

A relação família-escola na percepção da gestão escolar: entre estratégias e negociações para a convivência

Priscila Oliveira Coutinho
Maria Amália Almeida Cunha
Guilherme Alcântara

Resumo

Este trabalho pretende contribuir para os estudos da relação família-escola, de gestão e organização escolar, trazendo como agente desta trama o gestor escolar e sua capacidade de mobilizar recursos de senso prático para enfrentar os conflitos e tensões do cotidiano de um estabelecimento situado em um território vulnerável. Munidos de uma espécie de perspicácia sociológica “espontânea”, os gestores criam estratégias com o objetivo de sensibilizar as famílias para as necessidades da ordem escolar. O artigo analisa duas dessas estratégias: a) utilização de uma pedagogia do controle emocional que envolve aconselhamento e sutis demonstrações de respeito e consideração aos alunos e suas famílias e b) invocação de discursos de matiz religiosa para resolver conflitos institucionais, sobretudo de ordem disciplinar. A metodologia incluiu observação de campo ao longo de quinze meses e sete entrevistas semiestruturadas com os diretores e coordenadores pedagógicos. Concluiu-se que as estratégias mobilizadas, embora não sejam suficientes para dirimir as dissonâncias entre as ordens escolar e doméstica, iluminam aspectos menos explícitos e também menos estudados da relação entre escola e famílias, e nesse sentido auxiliam na compreensão de como essa relação se constitui na convivência cotidiana.

Palavras-chave: Relação família-escola. Estratégias. Gestão da escola.

Priscila Oliveira Coutinho

Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG.

E-mail: prioliveiracoutinho@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7178-2789>

Maria Amália Almeida Cunha

Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG.

E-mail: amalia.fae@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0233-3883>

Guilherme Alcântara

Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG.

E-mail: guilhealcan@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6489-5208>

Recebido em: 14/12/2019

Aprovado em: 31/05/2021



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e70650>

Abstract**The family-school relation in the school management view: between strategies and negotiations of coexistence**

The aim of this research is to contribute to the studies of the family-school relationship focused on the school management, bringing as an agent of this task its managers and their abilities to mobilize resources of practical sense to face the daily conflicts and tensions of a school located in the vulnerable territory. Armed with a kind of “spontaneous” sociological insight, managers create strategies to make families aware of the school's needs. This paper analyses two of these strategies: a) the use of a pedagogy of emotional control which involves counseling and subtle demonstrations of respect and consideration for students and their families and b) the invocation of religiously oriented discourses to resolve institutional conflicts, especially the disciplinary ones. The methodology that was used includes field observation over fifteen months and seven semi-structured interviews with school principals and pedagogical coordinators. The result of this research is that the adopted strategies, although not sufficient to resolve the dissonances between school and domestic orders, bring to light less explicit and less studied aspects of the relationship between school and families, and in this regard, help to understand how this relationship is built in everyday life.

Keywords Family-school relationship. School strategies. School management.

Résumé**La relation famille-école dans la perception de la gestion scolaire : entre stratégies et négociations pour vivre ensemble**

Cet article a pour objectif de contribuer à l'étude de la relation famille-école, de la gestion et de l'organisation de l'école, tout en indiquant comme agent de cette trame le directeur d'école, avec sa capacité à mobiliser des ressources de sens pratique pour faire face aux tensions et aux conflits quotidiens d'un établissement situé dans un territoire vulnérable. Armés d'une sorte de perspicacité sociologique « spontanée », les directeurs élaborent des stratégies pour sensibiliser les familles aux besoins de l'ordre scolaire. L'article analyse deux de ces stratégies : a) l'utilisation d'une pédagogie du contrôle émotionnel qui implique des conseils et des démonstrations subtiles de respect et de considération envers les étudiants et leurs familles ; b) l'invocation de discours à caractère religieux pour régler les conflits institutionnels, en particulier ceux liés à la discipline. La méthodologie a consisté en l'observation sur le terrain pendant quinze mois et en sept entretiens semi-structurés avec les directeurs et les coordinateurs pédagogiques. On a conclu que les stratégies mobilisées, quoique insuffisantes pour trancher les dissonances entre les domaines scolaire et domestique, mettent en lumière des aspects moins explicites et aussi moins étudiés en ce qui concerne la relation école-famille. En ce sens, de tels aspects nous aident à comprendre comment cette vie commune se constitue au quotidien.

Mots clés:

Relation famille-école. Stratégie. Gestion scolaire.

Introdução

"[...]Sabe aquele brinquedo "Pula Pirata?" Conhece? A relação na escola, essa sociedade, é igual um Pula Pirata. Às vezes você consegue enfiar as espadinhas lá. E tá tudo bonitinho. De repente você enfia uma e o negócio faz "BUM": explode. Porque as pessoas tem dificuldade às vezes de compreender e entender o mundo do outro.[...]"¹

Em 1952, o sociólogo estadunidense Howard Becker analisou a dinâmica de movimentação dos professores na carreira na rede pública de Chicago. Em sua pesquisa, identificou uma tendência a movimentações horizontais, associadas a uma busca por estabelecimentos que proporcionassem condições satisfatórias para o exercício da profissão. Segundo os docentes entrevistados, os maiores desafios de sua prática laboral estavam nas relações interpessoais com os demais atores escolares, em especial os alunos. Enquanto alguns professores tentavam se adaptar às demandas e às configurações que não eram vistas como ideais, a grande maioria procurava evitar as escolas de bairros desfavorecidos, pois a composição social dessas escolas, com muitos alunos vistos como “difíceis de ensinar, incontroláveis e violentos”, levaria à existência de problemas mais graves e dificultaria a constituição de um ordenamento das interações no estabelecimento capaz de gerar previsibilidade e satisfação. Becker percebeu que uma tendência de saída de professores para escolas de melhor reputação e a concentração de professores novatos nas escolas tidas como difíceis está presente em muitos sistemas de ensino.

Nas últimas décadas, a compreensão das interações entre a posição do estabelecimento de ensino (na sociedade, no território e no mercado escolar), suas configurações internas e as ações individuais e coletivas de atores escolares vêm ganhando maior complexidade. A partir de perspectivas distintas, pesquisadores vêm buscando compreender como se configuram essas interações em estabelecimentos situados em territórios de maior vulnerabilidade social, ou seja, que possuem alta concentração de alunos em situação de vulnerabilidade e/ou que não possuem acesso a certos pressupostos culturais valorizados pelo sistema de ensino.

Os trabalhos de Zanten (2001), Zanten et al. (2002) e Alcântara (2017) são representantes desse esforço e trazem contribuições pertinentes a este artigo, realizando etnografias em escolas situadas em contextos socioterritoriais periféricos. O primeiro analisa estabelecimentos de ensino cuja imagem e reputação se enquadram nos estereótipos da má qualidade e da desordem, frequentemente associados a escolas em territórios de maior vulnerabilidade (ZANTEN, 2001). Os outros dois pesquisam escolas que, apesar de estarem em territórios vulneráveis, conseguiram fugir de uma reputação negativa. A partir de suas pesquisas, Zanten identifica, no que tange à dimensão da coordenação do trabalho entre atores escolares, três processos que se repetem em contextos considerados difíceis pelos profissionais da escola: os processos de estigmatização e a luta contra eles; os processos de mobilização dos profissionais da escola; e as

especificidades na divisão do trabalho escolar, que incluem uma maior importância dada aos problemas de manutenção da ordem e de socialização dos alunos (ZANTEN et al. 2002). Essas pesquisas demonstram que as escolas possuem capacidades distintas de mobilização, as quais podem depender de projetos formais, de modos de cooperação não formais (ZANTEN et al. 2002), e também das disposições ou visões de mundo de certos atores.

Neste artigo, analisamos discursos e práticas dos gestores na relação com as famílias que, apesar de não terem sido resultados de acordos explícitos e institucionalizados, decorrem de uma característica que os profissionais pesquisados compartilham, qual seja, uma espécie de *compreensibilidade sociológica* sobre a comunidade atendida pela escola. A origem dessa forma particular de apreender o mundo social não se confunde com a “sociologia erudita” (BOURDIEU, 2010, p.24) e, portanto, não pressupõe a vigilância epistemológica que a caracteriza, mas está ligada a certa familiaridade com os discursos e as literaturas que dialogam com as ciências sociais. O contato com esse tipo de conhecimento adquirido tanto na formação acadêmica quanto, em alguns casos, na militância política, entretanto, somente ganha relevância nas interpretações dos agentes quando associado a elementos biográficos singulares, os quais permitem o reconhecimento das dificuldades materiais e das fragilidades educacionais de grande parte das famílias que compõem a clientela da escola.

Observamos, tanto nos discursos quanto nas maneiras de lidar com as famílias, que os gestores percebem com agudeza e consideram em suas práticas, um fenômeno da realidade social que tem sido objeto da sociologia da educação no Brasil há, pelo menos, vinte anos. Trata-se do que poderíamos sintetizar como dissonâncias entre as disposições, as maneiras e as lógicas exigidas pela escola e aquelas que em grande parte das vezes constitui os contextos socializadores de estratos das classes populares (LAHIRE, 1997; THIN, 2006; BATISTA e CARVALHO-SILVA 2013). Reconhecendo os limites de determinados grupos da população para atenderem às exigências da “forma escolar” (THIN, 2006), muitas vezes os atores escolares se sentem de “mãos atadas”, pedindo incessantemente às famílias que disciplinem as crianças e os adolescentes, que vigiem seus cadernos, que expliquem eficazmente a importância da aquisição de conhecimentos. A incitação à adesão das famílias à lógica escolar também se baseia na ideia de que o lar deve ser espaço de continuidade das práticas pedagógicas (PAIXÃO 2006). Assim, independentemente das condições objetivas, dos projetos educacionais das famílias e do modo como estas dão sentido à sua relação com a escola e com o processo de escolarização de seus filhos, os responsáveis dos alunos precisariam, como afirma Paixão (Idem, p.58), “ser cooptados para uma adesão ao que se espera deles, levá-los a entender (...) como contribuir para que a criança aja na escola segundo os padrões que organizam o cotidiano e obedeça às suas regras”.

Alguns elementos, como o território, a clientela e a história institucional determinam, em grande medida, os problemas a serem enfrentados, mas a forma como as equipes escolares respondem às situações

problemáticas e às condições objetivas e subjetivas da escola faz toda diferença para a moldagem das sociabilidades e convivências. Como aponta Barrère (2006), um aspecto central do trabalho do diretor em escolas com esse perfil é lutar contra a degradação da imagem, realizando um trabalho direcionado ao público “externo” (famílias, comunidade, gestores, outras escolas etc.), com o intuito de melhorar a reputação. De modo geral, os diretores pesquisados pela autora confiavam em suas possibilidades de intervenção para a melhora do clima escolar, focando, em geral, em ações de circulação preventiva, de controle e de convivialidade. Neste esforço, a familiaridade com o público da periferia contribuía para a legitimação da posição de autoridade (BARRÈRE, 2006).

A análise aqui apresentada é o recorte de uma pesquisa mais ampla, realizada entre 2017 e 2019, voltada à compreensão da relação família-escola nos casos de duas escolas municipais. Foram feitas diversas visitas às duas instituições, com o objetivo de observar as rotinas escolares e as ocasiões de atendimento às famílias e estudantes. Realizamos também entrevistas com profissionais da direção, da coordenação, da secretaria e professores dos dois estabelecimentos, além de entrevistas com 12 (doze) famílias em cada escola. Nós nos concentraremos, neste artigo, nos dados de observações e entrevistas com profissionais de uma das escolas, aqui nomeada de Cecília Meireles². O aprofundamento analítico proposto relaciona-se aos modos como a equipe gestora (direção e coordenações) enfrenta o cotidiano marcado pelos problemas comuns a uma localidade de grande vulnerabilidade.

A escola se situa no alto de um morro, a duas quadras de uma vila¹. O bairro em que se localiza é caracterizado pela presença de áreas elitizadas (IPEAD, 2005), áreas habitadas por camadas médias e áreas pauperizadas, mas o território da vila é também contíguo a dois bairros populares. Ela conta com um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e enfrenta problemas de acesso a serviços urbanos básicos, como coleta de lixo e esgoto sanitário. Segundo dados da prefeitura de Belo Horizonte, o bairro no qual a escola está localizada possui uma taxa de homicídios de 15,5/100 mil habitantes². Um dos bairros populares que fica a duas quadras da escola, por sua vez, possui uma taxa de homicídios de 72,7/100 mil habitantes. A forte segregação territorial se relaciona a uma alta concentração de alunos não brancos: somente 14% se declararam brancos no 5º ano e 24% no 9º ano em 2017 (INEP, 2018), e quase um terço dos alunos da escola (32,7%) eram atendidos pelo programa bolsa família em 2018 (SMED/BH, 2018). O estigma do território (associado à criminalidade e ao tráfico de drogas), se estende à sua clientela, o que contribui para que a escola tenha uma baixa reputação no mercado escolar local.

¹ “Vila” é o termo comum usado em Belo Horizonte para designar o que em algumas partes do país é denominado “favela”, ou, nos termos do IBGE, aglomerados subnormais.

² Trata-se de uma taxa relativamente alta se compararmos a outros dois bairros elitizados da mesma cidade, com taxas de 5,2/100 mil a 6,1/100 mil habitantes, respectivamente.

Após aproximadamente dois meses de presença constante na escola, conhecendo alguns dos gestores e frequentando alguns dos eventos do calendário escolar, como as reuniões com as famílias, iniciamos a realização de entrevistas semiestruturadas com os coordenadores pedagógicos, a secretária, a diretora e o vice-diretor. Registramos 18 horas de gravação com a equipe gestora, além das observações da rotina escolar e de alguns atendimentos às famílias e aos alunos. A soma desse material constituiu a matéria-prima da reflexão aqui apresentada. Ao longo de cerca de 15 meses de frequência à escola, foi possível compreender a lógica que guiava a relação da equipe de gestores com as famílias. Orientados por visões relativamente homogêneas sobre a população atendida, pelo menos no caso da coordenação e direção, sobre quem direcionamos nosso olhar aqui, os profissionais mobilizam, no contato com as famílias, um conjunto de estratégias para contornar as inúmeras situações de tensão que vão se apresentando. São tentativas mobilizadas não propriamente para aproximar as famílias da escola, mas para convencê-las a aderirem aos seus princípios e práticas, muitas vezes dissonantes com aqueles que estão na base das dinâmicas dos grupos domésticos.

Tais estratégias constituem um conjunto de mecanismos de redução das tensões e, neste texto, nos debruçamos sobre duas delas: estratégias pautadas em códigos morais de matiz religiosa como forma de resolver conflitos institucionais, sobretudo de ordem disciplinar; e estratégias que utilizam uma espécie de pedagogia do controle emocional que envolve a escuta, o aconselhamento aos alunos e suas famílias e sutis demonstrações de respeito e consideração.

Este trabalho pretende contribuir para a produção, já bastante consistente no Brasil, sobre a relação família-escola, trazendo como agente dessa trama o gestor escolar e sua capacidade de mobilizar recursos de senso prático aprendidos em situação, na convivência escolar e interações cotidianas. A seguir, procuramos descrever algumas características da escola, assim como a fase da biografia institucional em que se decide pela aproximação com a comunidade, ou seja, quando são construídos modos específicos de gerir a convivência, as interações e a comunicação com as famílias.

As estratégias dos gestores de uma “escola de vila”

Em nossa primeira visita à escola Cecília Meireles, a diretora nos atendeu de maneira bastante atenciosa, até mesmo calorosa. Assentindo com nossos interesses de pesquisa e demonstrando lisonja por ter sido aquela a instituição por nós escolhida, ela foi de algum modo guiando a nossa conversa pelos caminhos temáticos que considerava mais relevantes. Sua insistência em um tema em especial, a convivência, foi parcialmente esclarecida ao final dessa conversa, e outras pistas foram aparecendo ao longo das visitas para observação e entrevistas, ocorridas nos 15 meses seguintes.

O interesse no desenvolvimento deste artigo surgiu em um de nossos primeiros encontros na escola. Após elogiar as iniciativas da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) no sentido

de promover uma “cultura da paz”, a diretora nos mostrou, diversas vezes, entusiasmada, um livro que adquiriu após palestra de seu autor, promovida por aquela Secretaria. Baseado na ideia de justiça restaurativa, o livro prometia ser um guia sobre a “resolução de conflitos através do diálogo”. O discurso da diretora se deu num sentido muito claro de conciliação entre famílias, alunos e equipe escolar.

A insistência na questão da gestão dos conflitos nos chamou a atenção, e no final dessa primeira conversa, uma pista importante apareceu na fala da diretora. Após nos contar que um problema ocorrido entre um aluno com necessidades especiais e o monitor que o acompanhava chegou até a Secretaria de Educação e também que foi divulgado pela imprensa, ela afirmou: “Nós precisamos ter muito cuidado. Estamos vivendo no olho do furacão, num *Big Brother*. Somos vigiados o tempo todo”. Com esta fala, fomos percebendo que diante dos muitos riscos cotidianamente encarados por uma escola situada em território vulnerável e violento, a gestão precisa desenvolver mecanismos para gerir de modo eficaz os mais variados conflitos, desde aqueles que envolvem indisciplina ou até ameaças mais sérias de violência física contra os profissionais da instituição ou seus estudantes.

Quando iniciamos a investigação, acompanhamos uma fase da trajetória institucional em que o esforço coletivo da equipe gestora era no sentido de uma tentativa de aproximação das famílias, o que demandava um nível de engajamento e dedicação compreendido como muito além dos padrões éticos e profissionais predominantes em muitos estabelecimentos em contextos mais favorecidos. A decisão de buscar uma maior abertura à comunidade, além de ter mobilizado grande parte da equipe de profissionais da escola, notadamente dos gestores, para a organização das mais diversas atividades que indicassem para a comunidade que a escola gostaria de tê-la por perto, demandou formas de pensar, agir e se expressar com as famílias, que amortecessem os atritos e a hostilidade que, em larga medida, subjazem às relações entre a escola e as famílias num território marcado pela violência e vulnerabilidade social.

A Cecília Meirelles é considerada “escola prioritária” para a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, e, neste sentido, é alvo de uma série de políticas, projetos e ações para o enfretamento dos processos de produção de desigualdades educacionais. Respondeu, no ano de 2019, por 613 matrículas distribuídas entre turmas regulares dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, além da educação de jovens e adultos (EJA). A percepção de vulnerabilidade da escola aparece claramente na fala da comunidade escolar, sobretudo entre os gestores:

"[...]Esse ano fomos a única prioritária da regional. Tem outras escolas que tem o IDEB baixo, também, mas o nosso é o mais baixo.

Entrevistadora: Da regional?

Da regional. E aí, nós trabalhamos muito, tanto eu, como meus colegas. Na verdade, a escola toda se movimenta, faz projetos, isso e aquilo. E aí, na hora de colher os frutos, a gente colhe, ainda, poucos frutos... Então, isso é frustrante, para todos nós. [...]"³

Considerando os dados de seis edições de avaliação da escola pelo índice de desenvolvimento da educação básica IDEB, por cinco vezes ela ficou igual ou abaixo da meta estabelecida pelo referido índice. Identificamos que as constantes notas baixas nas avaliações externas baseadas em testes padronizados geram certa frustração. Ademais, por ser uma “escola de vila”, sofre da mesma desvalorização social atribuída ao território e aos seus moradores. Tal desvalorização está associada à criminalização desses espaços e à sua representação como ameaça à ordem social. Além disso, muitos dos conflitos sociais vividos fora dos muros da escola, nela adentram à revelia da equipe escolar. Como nos afirma uma das gestoras:

"[...] A gente convive na coordenação com muita ameaça. Não a gente. Mas a gente escuta o tempo todo assim: “Ah, porque se não resolver aqui, vou resolver de outro jeito, porque eu não tenho medo de nada”. E tal. Relatei que veio o pai conversar trazendo até porrete... Não assim, falando que ia bater na outra criança... Mas com o porrete na mão. Então assim, é tudo pra intimidar, e tal [...]."³

Segundo os entrevistados, o uso de arma branca, como o porrete, por exemplo, não é incomum na escola. Há casos de responsáveis de alunos que foram à escola portando este tipo de arma para tentar resolver os conflitos que, muitas vezes, foram originados fora da escola. Os gestores escolares se queixam de não terem sido preparados em sua formação para resolver conflitos diários dessa natureza. Durante a pesquisa, muitas foram as ocasiões em que a questão da reputação do estabelecimento de ensino apareceu como elemento privilegiado da fala dos gestores ao caracterizarem seus principais desafios.

"[...] [A escola] melhorou, mesmo. Porque já teve muitos casos aqui, assim, complicados. Várias vezes, alunos já foram assassinados aqui, bem perto. E aí a gente tá sempre reforçando, que a escola melhorou muito, pra eles ficarem tranquilos. Este ano, a gente recebeu uma avó, - que é ela que cuida do neto, porque o filho está preso, e a mãe não quis ficar com este filho. Tem contato, mas não quis assumir, assim. Então ela chegou aqui pra gente e falou assim: “Tô colocando ele aqui, porque eu não achei outra escola. Porque meus dois filhos estudaram aqui e saíram bandidos e hoje estão presos [...]."⁴

Ficava claro que uma das tarefas desses profissionais era a de provar que a escola era não só um lugar confiável, mas também respeitável, ou seja, digno de reconhecimento. Entre outras coisas, a melhora da reputação traria a vantagem de tornar legítimas as exigências de conduta consideradas fundamentais, não somente para a aprendizagem, mas principalmente para o controle da tensão instalada no cotidiano. Para além do empenho no atendimento às famílias, várias outras iniciativas de aproximação foram realizadas: participação em variados projetos oferecidos pela prefeitura, a presença na escola aos fins de semana para o programa “Escola aberta”³, o cuidado na preparação dos lanches para as reuniões com a comunidade, o empenho para oferecimento de atividades com dimensões de entretenimento, como na semana das crianças. Em todas essas situações, a escola tentava não somente se aproximar das famílias,

³ Programa da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) criado em 2004 que procura aproximar escola e comunidade. Segundo o site da PBH, em 2019, funcionou em 173 escolas da rede municipal, com a realização de 1200 oficinas no turno noturno e nos fins de semana.

mas convencê-las a aderirem aos seus princípios e às suas práticas, muitas vezes dissonantes com aqueles que estão na base das dinâmicas práticas e morais dos grupos domésticos.

Percebemos que, subjacente a essas estratégias, há uma espécie de *compreensibilidade sociológica* dos coordenadores e diretores, um elemento fundamental para que ocupassem aqueles cargos. Trata-se de uma espécie de perspicácia sociológica “espontânea”, fabricada por especificidades da trajetória de cada um, treinada pela formação acadêmica e/ou pela experiência na vida escolar. Assim, os gestores procuram mobilizar estratégias com o objetivo de sensibilizar as famílias para as necessidades daquilo que Zanten (2001 e 2004) denomina “ordem escolar”. Não observamos nenhum tipo de acordo explícito em que tais estratégias fossem definidas, mas nossa presença na escola em diferentes momentos de encontro com as famílias, nos ofereceu elementos empíricos para a identificação de duas dessas estratégias, às quais nos dedicamos neste artigo.

Estratégias pautadas em códigos morais de matiz religiosa como forma de resolver conflitos institucionais, sobretudo de ordem disciplinar:

Iniciamos a análise dessa estratégia com a descrição de uma “reunião de pais”. Como nas demais reuniões que se sucederam a este registro, observamos o uso de um recurso moral como ponto de partida para o estabelecimento de um diálogo com as famílias. A cena é descrita da seguinte maneira: o coordenador pedagógico agradece e valoriza a presença das famílias e introduz um vídeo, dizendo que o som não era muito bom, mas pedia às famílias que prestassem atenção e refletissem sobre a pergunta apresentada ao final. Destacamos aqui a última parte da fala do escritor e psicólogo clínico Rossandro Klinjey (2016), justamente aquela iniciada com um argumento religioso:

"[...] No decálogo de Moisés, já nos dez artigos da Constituição do Planeta, está: ‘Honrai teu pai e tua mãe’. O problema é que os pais e as mães hoje não se fazem honrar pelos filhos porque resolveram ser amigos...amigos dos filhos. Você sai da posição de pai e de mãe [levanta os braços indicando hierarquia], que é única, pra ter a posição de igualzinho, do que é amigo. Essa geração que pagou [cursou] moral e cívica é uma geração que ralou, que deve ter passado fome.” [A partir daqui o autor faz comentários jocosos sobre sua própria infância pobre e difícil para concluir que a pobreza e a autoridade dos pais deram a ele] “a vontade de conquistar, a vontade de perceber que tem que ter um esforço, que ninguém pode fazer por mim. Esses pais que nasceram nos anos 70, eles ralaram. Pra conquistar, eles muitas vezes vieram do sertão [o palestrante é paraibano], muitas vezes pegavam bicicleta e então um ônibus para vir pro colégio, e conseguiram vencer, conseguiram juntar um patrimônio, ter uma vida melhor pros filhos e tiveram a ideia infantil de dizer: ‘Meus filhos não vão passar pelo que eu passei’, esquecendo que foi exatamente porque passou pelo que passou que se tornou quem se tornou. E ninguém tá dizendo aqui que seu filho tem que passar fome, viver com roupa emprestada, mas que ele tem que entender que tudo o que você faz é um benefício amoroso pra ele, que a casa não é dele [...]" ⁵.

Logo após o vídeo, o coordenador reforça sua mensagem, afirmando que “os adultos é que têm que orientar os filhos, e não o contrário”, e fala sobre como se sente feliz quando seus filhos são elogiados por

terceiros. Pergunta se alguém gostaria de comentar algum tópico sobre o vídeo, mas ninguém se manifesta, o que indica que, apesar dos esforços dos profissionais da escola, a tentativa foi menos eficaz que o desejável. Em sequência, a diretora toma a palavra e, muito carismática, procura intercalar informes variados com advertências aos responsáveis, principalmente com relação ao uso de celulares nas salas de aula e apelos ao bom comportamento: “(...) vamos acender o nosso lado bom, gente”, ela diz - novamente uma metáfora religiosa, e em seguida menciona episódios de furto de objetos dos alunos na escola.

O palestrante, Rossano Klinjey (2016), fala do enfraquecimento de um critério hierárquico de raízes religiosas, qual seja, o etário, para então relacioná-lo ao enfraquecimento do sentimento de autodeterminação. Uma interpretação plausível para a fala de Klinjey é a de que haveria em curso uma espécie de modificação na psicologia individual (a ausência dessa vontade de esforço), causada por uma negligência moral da geração dos que “pagaram moral e cívica”, os quais não exercem a autoridade paterna e materna de modo eficaz. O psicólogo e psicanalista conjuga o princípio freudiano da figura paterna na constituição da autoridade, com o primado cristão de que é na casa ancestral e sob a autoridade paterna que se deve aprender a ser discípulo de Cristo.

Fomos percebendo que a utilização de imagens religiosas foi aparecendo em outros momentos. Em uma reunião de apresentação da escola para as famílias, a vice-diretora sugeriu que os responsáveis ajudassem seus filhos a renovar seus valores, já que estariam muito apegados ao “ter”, diferentemente do que acontecia em sua época, que “em vez de irmos ao shopping aos domingos, íamos à missa”. Aqui, o espaço escolar é comparado ao templo. Em ambos, cultiva-se o espírito. A dimensão moral do capital escolar expressa-se com toda a sua literalidade na fala da diretora. A escola é espaço “consagrado” à prática docente, onde deve haver a disciplina necessária para que se encontre a “palavra” proferida pelos professores em seu “ministério”, para o qual se valem dos livros que portam, por excelência, a palavra da autoridade (CAVALCANTI, 2013).

As evocações de princípios religiosos funcionam como exemplos que elevam as exortações da escola a um nível que a transcende. A disciplina e a valorização do conhecimento são amplamente associadas à dignidade, a qual, sendo virtude diretamente ligada à noção moderna de pessoa, recobre toda a existência do sujeito (TAYLOR, 1997). Esse tipo de apelo discursivo que pretende valorizar a escola e motivar uma adesão das famílias aos seus princípios e suas práticas, apesar de fazer sentido para os educadores, não têm um efeito mobilizador significativo, pelo que observamos. Os pais e as mães mostraram-se impacientes e apáticos durante a reunião. Entretanto, a análise da invocação do discurso religioso nos importa na medida em que consiste em uma das estratégias não explicitadas ou declaradas de aproximação e comunicação com as famílias.

Em todas as ocasiões, demarca-se a sacralidade do espaço escolar em relação ao mundo profano, o da comunidade. A evocação de uma ética religiosa, organizada por “valores e princípios”, cumpriria uma

função disciplinar. Se a escola, em seu espectro mundano, não é capaz de garantir a coesão do grupo, são os valores religiosos, da dimensão do sagrado, aqueles que garantirão a autoridade institucional da escola.

"[...] E aí você vê que os meninos, são meninos que não seguem regra. Eles têm muita dificuldade. Você tem que estar ali muito em cima. Porque não se preocupam, mesmo, veem esse reflexo na família, né? Do não estar próximo ali, do não olhar [...]"⁶

"[...] Olha, eu acho que são famílias, assim como os meninos, são famílias muito carentes. Elas têm muita dificuldade com as questões de disciplina, com as questões de norma, mesmo. Elas trazem isso muito, pra gente: "Eu não consigo falar pra ele o que fazer. Eu preciso de ajuda. Eu não sei mais o que fazer, eu já entreguei, eu não quero mais". Então eu acho que elas têm muito essa dificuldade, esse conflito, do que se pode fazer, o que não pode, em termos de educação, mesmo[...]"⁶

"[...] Então, muitas vezes eu vou ter que fazer um teatro danado, mesmo que eu não concorde, porque ele precisa entender que existe uma relação com a lei, e a lei está em todos os lugares, em todas as sociedades. E algumas são muito mais perversas do que as nossas leis institucionalizadas. Eles vivem muito próximos do ambiente do tráfico. As leis do tráfico são muito mais violentas e arbitrárias[...]"⁷

Como os assuntos disciplinares são aqueles que, de forma quase unânime, segundo todos os depoimentos colhidos, motivam o comparecimento dos responsáveis pelos estudantes, o tema das formas familiares de exercício da autoridade (LAHIRE, 1997, p.28) foi bastante recorrente, tanto nas entrevistas quanto nas observações. Os entrevistados expressaram, de modo geral, como pode ser visto na fala acima, da coordenadora Alice, que as famílias têm dificuldade de encontrar maneiras eficazes de correção e disciplinarização, o que não significa, na visão desses mesmos entrevistados, que elas não se empenhem na busca dessa eficácia.

Demonstrações diretas e imediatas de autoridade, muitas vezes com o uso de castigos físicos, costumam ser as formas conhecidas e praticadas por muitas famílias que procuram a escola ou cuja presença é solicitada pelos coordenadores. Alguns responsáveis contam com orgulho que batem em seus filhos, já que isso é visto por eles como demonstração de rigidez correta, moralizadora. Sendo a prática de punições físicas não somente dissonante com a forma escolar, mas vista pelos especialistas da infância e juventude como cada vez mais ilegítima, a confissão desse tipo de atitude é encarada pelos agentes educadores como uma prova da inabilidade educacional dessas famílias. Porém, tal inabilidade, em suas visões, deve motivar não um julgamento sancionador da escola, mas a abertura para a escuta e o aconselhamento (GUILIANI, 2012).

Importa destacar que o que se pretende aqui não é afirmar que a utilização de castigos físicos define o estilo educativo das classes populares. Tencionamos argumentar que nos casos em que esse tipo de punição existe e que é conhecida pela escola, os agentes educadores, mais especificamente os coordenadores, munidos da compreensibilidade sociológica sobre a qual já falamos, entendem esse traço comportamental integrado a um conjunto de práticas e de condições materiais de existência. Assim, por

exemplo, responsáveis que, em função de longas horas de trabalho, não têm tempo para um acompanhamento diário e atento e, além disso, não possuem os supostos culturais que permitiriam a mobilização de recursos educativos mais indutivos - os quais têm a autonomia como meta importante -, se sentem no dever e no direito de compensar tal ausência com castigos intensos e situados, restritos a determinados episódios de desobediência (BEM e WAGNER, 2016).

O tema das formas de exercício de autoridade foi uma das vias da pesquisa empírica que nos permitiu notar, e então analisar, uma segunda estratégia de controle da tensão e tentativa de aproximação com as famílias. Nós a definimos como uma pedagogia do controle emocional, a qual envolve a escuta e o aconselhamento às famílias.

Estratégias que utilizam uma espécie de pedagogia do controle emocional

Desde as primeiras visitas à escola sobre a qual falamos aqui, chamou-nos a atenção o cuidado com os espaços e a cordialidade dos gestores. Ao longo da pesquisa fomos percebendo que a amabilidade com a qual éramos tratados se estendia a toda a comunidade escolar. Considerando que nosso objetivo era compreender a relação com as famílias, foi nessa dimensão da convivialidade escolar que empenhamos mais esforços de investigação. Ao longo das entrevistas com gestores, e também no acompanhamento de alguns atendimentos, notamos que, no conjunto das práticas da gestão, havia um privilegiamento do acolhimento às famílias:

"[...]a gente atende os pais qualquer horário. Isso é, a gente não estipula o horário, né? Pra facilitar isso mesmo, porque eu acho que quando a gente coloca o horário da gente, pode não ser o horário deles, né? E eu falo mesmo, porque eu já atendi mãe aqui até a noite [...]"⁴

"[...] Essa escola tem muito valor nessa comunidade. Mas a sensação que eu tenho assim: um lugar pra cuidar do filho, um lugar pro filho estar, protegido. Como lugar de proteção, essa escola ela tá... (...) É, ótima. E tá consolidada nessa comunidade. As pessoas mandam aqui, contam que vai tá protegido, que vai tá cuidado, que vai tá alimentado, né... Aqueles que ficam na escola integrada. Mas como um lugar de formação, de escolarização, não existe muito essa valorização, essa expectativa[...]"⁸

"[...] Chá... A gente sempre oferece pra eles chá. Mas sempre pra ele se sentir acolhidos mesmo, sabe? A gente tem essa escuta com eles, deixa eles desabafarem [...]"³

Além da abertura para recepção e acolhimento em momentos de atendimento individualizado, fomos percebendo que variados gestos de gentileza compunham o cenário convivial de outras ocasiões em que as famílias iam à escola. Assim, por exemplo, num sábado de manhã, quando nos encaminhávamos para a entrada da escola para participar de uma reunião de apresentação da equipe escolar da nova gestão (eleita no final de 2017, alguns meses após iniciarmos a pesquisa) e das regras da escola, vimos a secretária e uma das coordenadoras colhendo flores de um arbusto de *bougainville* que enfeitava o portão dos fundos.

Após observarmos a movimentação do pátio e conversarmos com os diretores recém-eleitos, entramos na quadra e vimos aquelas flores ornamentando uma bonita e caprichada mesa de lanches. Os bolos e pães que lá estavam, como nos contou uma das coordenadoras, foram preparados no final do dia anterior para que se mantivessem frescos e saborosos na manhã seguinte.

No encontro com a obra de Veena Das (2019; 2019a), autora que se destaca no conjunto de estudos contemporâneos de sociologia e antropologia da moral, encontramos subsídios analíticos para interpretação dessas atitudes no registro do “esforço moral”: um modo de renovar o cotidiano, inserindo nele, de modo orgânico, gestos morais que resultam do cultivo de sensibilidades no correr da vida ordinária. Assim, a ética não é feita somente de julgamentos a que chegamos quando nos afastamos de nossas práticas ordinárias, mas é principalmente uma dimensão da vida cotidiana para a qual devemos “descer”.

Como afirma Silva (2016, p.29) “a defesa daquilo que importa não pode ser pensada a partir de uma analítica das regras e das obrigações sociais, mas de um esforço que se dá na constituição de uma medida sensível à situação”. A ética, então, se expressa nos modos concretos e contínuos de cultivo e de manutenção das relações. Quando as pessoas realizam o que Das (2016) chama de “esforço moral”, elas ajustam suas ações em consideração ao entorno, e se tornam responsáveis, na realização de mínimos gestos, pela manutenção da cotidianidade.

Assim, o cuidado com o jardim vertical da escola, as flores colhidas pela manhã e colocadas nos jarros que ornamentavam a mesa com lanches, a preocupação em servir boa comida às famílias, o chazinho servido àqueles que chegam agressivos ou excessivamente angustiados na escola: todos esses elementos expressam cuidado e “esforço moral” (DAS, 2019a), mas também indicam para as famílias os supostos éticos da ordem escolar, bem como os parâmetros desejáveis de uma micropolítica das emoções (VIANNA, 2013) que se quer constituir naquele estabelecimento de ensino. Num ambiente onde se fala baixo e calmamente, onde se controlam os ânimos com acolhimento, chazinhos e copos de água, não cabem demonstrações violentas de força ou correção de comportamentos com agressões físicas ou humilhações explícitas.

Deste modo, ainda que o acolhimento tenha valor em si mesmo, ele também expressa uma ordem moral implícita, e não deixa de ser um recurso para possibilitar a convivência num ambiente de tensão instalada. Apesar de habitual, não somente nessa escola, mas certamente em muitas outras, pequenas atitudes de gentileza direcionadas às famílias não são mecânicas; ao contrário, guardam uma intencionalidade que incluem o acolhimento, mas a ele não se resumem. Associadas, as duas estratégias aqui analisadas - a utilização de discursos de matiz religiosa e de uma pedagogia do controle emocional – apresentam às famílias um código de condutas a ser respeitado.

Considerações finais

Ainda que os diretores e coordenadores conheçam, tanto na dimensão coletiva quanto biográfica, as possíveis razões sociológicas que levam a que algumas famílias não invistam os esforços por eles esperados na educação de suas crianças e seus adolescentes, isso não afasta o valor negativo objetivamente atribuído a esse fato. A compreensão das dificuldades e até mesmo dos dramas das famílias também não afasta o entendimento baseado em uma ordem prática de que é necessário disciplinar as crianças para a convivência minimamente regulada no ambiente escolar.

A sensibilização para os referidos dramas, porém, pode contribuir para a mobilização dos profissionais da escola e colaborar para a modulação de estratégias mais ou menos eficazes na regulação da convivência e comunicação com as famílias. Durante a pesquisa percebemos, então, que há uma série de atitudes tomadas pelos diretores e coordenadores no sentido de afinar a comunicação com as famílias e ao mesmo tempo demonstrar as regras morais que devem pautar a convivência na escola. Tais atitudes, apesar de não responderem a um planejamento ou programa da gestão, foram sendo realizadas conforme a escola foi, nos termos dos gestores, “se abrindo à comunidade”. Embora contemplem um ideal, amplamente difundido, de estímulo ao envolvimento das famílias na escolarização dos filhos, as medidas adotadas não estavam claramente vinculadas a um projeto político-pedagógico coeso, capaz de orientar e articular as ações dos diferentes profissionais da educação no estabelecimento de ensino.

Mesmo que também influenciadas pelas políticas educacionais direcionadas a este tipo de estabelecimento, a forma com que essas ações eram implementadas se relacionava às disposições, visões de mundo e intenções dos atores diretamente imbricados. Assim, momentos de explicitação das regras codificadas da escola, como os das reuniões com as famílias para apresentação da equipe no início do ano ou entrega de boletins, eram combinados com demonstrações de cuidado e consideração.

Para Das (2016, p.178), a natureza da comunicação estabelecida ensina algo sobre a natureza do mundo. A linguagem pensada como produção coletiva revela que a natureza das relações sociais não é transparente, mas obscura. Considerar os contextos de produção das práticas e dos discursos das famílias apresentou-se aos gestores como condição para o estabelecimento de uma comunicação bem-sucedida. Trata-se de tentativas cuja relevância analítica não se apresenta em função dos resultados positivos, já que a amenização de uma situação de tensão não resolve as causas da produção do conflito. Porém, jogar luz sobre as estratégias dos gestores ganha importância analítica na medida em que elas nos falam sobre as maneiras mais sutis de administrar os conflitos tão frequentes quanto inevitáveis.

Desta sorte, inferimos que as duas estratégias - no sentido bourdieusiano, ou seja, não como cálculo racional, mas como compreensão do jogo que está sendo jogado - guardam características que expressam um modo particular, porque atento às necessidades percebidas pela equipe gestora, de dialogar com as famílias. Ambas decorrem de uma decisão institucional comumente denominada de aproximação entre

família e escola ou derrubada dos “muros da escola”, ou seja, de tentativa de construção de uma identidade e de um sentido de pertencimento. Nesse sentido, não é uma moral instrumental que dirige ações como essa, mas, como pudemos apreender na escola pesquisada, a compreensão da lógica do social por parte dos agentes educadores.

Em um contexto marcado pelo estigma, pela pobreza e também pela violência, estratégias como essas empreendidas pela escola certamente não conseguem mitigar os efeitos das desigualdades sobre a escolarização dos alunos atendidos. Porém, as ações da equipe gestora pesquisada apontam caminhos. Os gestores lembram que as emoções são também modos de afiliação a uma comunidade social, e que podem ser consideradas para a construção de maneiras de comunicação baseadas na expectativa cotidiana de recomposição de parte dos vínculos sociais esgarçados por uma sociedade profundamente desigual.

Notas

¹ Antônio-Coordenador Pedagógico. Entrevista realizada na escola Cecília Meireles [nome fictício], 2017.

² Tanto o nome da escola quanto os dos entrevistados são fictícios, a fim de preservar o anonimato.

³ Wanda, Coordenadora Pedagógica- turno manhã. Entrevista realizada na escola Cecília Meireles [nome fictício], 2018.

⁴ Marta- Coordenadora Pedagógica- turno manhã. Entrevista realizada na escola Cecília Meireles [nome fictício], 2018.

⁵ Rossandro Klinjey - Quando os filhos precisam entender que a casa não é deles, 21 de nov de 2016. Disponível em: <https://youtu.be/ZtHkNCmp8fM>. Acesso em novembro de 2017.

⁶ Alice- Coordenadora Pedagógica- turno tarde. Entrevista realizada na escola Cecília Meireles [nome fictício], 2018.

⁷ Antônio- Coordenador Pedagógico- Turno Tarde Entrevista realizada na escola Cecília Meireles [nome fictício], 2017.

⁸ Renata- Diretora da Escola. Entrevista realizada na escola Cecília Meireles [nome fictício], 2018.

Referências

ALCANTARA, Guilherme. A política da Escola: justiça e qualidades no sistema de ensino. Editora Appris: Curitiba, 2017.

BARRÈRE, Anne. Sociologie des chefs d'établissements: les managers de la République. Paris: PUF, 2006.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de. **Família, escola, território vulnerável**. São Paulo: Cenpec, 2013.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa em sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BECKER Howard S. **The career of the Chicago public school teacher**. *American Journal of Sociology*, v. 57, 1952, p. 470-477.

BEM, Laura Alonso de; WAGNER, Adriana. **Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconômico**. *Psicol. estud.*, vol.11, n.1, 2006, p.63-71.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Micro dados do censo escolar de 2017. Disponível em https://download.inep.gov.br/microdados/micro_censo_escolar_2017.zip Acesso em: 29 de maio de 2021.

CAVALCANTI, Alberes da Siqueira. O sagrado e o profano na educação: um estudo do imaginário religioso na escola pública. *Revista educação e emancipação*. v.6, n.1, jan./jun. 2013.

DAS, Veena. **Ethics as the expression of life as a whole**. Disponível em: https://www.academia.edu/14431568/Ethics_as_the_Expression_of_Life_as_a_Whole. Acesso em: 2 mar. 2019.

_____. **Voces de Niños. Violencia, Cuerpo y Language**. México, Fondo de Cultura Económica, 2016.

_____. **Ordinary Ethics: the perils and pleasures of everyday life**. 37p. Disponível em: https://www.academia.edu/1241779/Das_Ordinary_Ethics. Acesso em: 2 mar. 2019.

FRANCO, Cristina Perales. Abordagem Etnográfica à Convivência na escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n.3, 2018, p.887-907, jul./set. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000300887&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

GIULIANI, Frédéric. La valeur des mauvais parents. Bien faire institutionnel, dépréciation sociale et reconnaissance locale. In Y. Bonny & L. Demailly (Org.). *L'institution plurielle*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2012. p. 83-103.

IPEAD. Nota técnica: classificação dos bairros de Belo Horizonte, 2005. disponível em: <https://www.ipead.face.ufmg.br/site/publicacoes/mercadoImobiliario>. Acesso em 29 de maio de 2021.

KLINJEY, Rossandro. Quando os filhos precisam entender que a casa não é deles. YouTube, 21 de nov. de 2016. Disponível em: <https://youtu.be/ZtHkNCmp8fM>. Acesso em 12 de outubro de 2021.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LÓPEZ, Nestor. A escola e o bairro. Reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades. In: QUEIROZ RIBEIRO, Luiz César de; KAZTMAN, Ruben. *A Cidade contra a Escola? segregação urbana e desigualdades educacionais na América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. In: MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues; PAIXÃO, Lea Pinheiro (Org.). *Educação, Diferenças e Desigualdades*. Cuiabá: Ed. UFMT, 2006.

SILVA, Rodrigo de Castro Dias. *Gestos exemplares: sobre alguns modos de apreensão gestual da exemplaridade*. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

SMED-BH: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. *Panorama*. n. 1, mai. 2018, impresso, publicação interna.

TAYLOR, Charles. *As Fontes do Self – A construção da identidade moderna*. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Loyola, 1997.

THIN, Daniel. **Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre duas lógicas socializadoras**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago, 2006.

VIANNA, Adriana. Introdução. In: _____. **O fazer e o desfazer dos direitos: experiências etnográficas sobre política, administração e moralidades**. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.

ZANTEN, Agnès van. **École de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieu**. Paris: PUF, 2001.

_____; et al. **Quand l'école se mobilise: les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue**. Paris: La Dispute, 2002.