

Entre pontes e muros: regimes prescritivos e dilemas de uma escola situada em território vulnerável¹

Priscila de Oliveira Coutinho²

Orcid: 0000-0002-7178-2789

Maria Amália de Almeida Cunha²

Orcid: 0000-0002-0233-3883

Lorena Mara de Jesus Sodré³

Orcid: 0009-0004-0126-7820

Resumo

O artigo volta-se à descrição e interpretação da lógica que orienta as percepções do grupo de profissionais (gestores e professores) de uma escola pública situada em um território vulnerável na cidade de Belo Horizonte (MG), acerca da clientela atendida. Mais especificamente, analisa as maneiras pelas quais a dinâmica territorial de uma região favelizada da cidade de Belo Horizonte (MG), marcada pela vulnerabilidade socioespacial, contribui para o ajustamento das percepções e práticas da equipe escolar em relação aos estudantes e às suas famílias. Parte-se do primado sociológico de que o espaço físico é a reificação do espaço social, no qual e pelo qual os agentes sociais são constituídos. Dessa forma, o estudo articula o efeito território – utilizado aqui como índice que sumariza vantagens ou desvantagens sociais e econômicas dirigidas a grupos sociais em razão de sua localização no espaço social da cidade – à análise das interpretações sobre a relação dos estudantes e de suas famílias com a escola. Os dados utilizados derivam de entrevistas, grupos focais, registros em diário de campo e material documental recolhido nas visitas de pesquisa à escola. Conclui-se que os regimes prescritivos e a relação pedagógica tendem a ser predominantemente fundados em dinâmicas de rotulação dos estudantes e suas famílias, mas as modulações discursivas sensíveis a uma relativização dos estigmas têm o potencial de instaurar momentos e regimes de cooperação.

Palavras-chave

Educação básica – Rotulação – Efeito território – Relação família-escola.

1- Disponibilidade de dados: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

2- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Contato: prioliveiracoutinho@gmail.com; amalia.fae@gmail.com

3- SMED. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - MG, Brasil. Contato: lorenamj.sodre@outlook.com



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202652295774por>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



*Between bridges and walls: prescriptive regimes and dilemmas in a vulnerable- territory school**

Abstract

The article focuses on the description and the logic that guide the perception of a professional group (managers and teachers) from a public school located in a vulnerable territory in Belo Horizonte (MG) regarding the public they serve. It specifically analyzes how the territorial dynamics of a favela region in the city of Belo Horizonte (MG), marked by socio-spatial vulnerability, contribute to shaping the school team's perceptions and practices regarding the students and their families. We start from the sociological paradigm that the physical space is a reification of the social space, in which and through which social agents are built. Thus, the study articulates the territory effect - used here as an index that sums up social and economic advantages of social groups due to their location in the social space of the city - with the analyses and interpretations about the relationship between students and families with the school. The data used were gathered through interviews, focus groups, field diaries, and documentary material gathered during research visits to the school. We conclude that the prescriptive regimes and the pedagogical relationship tend to be predominantly grounded on labeling students and families; however, discursive modulations sensitive to a relativization of stigmata can establish cooperation moments and regimes.

Keywords

K-12 education – Labeling – Territory effect – Family-school relationship.

Introdução

Parcela significativa dos estudos sobre a escola tem se dedicado a demonstrar como seus mecanismos internos de seleção são cooptados pelas formas de classificação baseadas no arranjo distributivo dos agentes e das propriedades do espaço social (Bourdieu, 2013). Assim, embora, na prática, os dispositivos escolares de medição de desempenho não tenham sofrido grandes modificações, pesquisas sociológicas sobre a escola têm demonstrado que a concretização da justiça escolar (Crahay, 2013) exige transformações a serem operadas em múltiplas escalas, desde as mais amplas, que envolvem decisões sobre a distribuição espacial de recursos econômicos, até aquelas infinitesimais, relacionadas às maneiras como os professores regulam as expectativas comportamentais e pedagógicas a respeito dos discentes.

Na seara das mentalidades, o já clássico estudo de Pierre Bourdieu e Monique de Saint-Martin (1998) sobre as categorias do juízo professoral forneceu poderosas chaves de interpretação sociológica para a operação social e cognitiva de transmutação das classificações sociais em classificações escolares. Assim, por meio análise semiológica das

fichas escolares das alunas do primeiro ano de um curso do ensino superior, os autores mapearam padrões que constituíram uma reveladora jurisprudência professoral. Os elogios e as críticas, traduzidos numericamente nas notas, eram homólogos, em sua maioria, à topografia valorativa das classes sociais:

O julgamento professoral apoia-se, de fato, sobre todo um conjunto de critérios difusos, jamais explicitados, padronizados ou sistematizados, que lhe são oferecidos pelos trabalhos e exercícios escolares ou pela pessoa física de seu autor. A escrita, às vezes explicitamente mencionada, quando chama a atenção por sua feiura ou puerilidade, é percebida por referência a uma taxonomia prática das escritas que está longe de ser neutra socialmente e que se organiza em torno de oposições tais como “distinta” e “intelectual” ou “pueril” e “vulgar” (Bourdieu; Saint-Martin, 1998, p. 192).

O excerto resume a tese: o sistema de classificação propriamente escolar, ao fazer o que lhe é atribuído, opera eufemizando a classificação social. Essa “magia social” está ancorada sobretudo na natureza oficial dos julgamentos escolares, assim como na crença em sua legitimidade. Na economia das trocas linguísticas, dentro da qual muitos dos seus trabalhos sobre educação precisam ser compreendidos, Bourdieu desentrançou os elos que ligam a ação verbal à posição social dos interlocutores, revelando a lógica das mais sutis operações de consagração, transgressão e decaimento sociais.

O texto de Bourdieu e Saint-Martin serve a este artigo por sua capacidade de desvelar mecanismos de produção dos juízos professorais, mas também pelo contraste com a realidade aqui analisada, na medida em que a equipe escolar, de cujas práticas e discursos nos valem, não denega o social, mas o expõe, e as questões escolares sequer aparecem como tópicos das preocupações ou dilemas. No lugar dos eufemismos, surgem as hipérboles.

O presente artigo volta-se à descrição e à interpretação da lógica que orienta as percepções do grupo de profissionais (gestores e professores) de uma escola pública situada em um território vulnerável na cidade de Belo Horizonte (MG), acerca da clientela atendida.

Nos depoimentos coligidos, o território é, por excelência, o índice que oferece os critérios de classificação dos estudantes e de suas famílias, além de funcionar como uma espécie de repositório de elementos que poderiam explicar as atitudes, discursos e os acontecimentos que a ordem escolar precisa gerir, embora estejam muito distantes de sua natureza e de destino.

Para empreendermos esta análise, percorremos um caminho que procura articular o “efeito território” com categorias presentes nas obras de diferentes autores ligados à Escola Sociológica de Chicago. Mais especificamente, dialogamos com alguns estudos de Richard Sennett (2012) sobre cooperação, bem como com os estudos seminais de Howard Becker (2009) sobre rotulação e de Erving Goffman (2008) sobre estigma.

Tais estudos são aqui mobilizados por oferecerem recursos de interpretação para situações que envolvem normas e valores no espectro da ação interpessoal, de modo que os indivíduos ajustam suas respectivas linhas de ação por meio de um processo de interpretação, o qual pode ocorrer sob a forma de julgamento, rótulos e estigmas, mas também de compreensão e cooperação.



Este artigo está estruturado em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção, apresentamos uma caracterização da escola e explicitamos o desenho metodológico da pesquisa. Em seguida, na segunda seção, exploramos a dimensão espacial como uma variável capital na sociologia da educação, demonstrando como as características do território orientam a classificação e o julgamento valorativo sobre os alunos, associando tais características a problemas de comportamento e de aprendizagem. Na terceira seção, argumentamos que, embora o território seja um tópico fundamental para a classificação e o julgamento dos alunos e de suas famílias, os discursos que o mobilizam são diferentemente modulados.

Caracterização da escola pesquisada e aspectos metodológicos da pesquisa

O contato com a Escola Castro Alves⁴ se deu no âmbito de uma pesquisa realizada entre os anos de 2017 e 2019. A equipe que a conduziu trabalhou com a análise de duas escolas públicas da rede municipal de Belo Horizonte (MG). Embora pertencessem à mesma região administrativa, elas apresentavam características contrastantes em duas dimensões principais: território e clientela. Desse modo, a primeira escola, Augusto dos Anjos, tem um público misto, composto por estudantes provenientes tanto de estratos sociais pauperizados quanto de camadas médias. Além disso, ela se localiza em uma rua larga e arborizada, vizinha de um expressivo conjunto de casas de alto padrão.

A Escola Castro Alves, por sua vez, localiza-se em uma área que se destaca pela favelização. A região, denominada pelos moradores de “vila”⁵, possui a qualificação oficial de favela⁶, por se enquadrar nos seguintes critérios: 1) predominância de domicílios com graus diferenciados de insegurança jurídica da posse; 2) urbanização fora dos padrões vigentes e/ou restrição de ocupação (quando os domicílios ocupam áreas de proteção ou com restrição de ocupação). As características territoriais somam-se outras diversas vulnerabilidades, que serão melhor exploradas adiante, além de uma série de rótulos e estigmas associados às violências locais, à dificuldade de acesso às partes mais altas da vila e à pobreza. A instituição funciona em três turnos, atendendo alunos do 1º ao 9º ano nos turnos da manhã e da tarde e ao público da EJA no período noturno, contando também com o Programa Escola Integrada⁷. Considerando o conjunto de escolas da

4- O conjunto de dados que dá suporte a este artigo deriva de uma pesquisa realizada pelo Observatório Sociológico Família- Escola (OSFE), sob a coordenação da professora Maria Alice Nogueira. Foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o número: CAAE 82752417.4.0000.5149. Os nomes das escolas e dos personagens são fictícios, em respeito às regras de anonimato.

5- “Vila” é o termo comum usado em Belo Horizonte para designar o que em algumas partes do país é denominado de “favela”. A vila onde a escola se localiza é oficialmente mapeada numa região limítrofe de um bairro de classe média alta de Belo Horizonte, e por isso os contrastes entre as duas escolas ficaram tão marcados. Os dados disponibilizados pela PBH (Prefeitura de Belo Horizonte) contemplam os bairros de maneira geral, não privilegiando a análise específica de áreas mais vulneráveis. Desse modo, não estão disponíveis os indicadores socioeconômicos do território específico em que se encontra a comunidade atendida pela Escola Castro Alves.

6- O termo favela tem sido utilizado pelo IBGE desde 2024. Para maiores informações, consultar: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-01/ibge-volta-usar-o-termo-favela-em-censos-e-pesquisas>

7- O Programa Escola Integrada está presente nas 177 escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. O Programa amplia não só o tempo, mas também os espaços de aprendizagem em que os estudantes realizam atividades diversificadas que contribuem efetivamente no seu desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural.” In: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-integrada>.

região em que a Escola Castro Alves se localiza, a instituição possui reputação (imagem percebida) bastante negativa. Embora a instituição se localize em território vulnerável e apresente baixo desempenho no IDEB⁸, a unanimidade quanto à má reputação da escola foi um pouco surpreendente para o grupo de pesquisadores, já que os dados revelam que a equipe escolar é, de modo geral, bastante engajada (planeja atividades fora do horário de trabalho, empenha-se nas recepções das famílias, etc.)⁹ e que a instituição possui muito boa estrutura física (quadras de esporte, biblioteca, laboratório de informática, horta, etc.), além de, à época, contar com projetos variados (alguns deles desenvolvidos por professores da escola, outros impulsionados pela Secretaria Municipal de Educação) e uma interessante agenda de excursões escolares.

Ao longo da pesquisa, percebemos que a má reputação da instituição é homóloga à estigmatização da comunidade atendida. Chamou-nos a atenção a maneira como grande parte da equipe pedagógica interpretava os problemas de convivência e aprendizagem identificados: parte da equipe elaborava uma espécie de “compreensibilidade sociológica” por meio do detalhamento e da interpretação dos problemas sociais da comunidade, que muitos profissionais conheciam de perto (Coutinho; Cunha; Alcântara, 2021). Assim, evitavam uma culpabilização simplista das famílias e dos estudantes e, em suas práticas, era visível o empenho na realização de tarefas que buscavam aproximar a comunidade da escola (trabalhavam aos finais de semana em eventos para receber a comunidade, organizavam cuidadosamente as reuniões com as famílias, esmerando-se na preparação de lanches e na decoração do ambiente).

Porém, se a explicação dos comportamentos passava pela avaliação dos problemas sociais e, portanto, não estava calcada em uma classificação dos indivíduos como essencialmente violentos, incapazes ou negligentes, havia, ao mesmo tempo, uma translação hermenêutica dos problemas identificados no território para os comportamentos dos estudantes e das famílias. Era justamente nessa operação interpretativa que o processo de etiquetamento, o qual procuraremos explicar neste texto, acontecia. Por esse motivo, para os fins analíticos deste artigo, nós nos valem apenas dos dados da Escola Castro Alves, pois dinâmica similar não foi identificada na Escola Augusto dos Anjos.

Foram realizadas entrevistas com professores e com a equipe gestora da escola, assim como grupos focais com professores e observações no cotidiano da instituição. Além disso, 13 (treze) famílias de crianças matriculadas na Escola Castro Alves foram entrevistadas.

Nesse artigo¹⁰, produzimos análises baseadas nos dados de oito entrevistas semiestruturadas (com direção, coordenações e secretarias) e dois grupos focais (com docentes). As entrevistas tiveram duração de 90 a 100 minutos, e os grupos focais resultaram, ao todo, em 280 minutos de gravação. O material analisado, portanto, consiste em cerca de 22 horas de gravação, cuja transcrição foi dividida em 10 arquivos. Para

8- Em 2017, ano em que a pesquisa foi iniciada, a escola apresentou IDEB 5 nos anos iniciais e 4,8 nos finais, valores abaixo das metas para as etapas, que eram de 5 e 5, 8 respectivamente.

9- Sobre isso, ver: Coutinho, Cunha; Alcântara (2021).

10- As duas primeiras autoras deste artigo trabalharam diretamente na pesquisa mais ampla, e a terceira autora trabalhou com os dados secundários em sua pesquisa de mestrado.



as considerações aqui produzidas, como complemento às entrevistas, foram utilizados também os registros dos diários de campo da equipe de pesquisadores, os quais forneceram dados sobre a estrutura física e o cotidiano da escola.

Após leitura prévia dos arquivos, com o propósito de fazer o levantamento dos principais temas abordados pelos docentes e pela equipe diretiva da escola, iniciou-se, com o auxílio do *software* ATLAS.ti, a categorização do material. Escolheu-se como tema norteador deste texto o eixo Comunidade/Território na perspectiva de gestores e professores e sua relação com os alunos e suas famílias.

Na próxima seção, procuramos explorar brevemente como a sociologia da educação tem examinado as relações entre território e escolarização para, então, articular essa literatura com as interpretações acerca das percepções da equipe profissional da Escola Castro Alves.

Escola e Território: a Escola Castro Alves

A dimensão espacial constitui variável de análise fundamental na sociologia da educação, na medida em que demonstra de forma inequívoca a correlação entre segregação social e segregação escolar. A esse respeito, várias pesquisas de Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1989, 1997, 2007) colaboraram sobremaneira para o tema, ao examinarem a “correspondência entre uma determinada ordem de coexistência dos agentes e uma determinada ordem de coexistência das propriedades” (Bourdieu, 2013, p. 133). Para o autor, o espaço físico corresponde a uma estrutura social relacional onde os agentes e grupos sociais se distribuem de acordo com o volume e a estrutura das relações entre os capitais (econômico, cultural e social) possuídos:

O espaço social fisicamente realizado (ou objetivado) apresenta-se como distribuição, no espaço físico, de diferentes espécies de bens e serviços e também de agentes individuais e grupos fisicamente localizados (enquanto corpos ligados a um lugar permanente: domicílio fixo ou residência principal) e dotados de oportunidades de apropriação desses bens e serviços mais ou menos importantes (em função de seu capital e também da distância física em relação a esses bens, a qual também depende de seu capital). É essa dupla distribuição no espaço dos agentes enquanto indivíduos biológicos e dos bens, que define o valor diferencial das diversas regiões do espaço social realizado (Bourdieu, 2013, p. 136).

Assim, os indivíduos e grupos ocupam posições cujas distâncias e proximidades se definem pelo volume e pela composição de capitais correspondentes. O espaço físico, portanto, expressa as diferentes capacidades de apropriação material e simbólica dos bens raros (públicos ou privados), definindo possibilidades de aproximações e de distanciamento em relação ao desejado e ao indesejado. O lugar, portanto, não é apenas um cenário, mas atua como agente na produção de identidades, oportunidades e desigualdades.

A partir das primeiras décadas do século XXI, assistimos a um profícuo e renovado movimento de investigação do peso específico da dimensão físico-espacial na explicação

das desigualdades educacionais. Muitas pesquisas se debruçaram sobre a composição social dos estabelecimentos escolares e sobre as características do território onde se situam. Um dos resultados mais consistentes dessa literatura converge para a constatação de que as famílias e os profissionais da educação buscam escapar de estabelecimentos localizados em territórios vulneráveis e estigmatizados, tema, aliás, que já aparecia no pioneiro e perspicaz estudo de Howard Becker (1951/2017) sobre o processo de “mobilidade horizontal” na carreira dos professores das escolas públicas de Chicago.

Ferreira, Perosa e Lebaron (2022), em pesquisa voltada ao exame da distribuição de grupos sociais e de seus investimentos educacionais em duas metrópoles brasileiras (São Paulo e Recife), testaram a aplicabilidade da noção de espaço social (Bourdieu, 1997) ao contexto brasileiro. Para isso, os investigadores fizeram uso da modelagem geométrica de dados, ou seja, usaram métodos estatísticos hábeis à consideração de uma estrutura complexa de inter-relações (e à representação espacial dos dados), tal como Bourdieu havia feito ao demonstrar como operavam, por exemplo, os conceitos de “causalidade social”, classe social (classe de condições de existência) e espaço social. A investigação empregou a Análise de Componentes Principais (ACP) para correlacionar fatores como renda, escolaridade, infraestrutura e características sociodemográficas. Os resultados do estudo revelaram uma homologia estrutural nas desigualdades entre as cidades, indicada por uma forte correspondência entre baixa escolaridade, baixa renda, menor longevidade e maior concentração de população autodeclarada negra, especialmente nas áreas mais precárias. Isso evidenciava a dinâmica de “tomadas de posição” relativas às práticas e estratégias educativas naquelas duas metrópoles.

Ribeiro e Koslinski (2009), aliando as sociologias urbana e da educação, exploram a hipótese do impacto da metropolização da questão social no Brasil sobre a reprodução de desigualdades de oportunidades educacionais. Os autores utilizaram os dados do IDEB (2005) das regiões urbanas de cada um dos 438 municípios incluídos no estudo, perscrutando as diferenças de resultados escolares de municípios que integram regiões metropolitanas e aqueles fora da dinâmica metropolitana, para então empreender análises que avançam na indicação das dimensões que poderiam explicar o efeito-metrópole sobre oportunidades educacionais, sumarizando as características dos contextos metropolitanos que impediriam o desenvolvimento de uma educação básica de qualidade. A crise da sociabilidade é percebida como um elemento central dessa metropolização, caracterizada pela desorganização social no plano da família e da vida coletiva de bairro, as quais produziriam condições de vida desfavoráveis à incorporação de disposições consonantes com a cultura escolar. A pesquisa concluiu que o efeito metrópole, embora com intensidades distintas, mostrou-se relevante para explicar os piores desempenhos.

Batista e Carvalho Silva (2013), por meio de pesquisa realizada em uma região de alta vulnerabilidade na cidade de São Paulo, procuraram responder se a vulnerabilidade social da vizinhança da escola influencia em sua qualidade. Segundo os autores, o efeito do território não se limitaria à relação entre a escola, o território e a população, mas, entre outros fatores, à distribuição desigual de bens e ao acesso a direitos na escola, que em decorrência da segregação espacial deixaria a escola isolada, como um dos poucos equipamentos públicos do local, e tenderia a tornar o corpo discente homogêneo:



Em síntese: o efeito do território é, na verdade, resultante das acentuadas desigualdades socioespaciais que caracterizam as metrópoles e da segregação socioespacial e dos estigmas que ela gera. Seria mais adequado dizer, assim, que se trata, não de um efeito de território, mas de um efeito das desigualdades socioespaciais (Batista *et al.*, 2013, p. 23).

Dentre seus resultados, foi possível aferir que, quanto mais vulnerável a região do entorno da escola, mais restritas são as oportunidades escolares por ela oferecidas. Para os autores, nas grandes metrópoles, apesar de ricas econômica e culturalmente, as desigualdades são reificadas e caracterizadas pela “organização de seu espaço sob a forma de segregação espacial” (Érnica; Batista, 2012, p. 642), evidenciando o efeito do território, que se faz mais presente em regiões com maiores desigualdades econômicas e educacionais. Dessa forma, o efeito de território seria mais significativo em realidades marcadas por grande desigualdade socioeconômica e educacional, por intensa segregação sociocultural e/ou por contextos em que não se consolidou um Estado de bem-estar capaz de universalizar direitos (Érnica; Batista, 2012).

O isolamento da instituição escolar, identificado na pesquisa de Batista e Carvalho Silva (2013), é um elemento que caracteriza de maneira bastante determinante a Escola Castro Alves. A falta de áreas apropriadas para brincadeiras e prática de esportes na região onde se localiza faz com que a instituição seja um equipamento público de referência para os estudantes também por esses motivos, como ressalta a diretora da escola:

Eu acho que as famílias, as comunidades aqui, são muito pobres, muito carentes, no sentido de carecer de coisas. Aqui é tudo morro, morro abaixo, morro acima. Então, o equipamento público que oferece um espaço plano pra chutar uma bola é a escola, é a quadra da escola, é o pátio (Diretora da Escola Castro Alves).

Uma das coordenadoras pedagógicas da Escola Castro Alves, por sua vez, destaca que muitos alunos são extremamente assíduos à escola, mas não a enxergam como um espaço de aprendizado, e sim como um local de socialização, onde podem brincar, conversar e encontrar seus colegas, sobretudo nos momentos do recreio, evento fundamental para a sociabilidade das crianças da comunidade. Os efeitos do isolamento territorial não se resumem apenas ao afastamento da escola em relação a outras partes da cidade ou das poucas opções de lazer e entretenimento na região. As dificuldades de mobilidade influenciam no horário de funcionamento da escola, que se diferencia das demais da rede municipal de Belo Horizonte. Conforme se depreende dos relatos, as dificuldades para chegar até mesmo de ônibus à instituição, fizeram com que fosse necessário alterar o horário de início e término das aulas no horário da tarde, começando às 13h30 e encerrando às 18h. Muitos professores que lecionam em outros locais se atrasam para o início das aulas, dadas as dificuldades para ir e vir à escola, fato que reforça a imagem de isolamento da escola com relação ao restante da cidade.

Ao contrário de parte dos moradores das regiões contíguas às vilas atendidas, que matriculam seus filhos em escolas públicas que reúnem melhor reputação e índices de desempenho superiores, muitas famílias da Escola Castro Alves não possuem nem os

recursos informacionais para reivindicar outra escola, nem condições financeiras para custear o transporte para uma instituição mais distante. Todas essas impossibilidades tendem a acentuar as segregações escolares, combinando variáveis como classe, raça e território (Ben-Ayed, 2011).

A condição de escola segregada é descrita no trecho abaixo pela diretora da Escola Castro Alves, quando a entrevistada destaca que a instituição, dentre aquelas que servem à regional administrativa à qual pertence, é o destino das crianças, nomeadas, como brincadeira, de “santos”:

Diretora da Escola Castro Alves: É porque, assim, aí quando o menino é desafiador, ele não é da jurisdição da Augusto dos Anjos [Escola da mesma regional, mas que se situa em um bairro ladeado por casas de alto padrão], porque normalmente são os daqui. (Risos). Aí ele manda... “Vai para a Castro Alves”.

Pesquisadora: Mas então assim, não é seleção na entrada. Quando cê diz seleção, é no processo? Recebe o aluno, mas começa a ter problemas, entre aspas (...). Aí fala pra família, como é que é? Aí fala pra família que ele tá fora da jurisdição.

Diretora da Escola Castro Alves: É, aí faz esse convencimento, né (...). Tá fora da jurisdição.

Pesquisadora: É essa historinha que o vice-diretor fez referência?

Diretora: É... (Risos). “A sua jurisdição é a Escola Castro Alves”. (Risos). Aí vem o santo (...)

Pesquisadora: Aí o que?

Diretora: Vem o santo (Risos).

Pesquisadora: Então para a Escola Castro Alves vem todos os difíceis, né?

Diretora: É. Historicamente foi acontecendo isso, sabe, assim (...). Eu acho que uma das razões da Escola Castro Alves ter essa fama é isso sim, muito em função da Escola Augusto dos rejeitar certos alunos.

López (2008), tratando da segregação espacial na América Latina, afirma que a distribuição espacial da população sinaliza “o aumento das desigualdades sociais, o ressurgimento de identidades baseadas na diversidade cultural própria da região e a profunda crise de coesão social” (López, 2008, p. 327). Isso ocasionaria uma homogeneização interna aos territórios, além da progressiva diminuição das possibilidades de interação com outros meios sociais e culturais. Essa segregação aumentaria as possibilidades de estigmatização e rotulação de grupos identificados com territórios subalternizados.

A literatura sociológica sumarizada e os dados da pesquisa aqui analisados atestam os efeitos do território sobre as experiências efetivas de escolarização de crianças e jovens. Neste artigo, porém, não nos dedicamos ao exame dos elementos do contexto que explicariam os déficits de aprendizagem, as causas do desinvestimento escolar ou os padrões de comportamento conflitantes com a ordem escolar. Nosso objetivo é demonstrar que as características do território funcionam como signos de classificação fundamentais aos discursos de explicação sobre os problemas de comportamento e aprendizagem identificados pelos profissionais, assim como integram a gramática de justificação de seus regimes prescritivos (Ball; Maguire; Braun, 2016).



Modulações discursivas, regimes prescritivos e fronteiras simbólicas na relação escola-comunidade

Nesta seção, procuraremos demonstrar que, embora o território da Escola Castro Alves seja um tópico fundamental para a classificação e o julgamento dos estudantes e de suas famílias, os discursos que o mobilizam são modulados de maneiras distintas. A reputação negativa da vila colabora para a estigmatização da comunidade que frequenta a escola; entretanto, gostaríamos de destacar que há diferentes maneiras de lidar com as distâncias entre as perspectivas e os modos de vida da equipe escolar e aqueles percebidos ou atribuídos às famílias.

A esse respeito, duas pesquisas clássicas e com conclusões contrastantes nos oferecem recursos para tatearmos esse tema tão fundamental quanto sinuoso. A primeira foi conduzida por Samuel Stouffer (1949) ao longo da década de 1940; a segunda, por Robert Putnam (2007), na segunda década deste século.

Samuel Stouffer, professor de sociologia associado à Escola de Chicago, liderou uma equipe de pesquisadores durante e após a Segunda Guerra Mundial. Por meio da aplicação de *surveys*, eles reuniram opiniões dos militares dos EUA sobre suas experiências no Exército e na guerra (Stouffer *et al.*, 1950). A equipe de pesquisadores concluiu que os oficiais, sem experiência semelhante à dos praças, não reconheciam as valorações que orientavam o trabalho cotidiano desses subordinados. Além disso, como afirma Sennett (2012, p. 15), Stouffer observou que os soldados brancos que combatiam ao lado de soldados negros se revelavam menos preconceituosos do ponto de vista racial do que os soldados brancos que não tinham passado pela mesma experiência (Sennett, 2012).

A pesquisa de Stouffer foi fundamental para uma perspectiva sobre os efeitos da diversidade nas relações sociais conhecida como “hipótese do contato”, a qual defende que à medida que temos contato com pessoas diferentes de nós, superamos nossa resistência e ignorância iniciais e tendemos a amenizar nossos preconceitos.

A ideia de que a experiência direta com os outros pode beneficiar a coesão parece presente nos discursos da equipe da Escola Castro Alves, sobretudo nos discursos da equipe gestora, que demonstrou conhecer a realidade das comunidades atendidas. Em algumas ocasiões, como nas campanhas para eleição de diretores e nas visitas às casas de estudantes que apresentavam alta infrequência, a equipe podia conhecer as condições de moradia ou testemunhar aspectos do cotidiano familiar obliterados na vivência no ambiente escolar. Sobre os efeitos positivos de uma postura compreensiva, uma gestora relata:

Essa menina mesmo que eu encontrei na favela, ela só chegava atrasada. Ela chegava às sete e meia. A coordenação, é, tem um papel assim de meio que cobrar horário, ela já chegava mal-humorada lá na sala. Aí um dia eu falei pro coordenador: deixa a Júlia [nome fictício], assim, facilita pra mim. Se você interrompe essa menina aqui ela chega lá em cima e quem paga o pato sou eu... (Risos). É, porque você tem que ter essas leituras.... Aí quando ela chegava, ela usava uma saia longa e uns chinelos uns três números maiores do que o pé dela, né, aí eu já... A sala era aqui em cima (...). Na hora que eu escutava “filha da p*, desgraça...”, era a Júlia chegando. Aí eu ia pra porta da sala. Onde eu estava na sala eu ia pra porta. Aí parada lá na porta: “bom dia, Júlia, tudo bem?”. Aí no início: “só se for pra você”. E o lugar dela era ali pertinho de mim, né...

E aí com o tempo ela já foi parando na porta e me cumprimentando. No final ela me abraçava e me beijava (Diretora da Escola Castro Alves).

Vários depoimentos vão nesse mesmo sentido, de que alguns profissionais da escola, cientes das dificuldades dos estudantes e de suas famílias, empenhavam-se em acolhê-los e relevar eventuais hostilidades. Ao relatar outra ocasião em que esteve na região para visitar uma aluna, a diretora identificou o local como um “buraco extremo”, devido às características do espaço e às precariedades que presenciou. Essas inserções nos locais de moradia de seus alunos teriam modificado seu olhar a respeito das realidades vivenciadas pelos estudantes, dadas as adversidades às quais estão sujeitos:

A escola atende a vila, que é um buraco extremo mesmo. A primeira vez que eu fui lá, já tem muitos anos [...] E foi de manhã, e foi julho, estava frio. E aí quando eu desci e alcancei a casa dela, fiquei tão impressionada com a falta de sol. Não batia sol. E o frio, que eu falei assim: gente eu nunca mais vou chamar atenção, porque às vezes a gente chama atenção com um pouco menos de tolerância do aluno porque ele vai chegando atrasado, né, na escola, na aula... Eu falei assim: “gente eu nunca mais vou fazer isso, porque levantar seis horas da manhã nesse buraco aqui...”. (Diretora da Escola Castro Alves).

A coordenadora, por sua vez, ao ser motivada a falar sobre sua experiência em conversas com as famílias, destacando o trabalho que à época realizavam, voltado à construção de um calendário de atendimentos individuais às famílias, com a intenção de dar mais protagonismo à relação família-escola, enuncia a importância de conhecer o “histórico” da criança para melhor compreendê-la e aprimorar o processo pedagógico:

Então, eles têm um histórico difícil. Muito triste, né? Então você vê por que que a gente não pode só pensar assim: “Ah, esses meninos aqui não dão pra nada. Eles não vão ser nada na vida”. Não; eles podem! Mas eles têm poucas oportunidades. Eles têm uma redução de oportunidades com relação a outros espaços. Porque eles não têm, ali, muito o cultural, uma vivência de cinema, passear, aquela coisa toda. E eles têm muitas perdas. Perdas de familiares, mesmo, pro tráfico, pra questão do crime. Perdas do pai separar, da mãe separar, de viver sozinho (Coordenadora Pedagógica da Escola Castro Alves).

Se o relato das gestoras vai ao encontro da tese de Stouffer, vários outros estão mais próximos da tese de Robert Putnam (2007), a qual, nas palavras de Sennett, defende que “a experiência direta da diversidade, na verdade, leva as pessoas a se retirarem dessas vizinhanças” (Sennett, 2012, p. 16). Putnam coloca o debate da solidariedade social em um terreno analítico de maior complexidade. O contato com a diversidade, especialmente em contextos urbanos, pode gerar desconforto e desconfiança entre diferentes grupos sociais. Assim, embora a diversidade tenha o potencial de enriquecer a vida social, ela também pode gerar sentimento de insegurança e exclusão, especialmente quando as instituições sociais e políticas não fornecem apoio adequado para a integração.

Na Escola Castro Alves, os relatos de absoluto descontentamento com o comportamento dos estudantes e de suas famílias também se mostraram bastante presentes e persistentes.



Mesmo entre os profissionais que reconheciam as dificuldades e vulnerabilidades das comunidades atendidas, em vez de julgarem, sem mais, as suas atitudes, há um grau de ambivalência que é inescapável, já que, mesmo naquele reconhecimento reside uma avaliação de quase impossibilidade de alcance de aprendizado escolar satisfatório, objetivo primordial da escola.

No espaço formado pelos limites do julgamento ressentido e da conformidade condescendente, observamos diferentes maneiras de lidar com tais ambivalências. Como exposto anteriormente, alguns profissionais insistiam mais na cooperação, buscando, na relação com as crianças e suas famílias, espaços de diálogo e compreensão mútua. Porém, na mesma instituição havia relações mais amplamente dominadas pelo que Becker (2009) descreve como dinâmica de “rotulação” ou “etiquetamento”. Alguns elementos são essenciais à caracterização analítica da rotulação: as regras que demarcam o normal e o desviante; os produtores de tais regras, denominados pelo autor de empreendedores morais; a identificação de propriedades sociais que qualifiquem o indivíduo como desviante (independentemente do cometimento ou não do ato caracterizado como desvio); e a publicização do rótulo, seja ele aplicado àquele que cometeu o ato desviante ou àquele que possui características associadas a quem é potencialmente desviante. Assim,

[...] o desvio não é uma qualidade simples, presente em alguns comportamentos e ausente em outros. É, antes, o produto de um processo que envolve reações de outras pessoas ao comportamento. O mesmo comportamento pode ser uma infração de regras num momento e não em outro; pode ser uma infração quando cometido por uma pessoa, mas não quando cometido por outra (...). Em suma, se um dado ato é desviante ou não, depende, em parte, da natureza do ato (isto é, se viola ou não alguma regra) e em parte do que outras pessoas fazem acerca dele (Becker, 2019, p. 28).

Uma vez que alguém é rotulado como “desviante”, pode sofrer inúmeras sanções sociais, sendo o próprio etiquetamento uma delas, já que coloca o ator em circunstâncias que podem dificultar as rotinas da vida. O grau dessa dificuldade, entretanto, é algo a ser compreendido em cada situação concreta.

No âmbito educacional, as representações do aluno e da família ideais modelam as expectativas da equipe escolar e constituem as bases normativas dos processos de rotulação daqueles indivíduos ou grupos que se afastam (desviam) das expectativas socialmente legitimadas. Assim, comportamentos ou atitudes isoladas são interpretados a partir de índices rotuladores, os quais, no caso da Escola Castro Alves, derivam predominantemente de uma visão homogênea das características dos moradores do território. Na pesquisa que baseia as análises aqui empreendidas, percebemos que a comunidade é, na maioria das vezes, desacreditada e estigmatizada. Em vários depoimentos, foi possível constatar que as explicações para problemas de comportamento, interação e aprendizagem passavam ao largo de fatores ligados ao ambiente escolar ou a aspectos pedagógicos, sendo sempre reconduzidos a questões familiares e comportamentais, explicadas muitas vezes de maneira pouco específica, e sem a presença de elementos da organização escolar ou da prática pedagógica.

Palavras como “ciclo vicioso” e “aluno problema” exemplificam esse ordenamento interpretativo, como podemos observar na resposta de uma professora diante da pergunta de uma das pesquisadoras sobre as questões que, em sua opinião, explicariam a situação de uma estudante em particular. Segundo a professora, a estudante sofria bullying por não ter hábitos de higiene adequados. Embora ela, professora tivesse dito que não conhecia a família da estudante e que não tinha notícias sobre se a família da menina havia sido acionada para ser informada sobre o bullying, ela incluiu esse caso naqueles que muito genericamente ela enquadrava de “aluno problema”:

(...) eu acho que isso aqui é um ciclo vicioso. A menina engravida com 13 anos, a mãe da menina engravidou com 13 anos, a menina vai lá e engravida com 13 anos também, aí a bisavó tem uns 45 anos (...) sabe, não tem lógica não, pra minha realidade não tem lógica não, então, assim, parece que eles vivem o que os pais viveram e cê vê que assim não tem a presença de um pai, de uma mãe assim, digamos, no sentido formal que a gente conhece (...). (Grupo focal de professores 2 da Escola Castro Alves).

(...) antigamente, eu falo antigamente é no meu tempo, os alunos problema, acho que eram 5 na sala. Agora a coisa inverteu: os alunos que não são problema são 5 na sala, então tem casos atípicos, igual o 9º ano que tem aqui, posso tirar metade da sala, a sala é boa, mas é só o 9º ano, entendeu? Os outros todos pela escola é essa realidade, uns 5 produtivos, e dentro desses 5 produtivos também tem menino que se esforça e não consegue porque parece que tem uma limitação cognitiva, agora, os que não se esforçam, a impressão que eu tenho é que a limitação é muito maior, porque tem menino que não consegue fazer porque não consegue (Grupo focal de professores 2 da Escola Castro Alves).

Os excertos demonstram que as expectativas da equipe escolar são moduladas por uma representação específica do que seria um “bom aluno” e uma “boa família”, representações essas cultural e socialmente situadas. Trata-se de um paradigma que funciona como modelo normativo implícito, o qual orienta as percepções, as avaliações e as práticas escolares. Assim, o julgamento sobre o comportamento dos estudantes não decorre apenas de suas ações, mas das expectativas implícitas sobre eles.

Embora, como temos argumentado, haja diferentes modulações discursivas acerca dos problemas do território, os regimes prescritivos declarados da escola estão alinhados a uma micropolítica do comportamento (Ball; Maguire; Braun, 2016) baseada em expectativas afinadas com a rotulação da comunidade. Acreditamos que o material abaixo, recolhido na ocasião de uma reunião de pais¹¹ demonstra tal argumento.

Tratou-se de uma reunião de abertura do ano escolar, com a apresentação da equipe pedagógica. A equipe escolar se preparou para uma recepção cuidadosa: cuidou para que o lanche servido estivesse fresco e saboroso, pensaram em músicas a serem tocadas enquanto as famílias chegavam e se acomodavam no espaço reservado para o encontro. Porém, a reunião não contemplou questões pedagógicas ou curriculares, mas tão somente

11 - As informações do cabeçalho foram modificadas para preservar o anonimato da instituição.



a transmissão de informações sobre regras da escola, a maior parte delas centrada em objetivos de “civilidade”. Até mesmo a possibilidade de roubo (e a maneira de geri-lo) é mencionada no material impresso distribuído.

Quadro 1- Regras e normas da Escola Castro Alves

Escola Municipal Castro Alves

Endereço da Escola - Belo Horizonte - MG

Telefones da Escola

REGRAS E NORMAS PARA ESTUDANTES

TEMOS DIREITO A:

- Professores habilitados para ministrar aulas;
- Estudar em sala limpa e arejada;
- Participar e dar opinião nas aulas;
- Alimentação com qualidade (Merenda);
- Tomar água e ir ao banheiro;
- Brincar no recreio;

SOMOS RESPONSÁVEIS POR:

- Chegar no horário (Manhã 7:00 às 11:20 horas / Tarde 13:30 às 17:50 / Noite 19:00 às 22:30);
- Vir uniformizado e limpo (uniforme da escola, calça e/ou bermuda jeans azul);
- Cuidar do material e seus pertences (no caso de extravio ou roubo, a escola não se responsabilizará);
- Zelar pela sala e as dependências da escola (banheiros, bebedouros, cantina, pátio...);
- Respeitar os colegas, os professores e todos os funcionários da escola;
- Copiar as matérias, fazer os exercícios e tarefas propostas;
- Fazer o para casa, estudar para provas e testes;
- Prestar atenção às explicações;
- Após o lanche, devolver pratos, copos e talheres na cantina;
- Não desperdiçar os alimentos;

É PROIBIDO NA SALA DE AULA:

- Jogar lixo no chão;
- Lanche em sala de aula;
- Sair sem permissão;
- Celulares e fones de ouvidos;
- Caixinha de som, mp3 e similares;
- Escrever nas carteiras ou paredes;
- Passear pela sala sem necessidade;
- Conversar paralelamente durante as explicações;
- Trazer brinquedos e utilizá-los fora de hora dentro de sala;
- Falar palavrões, brigar ou discutir com colegas, professores e funcionários.

Canhoto (devolver a escola). Ciente das informações referentes ao ano de 2019.

Estudante _____ Turma _____

Nome do responsável _____

Fonte: Transcrição de documento da Escola Castro Alves que integra o *corpus* documental da pesquisa. O nome da instituição foi modificado pelas autoras para preservar o anonimato. Pelo mesmo motivo, o endereço e telefone foram omitidos.

A curta lista de “direitos”, se comparada ao protagonismo e à natureza dos “deveres”, indica as tensões presentes em um ambiente escolar cujas energias de atuação são amplamente direcionadas a tentativas de estabilização da convivência escolar. Tais regimes prescritivos expressam uma legitimação de discursos de justificação de práticas escolares baseadas em estigmatização e no etiquetamento, o que leva a evidentes prejuízos para a relação pedagógica.

Croizet e Martinot (2003) demonstram, em suas pesquisas, que os estigmas produzidos por meio de discursos de hierarquia (social e cultural) e de interações, atuam como um “freio invisível” no engajamento escolar. Assim, embora seja possível reconhecer um esforço de parte dos profissionais da escola para compreenderem a situação de vulnerabilidade dos alunos, tal compreensão, muitas vezes acompanhada de compadecimento, não é capaz de reverter a produção de estigmas. Isso porque, em muitos casos, os mesmos motivos que suscitam a compaixão produzem os estigmas, os quais atribuem um “valor” ao estudante e sua à sua família. Dada a força da instituição escolar, tais estigmas sedimentam a identidade social dos indivíduos avaliados.

Os estereótipos se processam muitas vezes de forma quase automática, sem o reconhecimento, pelo observador, de que a produção de julgamentos está se dando. Isso, entretanto, não reduz os efeitos deletérios para a estima de si e para o aprendizado, como vem sendo abundantemente provado por pesquisas sobre a relação entre aprendizado e expectativa professoral (Bressoux, 2000; Bressoux; Pansu, 2003; Croizet; Martinot, 2003; Croizet; Martinot, 2011).

Croizet e Martinot (2003) têm demonstrado, em diversos estudos que os estigmas de origem social e o pertencimento racial engendram o que designam como “ameaça do estereótipo”: quando o estudante percebe que seu grupo é associado à baixa competência escolar, experimenta a ansiedade da confirmação da expectativa subjacente ao estigma, o que diminuiria sua performance real em tarefas cognitivas ou avaliativas.

Um exemplo de associação quase automática entre a *heris* corporal e as características comportamentais e cognitivas estão expressas na fala abaixo, na ocasião de um grupo focal, quando a docente enuncia a relação entre os “trejeitos da marginalidade” – o que seria denominado, na literatura goffmaniana (Goffman, 2008), de informação social – de crianças do terceiro ano do ensino fundamental, e a convivência dos estudantes com a criminalidade na comunidade:

Então muitas vezes eles trazem pra gente aquilo que eles têm em casa, então não tem como ser diferente. E essa questão da comunidade que eles estão inseridos mesmo. Tem uma turma específica de 3º ano, eu passo em todas as turmas, e é a turma que a gente sai de lá assim: “Meu Deus do céu, hoje eu tenho que ir pra aquela turma, eu tenho que me preparar emocionalmente pra ir pra turminha do terceiro ano”. São vários problemas na mesma turma, parece que foram escolhidos a dedo. E os meninos já com trejeitos da marginalidade. E eu falo: “Meu Deus, o que pode ser senão isso?”. De só andar, sabe? Eu não tenho a vivência que eles têm, mas a vivência que eles têm dentro da comunidade, de contagem de dinheiro, de armamento, né?! A gente não sonha com o que eles passam lá dentro (Grupo focal de professores 2 da Escola Castro Alves).



O trecho acima oferece elementos para duas ordens distintas de exame sociológico. Por um lado, a professora afirma a existência de violência na comunidade, o que é confirmado por dados objetivos sobre o território.

Por outro lado, tal constatação é utilizada de maneira bastante direta, sem a mediação de questões de organização institucional e pedagógica, para explicar as características das famílias e as experiências (“de contagem de dinheiro, de armamento”) das crianças daquela turma do terceiro ano. Nesse, como em outros trechos analisados neste artigo, percebemos que “a comunidade” é o lócus discursivo de onde se extraem de maneira quase exclusiva, as causas para os problemas de comportamento, civilidade e aprendizado, sem que questões internas à escola ou às políticas educacionais sequer integrem a exposição de motivos. O fato de a organização do ensino (e do tempo do trabalho docente) não favorecer uma assistência intensiva e diferenciada àqueles estudantes com maiores dificuldades não parece ser, na topografia de motivos para os problemas de comportamento e de aprendizagem, um elemento fundamental. Aqui reside um elemento bastante perverso da dinâmica de rotulação. O prejuízo disso para o trabalho educativo e comunitário realizado pela escola reside no fato de que, dada a força social do rótulo, ele dificilmente pode ser tematizado como tal, ou seja, ter seus pressupostos e efeitos questionados. Assim, os empreendedores morais (Becker, 2009) dificilmente serão forçados a rever seus pontos de vista, a nuançar suas regras, a admitir a parcialidade e, algumas vezes, a arbitrariedade dos pressupostos nos quais são baseadas suas visões de mundo e de educação. Por outro lado, todos aqueles que carregam os signos que sustentam a rotulação são condenados a conformar-se ao rótulo em quase todos os processos interativos de que fazem parte.

Considerações finais

Como afirmamos nos parágrafos iniciais deste texto, o tema da justiça escolar deve ser investigado e compreendido nas múltiplas escalas em que opera, desde as políticas sociais e educacionais até o diminuto e íntimo espaço da relação pedagógica. Bourdieu e Saint-Martin (1998), em trabalho pioneiro sobre julgamento professoral, demonstraram que as formas de classificação da jurisprudência professoral de um curso preparatório de Paris eram o produto da transmutação de juízos sociais em escolares. Naquela pesquisa, porém, o *signum* social (realidade perceptível que remete para outra realidade que não está presente) que é a *hexis* corporal era escamoteada em adjetivos escolares justificadores das notas. Na pesquisa na qual nos baseamos, a classificação social opera de outra maneira, já que, em vez de denegada, ela é explícita, sistemática e proeminentemente invocada para explicar os comportamentos, experiências escolares e os níveis de aprendizagem. Nesse sentido, a ideia de rotulação e estigma, tal como utilizada por autores da escola sociológica de Chicago, nos pareceu pertinente. Procuramos demonstrar que as atitudes da equipe escolar da Escola Castro Alves com relação aos estudantes e às famílias atendidas não são homogêneas. Está em jogo uma maior ou menor disposição para o exercício da cooperação, verdadeiro desafio para as pessoas que trabalham em escolas situadas em territórios vulneráveis e que experimentam, frequentemente, situações permeadas por dilemas e ambiguidades. Algumas pessoas se mostraram mais dispostas a esse exercício,

buscando compreender a comunidade atendida tendo em consideração as vulnerabilidades e as graves restrições materiais que muitas famílias enfrentam.

Em outros casos, porém, o julgamento estereotipado tende a capitanear a comunicação pedagógica, na mesma medida em que integra um ressentimento pela (assim interpretada) ingratidão que tais estudantes e famílias teriam ao não reconhecerem os custos do trabalho educativo em um território vulnerável. Em todas as situações aqui descritas, parecem evidentes as ambiguidades e os dilemas do trabalho em um território marcado por pobreza, violência e discriminação.

Sennett (2012) reconhece que a cooperação é uma habilidade social fundamental, especialmente em contextos de diversidade e vulnerabilidade; mas nesses contextos, mesmo o esforço de cooperação pode trazer à tona tensões latentes. Isso porque a escola não possui as condições necessárias para uma ação educativa eficaz voltada aos alunos que mais dependem dela tanto para a aprendizagem quanto para a sociabilidade, para brincadeira e práticas esportivas. Há uma tensão entre o ideal de cooperação como caminho para a construção de relações mais justas e equitativas e a realidade concreta das divisões sociais e desigualdades. As representações negativas associadas a determinados territórios e grupos sociais criam um ambiente de ameaça simbólica, no qual o pertencimento territorial pode se converter em marcador de inferioridade. Nessa medida, compreender e desarmar os mecanismos do estigma é parte essencial do exercício da cooperação, pois esta só se torna efetiva quando inclui o reconhecimento das assimetrias simbólicas que atravessam a escola.

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que a escola se encontra tensionada entre a missão de garantir igualdade de oportunidades e a inescapabilidade dos efeitos de um contexto social precarizado. Se as famílias estão isoladas, os educadores também estão. Assim, ainda que continuem sendo, em grande medida, os empreendedores morais, essa posição não os beneficia. Ela apenas lhes oferece elementos para responder às exigências (de si mesmos e dos outros) de explicação sobre o “fracasso educacional” e as dificuldades de convivência sem que os próprios limites e preconceitos sejam colocados em jogo.

Entre os profissionais da Escola Castro Alves que buscam alguma forma de cooperação e compreensão mais profunda das famílias, instaura-se uma contradição muito concreta entre o ideal de acolhimento e as pressões cotidianas que reforçam a distinção entre “bons” e “maus” alunos, entre “famílias presentes” e “famílias ausentes”. Essa tensão revela a força das estruturas sociais que se fazem presentes também nas práticas escolares, assim como nas pequenas iniciativas de melhoria da convivência, no esforço para aprimorar a comunicação pedagógica e nas escolhas éticas produzidas no interior das relações cotidianas. As diferentes atitudes e modulações discursivas entre os profissionais da escola, porém, demonstram que, mesmo em contextos de vulnerabilidade, a criação de espaços de escuta, diálogo e reconhecimento mútuo é capaz de, com todos os seus limites, redefinir sentidos e práticas.

Referências

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: UEPG, 2016.



BATISTA, Antônio A. Gomes; CARVALHO-SILVA, Hamilton. Família, escola, território vulnerável. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, 2013.

BECKER, Howard S. A carreira do professor da rede pública de Chicago. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 181-197, 2017. <https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v7i1.384>

BECKER, Howard S. **Outsiders: estudo de sociologia do desvio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BEN-AYED, Choukri. Territorialização da ação educativa. In: VAN ZANTEN, Agnès (coord.). **Dicionário da educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 763-765.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. Espaço físico, espaço social e espaço físico apropriado. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 27, n. 79, p. 133-144, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps**. Paris: De Minuit, 1989.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique. As categorias do juízo professoral. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 185-216.

BRESSOUX, Pascal. Jugements scolaires et prophéties autoréalisatrices: anciennes questions et nouvelles réponses. **Les Dossiers des Sciences de L'éducation**, n. 10, p. 45, 2003.

BRESSOUX, Pascal; PANSU, Pascal. **Quand les enseignants jugent leurs élèves**. Paris: Presses Universitaires de France, 2003.

COUTINHO, Priscila Oliveira; CUNHA, Maria Amália Almeida; ALCÂNTARA, Guilherme. A relação família-escola na percepção da gestão escolar: entre estratégias e negociações para a convivência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n. 4, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/70650>. Acesso em: 12 out. 2025.

CRAHAY, Marcel. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, 2013. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i1.202>.

CROIZET, Jean-Claude. Les préjugés sur la réussite et l'échec In: BOURGEOIS, Étienne; CHAPELLE, Gaëtane. **Apprendre et faire apprendre**. Paris: PUF, 2011. p. 197-209.

CROIZET, Jean-Claude; MARTINOT, Delphine. Stigmatisation et estime de soi. In: CROIZET, Jean-Claude; LEYENS, Jacques-Philippe. (ed.). **Mauvaises réputations: réalités et enjeux de la stigmatisation sociale**. Paris: Armand Colin, 2003. P. 25-59.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZfKXfNYDspZSKbzQpmGkJVD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2025.



FERREIRA, Daniela M.; PEROSA, Graziela S.; LEBARON, Frédéric. O espaço das desigualdades educativas em São Paulo e em Recife. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/pPj9z8trXJDjpYhdgJjQSz/?lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2025.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

LÓPEZ, Néstor. A escola e o bairro: reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades. In: LÓPEZ, Nestor. **A cidade contra a escola?**: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008. p. 327-345.

PUTNAM, Robert D. E *pluribus unum*: diversity and community in the twenty-first century: the 2006 Johan skytte prize lecture. **Scandinavian Political Studies**, v. 30, n. 2, p. 137-174, 2007.

RIBEIRO, Luiz César de Queiroz; KOSLINSKI, Mariane C. Efeito Metrôpole e acesso às oportunidades educacionais. **Eure**, Santiago de Chile, v. 35, n. 106, p. 101-129, 2009. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612009000300006. Acesso em: 11 out. 2025.

SENNETT, Richard. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política de cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2012.

STOUFFER, Samuel *et. al.* **The American Soldier**: studies in social psychology in World War II. Princeton: Princeton University Press, 1949.

Recebido em: 06.04.2025

Revisado em: 15.09.2025

Aprovado em: 16.12.2025

Editora: Profa. Dra. Viviane Potenza Guimarães Pinheiro Fonseca

Priscila de Oliveira Coutinho é professora adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social na linha de pesquisa sociologia da educação e desigualdades escolares. Desenvolveu pesquisa de pós-doutorado no Centro Brasileiro de Estudos Durkheimianos, vinculado ao programa de pós-graduação em sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É coordenadora do Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE) na UFMG.

Maria Amália de Almeida Cunha é professora titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social na linha de pesquisa sociologia da educação e desigualdades escolares. Tem pós-doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) e é bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPq. É pesquisadora do OSFE na UFMG.



Lorena Mara Sodré é mestre em educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é professora dos anos iniciais na Rede Pública Municipal de Belo Horizonte, MG.