

A construção educacional do “aluno-problema” como processo de estigmatização

The Educational Construction of the “Problem Student” as a Stigmatization Process

Edson Soares Gomes¹

Edson Soares Gomes Tupinaé²

Rodrigo Rosistolato³

Palavras-Chave:

Aluno-problema;
Estigma;
Desvio.

Resumo: O estigma é um fenômeno social que pode se manifestar no ambiente escolar. Este artigo tem como objetivo discutir suas manifestações em instituições públicas de ensino, a partir da análise da construção educacional do aluno-problema. Para isso, são mobilizados trabalhos que sustentam a argumentação de que o aluno-problema pode ser entendido como o estudante cuja identidade foi deteriorada. Considera-se o conceito goffmaniano de estigma, articulado à teoria do desvio proposta por Becker (2008), para, em seguida, apresentar pesquisas de diferentes matizes, temporalidades e contextos que abordam as interações estabelecidas entre estudantes “desajustados” e suas respectivas escolas. Com base no diálogo com as pesquisas referenciadas, o aluno-problema é definido como um sujeito construído nas escolas enquanto “não-aluno”, por um processo marcado por múltiplos atravessamentos. O desvio, em seu sentido sociológico - ou seja, aquilo que é, no contexto analisado, definido de forma relacional como “mau comportamento” ou “indisciplina” - torna-se um componente central do estigma, a qual acaba por reforçar a noção de “ineducabilidade”, associada a questões étnico-raciais, socioeconômicas e de gênero. Trata-se de uma discussão relevante e necessária, uma vez que estudantes estigmatizados

Recebido em 19/05/2025 e aceito em 22/06/2025.

1 Professor Doutor, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no setor Curricular de Orientação Educacional do Colégio de Aplicação da UFRJ. E-mail: edson.sores@hotmail.com.

2 Nome indígena com identificação étnica.

3 Professor do Departamento de Fundamentos da Educação, e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: rodrigo.rosistolato@gmail.com

podem não concluir seus estudos, mesmo estando inseridos em escolas que compõem sistemas de ensino que preconizam serem republicanos, democráticos e universais.

Keywords:
Troublemakers
students;
Stigma;
Deviation.

Abstract: *Stigma is a social phenomenon that can manifest itself at school. This article aims to discuss its manifestations in public schools based on the analysis of the educational construction of troublemakers students. To this end, works are raised that support the argument that the problem student can be understood as the student whose identity has been deteriorated. The Goffmanian concept of stigma is considered in conjunction with the theory of deviation proposed by Becker (2008) to then present researches of different shades, times and contexts that deal with the interactions established between “maladjusted” students and their respective schools. Based on this proposed dialogue with the referenced research, the troublemakers is defined as a subject constructed in schools as a “non-student” through a process with multiple crossings. Deviation in its sociological sense, that is, what is, in the analyzed context, defined in a relational way as “bad behavior” or “indiscipline”, becomes a central component of stigma, which ends up confirming the idea of “ineducability” associated with ethnic-racial, socioeconomic and gender issues. A relevant and necessary discussion considering that stigmatized students may not complete their studies, even though they are in schools that make up education systems that advocate being republican, democratic and universal.*

INTRODUÇÃO

A produção do estigma é um fenômeno social. Partindo dessa premissa, este artigo busca elaborar conceitualmente, a partir de uma discussão teórica, a produção do “aluno-problema” como uma de suas manifestações no espaço escolar. Argumenta-se que essa produção é dotada de certa regularidade, que ocorre nas interações face a face conflituosas nas escolas. O comportamento desviante é o principal símbolo de estigma do aluno-problema.

No esforço de construção desse argumento, o presente artigo propõe uma interlocução entre pesquisas elaboradas em momentos e contextos diferentes, mas que são congruentes. Este trabalho emerge a partir de pesquisa bibliográfica, em que foram selecionados trabalhos que têm trazido contribuições para a temática, a fim de sistematizar o arcabouço teórico para entender a construção escolar de alunos-problemas como uma manifestação do estigma enquanto fenômeno social.

A primeira parte apresenta as bases teóricas para a compreensão do aluno-problema como indivíduo estigmatizado. Discutem-se seus componentes teóricos a partir das reflexões de Goffman (2008, 2012) e das contribuições dadas por Link e Phelan

(2001) sobre o estigma. Em seguida, abordam-se os processos que convertem comportamentos desviantes (BECKER, 2008) em símbolos de estigma. O desvio é apresentado como a contravenção de regras estabelecidas nas interações entre quem cria as normas e quem as subverte. Para essa tarefa, apresentam-se pesquisas realizadas sob diferentes marcos teóricos, dedicadas a investigar as interações estabelecidas entre estudantes “desajustados” e suas respectivas escolas.

Por fim, na terceira e última parte, o artigo focaliza a discussão no cenário brasileiro, onde fica evidente o destaque dado pelas pesquisas nacionais aos aspectos socioeconômicos dos alunos estigmatizados, sobretudo ao reconhecerem a pobreza como uma característica relevante no processo de construção do estigma, por ser associada a problemas escolares decorrentes de comportamentos percebidos como inadequados.

Da síntese dessas leituras, o aluno-problema emerge como uma faceta da produção do estigma social na escola, que acarreta consequências para quem está nessa condição. Fala-se da quebra de regras escolares como elemento de diferenciação entre estudantes, determinando seu valor e, conseqüentemente, deteriorando a identidade daqueles vistos como “indisciplinados”, “violentos”, dentre outros termos pejorativos, o que causa ainda mais prejuízos às suas trajetórias formativas. Isso porque o processo de estigmatização que vivenciam faz com que, pouco a pouco, deixem de pertencer à categoria social de “alunos”, mesmo estando na escola.

Na esteira das “soluções” encontradas para lidar com sujeitos estigmatizados, a escola tende a se reorganizar e a se mobilizar em torno da construção de aparatos disciplinares diversos para lidar com questões relacionadas ao “mau” comportamento, o que pode incluir a expulsão ou a segregação em espaços isolados.

O CONCEITO DE ESTIMA: A PRODUÇÃO DO ALUNO-PROBLEMA ENQUANTO IDENTIDADE SOCIAL DETERIORADA

O conceito de estigma pode ser visto sob uma perspectiva sociológica, partindo da teoria da análise dos quadros sociais de Goffman (2012), em que os indivíduos são entendidos como atores relacionais, dotados de percepções reflexivas e criativas, e que orientam suas ações tendo como base o conjunto de esquemas interpretativos disponíveis no grupo a que pertencem. Esse conjunto de esquemas, que é, na verdade, o conjunto de crenças e a cosmologia de um determinado grupo social, é parte constitutiva central da cultura dos indivíduos. É desse conjunto que são fornecidas as bases para os enquadramentos (interpretações) dos acontecimentos e situações experimentadas no cotidiano. Esses enquadramentos, por sua vez, podem variar na forma, podendo ser exatos (considerando que exato aqui significa que todos os membros

do grupo a que o indivíduo pertence compartilham da sua interpretação), errôneos, enganosos ou ilusórios. No entanto, independentemente da forma, o sentido da ação dos indivíduos será sempre orientado pelo tipo de enquadramento que eles realizam (GOFFMAN, 2012).

Essa construção conceitual permite entender o que precede o indivíduo que estigmatiza, ou seja, permite visualizar que, antes da atribuição de um símbolo depreciativo à identidade de um sujeito (GOFFMAN, 2018), existem indivíduos que leem o mundo tendo como referência esquemas dentro do conjunto maior de quadros interpretativos que sua cultura fornece. E não se trata de uma cultura única e totalizante, mas de culturas diversas e plurais, atravessadas tanto por aspectos macrosociológicos quanto por aspectos micro, inscritos na biografia de cada indivíduo.

Nesse sentido, a ideia de indivíduo não se sustenta sem a ideia de cultura. Ao falar de pessoas e descrever suas práticas cotidianas, fala-se também de atores sociais e, por consequência, dos esquemas interpretativos mais amplos que fazem parte de suas vidas. Assim, ao se observar as interações entre os indivíduos, observa-se também aspectos de sua cultura. De modo semelhante, as interações estabelecidas nas práticas cotidianas de uma escola também estão sujeitas a responder às dinâmicas segundo os enquadramentos predominantes. Elas revelam elementos que compõem a cultura escolar.

O trabalho de Link e Phelan (2001), partindo da crítica ao conceito de estigma, produz uma síntese que elucida a relação entre cultura e estigma. Essa mesma síntese contribui para pensarmos a relação entre a produção do aluno-problema e os estabelecimentos escolares. De acordo com a definição proposta por eles, o estigma pode ser verificado quando quatro diferentes componentes inter-relacionados convergem. O primeiro deles é a distinção e rotulação das diferenças. Por meio desse movimento, diferentes características humanas são selecionadas socialmente e salientadas com o propósito de criar grupos. É o movimento feito, por exemplo, para referenciar as pessoas como “brancas”. Embora existam diferentes fenótipos entre as pessoas “brancas”, selecionamos uma característica e agrupamos as pessoas em função dela. Esse movimento de diferenciação, de seleção, de classificação, é uma forma de atribuição de rótulos que pode desempenhar uma função meramente cognitiva, mas que também pode ser uma prática que, ao se inserir no conjunto de esquemas que dispõem um determinado grupo e nas relações de poder inerentes a eles, acarrete consequências sociais.

Esses tipos de associações, em especial aquelas que colocam em desvantagem os sujeitos aos quais elas são dirigidas, constituem o segundo componente de que tratam Link e Phelan (2001). Um exemplo citado pelos autores e que ajuda a entender

esse movimento diz respeito à associação dos “doentes mentais” a “pessoas perigosas”. Mesmo que a pessoa vista dessa forma não ofereça nenhuma evidência de que representa algum perigo aos outros, ela será preventivamente vista dessa forma e estará sujeita às consequências desse enquadramento. Haverá uma demarcação das diferenças, e as categorias de pessoas que antes eram as mesmas passam a ser diferenciadas entre “nós” e “eles”.

Mediante a construção do sujeito rotulado e inferiorizado, ele próprio passa a ser concebido como uma pessoa diferente do “nós” que é estabelecido. O terceiro componente do estigma está ligado à criação do “nós” em função da definição virtual dos “outros”. Os “outros” deixam de fazer parte da mesma categoria de pessoa à qual “pertencemos”. Seguindo no exemplo das pessoas com transtornos mentais, quando são tratadas em uma interação a partir da associação “doentes mentais/pessoas perigosas”, demarcam-se as diferenças de modo que elas passam a não mais fazer parte do “nós”. Nessa interação, todas as diferenças possíveis entre os ditos “normais” tendem a desaparecer em função da presença do “outro”. A alteridade é usada para definir a unidade artificial e moral do “nós”.

Obviamente, as consequências que resultam para aqueles que ocupam o lugar do “outro” podem ser diversas, dependendo das relações de poder estabelecidas. No exemplo das pessoas que apresentam transtornos mentais, as reações durante uma interação podem se manifestar por meio de movimentos sutis de evitação. Mas podem também se manifestar por meio de práticas violentas, nas quais grupos categorizados como “outros” podem ser subalternizados ou até mesmo ter a humanidade dos seus membros negada.

Em qualquer das situações, seja de forma sutil ou violenta, o estigma insere o sujeito estigmatizado em uma lógica de perda de status e de descrédito, na qual sua identidade social passa a ser diminuída e rejeitada. O último componente do estigma está ligado, portanto, às consequências práticas vividas pelas pessoas na condição de estigmatizadas. Para os autores, um estigma só se torna efetivo quando uma das pessoas em interação se vê depreciada pela outra e passa a sofrer as consequências disso.

Essa construção teórica é a base para se entender o aluno-problema como uma manifestação do estigma no espaço escolar. O símbolo de estigma torna-se aplicável quando as características e os atributos que pessoas em idade escolar apresentam nas interações estabelecidas no cotidiano de suas escolas não condizem com as expectativas construídas sobre o tipo de “estudante” que se espera que elas sejam. As idealizações feitas na escola são testadas nas interações face a face, e o estudante torna-se passível de ser estigmatizado quando seus atributos, por não corresponderem

(distinção), são rotulados. Argumenta-se que, apesar de uma criança, ao ser matriculada, tornar-se simbolicamente estudante, permanecer nessa condição vai lhe exigir provar determinadas características e atributos comuns às relações estabelecidas entre crianças, adolescentes e adultos em sua escola.

De forma geral, quando uma criança ou adolescente se nega a cumprir ou é incapaz de provar deter as características necessárias para ser percebido como “bom” ou minimamente “razoável” na escola, ela se torna suscetível a ter sua identidade social de estudante deteriorada por meio de processos semelhantes aos descritos por Link e Phelan (2001). Primeiro, por meio da distinção e rotulação das diferenças classificadas – alunos que ficam em pé e alunos que ficam sentados, por exemplo. Depois, pela associação dessas diferenças a atributos negativos – quem fica em pé atrapalha a aula. Em terceiro, ao criar padrões comparativos, criam-se espaços de segregação e exclusão que acabam, por último, acarretando desvantagens sociais em função do estigma associado à sua identidade – seguindo o exemplo: estudantes que ficam de pé durante a aula são expulsos da sala. Em especial, para aqueles que não correspondem aos padrões de “adequabilidade” estabelecidos, a escola pode vir a se constituir como um lugar inacessível ou de acesso delimitado a espaços segregados, o que Goffman (2008) define, respectivamente, como “espaços proibidos” e “espaços retirados”.

Cabe ponderar, por conseguinte, que o lugar proibido e o lugar retirado não são resultados fatídicos do estigma. Diante de uma identidade social deteriorada, um indivíduo estigmatizado ainda pode ser tolerado em espaços públicos (GOFFMAN, 2008), e também na escola. Essa possibilidade, por analogia, também pode ser estendida ao aluno-problema. Embora seja visto como um estudante “problemático”, o aluno-problema pode ainda permanecer na escola amparado por ações de “cuidado” e de “atenção” (BORBA, 2019), o que, de alguma forma, colabora para que práticas formativas voltadas a esses estudantes sejam adotadas e mantidas, mesmo diante do seu estigma. Em ambos os cenários, os mais fatídicos e os mais tolerantes, está o aluno cuja identidade encontra-se deteriorada e, portanto, sujeito a não permanecer na mesma categoria de pessoa dos demais.

O próximo tópico volta-se à discussão em que o comportamento desviante é elemento central da produção do estigma do aluno-problema. A partir de contribuições de diferentes pesquisas, é possível identificar como a percepção do comportamento desviante é atravessada por questões de gênero, socioeconômicas e étnico-raciais.

DESVIO COMO UM SÍMBOLO DE ESTIGMA: AS CARACTERÍSTICAS SOCIAIS DO ALUNO-PROBLEMA

Em pesquisa publicada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

Econômico (OECD, 2014), no Brasil, 75% dos professores entrevistados que atuavam nos anos finais do ensino fundamental afirmaram dedicar de 15% a 30% do tempo de suas aulas para manter a classe em “ordem”. Considerando o comportamento dos estudantes como um aspecto de destaque nas relações escolares, é de se supor que as regras sejam elaboradas com o intuito de inibir que determinadas atitudes, consideradas impróprias, se manifestem. Nesse contexto, a quebra das regras torna-se passível de ser convertida em um símbolo de estigma à medida que, em um movimento que demarca a deterioração da identidade de aluno, os atos considerados problemáticos são personificados de modo a transformar os infratores em “estudantes problemáticos”.

O conceito de desvio proposto por Becker (2008) sinaliza que a contravenção das regras pressupõe um aspecto relacional entre quem define as normas e quem as subverte. De um lado, o empreendedor moral que, em determinado momento, assume a função de estabelecer as regras e/ou aplicar as sanções; do outro, o infrator, aquele para o qual um dia depositaram as esperanças de que os preceitos estabelecidos fossem aceitos e cumpridos, mas que, em função da forma como são percebidas suas ações, passa a ser rotulado como um desviante, como um “outsider” (BECKER, 2008). Nesse sentido e de forma genérica, o desvio envolve produção e negação de regras. O “infrator”, enquanto categoria de pessoa, é um produto das sanções aplicadas. Não se trata de uma característica do sujeito, mas de um fenômeno social que se dá mediante o estabelecimento de regras que, por sua vez, são quebradas. O infrator é, portanto, uma construção eminentemente social do grupo ao qual o sujeito pertence.

Nessa leitura, e retomando os componentes do estigma tratados até aqui, o desvio na escola seria convertido em um signo de estigma à medida que: 1) a quebra das regras seja rotulada e tratada como um critério de diferenciação entre estudantes; 2) sejam feitas associações de atributos negativos aos estudantes percebidos como infratores, de modo a torná-los estudantes de menor valor; 3) os estudantes, gradativamente convertidos em “outsiders”, percam sua identidade social de “alunos”, passando a ser vistos como “não-alunos” ou “não-crianças”; e 4) os alunos sofram as consequências da perda de status em suas trajetórias escolares, podendo a escola se constituir enquanto um lugar proibido.

Ferguson (2001), por meio de uma pesquisa etnográfica em uma escola elementar no estado do Mississippi, nos Estados Unidos, demonstrou com precisão como esse processo pode acontecer. Ela evidenciou como as práticas de rotulagem do desvio escolar e a aplicação das regras funcionavam como parte de um currículo oculto que isolava jovens, em sua maioria do sexo masculino e negros, em espaços disciplinares e os estigmatizavam como “encrenqueiros” [troublemakers] ou “irrecuperáveis” [unsalvageable]. Em seu estudo, a escola é apresentada como um sistema de classificação

cujas práticas disciplinares representam um importante componente de diferenciação social dos alunos. Os estudantes que quebravam as regras tornavam-se suscetíveis a um complexo sistema disciplinar (punições) que contribuía para a deterioração de suas identidades sociais por meio de técnicas de produção de registros e aplicação de sanções que se intensificavam gradativamente, dependendo do tipo de transgressão e da frequência com que ocorriam. O estigma desses estudantes era construído levando em consideração três aspectos inter-relacionados: a elaboração das regras escolares, a identificação do comportamento transgressor e as sanções aplicadas em decorrência da transgressão identificada.

O primeiro aspecto, a elaboração das regras escolares, estava ligado ao conjunto de esquemas interpretativos que tinha por base as representações culturais das diferenças construídas por meio de uma formação discursiva racial na qual as crianças do sexo masculino e negras tornavam-se mais “visíveis” e mais “culpadas” pelas infrações das regras. Embora as regras fossem tratadas no cotidiano da escola como neutras, Ferguson (2001) sinaliza sua parcialidade e sua permeabilidade aos sentimentos individuais e às respostas pessoais dos sujeitos que as aplicavam. O sistema disciplinar da escola apoiava-se em uma ordem moral na qual a feminilidade era tratada como frágil, vitimizada e necessitada de cuidados, enquanto a estética e o desenvolvimento ativo da defesa eram valorizados e admirados, embora devessem ser controlados. A autora sinaliza que eram privilegiadas maneiras de apresentação de si, incluindo estilo de vestimenta, modo de se portar, sentar, tom de voz, modo de contato visual e uma gama de expressões faciais cujas crianças negras não compreendiam plenamente devido a diferenças na forma de socialização familiar. Como consequência, no caso dos meninos negros, qualquer demonstração de coragem era considerada “naturalmente” impertinente por um adulto, e réplicas verbais eram vistas sempre como um sinal de “insubordinação”. Como consequência, as crianças negras e do sexo masculino estavam mais sujeitas a entrarem no sistema disciplinar que outras.

O segundo aspecto do processo de construção do estigma que Ferguson (2001) demonstra, a identificação da infração, estava relacionado à descrição do comportamento que era considerado transgressor na escola. Além das demonstrações de força e réplicas verbais, a autora identificou que a maioria das infrações das regras estava ligada a comportamentos considerados inapropriados para o momento e para as situações nas quais eram manifestados, como, por exemplo, movimentar-se rapidamente, realizar atividades mais lentamente do que eram capazes, movimentar-se arrastando os pés pela sala, alimentar-se fora do horário estabelecido, dentre outros.

Nesse processo, estudantes identificados como desviantes poderiam ser também rotulados como alunos “em risco”. Ferguson (2001) pontuou que o alcance do julga-

mento docente acerca dos estudantes variava em dois extremos: de um lado, os estudantes ideais, definidos como aqueles que seguiam o direcionamento do professor. Eram os alunos que apresentavam um comportamento e um aproveitamento considerados “bons”, que sabiam trabalhar com os colegas e assumiam a responsabilidade sobre si mesmos. Na outra ponta estavam os alunos “ineducáveis”, vistos como “em risco”: em risco de ficarem reprovados e em risco de evadirem, muitas vezes por apresentarem comportamentos considerados inapropriados pela escola. A imagem do contexto socioeconômico, sobretudo da família, desempenhava um papel importante para a construção da identidade das crianças que eram vistas como “em risco”. Quando elas eram rotuladas como estando nessa condição, passavam a ser identificadas com mais frequência cometendo infrações e, em consequência, tinham maior probabilidade de ser punidas.

A punição, o terceiro aspecto do processo de estigmatização (FERGUSON, 2001), era separada de acordo com níveis de intensidade. Com o passar do tempo e com a efetivação do estigma, a deterioração da identidade social dos estudantes vistos como “troublemakers” e/ou “unsalvageable” fazia com que suas transgressões assumissem um tom sinistro, intencional e totalmente consciente, despojado de qualquer elemento de ingenuidade infantil. Nesse enquadramento, o discurso da infância como um estágio de desenvolvimento no ciclo vital era deslocado numa espécie de adultificação dessas crianças. Como “não-crianças”, seu comportamento era entendido não como algo inscrito em um processo, mas como ações intencionais e plenamente conscientes, análogas às ações de um adulto. Isso significava que eram vistas como se já existisse um conjunto de padrões disposicionais, como se fossem ineducáveis, incorrigíveis e cujo destino, a criminalidade, fosse algo irremediável. O tratamento que recebiam para as ações percebidas como infrações era aquele que punia pelo exemplo e pela exclusão, e não pela persuasão e educação, como era praticado com os demais estudantes na escola. Além disso, eles eram mais vigiados de perto e, por isso, ficavam mais propensos a serem vistos como se estivessem fazendo, intencionalmente, algo errado. Enquanto “troublemakers” e “unsalvageable”, tornavam-se também propensos ao crime e estudantes “a um passo da prisão”. Nesse lugar, tinham que conviver com a possibilidade não só da retirada de sala, do isolamento ou da suspensão, mas da expulsão, o último aparato punitivo da escola.

A pesquisa de Ferguson (2001) contribui para o entendimento das práticas escolares que compõem processos atravessados por aspectos raciais capazes de converter o comportamento considerado desviante em estigma, acarretando, para a trajetória de estudantes, consequências práticas (reclusão, segregação em espaços retirados e, por último, expulsão).

Há investigações realizadas em outros contextos que também apresentam congruência com o que estamos discutindo. É possível encontrar, por exemplo, no contexto francês, o aluno-problema na figura dos “élèves perturbateurs”. Assim como a escola pública no Brasil pós-regime militar (1964-1985), a escola pública na França viu seus modos de regulação evoluírem devido a uma transformação estrutural ligada à democratização da escola que colocava a esta, de forma incontrolável, a gestão dos jovens considerados “em risco” (MOIGNARD & RUBI, 2013; MOIGNARD, 2015b). Crianças e adolescentes que antes permaneciam fora da escola agora estavam inseridos em suas rotinas. Diante dessas transformações, o uso massivo das suspensões tornou-se a principal ferramenta reguladora interna e fez com que se formassem no país vários estabelecimentos especializados em atender os estudantes suspensos ou expulsos das escolas públicas. O aluno-problema, nesse contexto de profundas transformações, era aquele estudante que confrontava a ordem estabelecida na escola por meio de atitudes ou comportamentos desviantes e que assim era visto por funcionários ou por parte deles em função de critérios normativos promulgados, seja em função das regras escolares ou simplesmente para a demarcação da autoridade dos adultos frente aos jovens (MOIGNARD, 2015a). Embora o movimento estrutural da educação apontasse para uma direção republicana na qual todos teriam direito ao acesso à escola, para os “perturbateurs”, a escola, na contramão da proposta, poderia se converter gradativamente em um espaço proibido. Sujeitos a medidas disciplinantes, esses estudantes, assim como os “troublemakers” na escola Rosa Park estudada por Ferguson (2001), ficavam sujeitos a uma gama de instrumentos punitivos expressos em um código de conduta. Dentre as possibilidades, estavam práticas que variavam desde encaminhamentos à sala da orientação e conversas com responsáveis (PAYET, 1995), até suspensões temporárias ou definitivas (MOIGNARD, 2015a, 2015b).

Moignard (2015a, 2015b) deu atenção especial à prática de suspensão. Ele realizou uma pesquisa levando em consideração estudantes suspensos ou expulsos em 31 cidades na França. Ao todo, 85 escolas de um total de 293 eram afiliadas aos 37 dispositivos dedicados exclusivamente ao atendimento de estudantes suspensos. Foram entrevistados 35 chefes dos dispositivos externos e 18 diretores dentre as 85 escolas que utilizavam o serviço. Sendo assim, a exclusão temporária funcionava primordialmente como um instrumento de regulação interna em um contexto no qual a multiplicação de incidentes escolares enfraquecia os professores e a sua legitimidade profissional, e requeria medidas simbólicas para restaurar sua autoridade. A suspensão nas escolas era uma prática bastante comum e mostrava-se como um requisito para dar credibilidade às equipes de gestão da escola, por demonstrar capacidade de fornecer respostas concretas para problemas considerados insolúveis.

Os atendimentos feitos aos “perturbateurs” nos estabelecimentos destinados ao acolhimento dos suspensos não se dedicavam às dificuldades de aprendizagem dos alunos e às deficiências referentes aos conteúdos disciplinares. Moignard e Rubi (2013) identificaram a predominância de atendimentos psicológicos, sobretudo por meio da elaboração de registros dos problemas relacionados ao confronto entre alunos e o sistema escolar. A transgressão desses alunos era vista de forma individualizada, demarcando uma tendência à patologização de questões sociais que eram colocadas à escola. Esses processos de exclusão, entretanto, não aconteciam de forma neutra. Moignard (2015b) mostra que, de 1.877 exclusões temporárias na França entre os anos de 2012 a 2013, 78,5% foram de meninos e 18,8% foram de meninas.

De modo semelhante, Payet (1995) realizou um estudo, também na França, envolvendo duas escolas, que o permitiu, assim como Ferguson (2001) e Moignard (2015b), perceber o desvio como um símbolo de estigma atravessado por questões étnico-raciais e de gênero. Ele identificou um fenômeno de segregação interna que se conectava com uma espécie de estado de competição entre diferentes escolas que disputavam o reconhecimento e a valorização das famílias. No contexto francês, as matrículas nas escolas públicas eram realizadas considerando a proximidade com a residência. Como mecanismo para evitar as escolas mais desvalorizadas, as famílias selecionavam os bairros para moradia ou arcavam com os custos de uma escola particular. Como forma de resistência, as escolas gerenciavam a segregação em um nível interno, com o objetivo de preservar as diferenças sociais também no espaço escolar e, assim, atrair as famílias mais exigentes. Esse movimento de segregação se materializava na construção de “boas classes”, compostas por estudantes franceses e imigrantes, enquanto os “élèves perturbateurs” [alunos desordeiros], em sua maioria meninos cujas famílias tinham origem no norte da África (magrebinos), eram segregados em turmas de menor prestígio.

Payet (1995) chegou a essa conclusão por um caminho semelhante ao traçado por Ferguson (2001): também analisando os tipos de transgressão, seus desdobramentos e os perfis dos alunos transgressores por meio dos registros produzidos pela escola. Diferente da “Punishing Room” presente na escola analisada por Ferguson (2001), era a Orientação Educacional, enquanto aparato disciplinar das escolas, quem fazia os atendimentos dos estudantes que cometiam alguma infração. Na sala da Orientação, era mantido um arquivo contendo informações dos estudantes atendidos, as transgressões e as sanções aplicadas.

No ano da pesquisa, 1990 e 1991 (PAYET, 1995), 124 estudantes, 1/4 do total de alunos das escolas, haviam sido flagrados cometendo algum tipo de infração. Esses encaminhamentos possuíam uma demarcação racial e de gênero. Considerando o to-

tal de alunos franceses da escola, 17% deles tiveram algum registro na sala de Orientação. No caso dos estudantes magrebinos e estrangeiros, esse valor perfazia o total, respectivamente, de 51% e 52%. Essa diferença também era notada entre as meninas: 7% das meninas francesas tinham algum tipo de registro, contra 22% das meninas estrangeiras e 22% das magrebinas. Dentre esses 124 estudantes, 73 tinham mais de um registro. Eram entre esses que estavam os “*élèves perturbateurs*”, que também eram, em sua maioria, estudantes de origem magrebina.

A maior frequência dos estudantes do sexo masculino e de origem magrebina entre os estudantes desviantes evidenciava, de modo semelhante ao que mostrou Ferguson (2001), que a produção das regras e, mais especificamente os desdobramentos delas - no caso, os registros escolares -, não eram neutros como supunham os empreendedores morais que fabricavam as regras. Payet (1995) apontava para a possibilidade de as diferenças culturais e de sociabilidades serem relevantes para a situação das crianças de origem magrebina na escola estudada. No entanto, sua hipótese central dizia respeito à existência de um conflito entre a escola e uma parte dos seus alunos. Nesse conflito, as demarcações ideológicas das diferenças e a segregação étnica operariam de maneira objetiva nos procedimentos escolares de rotulação dos alunos desviantes e na construção das suas experiências dentro das “*mauvaises classes*”. Essas classes seriam formadas em oposição às “*boas classes*”, com o objetivo de construir uma boa reputação para a escola e, assim, atrair as famílias mais exigentes e de maior nível socioeconômico.

Em um estudo realizado na Cidade do México, Ramos (2005), assim como Payet (1995), apontou para o desvio como uma manifestação do conflito entre estudantes e a escola. Sua pesquisa etnográfica evidenciou práticas de posicionamento, classificação e exclusão dos alunos que estudavam no turno vespertino. “Os alunos da tarde eram os piores”, diziam os professores. No contexto da sua pesquisa, os alunos cujo comportamento era visto como inadequado ou os que tinham idade elevada eram encaminhados para o turno vespertino, fato que justificava, para a escola, o estigma de todos os alunos que estudavam nesse turno. Eram, em sua maioria, estudantes que tinham sido reprovados ou transferidos de outros estabelecimentos por mau comportamento. As meninas também estavam nesse espaço, porém em menor quantidade que os meninos. A composição das turmas da tarde refletia os processos internos de segregação acionados pela escola conforme os padrões de sociabilidades estabelecidos. A diferença da forma como os turnos eram percebidos influenciava também na diferenciação das práticas adotadas na escola. Por parte do corpo docente, Ramos (2005) cita as práticas punitivas aplicadas pelo professor de matemática: à tarde, os alunos vistos como transgressores permaneciam sentados em cantos isolados ou eram retirados de

sala de aula, tendo sua entrada condicionada à presença dos responsáveis na escola. Pela manhã, essa prática não era acionada.

Como forma de resistência, os alunos da tarde usavam artifícios de enfrentamento aos professores, fazendo uso de palavrões e atitudes sexualizadas. Essa resistência, entretanto, tinha pouco ou nenhum efeito no sentido de transformar as prescrições culturais dominantes na escola. Pelo contrário, causavam mais danos aos próprios estudantes, que tinham seus estigmas ainda mais consolidados e sua ineducabilidade reafirmada pela escola. A segregação realizada era, então, referendada como uma medida necessária, no sentido posto por Ferguson (2001), no qual os alunos-problemas passavam a ser vistos como ameaça aos “bons alunos”.

As investigações descritas são congruentes e, como demonstramos, há diálogos possíveis entre elas. Os aspectos lidos como comportamentais são apresentados como um símbolo de estigma associado aos estudantes que têm, progressivamente, sua identidade social de aluno ou aluna deteriorada. É nesse sentido que torna-se possível afirmar que: 1) a construção do aluno-problema aparece inscrita nas culturas escolares, podendo ser atravessada por questões étnico-raciais, socioeconômicas e de gênero; 2) ela acontece nas interações face a face conflituosas, nas quais a identidade deteriorada do aluno é tecida na escola tendo em vista a manutenção da organização escolar estabelecida; e, por último, 3) o estigma pode acarretar consequências não só para o aluno (que pode ser expulso), mas para a organização escolar, uma vez que podem ser construídos aparatos disciplinares diversos.

O tópico seguinte se debruça sobre trabalhos que se propuseram a discutir sobre a presença de estudantes estigmatizados no contexto brasileiro em diferentes épocas. Os aspectos socioeconômicos emergem nesse cenário com destaque, diretamente associados à construção social dos estigmas.

PARA PENSAR O ALUNO-PROBLEMA NO CONTEXTO BRASILEIRO

No Brasil ainda da era Vargas, mas situado no âmbito do movimento Escola Nova, a presença dos alunos considerados “perturbadores” foi apontada primeiro por Arthur Ramos em um estudo publicado pela primeira vez em 1939 (RAMOS, 1954). Nele, o autor propunha a substituição do termo “anormal”, que entendia o desajuste à escola como consequência de aspectos biológicos, pelo conceito de “criança problema”. A “criança problema” seria, portanto, um conceito mais adequado para se referir aos estudantes que não apresentavam deficiências físicas, cognitivas ou mentais, mas que, em função do meio social, predominantemente marcado pela pobreza, não se adequavam à escola e ao seu currículo. O autor propunha um deslocamento na forma de abordar o desvio na escola, deixando de lado concepções mais normativas baseadas

na hereditariedade, para propor uma abordagem sociológica e antropológica.

Nesses termos, os que não se adequavam à escola e se convertiam em preocupação para Arthur Ramos e para o trabalho que desenvolvia no Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental do Distrito Federal - que ele havia fundado -, eram as crianças que não aprendiam e que agiam com “insubordinação”, que eram “instáveis”, “mentirosas”, “fujonas”, que praticavam pequenos delitos ou eram “agressivas”. Esses estudantes, “crianças problemas”, precisavam ser submetidos a intervenções de forma preventiva e corretiva “em busca da perfeita adaptação à vida adulta” (RAMOS, 1954, p. 21). A criança bem ajustada seria aquela capaz de se conduzir com autonomia em um espaço de liberdade regulada. Caberia às Clínicas de Higiene atender escolas do então Distrito Federal com o objetivo de contribuir para que essas crianças fossem ajustadas à escola.

Esse trabalho, contudo, não chegou a ser implementado e não deixou de ser um projeto. No entanto, já estavam dadas as contribuições e, em função disso, o autor foi, durante os anos subsequentes, a principal referência no Brasil de estudos sobre desvio na escola, contribuindo para a conformação de um campo teórico que buscava entender a indisciplina e o comportamento desviante considerando os aspectos sociais e relacionais presentes nele.

Dentre as causas levantadas por Arthur Ramos (1954) para o comportamento desviante dessas crianças, a principal delas, entendida como primária, era a pobreza e as condições precárias no ambiente familiar no qual as “crianças problemas” viviam. A “criança problema” era, portanto, aquela que rompia com as regras da escola devido à ausência de cuidados adequados no meio social a que pertencia, seja por meio da incompreensão dos adultos ou pela ausência de condições adequadas para seu desenvolvimento.

É possível, portanto, afirmar que a identificação dessa criança estava atrelada ao lugar que ela ocupava na escola. As chamadas «caldas de classe», ou seja, os alunos que não acompanhavam seus pares, eram os que subsidiavam o conceito de «criança problema» construído por ele na década de 1930. Por mais que o autor buscasse entender as causas para além da escola, era o comportamento que elas apresentavam durante o período escolar que as colocava no centro de suas preocupações, o que parecia não elucidar o papel da escola no processo de construção desses estudantes estigmatizados.

O estudo de Josildeth Consorte, realizado no Rio de Janeiro em 1959, trouxe avanços significativos ao campo ao evidenciar a não passividade da escola no processo de apropriação dos rótulos aplicados aos estudantes. Na escola que pesquisou, o problema não estava estritamente nas crianças pobres, mas na forma como a escola

lidava com a “criança favelada”. No estudo, realizado em um momento de expansão da educação pública e às vésperas da criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a autora investigou o cotidiano de uma escola que atendia crianças moradoras em bairros e em uma favela. O conceito de “criança favelada” é cunhado para ilustrar que parte dessas crianças eram classificadas dentro da escola por não corresponderem aos “ideais educativos”. Eram as “crianças faveladas” que iniciavam mais tarde sua trajetória acadêmica, que concentravam os maiores índices de evasão e reprovação e cujos familiares, em sua grande maioria emigrantes, possuíam poucas possibilidades concretas de ajudá-las a superar as dificuldades que se impunham à escolarização dos filhos, apesar de valorizarem os estudos. Nesse contexto, a autora destaca que a escola mantinha práticas de seletividade no ingresso, priorizando a matrícula de crianças moradoras de bairros em detrimento das que eram moradoras das favelas, e no decurso do processo de escolarização, distribuía as crianças em turmas por meio da aplicação de testes de maturidade para escrita e leitura. As crianças “faveladas” eram concentradas em uma única sala. Assumindo um aspecto não escolar da escola, elas ficavam sob a responsabilidade das professoras menos qualificadas e segregadas nas salas dos “atrasados”, para as quais eram direcionados menos recursos (CONSORTE, 1959).

Em ambas as pesquisas, a escola aparece como uma instituição capaz de catalisar características comuns aos nichos mais pobres da população e convertê-los em problemas escolares. Embora Consorte (1959) se distancie de Ramos (1954) devido ao seu posicionamento absolutamente crítico ao cenário descrito por ela, ambos os trabalhos se coadunam. Essa relação harmoniosa fica evidente ao elucidarem que as crianças submetidas a condições de habitação precárias, cujos familiares estavam sujeitos às flutuações de um mercado de trabalho mais informal que formal e, em consequência disso, não detinham as condições materiais consideradas mínimas para suas respectivas épocas, tinham acrescidas às suas questões o fato de serem vistas pelas escolas como “desajustadas”. Dentre essas crianças pobres, é possível supor a existência daquelas que conseguiam se adequar à escola pelas “razões do improvável” (LAHIRE, 1997) e aquelas que não conseguiam. É desse segundo grupo que surgiam, para os autores, as crianças que representavam um “problema” para a escola - colocadas nesse lugar mais em função do comportamento do que por dificuldade de aprendizagem.

O estudo de autoria de Freitas (2017), intitulado “Aluno-problema: forma social, ética e inclusão”, apresenta uma argumentação que contribui para o entendimento dessa dupla perversidade em torno da existência do aluno-problema. Sua análise aponta para a construção, ao longo do século XX, de um sistema escolar que convive com o

desenho da homogeneidade e da simultaneidade em uma sociedade marcada por desigualdades sociais. O “aluno-problema” é apresentado como uma produção inerente a esse modelo de educação. Nele, o tempo escolar é pensado para atender simultaneamente ao maior número possível de crianças. Um mesmo professor deve ensinar um mesmo conteúdo que deve ser aprendido em um tempo delimitado entre uma avaliação e outra. Nessa escola da simultaneidade e das massas, os estudantes participam de um jogo de comparações, onde uns são confrontados com os outros e cada um, individualmente, é confrontado com o conteúdo programado em cada disciplina.

O problema ético do qual fala o autor está relacionado ao fato de a escola ser um local no qual todas as crianças e adolescentes precisam dedicar uma parcela significativa de suas vidas, e que trata todos sob as mesmas regras, mesmo não sendo capaz de desconectar cada estudante de sua realidade social. Simultaneamente, todos, independentemente de estarem em vantagem ou em desvantagem, são submetidos aos mesmos critérios, tendo que responder adequadamente no mesmo intervalo de tempo. Nesse jogo, as desvantagens pessoais a que todos estão sujeitos, seja por uma dificuldade pontual ou até mesmo por uma deficiência física ou cognitiva, podem se somar às desvantagens sociais extremas, como as vividas por famílias em situação de pobreza ou miséria. Assim, a vulnerabilidade social ligada à pobreza aparece em Freitas (2017) e nos demais autores com mais destaque do que na literatura internacional apresentada.

Para esses autores (RAMOS, 1954; CONSORTE, 1959; FREITAS, 2017), a construção desses estudantes enquanto estudantes “desajustados” se dá, entretanto, no interior da escola a partir de práticas que, gradativamente, vão conformando suas identidades como “problemáticas”. Esse destaque dado à pobreza pode ser explicado na construção desigual na qual se funda o Estado Brasileiro (SOUZA, 2017). A pobreza, e os aspectos raciais inerentes a ela, despontam como um marcador de diferenças na escola, considerando, claro, a hegemonia dos valores estéticos de uma classe média.

Nesse sentido, Brignol (2016), com base em observações participantes e organização de grupos focais, identificou a construção do aluno-problema como um território de violência que se materializa na escola por meio da criação da “anormalidade”, a partir do que ele chama de tentativas de assimilar o “inassimilável” e corrigir o “incorrigível”. Embora sua investigação tivesse o objetivo de abordar os processos de subjetivação da violência escolar, ele chega ao aluno-problema e revela que eles colocavam a escola diante de um paradoxo: o mesmo professor que culpava o aluno desviante por suas transgressões precisava conviver com o fato de esse mesmo estudante ser percebido, muitas vezes, como alguém vulnerável, que convivia com a violência, que possuía condições precárias de vida, que vivia em um ambiente em que prevalecia a

hostilidade etc. De um lado, o estudante odioso, que oferecia “risco” e que precisava ser temido e contido. De outro, o estudante em situação de “risco”, de vulnerabilidade, que tinha no amparo escolar uma possibilidade de “salvação”.

Essa foi uma contradição também indicada pela tese de Silva (2014). Por meio de análise de sete entrevistas/discursos de professores do nível fundamental de duas escolas da cidade de Conceição do Coité/Bahia, identificou-se que, apesar de o aluno-problema ser percebido como alguém “difícil” de lidar, sua presença contribuía para que o docente assumisse o que se entendia por “dever da profissão”. O trabalho com esses alunos era visto como desafiador, porém necessário à medida que os professores reconheciam que suas atuações poderiam representar uma possibilidade de melhora real na vida de seus alunos, em especial para aqueles que eram vistos como problemáticos. Essa atenção destinada aos “problemáticos” foi percebida também por Brignol (2016), que se coaduna com os trabalhos de Ferguson (2001) e Moignard (2013, 2015a) quando nota que os “desajustados”, vistos ainda enquanto sujeitos de direitos e, portanto, “em risco”, tornam-se foco de empreendimentos por parte de alguns professores e funcionários buscando sua redenção, mesmo quando pouco se acreditava que ela pudesse acontecer ou mesmo quando não se sabia mais quais medidas poderiam ser adotadas. No contexto observado por esses autores, a gestão dos jovens considerados “em risco” na escola era atravessada pelo aumento da atenção e vigilância dos alunos-problemas.

Essa medida tinha um efeito adverso: aumentava as chances dos alunos “em risco” serem punidos. Além disso, como os empreendimentos de “correção” baseados na tentativa de autogoverno acabavam tendo resultados pouco eficazes, os alunos “desajustados” passavam a ter o rótulo de sujeitos ineducáveis ainda mais consolidado. Como resultado do esforço de “corrigir para salvar”, fortalecia-se a ideia do estudante enquanto aluno “incurável”. E com os esforços de assimilá-lo, eles continuavam a pertencer à escola sem estarem incluídos nela.

Rabuske (2006) e Santos (2007), partindo de pesquisas em escolas diferentes no estado do Rio Grande do Sul, chegaram a constatações semelhantes. O aluno-problema também foi percebido como sendo produzido pela via da anormalidade. Por meio da busca pela produção de discursos, as autoras percorrem os dispositivos e rede de discursos e práticas que, ao se correlacionarem ou entrarem em luta, produziam “verdades” que adquiriam dimensões constitutivas de subjetividades do “aluno-problema”.

É interessante observar que Santos (2007) identifica o Setor de Orientação Educacional (SOE) como um instrumento operacionalizador do discurso disciplinador quando estudantes e familiares eram encaminhados para atendimento. Como parte do sistema disciplinar, o encaminhamento para o SOE podia levar a outros níveis de

punição na escola. Nos atendimentos realizados nesse setor, o registro no livro de ocorrência era uma prática disciplinadora; primeiro, tendo um fim em si mesmo (pois ter o nome registrado representava uma punição) e, segundo, como uma forma de registro das sanções acionadas, o que permitia detalhar e perpetuar a trajetória desviante. Eram feitos registros desde solicitação da presença da família até encaminhamentos para órgãos externos (como conselho tutelar, assistentes sociais ou atendimento psicológico), suspensões e solicitações de transferências (SANTOS, 2007; RABUSKE, 2006). Fenômeno homólogo foi pontuado por Gomes (2014) em pesquisa realizada em uma escola municipal da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Tanto a Orientação Educacional quanto o Livro de Ocorrências exerciam papéis semelhantes aos identificados por Santos (2007) e Rabuske (2006). O encaminhamento para a Orientação Educacional e os registros feitos em decorrência disso eram elementos importantes do aparato disciplinar da escola e no processo de construção do aluno-problema.

Nesse cenário, a Orientação Educacional emerge como um ponto de acesso a esses estudantes pela possibilidade de compor, no ambiente escolar, os espaços disciplinadores nos quais os “alunos-problema” têm seus estigmas consolidados. A articulação entre escola/família/estudantes se consolida de modo inerente aos conflitos presentes nessa relação, na qual a orientação educacional pode atuar na tentativa de buscar soluções aos casos de modo individualizado (FERREIRA, 2013; XIMENES, 2008; GOMES, 2015; GOMES & ROSISTOLATO, 2023).

Com base nessas pesquisas, é possível inferir que, no Brasil, a condição socioeconômica dos alunos parece ser um aspecto indissociável da produção do seu estigma enquanto aluno-problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar os pressupostos básicos para a elaboração conceitual do aluno-problema, percorrendo estudos em diferentes contextos e matizes, e trazer a discussão para o contexto brasileiro, pretendeu-se mostrar que, embora este seja também uma categoria nativa, pode ser apresentado como um conceito analítico. Uma compreensão que tira a discussão de um campo essencialmente moral, para, a partir da sua problematização, apresentá-lo como um constructo importante para compreender processos de produção de estigmas no ambiente escolar.

O aluno-problema é definido, portanto, como um sujeito construído nas escolas enquanto “não-aluno” por um processo com múltiplos atravessamentos. O desvio em seu sentido sociológico, ou seja, aquilo que é definido de forma relacional como “mau comportamento” ou “indisciplina”, passa a ser componente central do estigma, que

acaba por confirmar a ideia de “ineducabilidade”.

Nesse processo, fica marcada a dupla perversidade do movimento de construção de alunos-problema. De um lado, a partir dos pressupostos teóricos mais gerais do estigma e do desvio, é possível destacar seu processo de construção, que, por si só, acarreta consequências para estudantes, que se tornam sujeitos à morte social na escola. De outro lado, os estudos nacionais e internacionais apresentados demarcam que o processo de produção de estigmas na escola é atravessado por questões étnico-raciais, socioeconômicas e de gênero. Esses marcadores se fazem presentes, sobretudo na definição do que é considerado subversivo, desestabilizador e perturbador da organização escolar estabelecida. A partir dessas leituras, é possível afirmar que essa identidade deteriorada permite que estudantes sejam excluídos (direta e indiretamente) ou segregados em espaços retirados, o que aprofunda as desigualdades de oportunidades escolares em uma sociedade que reconhece o processo de escolarização como elemento fundante da sua ordem social. Estar fora da escola representa, portanto, estar em descompasso com as expectativas sociais que pesam sobre esses jovens e, como consequência, os tornam fadados a carregar as consequências desses estigmas por toda a vida.

Por fim, cabe pontuar que tratar o “aluno-problema” enquanto um fenômeno social que se dá no cotidiano escolar possibilita vê-lo não de forma reificada, como o “indisciplinado” ou “violento”, mas sim como uma categoria de pessoa cuja identidade social é submetida a processos que o desacreditam enquanto estudante. Trata-se de um debate relevante por dispormos de estabelecimentos públicos de ensino organizados a partir de princípios político-pedagógicos democráticos cujo acesso, êxito e permanência de todos e todas - inclusive daqueles associados a “problemas” – deve ser posto como central e estratégico para uma educação considerada, de fato, de excelência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECKER, Howard S. **Outsiders**: estudo de sociologia do desvio. Tradução: Maria Luiza X. de Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BORBA, Mario Pereira. **Entre produtividade, compassos e dispersões**: mobilizações de atenção e cuidado no cotidiano escolar. 2019. Tese (Doutorado em Antropologia) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.
- BRIGNOL, Rafael Marrero. **Violência Escolar**: a Produção de Inquietude na Escola. 2016. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Pelotas, Capão do Leão, 2016.
- CONSORTE, Josildeth Gomes. A criança favelada e a escola pública. **Educação e**

- Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, p. 45-60, 1959.
- FERGUSON, Ann Arnett. **Bad Boys**: public schools in the making of black masculinity. Michigan: University of Michigan, 2001.
- FERREIRA, Thaiane. **Orientação educacional na atualidade**: possibilidades de atuação. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- FREITAS, Marcos Cézar. **Aluno-problema**: forma social, ética e inclusão. São Paulo: Cortez, 2017. E-book.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. 4. ed. Tradução Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GOFFMAN, Erving. **Os quadros da experiência social**: uma perspectiva de análise. Tradução Gentil A. Tilton. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GOMES, Edson Soares. O orientador educacional como pesquisador participante: quando o campo de pesquisa se torna local de trabalho. IN: MATTOS, C. L. D. et al. (org.). Pesquisa em Educação: a produção do Núcleo de Etnografia em Educação – NetEDU. v. 1, 1 ed., Capina Grande: Realize, 2015.
- GOMES, Marise Miranda. O orientador educacional, o mediador escolar e a inclusão: um caminho em construção. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- GOMES, Edson Soares; ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato. A Construção Escolar de Alunos-Problemas e seus Processos de Estigmatização. Saber & Educar, v. 32, p. 1-16, 2023.
- LAHIRE, Bernad. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. 1 ed., São Paulo: Ática, 1997.
- LINK, Bruce G.; PHELAN, Jo C. Conceptualizing Stigma. **Annual Review of Sociology**, v. 27, p. 3363-385, 2001. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/full/10.1146/annurev.soc.27.1.363>. Acesso em 12 de jan. 2020.
- MOIGNARD, Benjamin. Des élèves comme les autres: regard sociologique sur les élèves temporairement exclus. IN: BEAUMONTE, Claire; GALAND, Benoît (org.). **Violences à l'école**: perspectives internationales. Québec: Presses Universitaires de Laval, p. 112-128, 2015a.
- MOIGNARD, Benjamin. Les exclusions temporaires des collégiens en France: une routine punitive. **International Journal on Violence and School**, n. 14, p. 119-141, jul., 2015b.
- MOIGNARD, Benjamin; RUBI, Stéphanie. Des dispositifs pour les élèves perturbateurs: les collèves à l'heure de la sous-traitance? **Carrefours de l'éducation**, Amiens, n. 36, p. 47-60, 2013.
- OECD. **Talis 2013 Results**: an international Perspective on Teaching and learning.

Paris: Organization for Economic Cooperation and Development Publishing, 2014. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/school/talis-2013-results.htm>. Acesso em 20 set. 2018.

PAYET, Jean-Paul. **Collège de banlieue**: Ethnographie d'un monde scolaire. Paris: Méridiens Klincksieck, 1995.

RABUSKE, Anelise Scheurer. “**Alunos-problema**”: discutindo práticas implicadas na produção do anormal. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

RAMOS, Artur. **A criança problema**: A hygiene mental na Escola primária. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.

RAMOS, Claudia L Saucedo. Los alumnos de la tarde son los peores: Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 10, n. 26, p. 641-668, 2005.

SANTOS, Angela Nediane. **Governo das Famílias**: a produção do aluno “problema” no discurso escolar. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria, 2007.

SILVA, Nilzete Cruz. **O discurso do professor sobre aluno-problema**: uma transgressão bem dita. 2014. Tese (Doutorado em Linguística e Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2014.

SOUZA, Jessé de. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava-Jato. Rio de Janeiro: Laya, 2017.