com Souza (2009), o

jovem pobre, trabalhador informal ou marginalizado, é rapidamente lido como moralmente suspeito. Assim, o apelo de Alexandre não é apenas sobre o rendimento escolar: ele está engajado em uma luta contra a deterioração da sua identidade moral, tentando provar à autoridade que seu cansaço é uma condição de classe e não um defeito de caráter. A má-fé institucional da escola se manifesta em sua total incapacidade de enxergar o corpo do estudante. A instituição exige dele a mesma performance de um aluno que dormiu oito horas em uma cama confortável. Ao ignorar a realidade material inscrita no corpo do estudante, a escola transforma uma questão de saúde e direitos básicos em uma falha individual de “falta de esforço”.

Alexandre sente o peso do estereótipo que Souza (2009) descreve: o jovem da ralé, percebido como moralmente suspeito e perigoso. Sua insistência em dizer “não faço nada de errado” é uma tentativa de gritar que sua exaustão é uma condição, não um defeito de caráter. Ele luta para que seu cansaço seja visto como cansaço, e não como preguiça e/ou indisciplina. Portanto, os relatos da Escola Apolo, em sintonia com o da Escola Zeus, demonstram que a questão estudar ou trabalhar não representa uma escolha livre. Pelo contrário, é uma imposição de classe que molda a trajetória e a autoimagem desses jovens, legitimando a desigualdade dentro do próprio ambiente escolar, que, em tese, deveria combatê-la.

A comparação com Mary é clara: ambos internalizam o estigma. Mas enquanto Mary se sente insuficiente em sua performance, Alexandre luta por algo ainda mais básico: o reconhecimento de sua humanidade. Sua fala é um pedido para ser visto para além de seu corpo cansado, para ser julgado por sua intenção e não por seu resultado de aluno que “desandou”. A escola, ao falhar em reconhecer a condição primária de Alexandre, torna-se um espaço de má-fé institucional. Ela exige de um corpo no limite a performance de um corpo descansado, e então o pune por não conseguir. A autoimagem do estudante não é apenas fragilizada; ela é forjada na luta diária para provar que ele ainda é uma “boa pessoa”, apesar de um sistema que o empurra para uma situação desumana. Em última análise, a escola, ao falhar em reconhecer e acolher as diferentes realidades de seus alunos, torna-se um agente ativo na deterioração de suas identidades sociais. Os estudantes não apenas se sentem inadequados; eles aprendem a ser inadequados dentro daquele sistema, uma lição que compromete sua trajetória educacional e, de forma mais profunda, a própria percepção de seu valor como indivíduos.

Em síntese, os relatos de Mary e Alexandre, embora distintos em sua tonalidade emocional, revelam-se duas faces da mesma moeda cunhada pela estigmatização de classe. Através das lentes de Goffman (2021; 2023), observa-se que ambos estão engajados em um intenso e desgastante trabalho de face: Mary, para gerenciar a fissura entre o “aluno ideal” e sua realidade de trabalhadora, e Alexandre, para negociar desesperadamente uma identidade

moral positiva frente ao estereótipo do “jovem da ralé” preguiçoso e perigoso. No entanto, é a articulação com a teoria de Freitas (2009) que desvela o substrato comum e estrutural de seus dramas individuais. A má-fé institucional da escola, ao ignorar as condições materiais desiguais e exigir uma performance estudantil universal, é o mecanismo que transforma a necessidade concreta de trabalhar de Mary e a exaustão física extrema de Alexandre em defeitos de caráter e falhas pessoais. Mary internaliza a culpa por sua “insuficiência”, enquanto Alexandre luta para provar que, apesar do cansaço, ainda é uma “boa pessoa”. Se a fachada de Mary é a da aluna que tenta compensar sua inadequação, a de Alexandre é a do trabalhador que clama por sua humanidade. Ambos, porém, são vítimas do mesmo processo: a conversão de uma desigualdade socioeconômica em um sofrimento identitário, onde a escola, longe de ser um equalizador, atua como palco e juiz dessa dramaturgia do estigma.

6.2.2 O preço psicológico do estigma: do vazio à fachada compensatória

Goffman (2023) define fachada como o equipamento expressivo que o indivíduo mobiliza intencionalmente durante sua performance. No contexto do estigma, essa fachada pode assumir um caráter compensatório: não se trata apenas de sustentar um papel social, mas de reparar, simbolicamente, a identidade deteriorada. Flávio, representante de turma da escola Apolo, encena essa fachada compensatória de forma contundente e corporal. Sua performance inicia com mais que palavras, mas com um eloquente discurso físico: as mãos trêmulas e uma voz que, por vezes, embargava. Estes são os “sinais de quebra” que, conforme analisa o autor, escapam ao controle do ator e denunciam a fissura entre a fachada apresentada e a agonia interior. Flávio projetava conscientemente a fachada do aluno responsável e competente, cargo de representante que ele mesmo desempenha, mas seu corpo traía o conflito dramático de sua situação: a exaustiva tentativa de sustentar uma imagem de eficácia em um palco que ignora as condições materiais de sua atuação. Foi desse lugar de tensão entre a fachada desejada e a realidade esgotante que sua fala emergiu, expressando a frustração e o sentimento de “vazio”:

Eu acho que eu sou capaz de fazer melhor. Mas eu acho que pela questão de tempo e por eu ser humano, eu fico cansado, eu acho que eu não consigo alcançar meus 100%, sabe? É difícil. Eu não me vejo... Ainda tá vazio ainda. Porque ainda é mais pela questão financeira, entendeu? Eu acho que se eu tivesse mais oportunidade de ganhar dinheiro, eu conseguiria me dedicar mais aos estudos. (Flávio, Escola Apolo, 2024).

A sensação de impotência vivida por Flávio é a experiência subjetiva de uma fachada sob colapso. Seu desejo de “alcançar o desempenho escolar máximo” e a crônica impossibilidade de fazê-lo criam uma ruptura dramática: uma fissura insustentável entre o *self* projetado e o *self* experienciado. Ele luta para equilibrar responsabilidades e batalha para manter coerência em sua performance social. Goffman (2023, p.26) fundamenta essa dinâmica ao afirmar que “Quando um indivíduo se apresenta diante de outros, consciente ou inconscientemente projeta uma definição da situação, da qual uma parte importante é o conceito de si mesmo.” Flávio projeta, como representante de turma, um conceito de si como o aluno capaz e dedicado que pode “dar 100%”. No entanto, a realidade material impõe uma lógica brutalmente dissonante a essa definição.

É precisamente nesse abismo que o estigma da pobreza se manifesta não como uma marca abstrata, mas como um impedimento estrutural para a performance bem-sucedida. A dura realidade das limitações financeiras embora seja um obstáculo externo; é também um elemento da situação que torna a fachada que ele é moralmente compelido a sustentar expressamente incompatível com as condições de sua atuação. O “vazio” que ele nomeia é o correlato emocional dessa dissonância, um esgotamento do *self* que tenta, em vão, conciliar expectativas sociais irreconciliáveis. Dessa forma, o verdadeiro preço psicológico do estigma é a dupla alienação que ele impõe: Primeiro, o estudante é forçado a criar e manter uma fachada de esforço e responsabilidade, enquanto internaliza a culpa por se sentir e por ser, materialmente incapaz de cumpri-la integralmente. O corpo trêmulo e a voz embargada, então, são a manifestação física desse custo, a dramaturgia do estigma vazando pelos poros de uma performance que já não consegue se sustentar.

Esse esforço exaustivo pelo qual passa o estudante configura, em termos goffmanianos, a sua carreira moral de estigmatizado: o processo pelo qual ele internaliza e lida com a expectativa de ser visto como um modelo de superação, enquanto sente a necessidade de atingir plenamente seu potencial, mesmo diante de limitações. Goffman (2021) nos alerta que o estigmatizado vive em permanente estado de gestão identitária e acrescenta que a forma como o estigmatizado manipula sua identidade está ligada a um fenômeno social básico: a estereotipia. Assim, ao assumir responsabilidades familiares precoces, exemplifica o que Souza (2009, p. 178) denomina “roubo da juventude da ralé”, processo pelo qual jovens pobres são forçados a abandonar direitos básicos de desenvolvimento para assumir encargos de sobrevivência. O estigma, portanto, atua como uma forma de controle, pois força o indivíduo a lidar com a pressão de não se encaixar em categorias sociais pré-estabelecidas, obrigando-o a gerir constantemente sua identidade.

Se Flávio ilustra o custo da fachada sob colapso, o depoimento de Marília, da Escola Zeus, revela a paisagem da internalização do estigma. A pergunta “quem é a Marília?” desvela um diagnóstico de identidade social fragilizada, onde a própria linguagem parece sucumbir ao peso da aflição: “Ah, eu acho que... Ela é... Como que eu posso dizer? Bem... Bem aflita, bem ansiosa...” A dupla ênfase em “bem, bem aflita” funciona como um sinal de que a dor transpassa as palavras, como se a intensidade do afeto precisasse romper os limites da linguagem para se fazer representar. Sua hesitação e a repetição angustiada são sinais de uma autoimagem corroída pela insegurança, a dificuldade de nomear uma identidade social que se experimenta como fundamentalmente inadequada e em dívida perpétua com as expectativas sociais.

Pesquisadora: Quais são seus medos?

Marília: Medo de não conseguir vencer.

Pesquisadora: Por que você acha que surge esse medo?

Marília: Pelas oportunidades. Pela falta de oportunidade, na verdade. Sabe, porque às vezes a gente podia estar... Se dando, se doando, né? 100% nos estudos. E às vezes não dá. Sabe, é isso que acaba me atingindo, de certa forma.

Este medo transcende a ansiedade; é o sintoma de uma identidade estigmatizada que já assimilou a própria probabilidade de fracasso. Ela internalizou a lógica do descrédito, o que corrói sua autoimagem e a torna permeável à desvalorização. É a materialização do que Goffman (2021) descreve como a insegurança do estigmatizado, que vive na dúvida angustiante sobre a forma como os normais o identificarão e receberão. Seu medo não é de um evento futuro, mas do reconhecimento público de uma falha que ela já antevê em si mesma.

A angústia é repassada em sua voz presa, quase engasgada no momento da entrevista, perpetuando nas palavras sua agonia pelo medo de não conseguir. Esse medo é o combustível de uma autoimagem negativa e fraturada. Marília tem plena consciência de que não pode se doar cem por cento, e isso causa uma insegurança profunda, que ela tenta gerenciar através de uma fachada de força. Essa fachada, no entanto, não apaga sua percepção interna de vulnerabilidade; pelo contrário, ela a amplifica, criando um conflito entre o eu real e o eu social apresentado. Esse processo de gerenciamento da imagem pública, especialmente quando a autoimagem está abalada, é central. Para Goffman (2023), a insegurança e o medo do fracasso são os motores que impulsionam a construção de fachadas. Goffman (2023, p. 253) relata que o indivíduo se torna “um ator solitário envolvido numa opressiva preocupação com sua produção”, cuja concentração revela o empenho exaustivo em uma “tarefa difícil e traiçoeira”. O esforço solitário de Marília para manter sua performance sob a ameaça do fracasso é a encenação perfeita dessa condição.

Contudo, esse ato de encobrimento exige um tributo psicológico exaustivo. A necessidade de esconder suas vulnerabilidades reflete o fenômeno do encobrimento, um processo no qual a pessoa estigmatizada “deve necessariamente pagar um alto preço psicológico, um nível muito alto de ansiedade, por viver uma vida que pode entrar em colapso a qualquer momento” (Goffman, 2021, p.98). O ato de encobrir o estigma compromete radicalmente as relações, pois a necessidade constante de esconder suas lutas impede a troca de informações íntimas e a formação de vínculos autênticos. O resultado desse processo é a solidão confessada pela própria Marília. Quando questionada sobre os motivos de se “fazer de forte” na escola, sua resposta é um testemunho eloquente do custo da fachada:

Pesquisadora: Aqui na escola, quando você se faz de forte, é por qual motivo?
 Marília: É por não... Porque eu meio que criei esse bloqueio em mim. Eu acho que, querendo ou não, eu acabei passando por muita coisa sozinha no começo do ano. Sabe, muita coisa que ninguém sabia. Me senti sozinha, sabe?
 (Marília, Escola Zeus, 2024)

Aqui, a conexão entre o papel que representa e o preço pago se torna explícita. O “bloqueio” que ela criou é a própria materialização psíquica da fachada. Não se trata de uma parede erguida contra os outros, mas de uma prisão interna. A fachada de força, longe de protegê-la, foi o mecanismo que a isolou, criando um ciclo vicioso: a necessidade de esconder sua vulnerabilidade a impede de compartilhar seus problemas, e a impossibilidade de compartilhar esses problemas a faz se sentir profundamente só, reforçando ainda mais a necessidade de manter a fachada. A solidão, portanto, revela-se como sua consequência mais direta e cruel. O relato de Marília nos mostra, portanto, que o estigma se manifesta como um peso emocional que leva à solidão, ao medo e à necessidade de mascarar a própria vulnerabilidade para sobreviver.

Se a estratégia de Marília foi internalizar o conflito e isolar-se, o relato de João, da escola Apolo, oferece um ponto de virada ao ilustrar uma forma ativa de resistência. A inadequação de corresponder às expectativas faz com que João não se sinta pertencente àquele espaço. Ele, que ama futebol, projeta sua identidade e seu valor em outra esfera da vida, construindo o que se pode denominar de fachada compensatória.

Ah, o que eu sinto? Deixa eu ver. Ah, sei lá, eu me sinto, sei lá, forte. É um negócio que eu gosto, que eu sei fazer também. Tipo, se fosse em sala de aula, se eu fosse igual os meninos, muito esperto assim. Acho que seria dentro de sala, mas eu que gosto mais de jogar futebol, eu tenho mais habilidade assim.
 (João, Escola Apolo, 2024)

Em vez de se deixar consumir pelo sentimento de vazio e inadequação, ele reverte a lógica do estigma. O futebol emerge como uma estratégia psicológica de enfrentamento. João reconhece a falta de alinhamento com a expectativa de ser um “menino muito esperto” que é um atributo potencialmente estigmatizante, já que a escola tende a valorizar o desempenho cognitivo e acadêmico como marca de prestígio. No entanto, em vez de internalizar esse déficit e viver apenas o sentimento de inadequação, João reverte a lógica do estigma: ele constrói uma identidade positiva em outro espaço de reconhecimento. Todavia, essa forma de resistência não significa que o estigma desapareça ou que a autoimagem de João permaneça intacta. Como lembra Goffman (2021), indivíduos estigmatizados podem construir versões alternativas de si mesmos que lhes permitem algum reconhecimento, mas tais versões coexistem com a marca negativa atribuída socialmente. A fala do estudante evidencia justamente essa tensão: ao mesmo tempo em que encontra força no campo, ele admite não estar alinhado com o ideal valorizado pela escola. Isso fragiliza sua autoimagem, já que a habilidade esportiva não possui a mesma legitimidade que o desempenho escolar, hegemonicamente reconhecido no espaço educativo.

O relato de Vanessa, estudante da escola Zeus, acrescenta uma camada de complexidade a esse quadro. Enquanto Flávio, Marília e João lidam com o estigma gerado pelas contradições sociais, a falta de oportunidades, as responsabilidades precoces, as formas alternativas de se afirmar, Vanessa nos mostra como o próprio ambiente escolar, que em princípio deveria funcionar como refúgio ou espaço de desenvolvimento, pode se converter em um palco ativo de sofrimento adicional.

Porque, tipo assim, com os problemas dentro de casa, ao mesmo tempo que eu sentia que a aula não podia ser um refúgio, era uma coisa que, tipo, minha mente já tava conturbada. Eu chegava aqui e era mais problema e era mais cobrança e aí piorava a situação na minha cabeça (Vanessa, Escola Zeus, 2024).

A metáfora do “refúgio” é utilizada pela estudante para expressar a expectativa que deposita sobre a escola, mas sua experiência concreta é a oposta: em vez de encontrar acolhimento, a instituição acrescenta novas camadas de pressão e exigência. Nesse sentido, a escola deixa de cumprir seu papel formativo no sentido amplo e atua como fator de intensificação da angústia. O impacto é direto sobre a autoimagem da estudante, que já chega fragilizada pelos conflitos familiares e vê na escola não um espaço de reconstrução subjetiva, mas um prolongamento do sofrimento. Esse contraste entre o potencial da escola como espaço de proteção e seu funcionamento como instância de cobrança excludente explicita o caráter ambíguo da instituição: ao mesmo tempo em que pode ser promotora de emancipação,

também pode funcionar como aparelho de reprodução de desigualdades e de estigmatização, corroendo a autoestima dos estudantes mais vulneráveis.

Em síntese, os relatos de Flávio, Marília, João e Vanessa revelam um repertório complexo de estratégias dramáticas acionadas para gerir o estigma da vulnerabilidade. Se Flávio encena o custo corporal da fachada em colapso e Marília personifica a internalização da culpa, João ilustra a construção de uma identidade compensatória como tentativa de ressignificação. Já Vanessa demonstra como a escola, longe de ser um refúgio, pode transformar-se no palco que produz ativamente o sofrimento. Embora as escolas Apolo e Zeus compartilhem do mesmo contexto de vulnerabilidade socioeconômica, os relatos sugerem nuances distintas na experiência do estigma. Na escola Apolo, os estudantes Flávio e João manifestam uma crítica mais explícita às condições materiais, buscando estratégias de enfrentamento, seja pelo cargo de representação ou pelo investimento em uma identidade alternativa no futebol. Já na escola Zeus, as narrativas de Marília e Vanessa revelam uma interiorização mais profunda do sofrimento, expressa no isolamento e na sensação de desamparo institucional. Essa diferença sinaliza que, embora a estrutura do estigma seja comum, suas manifestações psicológicas e as táticas de sobrevivência variam conforme os micropoderes e a cultura escolar de cada instituição.

A fala de Marília revela que, assim como Flávio, ela enfrenta a cruel contradição do sistema meritocrático: exige-se cem por cento de desempenho de jovens que precisam dividir suas energias entre trabalho e estudo, e depois interpreta-se sua impossibilidade de atingir esse ideal como falta de capacidade. Essa situação sugere que a evasão escolar e o abandono são, na verdade, fenômenos de classe, diretamente relacionados a “necessidades de sobrevivência e maiores problemas de conciliação entre estudo e experiências de vida extraescolar”, como aponta a pesquisadora Abramovay (2009, p. 535).

Apesar das distintas tonalidades emocionais do vazio de Flávio à aflição de Marília, da resistência de João à desilusão de Vanessa, seus dramas individuais são faces da mesma moeda cunhada pela estigmatização de classe. Através das lentes de Goffman, observa-se que todos estão engajados em um intenso e desgastante trabalho de face, seja para gerenciar a fissura entre o “aluno ideal” e a realidade de trabalhador, seja para negociar desesperadamente uma identidade moral positiva frente ao estereótipo do “jovem da ralé”.

No cerne dessas experiências, a perspectiva de Freitas (2009) desvela o substrato comum: a “má-fé institucional” da escola. Ao ignorar as condições materiais desiguais e exigir uma performance estudantil universal, a instituição converte a necessidade concreta de trabalhar e a exaustão física em defeitos de caráter e falhas pessoais. Marília internaliza a culpa

por sua “insuficiência”, Flávio luta contra a percepção de incapacidade, e João clama pelo reconhecimento de sua humanidade. O estigma, portanto, não é um acidente, mas um processo ativo pelo qual a escola, longe de ser um equalizador, atua como cúmplice e juiz de uma dramaturgia que transforma desigualdade socioeconômica em sofrimento identitário. O preço psicológico pago por esses estudantes é a evidência mais cruel de que a promessa meritocrática, quando aplicada a condições radicalmente desiguais, funciona como um mecanismo de conversão da desigualdade em fracasso pessoal, que corrói a autoimagem e confina o *self* a uma prisão de expectativas inalcançáveis.

6.3 A DISCREPÂNCIA ENTRE O EU VIRTUAL E O EU REAL: NARRATIVAS DE AUTOIDENTIFICAÇÃO

A compreensão das dinâmicas de estigmatização no ambiente escolar exige um olhar atento para os processos de construção das identidades sociais dos estudantes. Goffman (2021) estabelece uma distinção fundamental entre a identidade social virtual, aquela composta por atributos que imputamos ao indivíduo com base em expectativas normativas e a identidade social real, constituída pelos atributos que o indivíduo efetivamente possui. Segundo o autor, quando há uma discrepância conhecida ou manifesta entre essas identidades, o indivíduo pode ter sua identidade social deteriorada, tornando-se uma pessoa desacreditada perante um mundo que não o acolhe.

No cenário escolar das instituições Zeus e Apolo, essa discrepância manifesta-se de forma contundente na experiência cotidiana dos estudantes em situação de vulnerabilidade social. A identidade social virtual desses jovens é frequentemente construída a partir de estereótipos e preconceitos associados à sua condição socioeconômica. Essa construção prévia, baseada em expectativas normativas, antecede o conhecimento real desses estudantes e condiciona a forma como são percebidos e tratados pela comunidade escolar. De acordo com Goffman (2021), quando deixamos de considerar alguém como uma “criatura comum e total”, reduzindo-o a uma pessoa “estragada e diminuída”, estamos diante de um estigma. Esse estigma se configura como uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a real, especialmente quando seu efeito de descrédito é significativo.

Na escola Zeus, a fala de Vanessa evidencia como essa identidade social virtual opera, criando categorias de estudantes “preferidos” e “não preferidos”:

Aqui na escola, eles ligam muito pra, tipo, o pessoal do Grêmio. Tem uma... Eles têm preconceito mesmo com a “turma”. Todo mundo da “verde” é ruim, todo mundo da “verde” é chato, só porque a gente se impõe. A gente não aceita tudo que eles falam e eles acham que a gente é menos que a “amarela” só porque a “amarela” aceita qualquer coisa e abaixa a cabeça pra eles (Vanessa, Escola Zeus, 2024).

Esta percepção da diferença entre duas turmas revela como a instituição escolar, através de seus atores, opera ativamente na criação e manutenção de hierarquias entre os estudantes, estabelece expectativas diferenciadas e tratamentos desiguais com base em uma identidade social virtual. Os “preferidos” são aqueles que correspondem às expectativas normativas da instituição, que são os que participam do Grêmio e adotam uma postura de concordância passiva. Em contrapartida, os estudantes que “se impõem” e contestam as ordens estabelecidas, exercendo sua autonomia, são imediatamente estigmatizados como a “turma ruim” e “chata”. Dessa forma, a escola torna-se sua fonte direta, deteriorando ainda mais a identidade daqueles que ousam desafiar a lógica da submissão esperada. Os estudantes da turma verde, ao se recusarem a performar a submissão esperada, são categorizados pela instituição como desviantes. No entanto, longe de representarem uma anomalia social, eles encarnam a figura do desviante normal³³ (Goffman, 2021). Sua conduta questionadora surge de um profundo entendimento das regras não escritas do jogo escolar, regras que eles se recusam a aceitar passivamente. O preconceito que identificam é a reação da instituição à quebra de uma performance social esperada, confirmando que o estigma é menos sobre um atributo intrínseco e mais sobre uma relação social quebrada. Nesse conflito entre a identidade virtual do “aluno problema” e sua identidade real de jovem autônomo, eles personificam o desviante normal: a figura que, precisamente por ser plenamente socializada nas normas, possui o discernimento para contestá-las, arcando com o custo de ser lido como desviante pelo sistema.

Esta percepção é corroborada por Marília, também da escola Zeus, que identifica um tratamento diferenciado para determinados grupos de estudantes: “Tipo, eu acho que nem todo aluno cumpre os direitos e nem os deveres.” E, ao perguntar se eles eram cobrados da mesma forma, a estudante responde: “Nossa, com certeza não.”, revelando como a aplicação seletiva de regras contribui para a construção de identidades sociais virtuais diferenciadas, onde alguns estudantes são sistematicamente desvalorizados enquanto outros recebem tratamento

³³ Para Goffman (2021), o “desviante normal” é o indivíduo estigmatizado que compartilha da mesma caracterização mental padrão da sociedade e utiliza estratégias sociais convencionais para gerenciar seu estigma. Diferente de uma patologia, a desvio é entendido como uma posição social relacional, onde estigmatizados e normais são “partes do mesmo complexo, recortes do mesmo tecido-padrão”, podendo alternar entre esses papéis.

privilegiado. Segundo Goffman (2021), é precisamente essa discrepância, inerente às relações sociais, que gera e perpetua a necessidade de os indivíduos gerenciarem a tensão em suas interações. Luan, da escola Zeus, menciona como se vê em relação aos seus amigos: “Eu me vejo pior de tudo. Mais brincalhão. Que mais gosta de conversar. Eu sou do conselho também. Sou amigo do conselho. Não estou andando no caminho certo, não.” (Luan, Escola Zeus, 2024)

Luan internaliza a experiência do estigma e da desqualificação social no ambiente escolar. Sua autoavaliação em que se vê pior de tudo, embora também seja brincalhão e a reflexão de que não está no caminho certo é a voz internalizada do que Goffman (2021) identifica como a identidade social virtual imposta pelo cenário institucional. A instituição opera a partir de expectativas normativas que definem o “caminho certo”, e ele, ao utilizar uma máscara que diverge do personagem esperado do “bom aluno”, é lido como um desviante.

Na escola Apolo, encontramos dinâmicas semelhantes de construção da identidade social virtual. Cássio, expressa como se sente em relação aos colegas: “Diferente, né? Tipo assim, ovelha, sabe? Ovelha negra.” Esta metáfora revela uma consciência aguda de sua diferença e do lugar social que lhe é atribuído, ilustrando o que Goffman (2021) descreve como a internalização do estigma, um processo no qual o indivíduo, compartilhando das mesmas crenças sobre identidade que a sociedade mais ampla, vê sua própria sensação de normalidade ser confundida e abalada.

João, também da escola Apolo, expressou de forma corporal durante toda a entrevista a ansiedade que o consome: batia as pernas incessantemente e digitava em um teclado imaginário. Essa manifestação física de uma tensão identitária internalizada encontra eco em suas palavras. Ao declarar, “Ah, eu acho que pra eles, eu acho que eu sou bagunceiro pra eles”, e, ao ser questionado se ele próprio se considera bagunceiro, complementa: “Às vezes. Às vezes é difícil mesmo, porque sou muito agitado essas coisas assim, eu acho que..., Mas eu sou muito tranquilo. Só conversar direito”, João encapsula a experiência do estigma e da desqualificação social no ambiente escolar.

Sua fala expõe o processo de internalização do estigma descrito por Goffman (2021), que argumenta que, ao assimilar os padrões de normalidade da sociedade, o indivíduo torna-se vulnerável ao julgamento de seu próprio defeito. Essa vulnerabilidade o leva, ainda que momentaneamente, a concordar que está aquém do ideal esperado. Neste ponto, a vergonha emerge como uma possibilidade central, ativada quando a pessoa reconhece um atributo seu como 'impuro' e imagina a possibilidade de não o possuir.

A negociação, contudo, não se encerra na concessão. Imediatamente após a admissão parcial de sua “bagunça”, João tenta resgatar sua identidade social real ao afirmar: “Mas eu sou

muito tranquilo. Só conversar direito”. Segundo Goffman (2021) este é o ponto de inflexão na interação, onde o indivíduo estigmatizado tenta passar segundo ou, no mínimo, administrar a tensão entre o que ele é e o que os outros pensam que ele é. A frase “Mas eu sou muito tranquilo” funciona como um contra estigma, uma tentativa de reverter a categorização institucional e reafirmar uma característica central de sua autoimagem. Ao sugerir “Só conversar direito”, João não apenas reivindica sua tranquilidade, mas também transfere a responsabilidade pela falha da interação para o outro, implicando que a desqualificação “bagunceiro” é um resultado de uma comunicação deficiente, e não de um defeito inerente a ele. Assim, a entrevista se torna um palco onde a identidade social virtual o atributo de bagunceiro e a identidade social real a do aluno “muito tranquilo” se enfrentam, com João lutando para que a segunda prevaleça sobre a primeira, num esforço contínuo de administração da impressão em face do estigma.

A discrepância entre a identidade social virtual e a identidade social real torna-se evidente quando os estudantes percebem que são tratados não pelo que efetivamente são, mas pelo que se espera ou se presume que sejam. Goffman (2021, p.15) aponta que “construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social” .

Cássio da escola Apolo já possui uma percepção de invisibilidade. O estudante revela uma forma sutil, mas igualmente destrutiva, de estigmatização: “Acho que eles vão falar que não sabem, caso que eu não demonstre muitas coisas, sabe? Tipo assim, demonstrar quem eu sou.” A preocupação de Cássio em “não demonstrar muitas coisas” e o receio de que os professores “não sabem” quem ele é, reflete o que Goffman (2021, p. 80) descreve como a condição de “não-pessoa”. O estudante percebe que sua presença não é reconhecida como socialmente significativa, sendo reduzido a um objeto de observação passiva, e não a um sujeito de interação. Essa invisibilidade percebida é uma forma sutil de estigmatização, pois nega a Cássio a oportunidade de apresentar e negociar sua identidade social real.

O silêncio e a falta de reconhecimento institucional podem levar a um processo de “mortificação do eu”, como visto anteriormente por Goffman (1995), onde desenvolve ao analisar as instituições totais, mas que se manifesta em contextos menos extremos, como a escola, através da desvalorização contínua da autoimagem.

Neste contexto, a fala de Cássio sugere que o controle da informação é uma escolha defensiva. Ao optar por “não demonstrar muitas coisas”, ele adota uma postura de preferência pela invisibilidade. Se a identidade social virtual que a escola projeta sobre ele já é depreciativa, a exposição de sua identidade social real corre o risco de ser mal interpretada e, pior, de

confirmar o estigma. O estudante, portanto, prefere que os professores “não saibam” quem ele é a ter sua autoimagem real destruída pelo olhar institucional. O controle da informação torna-se, assim, uma estratégia de proteção contra a anulação social, onde o indivíduo estigmatizado se retira da interação para preservar o que resta de sua dignidade, evitando a mortificação do eu através da não-exposição.

Na escola Zeus, Vanessa expressa claramente esta experiência de desvalorização:

Eu acho assim, a escola, ela tinha que explorar o que a gente tem de melhor. Se a gente sabe falar bem, se a gente sabe se impor, a escola tinha que explorar isso, tinha que usar o que a gente tem de bom. Mas, não, eles querem julgar a gente por o que a gente tem de bom. Então, tipo assim, eu me sinto desvalorizada. Que eu tenho muita coisa boa pra oferecer, mas eles não querem usar o que eu tenho de bom. (Vanessa, Escola Zeus, 2024)

A estudante revela como características que poderiam ser valorizadas, como a capacidade de se expressar e se impor, são transformadas em marcas de estigma no contexto escolar, reduzindo a autoestima. Ela reconhece seu potencial, mas percebe que a instituição não a reconhece, mas a julga por essas mesmas qualidades. Essa inversão de valores é o mecanismo central da ideologia do estigma (Goffman, 2021). A capacidade de se expressar e se impor, que em outros contextos seria vista como liderança ou proatividade, é reinterpretada pela instituição como um defeito. Assim, a identidade social virtual de Vanessa, que deveria ser a soma de suas qualidades percebidas, é maculada, transformando-a em uma marca de desqualificação. A estudante, ao se sentir “desvalorizada”, demonstra a dor da discrepância entre o que ela sabe que é o potencial e o que a escola reflete sobre ela o estigma.

Marília, também da escola Zeus, ao ser questionada sobre como acha que os professores a veem, responde: “Ah, eu acho que eles me veem bem mal. Por incrível que pareça, eu acho isso. Alguns...Ah, essa menina aí, ó, ela não é boa aluna, não. Não tem futuro. Por incrível que pareça, alguns eu acho que pensam isso. Pela minha forma de agir.” Sua percepção de ser vista pelos professores como alguém “sem futuro” revela como a identidade social virtual imposta pode ser profundamente depreciativa, reduzindo-a a um estereótipo negativo que não corresponde à sua identidade social real. Quando questionada se concorda com esta visão, ela responde: “Não. Não me vejo. Porque eu acho que eu tenho potencial. Que eu sou uma pessoa muito... Querendo ou não, de certa forma destacante. Pelo meu jeito. Pela minha força de vontade.”

Esta discrepância entre como a estudante se vê e como acredita ser vista pelos professores ilustra o abismo entre a identidade social virtual e a identidade social real, e o sofrimento que esta tensão pode causar. Como aponta Goffman (2021, p. 17), “a vergonha se

torna uma possibilidade central, que surge quando o indivíduo percebe que um de seus próprios atributos é impuro e pode imaginar-se como um não-portador dele”. Esta tensão entre ambas identidades se manifesta através do temor constante de que seus atributos estigmatizados, sua "forma de agir", sejam expostos e confirmem a visão depreciativa que os outros têm dela. A estudante, assim, é forçada a um trabalho ativo de resistência para evitar a internalização completa do atributo. Quando afirma que não se vê sem futuro, ela está resistindo a este processo de abstração, recusando-se a aceitar a identidade social virtual imposta pelos professores. No entanto, o próprio fato de precisar afirmar explicitamente seu potencial “eu acho que eu tenho potencial” sugere que a visão depreciativa dos professores já penetrou em seu eu, exigindo um esforço contínuo para manter a coerência de sua autoimagem.

Luan também da escola Zeus, ao ser questionado sobre como a escola o vê, responde sem hesitar: “Nossa. Mal influência. Eu e o Yan somos sempre uma má influência de todos.” Quando perguntado se ele se vê assim, responde: “Não. Eu me vejo como influência. Tem vezes que ninguém é perfeito. Acontece algumas coisas, mas...” E sobre como se sente quando lhe é atribuído algum atributo: “Fico com raiva. Quero xingar. Quero falar tudo, mas não posso.” Esta experiência de ser reduzido a um estereótipo negativo, de ter sua identidade social real ignorada em favor de uma identidade social virtual depreciativa, constitui uma forma de violência que afeta profundamente a relação com a escola e com sua própria autoimagem. A fala expõe a realidade subjetiva do estigma: a identidade social virtual que ele sente ser projetada sobre si pela escola. Sua afirmação “Nossa. Mal influência” é a internalização de um olhar que ele percebe como dominante. É essa percepção, a crença de que é visto como um “arquétipo do mal” que constitui, na prática, a identidade virtual estigmatizante com a qual ele precisa lidar. Em contrapartida, sua autoavaliação: “Eu me vejo como influência” é a afirmação de uma identidade social real que se recusa a ser definida por aquele adjetivo pejorativo. O núcleo do conflito, portanto, não está numa discordância sobre fatos, mas no hiato entre como ele se sente visto e como ele se vê. Sua raiva, então, é a reação emocional a essa ruptura na relação social, na qual sua própria narrativa sobre si é constantemente ameaçada pela percepção de um julgamento social desfavorável. Ele vive a condição de alguém que se sente desacreditado, mesmo que o estigma nunca tenha sido formalmente declarado.

Como afirma Goffman (2021, p.15), por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida”. Esta redução manifesta-se concretamente no ambiente escolar através das expectativas limitadas que a instituição projeta sobre os estudantes estigmatizados.

A condição de desacreditado implica um manejo constante da tensão gerada nas interações, como ilustra o relato de Alexandre, da escola Apolo, ao descrever sua timidez: “Eu sou vergonhoso, sou tímido pra caralho, não parece, mas eu sou pra caramba. Tipo assim, tímido ao ponto, vergonhoso ao ponto, tipo assim, chegar num lugar assim, fica só de cabeça baixa até alguém falar comigo. Entendeu?”. Ele ainda explica sua estratégia de gerenciamento dessa impressão: “Eu tento esconder, professora, mas já tem o quê? Já tem uns seis anos que eu tô aqui nessa escola, então já conheço praticamente quase todo mundo, então nem parece que eu sou tímido.” Conforme Goffman (2021), essa tentativa de ocultação é um exemplo prático de “encobrimento”, uma estratégia na qual o indivíduo se empenha em esconder ou suprimir traços que se transformaram em símbolos de seu estigma. Sua fala demonstra o esforço contínuo para administrar a discrepância entre sua identidade real e a identidade virtual que ele busca projetar, um trabalho exaustivo que caracteriza a experiência do estigma.

A análise das narrativas dos estudantes das escolas Zeus e Apolo, demonstra que a construção da autoimagem no ambiente escolar é um processo profundamente marcado pela tensão entre a identidade social virtual imposta pela instituição com base em estereótipos e expectativas normativas e a identidade social real, vivenciada e afirmada pelo jovem. Este capítulo revelou que a construção da autoimagem desses estudantes é um campo de batalha simbólico, constantemente negociado através das interações e das estratégias que empregam para gerir a discrepância identitária.

Os relatos evidenciam que a imposição de uma identidade virtual estigmatizante, seja a do “aluno problema” na escola Zeus ou da “ovelha negra” na escola Apolo, força os jovens a um árduo trabalho de reflexividade. Eles são levados a se posicionar criticamente, definindo sua autoimagem em relação a esse julgamento externo. Vanessa e Marília, em Zeus, constroem uma autoimagem de resistência e potencial, recusando-se a internalizar a visão depreciativa da escola. Sua autoimagem é forjada na contraposição direta. Já Luan, também em Zeus, vive uma cisão mais aguda: sua autoimagem luta constantemente contra a identidade virtual que percebe ser projetada sobre si, gerando raiva e frustração.

Na escola Apolo, observamos processos mais internalizados de formação da autoimagem. João trava uma negociação interna consigo mesmo, tentando conciliar a autoimagem de alguém muito tranquilo com a percepção de que os outros o veem como “bagunceiro”. Cássio, ao adotar a invisibilidade, constrói uma autoimagem defensiva, onde a proteção do eu se sobrepõe à sua expressão. Alexandre, por fim, exemplifica a gestão ativa da autoimagem através do “encobrimento” de sua timidez, mostrando como o eu é performado para minimizar outros atributos.

Portanto, a discrepância entre o eu virtual e o eu real é o motor central da dinâmica de formação da autoimagem para esses estudantes. Eles são atores sociais que elaboram self-narrativas complexas. Suas autoimagens emergem da luta para preservar um senso de valor, autonomia e humanidade frente a um contexto institucional que frequentemente os desacredita e desvaloriza.

6.4 O ESTIGMA COMO ESPELHO: AUTOIMAGEM DETERIORADA E CONTROLE SOCIAL NAS INTERAÇÕES ACADÊMICAS

A escola, como instituição social, representa um microcosmo das relações de poder presentes na sociedade mais ampla. Neste cenário, as interações cotidianas entre estudantes, professores, gestores e demais funcionários são permeadas por dinâmicas de poder e autoridade que, muitas vezes invisíveis ou naturalizadas, moldam profundamente as experiências e as subjetividades dos atores envolvidos. A instituição devolve ao estudante estigmatizado uma imagem de si, mas essa imagem muitas vezes não é aceita passivamente. O que a instituição planeja como controle, os alunos transformam em matéria-prima para suas próprias (re)invenções. Este capítulo acompanha essa negociação sutil.

Para Goffman (2021, p. 23) é precisamente nessas interações cotidianas que “normais e estigmatizados realmente se encontram”, tornando o espaço escolar um palco privilegiado para observar os mecanismos do estigma. Através desses encontros, algumas identidades são valorizadas e legitimadas, enquanto outras são desvalorizadas, um processo que transcende o simbólico para moldar concretamente a forma como o estudante se vê e se constrói. Neste cenário, a autoridade institucional, personificada por diretores, coordenadores e professores, detém o poder de operar a categorização social descrita por Goffman (2021), definindo pragmaticamente quem são os “bons alunos” e os “alunos-problema”. Esta categorização ganha vida na experiência concreta das relações em sala de aula. Longe de serem meros receptáculos passivos, os estudantes desenvolvem uma leitura crítica aguçada sobre o exercício dessa autoridade, decifrando suas injustiças e arbitrariedades. Os relatos a seguir ilustram como eles percebem e contestam as microdecisões que os estigmatizam:

A Bernadete se acha, ela chega na sala, ela gosta de ficar tratando os outros mal, ela tem os preferidos dela. Igual as meninas que você atende na frente, é os preferidos dela. Só quer explicar pra eles. E o dia que ela chega de mal humor, piorou. Ela taca a matéria no quadro, não explica e só sai. É como é que a gente fica depois, na hora da prova? Aí é complicado. A Vanderleia, nossa, ela é o cão dentro da sala de aula. Fora da sala de aula, ela até que é

uma pessoa muito boa. Mas tem umas coisas que ela faz que é sem ética também. Igual o dia que eu tava passando mal, eu mostrei o atestado pra ela e ela não deixou eu fazer a prova de novo. Ela falou que o atestado era falso. Como que eu posso ficar assinatura no meio? Alice também, é outra. Ela é uma ótima professora, mas tem umas coisas que ela faz que é sem nexos. Ela tirou cinco pontos de conceito da Tiago, sem motivo nenhum. (Lena, Escola Zeus, 2024)

O relato acima oferece um testemunho de como o controle social se exerce através de microinterações pedagógicas, convertendo a sala de aula em um espelho distorcido que reflete ao aluno uma imagem de desvalor. No entanto, a estudante desmonta os mecanismos de estigmatização com precisão. Seu depoimento ilustra dramaticamente o que acontece quando o cenário escolar nega as condições necessárias para a construção do que se poderia chamar de “eu cerimonial”, essa instância social do indivíduo que, para se sustentar, depende de um tratamento ritual respeitoso e da possibilidade de se apresentar aos outros de forma digna (Goffman, 2011). O relato evidencia um cenário onde tais preceitos rituais são sistematicamente violados: as professoras, ao agirem com parcialidade, humor volátil e quebra de contrato pedagógico, falham em oferecer o “tratamento cerimonial” básico. Esta falha impede os estudantes de projetar um eu viável, pois o cenário escolar, como descrito por Lena, se torna hostil a esse jogo social fundamental. Ao denunciar o favoritismo, a inconstância performática e os rituais de degradação arbitrários, Lena está justamente explicitando as condições que corroem a base ritual das interações.

O poder institucional também se inscreve no espaço físico da escola, criando territórios de inclusão e exclusão, áreas de acesso restrito e zonas de vigilância intensificada. Como observa Goffman, esta territorialização do poder contribui para a naturalização das hierarquias sociais, inscrevendo-as no próprio espaço físico e tornando-as aparentemente inevitáveis e inquestionáveis.

Lena, escola Zeus, aluna turma A menciona como se sente em diferentes espaços da escola:

Em qual lugar da escola você se sente mais tensa? Dentro da sala, na hora da prova. E quando eu vou na sala do Joaquim, que ele me chama, e eu fico, meu Deus, o que eu fiz? Meu Deus, eu chego lá tremendo. [...] E em qual lugar da escola você se sente mais segura? Na cantina, junto com o Tio Manoel, conversando." (Lena, escola Zeus, 2024)

O depoimento de Lena exemplifica vividamente essa geografia do controle. A sala de aula e a sala da direção são espaços codificados pela avaliação, pelo julgamento e pelo exercício puro da autoridade disciplinar. São territórios onde a fachada do aluno está sob ameaça

constante, gerando ansiedade e até uma reação física. Em dramático contraste, a cantina, espaço de socialização, se transforma em um refúgio quando mediada pela relação com o Tio Manoel, funcionário da limpeza que também abre o portão da escola. Esta relação é profundamente significativa: ela se estabelece à margem da hierarquia pedagógico-disciplinar. O Tio Manoel não detém o poder de avaliar, reprovar ou punir; sua autoridade não é a do conhecimento formal ou do cargo administrativo, mas a de um trabalhador que opera nos bastidores da instituição.

É precisamente neste território marginal que floresce o que Goffman (2023) identifica como o campo privilegiado para o “convívio informal” e as “ações de realinhamento”. O autor sugere que as interações socialmente autorizadas a desconstruir as regras rígidas da fachada ocorrem não nas estruturas hierárquicas, mas nos espaços de relativa igualdade. A cantina, com o Tio Manoel, torna-se esse palco. O fato de Lena se sentir segura ao lado dele revela que o acolhimento que ela anseia não é encontrado nas figuras tradicionais de autoridade, mas em um vínculo horizontal e afetivo, desprovido das pressões performáticas da sala de aula. Nesse convívio, a conversa parcimoniosa e o desacreditar lúdico das posições, descritos por Goffman, tornam-se possíveis, permitindo que Lena reconstrua sua autoimagem em um contexto de realinhamento interacional..

Convém indicar aqui que um dos melhores campos para estudar ações de realinhamento, principalmente as traições temporárias, pode não ser um estabelecimento hierarquicamente organizado, mas a interação de convívio informal entre pessoas relativamente iguais. De fato, a ocorrência autorizada destas agressões parece ser uma das características que definem nossa vida social. Espera-se frequentemente em tais ocasiões que duas pessoas entabulem uma conversa parcimoniosa em benefício dos ouvintes e que cada qual tentará, de modo pouco sério, desacreditar a posição tomada pela outra. (Goffman, 2023, p.222)

Esta dinâmica subverte a lógica convencional do poder escolar. Enquanto professores e gestores, muitas vezes involuntariamente, podem funcionar como atores de estigmatização, um funcionário da limpeza, ocupante de uma posição social frequentemente invisibilizada, torna-se a figura chave para a construção de um sentimento de pertencimento e segurança. A fala da aluna expõe, assim, uma ironia estrutural: a sensação de bem-estar e “casa” que a escola deveria propiciar é encontrada não em seu núcleo acadêmico, mas em suas franjas, na conexão humana com aqueles que a instituição, em sua pirâmide de valores, tende a colocar na base. A autoimagem de Lena deteriora-se nos territórios de controle e julgamento (sala de aula, diretoria), onde ela é um ator sob vigilância. E reconstrói-se e fortalece-se no território do afeto e do trabalho não-docente. Ela nos mostra que a autoimagem do estudante estigmatizado é como

um termômetro da justiça e do acolhimento institucional. Onde o poder é exercido de forma rígida e unidirecional, a autoimagem murcha. Onde as relações são horizontais e afetivas, a autoimagem floresce. A escola, para ela, é justamente essa paisagem de contrastes para a sua identidade.

Junia, da mesma escola, descreve outros refúgios: “A biblioteca, porque é boa pra dormir, porque ela é quietinha. E a sala de informática, que dá pra mexer no computador, jogar jogo.” E ao perguntar como se sente na sala de informática, ela responde: “Muito feliz, porque eu posso ver Carnival Louros. E jogar jogo, porque é muito bom, entendeu? Distrai a gente que fica o dia inteiro escutando o professor falando. Aí é um alívio.” (Junia, Escola Zeus, 2024). Certos espaços funcionam como refúgios temporários das relações de poder da sala de aula. Nestes locais, a estudante exerce autonomia e busca prazer, em contraste com a experiência passiva de se passar o dia sendo uma expectadora das aulas. No entanto, o acesso a esta liberdade é controlado, como ela mesma indica: “Vocês vão sempre pra essa sala ou não?” “Não.” “Você tem liberdade? Tipo, se eu quero ir pra lá agora.” “Não, não tem.” Este controle sobre o refúgio ilustra um princípio crucial: o desgaste psicológico do estudante vem não apenas da dificuldade em manter a fachada de aluno atento, mas da falta de autonomia para gerenciar quando baixá-la. A vontade de alívio esbarra na estrutura rígida da instituição.

Se os refúgios são negados, a única saída é a submissão ritualizada. Conforme Goffman (2011), nas interações cotidianas, manifestam-se os rituais de deferência, comportamentos pelos quais os indivíduos demonstram reconhecimento da hierarquia. Luan, da mesma escola, sintetiza essa expectativa: “E tem algum que tem mais autoridade, que você acaba evitando? Não, não. Tenho muito respeito, mas por conta de ser funcionário.” O respeito aqui não é pessoal, mas cerimonial, um tributo pago à posição institucional, independente do indivíduo que a ocupa.

O conceito de recuo é a chave para entender a autoimagem em ação, se tratando de uma retração do eu. Para performar o ritual de deferência exigido: o de muito respeito, a estudante precisa contrair sua presença, tornando-se menor, mais quieta, menos visível. Sua autoimagem, portanto, é ativamente comprimida para caber no molde que a autoridade impõe, moldando sua autoimagem pelo estigma e por essa disciplina do desaparecimento que a deferência ritualizada exige. Na interação ritual das relações escolares, a imposição do poder invariavelmente gera suas próprias formas de resistência. Essa disciplina do desaparecimento, imposta pela autoridade, coloca a estudante na posição de indivíduo estigmatizado, que, no entanto, pode mobilizar estratégias de resistência. Goffman (2021, p. 19) descreve duas dessas estratégias:

O indivíduo estigmatizado pode responder antecipadamente através de uma capa defensiva; mas pode também tentar corrigir a sua condição de maneira indireta, dedicando um grande esforço individual ao domínio de áreas de atividade consideradas, geralmente, como fechadas, por motivos físicos e circunstanciais, a pessoas com o seu defeito.

Lena, da mesma escola, menciona como reage a críticas injustas: “se não for verdade, eu vou retrucar, porque eu não deixo nada para depois. Eu falo: quem é você para me julgar, meu filho? Eu sou um exemplo de nada”. Ela revela uma resistência baseada na afirmação agressiva de si e na deslegitimação direta da autoridade do outro, recusando passivamente a identidade desvalorizada que lhe é atribuída. Em um polo oposto, Junia mobiliza uma estratégia de resistência. Ela afirma: “Eu não ligo, vai receber crítica igual, porque comigo é assim. A pessoa vai te criticar, você não vai te criticar. Eu não aceito também crítica construtiva. Guarda pra você, guardo dentro do potinho tranquilo, joga a chave fora.” Seu discurso constrói um escudo emocional, funcionando como um mecanismo de autopreservação que neutraliza o poder da opinião alheia de ferir sua autoestima.

Já Luan expõe a fratura aberta entre a identidade do eu e o eu estigmatizado, uma fissura aprofundada pela própria arquitetura da autoridade escolar. A hierarquia rígida da escola, que concentra o poder de definição nas mãos de adultos, cria um cenário onde o estudante está sempre em posição de desvantagem narrativa. Ao ser injustamente acusado, ele relata: “Quando fazem fofoca com o meu nome. Ou falam alguma coisa que eu não fiz. Gritam comigo. Aí eu fico com raiva. Me tratam de ignorância.” Sua angústia está no sequestro de sua própria identidade. A autoridade, quando exercida de forma arbitrária, impõe uma versão da realidade que, pelo seu próprio poder de fala, busca tornar-se verdadeira. Essa violência se cristaliza quando ele é definido como má influência por aqueles que detêm a legitimidade institucional para categorizar. Ao perguntar “E como você se sente quando eles falam que você é má influência e você não é?”, a resposta é um turbilhão contido: “Fico com raiva. Quero xingar. Quero falar tudo, mas não posso.” Este “não posso” é o freio imposto pela hierarquia. Ele sela o conflito entre a sua verdade interior e a identidade estigmatizada que lhe é imposta. Goffman (2021) ajuda a entender a raiz dessa pressão, ao observar que as pessoas sem estigma frequentemente esperam que os estigmatizados “conheçam o seu lugar” e aceitem passivamente o julgamento do grupo majoritário, criando uma ligação perversa entre conhecimento de si e submissão moral.

Sua raiva é o afeto paradoxal do estigmatizado: é a prova de que ele se importa, de que ele reconhece o valor de sua própria imagem, ao mesmo tempo que é a marca de sua impotência

dentro de uma ordem institucional que não lhe concede o direito pleno de defesa. Essa emoção internalizada é o custo de uma autoimagem que, para se preservar de sanções maiores dentro da hierarquia, é forçada a engolir a injustiça. A fala que não é dita, o xingamento que é contido, não desaparecem; eles se acumulam como um ressentimento mudo que corrói, de dentro para fora, a integridade do eu. A raiva de Luan, assim, torna-se o sintoma político de uma estrutura de poder que, ao mesmo tempo que o estigmatiza, nega-lhe os meios legítimos para se defender, transformando-o em prisioneiro de uma emoção que não pode expelir.

Contudo, a dinâmica do estigma não se resume à raiva internalizada ou ao confronto direto. Goffman (2021) nos ajuda a enxergar essas reações como partes de uma “carreira moral”, na qual o indivíduo oscila entre a necessidade de encobrimento e a possibilidade de “revelação voluntária”. No contexto escolar, essa revelação raramente é sobre um defeito físico, mas sim sobre a recusa explícita em performar a identidade do 'bom aluno' subserviente. A atitude confrontadora de Lena é um exemplo claro dessa revelação: ela voluntariamente desvela sua indignação, recusando-se a encobrir sua reação à injustiça.

Já a pressão para o encobrimento permanece como uma força poderosa. Como bem observa Goffman (2021, p.86), “devido às grandes gratificações trazidas pelo fato de ser normal, quase todos os que estão numa posição em que o encobrimento é necessário, tentarão fazê-lo em alguma ocasião”. A própria Lena, em outra situação, demonstra perceber com clareza os mecanismos desse jogo. Sua observação ao ser perguntada se todos possuem os mesmos direitos e deveres, relata sobre a mudança radical no tratamento do diretor

Se for só dos alunos, tem. Mas tem o dos colegiados, representante de turma, que não é tratado da mesma forma que os alunos. Eu já fui vice-representante de turma. Aí o Joaquim tratava a gente mó bem. Depois que eu saí de vice-representante de turma, ele começou a tratar nós com o cachorro de rua. (Lena, Escola Zeus, 2024)

Lena descreve o funcionamento de um sistema de categorização. Enquanto ocupava o cargo de vice-representante, ela era tratada de acordo com o protocolo de uma aliada institucional. Ao deixar o cargo, foi reclassificada automaticamente para a categoria genérica de “aluno”, que, na hierarquia percebida por ela, merece um tratamento de desdém. A violência está na lógica impessoal e descartável que esse tratamento revela: o valor do indivíduo é definido por sua função utilitária dentro da estrutura, não por sua humanidade intrínseca. Esta lição, aprendida na pele, é profunda: ela ensina a todos que a aceitação e a dignidade dentro daquela ordem são revogáveis e dependem da contínua performance de uma identidade que seja útil ao poder. Dessa forma, a própria organização escolar reforça estrategicamente a

necessidade do encobrimento, punindo aqueles que ousam sair do lugar que lhes foi designado e premiando aqueles que se dispõem a performar a submissão ou a adesão incondicional.

Junia complementa essa análise ao decifrar o mecanismo do favoritismo. Sobre um colega que sempre ganha na feira cultural, ela argumenta:

Não que eu achei uma injustiça foi no dia da feira cultural. Mas, tipo assim, ele é meu amigo, o Edson, o Ferrari, ele é meu amigo, mas eu achei que ele não merecia o segundo lugar, porque tinha fantasias melhores do que a dele e ele ganha todo ano, não importa o porte que ele está, mas ele ganha sempre, todo ano, alguma coisa. [...] E por que você acha que ele tem de diferente pra ele estar sempre ganhando? Porque ele é o preferido dos professores. E por que você acha que ele é o preferido dos professores? Porque ele é inteligentinho, senta ali na frente, conversa com todos os professores. É isso que eu acho. Pode falar. E porque ele também é representante do Grêmio ali e tal. (Junia, Escola Zeus, 2024)

Certos comportamentos e posições institucionais conferem privilégios dentro da hierarquia escolar, privilégios estes que são percebidos pela estudante como fruto relações de favoritismo. Esse sistema opera pela via do estigma e através de práticas concretas de disciplinamento. Como observa Goffman (2021, p.137), “as contingências que essas pessoas encontram na interação face a face é só uma parte do problema”, já que é aí que as causas e os efeitos do estigma são diretamente confrontados. É nesse nível micro que Luan internaliza a lógica da culpa, mesmo quando injustamente acusado, ao relatar sobre ser chamado à secretaria: “Não dá nem reação também, porque eu digo que estou errado, não tenho nem o que fazer”. Sua fala é a expressão da rendição aprendida perante um poder que se apresenta como inquestionável. Contudo, a mesma dimensão da interação face a face que confronta o estigmatizado também pode abrir espaços de fuga e autonomia. Como sugere o próprio Goffman (2021, p.20), “o indivíduo estigmatizado pode também ver as privações que sofreu como uma bênção secreta” uma bênção que reside justamente na descoberta de refúgios onde a identidade pode ser resgatada. É o que Lena experimenta na cantina, ao lado do Tio Manoel: “Eu esqueço que eu estou na escola, conversando na maior altura”. Este ato é profundamente significativo: ele representa uma suspensão temporária das hierarquias, o comportamento de região dos fundos e uma resistência íntima. Naquele espaço de conversa, ela não é a aluna vigiada ou a ex-representante rebaixada, mas simplesmente ela mesma. Esse microespaço de autenticidade funciona como um mecanismo vital de autopreservação dentro de um contexto que, a todo momento, busca comprimir e disciplinar sua existência.

Se a cantina oferece a Lena um palco para a autenticidade, a presença do diretor Joaquim impõe a Marília um cenário de opressão ritualizada. Ela descreve a relação: “Do Joaquim, não.

A gente fica mais... Mais... Quietos, assim. Se sente mais oprimida, né? Por questão da autoridade dele.” Seu silêncio e sua retração é uma estratégia de autopreservação em um contexto de poder assimétrico. Goffman (2021) observa que, em nossa sociedade, a pessoa que consegue testemunhar impassivelmente a própria humilhação é considerada “sem-vergonha”. No entanto, a atitude de Marília desvela a violência implícita nessa expectativa social. Longe de ser “sem-vergonha”, seu “ficar quieto” é um cálculo estratégico do campo de forças: é o preço ritual que se paga para evitar uma degradação ainda maior. O estigma, assim, opera por este controle internalizado que ensina ao corpo a se contrair, à voz a se calar e ao eu a se recolher na presença do poder institucional. O “ficar quieto” de Marília é a expressão prática de uma autoimagem que aprendeu a não se expandir, para a qual qualquer afirmação do eu seria um risco cerimonial excessivo. Nesse contexto, a postura de retração pode ser lida não como uma falta de autorrespeito, mas como a única forma de preservá-lo em um ambiente hostil. Como observa Goffman (2011, p.79), “o indivíduo que age com bom porte pode fazer isso porque coloca um valor apreciável sobre si mesmo, e aquele que não consegue se portar apropriadamente pode ser acusado de não ter respeito próprio”. A acusação de não ter “respeito próprio” é, portanto, a armadilha final do estigma: a instituição exige uma performance de si que ela mesma impossibilita, punindo o sujeito pela defesa que ele precisou criar. Esse mecanismo de culpabilização não se sustenta sem uma ordem interacional que naturalize as hierarquias. Vanessa descreve com precisão como percebe essa estrutura:

Não. Com certeza não. Tem muita indiferença aqui dentro dessa escola. Em questão de tudo. Tipo, assim, tem aluno aqui que tem a chave das salas, que tem a chave de lugares, que, tipo assim, nunca quer a 201 ia ter esse direito de ter a chave de algum lugar. Sabe? Então, tem muita indiferença. O pessoal do Grêmio é totalmente ignorante, sabe? Ignorante em todos os sentidos. Não só verbalmente, sabe? Na conversa. É ignorante em todos os sentidos. (Vanessa, Escola Zeus, 2024)

Sua percepção de tratamento diferenciado revela como o poder institucional é distribuído de forma desigual. Ao detalhar o perfil dos privilegiados, ela desmonta a fachada de meritocracia:

Com certeza. A maioria são do Grêmio, né. O pessoal da 202 acho que é a maioria do Grêmio. O representante de turma também. Eu acho que as notas deles são certamente melhores. E... Não sei, é por causa disso mesmo. Eles puxam muito o saco da direção. Tudo que a direção fala está certo. Eles não questionam nada. Ah, mas por quê? Não. Se falou, está falado. Eles aceitam tudo e abaixam a cabeça. (Vanessa, Escola Zeus, 2024)

A descrição revela como a conformidade às expectativas institucionais é recompensada com privilégios e poder, enquanto o questionamento e a resistência são punidos com exclusão e estigmatização. Como observa Goffman (2021, p.15), “construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social”.

Escola Apolo

A análise dos relatos dos estudantes da Escola Apolo revela um ambiente onde as dinâmicas de poder e estigmatização corroem sistematicamente as bases para a construção de um “eu” viável. O exercício da autoridade, a percepção de injustiça e as estratégias de resistência dos alunos desenham um cenário onde a autoimagem é constantemente negociada e contestada nas microinterações cotidianas.

Na Apolo, a hierarquia se impõe pela modulação sutil da própria expressão individual. O depoimento de Joarez é um testemunho perfeito dessas dinâmicas cotidianas de poder. Sua descrição de como muda automaticamente o tom de voz na presença de uma figura de autoridade revela a internalização profunda dos rituais de deferência:

Ai eu mudo o tom, ai fico com aquele jeito de falar mais diferente, mais não sei se é melancólico falar, não sei... por exemplo, a gente estava em um encerramento do parlamento na semana passada, ai eu estava conversando com a Bela e o Ulisses, a gente conversando vindo, falando altão, então ai passou um, não sei se ele é professor ou o que do parlamento, cumprimentou a gente ai, “boa tarde”, “boa tarde” uma voz bem... ai eles até falaram “nossa, falou igual a uma menina”(Joarez, Escola Apolo, 2024).

Este é um reflexo corporal da hierarquia, um ato de encobrimento de uma identidade considerada inadequada para aquele contexto. O que vemos é um único ator social gerenciando fachadas distintas para públicos distintos. Nos bastidores, ele apresenta uma fachada descontraída. No palco do parlamento, ele adota uma fachada contraída, numa performance de respeito que ele mesmo identifica como melancólica. Sua tentativa de falar em tom mais baixo, no entanto, é lida pelos colegas como uma voz feminina, tornando-o alvo de zoação. Assim, a mesma performance que busca atender à demanda institucional por deferência o expõe a um novo atributo entre os pares, baseado em rígidas normas de gênero. A autoridade, aqui, não precisa gritar; ela sussurra no ouvido do aluno, ditando o timbre de uma voz que, ao tentar

escapar de uma sanção, pode atrair outra. Ele próprio reconhece a lógica hierárquica que rege essa troca de fachadas: “Sim. Acho que é mais para passar mais tipo assim, respeito tal”. Esta dinâmica é complementada pela experiência de Yara, que introduz a dimensão paradoxal da invisibilidade perante a autoridade. Ela relata não uma exclusão ativa, mas um apagamento por pressuposto:

Às vezes, quando a gente está dentro de uma sala de aula, os professores focam muito em quem está conversando e esquecem de você que está prestando atenção. Então, eles ficam prestando atenção aqui, prestando atenção aqui, sabendo que você já está prestando atenção. Então, você acaba percebendo que você está ficando despercebida. (Yara, Escola Apolo, 2024)

A fala de Yara descreve a percepção aguda de uma quebra no ritual de interação em sala de aula. Ela não é um móvel no cenário; é uma participante ativa que está realizando com precisão a “preservação da fachada”. Ela mantém a fachada da “aluna atenta e disciplinada”, controlando seu comportamento para ser consistente com esse papel e, assim, preservar a ordem ritual da sala de aula. No entanto, como Goffman (2011) sugere, esse trabalho exige uma reciprocidade. Existe uma “suposição” de que quem desempenha esse papel receberá, em troca, um reconhecimento mínimo. É aqui que a autoridade e a hierarquia entram de forma decisiva. O professor, como figura de autoridade, é o garante e distribuidor desse reconhecimento. A queixa de Yara revela que o contrato ritual foi quebrado pela própria autoridade que deveria sustentá-lo. Ao focar exclusivamente nos alunos falantes, ele está, na prática, premiando a transgressão e punindo a adesão ao ritual. A hierarquia se revela na distribuição desigual de atenção. O “mérito” da performance disciplinada é esvaziado de sentido, pois a recompensa ritual é canalizada para quem mais perturba o ritual. Sua autoimagem se torna, então, a de alguém invisível pelo excesso de conformidade em um sistema que paradoxalmente premia a ruptura.

Bela ilustra com clareza crua a lógica perversa resultante:

Por exemplo, na minha mesma sala, né? Que tudo deveria ser igual pra todo mundo. Aí tem vezes que alguns professores, que a gente dá conta, tipo, passam um trabalho, as pessoas não fazem e colocam a nota, e a pessoa levou 25 pontos. Aí quando é a gente, não. Tipo, esse bimestre passado, era o trabalho que a gente tinha que entregar. Teve pessoas que não fez, nem entregou, e levou 25 no bimestre. E tem gente que fez e não tirou. (Bela, Escola Apolo, 2024)

Yara decifra o mecanismo de poder informal por trás disso: “Eu acho que é a proximidade que eles têm com as pessoas que têm certa influência. Por exemplo, se eu tiver muita influência com a diretora, eu provavelmente vou ter algumas vantagens disso.” O que é

valorizado e recompensado, portanto, não é o esforço ou o conhecimento, mas as interações sociais, a capacidade de cultivar “influência” com os detentores do poder. Esta é uma hierarquia paralela, onde a autoridade formal é sustentada por uma rede de alianças informais. Goffman (2011, p.24) oferece a chave para entender essa transação: a figura de autoridade “emprega cortesias, fazendo leves modificações de suas exigências quanto às outras, ou sua avaliação delas”, em troca de lealdade e não-questionamento. Os alunos privilegiados que acessam esse circuito tornam-se, assim, extensionistas do poder institucional. Seu sucesso, obtido pela “proximidade” e não pelo desempenho acadêmico, serve para naturalizar e legitimar todo o sistema, pois sua existência mascara o fato de que as regras não são iguais para todos. As respostas à autoridade são tão variadas quanto os próprios estudantes, formando um espectro que vai do confronto à internalização.

Ulisses encarna a contestação frontal. Sua postura “Debato. Até dizer chega” e sua filosofia de que “a gente tem que ir pra cima e julgar junto. Porque senão a gente vai montar em cima” é uma recusa clara em aceitar passivamente o julgamento alheio. No entanto, seu campo de batalha é cuidadosamente delimitado: “Nunca bati boca com um professor não”. Esta é uma leitura estratégica do poder: ele resiste ao julgamento dos pares, onde se sente em condições de igualdade, mas reconhece a assimetria intransponível na relação com o professor.

Já Flávio cristaliza o cerne da hierarquia rígida: a monopolização da fala. Na discussão com o professor,

Eu acho que eu já passei por uma situação dessa, onde eu e um professor tivemos uma discussão, e o professor teve a voz, e não teve o aluno, e não teve o apoio necessário. No caso, eu não fui ele, não achei que eu tive o apoio. Só procuraram informar os meus pais, mas a situação da minha parte não foi horrível. (Flávio, Escola Zeus, 2024)

A instituição, então, age não como mediadora, mas como braço punitivo da autoridade. Esta é a raiva contida posta em prática: a estrutura nega os meios legítimos de defesa, confirmando que, na hierarquia escolar, a palavra do cargo vale mais que a do indivíduo. Dessa forma, a experiência de Flávio vai além de ilustrar a hierarquia rígida; ela revela como essa hierarquia constrói ativamente uma autoimagem fraturada no estudante. Ao ser sistematicamente silenciado e invalidado pela estrutura que deveria mediar o conflito, ele é forçado a internalizar uma imagem de si como um interlocutor ilegítimo, cuja palavra e cuja versão dos fatos carecem de valor. No entanto, “a situação da minha parte não foi horrível” é o último reduto de sua fachada, uma tentativa desesperada de resgatar uma autoavaliação íntegra e resistir à identidade de “infrator” que a instituição lhe impõe. Esta luta por um *self* que não seja completamente definido pela punição é o correlato da monopolização da fala,

demonstrando que o cerne da hierarquia rígida não é apenas controlar ações, mas moldar e subjugar identidades.

Goffman (2021, p.80) fundamenta essa dinâmica ao afirmar que “uma condição necessária para a vida social é que todos os participantes compartilhem um único conjunto de expectativas normativas”. A escola, no entanto, apresenta-se como um cenário onde essas expectativas são quebradas de forma unilateral. A autoridade frequentemente o corrompe ao distribuir reconhecimento de forma seletiva ou ao monopolizar a fala. Diante dessa falha no contrato social mínimo, as respostas dos estudantes que vai do confronto à retirada, revelam-se como tentativas desesperadas de recuperar um senso de integridade em um sistema que naturaliza a desigualdade ritual. Diante de uma autoridade percebida como opressiva, a estratégia de evitação surge como um mecanismo de autopreservação. Alexandre identifica claramente o polo de poder: “Autoridade? A diretora.” A relação com a supervisora Eulália é particularmente ilustrativa desse controle internalizado. Vanderlei descreve a sensação de estar perto dela: “Tipo assim. Ela é uma pessoa que gosta de mandar mesmo. Aí parece que pega uma pressão muito perto dela. Aí eu já...” o estudante expõe a dimensão da hierarquia. Sua descrição reduz a autoridade à sua expressão mais pura: o domínio. A “pressão” que ele sente ao se aproximar dela é a materialização física do controle internalizado, um campo de força hierárquico que se intensifica com a proximidade. Sua frase inacabada é sintomática: é o *self* que se contrai e se cala, tornando a autovigilância uma reação automática, ele demonstra que o poder, quando exercido como puro mandar, não se contenta em ditar regras, mas busca moldar diretamente as disposições corporais e emocionais dos alunos.

O depoimento de Alexandre oferece uma visão cristalina da geografia do controle na Escola Apolo. Ele identifica os territórios de tensão: “Mais tenso? Antigamente era a secretaria, mas hoje em dia é a sala de aula mesmo. Entendeu?” Essa descrição revela as raízes mais profundas do medo, onde o ritual de degradação escolar se funde com a ameaça da violência doméstica:

E na secretaria, que você ficava mais tenso, como você se sentia lá? Bem ruim, né? Tipo assim, pensando, ah, eu fiz uma merda, nossa, vai dar ruim. Antigamente, tipo assim, minha mãe era junto com meu pai. Meu pai vinha, nossa, ia doer. Ficava mó tenso pensando assim, meu pai vai vim, meu pai vai vim. Tipo assim, a sensação que meu pai vai bater, né, mano? Com medo, assim. Ai, doideira. (Alexandre, Escola Apolo, 2024)

Aqui, a instituição escolar funciona como o cenário que desencadeia um pavor que a transcende. O “eu” do aluno desintegra-se completamente diante da humilhação do chamado à secretaria e da ameaça de uma “perda permanente” de sua integridade física e emocional no

âmbito familiar. O medo de Alexandre é o pavor da desintegração do *self*, um conceito que Goffman (2011) explora ao analisar rituais de humilhação. Na secretaria, ele é um corpo à espera de um castigo, um “eu” que se desfaz diante da dupla ameaça: a autoridade escolar e a violência doméstica. Essa experiência de desmontagem ritualística ecoa na sua visão fragmentada de si mesmo, onde a confirmação alheia, necessária para a coesão da identidade social, se revela inexistente até no círculo de amigos.

Uma das consequências mais profundas do estigma é a sua potencial internalização, levando à construção de uma autoimagem negativa. Goffman (2021, p.17) observa que “a presença próxima de normais provavelmente reforçará a revisão entre autoexigências e ego, mas na verdade o auto-ódio e a autodepreciação podem ocorrer quando somente ele e um espelho estão presentes”. Esse processo é intensificado quando a hierarquia institucional é acionada para invalidar a experiência do indivíduo. Goffman (2021) complementa que uma fase crucial da socialização do estigmatizado é aquela em que ele aprende e incorpora o ponto de vista dos “normais”. No ambiente escolar, essa internalização manifesta-se em estudantes que passam a se ver através das lentes depreciativas impostas pelos outros. O episódio do “quibe estragado”, narrado por Flávio, é um exemplo para ilustrar esse mecanismo.

Não sei se você ficou sabendo do dia do... Do Kibe, que parecia que estava estragado e tal. Enfim, a gente foi levar a questão na... Na direção. Aí teve um... Corre pra lá, corre pra cá, fala com um, fala com outro. Pergunta se mais alguém sentiu que estava estragado também. Aí, depois, a Marilda foi conversar com a gente na sala. Só que aí ficou aquele... Por causa do tom de voz dela. Desde quando eu era pequeno, ela era supervisora da Edilene. Eu já era acostumado e tal, só que a Edilene era muito mais brava. Ela ficava vermelha, gritando com as crianças e tal. Mas nunca gritou comigo, nunca brigou comigo, nem nada. Mas aí, quando a gente foi falar com ela na sala e tal, por causa do tom de voz dela, ficou... Aquele negócio assim, é... Só escuta o que eu estou falando... E para, não está estragado e pronto. Só esquece isso. (Flávio, Escola Apolo, 2024)

O relato do estudante o traz como a parte que não só está errada, mas cuja percepção fundamental é inválida e irrelevante. Este é um ritual de humilhação em sua essência: uma interação onde a pessoa em posição inferior é sistematicamente rebaixada, e sua “face social” a imagem positiva que todo indivíduo busca sustentar em uma interação é demolida. Ele, que se dirigiu à direção com uma queixa legítima, é transformado em um “criador de caso”, alguém cuja percepção não é confiável. Ao ser forçado a “esquecer” sua própria experiência, é levado a incorporar o ponto de vista da autoridade. Se ninguém mais reclamou, sua experiência individual é cancelada. Essa internalização corrói a autoimagem. A dúvida sobre o quibe transforma-se em uma dúvida sobre si mesmo: “Será que eu estou errado em confiar

no meu próprio paladar?”. Ele aprende que, dentro da lógica da instituição, sua voz não tem valor e sua percepção é suspeita. A confirmação alheia, essencial para a construção de um *self* coeso, é negada, levando àquela “fragmentação” mencionada inicialmente. Dessa forma, o episódio do quibe expõe como a escola, através da performatividade da autoridade e da rígida hierarquia, pode atuar como um mecanismo de anulação, forjando estigmas que são posteriormente incorporados, fragmentando a autoimagem e ensinando ao aluno que o seu lugar é o do silêncio e da dúvida sobre si mesmo. Segundo Goffman (2021, p. 16), “o indivíduo estigmatizado tende a ter as mesmas crenças sobre identidade que nós temos; isso é um fato central. Seus sentimentos mais profundos sobre o que ele é podem confundir a sua sensação de ser uma pessoa normal, um ser humano como qualquer outro”. Esta tensão entre como o indivíduo se vê e como acredita ser visto pelos outros pode levar ao desenvolvimento de uma autoimagem deturpada, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Constitui uma violação direta desse cuidado ritual. A reação física e emocional de Joarez:

E eu não sei discutir, não sei colocar... Ainda mais quando eu estou nervoso, colocar a minha opinião e tal. Aí eu começo a falar, já começo a falar num tom alto com a pessoa, E depois já estou chorando, entendeu? E depois eu perco as forças e não tenho mais nada para fazer. (Joarez, Escola Apolo, 2024)

O ápice dessa internalização do estigma é relatado por Cassio, revelando quando ele admite ter tentado mudar seu jeito de ser para agradar a escola, continuando a análise, os depoimentos de Cássio e João aprofundam a compreensão sobre como o estigma se internaliza e como os alunos negociam suas identidades em um ambiente percebido como hostil. A fala de Cássio, em particular, revela um estado quase permanente de defensiva e desconfiança. Quando questionado se se dá bem com todos os professores, sua resposta é elucidativa: “Tem professores aqui na escola que eu suporto, mas como eu só suporto, eu não fico perto”, consolidando a evitação como princípio relacional central. Esse isolamento protetor atinge seu ápice na questão da confiança. À pergunta sobre se há algum profissional em quem confie, a resposta é um “Não” categórico. E quando indagado se há alguém em quem não confie de forma alguma, sua conclusão é a lógica extensão de sua descrença generalizada: “Eu penso assim, tipo de... Todo mundo, na verdade.” Essa desconfiança total é o corolário de um ambiente onde o eu é constantemente ameaçado. A escola, para Cássio, não é um espaço de sociabilidade, mas um campo minado onde qualquer interação pode ser uma armadilha.

O relato de João introduz camadas adicionais à análise, mostrando como o controle opera através da emoção e do vínculo familiar. O fato mais marcante na trajetória dele revela a dimensão profundamente afetiva e moral do controle social na escola. O episódio em que

chamaram sua mãe. “Ah, foi no dia que chamaram a minha mãe aqui, aí minha mãe começou a chorar aqui, porque estava falando mal de mim, aí eu fiquei meio, você sabe, ver a mãe chorando assim, não é bom não.” A humilhação não é mais apenas pública, mas íntima e familiar. A reação de “no dia lá eu até chorei também junto com ela, porque eu não gosto de ver a mãe chorando, ainda mais por um motivo assim”. O choro compartilhado é a expressão máxima de uma vergonha que transborda o indivíduo e contamina seu núcleo de apoio mais fundamental. Este evento age como um poderoso mecanismo de internalização do controle: a possibilidade de repetir a dor na mãe torna-se um freio interno mais eficaz do que qualquer repreensão direta. A escola, neste caso, não apenas estigmatiza o aluno, mas instrumentaliza seu amor filial como ferramenta de disciplinamento, corroendo a base emocional que poderia, em outra circunstância, servir-lhe de refúgio. Através dessas narrativas, fica claro que a autoimagem deteriorada é um produto relacional, forjada não apenas no embate direto com a autoridade, mas também na gestão do medo, na internalização da culpa e na exploração estratégica dos afetos mais íntimos.

A análise empreendida ao longo deste subcapítulo permite concluir que as escolas Zeus e Apolo, embora operando em contextos específicos, constituem-se como espelhos sociais profundamente influenciados pelas relações de autoridade e poder que nelas se instauram. Para o estudante marcado pelo estigma da vulnerabilidade, esse reflexo é invariavelmente deturpado, projetando uma autoimagem deteriorada, fragmentada e permanentemente sob cerco. A internalização do estigma, revela-se um processo dinâmico e doloroso de negociação identitária, no qual o eu é forçado a adaptar-se, contrair-se ou resistir para assegurar a sua sobrevivência psíquica num ambiente vivenciado como hostil.

A comparação entre as duas escolas evidencia nuances significativas na forma como o poder estigmatizante se exerce e é contestado. Na Escola Zeus, a hierarquia é ostensiva e personalizada, encarnada em figuras de autoridade cujas ações arbitrárias são descritas com precisão crítica pelos alunos. Este poder visível gera uma autoimagem reativa e defensiva, e as estratégias de resistência tendem a ser explícitas e confrontacionais. Já na Escola Apolo, o controle apresenta contornos mais difusos e internalizados. A autoridade sussurra, modulando a expressão individual, a resistência, aqui, adota um carácter mais introspectivo, materializando-se no desinvestimento estratégico do julgamento alheio. Em última instância, os depoimentos analisados demonstram que a escola, enquanto instituição, pode funcionar tanto como um mecanismo de anulação identitária quanto, paradoxalmente, como um palco onde a categoria de estudantes se afirma através de sofisticadas táticas de sobrevivência do eu.

A autoimagem do aluno estigmatizado não é uma essência pré-determinada, mas um produto relacional forjado na tensão constante entre a imposição de uma identidade degradada pela estrutura de poder e a contínua, e por vezes heroica, negociação de um self que se recusa a ser completamente definido por ela. Este jogo de espelhos, entre a imagem devolvida pela instituição e a autoimagem que teimosamente se tenta preservar, constitui o cerne da experiência educativa para estes jovens, marcando de forma indelével as suas trajetórias e a sua percepção de si próprios no mundo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta jornada de investigação, que percorreu desde os documentos normativos que regem a vida escolar até os bastidores mais íntimos das subjetividades adolescentes, é possível afirmar que a hipótese inicial que guiou esta pesquisa se confirmou de maneira complexa e multifacetada. O estigma que recai sobre os estudantes em situação de vulnerabilidade social no ambiente escolar é um processo ativo, produzido e reproduzido pela própria instituição escolar, através de suas normas, suas interações e seus rituais cotidianos, e que exerce uma influência profunda e, muitas vezes, devastadora na construção da sua autoimagem.

Esta pesquisa demonstrou que o estigma opera em três níveis interligados, que correspondem aos percursos analíticos trilhados. Primeiro, no nível institucional e documental, os Projetos Político-Pedagógicos e os Regimentos Escolares, ao estabelecerem um “aluno ideal” abstrato, dedicado, assíduo, desimpedido de preocupações materiais, criam as condições para a estigmatização. A análise revelou, contudo, nuances decisivas entre as escolas Apolo e Zeus. Enquanto na Apolo a estigmatização parecia mais difusa e associada a uma percepção generalizada de desvantagem do território, na Zeus ela se mostrou mais formalizada e hierárquica, com mecanismos explícitos de classificação e exposição do desempenho. Em ambas, as fichas de ocorrência materializam-se como os “rituais de degradação cerimonial” que formalizam e arquivam esse descredito, selando uma identidade virtual de “aluno-problema” que passará a perseguir o estudante.

Num segundo nível, o das interações visíveis, a observação do cotidiano escolar capturou a encenação do poder estigmatizante. A comparação entre as escolas se mostrou crucial aqui: a exposição sutil no mural da Escola Apolo contrastava com a hierarquização explícita e pública da Escola Zeus. Ambas funcionaram como palcos de humilhação e controle, mas a Apolo operava por uma vigilância mais próxima e uma estigmatização que parecia “herdada” do território e da história familiar, enquanto a Zeus encenava um ritual de degradação mais impessoal e baseado em métricas de desempenho. Essas cenas foram performances pedagógicas que ensinavam aos estudantes o seu lugar na hierarquia simbólica da escola, reforçando publicamente a discrepância entre a identidade social virtual e a real.

Contudo, foi no terceiro nível, o da experiência subjetiva e das narrativas dos estudantes, que as “cicatrices invisíveis” se revelaram em sua profundidade. Através de suas vozes, compreendemos como o estigma é internalizado, negociado e, por vezes, resistido. A pergunta

de pesquisa: de que forma o estigma influencia na construção da autoimagem? encontrou suas reflexões no corpo exausto de Alexandre, que clama para ser visto como uma “boa pessoa”; no “vazio” e nas mãos trêmulas de Flávio, esforçado representante de turma; na solidão e no “bloqueio” de Marília, que luta contra a percepção de ser um ser “sem futuro”; e na raiva contida de Luan, impotente diante do rótulo de “má influência”. A comparação sugere que, embora o sofrimento seja uma constante, as estratégias de enfrentamento variavam: na Apolo, parecia predominar uma resistência mais silenciosa e uma luta pela invisibilidade, enquanto na Zeus, as estratégias de fachada e a negociação com a hierarquia eram mais evidentes.

A autoimagem desses jovens mostrou-se um campo de batalha. Por um lado, é deteriorada pela internalização do olhar estigmatizante, levando a sentimentos de inadequação, vergonha e desvalia. Por outro, é negociada através de estratégias dramatúrgicas de sobrevivência: a fachada do “aluno esforçado”, a resistência confrontadora, a invisibilidade voluntária, a construção de identidades compensatórias ou o desinvestimento estratégico do julgamento alheio. A metáfora goffmaniana do teatro mostrou-se não apenas uma ferramenta analítica, mas a descrição precisa de uma realidade vivida com intensidade e sofrimento.

A articulação teórica entre Goffman (2011;2021; 2023) e Souza (2009) mostrou-se profícua. Se Goffman forneceu a lente para observar os microprocessos interacionais, Souza (2009) permitiu desvendar a macrosociologia que os sustenta. A “má-fé institucional” da escola, ao desconsiderar as condições desiguais e exigir uma performance universal, é o mecanismo que converte a necessidade de trabalhar, o cansaço físico e a linguagem corporal da pobreza em falhas de caráter e incapacidade intelectual. A escola, portanto, torna-se um palco onde as desigualdades de classe são não apenas reproduzidas, mas também psicologizadas, transformando o fracasso estrutural em culpa individual e corroendo a autoimagem dos que estão na base da pirâmide social. O estudo comparativo entre Apolo e Zeus revela que essa “má-fé” pode vestir diferentes roupagens: na primeira, uma descrença afetiva, baseada no estereótipo do território; na segunda, uma descrença burocrática, baseada na não conformidade com indicadores de desempenho.

Em síntese, esta dissertação contribui cientificamente para o campo da Educação ao evidenciar o estigma como uma forma de violência sutil que atravessa a escola e se materializa nas relações, documentos e discursos institucionais. Ao articular o interacionismo simbólico de Goffman às realidades concretas de escolas públicas de Juiz de Fora, e ao demonstrar as variações desse processo em dois contextos institucionais distintos, o estudo amplia a compreensão das dinâmicas de autoridade, hierarquia e reconhecimento que moldam a

autoimagem de adolescentes em vulnerabilidade social, oferecendo uma leitura original e matizada sobre os efeitos do estigma na constituição do *self* escolar.

Do ponto de vista prático, as análises aqui apresentadas podem subsidiar ações formativas voltadas para professores e gestores, estimulando práticas pedagógicas mais sensíveis às diferenças sociais e afetivas que atravessam a sala de aula. Do mesmo modo, reforçam a necessidade de que políticas públicas de educação assumam a responsabilidade de enfrentar as desigualdades, criando condições institucionais para o acolhimento e a valorização de todos os estudantes, sobretudo daqueles historicamente marcados por processos de exclusão. Reconhece-se, como limitação deste estudo, o seu recorte espacial e temporal, duas escolas e quatro meses de observação simples, o que confere especificidade aos resultados, mas não generalização. Para pesquisas futuras, sugere-se a ampliação da análise para investigar as estratégias de resistência coletiva dos jovens estigmatizados e aprofundar a análise da linguagem corporal e da espacialidade como elementos que reforçam a distância social.

Por fim, esta pesquisa deixa claro que o estigma é uma forma de violência sutil que compromete o direito fundamental à educação, pois afeta a condição primordial para a aprendizagem: a crença do estudante em seu próprio valor e em sua capacidade. As cicatrizes podem ser invisíveis a olhos desatentos, mas são profundas e duradouras, moldando trajetórias, abortando potenciais e condenando jovens a uma “carreira moral” de descrédito. Como desfecho, este estudo não se encerra com uma resposta definitiva, mas com um convite à reflexão e à ação. Compreender a escola como um palco de dramas identitários, onde os atores mais vulneráveis carregam o fardo mais pesado, é o primeiro passo para desnaturalizar essas práticas. Dessa forma, as “cicatrizes invisíveis” discutidas ao longo deste trabalho convertem-se em ponto de partida para repensar o papel ético da escola na reconstrução de trajetórias e identidades juvenis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. (Org.). **Cotidiano das escolas: entre Violências**. Brasília: UNESCO; Observatório de Violências nas escolas. MEC, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/14526POR.pdf>. Acesso em: 22 set. 2023

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas Escolas**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília: Flacso, 2015.

ADAMS, T.; JONES, S. Holman; ELLIS, C. **Autoetnografia: Compreendendo a pesquisa qualitativa**. Nova York: Oxford University Press, 2015. Pp. 1–203

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. **Infância e violência doméstica: Fronteiras do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 1997

BAPTISTA DA SILVA, Paulo Vinícius. **Goffman, discípulo de MEAD?** In: InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS, Campo Grande (MS), v. 13, n. 25, p. 116-133, 11 nov. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2551/1786>. Acesso em: 12 ago. 2023.

BARDELLA, Ronald Fernandes. **As dificuldades na aprendizagem da matemática: obstáculos e alternativas pedagógicas**. International Integralize Scientific. v 5, n 45, Março/2025 ISSN/3085-654X

BLUMER, H. **A natureza do interacionismo simbólico**. In: MORTENSEN, C. D. Teoria da comunicação: textos básicos. São Paulo: Mosaico, 1980.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 355, de 2024. **Institui a campanha permanente de combate à aporofobia nas escolas públicas e privadas de todos os Estados do Brasil e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2389959&filename=Avulso%20PL%20355/2024. Acesso em: 2 mar. 2026.

BRITO, Ulisses Carvalho. **Dificuldades na aprendizagem de Matemática no Ensino Básico: o que diz a literatura?** Orientadora: Edilene Farias Rozal, Coorientadora: Layane Caroline Silva Lima Braun. 2023. 26 f. Trabalho de Curso - Artigo (Graduação em Matemática) – Faculdade de Matemática. Campus Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará, Bragança-PA, 2023. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br/handle/prefix/6847>. Acesso em: .

BRUSCHINI, Cristina. Teoria crítica da família. In: AZEVEDO, Maria A.; GUERRA, Viviane N.de A. (Organizadoras.). **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

CALDEIRA, Suzana Nunes; REGO, Isabel Estrela; CONDESSA, Isabel. **Uma escola indisciplinada ou um estigma que procura se impor?**. 1º Colóquio do Departamento de Ciências de Educação da Universidade da Madeira, p. 47-49, 2005.

CARNEIRO, M. T.; ROCHA, E. **Do fundo do buraco: o drama social das empregadas domésticas**. In: SOUZA, J. (Org.). *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009, p. 125-42.

Castro, P. A. de. **O estigma no espaço escolar: a prática dos conselhos de classe**. *Reflexão e Ação*, 19(2), 158-172. 2011 Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2225> Acesso em: 12 ago.2023

CHOI, Jaeyong; FAUCHER, Erin; NEWNAM, Mckenna; HAN, Sungil. Student-to-Teacher Victimization and Its Negative Impact on Teaching Approaches: Applying Propensity Score Matching. *Journal of Interpersonal Violence*, [S.l.], v. 39, n. 21-22, p. 4387-4414, nov. 2024. DOI: 10.1177/08862605241235123. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38450629/>. Acesso em: 13 mar. 2026.

COROSSACZ, Valeria Ribeiro. **Abusos sexuais no emprego doméstico no Rio de Janeiro: a imbricação das relações de classe gênero e ‘raça’**. In: *Temporalis Brasília (DF)*, ano 2014, p.299-324 Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010766>. Acesso em: 23 fev. 2026

CORREA, Amélia Siegel. **Interacionismo simbólico: raízes, críticas e perspectivas atuais**. In: *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS*, Rio Grande (RS), V. 9, n. 17, p. 176-200, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10661>. Acesso em: 12 ago. 2023

CORTINA, A. **Aporofobia, a aversão ao pobre: um desafio para a democracia**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

DALL’ACQUA, M. R.; SCOTTI, M. R. **Reflexões acerca da aprendizagem em Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental**. *Scientia cum Industria*, Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, v. 12, n. 1, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://iisiccientific.com/artigos/932bf1/>. Acesso em: 9 nov. 2025.

DE FÁTIMA GARCIA, Maria; DE AZEVEDO, Micarla Silva; AIRES, Ana Maria Pereira. Cartografias da sala de aula: o fracionamento das relações étnico-racializadas. **CAMINHOS DA EDUCAÇÃO diálogos culturas e diversidades**, v. 3, n. 2, p. 66-87, 2021.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2023.

ELLIS, C., & BOCHNER, A. (2000). **Autoetnografia, narrativa pessoal, reflexividade: o**

pesquisador como sujeito. Em, N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research*. 2ª ed. Thousand Oaks, CA. Sábio, 2000. Pp. 733-768

FREITAS, L. **A instituição do fracasso: a educação da ralé**. In: SOUZA, J. (Org.). *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009, p. 281-304.

FORTE, J. P. S.; SOUSA NETO, M. M. de; PESSOA, M. K. M.; FORTE, V. L. 2014. **Preconceito de classe e desigualdade social na escola média: a reprodução de estigmas a partir da visão dos professores sobre os seus alunos em Fortaleza-CE-Brasil**. Disponível em:
https://www.academia.edu/15342533/PRECONCEITO_DE_CLASSE_E_DESIGUALDADE_SOCIAL_NA_ESCOLA_M%C3%89DIA_A_REPRODU%C3%87%C3%83O_DE_ESTIGMAS_A_PARTIR_DA_VIS%C3%83O_DOS_PROFESSORES SOBRE_OS_SEUS_ALUNOS_EM_FORTALEZA_CE_BRASIL. Acesso em: 10 nov. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, Erving. **A representação do Eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 2023.

GOFFMAN, Erving. **Estigma** - notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2021.

GOFFMAN, Erving. **Comportamento em lugares públicos**. Vozes: Petrópolis, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa**. – 8. ed. – Rio de Janeiro: Record, 2004.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/asset_publisher/oV0H/content/id/19910 > Acessado em 05 fev. 2022

JOAS, Hans. **Interacionismo simbólico**. In: Anthony Giddens; Jonathan Turner (orgs.). *Teoria Social Hoje*. Trad. Gilson C. Cardoso de Sousa. São Paulo: Editora Unesp, 1987.

LAFLEUR, M.; SRIVASTAVA, P. **Children's accounts of labelling and stigmatization in private schools in Delhi, India and the Right to Education Act**. *Education Policy Analysis Archives*, v. 27, n. 135, 21 out. 2019. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/354750274_Children%27s_accounts_of_labelling_and_stigmatization_in_private_schools_in_Delhi_India_and_the_Right_to_Education_Act. Acesso em: 10 out. 2023.

MAGNANI, J. G. C. **De perto e de dentro**: notas para uma etnografia urbana. Revista Brasileira De Ciências Sociais, 17(49), 11–29, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092002000200002>

MARINI F.; MELLO R. R. **Relação entre a escola e famílias de classes populares**: Desconhecimento e desencontro. Caxambu: ANPED, 2000.

MEAD, George Herbert. **Mente, self e sociedade**: edição definitiva. Trad. Maria Sílvia Mourão. Editado por Charles W. Morris. Petrópolis (RJ): Vozes, 2021

MINAS GERAIS. **Lei ordinária Nº 15.293 2004 de 05 de agosto de 2004**. Institui as carreiras dos profissionais de educação básica do estado. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-15293-2004-minas-gerais-institui-as-carreiras-dos-profissionais-de-educacao-basica-do-estado>. Acesso em 16.nov.2023.

MINAS GERAIS. **Resolução CEE nº 486, de 21 de janeiro de 2022**. Fixa normas para credenciamento e credenciamento de entidades mantenedoras e para autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento de níveis, etapas, cursos e modalidades da Educação Básica, no âmbito do Sistema de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes?task=download.send&id=14337&catid=66&m=0>. Acesso em 16.nov.2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.948, de 25 de janeiro de 2024**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 26 jan. 2024. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/01/4948-24-r-Public.-26-01-24.pdf>. Acesso em: 16 de nov.2024

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei nº 1.913, de 21 de dezembro de 2023**. Institui a campanha permanente de combate à aporofobia nas escolas públicas e privadas do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: ALMG, 2023. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/atividade-parlamentar/projetos-de-lei/texto/?tipo=PL&num=1913&ano=2023>. Acesso em: 2 mar. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA JR, James Ferreira; SARRIERA, Jorge Castellá. Práticas de resistência à estigmatização da pobreza: caminhos possíveis. **Implicações Psicossociais da pobreza**, p. 163-288, 2016.

NASCIMENTO, Maria Livia do; CUNHA, Fabiana Lopes da; VICENTE, Laila Maria Domith. **A desqualificação da família pobre como prática de criminalização da pobreza**. Rev. psicol. polít., São Paulo, v. 7, n. 14, dez. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519549X2007000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 fev.2022.

PIRES, C. M. C. **Currículo, avaliação e aprendizagem matemática na Educação Básica**. Anais do III Seminário de Pesquisa em Educação Matemática, São Paulo: PUC-SP, 2024.

Disponível em: <https://bdm.ufpa.br/items/cd2a8679-c91e-4800-9289-487c2e191e95>. Acesso em: 9 nov. 2025.

RATTO, Ana Lúcia Silva. Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública. **Revista Brasileira de Educação**, p. 95-106, 2002.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana Pires do; CERDEIRA, Diana Gomes da Silva. **Burocracia escolar e reprodução de estigmas sobre os estudantes e suas famílias**. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 34, p. e20210112, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8675435>. Acesso em: 7 jan. 2025.

SANTOS, S. M. A. **O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios**. Plural, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017. DOI: 10.11606/issn.2176-8099.pcso.2017.113972. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972>. Acesso em: 9 ago. 2023

SASTRE, E. **Panorama dos Estudos Sobre Violência nas Escolas no Brasil: 1980-2009**. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015503.pdf> . Acesso em: 05 de fevereiro de 2022.

SILVEIRA, Éder da S. (2015). Entrevista com François Dubet. **Estigmas e discriminações: a experiência individual como objeto**. *Educação*, 38(1), 157–161. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.17781>. Acesso em:

SOUZA, D. P.; AGUIAR, C. F. **Contribuições para a aprendizagem da Matemática na Educação Básica**. *Educação Pública (Fundação CECIERJ)*, v. 23, n. 20, 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/20/contribuicoes-para-a-aprendizagem-da-matematica-na-educacao-basica>. Acesso em: 9 nov. 2025.

SOUZA, Jorge Luiz Alves de; AGUIAR, Eliane Vigneron Barreto. **Contribuições para a aprendizagem da Matemática na Educação Básica**. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, nº 20, 30 de maio de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/20/contribuicoes-para-a-aprendizagem-da-matematica-na-educacao-basica> Acesso em: 9 nov. 2025.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

SOUZA, Roberta Machado. O estigma na escola: a produção do “aluno problema”. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2008. SPOSITO, M. P. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

ZANELLA, Sandra. **MP aponta 15 bairros com mais homicídios e tentativas sem autoria definida**. Disponível em: <https://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/24-04-2022/mp-aponta-15-bairros-com-mais-homicidios-e-tentativas-sem-autoria-definida.html>. Acesso em: 15.dez.2023.

