

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO**

FABIANO CARNEIRO

**FAMÍLIA E ESCOLA: DOS GRUPOS DE *WHATSAPP* À PARCERIA DO
ACOMPANHAMENTO**

São Leopoldo

2024

FABIANO CARNEIRO

**FAMÍLIA E ESCOLA: DOS GRUPOS DE *WHATSAPP* À PARCERIA DO
ACOMPANHAMENTO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Dra. Ana Cristina Ghisleni

São Leopoldo

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C289f Carneiro, Fabiano

Família e escola: dos grupos de WhatsApp à parceria do acompanhamento / Fabiano Carneiro. --- 2024.

129 f.: il.; 30cm.

Orientadora: Profa. Doutora Ana Cristina Ghisleni.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos: UNISINOS, Gestão Educacional, Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, 2024.

1. Relação escola / comunidade. 2. Comunicação escola e família. 3. Cultura digital. 4. Modernização conservadora. 5. Mercantilização da educação. I. Título. II. Ghisleni, Professora Doutora Ana Cristina, orientra. III. Universidade do Vale do Rio Sinos: UNISINOS.

CDD: 371.19 CDU: 37.06

Bibliotecária responsável: Paula Carolina de F. Palmeira – CRB-6/ 2212.

FABIANO CARNEIRO

**FAMÍLIA E ESCOLA: DOS GRUPOS DE *WHATSAPP* À PARCERIA DO
ACOMPANHAMENTO**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovado em 16 de abril de 2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni - UNISINOS

Prof. Dr. Artur Eugênio Jacobus – UNISINOS

Profa. Dra. Daniela Oliveira Ramos dos Passos – Universidade do Estado de Minas
Gerais

AGRADECIMENTOS

Sempre me perguntei se seria o caso agradecer a Deus aqui neste espaço, como tradicionalmente se faz, e agora que finalmente me deparo com essa tarefa digo que sim: agradeço a Deus pela jornada acadêmica até o momento trilhada, não ao deus mágico e resolvidor de problemas, mas ao Deus revelado em Jesus Cristo, amor incondicional, sinônimo de justiça e de paz, presença concreta e constante em minha história pessoal; a ausência desse agradecimento seria uma negativa de parte crucial da minha própria constituição como pessoa.

Agradeço à Chaimene, minha companheira de todas as horas, verdadeiro estímulo nos momentos de desânimo; ao pequeno Luigi, que literalmente surgiu em minha vida no decorrer dessa jornada e longe de significar um estorvo, foi uma generosa dose de ânimo e de alegria para todos os meus projetos pessoais.

Agradeço enormemente à Professora Ana Cristina Ghisleni, quem, com muita paciência e sabedoria, tem me orientado pelos desafiantes caminhos da pesquisa no campo educacional.

Agradeço ao Colégio Loyola, e por extensão a toda Rede Jesuíta de Educação, pela rica oportunidade de aprimoramento generosamente oferecida por meio da possibilidade de poder refletir sobre a minha própria prática e tirar, inacianamente, proveito disso.

Também aos meus companheiros e companheiras de mestrado, principalmente aos vinculados ao Colégio Loyola, amigos e amigas não só nas labutas acadêmicas, mas na vida.

Agradeço, por fim, aos componentes de minha banca examinadora que acolheram, com ânimo e generosidade, o convite de colaborarem comigo nesta jornada.

RESUMO

Esta dissertação tem como tema a gestão da relação entre a escola e as famílias no Colégio Loyola, uma das unidades da Rede Jesuíta de Educação (RJE), no atual cenário marcado, tanto pela rápida comunicação por meio de redes sociais e aplicativos de troca de mensagens (cultura digital), quanto pela hegemonia de ideologias conservadoras. Com isso, busca-se analisar como se dá essa relação, que passa pela comunicação, pelo atendimento aos estudantes e às famílias, assim como pelo uso de sistemas de acompanhamento dos discentes nos colégios jesuítas no Brasil. O objetivo geral é analisar como a escola lida com a participação das famílias no atual contexto marcado pela cidadania digital, em que são questionados os espaços oficiais de participação abertos pela escola e no qual a informação se torna cada vez mais veloz, em versões indistintas, sem autoria e compromisso com a fidedignidade das informações. Quanto à abordagem, a investigação é qualitativa, com vistas a buscar detalhes sutis da relação escola e família escondidos no cotidiano dos atores que protagonizam essa vivência. Em termos procedimentais, esta pesquisa configura-se como um estudo de caso, e a coleta de dados decorre mediante análise documental, entrevistas semiestruturadas com gestores e grupos focais que reuniram famílias, gestores e membros da equipe de comunicação da escola analisada. Como conclusão, nota-se que a comunicação com as famílias ainda é levada a cabo pelo colégio, seguindo um receituário que se encaixa mais com o antigo cenário, no qual as relações pessoais ainda se davam por intermédio de vias menos complexas, as quais não atendem às necessidades atuais. A falta de acesso das famílias a documentos identitários da escola é um grave problema. Desse modo, conclui-se, também, que os aplicativos de troca de mensagens como o *WhatsApp*, reflexos de uma nova forma de relação intersubjetiva trazida pela internet, não são espaços de comunicação que propiciam o diálogo entre as pessoas, mas, sim, o confronto, a polêmica e a divulgação de informações falsas; por isso, precisam ser tratados pela gestão da escola com muita cautela.

Palavras-chave: comunicação escola e família; uso do *WhatsApp* pelos pais dos alunos; cultura digital; modernização conservadora; mercantilização da educação.

ABSTRACT

This dissertation's theme is the management of the relationship between the school and families at Colégio Loyola, one of the units of the Rede Jesuíta de Educação (RJE), in the current scenario marked by the rapid communication by means of social networks and messaging apps (digital culture), as well as the hegemony of conservative ideologies. With this, it seeks to analyze how this relationship occurs, which involves communication, assistance to students and families, as well as the use of student monitoring systems in Jesuit schools in Brazil. The main goal is to analyze how the school deals with family participation in the current context marked by digital citizenship, in which the official participation spaces opened by the school are questioned and in which information becomes increasingly faster, in indistinct versions, without authorship and commitment to the reliability of the information. As for the approach, the investigation is qualitative, with a view to seeking subtle details of the school and family relationship hidden in the daily lives of the actors who lead this experience. In procedural terms, this research is configured as a case study, and data collection takes place through document analysis, semi-structured interviews with managers and focus groups that brought together families, managers and members of the communication team of the school analyzed. In conclusion, it is noted that communication with families is still carried out by the school, following a prescription that fits more with the old scenario, in which personal relationships still took place through less complex channels, which did not meet current needs. Families' lack of access to school identity documents is a serious problem. Therefore, it is also concluded that messaging applications such as WhatsApp, reflections of a new form of intersubjective relationship brought about by the internet, are not communication spaces that provide dialogue between people, but rather the confrontation, controversy and dissemination of false information; therefore, they need to be treated by school management with great caution.

Keywords: school and family communication; use of WhatsApp by students' parents; digital culture; conservative modernization; commodification of education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Principais eventos e textos que atualizaram a tradição educativa da Companhia de Jesus	73
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Metodologia usada para tratamento dos dados da análise documental .69	
Gráfico 2 – Metodologia de tratamento dos dados coletados nos grupos focais e nas entrevistas semiestruturadas.....	Erro! Indicador não definido.0

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertação encontrada a partir do descritor “RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA”, a qual dialoga parcialmente com esta pesquisa.....	53
Quadro 2 – Resultados encontrados a partir do descritor “RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA” AND “GESTÃO” que tratam diretamente da gestão da relação da escola com a família.....	55
Quadro 3 – Processo de pesquisa e investigação: elementos fundantes.....	65
Quadro 4 – Número de associados na APL entre 2019 e 2023.....	78
Quadro 5 – Organização do grupo focal com gestores e famílias.....	86
Quadro 6 – Matriz das adjacências do grupo focal com gestores e famílias.....	87
Quadro 7 – Organização do grupo focal com gestores e membros da equipe de comunicação.....	95
Quadro 8 – Matriz das adjacências do grupo focal com gestores e equipe de comunicação.....	96
Quadro 9 – Proposta de intervenção.....	107

LISTA DE SIGLAS

APL	Associação de Pais do Loyola
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
FAE-UFMG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
JESEDU	Congresso de Delegados de Educação Jesuíta
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MESP	Movimento Escola sem Partido
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PEC	Projeto Educativo Comum
PPI	Paradigma da Pedagogia Inaciana
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RJE	Rede Jesuíta de Educação
TGA	Teoria Geral da Administração

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 TEMA	15
1.2 DELIMITAÇÃO DO TEMA	15
1.3 PROBLEMA	16
1.4 OBJETIVOS	16
1.4.1 Objetivo geral	16
1.4.2 Objetivos específicos.....	16
1.5 JUSTIFICATIVA.....	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1 A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO.....	21
2.2 A EDUCAÇÃO COMO UM SERVIÇO: IMPACTOS DO CLIENTELISMO NA RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA.....	25
2.3 SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA ESCOLA	28
2.4 CULTURA DIGITAL E A COMUNICAÇÃO VIA REDES SOCIAIS: UM NOVO CENÁRIO PARA A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA.....	34
2.5 MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA: PRINCIPAIS IDEOLOGIAS QUE PAUTAM A RELAÇÃO DAS FAMÍLIAS COM A ESCOLA.....	40
2.6 SOBRE A GESTÃO DA RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA NOS COLÉGIOS JESUÍTAS EM UM CONTEXTO DE HEGEMONIA DO NEOLIBERALISMO, DA CULTURA DIGITAL E DA MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA.....	45
3 ESTADO DA ARTE	52
4 METODOLOGIA	62
4.1 A ESCOLHA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	66
4.2 ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS.....	68
4.3 ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM OS GESTORES.....	68
4.4 ANÁLISE DOCUMENTAL	69
4.4 PERCURSO METODOLÓGICO UTILIZADOPARA A ANÁLISE DOS DADOS	69
5 RESULTADO DA ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO	71
5.1 RESULTADO DA ANÁLISE DOCUMENTAL.....	71
5.2 RESULTADO DA ANÁLISE DOS GRUPOS FOCAIS.....	86
5.3 RESULTADO DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS GESTORES..	100

5.4 DIÁLOGO ENTRE AS PISTAS FORNECIDAS PELA REVISÃO DOCUMENTAL, PELAS MANIFESTAÇÕES DOS PARTICIPANTES E PELAS NOSSAS BASES TEÓRICAS	102
6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	105
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO E ANUÊNCIA.....	119
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	120
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS GRUPOS FOCAIS	124
APÊNDICE D – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS INDIVIDUAIS COM OS GESTORES	128

1 INTRODUÇÃO

Diversos estudos demonstram que há uma correlação direta entre o bom desempenho escolar dos estudantes – principalmente na perspectiva de seu desenvolvimento integral – e o envolvimento das famílias no processo de ensino e de aprendizagem dos filhos (Costa, 2012; Marcondes; Sigolo, 2012; Oliveira; Marinho-Araújo, 2010; Silveira; Wagner, 2009; Dessen; Polonia, 2007; Marturano, 2006; Polonia; Dessen, 2005; Glória, 2005; Maimoni; Bortone, 2001; Bhering; Sirajblatchford, 1999; Szymanski, 1997; Santos Rego; Godás Otero; Lorenzo Moledo, 2016). Assim, o movimento de se criarem mecanismos de participação e de acolhida das famílias, longe de se tornar um problema para a escola, levanta a seguinte questão: como a escola, a partir de práticas de gestão escola-família, pode qualificar essa importante relação? Ao tratar da relação entre escola e família, é preciso passar do patamar das constatações e queixas para outro, de proposições e prospecções, que inovem e consolidem estratégias para o estabelecimento de parcerias de trabalho entre esses dois sistemas em nosso contexto (Saraiva-Junges; Wagner, 2016). Quanto aos colégios da Rede Jesuíta de Educação (RJE), mergulhar na tradição educativa da Companhia de Jesus, estabelecendo diálogo entre seus documentos, diretrizes e pesquisas bibliográficas sobre o tema, poderá trazer respostas a essa pergunta. Da mesma forma, a análise de alguns contextos experimentados pelas escolas – marcados, por parte do senso comum, pela interpretação da educação não como um direito, mas como um serviço/mercadoria; pela valorização de propostas curriculares tradicionalistas, baseadas na simples transmissão de conteúdos; e pela influência de redes sociais e aplicativos de mensagens na forma como a sociedade tem se organizado – pode fornecer, igualmente, subsídios importantes para o aprofundamento de estudos sobre essa temática.

O contexto de pandemia¹ e de pós-pandemia, curiosamente concomitantes durante meses no cenário brasileiro, fizeram com que as famílias se aproximassem

¹ A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, é uma pandemia em curso de doença por coronavírus 2019 (COVID-19), uma doença respiratória causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O vírus tem origem zoonótica, e o primeiro caso conhecido da doença remonta a dezembro de 2019, em Wuhan, na China. Em 20 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, em 11 de março de 2020, como pandemia. Como medida de controle da disseminação da doença, o isolamento social foi estabelecido em vários países mundo afora. No caso do Brasil, a partir de meados do mês de março de 2020, as escolas foram fechadas, e, em caráter emergencial, foi permitido que se oferecesse o ensino em formato remoto para todos os segmentos da

mais da vida escolar de seus filhos, bem como da própria organização escolar, uma vez que se viram obrigadas a acompanhar e auxiliar os filhos, os quais tiveram toda sua vida escolar transferida para o modo remoto, durante um longo período. Mesmo antes desses contextos, algumas famílias já participavam ativamente da rotina escolar e reivindicavam maior poder de decisão no cenário da escola. Assim, o questionamento que se pretende levantar aqui reside no formato escolhido para essa participação e na maneira como algumas informações e problematizações passaram a circular em determinados canais, principalmente os mediados pela internet.

Sem um espaço formal e organizado de participação, legitimado pelas próprias famílias, tornou-se extremamente comum a mobilização dos pais por meio das redes sociais ou dos aplicativos de trocas de mensagem, com especial destaque para o *WhatsApp*. Não são raras as vezes em que esses espaços de interação transformaram-se em lugar de crítica e de oposição à escola e à sua organização como um todo. Além disso, com a migração da sala de aula para dentro das casas das famílias, em razão do ensino remoto², as engrenagens do funcionamento da escola ficaram muito mais expostas. A obrigatoriedade imposta pelas circunstâncias levou um número maior de pais a participar mais ativamente do processo de ensino e de aprendizagem dos filhos, e, seguramente, desejará permanecer nesse novo território por eles ocupado. É possível afirmar, então, que a pandemia da covid-19 deu força ao processo de borramento das fronteiras entre a família e a escola, que já marcava a relação dessas duas instituições na contemporaneidade, e o alargamento de funções familiares e docentes (Dal'igna, 2011). Nesse sentido, obteve ainda maior relevância a capacidade das escolas de acolherem o desejo de maior participação das famílias e, ainda mais importante, de saberem gerir essa relação para que ela se traduza em melhoria na aprendizagem dos estudantes. Desse modo, resultaria em uma verdadeira parceria, e não na mera disputa de poder, marcada por críticas carentes de fundamentação.

educação básica. Somente no decorrer de 2021, ainda de forma intermitente, e variando de região para região no país, é que as escolas puderam retornar ao ensino presencial (Informações obtidas em <http://www.paho.org/pt/covid19> . Acesso em: 21/11/2022).

² Diferentemente do Ensino a Distância (EaD), o ensino remoto preconiza a transmissão em tempo real das aulas. A ideia é que professor e estudantes de uma turma tenham interações nos mesmos horários em que as aulas da disciplina ocorreriam no modelo presencial. Grosso modo, isso significa manter a rotina da sala de aula em um ambiente virtual acessado por cada um de diferentes localidades (Informações obtidas em <https://sae.digital/aulas-remotas/> . Acesso em 29/05/2023).

1.1 TEMA

O tema estudado foi a gestão da relação entre a escola e as famílias em um colégio da Rede Jesuíta de Educação (RJE), o Colégio Loyola, no atual cenário marcado pela rápida comunicação, por meio de redes sociais e aplicativos de troca de mensagens (cultura digital), e pela hegemonia de ideologias conservadoras. Buscou-se analisar como se dá essa relação, a qual passa pela comunicação, pelo atendimento aos estudantes e às famílias, assim como pelo uso de sistemas de acompanhamento dos discentes nos colégios jesuítas, no Brasil. A escolha desse colégio, localizado na capital de Minas Gerais, justifica-se por se tratar do meu espaço de atuação profissional há mais de 13 anos. O foco se deu nas turmas de 6º e de 7º anos do Ensino Fundamental do Colégio Loyola, uma escola integrante, como dito anteriormente, da Rede Jesuíta de Educação no Brasil. A escolha dessas séries se justifica, por sua vez, pelo fato de serem os primeiros anos do Ensino Fundamental; no Colégio Loyola, como na maioria das escolas no Brasil, durante todo o Ensino Fundamental I, a maior parte das disciplinas é ministrada por uma professora regente; já no Ensino Fundamental II, todas as matérias estão com professores especializados, e os estudantes passam a ter maiores responsabilidades no que diz respeito à organização e à condução da vida escolar. Inevitavelmente, isso significa a necessidade de maior participação da família na rotina escolar dos filhos, bem como a consequente ampliação da interação e, em alguns casos, conflito, por parte dos pais, com a escola. É nesse cenário, com suas marcações, características e possibilidades, que foi investigado como podem ser caracterizadas as relações estabelecidas pela escola com as famílias que integram a comunidade escolar.

1.2 DELIMITAÇÃO DO TEMA

A gestão da relação entre a escola e as famílias em um colégio da RJE no atual cenário marcado pela rápida comunicação por meio do *WhatsApp* (cultura digital) e pela hegemonia de ideologias de tipo conservadoras, como caracterizado na fundamentação teórica dessa pesquisa, e a forma como essa relação é estabelecida.

1.3 PROBLEMA

Como se caracteriza a participação das famílias na escola em um cenário marcado pela comunicação por meio das redes sociais e dos aplicativos de mensagens, especialmente o *WhatsApp*, em que são questionados os espaços oficiais de participação abertos pela escola e em que a informação ganha uma velocidade cada vez mais rápida e versões multiplicadas e nutridas pelas *fake news*?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo geral

Analisar como a escola selecionada lida com a participação das famílias em um cenário marcado pela cidadania digital, em que são questionados os espaços oficiais de participação abertos pela escola e em que a informação torna-se cada vez mais veloz, em versões indistintas, sem autoria e sem compromisso com a fidedignidade das informações.

1.4.2 Objetivos específicos

- Analisar os tipos de comunicação estabelecidos entre a escola observada e as famílias, no atual cenário marcado pela cidadania digital e pela mercantilização da educação, verificando a efetividade e assertividade dessa comunicação;
- Verificar as peculiaridades existentes na relação entre o Colégio Loyola e as famílias;
- Compreender as práticas de envolvimento das famílias, descritas nas propostas pedagógicas, relacionando-as às efetivas práticas de envolvimento dos pais e à qualificação do clima escolar;
- Identificar e caracterizar práticas de gestão na relação escola e família, de modo a evidenciar sua relação/incidência na qualificação do clima escolar;
- Propor a criação de espaços de envolvimento e de formação dos responsáveis pelos alunos que incidam diretamente na organização dos grupos de *WhatsApp* das famílias e na consequente melhora dos fluxos de comunicação da escola com as famílias, estabelecendo práticas mais consistentes que resguardem a

responsabilidade institucional e a possibilidade de participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

1.5 JUSTIFICATIVA

O autor desta dissertação trabalha em uma unidade da RJE desde o ano de 2010. Até 2018, fazia parte da equipe de Formação Cristã, e, a partir desse ano, assumiu a função de coordenador pedagógico do 6º. ano do Ensino Fundamental. Ainda em 2018, caminhava para a conclusão de minha licenciatura em Pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE-UFMG). Entre os possíveis itinerários de formação complementar que poderia eleger, escolheu Administração de Sistemas e Instituições de Ensino, uma vez que o tratamento acadêmico de temas com os quais lidava em seu cotidiano fez com que percebesse que os resultados alcançados dentro da escola estavam ligados a importantes fatores, os quais vinham de fora dos muros do colégio. Entre eles, as demandas trazidas pelas famílias e a relação estabelecida pela escola com os pais.

Ao menos, dois terços de seu tempo como coordenador pedagógico eram dedicados ao atendimento às famílias. A maior parte desses atendimentos se dava em função da iniciativa das próprias famílias que procuravam a coordenação pedagógica em busca de ajuda para lidar com alguma questão relativa ao aproveitamento dos filhos ou com problemas de socialização/conflitos vivenciados no espaço escolar. Frequentemente, as conversas começavam por queixas e/ou ameaças, que apontavam para reivindicações de mudanças na organização escolar, nas estratégias pedagógicas ou no modo de atuar dos docentes. Quando devidamente acolhidas, com assertividade e abertura, as queixas evidenciadas pelas famílias tinham o potencial de se traduzir em possíveis estratégias de atuação que, de fato, poderiam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e para a qualificação do clima escolar.

Outras vezes, o cenário de insatisfação revelado pelas famílias representava meramente o fruto de algum problema de comunicação entre o colégio e a família. Na própria conversa, era possível a resolução de conflitos, sem a necessidade de nenhum outro tipo de intervenção. Sentiu na pele a força que a mobilização das famílias por meio do *WhatsApp* tem e, como isso, se não for gerido, ou for mal gerido, pode implicar em consequências negativas para o clima escolar e, também, para o

processo de aprendizagem dos estudantes. Essa mobilização, bem como os rumos que eventualmente toma, pode, inclusive, ser fator decisório para a permanência do estudante no colégio.

Conforme mencionado anteriormente, frequentemente, a efetiva participação dos pais na vida escolar dos filhos se traduz em queixas e insatisfações relativas ao trabalho docente e à organização escolar. Na maioria das vezes, esses desencontros são resultado da falta de clareza e assertividade na comunicação entre famílias e escola, fruto da ausência de instrumentos potencializadores de uma relação escola-família e família-escola satisfatória e aceitável (Picanço, 2012). Não é de estranhar, assim, que ocorram desencontros e falhas de comunicação quando uma família toma ciência da vida escolar do filho por meio do grupo de *WhatsApp* dos pais, e não das ferramentas oficiais de comunicação da escola e de seus documentos.

Diante dessas experiências, parece ser fundamental a escola procurar gerir as demandas trazidas pelas famílias com racionalidade, inteligência e, mais importante, saber transformar esse “movimento” em melhoria da aprendizagem dos estudantes. Isso não significa, de forma alguma, renunciar a projetos pedagógicos e atuar em função das demandas evidenciadas pelas famílias. Significa, antes, que é fundamental investir em propostas pedagógicas claras e amplamente divulgadas para as famílias, principalmente para as que chegam pela primeira vez ao colégio. Da mesma forma, significa que essas propostas sejam construídas de forma democrática, isto é, com a efetiva participação das próprias famílias dos estudantes. A visão das famílias sobre o tema educação é, na maioria dos casos, alimentada por opiniões não fundamentadas, provindas de manipulações do mercado educacional ou do senso comum, que impera como autoridade absoluta nas redes sociais e nos grupos dos aplicativos de troca de mensagem. Assim, a clareza das propostas pedagógicas ganha *status* de formação/educação para as próprias famílias, e não de mera informação.

Tratando-se dos colégios da Companhia de Jesus³, sobretudo a partir da grande renovação desencadeada por Pedro Arrupe⁴, as famílias são explicitamente incorporadas à comunidade educativa, composta pela comunidade jesuítica, pelos colaboradores leigos, pelos alunos e por suas famílias (Arrupe, 1981). Como parte da comunidade escolar, e não meramente clientes, que compram um produto oferecido por nós, educadores da RJE, as famílias devem encontrar, nos colégios, instrumentos que permitam e potencializem sua participação na organização da forma escolar⁵. O colégio, por sua vez, deve contar com mecanismos de gestão que consigam traduzir a participação efetiva das famílias na vida escolar, em melhoria na aprendizagem e no ambiente escolar. Em tempos marcados pela comunicação rápida, instantânea, a escola deve estar disposta a lidar, positivamente, com esse novo modo de se comunicar e de se organizar, reivindicando a participação por parte das famílias. Simplesmente ignorar os grupos de *WhatsApp* de pais não fará com que as questões levantadas por eles sejam solucionadas.

Todo esse movimento pode ajudar a resgatar a noção de educação como direito, algo que é um grande desafio para todas as escolas das redes privadas. Deixar claro às famílias que elas integram a comunidade educativa dos colégios jesuítas – não sendo meros clientes que compram um serviço oferecido pela escola – coloca em

³ Desde o século XVI, a Companhia de Jesus, Ordem Religiosa Católica fundada em 1540 por Inácio de Loyola, tem o campo educacional como uma de suas principais áreas de atuação. Contam, atualmente, como uma rede mundial de colégios com mais de 2.300 unidades, produto da colaboração entre colégios jesuítas e outros colégios associados. Juntos educam a mais de 2 milhões de estudantes procedentes de contextos religiosos, culturais, sociais e linguísticos de todo o tipo, nos 5 continentes e em mais de 70 países (Educación, 2023).

⁴ Pedro Arrupe foi um padre jesuíta espanhol que se tornou o 28º Superior Geral da Companhia de Jesus em 1965. Ele nasceu em Bilbao, Espanha, em 14 de novembro de 1907 e faleceu em 5 de fevereiro de 1991, em Roma, Itália. Arrupe liderou a Companhia de Jesus por 18 anos, de 1965 a 1983, um período de grande mudança na Igreja e na sociedade em geral. Foi o grande responsável pela implementação, dentro da ordem dos jesuítas, das novidades trazidas pelo Concílio Vaticano II (1962 – 1965). Durante seu mandato, ele encorajou os jesuítas a se envolverem em questões sociais, políticas e econômicas em todo o mundo, especialmente nos países em desenvolvimento. Ele também apoiou o movimento pela justiça social e pela defesa dos direitos humanos. Quando Superior Geral dos jesuítas, Arrupe também promoveu o diálogo inter-religioso e a colaboração ecumênica, especialmente em relação aos membros de outras religiões, e incentivou a colaboração entre as ordens religiosas na busca por objetivos comuns. É considerado por muitos um verdadeiro “refundador” da ordem dos jesuítas, uma liderança que promoveu um retorno às origens com o resgate de elementos-chave da espiritualidade inaciana e do pioneirismo próprios dos primeiros anos da Companhia de Jesus (Pedro, 2023).

⁵ A “forma escolar” é um termo usado para descrever as características e estruturas típicas das escolas modernas e do sistema educacional formal. Refere-se a um conjunto de normas, práticas, valores e expectativas que moldam a organização e o funcionamento das escolas, bem como as relações entre estudantes, professores e outras partes interessadas. A forma escolar surgiu no final do século XIX, com a expansão do sistema educacional público e a busca por uma educação padronizada e uniforme para todos os alunos (Vincent; Lahire; Thin, 2001).

outro patamar a relação escola-família, um patamar mais republicano e democrático, mas que exige a oferta de formação, também, para as famílias.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO

Antes de tratar da relação escola e família mediada pelas novas formas de comunicação, marcadas, de modo especial, pelo imediatismo e pela superficialidade das redes sociais e dos aplicativos de troca de mensagem, é fundamental compreendermos o contexto em que esses dois importantes atores sociais, escola e família, encontram-se e interagem. Apresentamos, portanto, alguns passos prévios, e isso exige, inicialmente, um verdadeiro esclarecimento terminológico, bem como o resgate do significado primordial do conceito de educação. Esse movimento teórico traça as bordas do grande palco social em que essa relação se estabelece e evidencia tanto os interesses profundos e os jogos de poder aí envolvidos, e não poucas vezes ocultos, quanto a influência de opiniões provindas do senso comum das famílias, que acabam por pautar boa parte das exigências que elas apresentam às escolas. Por sua vez, senso comum é entendido aqui como opinião não fundamentada, posicionamento leigo, não científico, não especializado, diante de algum tema. Em nossa perspectiva, não se trata apenas de uma forma de pensar livre e espontânea da maioria, mas, também, como produto da manipulação ideológica com intencionalidade de se contrapor e, inclusive, desconstituir a racionalidade científica.

Termo polissêmico e patrimônio da linguagem comum, educação encontra vários usos nos diversos jogos de linguagem existentes (Wittgensteins, 2014), e isso requer, para que haja mais clareza e tratamento científico, a busca de um conceito mais preciso e rigoroso, que fale mais de perto de sua especificidade e condição (Paro, 2014). Tratamos, aqui, não da simples busca por uma definição conceitual, mas da aproximação com certos aspectos fundamentais da educação e do resgate de um importante aspecto antropológico e civilizatório do processo educacional que, no que concerne à relação entre escola e família, é capaz de definir os papéis e o sentido desses dois atores sociais no grande palco da educação. Seguindo o caminho aberto por Paro (2014, p. 23-34),

[...] Podemos começar por dizer que, em seu sentido mais amplo, *a educação consiste na apropriação da cultura*. Esta, entendida também de forma ampla, envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza. À natureza (tudo aquilo que existe

independentemente da vontade e da ação dos homens) contrapõe-se a cultura (tudo o que o homem produz ao fazer história).

A educação, assim entendida, é a porta de entrada no mundo humano, é a porta de entrada na cultura. Praticamente todas as civilizações, passando pelos gregos e sua *Paideia*, até a modernidade ocidental e sua noção de sistema educacional escolar, têm seus rituais e processos de iniciação capazes de tornar os indivíduos parte efetiva da comunidade. A pergunta que essa definição levanta é a seguinte: quais são as pessoas que têm direito à educação? Em outras palavras, para quem as portas da civilização, ou das civilizações, deveriam se abrir? Em termos históricos, a largura dessa porta para o mundo humano variou e teve – e tem – todo um extenso leque de critérios seletivos e segregadores. Na Grécia Antiga, berço da democracia, nem todas as pessoas tinham direito à cidadania: bem poucas, na verdade, gozavam desse título. No estabelecimento da forma escolar ocidental, no início da modernidade, os bancos escolares eram privilégio de um pequeno grupo social, excluindo, ao longo da história, mulheres e negros/as desse processo, algo ainda vivenciado em vários países. Hodiernamente, fruto de um longo processo histórico de universalização e alargamento da noção de democracia e de cidadania, respondemos que a porta da cultura deve se abrir para todos. Assim, o conceito de educação ganha o *status* de direito, e não mais de privilégio; torna-se verdadeira condição de possibilidade para o acesso à cidadania. Essa adjetivação para o conceito de educação é fundamental para entendermos o papel social e civilizatório dos sistemas educacionais, bem como a corresponsabilidade e o dever das famílias quanto a esse processo.

Abrindo a análise para além do campo da educação, é possível percebermos a importância histórica e civilizatória do texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada em 1948 pela assembleia da então recém-criada Organização das Nações Unidas (ONU). Emerge, desse documento, a preciosa noção de “família humana” e a definição dos direitos básicos que devem ser garantidos a toda e qualquer pessoa, independentemente de sua origem, condição social, gênero, idade etc. O artigo 26 da DUDH volta-se, especificamente, ao tema da educação, colocando-a como um dos direitos fundamentais que deve ser garantido a toda pessoa.

No que diz respeito à realidade brasileira, a educação como um direito é positivada tardiamente, apenas pela Constituição Federal de 1988. O período histórico

anterior à redemocratização, a ditadura civil militar inaugurada pelo golpe de 1964, por conta do modelo econômico que adotou, como mostra Saviani (2021), colocou a educação em uma perspectiva meramente tecnicista, tendo como principal objetivo fornecer mão de obra qualificada às empresas internacionais que se instalaram no país. Não que a preparação para o mundo do trabalho deva ser desprezada pelo processo educacional, mas colocá-la como coração do ensino, como se fez no período do regime militar no Brasil (1964 – 1985), representa enorme estreitamento da noção de educação, uma inversão de valores e a submissão do processo educacional a um modelo econômico. O artigo 6º do texto constitucional de 1988 coloca a educação como o primeiro dos direitos sociais que devem ser garantidos. O artigo 205º, por sua vez, afirma categoricamente que

[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Responsabilidade do Estado e, por isso, um direito público subjetivo, juntamente com a família, e promovida e incentivada por toda a sociedade, a educação figura como a via que conduz, primeiramente, ao pleno exercício da cidadania e, depois, à qualificação para o trabalho. A ordem do enunciado com certeza não é sem uma intencionalidade predeterminada: primeiro, de fato, o preparo para a cidadania e, só depois, quase como um necessário desdobramento da efetivação da vivência da condição de cidadão, a qualificação para o trabalho.

Cury (2008) ressalta que, mesmo não constando no texto da Constituição brasileira de 1988, é importante a expressão “educação básica”, evidenciada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, e ameaçada pelas recentes reformas educacionais, especialmente pelo Novo Ensino Médio. Para o autor, a expressão “educação básica” traduz concretamente um itinerário escolar que deve ser percorrido por todos os cidadãos para que, de fato, efetive-se a transmissão dos conhecimentos necessários à vida, à ereção de novos hábitos e a novos padrões pelos quais se haveria de instituir, de modo organizado e sistemático, uma vontade geral democrática até então inexistente no país (Cury, 2008). Assim, surgem, no ordenamento legislativo brasileiro, novos padrões para o que se espera da educação, que vão muito além da mera disponibilidade de mão de obra qualificada para dar conta

das demandas do setor econômico, do atendimento e da oferta voltados apenas a determinados grupos sociais privilegiados. Conforme Cury (2008, p. 298),

[...] O *status quo* da escola existente até então não atendia à exigência de elevação quantitativa e qualitativa desses novos padrões da educação. Ora, a LDB captou esse espírito e o traduziu pelo conceito de “educação básica”, conceito novo expresso em uma declaração de direito de todos a ser realizado em uma educação escolar que contivesse elementos comuns. De um lado, o combate à desigualdade, à discriminação e à intolerância, de outro lado, o apontamento da condução da educação escolar pelo princípio, também novo, da gestão democrática.

Explicitada e entendida como um direito, para que, de fato, cumpra seu papel social e civilizatório, falta à educação outro importante adjetivo: qualidade. Durante décadas, o grande desafio do Estado brasileiro, em termos educacionais, foi o tema da universalização: garantir o acesso de todos à escola. Superado, em parte, esse desafio, falta garantir que todos os que têm acesso à escola tenham, também, acesso à educação de qualidade, verdadeiro cumprimento do inalienável direito à educação prescrito pela Constituição e garantia da real preparação para o exercício da cidadania e da qualificação para o mundo do trabalho. Cury ressalta:

[...] As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 9.394/96, que, entre outras funções, terá de explicitar os artigos constitucionais, vai pontuar 10 vezes o termo qualidade, seja como padrão de qualidade, padrão mínimo de qualidade, avaliação de qualidade, melhoria da qualidade, aprimoramento da qualidade e ensino de qualidade (Cury, 2014, p. 1059).

Estado e famílias têm, diante de si, o grande desafio de garantir a real entrada de todos no mundo da cultura e do trabalho. Isso requer que escolas e famílias atuem em sintonia e verdadeira cooperação. Infelizmente, muitas vezes, não é isso que vemos na prática, especialmente nas escolas particulares, nas quais as famílias se sentem não como parte da comunidade educativa, mas como meros clientes, que pagam por um serviço prestado pela indústria educacional. Nessa relação escola e família, marcada pelo clientelismo, percebemos forte borramento da compreensão da educação como um direito, e é justamente esse processo que causa fortes desencontros na busca da real parceria e da mútua colaboração entre escolas e famílias. Aqui, mais uma vez, destacamos a importância de se resgatar a noção de educação como um direito público subjetivo, movimento que colocará a relação escola-família em um terreno não de disputa, mas de corresponsabilidade e parceria.

Para que isso aconteça, será importante analisarmos de que forma a ideia da educação como um serviço, e não como um direito, tornou-se hegemônica.

2.2 A EDUCAÇÃO COMO UM SERVIÇO: IMPACTOS DO CLIENTELISMO NA RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA

Concomitante ao importante movimento legislativo brasileiro que positivou a educação como um direito, fruto do processo de redemocratização vivido pelo país no decorrer da década de 1980, processo que, mais especificamente, declarou a educação de qualidade como um direito público subjetivo, vemos que, mundialmente, do ponto de vista econômico, uma nova mutação do sistema capitalista torna-se hegemônica: o neoliberalismo⁶. Essa nova versão do capitalismo traz consigo verdadeiros dogmas, que colocam em xeque a implementação da educação de qualidade para todos como um direito, bem como enfatizam apenas a faceta educativa da imersão no mundo do trabalho. Várias reformas educacionais seguem a cartilha imposta pelo neoliberalismo, em sintonia com um amplo contexto de alterações socioeconômicas que tocaram praticamente todas as esferas da sociedade:

[...] Essa mutação deve ser situada no contexto mais geral das transformações do capitalismo a partir dos anos 1980: globalização do comércio, financeirização das economias, desobrigação do Estado, privatização das empresas públicas e transformação dos serviços públicos em quase empresas, ampliação dos processos de mercadorização ao lazer e à cultura, mobilização geral dos assalariados numa “guerra econômica” generalizada, contestação das proteções dos assalariados e disciplinarização pelo medo do desemprego (Laval, 2021, p. 39).

⁶ O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedades individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes deverão ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício (Harvey, 2013, p. 13).

Ao invés de entender a educação como uma poderosa ferramenta civilizatória, como porta de acesso à cultura, o neoliberalismo, por assim dizer, faz a educação descer ao âmbito da satisfação dos desejos individuais e da submissão à economia. Sem um real compromisso político com a comunidade, a educação se torna um mero serviço/mercadoria, sujeito, como na lógica da pedagogia tecnicista do regime militar brasileiro, à oferta de mão de obra qualificada, de capital humano para as demandas do mercado. Vale ressaltar que o neoliberalismo apenas acentuou o conceito de educação como um serviço. Esse conceito, bem como a consequente mercantilização da educação, já existiam anteriormente, embora de forma mais restrita. Assim como todas as demais esferas sociais, na lógica neoliberal, a regulação da educação decorre pela concorrência no mercado educacional e, justamente, o clima de disputa entre as escolas é que, supostamente, garantirá a qualidade na oferta do serviço. De acordo com Laval (2021, p. 109),

[...] A representação da educação dada pelo neoliberalismo pode parecer de uma simplicidade bíblica: como toda atividade, pode ser aproximada a um mercado concorrencial, no qual empresas ou quase empresas especializadas na produção de serviços educacionais, submetidas aos imperativos do rendimento, têm a finalidade de atender aos desejos de indivíduos livres em suas escolhas mediante o fornecimento de mercadorias ou quase mercadorias. Essa concepção quer que se admita como evidente que as instituições sejam “conduzidas” pelas demandas individuais e pelas necessidades locais de mão de obra, e não por uma lógica política de igualdade, solidariedade ou redistribuição em escala nacional. Nesse novo modelo, educação é considerada um bem de capitalização privado.

Cada vez mais influenciadas pelas grandes organizações financeiras internacionais, as políticas educacionais mundo afora se sujeitarão às prescrições da agenda neoliberal. A noção de educação, por sua vez, distancia-se grandemente da ideia de direito público subjetivo, até ser definitivamente categorizada pela Organização Mundial do Comércio (OMC) como um serviço:

[...] o Gats Marraquexe (Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços), de 1995, definiu o que a OMC reconhece como serviços. Dentre eles, encontramos os setores financeiros, os transportes, as telecomunicações, mas também a saúde, a Educação, e a cultura. Considerar a Educação como um serviço pressupõe uma série de orientações exclusivamente econômicas, que se distanciam, especialmente, da concepção histórica humanista da escola enquanto um direito ou bem público (Akkari, 2011, p. 34).

Sujeitas à lógica neoliberal, restará às famílias buscarem para seus filhos o acesso às escolas que mais se mostrem capazes de garantir “um lugar ao sol” no

disputado mundo do trabalho, que, cada vez mais, exige qualificação especializada. A educação representada como um bem de capitalização privado se relaciona diretamente, como mostra Laval (2021), a esse espírito de competição estabelecido entre as famílias:

[...] Essa representação deve ser relacionada à forte “demanda” social por educação: muitas famílias, para prover os filhos de competências que consideram indispensáveis, entraram em disputa para colocá-los nas melhores escolas, nas melhores carreiras, nas melhores faculdades e universidades ou nas Grandes Escolas. No plano social, mais que um coroamento, a “boa educação” aparece como um investimento: frequentar uma boa instituição de ensino, escolher uma boa área, uma boa disciplina, tornou-se mais que nunca o fator essencial para o êxito escolar e a ascensão social. Toda a sociedade é levada a essa busca pelo melhor estudo e pela melhor instituição, e a escola, mais que nunca, se torna um grande terreno de competição (Laval, 2021, p. 109).

Colocada nesse cenário econômico, a relação escola e família, como mencionamos anteriormente, torna-se clientelista, e a noção de educação como um direito é deixada, quando isso ainda acontece, em segundo plano. Assim, no universo das instituições particulares de ensino básico, não é de se estranhar que a relação dos pais com as escolas seja marcada não pela parceria e pela corresponsabilidade, mas, sim, pela cobrança e pela entrega de um serviço muito caro, que eles compram, muitas vezes com grandes sacrifícios, ao matricularem os filhos na unidade educativa.

O mercado da educação se consolidará seguindo o mesmo modelo das indústrias multinacionais. Grandes conglomerados dominarão cada vez mais uma fatia maior desse mercado e se especializarão em atender a demandas individuais, e não a projetos políticos de inclusão e de consolidação da cidadania. Antes garantida e definida pelas políticas públicas de Estado, a educação, entendida como serviço, passa a ser pautada pelas exigências de seus “consumidores”. Consoante Laval (2021, p. 39),

[...] O papel tutelar do Estado educador é contestado quando a “escolha das famílias” é reconhecida e incentivada pela dessetorização dos estabelecimentos escolares, por seu ranqueamento e por todas as formas de responsabilizar o indivíduo.

Mesmo as escolas particulares confessionais têm de se adequar a esse cenário de mercantilização da educação sob o risco de, se não o fizerem, tornarem-se insustentáveis do ponto de vista financeiro. É possível dizer que, atualmente, o grande

dilema vivido pelas redes de colégios confessionais particulares, incluindo os tradicionais colégios da Companhia de Jesus, é justamente a busca do equilíbrio entre as demandas do mercado educacional, por um lado, e a identidade institucional, pautada por valores humanistas que contrastam com a fria lógica mercadológica, por outro.

Colocada nesse grande palco, em que as regras concretas são definidas pelo mercado educacional e não pela mútua responsabilização ao redor de um direito, é que se dá, efetivamente, a relação entre as escolas e as famílias. Nesse contexto, como já dissemos, não é de se estranhar que essa relação se pautar pela cobrança, pelo choque de interesses, pela perda de autonomia das escolas etc. A 'família cliente' se vê não como parte da comunidade educativa da escola, mas, sim, como uma exigente consumidora, que tem na instituição educacional destino de boa parte de seus investimentos econômicos e espera retorno desse alto investimento financeiro, de acordo com seus parâmetros individualistas pautados pelo senso comum e pelas manipulações do mercado educativo. Porém, para que realmente cumpra seu papel social, a escola precisa da participação das famílias, e, para que isso ocorra, a relação com as famílias não pode ser definida apenas em termos mercadológicos. Aqui, ganha ainda mais importância a gestão da relação da escola com as famílias, nesse cenário marcado pela rápida comunicação por meio das redes sociais e aplicativos de troca de mensagens, alimentada, em boa medida, pelo clientelismo assumido pelas famílias.

2.3 SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA ESCOLA

A realização de um breve resgate da história da relação entre escola e família ajuda a compreender quais os desafios que hoje cercam esses importantes atores sociais e como a parceria entre eles é verdadeira condição de possibilidade para que se alcance qualidade na educação.

Assim, remontando à Idade Média, vemos que a tutela, a proteção e a formação/socialização das crianças eram atribuídas exclusivamente à família. Já na Modernidade, essa função social sofre, paulatinamente, um deslocamento, uma vez que há a emergência de um espaço específico destinado à educação: a escola. Conforme Dal'igna (2011, p. 98),

[...] Afastada do ambiente familiar nocivo e enclausurada num espaço fechado destinado à sua educação, a criança pobre torna-se alvo de higienistas, filantropos e educadores. A partir daí, pouco a pouco, são construídos diferentes saberes sobre a criança que contribuem, de certo modo, para a formação de um campo específico de saber — a Pedagogia — e de um corpo de especialistas dedicados à sua educação.

Não mais somente uma responsabilidade da família, o processo de formação das crianças é profissionalizado e torna-se objeto da ciência e campo de atuação de uma série de especialistas. No entanto, isso não quer dizer que as famílias tenham deixado de ter as responsabilidades que lhes são próprias nesse processo. A partir do exame do discurso pedagógico comeniano⁷, Dal'Igna (2011) mostra que, na Modernidade, estabelece-se, na relação entre a escola e a família, uma “aliança”, verdadeira condição de possibilidade para se garantir a escolarização das crianças. Trata-se de um acordo voluntário, em que cada um dos lados está em igualdade de condições e tem atribuições diferenciadas.

Ainda de acordo com Dal'Igna (2011), essa moderna relação família-escola, estabelecida como uma aliança, ganha feições de “parceria” na Contemporaneidade. Para a autora, enquanto a noção de aliança remete a um pacto estabelecido entre família e escola, para garantir a escolarização das crianças, a ideia de parceria aponta para a noção de gerenciamento de riscos:

Podemos dizer que, na Contemporaneidade, família e escola se tornam parceiras para solucionar problemas de toda ordem (física, emocional, cognitiva). Ao menor sinal de perigo — quando o aluno está com dificuldades de acompanhar a turma, por exemplo —, a escola precisa agir para controlar (reduzir) os riscos de um possível fracasso. Trata-se de uma passagem da administração para um gerenciamento do risco do fracasso (Dal'Igna, 2011, p. 102).

Se, na relação como aliança, estava claro o papel de cada uma das instituições (família e escola), no novo cenário de gerenciamento de riscos, próprio da relação como parceria, há o borramento das fronteiras entre família e escola (Dal'Igna, 2011, p. 115). Isso significa a criação de uma zona de litígio entre as atuações próprias de cada um desses atores sociais, especialmente no que diz respeito à responsabilização pelo fracasso escolar.

⁷ Referente ao pensador, filósofo e educador tcheco Jan Amos Komenský (1592-1670) – em latim, *Iohannes Amos Comenius* –, considerado o pai da didática moderna.

Boa parte dos estudos realizados sobre a relação família-escola está voltada ao setor educacional público, ao relacionamento estabelecido com as famílias e às buscas para se identificarem, principalmente os atores responsáveis pelo fracasso escolar dos estudantes. Esses estudos mostram como o desempenho dos estudantes está necessariamente ligado às condições sociais das famílias, condições que constituem os principais fatores determinantes do grau de envolvimento dos pais – quase sempre das mães, apenas – com o processo de ensino e aprendizagem dos filhos. Há a identificação de uma verdadeira disputa para se definir se o fracasso escolar está na família, na escola ou em ambas, e qual a parcela específica de culpa de cada lado. Nesse sentido,

[...] A relação família-escola e suas possíveis implicações no desempenho escolar dos estudantes têm sido alvo de pesquisas e políticas públicas. No âmbito de políticas educacionais, a família é apontada como fonte e solução de problemas educacionais. Dessa perspectiva, sua participação na vida escolar dos filhos torna-se fundamental para enfrentar um grande problema educacional: o fracasso escolar (Dal'igna, 2011, p. 21).

A busca pelos “culpados” pelo fracasso escolar é uma das principais fontes de desentendimentos entre escola e família, especialmente na escola particular, e uma forte barreira para a real e frutífera participação das famílias no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Aspirações de cunho individualista, alimentadas por concepções educativas próprias do senso comum por parte das famílias e posturas pouco democráticas da escola levam a conflitos que polarizam a relação entre esses dois atores sociais e comprometem o estabelecimento da parceria ao redor de um projeto que deveria ser comum: o desenvolvimento integral dos estudantes.

Paro (2018), assim, refere-se aos possíveis benefícios para a aprendizagem que o maior envolvimento das famílias com a vida escolar pode trazer:

De modo geral, as múltiplas questões relacionadas aos benefícios que a ação dos pais pode trazer para a qualidade do ensino costumam envolver as seguintes dimensões: 1) a participação dos pais no funcionamento da escola; 2) o acompanhamento dos filhos, em casa, por parte de membros da família, na realização de tarefas e na orientação dos estudos; 3) a criação prévia no ambiente familiar, ainda no período anterior à entrada na escola, de prontidão e gosto para o estudo por parte dos alunos; 4) as funções educativas e as responsabilidades públicas da escola diante das famílias dos educandos (Paro, 2018, p. 11)

Sobre a primeira dessas dimensões, e talvez a mais importante, o autor faz a seguinte ressalva:

Sobre a participação no funcionamento da escola, a principal distinção que se deve fazer é entre o envolvimento na execução e a participação nas tomadas de decisão. O primeiro é normalmente aceito e incentivado pelo próprio Estado, e consiste nas diversas maneiras de “ajudar” a escola, na forma de prestação de serviços (organização e participação nas festas, limpeza e pintura da escola, realização de pequenos consertos, e até acompanhamento e cuidado com grupos de alunos, na falta de professores etc.) e de contribuir monetariamente para a sua manutenção (especialmente na forma de contribuição “espontânea” a associação de pais e mestres). Já a participação nas tomadas de decisão não costuma ser vista com muita simpatia pelo Estado autoritário, que teme a influência dos usuários naquilo que na verdade deveria ser público (Paro, 2018, p. 12).

Paro (2018) sinaliza a importância de oferecer-se real espaço de participação às famílias, e não meramente seu envolvimento com atividades que só influenciariam a diminuição da necessidade de investimento financeiro na educação por parte do Estado. O pesquisador afirma, também, que, na escola, uma gestão verdadeiramente pedagógica (por isso democrática) nunca se fará plenamente sem a voz e a vontade dos pais ou responsáveis pelos educandos (Paro, 2018). Ainda nesse sentido, diz que a participação sempre está ligada à tomada de decisões, e não à mera forma de prestação de serviços ou de contribuição financeira por parte da população (Paro, 2018). No contexto de aliança entre família e escola, desvelado por Dal’Igna (2011), Paro (2018) alerta que a escola, atuando sozinha, não conseguirá alcançar os objetivos a que se propõe:

[...] para funcionar a contento, a escola necessita da adesão de seus usuários (não só alunos, mas também de seus pais e responsáveis) aos propósitos educativos a que ela deve visar, e que essa adesão precisa redundar em ações efetivas que contribuam para o bom desempenho do estudante. (Paro, 2018, p. 20-21).

Para chegar ao que Paro (2018) classifica como a “adesão” das famílias, a participação surge como importante quesito que deve mediar/calibrar a relação família-escola. Apresenta-se, portanto, como um imperativo para a escola a necessidade de se criarem espaços de participação efetiva para as famílias, o que engloba, como dissemos anteriormente, tanto a informação, quanto a formação dos pais para que possam participar da vida escolar dos filhos não apenas motivados pelos dogmas do senso comum sobre a educação. Porém, antes de passarmos a uma

análise mais profunda do termo “participação” na relação escola e família, pensamos ser importante delimitar o contexto em que esta pesquisa pretende se desenvolver.

Parte significativa das pesquisas acadêmicas realizadas sobre a relação entre a escola e a família está voltada, como mencionamos, à educação pública, ao relacionamento estabelecido com as famílias e à identificação, no contexto contemporâneo de parceria, principalmente, dos atores responsáveis pelo fracasso escolar dos estudantes. O cenário no qual nos propomos a pesquisar foi o de um colégio da Rede Jesuíta de Educação (RJE), escola confessional particular que atende a famílias de grupos sociais com alto poder aquisitivo. A relação que essa escola estabelece com as famílias que atende é bem distinta da relação brevemente descrita acima, entre as escolas das redes públicas de ensino e as famílias dos estudantes.

Diante do cenário de hegemonia do neoliberalismo, explicitado anteriormente, em que as escolas são situadas como prestadoras (para não dizermos vendedoras) de um serviço, a relação das escolas jesuítas com as famílias ganha contornos mercadológicos, clientelistas. Como a oferta no mercado educacional cresceu consideravelmente nos últimos anos, principalmente com a entrada de grandes conglomerados de educação, mantidos por fundos de investimento internacionais, o poder de escolha das famílias aumentou e, conseqüentemente, também se ampliou seu grau de exigência e de expectativa quanto à entrega realizada por parte das escolas particulares, confessionais ou não.

Mesmo nesse cenário marcado pela mercantilização da educação, o desejo e a necessidade da efetiva participação das famílias não podem ser desprezados como importantes fatores de qualificação do processo de aprendizagem. O que está em jogo, nesse universo de que fazem parte as escolas da RJE, não é a questão do fracasso escolar (como, equivocadamente, costuma ser o caso frente à educação pública), mas, sim, o atendimento ou não, por parte dos colégios, das expectativas criadas pelas famílias quanto ao que entendem como “educação de qualidade”.

Falando especificamente sobre o ensino público, mas com perfeita aplicabilidade ao setor privado e à percepção das famílias usuárias desse último tipo de escola, Paro (2018), assim, manifesta-se sobre os critérios geralmente escolhidos para classificar a qualidade em educação:

Quando se discute o ensino público no Brasil, hoje, o senso comum costuma identificar duas características como configuradoras de sua má qualidade: a má preparação para o mercado de trabalho e a ineficiência em levar o aluno à universidade (Paro, 2018, p. 21).

No momento em que a percepção, pelas famílias atendidas pelas escolas particulares, é a de que essas duas características não foram devidamente entregues pela escola, a insatisfação passa a regular a forma como se relacionam com a instituição educacional. Essa insatisfação pode se traduzir tanto no desejo de participar de forma mais efetiva nas decisões da escola, quanto no estabelecimento de um vínculo com o colégio que vá além da mera relação cliente-prestador de serviço (filiar-se à associação de pais, ler e apropriar-se de maneira mais profunda da proposta pedagógica do colégio etc.). Porém, em um mundo marcado pela cultura digital, de relações horizontais (borramento da autoridade) e sem profundidade, é mais fácil e menos comprometedor simplesmente tornar pública a própria insatisfação com a escola no grupo de *WhatsApp* dos pais do que mobilizar-se para, realmente, participar da vida escolar dos filhos.

Em um contexto mais mercadológico, ou onde a participação não assume primazia nas relações estabelecidas, algumas escolas podem optar por fechar os ouvidos aos ruídos que vêm dos grupos de *WhatsApp*, em vez de direcionar a energia que os mobiliza para modos de participação dos pais. Esses modos, por sua vez, podem ser incorporados pela comunidade escolar e traduzidos, quando for o caso, em decisões estratégicas sobre o modo de atuar da instituição. Claro que a simples abertura à participação das famílias não garantirá por si só o resgate da noção de educação como um direito e como porta de entrada no mundo da cultura e do trabalho. Em um outro contexto diferente do atual, os autores aqui mencionados, principalmente Vitor Paro (2018), olhavam com muito otimismo para a abertura das escolas, em todos os seus âmbitos, à participação das famílias e davam a esse compartilhamento de poder, por parte da instituição escolar, o *status* de pedra fundamental de construção da escola democrática. Pensamos que, em termos técnicos – e estando eles com total aderência às prerrogativas pedagógicas – a atividade educacional deve continuar como uma prerrogativa da escola e de seu pessoal especializado, sob pena de, se assim não acontecer, a educação ficar refém dos grupos organizados ao redor de ideologias contrárias à diversidade, à criticidade e ao diálogo, fatores esses

indispensáveis na constituição de uma escola verdadeiramente democrática e republicana.

A falta de clareza da escola na comunicação com as famílias e na criação de espaços formais de participação, para os pais e os responsáveis pelos estudantes, figuram, também, como dois poderosos motores que alimentam os gritos e os ruídos dos grupos de *WhatsApp* das famílias, verdadeiros espaços para a explicitação das frustrações, raivas e incompreensões relativas à escola. O atual universo da comunicação social, marcado pela rapidez e pela superficialidade dos aplicativos de troca de mensagens e das redes sociais, impõe às escolas um desafiador cenário que não pode ser desprezado, sob pena de não se conseguirem formas genuínas e frutíferas de participação dos pais na vida escolar dos filhos.

2.4 CULTURA DIGITAL E A COMUNICAÇÃO VIA REDES SOCIAIS: UM NOVO CENÁRIO PARA A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA

A internet tem revolucionado a forma como a vida social se organiza em praticamente todas as esferas: o modo como as pessoas se comunicam, como buscam informação, a maneira como se relacionam com o entretenimento e a própria noção de entretenimento etc. Outros corpos e outras subjetividades são forjados nesse contexto. Conforme Sibila (2012, p. 10),

[...] A natureza humana não é imutável, constituída como uma entidade inalterável através das histórias e das geografias; pelo contrário, as subjetividades se constroem nas práticas cotidianas de cada cultura, e os corpos também se esculpem nesses intercâmbios (Sibila, 2012, p. 10).

Nesse novo contexto, a própria instituição escolar, tida como artefato tecnológico de séculos passados, é questionada, e os discursos sobre a crise da escola ganham eco pelos corredores das academias mundo afora, como se as escolas estivessem congeladas no tempo e, portanto, fossem incapazes de se adaptar aos novos desafios. Nesse sentido, a pandemia da covid-19 serviu para mostrar como, auxiliada pelas novas tecnologias, a escola pode renovar-se e, em certo sentido, reinventar-se. Sem entrar no mérito dessa discussão, fato é que boa parte da vida social, incluindo a própria escola, encontra-se no mundo digital, no ciberespaço, e isso

inaugura novas formas de vivência da cidadania, com exigências específicas para seu alcance:

[...] las plataformas digitales constituyen nuevas arenas de participación, es decir, nuevos espacios en que los se produce la inscripción en dinámicas públicas y en la construcción de lo común. En esta participación se configura la ciudadanía como una subjetividad política que adquiere rasgos específicos en el ciberespacio, y que demanda competencias o saberes particulares. (Dussel; Cardona, 2021, p. 4).

Essas novas arenas digitais de participação colocam em xeque conceitos basilares da democracia ocidental e, paradoxalmente, abrem novos espaços para a vida em sociedade, sendo capazes de, ao mesmo tempo, esgarçar e expandir os próprios ideais democráticos inaugurados na *pólis* grega. Conceitos como ‘verdade’, ‘representatividade’, ‘participação’, ganham novos contornos e novas versões. A realidade transfigura-se e se torna outra coisa, diferente daquilo a que estávamos acostumados:

[...] após o advento das redes digitais e das formas colaborativas e informativas de interação, novas práticas de participação sem partidos se espalharam pelas mais variadas regiões do planeta. Por meio da conexão e da computação móvel, tais práticas contribuíram para o desenvolvimento de uma nova cultura de ação. Essa última se baseia no acesso direto de cada indivíduo ao debate público e à livre experimentação de diferentes formas de ativismo a partir da interação em redes digitais (Felice, 2021, p. 103).

No entanto, a literatura sobre os movimentos de extrema-direita mostra que essa participação não é tão individual nem tão livre assim; manipulações da indústria do *marketing* são muito mais antigas que a própria internet e, a partir dela, ganharam mecanismos mais sofisticados e sutis, além da possibilidade de alcance global em questão de minutos. É ingênuo pensar que o mundo digital seja um espaço neutro no qual as pessoas, livremente, sem nenhum tipo de condicionamento, expressam-se e fazem escolhas. Resulta disso a importância da regulamentação, por parte do Estado, desse espaço. Ao tratar do que chama “algoritmização⁸ da vida”, Ruiz (2021) afirma que:

⁸ A algoritmização é um fenômeno da economia digital e traz consigo a reconfiguração das relações sociais em que se estrutura como pilar garantidor de lucros expressivos para empresas e de vigilância de usuários na internet. Em tese, as escolhas dos conteúdos são dos usuários que os irão consumir. Na realidade, há um conjunto de algoritmos que podem influenciar as escolhas ou, até mesmo, definir os conteúdos a serem assistidos ou ouvidos. (Informações obtidas em: <https://abrir.link/wwwGU>. Acesso em 05/05/2024)

As tecnologias atravessam os sujeitos que as utilizam a tal ponto que produzem o próprio modo de ser do sujeito. Não somos nós que utilizamos externamente as tecnologias, senão que nós, ao utilizá-las, também somos constituídos por elas no nosso modo de ser. Quanto mais intensamente utilizamos uma tecnologia, mais ela nos modifica. As tecnologias (e os saberes) têm um efeito de poder sobre os sujeitos através do qual constituem o modo de ser desses sujeitos, dependendo da intensidade da tecnologia e da amplitude do uso que dela se faz (Ruiz, 2021, p. 6).

A suposta e defendida livre expressão na internet, na maioria das vezes, é produto da manipulação ideológica que sutilmente se encaixa no cotidiano das pessoas que navegam pela internet. O mundo digital, aparentemente um vasto e livre espaço de trânsito, na verdade, tem caminhos e rotas muito bem traçadas e predeterminadas:

Nós não somos meros usuários de tecnologias, senão que, na medida em que as utilizamos cada vez mais amplamente, também nos convertemos em objetos estratégicos a serem direcionados e governados nos comportamentos. Nos confrontamos, assim, com um aspecto central da relação dos algoritmos com a vida humana, qual seja, a tendência estratégica dos algoritmos para influenciar condutas, seduzir motivações, induzir comportamentos, dirigir preferências, orientar decisões e, em última instância, conseguir governar o máximo possível o comportamento dos indivíduos (Ruiz, 2021, p. 7).

Imenso desafio para a democracia, a manipulação algorítmica torna-se elemento central da constituição do senso comum. Trata-se de um fator decisivo, até mesmo em pleitos eleitorais:

A maioria das pessoas pensa que seu comportamento não é influenciado, se sente muito livre e independente naquilo que pensa e decide, como se todos conseguíssemos estar acima dos algoritmos e suas estratégias de governamentalização das condutas. Contudo, temos exemplos recentes sobre a eficácia da governamentalização massificada de condutas, entre eles podemos destacar as influências decisivas que as estratégias algorítmicas traçadas pela empresa Cambridge Analytica tiveram nas eleições dos EUA para conseguir eleger como presidente Donald Trump (Ruiz, 2021, p. 13).

Ideias e posições, inclusive sobre educação, são literalmente patrocinadas ou, para usar um termo própria do mundo internet, “impulsionadas”, servindo a determinados interesses. Padrões de comportamento, hábitos, costumes e o próprio senso comum, como se disse anteriormente, são forjados pela algoritmização da vida para atender interesses bem específicos:

Por trás de cada algoritmo há sujeitos sociais, pessoas, corporações, grupos de poder que os produzem com uma intenção. Os algoritmos não existem isolados, eles são produzidos por corporações ou empresas (em alguns casos governos), e são uma nova ferramenta do poder no jogo dos interesses das classes sociais. As novas confrontações éticas, sociais e políticas serão com esses sujeitos detentores do saber-poder da algoritmização da vida (Ruiz, 2021, p. 17).

A comunicação entre os indivíduos e a relação com o mundo perderam a objetividade outrora sonhada pela modernidade e quase que sacralizada pelo método científico, ganhando o *status* de meros relatos temporários, estado momentâneo das narrativas e interpretações subjetivas. Inegável vitória de Heráclito sobre Parmênides⁹, o termo verdade só tem validade se aplicado no plural e se sujeito às contínuas alterações das turbulentas redes de comunicação. As *fake news* tornam-se máscaras possíveis das expressões subjetivas de interesses e desejos, e a objetividade deixa de ser critério para estabelecimento da verdade, ficando em seu lugar a validade, preciosa bússola oferecida pelas agências jornalísticas de verificação. Estar no mundo nunca foi algo tão pouco físico como é agora. O mundo que habitamos não é mais apenas aquele físico e visível, mas um “[...] conjunto complexo inseparável de mundos e combinações informativas e materiais ao mesmo tempo. Um infomundo. Uma rede de redes” (Felice, 2021, p. 27). Somos cercados diariamente por um verdadeiro turbilhão de informações rápidas e superficiais que tecem uma complexa rede de sentidos ao nosso redor, a qual é móvel e mutável, na mesma velocidade das próprias informações. Assim, consoante Felice, “[...] Nós não habitamos mais apenas espaços e territórios físicos, mas o novo tipo de territorialidade

⁹ Heráclito e Parmênides foram dois filósofos pré-socráticos gregos que viveram no século V a.C. Eles apresentaram visões filosóficas muito diferentes do mundo e do universo. Heráclito de Éfeso era conhecido como o "filósofo do fluxo" e afirmava que tudo está em constante mudança e transformação. Segundo Heráclito, o universo é um fluxo eterno, uma correnteza na qual não é possível entrar duas vezes no mesmo rio, pois tudo está em constante movimento. Ele acreditava que tudo é uma contradição e que essa contradição é a base do universo. Uma das suas frases mais famosas é "ninguém entra duas vezes no mesmo rio", que significa que tudo está em constante mudança e nada permanece o mesmo. Parmênides de Eleia, por outro lado, afirmava que o mundo é imutável e que a mudança é apenas uma ilusão dos nossos sentidos. Para Parmênides, o universo é eterno, infinito, imóvel e perfeito. Ele acreditava que tudo o que existe é uma única substância e que essa substância é eterna e imutável. Ele argumentava que a mudança não é possível, pois ela envolveria a passagem do ser ao não-ser, o que é impossível. As ideias de Heráclito e Parmênides são consideradas antagônicas, mas ambos foram importantes para o desenvolvimento da filosofia grega e influenciaram pensadores posteriores, como Platão e Aristóteles. Enquanto Heráclito enfatizava a mudança e a transformação, Parmênides buscava a estabilidade e a permanência. Essas ideias opostas foram importantes para o desenvolvimento da dialética e da lógica na filosofia ocidental (Carrasco, 2020).

informatizada, acessível apenas a partir de dispositivos e arquiteturas informativas digitais” (Felice, 2021, p. 46).

Nesse mundo digital, todas as instituições baseadas na representatividade perdem crédito. Pilar do espírito democrático, a figura do representante legitimamente escolhido pela comunidade é substituída, como afirma Felice (2021), pelo porta-voz: no contexto da participação em redes digitais, nos últimos anos, o termo “porta-voz” se difundiu como alternativa a “representante eleito” e “político profissional” (Felice, 2021, p. 112). Quem carrega consigo a vontade da maioria já não é mais o representante, mas aquele que comunica o que agrada a essa maioria. A autoridade desloca-se do político, do jurista, do cientista, do professor para o influenciador digital, que tem como principal fundamento para sua argumentação o número de seguidores que possui nas redes sociais, de quem se torna legítimo porta-voz.

Na verdade, na imensa planície do digital, todos os indivíduos conectados, teoricamente, ganham voz e horizontalmente podem pronunciar-se sobre qualquer tema que desejarem, mesmo quando não elegem seus porta-vozes favoritos. Nessa nova *ágora*¹⁰, campanhas eleitorais são decididas, reputações são construídas ou desfeitas, carreiras artísticas são impulsionadas ou destruídas, e tudo isso sem o necessário lastro com o mundo físico ou com a verdade objetiva. O senso comum ganha um protagonismo jamais visto anteriormente. Porém, mais uma vez, é importante enfatizar que, na arena digital, não há isenção e tão pouco neutralidade ideológica; mesmo a ideia de plena horizontalidade na participação dos indivíduos conectados pela rede é ilusória, porque o poder econômico não permite essa homogeneidade de poder.

Esse deslocamento põe em crise várias instituições democráticas, entre elas, a escola. Na grande arena de discussão criada pelo mundo digital, o conceito de educação de qualidade passa a ser ditado não por critérios técnicos e verdadeiramente democráticos, mas pela marca principal desse novo modo de se comunicar e de estar no mundo: o senso comum. Como denuncia Paro (2014, p. 21):

¹⁰ *Ágora* era a praça pública central nas antigas cidades-estado gregas, onde as pessoas se reuniam para discutir política, filosofia e outros assuntos importantes. A palavra "ágora" em grego significa "assembleia" ou "lugar de reunião". Na Grécia Antiga, a ágora era o coração da vida social, política e econômica da cidade. Era um lugar onde os cidadãos podiam se reunir para discutir assuntos públicos, votar em questões importantes e ouvir discursos de líderes políticos, filósofos e outros pensadores (Ágora, 2023).

O mais importante na concepção de educação do senso comum [...] é a forma não científica como se concebe a maneira pela qual a educação (ou o ensino) se realiza. Para a imensa maioria das pessoas a aparência da relação entre dois indivíduos que se comunicam é que acaba por prevalecer, e se acredita que a educação (ou ensino) é a simples “passagem” de conhecimentos e informações de quem sabe para quem não sabe. Mesmo quando se trata de desenvolvimento de condutas e de aquisição de valores, a forma de educar consiste predominantemente na “passagem” verbalizada (oral ou escrita) de conhecimentos e de informações de quem educa para quem é educado. Nesse processo, o mais importante é o conteúdo a ser “transmitido”, aparecendo o educador como simples provedor dos conhecimentos e informações e o educando como simples receptáculo desses conteúdos. O que conta é o conteúdo, que pode ser mais ou menos rico, dependendo de sua quantidade e qualidade.

Para o autor, essa é a concepção tradicional de educação, que prevalece e orienta a prática escolar no Brasil e no resto do mundo (Paro, 2014). É o tipo de educação exigido pelos pais nas novas arenas de discussão: as redes sociais e os muitos grupos de *WhatsApp* existentes. Percebemos, aqui, um verdadeiro contraste entre o que é exigido pelas famílias – algo alimentado por noções ultrapassadas e conservadoras sobre o tema educação – e os meios utilizados para essas reivindicações: canais hipermodernos de comunicação e de relacionamento. O senso comum exige educação conteudista, baseada na memorização e na conseqüente mera absorção acrítica, por parte dos estudantes, daquilo que é apresentado por professores, os quais, supostamente, ensinam sem se deixarem levar por nenhuma ideologia, de qualquer ordem.

Ao tratarem das novas condições de participação cidadã na digitalidade, Dussel e Cardona (2021) chamam a atenção para as tensões e contradições presentes nesse processo:

Mayor autonomía, pero también riesgo de fragmentación y endogamia; mayor peligro de homogeneización y estandarización por la presencia creciente de industrias culturales muy poderosas; más posibilidades de control ciudadano ‘desde abajo’, con la permisibilidad de producir y difundir mensajes de forma horizontal y descentralizada; más informalización y participación carnavalesca, con mensajes más débiles y con menor capacidad de articulación política. En particular, lo carnavalesco es un rasgo relevante porque se encuentra con mucha frecuencia, sobre todo en los memes. (Dussel; Cardona, 2021, p. 4).

Tudo isso provoca sérias implicações na relação entre as famílias e as escolas. Não poucas vezes, ricas iniciativas na linha da inovação educacional são, para

usarmos um termo próprio do mundo digital, imediatamente “canceladas”¹¹ por, justamente, representarem um contraste com o conceito de qualidade educacional chancelado pelo senso comum. Sem a legitimidade de outros tempos, as associações de pais e mestres perdem para os grupos de *WhatsApp* o poder de representatividade das famílias no trato das questões escolares. Nesses grupos, como anteriormente apresentamos, não há propriamente a figura do representante, mas, sim, a do porta-voz, do influenciador, que consegue mobilizar, em suas postagens e comentários, muitas vezes de forma superficial e carnavalesca (por meio de *memes*¹²), todos os participantes conectados. Nesse espaço digital, são discutidas a reputação dos docentes, sua capacidade ou não de educar (na verdade, apenas de transmitir conteúdos), a qualidade da escola e de seus gestores. Esses debates ocorrem sem a formal participação da própria escola e de seus legítimos representantes.

2.5 MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA: PRINCIPAIS IDEOLOGIAS QUE PAUTAM A RELAÇÃO DAS FAMÍLIAS COM A ESCOLA

Para entendermos melhor esse turbulento cenário em que a escola atualmente se encontra, é importante destacarmos que forças ideológicas alimentam e, ao mesmo tempo, constituem/criam o olhar do senso comum sobre a educação. Como já apontamos, o modelo econômico hegemônico, o neoliberalismo, classifica a educação como um serviço/mercadoria, e não como um direito. Depois, o conceito de qualidade educacional é associado, como também mencionamos, à mera transmissão de conteúdos de modo acrítico, sem levar em conta as subjetividades envolvidas no processo educacional. O espaço em que essas ideias circulam e ganham legitimidade é, por excelência, o meio digital, lugar dinâmico e superficial dominado sobretudo pelos influenciadores digitais, porta-vozes que substituem as antigas autoridades outrora eleitas como representantes da maioria ou reconhecidas como especialistas:

¹¹ O cancelamento é um fenômeno social em que uma pessoa, grupo ou empresa é criticada ou boicotada por suas ações ou declarações consideradas ofensivas, problemáticas ou prejudiciais. O termo "cancelamento" vem das mídias sociais, onde as pessoas podem compartilhar suas opiniões em larga escala e muitas vezes em tempo real, tornando mais fácil para uma mensagem viralizar (Bessa, 2021).

¹² Um meme é um conceito, imagem, vídeo ou ideia que se espalha rapidamente pela internet e se torna viral. Os memes da internet geralmente são compartilhados nas mídias sociais, como Facebook, Twitter, Instagram e TikTok. Eles podem ser imagens, GIFs, vídeos, hashtags ou frases engraçadas, satíricas, irônicas ou politicamente relevantes, que se tornam virais e rapidamente ganham popularidade entre as pessoas (Souza, 2022).

políticos, juristas, professores, jornalistas profissionais etc. Vive-se, portanto, uma verdadeira modernização conservadora¹³ na constituição do que entendemos como senso comum. Analisando o cenário estadunidense do início dos anos 2000 (com grande aplicabilidade ao atual contexto brasileiro, quiçá mundial), Michael Apple classifica, assim, os grupos sociais que, em suas palavras, formam a “nova aliança hegemônica” e são os grandes definidores das ideias que orientam a constituição das opiniões de massa, do senso comum:

A Nova Aliança hegemônica é um amplo guarda-chuva. Combina quatro grupos principais: (1) as elites políticas e econômicas dominantes que tentam “modernizar” a economia e as instituições a ela ligadas; (2) os grupos de classe média e classe trabalhadora que desconfiam do Estado e estão preocupados com a segurança, a família, o conhecimento e os valores tradicionais, e que constituem um segmento cada vez mais ativo, podendo ser chamados de “populistas autoritários”; (3) os conservadores econômicos e culturais como William Bennett¹⁴, que querem uma volta aos “altos padrões”, à disciplina e à competição social darwinista; e (4) uma fração da nova classe média que pode não concordar totalmente com esses outros grupos, mas cujos próprios interesses profissionais e progresso dependem da expansão de sistemas de prestação de contas, da busca da eficiência e de procedimentos gerenciais, os quais constituem seu próprio capital cultural. (Apple, 2000, p. 32)

Em grande sintonia com os interesses econômicos neoliberais como um todo, as ideologias defendidas por esses grupos sociais materializam-se nas principais queixas contra a escola que circulam nos grupos de *WhatsApp* e alimentam as grandes disputas de poder entre escola e famílias no que se refere aos currículos. Sobre as disputas curriculares, Apple se manifesta assim:

A educação está profundamente implicada na política cultural. O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma *tradição seletiva*, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2000, p. 53).

¹³ Modernização conservadora é um conceito inicialmente elaborado por Barrington Moore Jr. (Moore Jr., 1975) para retratar o caso de desenvolvimento capitalista na Alemanha e no Japão. A revolução burguesa, bem como o processo de industrialização desses países, fez-se através de um pacto político entre a burguesia industrial e a oligarquia rural - pacto orquestrado no interior do Estado -, sem rupturas violentas. Os *Junkers* alemães, no caso da Alemanha, conseguiram controlar a transição para a modernidade sem se contraporem a ela e sem deixarem de estimulá-la, sobretudo no que se refere à industrialização, e sem tampouco perderem o controle do campo, mantendo suas propriedades herdadas do período feudal (Pires; Ramos, 2009).

¹⁴ William John Bennett, político conservador estadunidense, foi Secretário de Educação dos Estados Unidos da América no Governo Reagan e Diretor do Escritório de Política Nacional do Controle de Drogas da Administração Bush (William, [2018?]).

Essa modernização conservadora e sua pauta de costumes são, hoje, para o senso comum, os pilares do conceito de qualidade na educação e alimentam, como dissemos anteriormente, parte significativa das discussões e insatisfações nos grupos de *WhatsApp* das famílias dos estudantes. Ainda considerando o contexto estadunidense, mas também aplicando a análise a quase todos os lugares no mundo ocidental, atualmente, graças à globalização de padrões que emergem dos grandes centros econômicos, Apple amplia a mirada e aborda o hodierno sentido que se dá à educação e às políticas a ela relacionadas nesse cenário, sendo a educação entendida não mais como direito ou como ferramenta de difusão da cidadania, e, sim, como outra coisa:

[...] é importante que eu aborde o contexto social mais amplo no qual opera a política atual do conhecimento oficial. Houve um colapso no acordo que guiava uma boa parte da política educacional desde a Segunda Guerra Mundial. Grupos poderosos no governo e na economia, e dentro dos movimentos sociais “populistas autoritários”, têm redefinido - frequentemente em termos muito retrógrados - os termos do debate em educação, bem-estar social e outras áreas do bem comum. A própria concepção da *finalidade* da educação está sendo transformada. A educação não é mais vista como parte de uma aliança social na qual muitos grupos “minoritários”, mulheres, professores, ativistas comunitários, legisladores progressistas e funcionários governamentais, além de outros, se juntaram para propor políticas sociais-democráticas (limitadas) para as escolas: a expansão das oportunidades educacionais, as tentativas de distribuir equitativamente a renda, o desenvolvimento de programas especiais de educação bilíngue e multicultural e assim por diante. [...] uma nova aliança se formou, e ela vem aumentando seu poder na política social e educacional. Este bloco de poder combina negócios com a Nova Direita e os intelectuais neoconservadores. Seus interesses não residem em melhorar as oportunidades de vida e de trabalho de mulheres e de pessoas de cor. Em vez disso, procuram proporcionar as condições educacionais que se acreditam necessárias para aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina e para fazer-nos voltar a uma concepção passada e romantizada do lar, da família e da escola “ideais” (Apple, 2000, p. 60).

Boa parte dos pais abraça sem crítica o que é definido como boa educação por esse movimento que prioriza a competitividade internacional, o lucro e a disciplina, e reage com violência nos meios digitais a qualquer iniciativa educacional que, por parte das escolas, apresente o mínimo contraste com a agenda neoconservadora e tradicionalista. Como mostra Apple, o senso comum formado por essa ideologia vê com bons olhos a padronização curricular nacional, o ranking das “melhores” escolas

oferecido pelas avaliações externas de larga escala, os currículos tradicionalistas etc. Nesse sentido,

[...] o que é surpreendente nas políticas de coalizão direita é a sua capacidade de conectar a ênfase nos conhecimentos e valores tradicionais, na autoridade, nos padrões e na identidade nacional dos neoconservadores e dos populistas autoritários, com a ênfase na extensão dos princípios orientados pelo mercado para todas as áreas de nossa sociedade, tal como advogada pelos neoliberais. Assim, um currículo nacional - acoplado a padrões nacionais e a um sistema de avaliação orientado por desempenho - é capaz, ao mesmo tempo, de se voltar à “modernização” do currículo e à “produção” eficiente de um “capital humano” melhor, e de representar aspiração nostálgica por um passado romantizado (Apple, 2000, p. 65).

Despertar o senso crítico dos estudantes, criar espaços democráticos de debate político na comunidade escolar, conversar sobre sexualidade e diversidade religiosa, são exemplos, dentre outros, de verdadeiros tabus diante da gigantesca onda neoconservadora, a qual não deseja que esses temas alimentem o currículo escolar, sob pena de violento “cancelamento” no mundo digital. Iniciativas curriculares que confrontam a pauta dessa modernização conservadora são os principais combustíveis das acaloradas discussões nos grupos de *WhatsApp* dos pais. Há temas considerados, por eles, demasiadamente perigosos, supostamente tóxicos para os “bons e velhos costumes” e, por isso, só deveriam, se fosse o caso, ser tratados em um contexto ideológico bem demarcado:

[...] Para um grande número de pais e ativistas conservadores [...], discussões sobre o corpo, a sexualidade, a política e os valores pessoais, e sobre qualquer tema social ligado a esses tópicos, constituem uma zona perigosa. Lidar com esse tipo de tema na escola, qualquer que seja a forma utilizada para isto, não é aconselhável. Se se tiver de lidar com eles, porém, os ativistas conservadores recomendam que as discussões se realizem no contexto das relações de gênero tradicionais, da família nuclear, da economia de livre mercado, e de acordo com textos sagrados, como a Bíblia (Apple, 2000, p. 85).

Famílias que se veem como clientes da escola - que exigem para seus filhos um tipo de educação tradicionalista e pautada por valores conservadores, que se organizam e se relacionam com a escola a partir das redes sociais ou dos aplicativos de troca de mensagens - definem, em linhas gerais, o grande público com o qual os colégios jesuítas relacionam-se atualmente.

Não podemos nos furtar de, brevemente, mencionar o Movimento Escola sem Partido¹⁵ (MESP), por conta de sua grande atuação no mundo digital e consequente influência na política e na cultura educacionais brasileiras. Não obstante ele não constituir o foco deste trabalho, o MESP adquiriu notoriedade a partir do início dos anos 2000, ao sistematizar e levar à discussão pública uma série de demandas conservadoras que deveriam pautar a atuação da escola em detrimento de construções curriculares que já avançaram em direção às aprendizagens importantes para uma formação mais ampliada. A ideia central do movimento é se contrapor a uma suposta ideologia de esquerda¹⁶ que vem pautando o funcionamento das escolas e o posicionamento de professores. O movimento incita, ainda, a denúncia, por parte das famílias, de condutas de professores que pareçam se vincular à disseminação política ou ideológica.

Buscar formas racionais de gerir tantas turbulências presentes na relação entre as famílias e as escolas é quase um fator de sobrevivência para as escolas particulares, especialmente as confessionais. Ignorar a existência dessa nova arena de discussão, o mundo virtual – e o “tempero ideológico” que determina os temas e as exigências sobre a escola, a modernização conservadora –, não fará com que os problemas levantados desapareçam. Pelo contrário, levará a grandes desencontros e conflitos com as comunidades dos pais e ao fim da coesão da comunidade escolar.

¹⁵ O **Programa Escola sem Partido**, ou apenas **Escola sem Partido**, é um movimento político que visa a avançar uma agenda conservadora para a educação brasileira. É articulado por políticos de extrema-direita, que defendem a ideologia ultraliberal e o fundamentalismo religioso dos evangélicos neopentecostais e da Renovação Carismática Católica. Ganhou notoriedade em 2015 desde que projetos de lei inspirados no movimento começaram a ser apresentados e debatidos em inúmeras câmaras municipais e assembleias legislativas pelo país, bem como no Nacional. O movimento foi criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib que permaneceu o divulgando até 2019. O movimento se coloca como representante de pais e estudantes contrários ao que chamam de "doutrinação ideológica" de esquerda nas escolas. (Informações obtidas em: <https://abrir.link/DnDCT>. Acesso em 05/05/2024

¹⁶ **Direita e esquerda** são termos utilizados para classificar a posição política e ideológica de pessoas, partidos e outras instituições. Além da direita e da esquerda, também existe o espectro político de centro, em que a pessoa ou instituição defende de forma equilibrada propostas de esquerda e de direita. Ademais, podemos classificar ainda a forma de pensar das pessoas e instituições como de centro-esquerda ou centro-direita. Grosso modo, a esquerda defende que a sociedade seja mais igualitária, com menos desigualdade social. Para atingir tal objetivo, a esquerda propõe que o Estado seja forte, realizando investimentos e controlando a economia. Também defende impostos altos, principalmente dos mais ricos, para que o governo garanta o bem-estar das pessoas. Já a direita defende a liberdade individual, a livre iniciativa e que os impostos sejam pequenos ou mesmo que eles não existam. Acredita-se ainda que o Estado não deve interferir na economia e que esta se regula através da livre concorrência entre as empresas privadas. (Informações obtidas em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/politica/direita-esquerda.htm>. Acesso em 05/05/2024)

Isso levanta desafios para os gestores educacionais, por se tratarem de realidades novas, as quais camuflam e impulsionam antigos problemas.

2.6 SOBRE A GESTÃO DA RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA NOS COLÉGIOS JESUÍTAS EM UM CONTEXTO DE HEGEMONIA DO NEOLIBERALISMO, DA CULTURA DIGITAL E DA MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA

Diante da complexidade do mundo atual, descrita anteriormente, a relação família e escola deve ser gerida de forma estratégica pelas escolas para que esse vínculo seja harmônico e possa traduzir-se na melhoria do clima escolar e na consequente qualificação da educação oferecida aos estudantes. Nesse sentido, ganha imensa relevância a atuação das equipes de comunicação, geralmente os profissionais responsáveis pela presença das escolas nas redes sociais e nos demais meios de comunicação social. Em perfeita sintonia com os gestores, esses profissionais são os responsáveis pela tradução do modelo de gestão estratégica adotado pela escola para a linguagem da arena digital, que pode fazer frente às pobres exigências do senso comum. Na verdade, a relação e a formação das famílias devem estar no centro da gestão estratégica da escola, e não tocam apenas às equipes de comunicação. Clareza sobre o que se entende por gestão estratégica no ambiente escolar é um começo para se saber como tratar o tema da relação e da parceria com a família.

Há um bom tempo, a gestão estratégica deixou de ser uma preocupação apenas do setor industrial e empresarial, passando a fazer parte do modo de organizar e gerir outras instituições, entre elas, as escolas. Inicialmente transposto em sua integralidade para o mundo escolar, o paradigma da administração empresarial sofreu, a partir de meados da década de 1980, a competição e a crítica de ideias, segundo as quais a especificidade da escola requeria uma teoria administrativa construída com fundamento na natureza do processo de produção pedagógico escolar (Russo, 2004). Em outras palavras, dadas as suas especificidades, a instituição escolar precisava de um modelo próprio de gestão estratégica, de uma mudança de paradigma teórico na orientação da gestão.

Essa mudança de paradigma – crítica tenaz da adoção da administração empresarial, que encontra, na Teoria Geral da Administração (TGA), a expressão de

seu pensamento e a formulação das suas práticas –, por parte do mundo escolar, não significou deixar de reconhecer que aquela teoria avançou tecnicamente e desenvolveu formas de operacionalizar seus propósitos. Estes podem, quando despidos de seu caráter ideológico (universalidade e neutralidade), contribuir para a gestão escolar, levando a escola à realização dos fins da educação transformadora (Russo, 2004).

A questão-chave a levarmos em conta, como afirma Paro (2000), sem negar a contribuição da administração para os processos educativos, é analisar a racionalidade empregada na prática administrativa. A crítica de Paro (2000) recai sobre a racionalidade capitalista, que transforma o trabalho, de sentido da existência humana, em exploração da vida, colocando-o a serviço de uma determinada classe social – a classe dominante dos meios de produção. É necessário, então, conceber processos administrativos orientados por outra lógica.

No cenário brasileiro, além da análise da lógica que conduz os processos administrativos escolares, mesmo sem um consenso entre os diversos pesquisadores que se ocupam dessa temática, há uma questão terminológica importante a se levar em conta. O termo “gestão”, após as críticas à aplicação da Teoria Geral da Administração ao ambiente escolar, passou a substituir o termo “administração”. No entanto, Drabach e Mousquer (2009) chamam a atenção para o seguinte:

Apesar de a Constituição de 1988 ter inscrito o termo Gestão Democrática, que foi referendado, posteriormente, pela LDB de 1996, pode-se notar nos escritos atuais sobre gestão escolar que o vocábulo administração continua sendo usado, porém, na maioria das vezes, com sentido diferenciado daquele historicamente utilizado, passando a agregar a dimensão político-pedagógica (Drabach; Mousquer, 2009, p. 275).

O termo gestão passou a significar a incorporação das críticas à simples transposição do ferramental administrativo próprio das empresas para o mundo escolar. Porém, atualmente, o vocábulo administração ainda é utilizado quando se fala em gestão educacional, embora agreguem-se a ele aspectos próprios do mundo escolar. Dando um passo adiante, Lück (2007) situa a ligação entre esses dois termos em uma iluminadora relação de superação:

O conceito de gestão supera o de administração, pois se assenta na mobilização do elemento humano, coletivamente organizado, como condição básica e fundamental da qualidade do ensino e da transformação da própria identidade das escolas. A partir desta ótica não de substituição, mas de

superação, a administração passa a ser um dos elementos da gestão: a gestão administrativa, que corresponde à administração de recursos, do tempo etc (Lück, 2007, p. 27).

Internacionalmente, a relação entre os termos “gestão” e “administração”, no ambiente escolar, apresenta uma distinção mais geográfica que ideológica. Busch lembra que “[...] el término de gestión educativa es preferido en los contextos europeos, pero equivale al de administración educativa que es más usado en Estados Unidos y Canadá” (Busch, 2003 *apud* Valenzuela; Ramírez; Alfaro, 2009, p. 61). Não que essa simples distinção geográfica deixe de trazer consigo, também, certa carga ideológica. Contudo, no contexto brasileiro, essa distinção ganha, como mencionamos acima, maior relevância e aponta para modelos e propostas de condução institucional bem diferentes.

Fato é que, para se conduzir uma unidade escolar nos dias de hoje, dada a importância que a educação ganhou na sociedade atual, independentemente do tamanho dessa unidade, ou se a escola é pública ou particular, a utilização de ferramentas próprias da gestão estratégica se apresenta como um imperativo incontornável, pois trazem consigo maior eficácia e produtividade. Porém, há que se tomar alguns cuidados na utilização desse ferramental do mundo da gestão estratégica no ambiente escolar. Além das críticas acima apontadas, com relação à simples transposição de categorias empresariais para o mundo escolar, Lima (2012) faz pertinentes questionamentos quanto à centralidade concedida à educação e ao conhecimento na atualidade, bem como ao papel que lhes é atribuído:

A atribuição de uma centralidade inédita à educação e ao conhecimento [...], embora de grande relevância [...] contraditoriamente, ao fazê-lo corre o risco de lhes diminuir drasticamente a amplitude, subordinando educação e conhecimento a funções restritas e de caráter predominantemente utilitarista, de que resulta a sua desvalorização em termos substantivos e o esbatimento das suas potencialidades críticas e transformadoras, de compromisso com o aperfeiçoamento humano, com o aprofundamento da democracia, com as demandas de justiça e de cidadania ativa (Lima, 2012, p. 15).

O autor teme que o utilitarismo pragmático, uma das marcas de nossa sociedade e, genericamente falando, motor da gestão estratégica, borre o real sentido da educação e a coloque a serviço de interesses outros, que não são os da educação democrática. A exagerada ênfase no discurso da eficácia, da boa gestão dos recursos humanos e financeiros, mesmo focando objetivos ligados à aprendizagem, pode levar à perda da necessária crítica que deve estar no coração da educação:

Sob uma orientação genérica de feição adaptativa e funcional, em face de desafios da economia, da inovação e da competitividade, que tendem a ser assumidos como consensuais, ou como “sem alternativas”, a educação parece poder tudo [...]. Exige-se-lhe que seja mais eficaz na criação das condições propícias à adaptação dos indivíduos ao mundo complexo e competitivo em que vivem [...] (Lima, 2012, p. 15).

Isso não significa dizer que as escolas não devam preocupar-se em preparar as crianças e os jovens para o mundo competitivo em que vivemos e utilizar, para isso, as eficazes ferramentas da gestão. Porém, gerenciar apenas esse objetivo faz com que haja enorme estreitamento da real função social da educação, tirando dela a capacidade de crítica e de questionamento diante da realidade:

[...] é exatamente o reducionismo que marca os objetivos da educação e da escolarização, concentrando-os de forma estreita na esfera econômica capitalista, que revela as concepções subordinadas de educação e de aprendizagem: todo-poderosas na promoção da adaptação ao mundo e no desenvolvimento de um certo tipo de sociedade, mas aparentemente incapaz de se engajarem na transformação do mundo, e de contribuírem para mudanças sociais não apenas funcionais e cirúrgicas (Lima, 2012, p. 18).

A sedutora combinação entre competitividade, exigência de eficiência, qualificação e a meritocracia que marca o mundo laboral da chamada “sociedade cognitiva” leva à gestão escolar imperativos que podem sufocar importantes aspectos democráticos da educação. Tida como a principal mola propulsora do desenvolvimento econômico, a educação ganha centralidade; porém, tem o simplório objetivo de preparar a tão qualificada mão de obra exigida pelo mercado. Consoante Lima (2021, p. 18),

[...] a hegemonia dos objetivos económicos tomou conta no discurso educacional e de uma grande parte das medidas governamentais (crescimento econômico, economia próspera, desenvolvimento económico, competitividade económica, produtividade, sucesso económico [...]), reatualizando a Teoria do Capital Humano da década de 1960.

Há sérias consequências curriculares com a eleição da educação como principal fator para o desenvolvimento econômico. Lima (2012) afirma, a respeito da atual legislação da União Europeia, que ela:

[...] estimula competências empreendedoras, mas tende a ignorar outras de mais largo, e distinto, espectro; associa a criatividade à flexibilidade à capacidade de adaptação, mas não à transformação; assume uma definição

de conhecimento já não como um bem público, comum, mas sobretudo como um bem comercializável e objeto de competição mundial; opta implicitamente por uma certa definição de Estado e de políticas públicas que não discute, embora essa definição seja muito discutível. [...] Solidariedade e o bem comum, a igualdade de direitos e de oportunidades, a democracia e a justiça, embora genericamente admitidas nas introduções, ou exposições de motivos, dos diversos documentos de política, parecem responder mais a quesitos legitimadores e de ordem retórica, do que a eixos coerentemente assumidos em termos de decisão política (Lima, 2012, p. 21).

O discurso educacional centrado na eficácia, no desenvolvimento de habilidades e nas competências exigidas pelo mercado de trabalho tende, propositalmente, a resultar na despolitização da educação, um tipo de discurso que muito agrada ao senso comum conservador. A centralidade dada à competitividade na ideologia neoliberal é um enorme desafio para a educação integral democrática, que não deve apenas preparar o estudante para entrar no mundo, mas também para compreendê-lo, criticá-lo e, quando for o caso, transformá-lo. Em verdadeiro tom de desabafo, Lima (2012) denuncia as péssimas consequências de uma exagerada instrumentalização pragmática da educação e de seus principais objetivos:

Subjugados ao modelo econômico dominante, funcionalmente adaptados e promotores da reprodução eficaz desse modelo, a educação, aprendizagem e o conhecimento mais dificilmente poderão, e ousarão, comprometer-se como a promoção da humanização dos seres humanos, da compreensão empática e crítica da nossa condição, da transformação social e da revitalização da democracia. A tão propalada “sociedade cognitiva” seria, afinal, para quem e a favor de quem? Limitada à qualificação dos trabalhadores atuais e futuros, desenvolvida à margem dos princípios e das práticas de uma “democracia cognitiva”, decerto incompatível com o vocacionalismo reinante, tal “sociedade cognitiva” resultaria, para a maioria das pessoas, em novas formas de desigualdade e de alienação, de competitividade degenerada, de cidadania submissa, sob o signo da meritocracia e, paradoxalmente, da celebração das virtudes da aprendizagem prática e do conhecimento útil (Lima, 2012, p. 25-26).

Feita essa ressalva, é importante reafirmarmos que a gestão estratégica e suas ferramentas podem contribuir com a qualificação dos processos educacionais. E, como já mencionamos, esse gerenciamento deve ser, também, aplicado à relação com as famílias e conduzido, quando se trata especificamente dessa relação, com um tipo de comunicação assertiva e adaptada aos desafios atuais.

Para analisar especificamente a gestão da relação entre as escolas e as famílias, voltamos o olhar a uma unidade da RJE que lida com esse imenso desafio: o Colégio Loyola de Belo Horizonte. Nossa escolha justificou-se pela facilidade de acesso aos dados do Colégio, por conhecê-lo muito bem e pelo fato de o mercado

educativo de Belo Horizonte figurar entre os mais competitivos do Brasil. Não encontramos pesquisas que fundamentassem essa última afirmativa, mas, em termos de nicho de mercado, o Colégio Loyola divide a mesma “prateleira” com grandes e tradicionais escolas confessionais, com unidades ligadas aos gigantescos conglomerados multinacionais. Essas conglomerações, por sua vez, investem, cada vez mais, em educação básica, por meio de redes locais que já ganharam projeção nacional e são, hoje, para o senso comum, sinônimo de educação de qualidade, por conta do êxito apresentado nas avaliações externas de larga escala.

Levando em conta tudo o que dissemos sobre a hegemonia do modelo econômico neoliberal e sobre a mercantilização da educação, bem como as exigências tradicionalistas e conservadoras que emergem do senso comum, esse cenário de competitividade aumenta o poder de escolha das famílias e põe em xeque a noção de educação como um direito social público. Mesmo se tratando de uma grande e tradicional escola, o Colégio Loyola teve de adequar-se às desafiadoras demandas reveladas por esse cenário de competição. Isso significou a gradual profissionalização dos processos administrativos e a adoção de modelos de gestão estratégica que contrastaram com o antigo modelo de gestão do tipo mais doméstico que, a seu tempo, soube responder bem aos desafios que encontrou, mas que se mostra obsoleto, atualmente, para lidar com as hodiernas demandas das escolas particulares confessionais no Brasil.

Uma das escolas mais tradicionais e conhecidas da capital mineira, na iminência de completar seus 80 anos de existência, assim encontramos o resumo da história da instituição no site oficial do Colégio Loyola:

No dia 19 de março de 1943, consagrado ao Sagrado Coração de Jesus, inaugurava-se oficialmente o Colégio Loyola. Na época, estava sediado na Rua Gonçalves Dias, 1218, uma casa generosamente cedida pelo Senhor Francisco de Freitas Lobato. O lugar fazia parte da história cultural de Belo Horizonte desde os anos 20, pois abrigava artistas e intelectuais do movimento modernista. Em 25 de março de 1943, aconteceu a missa inaugural, dedicada à Anunciação de Nossa Senhora, data em que se comemora o aniversário do Colégio Loyola. Em 1949, o Colégio Loyola se mudou para a Avenida do Contorno, 7919, no bairro Cidade Jardim, atual endereço. Nos anos 70, o trabalho com os alunos avançou em relação à formação integral. Muitas mudanças pedagógicas aconteceram, e até hoje o Colégio vem investindo em tecnologia e infraestrutura, mas, principalmente, na formação humana e acadêmica. A fé e a ciência caminharam juntas em projetos sociais, incluindo alunos e colaboradores na realidade de servir ao próximo. O Colégio Loyola conta, hoje, com 2.400 alunos, que contempla a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Alinhado aos desafios da educação para o novo milênio, a escola assume como missão a

excelência acadêmica para a vivência dos valores humanos e cristãos, desde a alfabetização e o letramento até o preparo para exigências da vida profissional (Colégio Loyola, 2022).

O Colégio Loyola, como dissemos, lida cotidianamente com um cenário de grande competição mercadológica. Hipoteticamente, a visão hegemônica¹⁷ das famílias sobre o conceito de educação de qualidade é profundamente marcada pelas definições impostas pelas ideologias hegemônicas. As arenas digitais, por sua vez, são os espaços mais utilizados pelos pais para se relacionarem com os colégios, diante do esvaziamento dos meios oficiais de engajamento familiar. Assim, esse colégio da RJE apresentou-se como terreno fértil para pesquisar o tema que propomos nesta pesquisa: a gestão da relação entre a escola e as famílias nos colégios da RJE, no atual cenário marcado pela rápida comunicação por meio das redes sociais e aplicativos de troca de mensagens (cultura digital) e a hegemonia de ideologias do tipo reacionárias e tradicionalistas (modernização conservadora), na constituição das principais exigências que vêm das famílias.

¹⁷ Compreende-se hegemônico, aqui, inspirado no pensamento de Gramsci, como ideia ou conceito que tem supremacia, domínio sobre os demais dentro dos arranjos de poder e dominação de uma classe social sobre outra numa determinada visão de mundo desses arranjos. (Sobral; Ribeiro, 2020).

3 ESTADO DA ARTE

Neste capítulo, buscamos dar o importante passo de lançar o olhar para as produções acadêmicas que podem aproximar-se do tema desta pesquisa: “a gestão da relação entre a escola e as famílias em um colégio da RJE no atual cenário, marcado pela rápida comunicação por meio das redes sociais e aplicativos de troca de mensagens (cultura digital) e pela hegemonia de ideologias de tipo conservadoras, buscando analisar como se dá essa relação”. Assim, pretendemos enriquecer o estudo com novas perspectivas, pois o ato de pesquisar não pode representar um caminho solitário, sob o risco de, se assim for, tornar-se estéril ou mesmo alienado da realidade.

A investigação se deu de acordo com os seguintes passos: (i) definição dos descritores que seriam utilizados na busca, bem como das plataformas de pesquisa, a saber: o catálogo de teses e dissertações da CAPES e a biblioteca digital da Scielo; (ii) seleção dos trabalhos que se aproximavam do tema de pesquisa; (iii) leitura dos resumos e análise aprofundada dos textos que dialogavam diretamente com o objeto desta pesquisa. A partir do que foi exposto, definimos os seguintes descritores: “RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA”, “PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA ESCOLA”, “GESTÃO DA RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA”, “GRUPOS DE *WHATSAPP* DE PAIS”.

O primeiro acesso à plataforma CAPES ocorreu em 31 de janeiro de 2023, com o descritor “RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA”. Em razão da contemporaneidade do tema desta pesquisa, filtramos as produções dos últimos cinco anos, ou seja, de 2018 a 2022, e por Área de Conhecimento: Educação. Foram encontrados 22.779 resultados, dos quais 16.967 eram dissertações de mestrado e 5.812, teses de doutorado. Dada a impossibilidade de analisar tão vasta produção, aplicamos um terceiro filtro, Área de Concentração: Educação Básica. Com esse novo filtro, o resultado caiu para 65 produções. Curiosamente, todos os textos eram dissertações de mestrado profissional, fato que nos chamou à atenção. Em seguida, passamos a analisar as 65 dissertações para averiguar quais tratavam, especificamente, da gestão da relação entre a escola e as famílias, tendo como foco as nuances do atual cenário, marcado pela rápida comunicação por redes sociais e aplicativos de troca de mensagens (cultura digital) e pela hegemonia de ideologias conservadoras. A partir da leitura dos títulos e dos resumos, constatamos que nenhuma das dissertações

dialogava diretamente com o tema desta investigação. Das que tratavam do tema tecnologia (não mais que três), faziam-no tendo em vista a aplicação de ferramentas tecnológicas diretamente ao ensino dos estudantes, e não à relação com a família. Das dissertações que tratavam da relação escola e família, não levavam em conta os desafios motivados pelas redes sociais e aplicativos de troca de mensagens, nem as questões levantadas pela hegemonia de ideologias conservadoras, na formação do senso comum das famílias sobre os temas ligados à educação. Diante dessa constatação, alteramos o terceiro filtro, de Educação Básica para Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas. A nova pesquisa apresentou 133 resultados, dos quais 87 eram dissertações de mestrado e 46 teses de doutorado. Passamos, então, à análise desses novos resultados com o mesmo critério adotado anteriormente. Novamente, nenhuma das pesquisas dialogava diretamente com o tema desta pesquisa. Apenas uma dissertação tratava diretamente de tecnologia; porém, uma vez mais aplicada à aprendizagem e ao ensino dos estudantes, e não à relação escola e família. Sobre a aproximação com o outro foco do tema desta pesquisa (hegemonia de ideologias conservadoras na formação do senso comum das famílias sobre educação), uma dissertação, mesmo que indiretamente, dialogava com o assunto. Essa dissertação está descrita no Quadro 1 e não foi analisada a fundo por não estabelecer diálogo com a temática referente à relação escola e família.

Quadro 1 – Dissertação encontrada a partir do descritor “RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA”, a qual dialoga parcialmente com esta pesquisa

Título	Autor	Ano de publicação	Instituição
O professor de história no fio da navalha: o Escola sem Partido no cotidiano do trabalho educativo	Felipe Dias de Oliveira Silva	2020	Universidade Federal de Juiz de Fora

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em seguida, ainda na plataforma CAPES, utilizamos o descritor “PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA ESCOLA”, com a seleção dos trabalhos realizados entre 2018 e 2022. Encontramos 167.717 resultados, dos quais 96.906 eram dissertações de mestrado acadêmico; 27.721, dissertações de mestrado

profissional; 43.052, teses de doutorado acadêmico; e 22, teses de doutorado profissional. Aplicamos outros filtros: Área Conhecimento: Educação; Área Concentração: Educação; Nome Programa: Educação e Novas Tecnologias. Com esse refinamento na pesquisa, os resultados caíram para 127, todos eles caracterizados como dissertações de mestrado profissional. Passamos, então, a analisar esses resultados, e, mais uma vez, nenhum deles dialogava com o tema desta pesquisa. O último filtro, Educação e Novas Tecnologias, apontou para várias dissertações que abordavam as grandes transformações motivadas pelas novas tecnologias no campo educacional; porém, aplicadas diretamente ao ensino, e não à relação escola e família, tampouco à constituição do senso comum e de sua influência na forma como as famílias se relacionam com a educação.

Realizamos, então, mais uma busca na plataforma CAPES, agora relativa ao terceiro descritor estabelecido: “GESTÃO DA RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA”. A grande especificidade desse descritor fez com que a primeira busca não encontrasse nenhum resultado. Então, empregamos o artifício de desmembrar o descritor em duas partes, pesquisando neste formato: “RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA” AND “GESTÃO”. Essa nova pesquisa encontrou, aplicado o filtro que selecionava os trabalhos realizados entre 2018 e 2022, 746 resultados, dos quais 80 eram teses de doutorado; 269 eram dissertações de mestrado acadêmico; e 388, dissertações de mestrado profissional. Um dado chamou-nos à atenção: 366 resultados, quase 50% do total, eram de 2020, ano de maior impacto da pandemia de covid-19 na educação, o que nos leva a entender que a relação entre escola e família tornou-se um tema de grande relevância para o campo da gestão educacional em virtude dos desafios provocados pela pandemia. Como a análise de tantos trabalhos era inviável, aplicamos um novo filtro à pesquisa: Grande Área Conhecimento: Ciências Humanas. A nova pesquisa apresentou 77 resultados: 17 teses de doutorado, 28 dissertações de mestrado acadêmico e 32 dissertações de mestrado profissional. Analisando os resultados encontrados, percebemos que um número significativo tratava, de fato, diretamente da gestão da relação escola e família. Os 17 resultados encontram-se no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Resultados encontrados a partir do descritor “RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA” AND “GESTÃO” que tratam diretamente da gestão da relação da escola com a família

Título	Autor	Tipo	Ano de publicação	Instituição
Gestão e participação na Escola Família Agrícola da região de Alagoinhas BA	Ana Carolina dos Santos Silva	Dissertação de mestrado	2020	Universidade Federal da Bahia
Educação inclusiva e os desafios da relação entre a escola e a família: a experiência da rede municipal de São Luís	Nice Cleudes Borges Lopes	Dissertação de mestrado	2021	Universidade Federal de Juiz de Fora
A participação da família na vida escolar do aluno: o estudo dessa relação em uma escola de Caxambu (MG)	Marcio Chaves Rotella	Dissertação de mestrado	2020	Universidade Federal de Juiz de Fora
Relação família e escola na Educação Infantil: a reunião de pais em foco	Cristiane Lino Zoadelli	Dissertação de mestrado	2018	Universidade Nove de Julho
Escola e família: uma possibilidade de diálogo	Margarette Gonçalves Bezerra	Dissertação de mestrado	2018	Escola Superior de Teologia
Relações dialógicas entre as famílias e os(as) educadores(as) de creche na contemporaneidade: desafios e possibilidades	Rosane Prado Tavares Arioza	Dissertação de mestrado	2020	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
A relação escola-família: discursos e enunciados em circulação nos cadernos escolares da primeira série do ensino fundamental – Naviraí/MS (1990–2006)	Cristina Silva Rocha	Dissertação de mestrado	2021	Universidade Federal da Grande Dourados
A família e a escola: desafios e aproximações com a turma 13 da EMEF Presidente João Goulart	Márcia Silva Calvete	Dissertação de mestrado	2020	Fundação Universidade Federal do Pampa

Escola e comunidade: um estudo sobre a participação das famílias na Escola de Ensino Fundamental e Médio Anastácio Alves Braga, Itapipoca, Ceará	André Carlos Bezerra	Dissertação de mestrado	2021	Universidade Federal de Juiz de Fora
INTERAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: compreensões e ações de gestores da Educação Infantil	Sandra Venusia Chagas Oliveira	Dissertação de mestrado	2020	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
Representações sociais sobre “escola” e “família”: promoção de influências socioemocionais para alunos em situação de risco	Thyara Ferreira Ribeiro	Tese de doutorado	2019	Universidade do Estado da Bahia
A participação das famílias na vida escolar dos alunos do ensino médio da escola estadual prefeito Odílio Fernandes costa	Claudio Jose Antonio Silva	Dissertação de mestrado	2019	Universidade Federal de Juiz de Fora
Família e escola: uma experiência do centro de referência de assistência social – CRAS na educação formal	Suzani Leite Caribe	Dissertação de mestrado	2018	Universidade do Estado da Bahia
O conhecimento dos responsáveis legais dos estudantes sobre os indicadores de qualidade da educação	Gustavo Pulze Paiva	Dissertação de mestrado	2022	Universidade de Araraquara
A sala de aula na sala de estar – as percepções da criança e sua família nos processos de inclusão e aprendizagem, em	Monica Diva Barddal Tonocchi	Dissertação de mestrado	2021	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

tempos de pandemia do covid 19				
Desafios da gestão democrática na Escola Municipal Família Agrícola Jacyra de Paula Miniguite em Barra de São Francisco – ES	Daniele Moura Rosa	Dissertação de mestrado	2021	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
A família existente no imaginário de adolescentes contemporâneos: vivências e convivências complexas na instituição escolar	Jardinete Tavares	Tese de doutorado	2021	Universidade Metodista de São Paulo

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essas pesquisas, mesmo focando diferentes aspectos da gestão da relação escola e família, têm em comum a ênfase na importância da gestão democrática como condição *sine qua non* para o bom e frutífero relacionamento entre esses dois importantes atores sociais. O assunto pareceu-nos pertinente a esta pesquisa e exigiu análise mais cuidadosa de alguns trabalhos. Oliveira (2020), em sua dissertação, tomando como referência sua experiência enquanto pesquisadora no campo educacional, afirma:

Desde o início da minha atuação, observo que os pais participam do cotidiano escolar timidamente. Contudo, quando existe o incentivo e receptividade por parte de gestores e professores, mostram-se interessados em conhecer a proposta e acompanhar a rotina de trabalho da escola. Diante disso, são grandes desafios: identificar as ações que contribuem com esta participação ativa, entender as dificuldades enfrentadas pelos gestores e propor possibilidades de potencializar a participação dos pais em parceria com gestores para que se busquem soluções para os problemas do cotidiano escolar em forma de ação formativa para todos os envolvidos (Oliveira, 2020, p. 12).

Segundo Oliveira (2020), para que cumpra seus propósitos mais nobres e específicos (para que seja um espaço de fato democrático), a escola deve atuar de tal forma que permita a real participação das famílias em seus mecanismos decisórios. E esse é um grande desafio para os gestores educacionais.

A gestão em uma concepção democrática efetiva-se por meio da participação dos sujeitos sociais envolvidos com a comunidade escolar na elaboração e construção de seus projetos, como também nos processos de decisão, de escolhas coletivas e nas vivências e aprendizagens de cidadania (Oliveira, 2020, p. 35).

Em seu rico embasamento teórico, tratando especificamente do universo das escolas públicas, a pesquisadora aponta para a importância da participação direta das famílias até mesmo na elaboração do Projeto Pedagógico da escola (Oliveira, 2020). No que diz respeito às escolas particulares, esse tipo de abertura pode ser mais desafiador; porém, não se trata de um caminho impossível.

Bezerra (2020), ainda na trilha da importância da gestão democrática na escola e de sua relação com a efetiva participação das famílias, aborda o respaldo legal encontrado no Brasil por iniciativas que vão nessa direção:

A participação da família na vida escolar dos alunos é uma importante ferramenta para o fortalecimento de ações democráticas e participativas, presentes no ambiente escolar. A necessidade das instituições em desempenhar suas funções de maneira coletiva representa um avanço no processo de democratização da gestão da escola. Podemos afirmar que a gestão democrática é um processo pelo qual há o envolvimento e a participação de pais, alunos, professores, funcionários e sociedade civil, algo que é assegurado pela Constituição Federal (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] (Bezerra, 2020, p. 17).

Nessa mesma perspectiva, o autor afirma:

Diante da importância que a atividade educacional desempenha, é incontestável a necessidade de esforços para a efetivação de uma participação coletiva entre todos os segmentos que formam a instituição escolar. A participação gera, em todos os envolvidos, o sentido de pertencimento, o que pode favorecer a obtenção de resultados positivos. A formação e atuação de órgãos colegiados, formados por diversos segmentos que compõem a comunidade escolar, representa um avanço nesse processo de participação, pois canalizam propostas que favorecem o desenvolvimento de ações que beneficiam o desenvolvimento e fortalecem o seu papel social perante a sociedade (Bezerra, 2020, p. 17).

Em seguida, passamos à pesquisa, na plataforma CAPES, do último descritor previamente estabelecido: “GRUPOS DE *WHATSAPP* DE PAIS”, mantendo o filtro que selecionava os trabalhos realizados nos últimos cinco anos. Ainda, aplicamos os filtros Área Conhecimento: Educação, Área Concentração: Educação Escolar, Nome Programa: Educação. Essa pesquisa, mesmo com tantos filtros, apresentou 288 resultados: 215 dissertações de mestrado e 73 teses de doutorado. Como a análise

mais refinada de tão grande número de pesquisas demandaria muito tempo, optamos por selecionar apenas as teses de doutorado, e passamos, então, à análise desses resultados. Das 73 teses, apenas uma se aproximava do tema desta pesquisa, de modo que realizamos a leitura mais cuidadosa sobre ela, conforme descrevemos a seguir.

Anderson Santos (2020), na tese de doutorado intitulada “Escola sem partido: políticas de educação, regulação social e formas de consenso”, realizada na Universidade de Sorocaba, aborda as ações do movimento “Escola sem Partido”, uma organização política situada no espectro da extrema direita. Para a obtenção de consenso ao redor de suas ideias, essa organização atua por meio de diversos projetos de lei, elaborados por parlamentares integrantes do movimento, os quais, por sua vez, estão presentes em diversas casas legislativas brasileiras (municipais, estaduais e federais). O pesquisador procura mostrar que o objetivo desse movimento é provocar uma série de discussões, visando à implementação dos preceitos do “Escola sem Partido” como política de regulação social a partir da educação. Em diálogo com a presente pesquisa, salientamos o desvelamento realizado por Santos (2020) dos meios utilizados pelo “Escola sem Partido” para conquistar a opinião pública – ou, como aqui preferimos nomear, o senso comum – e, assim, garantir a hegemonia de suas ideias. A tese mostra que há, atualmente, uma verdadeira batalha ideológica ao redor da educação: como organizações políticas disputam, agressivamente, o poder para implementar suas cartilhas ideológicas e como a extrema direita avançou nessa disputa a partir de investidas no campo legislativo, nos três níveis dos entes federados, com o nítido objetivo de busca de consenso e de convencimento da opinião pública, mais volátil, e do senso comum, mais estável, sobre temas ligados, principalmente, à agenda conservadora de costumes, própria desse espectro ideológico. A tese foca apenas nos projetos de lei que apontam para essa direção, não tratando dos grupos de troca de mensagens e das redes sociais como espaço de comunicação utilizado, também, para o convencimento e o consenso quanto às ideias conservadoras, objeto desta pesquisa. No entanto, é iluminadora por mostrar a intencionalidade existente nos bastidores da formação do senso comum das famílias e, conseqüentemente, em suas formas de relacionarem-se com a escola.

Finalizada a pesquisa na plataforma CAPES, realizamos a busca na biblioteca digital Scielo, a partir dos mesmos descritores definidos. Curiosamente, ao contrário da busca realizada na plataforma CAPES, a pesquisa na Scielo apresentou

pouquíssimos resultados. Para “RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA”, apenas um resultado; para “PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA ESCOLA”, também apenas um resultado; em “GESTÃO DA RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA”, mesmo no formato “RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA” AND “GESTÃO”, nenhum resultado; em “GRUPOS DE WHATSAPP DE PAIS”, também nenhum resultado. Esse último descritor, no formato reduzido “GRUPOS DE WHATSAPP”, indicou seis resultados. Desse pequeno material encontrado, apenas um artigo referente à pesquisa do descritor “GRUPOS DE WHATSAPP” pareceu dialogar com o tema desta pesquisa, conforme analisamos a seguir.

Trata-se de um artigo das pesquisadoras Inés Dussel e María Guadalupe Fuentes Cardona, que é utilizado na fundamentação teórica desta pesquisa e se intitula “*Los grupos de Whatsapp y la construcción de nuevas ciudadanías en las escuelas*”. Foi publicado na revista Educação & Sociedade, do Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES (Campinas/ SP) –, em 2021. Como as próprias autoras definem no resumo do texto:

Este artigo aborda os debates sobre as novas formas de cidadania que emergem com as redes sociais no espaço educacional, que tendem a horizontalizar os discursos no contexto de uma organização hierárquica. A partir da análise da observação de dois grupos de professores do WhatsApp em escolas de ensino fundamental da Cidade do México e de entrevistas, investiga-se como se organiza a participação dos professores nos novos espaços, atendendo para as linguagens, texturas e fronteiras, bem como para interpelações, fechamentos e inaugurações propostas. Os chats aparecem principalmente como círculos motivacionais e quadros de mensagens; não parecem canalizar debates político-pedagógicos relevantes ou ampliar as margens de produção de atos digitais que reivindicam direitos e questionem hierarquias (Dussel; Cardona, 2021, p. 2).

O artigo faz apontamentos relevantes sobre as novas formas de cidadania que as redes sociais carregam consigo e as poderosas mudanças sociais que significam:

La notable expansión de las tecnologías digitales ha transformado profundamente las sociedades. Tener acceso a los dispositivos digitales, sobre todo, a los celulares y computadoras que permiten crear, leer y guardar textos en múltiples lenguajes, y a la conectividad que permite enlazarse a discusiones públicas y redes afectivas, económicas y políticas más allá del territorio próximo, se ha convertido en un nuevo requisito para una participación social y cultural amplia (Dussel; Cardona, 2021, p. 2).

Problematizam, ainda, a forma como essas mudanças se dão no ambiente escolar e tomam esse questionamento como base para a pesquisa. O estudo não

dialoga diretamente com o tema desta pesquisa, porque foca na atuação docente diante das mudanças provocadas pelas tecnologias digitais, e não na relação escola e família; porém, toca em importantes questões levantadas pela cultura digital, as quais impactam toda a organização social, inclusive a instituição escolar, que são importantes para esta pesquisa.

Assim, após essa última análise e todas as buscas realizadas, podemos afirmar que, embora o estado da arte não tenha apresentado nenhum resultado que se vincule diretamente ao tema desta pesquisa, a verificação realizada não foi em vão, de modo geral, pelos seguintes motivos: (i) inicialmente, porque trouxe maior clareza para este projeto: analisar inúmeras publicações que se aproximavam, mesmo que indiretamente, do que pretendemos pesquisar forçou-nos a retomar o texto e a explicitar melhor o tema e os objetivos; (ii) por apontar para a importância da gestão democrática na relação escola e família; (iii) por mostrar que há uma clara intencionalidade nos movimentos políticos de todas as matrizes ideológicas, mas, principalmente, dos de extrema-direita, na busca de consenso e de convencimento da opinião pública (senso comum) sobre questões que dizem respeito à educação; (iii) por mostrar como o tema desta pesquisa goza de originalidade, tocando em um assunto de capital importância para a gestão educacional: como lidar com a força dada ao senso comum e sua pressão sobre as escolas a partir das famílias? O cenário apresentado por Apple (2000), mesmo sem citar a atual e enorme influência dos aplicativos de trocas de mensagens e das redes sociais, que complicam exponencialmente a questão, já evidenciava os grandes riscos de desvirtuamento vividos pela educação escolar há duas décadas, nos Estados Unidos. Isso, em razão da força dos movimentos de extrema direita, que, hegemonicamente, formatam a opinião das famílias sobre educação e, conseqüentemente, seus desejos, aspirações e reivindicações.

4 METODOLOGIA

Refletir sobre a própria prática é uma das principais marcas do modo de educar dos jesuítas, algo que encontra sua raiz nos Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola (Loyola, 2002), e está em grande sintonia com a pesquisa científica no campo educacional. O mundo atual é complexo e lança enormes desafios à educação, especialmente à educação básica, e requer dos educadores posturas e modos de proceder investigativos, para o devido tratamento desses desafios. Grande parte das questões enfrentadas pela escola, de forma mais relevante pelas escolas particulares, emerge do contexto em que estão inseridas e, como desdobramento, da relação que estabelecem com as famílias dos estudantes. Aqui, ressaltamos a importância de analisar a forma como se dá a relação escola e família no atual cenário marcado pela cultura digital, em que são questionados os espaços oficiais de participação abertos pela escola e em que a informação torna-se cada vez mais veloz, em versões indistintas e difíceis de serem identificadas. Além disso, nesse contexto, a informação é marcada pela influência do senso comum neoconservador, assim como pela mercantilização da educação. Tudo isso constitui o objetivo geral desta pesquisa.

Quanto à abordagem, a presente investigação caracteriza-se como qualitativa, com vistas a buscarmos detalhes sutis da relação escola e família escondidos no cotidiano dos atores que protagonizam essa vivência. Conforme Cardano (2017, p, 24),

O primeiro traço que une as técnicas de pesquisa qualitativa tem a ver com a adoção de um estilo de pesquisa que prefere o aprofundamento do detalhe à reconstrução do todo, os estudos intensivos (sobre um pequeno número) aos extensivos (sobre um grande número). Com essa escolha metodológica a pesquisa qualitativa responde de forma específica a uma exigência geral que recobre o inteiro domínio da pesquisa social, aquela de guiar a complexidade dos fenômenos em estudo.

Em termos procedimentais, esta pesquisa configurou-se como um estudo de caso. De acordo com Yin (2001, p. 11):

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Os três pré-requisitos apontados pelo autor estão contemplados nesta pesquisa: pretendemos compreender como uma escola da RJE gere a relação com as famílias no atual cenário social em que nos encontramos, sobre o qual, como pesquisadores, não tínhamos nenhum controle – um cenário marcado pela comunicação e pela organização das pessoas a partir de aplicativos de troca de mensagens e das redes sociais, além de ideologicamente definido por concepções relativas à educação pautadas pelo senso comum neoconservador. A escola analisada foi o colégio em que atuo profissionalmente. Essa escolha se justificou pela facilidade que o vínculo profissional me ofereceu, de analisar, com certa profundidade, a gestão da relação com a família realizada por essa unidade escolar. Alcançar esse objetivo exigiu rigorosa análise documental dos principais textos que definem o modo jesuíta de organizar e gerir a educação, bem como a análise dos documentos específicos do próprio colégio – Proposta Pedagógica e Regimento Escolar –, escritos à luz dos documentos educativos universais da Companhia de Jesus, levando em consideração as peculiaridades do local em que a escola se encontra. No entanto, somente a análise dos documentos não foi suficiente para chegarmos aos nossos objetivos, uma vez que o tema em questão toca em muitos aspectos do chamado “currículo oculto”: práticas e experiências educativas vivenciadas no ambiente escolar, que não constam no currículo oficial da instituição. Para um mergulho mais profundo no modo como a gestão da relação com a família se dá de fato, foi necessário ouvirmos os gestores e as famílias, bem como os membros da equipe de comunicação do colégio. Isso foi feito por meio de entrevistas semiestruturadas envolvendo pelo menos 04 (quatro) gestores do colégio, além da organização de dois grupos focais com, no máximo, dez participantes cada um, incluindo famílias, gestores e representantes da equipe de comunicação. Sobre a técnica do grupo focal, Cardano (2017) afirma tratar-se de

[...] uma técnica de pesquisa qualitativa concebida para gerar uma discussão focalizada dentro de um grupo sobre um tema proposto pelo grupo de pesquisa aos participantes. O grupo que discute é pequeno, constituído por 6 a 10 pessoas: às vezes um grupo constituído *ad hoc* pelo pesquisador, às vezes o grupo natural, cuja Constituição precedida surgimento do objetivo cognitivo do pesquisador (Cardano, 2017, p. 223).

Um dos grupos focais reuniu gestores e membros da equipe de comunicação do colégio, e o outro colocou frente a frente gestores e famílias. Pessoas desses grupos

foram selecionadas para as entrevistas semiestruturadas, de acordo com a disponibilidade que apresentaram.

No que diz respeito aos cuidados éticos, foram seguidas as seguintes premissas:

1. **Consentimento informado:** os participantes foram informados sobre a natureza da pesquisa e seus objetivos, bem como sobre qualquer risco ou desconforto potencial envolvido na participação na pesquisa. Eles também foram informados sobre seus direitos e sobre a opção de recusar ou retirar sua participação a qualquer momento;
2. **Confidencialidade:** o pesquisador garantiu a confidencialidade dos dados coletados e protegeu a privacidade dos participantes da pesquisa. Isso incluiu a anonimização dos dados e a proteção contra a divulgação não autorizada;
3. **Proteção dos participantes:** o pesquisador garantiu que os participantes fossem protegidos contra qualquer dano físico ou psicológico decorrente da participação na pesquisa. Também garantiu que os participantes não fossem enganados ou coagidos a participar da pesquisa;
4. **Equidade:** o pesquisador garantiu que todos os participantes da pesquisa fossem tratados de forma justa e equitativa, independentemente de sua raça, etnia, gênero, orientação sexual, religião ou outra característica pessoal;
5. **Revisão ética:** o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos e devidamente aprovado.

Sobre o produto entregue ao final da pesquisa, este se configura na criação de espaços de envolvimento e de formação dos responsáveis pelos alunos, que incidam diretamente na organização dos grupos de *WhatsApp* das famílias e na melhora dos fluxos de comunicação da escola com os familiares. Assim, por meio desses espaços, busca-se estabelecer práticas mais consistentes que resguardem a responsabilidade institucional e a possibilidade de participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

O Quadro 3, a seguir, apresenta o desenho da pesquisa realizada:

Quadro 3 – Processo de pesquisa e investigação: elementos fundantes

OBJETIVO GERAL: Analisar como a escola selecionada lida com a participação das famílias em um cenário marcado pela cidadania digital, em que são questionados os espaços oficiais de participação abertos pela escola e em que a informação torna-se cada vez mais veloz, em versões indistintas que torna a realidade mais difícil de ser identificada.				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES SECUNDÁRIAS DO PROBLEMA CENTRAL	FONTES DE PESQUISA	GRUPO EMPÍRICO (GRUPOS)	METODOLOGIA
Analisar os tipos de comunicação estabelecidos entre a escola observada e as famílias no atual cenário marcado pela cidadania digital e pela mercantilização da educação, verificando a efetividade e assertividade dessa comunicação.	Quais os canais oficiais de comunicação com as famílias, adotados pela escola?	- Proposta Pedagógica; - Regimento interno; - Escuta da equipe de comunicação da escola e das famílias.	- Equipe de comunicação; - Famílias.	- Análise documental; - Grupo focal.
Verificar as peculiaridades existentes na relação entre a escola e a família nas escolas da Rede Jesuíta de Educação.	Qual o lugar e o papel da família nos documentos sobre educação da Companhia de Jesus?	- Projeto Educativo Comum da REJ; - Características da Pedagogia Inaciana; - Pedagogia Inaciana: uma proposta prática; - Colégios jesuítas: uma tradição viva no século XXI.	- Gestores.	- Análise documental.
Compreender as práticas de envolvimento das famílias descritas na proposta pedagógica.	Como a escola procura envolver as famílias no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes?	- Proposta Pedagógica; - Escuta dos gestores.	- Gestores.	- Análise documental; - Entrevista.
Identificar e caracterizar práticas de gestão da relação	De que forma os gestores atuam para qualificar a	- Proposta pedagógica;	- Gestores; - Famílias.	- Análise documental; - Grupo focal.

escola e família, de modo a evidenciar sua relação/incidência no clima escolar.	relação da escola com as famílias?	- Escuta dos gestores e das famílias.		
Propor a criação de espaços de envolvimento e de formação dos responsáveis pelos alunos que incidam diretamente na organização dos grupos de <i>WhatsApp</i> das famílias e na consequente melhora dos fluxos de comunicação da escola com as famílias, estabelecendo práticas mais consistentes que resguardem a responsabilidade institucional e a possibilidade de participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar.	Como auxiliar as famílias a criarem grupos de <i>WhatsApp</i> que sejam de fato parceiros da escola e colaborem com a comunicação entre escola e famílias?	- Escuta dos gestores, famílias e equipe de comunicação.	- Gestores; - Famílias; - Equipe de comunicação.	- Estratégias metodológicas e resultados da pesquisa.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.1 A ESCOLHA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Na seleção dos participantes da pesquisa, com o objetivo de garantir uma amostra significativa e de qualidade, utilizamos os seguintes critérios: com relação às famílias para o grupo focal, pedimos ajuda da Associação dos Pais do Loyola (APL) e solicitamos que nos indicassem, pelo menos, cinco famílias que possuem filhos em uma das séries que foram escopo da pesquisa (6º. e 7º. Ano do EF). Realizada essa indicação, buscamos selecionar, com a ajuda dos orientadores de aprendizagem do Colégio, pelo menos mais uma família de cada uma das turmas das séries pesquisadas – em 2023, no Colégio Loyola havia 6 turmas de 6º ano e 6 turmas de 7º

ano. Convidar famílias em todas as turmas permitiu uma amostragem capaz de oferecer um retrato mais fiel de toda a diversidade da comunidade dos pais do 6º e do 7º Ano. Além disso, geralmente, os grupos de pais no *WhatsApp* se organizam por turma. Ao final do processo, foram convidadas 22 famílias (8 indicadas pela APL e 14 selecionadas com a ajuda dos orientadores de aprendizagem), das quais 7 responderam positivamente sobre a participação no grupo focal (4 com filhos no 6º ano e 3 com filhos no 7º ano). Na véspera da realização da atividade, uma mãe do 7º ano avisou que, por questões pessoais, não poderia mais participar do grupo focal.

Com relação aos gestores, buscamos manter o foco nas séries que foram pesquisadas; dessa forma, convidamos o gestor da unidade de ensino¹⁸ em que estão o 6º e o 7º anos, dois orientadores de aprendizagem¹⁹ que têm contato direto com os estudantes e com as famílias dessas séries, e uma professora que leciona no 7º ano e coordena uma das áreas de conhecimento no colégio. O convite a uma docente se justifica pela perspectiva do professor como gestor da sala de aula. Esses 4 gestores aceitaram o convite para os grupos focais e para a entrevista semiestruturada. Com relação à equipe de comunicação, todos os colaboradores que fazem parte dessa equipe no Loyola (5 profissionais) foram convidados por meio de contato com a gerente do setor. A equipe de comunicação é composta por uma gerente, dois analistas sênior e dois estagiários. Contudo, em função de problemas de agenda, apenas dois membros da equipe de comunicação puderam participar do grupo focal. Para compensar essa defasagem numérica, uma assistente de gestão que, atua diretamente no contato com as famílias, também foi convidada para a atividade. No grupo focal em que os membros da equipe de comunicação estiveram presentes, uma das orientadoras de aprendizagem, que participou do primeiro grupo, não pôde participar e foi substituída por outro orientador de aprendizagem, o qual também atua diretamente com as séries tomadas como escopo da nossa pesquisa.

¹⁸ Na atual organização da escola pesquisada (2024), os Gestores Pedagógicos de Unidade são responsáveis pela organização geral da unidade, buscando o melhor relacionamento entre estudantes, professores e funcionários. (COLÉGIO LOYOLA, 2023b, p. 8)

¹⁹ Na atual organização da escola pesquisada (2024), os Orientadores de Aprendizagem acompanham o desenvolvimento e o rendimento dos estudantes, sendo responsáveis diretos por manter as famílias informadas. (COLÉGIO LOYOLA, 2023b, p. 8)

4.2 ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS

Em função das dificuldades impostas pelas agendas dos participantes, o primeiro grupo focal (gestores e famílias) foi realizado no começo de outubro de 2023. Por sua vez, o segundo, com gestores e equipe de comunicação, foi realizado somente em meados de dezembro do mesmo ano. Esse lapso entre a realização dos dois grupos focais não representou um prejuízo para a pesquisa, pelo contrário: a familiarização com o material coletado no primeiro grupo qualificou significativamente a realização do segundo.

Foi utilizado o mesmo roteiro nos dois grupos focais; porém, dadas as peculiaridades de cada grupo formado, e graças aos esclarecimentos trazidos pela realização da discussão entre gestores e famílias, acrescentamos duas perguntas ao segundo grupo focal e demos menos ênfase a algumas das questões que foram utilizadas quando da presença das famílias. As perguntas acrescentadas ao grupo que reuniu gestores e equipe de comunicação foram as seguintes:

- 1) Como nossa comunicação, interna e externa, pode atuar para diminuir os tensionamentos com o colégio criados pelos grupos de *WhatsApp* dos pais?
- 2) O colégio deveria produzir e divulgar para as famílias uma cartilha com sugestões de orientações para criação dos grupos de *WhatsApp* dos pais? Caso sim, que tipo de orientação seria primordial?

4.3 ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM OS GESTORES

As entrevistas com os gestores aconteceram nas dependências do próprio colégio, entre os dias 15 e 18 de dezembro de 2023. Estabelecemos um horário individual com cada um dos profissionais. O roteiro de perguntas elaborado previamente foi seguido à risca com cada um dos gestores, mas com espaço para livre interação com o pesquisador. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas para análise.

Um dado relevante sobre as entrevistas é que todas foram efetivadas após a realização dos grupos focais nos quais os gestores entrevistados participaram ativamente. Por isso, é possível perceber, nas respostas que foram dadas, a influência exercida pela participação no grupo focal. A nosso ver, isso não invalida a qualidade

dos dados coletados nessas entrevistas, uma vez que o objetivo delas era justamente complementar as informações anteriormente coletadas nos grupos focais.

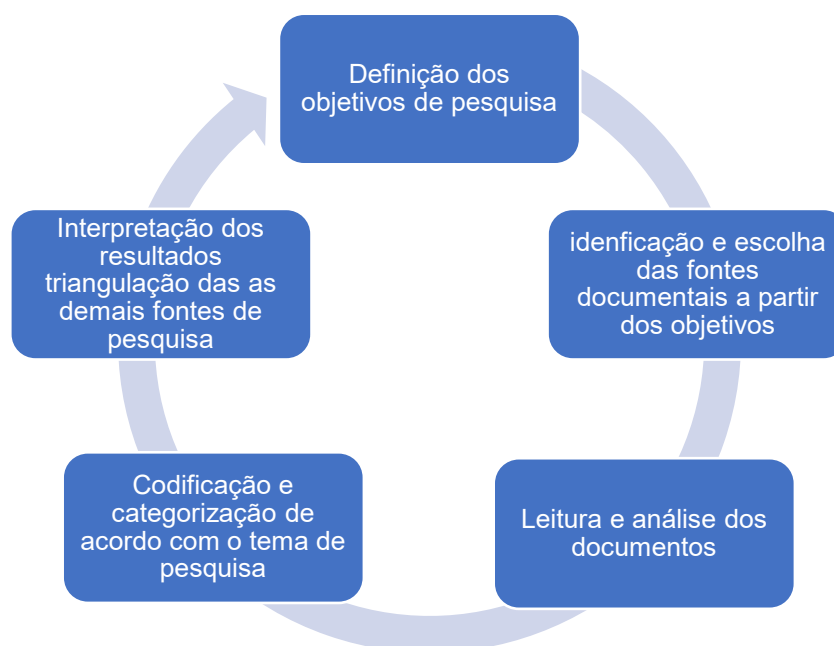
4.4 ANÁLISE DOCUMENTAL

Foram escolhidos para análise, partindo do cenário mais local do campo empírico da RJE, a Proposta Pedagógica e o Regimento interno do Colégio Loyola. Para uma mirada mais ampla, foram eleitos o Projeto Educativo Comum (PEC) da Rede Jesuíta de Educação (2021) e o documento “Colégios Jesuítas: Uma Tradição Viva” (2019), último grande texto sobre educação da Companhia de Jesus que sintetiza, confirma e atualiza os principais documentos identitários da pedagogia inaciana publicados nas últimas décadas.

4.4 PERCURSO METODOLÓGICO UTILIZADO PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Em se tratando da análise documental, o percurso seguido para selecionar os textos que foram levados em conta na pesquisa, bem como tratar os dados coletados, está com seus passos descritos no gráfico abaixo:

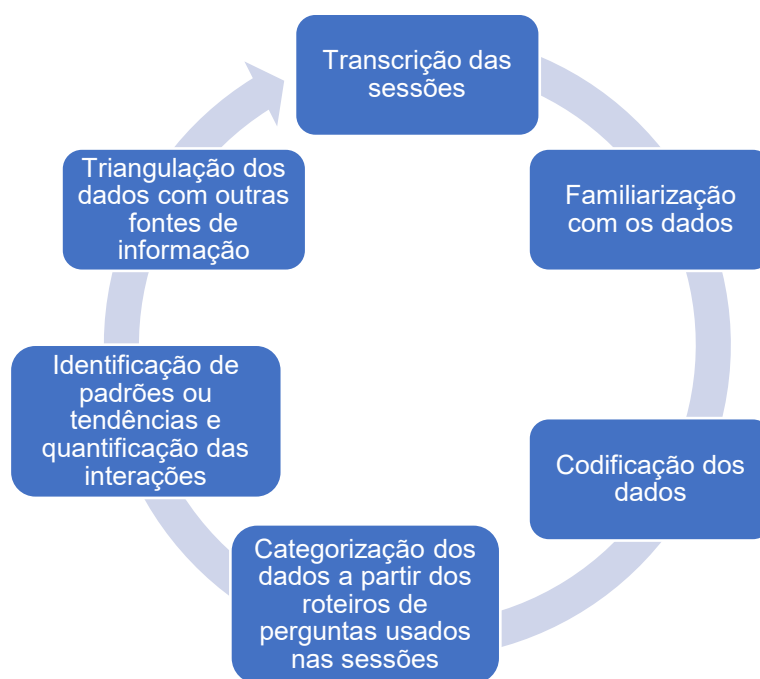
Gráfico 1 – Metodologia usada para tratamento dos dados da análise documental



Fonte: Elaborado pelo autor

Já com relação aos dados coletados nos grupos focais e nas entrevistas semiestruturadas, utilizamos a seguintes passos metodológicos para tratar as informações obtidas:

Gráfico 2 – Metodologia de tratamento dos dados coletados nos grupos focais e nas entrevistas semiestruturadas.



Fonte: Elaborado pelo autor.

5 RESULTADO DA ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

5.1 RESULTADO DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Tomamos a análise documental como ponto de partida de análise dos muitos dados coletados em nossa pesquisa a fim de buscar, na tradição educativa da Companhia de Jesus, possíveis peculiaridades existentes na relação entre a escola e família. Escolhemos, como apontado antes, quatro textos que têm impacto direto na gestão da escola analisada.

Começamos pelo mais universal deles: “Colégios Jesuítas: uma tradição viva no século XXI” (Comissão Internacional para o Apostolado da Educação da Companhia de Jesus, 2019) popularizado, entre as unidades de educação básica da Companhia de Jesus no Brasil, simplesmente como “Tradição Viva”. Como dito anteriormente, trata-se do último grande texto sobre educação da Companhia de Jesus que sintetiza os principais documentos da pedagogia inaciana, publicados nas últimas décadas. Foi elaborado pela Comissão Internacional para o Apostolado da Educação da Companhia de Jesus e promulgado no dia 05 de novembro de 2019. Trata-se de um documento que tem alcance e validade para os colégios da Companhia de Jesus mundo afora. Na apresentação do documento, o atual Superior Geral da Companhia de Jesus, Padre Arturo Sosa, esclarece a trajetória e o contexto que levaram à compilação do documento:

Este documento deve ser visto como parte do processo de discernimento que nosso apostolado educativo manteve desde que, pela primeira vez, foram publicadas as Características e o Paradigma Pedagógico Inaciano. Este processo continuou, mais recentemente, com um ciclo de reuniões mundiais: um Colóquio em Boston em 2012, um Seminário Internacional em Manresa em 2014 e o Primeiro Congresso de Delegados de Educação Jesuíta – JESEDU – no Rio de Janeiro em 2017. O processo continuará com um Segundo Colóquio em Yogyakarta, Indonésia, em 2020, tendo como marco as Preferências Apostólicas Universais como uma dimensão importante deste discernimento (Comissão Internacional para o Apostolado da Educação da Companhia de Jesus, 2019, p. 6).

Profundo conhecedor dos documentos educacionais da Companhia de Jesus, Padre Klein, em sintonia com o posicionamento dado ao documento pelo Padre Arturo Sosa, sintetiza assim o “Tradição Viva”:

O documento é uma consolidação da tradição pedagógica jesuíta recente e quer ajudar o discernimento sobre os desafios e oportunidades que o mundo cambiante oferece para o apostolado educativo jesuíta manter-se em constante renovação, inovação e reimaginação. Na carta de promulgação o P. Geral explica que *Colégios Jesuítas: uma tradição viva* completa a tríade de documentos educativos fundamentais, com Características da Educação da Companhia de Jesus e Pedagogia Inaciana: Uma proposta prática e devem ser considerados juntos como o marco contemporâneo da educação jesuíta (Klein, 2020, p. 15).

O documento compõe-se de três partes. A primeira é uma revisão dos recentes documentos fundacionais: “Características da educação da Companhia de Jesus” (1986)²⁰, “Pedagogia Inaciana, uma proposta prática” (1993)²¹, Preferências apostólicas universais” (2019)²², “Homens e mulheres conscientes, competentes, compassivos e comprometidos” (2015)²³, e “Acordos finais do JESEDU” (2017)²⁴. A seguir, uma análise da nova realidade do mundo e na última apresentam-se dez ‘Identificadores Globais’ que devem visibilizar a atualização dos colégios jesuítas.

²⁰ A 8 de dezembro de 1986, ano do 4º centenário da promulgação da primeira versão da *Ratio Studiorum*, o então Superior Geral, P. Peter-Hans Kolvenbach, aprovou o documento Características da Educação da Companhia de Jesus. Esclareceu que não se trata de nova *Ratio*, mas uma declaração sobre a visão comum dos objetivos educacionais dos jesuítas, um instrumento para discernir sobre a renovação e um referencial para a sua avaliação (Klein, 2020, p. 8).

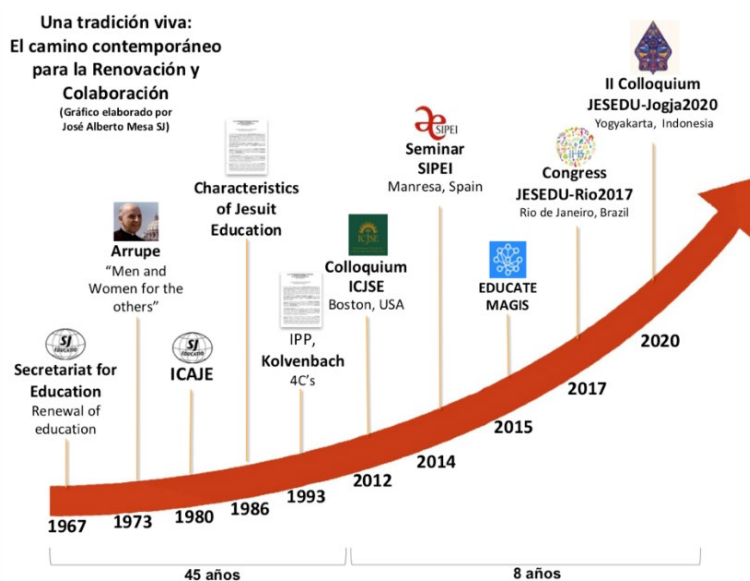
²¹ O texto das Características suscitou uma entusiasta acolhida no mundo educativo jesuíta. Foi confiada à nova Comissão Internacional de Educação a elaboração de um novo documento que ajudasse a colocar em prática a renovação trazida pelo Características. Depois de três anos de trabalho, o documento foi concluído e a 31 de julho de 1993 o P. Geral Peter-Hans Kolvenbach fez a sua promulgação (Klein, 2020, p.12).

²² A 36ª Congregação Geral dos Jesuítas (2016) determinou a elaboração das Preferências Apostólicas Universais, acrescentando que deveriam ser fruto do mais amplo envolvimento dos jesuítas e comunidades. O processo de discernimento durou dois anos e o documento foi promulgado pelo P. Sosa a 19 de fevereiro de 2019.

²³ O documento resume as discussões e o discernimento que ocorreram durante o SIPEI (Seminário Internacional de Pedagogia e Espiritualidade Inaciana) em Manresa, Espanha, em 2014. O documento utiliza os 4 C's (consciência, competência, compaixão e compromisso) para identificar os principais elementos que definem a educação integral da pessoa dentro da tradição da Educação Jesuíta hoje.

²⁴ Em 2017, foi realizado o 1º Congresso Internacional dos Delegados para Educação Jesuíta – JESEDU, na cidade do Rio de Janeiro, Brasil. O Congresso foi concebido como o estágio final do processo de discernimento iniciado em 2012, em Boston, reconhecendo o caráter global da rede, identificando raízes comuns e discutindo os desafios atuais. Na conclusão do congresso, os Delegados publicaram uma Declaração de Acordos Finais com treze ações, divididas em quatro áreas-chave, que se comprometeram a implementar em todas as escolas e colégios jesuítas do mundo.

Figura 1 – Principais eventos e textos que atualizaram a tradição educativa da Companhia de Jesus



Fonte: Rede Jesuíta de Educação (2024). Disponível em:
<<https://redejesuitadeeducacao.com.br/renovacao-do-apostolado-educativo>>.

Todos esses dados ratificam a escolha desse documento, pois ele contribui para mostrar as peculiaridades existentes, ou supostamente existentes, na relação entre escola e família, em uma escola da Rede Jesuíta de Educação, por sintetizar as principais orientações que conduziram as escolas jesuítas mundo afora nas últimas décadas. Apesar de não tratar especificamente do tema “relação com as famílias”, aponta para o núcleo identitário que deve animar e servir como fundamento para as unidades educativas da Companhia de Jesus em todo o mundo. Isso, por si só, oferece os marcos que devem pautar a relação com as famílias, bem como as práticas de envolvimento dos próprios familiares com a escola.

Na primeira parte do documento, ao mencionar os acordos finais do Congresso Internacional dos Delegados de Educação da Companhia de Jesus (JESEDU), realizado no Rio de Janeiro, em 2017, consideramos relevante salientar a ação número 6, a qual diz que “[...] os Delegados comprometem-se a trabalhar com os colégios para melhorar a forma como os pais e as famílias são convidados a participar da nossa educação e formação” (Comissão Internacional para o Apostolado da Educação da Companhia de Jesus, 2019, p. 31). Isso significa que a preocupação com o envolvimento das famílias está no cerne das preocupações do processo de renovação da tradição educativa da Companhia de Jesus.

Na segunda parte, intitulada “A Nova Realidade do Mundo”, o documento apresenta, sucintamente, os principais traços do contexto atual, em cinco itens: “Realidade sociopolítica”, “Educação”, “Mudanças na prática religiosa”, “Mudanças na Igreja Católica” e “Mudanças na Companhia de Jesus”. No item “Realidade sociopolítica”, no subtítulo “Comunicação”, reconhece que:

A tecnologia tem revolucionado as noções tradicionais de tempo e lugar e oferecido oportunidades até então imprevisíveis para a comunicação, a aprendizagem e a espiritualidade. Os telefones celulares podem hoje enviar mensagens de texto, e-mails, enviar vídeos e fotos e baixar aplicativos para tudo. As redes sociais e os blogs permitem a comunicação com pessoas em locais remotos. As pessoas podem comunicar-se a qualquer momento, instantaneamente e de uma maneira mais personalizada. O alcance e a proliferação dos dispositivos pessoais inteligentes têm enormes implicações para a educação (Comissão Internacional para o Apostolado da Educação da Companhia de Jesus, 2019, p. 37).

No item “Educação”, no subtítulo “Tecnologia”, mesmo antes das imensas transformações trazidas pela pandemia da covid-19, afirma que:

Os avanços tecnológicos também apresentam alguns desafios significativos para os educadores. Além da possibilidade de que o digital favoreça os mais ricos, a tecnologia pode dificultar a missão dos colégios jesuítas de combater a superficialidade. Em 2010, o Pe. Adolfo Nicolás escreveu: “Quando se pode acessar tanta informação de maneira tão rápida e sem esforço... o trabalho custoso e árduo do pensamento sério e crítico geralmente fica anulado.” O mesmo acontece, observa o Pe. Nicolás, “quando podemos estabelecer amizades tão rapidamente e sem esforço com meros conhecidos, ou totalmente desconhecidos no mundo social - e quando podemos facilmente rompê-las sem o mínimo esforço e sem passar pelo confronto e a reconciliação - então os relacionamentos podem se tornar meramente superficiais” (Comissão Internacional para o Apostolado da Educação da Companhia de Jesus, 2019, p. 43).

Ainda dentro do item “Educação”, desta vez no sugestivo subtítulo “Uma mercadoria comercializável”, o documento reconhece, com muita honestidade, um grande desafio no atual contexto que representa, como mostramos em nosso referencial teórico, um imenso desafio para a relação entre a escola e a família:

Muitos colégios têm experimentado o impacto de reformas orientadas pelo e para o mercado. As avaliações padronizadas podem reduzir a riqueza e a dignidade do empenho educativo à mera quantificação de pontos nos rankings. Este ambiente competitivo incentiva um individualismo exagerado que não valoriza o processo de crescimento de cada estudante, mas compara uns com os outros. Os familiares tornam-se consumidores, e as preocupações de mercado ofuscam os valores substanciais. É custoso competir nesse tipo de mercado; os custos operacionais aumentam, sobem

as mensalidades e o acesso diminuí (Comissão Internacional para o Apostolado da Educação da Companhia de Jesus, 2019, p. 46).

Na terceira e última parte, como dissemos anteriormente, o documento apresenta “10 Identificadores Globais”, formulados a partir do exame realizado dos documentos fundamentais e da realidade do mundo atual. Esses identificadores significam os compromissos que cada colégio deve assumir e que garantirão sua identidade institucional, independentemente do lugar e da cultura em que estejam inseridos.

Os identificadores globais dos colégios jesuítas devem também nos convidar a refletir sobre nossa identidade e nossa contribuição para a educação como um todo. Nossos colégios estão clara e solidamente ancorados na visão e na espiritualidade de Santo Inácio; portanto, nosso apelo é que haja um exercício permanente de discernimento para entender esta identidade não como algo fixo, mas sempre como um chamado à fidelidade criativa de nossos fundadores (Comissão Internacional para o Apostolado da Educação da Companhia de Jesus, 2019, p. 88).

O sumário dos dez identificadores representa uma boa síntese da atualização da tradição educativa jesuíta:

- 1 | Os Colégios Jesuítas estão comprometidos em ser católicos e em oferecer uma profunda formação na fé em diálogo com outras religiões e visões de mundo.
- 2 | Os Colégios Jesuítas estão comprometidos em criar um ambiente escolar seguro e sadio para todos.
- 3 | Os Colégios Jesuítas estão comprometidos com a Cidadania Global.
- 4 | Os Colégios Jesuítas estão comprometidos com o cuidado de toda a Criação.
- 5 | Os Colégios Jesuítas estão comprometidos com a justiça.
- 6 | Os Colégios Jesuítas estão comprometidos em ser acessíveis a todos.
- 7 | Os Colégios Jesuítas estão comprometidos com a Interculturalidade.
- 8 | Os Colégios Jesuítas estão comprometidos em ser uma Rede Global a serviço da Missão.
- 9 | Os Colégios Jesuítas estão comprometidos com a Excelência Humana.
- 10 | Os Colégios Jesuítas estão comprometidos com a aprendizagem para toda a vida (Comissão Internacional para o Apostolado da Educação da Companhia de Jesus, 2019, p. 19).

Observa-se, da análise deste documento, se os colégios da Companhia de Jesus estão de fato em sintonia com os documentos que definem sua atuação, bem como se têm uma identidade institucional bem clara. Não se trata de um tipo de identidade fechada e definidora de modos de atuar cristalizados em diretrizes estáticas, mas, sim, baseada em valores muito bem definidos. Reconhece-se um imenso legado, uma sólida tradição, que permite a abertura ao novo, aos desafios

hodiernos; por isso, verdadeiramente uma tradição viva. Abrir-se ao novo não significa renegar a sólida tradição construída em quase cinco séculos de jornada, mas, sim, um compromisso de fidelidade com o sopro inicial que inspirou Inácio de Loyola a exortar os seus companheiros a encarar face a face os desafios do atual cenário em que se está. Se hoje, na relação com as famílias, o desafio para as escolas da Companhia de Jesus é a rapidez, as múltiplas versões na forma de se comunicar, ou mesmo as *fake news* e o constante risco de cancelamento por parte do implacável tribunal da *internet*, olhar de frente para esses desafios e pensar em soluções criativas e inovadoras que deem conta deles é beber da mais pura fonte da tradição educacional inaciana.

Voltemos nossa atenção, agora, para o Projeto Educativo Comum (PEC) (Rede Jesuíta de Educação, 2021), da RJE. Com uma primeira versão publicada em 2016, esse documento foi atualizado em 2021:

O Projeto Educativo Comum (PEC) é o documento norteador e inspirador das práticas pedagógicas nas instituições de Educação Básica da Rede Jesuíta de Educação (RJE), tendo como foco a aprendizagem integral e a excelência humana e acadêmica dos estudantes.

Lançado em agosto de 2016, o PEC é o resultado de uma ampla e intensa troca de saberes entre mais de 2.000 profissionais da Rede, que foram trabalhando durante dois anos através de estudo, seminários e reuniões presenciais e virtuais.

No ano de 2019, as Equipes Diretivas das Unidades Educativas foram consultadas sobre a necessidade de lançamento de um novo documento e foi consenso de que era preciso apenas atualizá-lo, considerando os resultados do primeiro ciclo de implementação e os movimentos feitos pela Companhia de Jesus acerca de seu apostolado educativo.

Assim, foi nomeado um Grupo de Trabalho que se encarregou do processo de atualização do documento e essa edição foi lançada oficialmente em agosto de 2021, com vigência até o ano de 2025, sendo que o segundo ciclo de implementação tem como foco a formação de cidadãos globais (Rede Jesuíta de Educação, 2024).

Embora não tenha o mesmo peso que o “Tradição Viva” e os demais documentos identitários mencionados anteriormente, e por ter tempo de vigência determinado (até 2025), o PEC toca de perto a prática cotidiana dos colégios jesuítas no Brasil, bebendo diretamente da tradição educativa inaciana. Além disso, ele foi primordial no processo de constituição da própria RJE. O documento unificou, para todas as suas unidades, importantes declarações, como os conceitos de missão, visão para 2025 e os princípios e valores, todos muito bem ancorados na tradição educativa inaciana. Inspirado pela lógica do “Sistema de Qualidade da Federação Latino-

americana de Colégios da Companhia de Jesus”²⁵, o documento está dividido em quatro dimensões: “Dimensão Curricular”; “Dimensão organização”, “Estrutura e recursos”; “Dimensão clima institucional escolar” e “Dimensão família e comunidade local”. Na dimensão “Clima institucional escolar”, ao tratar da comunicação, o texto descreve a centralidade desse item para o cumprimento da missão das Unidades Educativas da RJE:

A comunicação é dimensão e meio de integração e partilha de informações que viabilizam a missão da Unidade Educativa. É insumo do trabalho de gestão, desde a Direção Geral até a sala de aula. Uma gestão eficaz dos processos comunicacionais garante o conhecimento de tudo o que afeta o exercício das funções de cada profissional, do trabalho demandado dos estudantes e do papel das famílias na educação escolar (Rede Jesuíta de Educação, 2021, p. 54).

Assertiva, cobrindo todos os setores e devidamente marcada pela identidade institucional, a comunicação tem o poder de deixar bem claro, para todos os envolvidos diretamente no processo de ensino e aprendizagem (incluindo as famílias), qual o papel de cada um nesse processo. Como se verá na análise dos grupos focais e das entrevistas com os gestores, quando devidamente informadas do que acontece no chão da sala de aula e cientes de seu papel na educação escolar, as famílias se tornam verdadeiras parceiras da escola e os ruídos que alimentam negativamente os grupos de *WhatsApp* de pais diminuem de maneira significativa. Quando os processos de comunicação da escola, internos e externos, estão truncados, circulando por canais que não são acessados, de maneira cotidiana, pelos membros da comunidade educativa, distribuídos de forma confusa, tem-se um cenário propício para a inflamação dos grupos de *WhatsApp* das famílias e para o desgaste da imagem da instituição educativa.

Já na dimensão “Família e comunidade local”, encontram-se possíveis, ainda que sucintas, indicações de práticas de gestão da relação escola e família, as quais passam, necessariamente, pela comunicação:

²⁵ Em 2008, reunidos em Quito, Equador, os reitores e diretores gerais de escolas jesuítas associadas à Federação Latino-Americana de Colégios da Companhia de Jesus (FLACSI) solicitaram que fosse desenvolvido um sistema que permitisse mensurar a qualidade dos colégios jesuítas naquilo que se propõem, a saber, a oferta de um processo de formação integral inaciana. Diante dessa solicitação, a FLACSI encomendou, a equipes das universidades Alberto Hurtado (Chile) e Católica (Uruguai), o desenvolvimento de um sistema de qualidade que permitisse a avaliação da educação ofertada nos colégios jesuítas da América Latina (Oliveira, 2022, p. 14).

Incentivam-se a criação e a promoção de canais oficiais de escuta das famílias, em modo de ouvidorias, visando favorecer a interação e a comunicação entre escolas e famílias. Para maior aproximação das famílias e da missão educativa e suas finalidades, bem como do ambiente e da identidade inaciana das Unidades Educativas, é necessário promover e desenvolver um Programa de Liderança Inaciana para os pais (Rede Jesuíta de Educação, 2021, p. 57).

Escutar as famílias é algo premente para que se consiga estabelecer parceria com elas no acompanhamento dos estudantes. Essa escuta deve estar baseada na real confiança sobre a contribuição familiar com a escola. Porém, deve-se deixar claro para elas aquilo que é próprio da identidade do colégio e, por isso, de responsabilidade da instituição educacional.

A nosso ver, um “Programa de Liderança Inaciana” para os pais pode se estender para um programa mais amplo de “formação inaciana” para as famílias, algo que ajudasse os pais a terem maior clareza da proposta educacional de uma escola da Companhia de Jesus nos dias de hoje.

Ainda na dimensão “Família e comunidade local”, o PEC aborda as “Associações de Pais”:

As Associações de Pais são entidades sem fins lucrativos que promovem a participação e a integração permanente das famílias no espaço escolar, visando mediar o contato e a relação com a administração das Unidades Educativas e colaborar de modo corresponsável para que a instituição realize a missão educativa. Entende-se que as Associações de Pais não são canais paralelos de interação e comunicação da família com a Unidade Educativa, e sim uma forma de integração com a Unidade Educativa. Sua existência não é uma exigência institucional, mas uma alternativa possível, entre outras, para o estabelecimento da parceria entre escola e família. A Unidade Educativa tem autonomia para criar, manter ou encerrar suas atividades (Rede Jesuíta de Educação, 2021, p. 58).

Essas entidades, muito relevantes no passado, encontram-se hoje esvaziadas e perderam o *locus* de representatividade que já tiveram. O Quadro 4, abaixo, mostra como o número de associados da Associação de Pais do Loyola (APL) diminuiu nos últimos anos:

Quadro 4 – Número de associados na APL entre 2019 e 2023

Ano	Número de associados
2019	161

2020	Sem dados ²⁶
2021	153
2022	87
2023	71

Fonte: Associação de Pais do Loyola.

Entre 2019 e 2023, não houve alteração significativa no número de alunos no Colégio; porém, o número de associados da APL nesse período caiu quase 56%. Atualmente, as famílias estão mais conectadas aos “canais paralelos de interação e comunicação”, sendo o principal deles o grupo de *WhatsApp* de pais. A informalidade dos grupos de *WhatsApp*, dado que são indiretamente classificados como “canais paralelos” utilizados pelos pais, representa um enorme desafio para a gestão da relação da escola com a família e necessita receber mais atenção dos gestores educacionais. O fato dos grupos de *WhatsApp* das famílias não ser mencionado no PEC é sinal de que ainda não foi dada a devida atenção a essa forma de organização, interação e comunicação estabelecidas entre as famílias.

Documento norteador e inspirador das práticas pedagógicas nas instituições de Educação Básica da Rede Jesuíta de Educação, o PEC seguramente está aberto a dialogar com os desafios que a realidade lança à educação inaciana. Nas suas próximas atualizações, certamente dará mais atenção a essas novas formas digitais das famílias se organizarem e se relacionarem com a escola.

Voltemos a nossa análise, agora, para o Projeto Político-Pedagógico (PPP) (Colégio Loyola, 2023a) do Colégio Loyola. Como não poderia ser diferente, já nas primeiras páginas, o documento revela de seu compromisso e vinculação com a identidade inaciana:

Ao reafirmar sua identidade inaciana, o Colégio Loyola orienta-se pelos documentos da Companhia de Jesus, que representam e expressam “uma visão comum e um sentido comum da nossa finalidade”: *Ratio Studiorum*, Características da Educação Jesuíta, Paradigma Pedagógico Inaciano e Colégios Jesuítas: Uma Tradição Viva no Século XXI. Esse último documento, em especial, exorta-nos a rever os referenciais anteriores e a exercitar o discernimento para compreender e reconhecer melhor nosso tempo e os desafios postos para nosso apostolado educativo. O exercício reflexivo contínuo acerca das mudanças de nosso tempo nos desafia para a

²⁶ Em função da pandemia de covid-19, em 2020, não houve a formalização da associação dos pais que formaram a APL nesse período.

interlocução com aquilo que temos em comum e com o que temos de universal (Colégio Loyola, 2023a, p. 6).

Isso explicitado, há um ancoramento do PPP em tudo que foi dito anteriormente sobre a tradição educacional inaciana. Em especial, com o compromisso com o espírito do “Tradição Viva”, que exorta os colégios da Companhia de Jesus a olhar de frente os desafios que o nosso tempo lança ao apostolado educativo.

O PPP também declara sua vinculação com o PEC da RJE:

Como instituição integrante da RJE, o Colégio Loyola orienta-se, também, pelo Projeto Educativo Comum (PEC), publicado em agosto de 2016 e atualizado em 2021, como documento norteador do trabalho das escolas e dos colégios da Educação Básica no período de 2021 a 2025. O PEC consiste em um documento norteador e inspirador das práticas pedagógicas nas instituições de Educação Básica da Rede Jesuíta de Educação (RJE), tendo como foco a aprendizagem integral e a excelência humana e acadêmica dos estudantes. O documento evidencia a preocupação da RJE e da Companhia de Jesus em formar pessoas capazes de responder – com inovação, criatividade, responsabilidade e respeito à Casa Comum – às demandas da vida e do mundo (Colégio Loyola, 2023a, p. 6).

Como dito anteriormente, a redação da missão, visão e valores do colégio são retiradas do PEC que unificou essas declarações para todas as unidades da RJE.

O mergulho nesse documento, com o intuito de analisar como a escola lida com a participação das famílias no atual cenário marcado pela cidadania digital, em que há o questionamento dos espaços oficiais de participação tradicionalmente oferecidos pelas escolas e em que a informação ganhou uma dinamicidade frenética, em versões muitas vezes indistintas que tornam a realidade mais difícil de ser identificada, leva-nos a alguns trechos que merecem, como nos propomos a fazer, uma análise cuidadosa e crítica de nossa parte.

No Capítulo V, “As bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico”, no subtítulo “Paradigma da Pedagogia Inaciana” (PPI), há um curioso comentário sobre um trecho do texto do PPI, o qual soa como uma tentativa de esclarecimento a um possível mal-entendido que esse documento pode trazer sobre a participação da família na aplicação da Pedagogia Inaciana:

[...] “A Pedagogia Inaciana é o caminho pelo qual os professores podem acompanhar seus alunos e facilitar-lhes a aprendizagem e o amadurecimento” (PPI, nº. 30). Tal como aparece no texto, parece não haver espaço para a participação das famílias na aplicação da Pedagogia Inaciana. Não obstante, a parceria entre família e escola é reconhecida, hoje, por teóricos da educação e por pais e professores como condição *sine qua non*

para um processo educativo eficaz. Além disso, a família é a célula social em que se constroem as bases do processo de crescimento e amadurecimento da pessoa; dito de outra forma, é um espaço sociológico de aprendizagem por excelência (Colégio Loyola, 2023a, p. 15).

Longe de excluir a família do processo de ensino e aprendizagem, o PPI (1993) foi uma resposta de cunho mais prático ao que foi trazido pelo documento “Características da Educação da Companhia de Jesus” (1986), para aplicação dessas características da Educação Inaciana na sala de aula; por isso, a ênfase dada à figura do professor no trecho citado do PPI, e posteriormente comentado. Esse comentário quer explicitar a importância da parceria com a família no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e procura mostrar que a tradição educativa inaciana não contrasta com isso, pelo contrário.

No Capítulo VII, intitulado “Os princípios da gestão democrática, compartilhada e participativa, previstos nas normas vigentes, especialmente por meio dos órgãos colegiados e dos de representação estudantil”, a figura do “orientador de aprendizagem” ganha centralidade no contato e na comunicação com as famílias:

O Orientador de Aprendizagem atende às famílias e acompanha os estudantes de forma individual ou coletiva. Analisa relatórios, gráficos e tabelas dos resultados referentes ao desempenho acadêmico para orientar as intervenções necessárias junto às famílias e aos estudantes. Os Orientadores de Aprendizagem estão diretamente ligados à Direção Acadêmica da escola e funcionalmente ligados à Gestão Pedagógica de Unidade, em primeira instância (Colégio Loyola, 2023a, p. 40).

Para além dos canais oficiais de comunicação, esse profissional personifica com “quem” se fala quando as famílias procuram o colégio ou quando são procuradas por ele. Pressupõe-se que sejam pessoas que conheçam muito bem a tradição educativa da Companhia de Jesus, bem como os mecanismos internos de funcionamento do próprio colégio, para que possam encaminhar as demandas que, eventualmente, lhes cheguem e não sejam de sua competência. No grupo focal realizado com famílias e gestores, ficou manifesto que, em geral, esses educadores atendem bem as demandas individuais que lhes chegam. Com relação às demandas coletivas, a forma de tratamento sobre elas pode melhorar, mas isso será abordado com mais detalhes adiante, na análise dos grupos focais.

No Capítulo VIII, “Descrição dos processos a serem utilizados para promover a articulação com a comunidade”, trecho de capital importância para a nossa pesquisa,

o PPP do colégio aponta duas formas de colaboração e envolvimento dos pais com a aprendizagem escolar:

Ainda que a função de conduzir o processo de aprendizagem escolar corresponda, fundamentalmente, aos professores, pode-se afirmar que a família tem um papel importante nesse processo, uma vez que parte dele ocorre fora da escola.

Em relação à dimensão do contexto, a primeira forma de colaboração é conhecer a Proposta Pedagógica da escola à qual os pais e responsáveis confiam a educação de seus filhos. Quanto maior a sintonia entre a proposta da escola e o modo de educar adotado na família, maior a possibilidade de êxito no processo educativo. Em décadas passadas, observava-se uma “hegemonia social” que gerava uma sintonia quase natural entre os valores cultivados na família e a orientação dada nas escolas. A modernidade gerou uma pulverização que quebrou essa hegemonia, inclusive no contexto familiar. Por essa razão, para conseguir formar integral e harmonicamente uma pessoa, é fundamental que família e escola façam um esforço conjunto para construir um nível razoável de sintonia e, dessa maneira, não exponham crianças, adolescentes e jovens a referenciais que podem chegar a ser não apenas diferentes, mas contrários.

Uma segunda forma de colaboração é acompanhar o processo de aprendizagem das crianças, dos adolescentes e dos jovens. Além da participação nas reuniões de pais, é necessário buscar os canais oficiais de comunicação que a instituição oferece, para partilhar as dificuldades que os pais observam que seus filhos estão enfrentando na realização de tarefas escolares, assim como para apresentar dúvidas sobre o trabalho que está sendo desenvolvido pelos professores e pelos demais educadores (Colégio Loyola, 2023a, p. 41).

O conhecimento da Proposta Pedagógica do colégio, pelas famílias, tornou-se, em tempos de polarização ideológica e de rápida circulação das informações e desinformações, um dos pilares para a parceria e colaboração entre estes dois atores sociais: escola e família. O texto do PPP do campo empírico investigado, porém, não especifica de que forma a instituição educativa dá a conhecer às famílias sua Proposta Pedagógica. Mais uma vez, quando da realização do grupo focal com famílias e gestares, mesmo as famílias mais engajadas e identificadas com o Colégio, disseram ignorar onde encontrar o texto do PPP. Atualmente, no site do colégio, encontra-se apenas breve síntese do texto do documento, quase que apenas um sumário dos pontos chave. Dada a importância que esse tema ganhou, seria muito importante que o documento estivesse integralmente disponível para toda a comunidade educativa e que se fizesse ampla divulgação dele, especialmente para as famílias, o que não tem acontecido.

Sobre o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos por parte dos pais, como outra via de parceria e colaboração entre escola e família, é algo naturalmente esperado que parte significativa desse processo se dê na casa dos

alunos. A menção à participação na reunião de pais e a busca dos canais oficiais de comunicação que a escola oferece para diálogo com as famílias precisava ser mais bem detalhada. Salientamos que não há informação sobre quais são os canais oficiais, bem como sobre o caráter e a periodicidade da reunião de pais. O item comunicação escola e família merecia um capítulo à parte, dada a importância que ganhou nos últimos anos.

No final do Capítulo VII, o documento chega a mencionar a Associação de Pais do Loyola (APL): “[...] É o órgão autônomo de representação dos pais dos estudantes do Colégio Loyola, dotado de estatuto próprio, com o qual o Colégio opera em parceria, por meio da Direção Geral, em respeito às normas institucionais e ao comprometimento” (Colégio Loyola, 2023a, p. 41). As outras formas de organização dos pais não são mencionadas (grupos de *WhatsApp* de pais, por exemplo), nem que seja para serem classificados, como indiretamente faz o texto do PEC, como “canais paralelos de interação e comunicação” das famílias. Como já mencionado anteriormente sobre as associações de pais, em termos numéricos, e mesmo simbólicos, a APL perdeu o lugar de representatividade das famílias; esse lugar está fragmentado nos diversos grupos de *WhatsApp* de pais que se formam espontaneamente todos os anos.

Falta, no PPP, melhor detalhamento das práticas de envolvimento das famílias. Essa ausência documental pode sinalizar as lacunas práticas que se concretizam, conforme escuta realizada às famílias que participaram do grupo focal, na comunicação mais clara e assertiva da escola com os familiares. Especialmente nas primeiras séries dos anos finais do Ensino Fundamental, escopo desta nossa pesquisa.

Finalizamos a análise documental nos debruçando sobre o último texto escolhido quando da definição de nosso percurso metodológico. Trata-se do Regimento Escolar (Colégio Loyola, 2023b), importante documento que estabelece as normas, diretrizes e regras que orientam o funcionamento de uma instituição de ensino e descreve as responsabilidades, direitos e deveres de todos os membros da comunidade escolar. Mais uma vez, nossa análise se orientou pela busca dos tipos de comunicação estabelecidos pela escola com as famílias, das práticas de envolvimento das famílias, e como isso impacta na gestão da relação da escola com os pais.

O documento destaca alguns profissionais, principalmente os ligados diretamente às equipes pedagógicas, como responsáveis pela comunicação com as famílias, sobre questões relativas à vida escolar dos alunos e que implicam diretamente na participação dos pais. Nos Artigos 25, 28 e 32, é ratificado o papel central do orientador de aprendizagem na comunicação às famílias, sobre o desenvolvimento e o rendimento dos alunos. O Artigo 28 afirma, textualmente, que o “[...] os Orientadores de Aprendizagem acompanham o desenvolvimento e o rendimento dos estudantes, sendo responsáveis diretos por manter as famílias informadas” (Colégio Loyola, 2023b, p. 09). Ainda sobre o atendimento às famílias, o Número VII do Artigo 52, o qual trata das atribuições da Secretária Geral, aponta para essa profissional como responsável por “[...] atender estudantes, pais e professores nos assuntos que dizem respeito ao setor [...]” (Colégio Loyola, 2023b, p. 14). No descritivo de função dos docentes, artigo 54, no Número XVII, abre-se a possibilidade desses profissionais também atenderem as famílias: “[...] atender as famílias que necessitem de orientação/informação específica, sempre que solicitado pelo Orientador de Aprendizagem e pelo Gestor Pedagógico de Unidade” (Colégio Loyola, 2023b, p. 16). Em termos práticos, apenas as professoras regentes é que têm disponibilidade para a realização de atendimento às famílias. Para que um professor especializado possa atender uma família, há a necessidade de uma organização prévia elaborada, porque não existem janelas de tempo no horário desses professores que possibilitem atendimentos com as famílias.

Sobre as reuniões de pais, importante momento de envolvimento das famílias na vida escolar dos filhos, o Regimento apenas aponta, por meio de um trecho no Artigo 30, o descritivo de competências do Gestor Pedagógico de Unidade²⁷, cabendo a esse profissional “[...] coordenar a preparação e a realização da reunião de pais de sua unidade” (Colégio Loyola, 2023b, p. 09).

O Capítulo VIII é dedicado ao Setor de Comunicação Institucional e chama a atenção por ter apenas um pequeno artigo (Artigo 57), que declara o seguinte:

O Setor de Comunicação Institucional está subordinado à Direção Geral e tem como objetivo promover a comunicação integrada entre diferentes áreas e setores do Colégio, promover a integração com os estudantes, as famílias,

²⁷ O Colégio, atualmente, está organizado em três Unidades (Unidade I – Educação Infantil e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental; Unidade II - do 4º ao 8º ano do Ensino Fundamental e Unidade III – 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio) e cada uma delas conta com um Gestor Pedagógico de Unidade.

a comunidade do entorno e outras obras da Companhia de Jesus (Colégio Loyola, 2023b, p. 17).

Dada a importância que a comunicação ganhou no contexto atual, era de se esperar um detalhamento maior do Setor de Comunicação. Não são informados quais são os canais oficiais de comunicação do Colégio, suas regras de uso etc. Essa ausência abre espaço para o surgimento de problemas que emergem das Redes Sociais e dos grupos dos aplicativos de troca de mensagens. Como apareceu no grupo focal que reuniu gestores e membros da equipe de comunicação, o colégio usa vários canais oficiais de comunicação diferentes, não mede a eficácia deles, sobretudo no relacionamento com os pais, e acaba deixando pouco claro para toda a comunidade educativa como acessar importantes informações sobre o funcionamento da escola.

Diante da falta de informações sobre o Setor de Comunicação do Colégio, solicitamos à gerência de Gestão de Pessoas o descritivo de função do gestor de comunicação. Esse documento tampouco trouxe maiores esclarecimentos sobre a comunicação na escola analisada. No item “objetivo do cargo”, traz a seguinte redação:

Gerir as atividades de comunicação interna e externa da instituição, revisando a redação de textos dos projetos e documentos em geral, propondo soluções para avaliar, divulgar e melhorar a imagem da instituição, dentre outras atividades, em atendimento às políticas internas e missão da instituição. (Colégio Loyola, 2023c, documento interno).

Na descrição das atividades que deve desempenhar esse profissional, aparecem 15 itens. Porém, chamou-nos a atenção o fato de que nenhum deles vincula diretamente o setor de comunicação às equipes pedagógicas, principais responsáveis pela comunicação com as famílias. Sentimos falta, também, de maior ênfase aos postulados da tradição educacional inaciana.

No Regimento Escolar, há grandes lacunas relacionadas ao tema da comunicação e que impactam diretamente a gestão da relação com as famílias. Essas lacunas, seguramente, são sinais de práticas cotidianas que precisam ser repensadas, pois não conseguem dar conta dos atuais desafios levantados pelas novas formas de organização das famílias e modos como elas se relacionam com a escola.

5.2 RESULTADO DA ANÁLISE DOS GRUPOS FOCAIS

Os grupos focais realizados com famílias, gestores e membros da equipe de comunicação representaram a mais rica fonte de dados para a nossa pesquisa. Apesar de termos seguido praticamente o mesmo roteiro em ambos os grupos, a forma como a discussão se deu em cada um deles foi singular.

O primeiro grupo, realizado com famílias e gestores, seguiu a seleção de participantes mencionada anteriormente e ocorreu nas dependências do colégio, no dia 03 de outubro de 2023.

Quadro 5 – Organização do grupo focal com gestores e famílias

Grupo focal – famílias e gestores	
Data	03/10/2023
Duração	2:03:03
Temática de discussão	Grupos de <i>WhatsApp</i> de pais: seu papel e impactos na relação escola e família.
Nº de participantes	10 pessoas (6 pais e 4 gestores)
Objetivo	Colher dados sobre a forma como os grupos de <i>WhatsApp</i> das famílias impacta na gestão da relação da família com a escola.
Recursos mobilizados	Breve dinâmica de apresentação/quebra gelo Leitura de duas narrativas de situações de falta de comunicação entre escola e família motivadas por grupos de <i>WhatsApp</i> de pais.
Roteiro de questões	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o papel dos grupos de <i>WhatsApp</i> de pais? - Como o Colégio Loyola deveria tratar esse tema? - Os canais oficiais de comunicação oferecidos pelo Colégio dão conta de oferecer o necessário espaço de participação requerido pela comunidade dos pais? - Como os pais tomam conhecimento da Proposta Pedagógica e do Regimento do Loyola? Eles participam da produção desses documentos?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse primeiro grupo, houve grande predomínio da participação das famílias, algo esperado por nós, dada a temática abordada, como é possível observar na matriz de adjacências representada no Quadro 6, a seguir. Os nomes²⁸ destacados em amarelo (Joséphine, Jean, Cosette e Simplicio) são gestores do colégio; os demais participantes são representantes das famílias (5 mães e 1 pai). O Quadro 6 apresenta, por linha, os iniciadores de uma comunicação e, por coluna, os destinatários. Os

²⁸ Para garantir o anonimato dos participantes, foram escolhidos pseudônimos inspirados, aleatoriamente, em personagens da obra literária “Os Miseráveis”, de Victor Hugo.

lançamentos de perguntas por parte do pesquisador não foram levados em conta, já que se destinavam a todos os participantes do grupo focal. As falas que não se destinavam a um participante em específico foram classificadas como destinadas ao pesquisador:

Quadro 6 – Matriz das adjacências do grupo focal com gestores e famílias

	pesquisador	Myriel	Baptistine	Magloire	Fantine	Favourite	Dahlia	Joséphine	Jean	Cosette	Símplice	Total de emissões
Pesquisador	X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Myriel	1	X	4	0	2	0	1	0	2	0	0	10
Baptistine	3	4	X	1	0	1	4	1	1	1	0	16
Magloire	1	0	0	X	2	1	0	1	0	0	0	5
Fantine	1	3	0	1	X	3	3	0	0	0	1	12
Favourite	2	0	4	0	1	X	0	0	2	0	0	9
Dahlia	5	1	2	0	2	0	X	0	1	0	0	11
Joséphine	2	0	2	0	0	0	1	X	0	0	0	5
Jean	1	1	0	0	2	1	1	1	X	0	1	8
Cosette	1	0	0	0	0	0	0	0	0	X	0	1
Símplice	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X	3
Total de recepções	20	9	12	2	9	6	10	3	6	1	2	X

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 6 permite observar como as emissões e as recepções entre os participantes do grupo focal ficaram centradas nos representantes das famílias: a média de recepções dos representantes das famílias foi 8 e a dos gestores apenas 3; já a média de emissões dos pais dos alunos foi 10,5 e a dos gestores foi de 4,25. As famílias se sentiram mais à vontade para falar sobre os grupos de *WhatsApp*, pois é algo que toca concretamente as suas vidas; já os gestores mantiveram posição de escuta quando o assunto apontava diretamente para os grupos de *WhatsApp*, manifestando-se, com maior frequência, quando as perguntas trouxeram para o grupo focal o tema dos canais oficiais de comunicação do Colégio. Esse dado denota, por si só, certo incômodo por parte dos gestores em lidar com o assunto dos grupos de *WhatsApp* das famílias.

As famílias que aceitaram o convite para participar do grupo focal (em que pese o esforço realizado para se ter uma amostra que pudesse dar conta da diversidade do grande número de famílias atendidas pelo colégio) acabaram configurando um grupo amistoso e com desejo de cooperação com a pesquisa e com a instituição pesquisada, até mesmo pela identificação que têm com a escola (como pais ou antigos alunos). Esse mesmo grupo, no entanto, aceitou as circunstâncias impostas pela contribuição, que passavam pelo esforço em comparecer presencialmente ao colégio, dispor de

parte do próprio tempo, de se mostrarem abertos para tratar de um tema que, geralmente, é polêmico, o que corrobora a validade da participação.

Em linhas gerais, o grupo discorreu sobre as experiências pessoais com os grupos de *WhatsApp* de pais, seus benefícios e danos. Perguntados sobre o papel desses grupos, com respostas praticamente apenas dos pais, o resultado, em síntese, é exposto a seguir: (i) uma eficaz ferramenta de troca de informações entre famílias, sobre as atividades escolares dos filhos, especialmente sobre o para casa (maneira como a escola nomeia as tarefas enviadas para casa); (ii) uma forma dos pais se relacionarem uns com os outros; (iii) uma forma de saber como pensam, ideologicamente, os pais dos colegas dos filhos e; (iv) um meio das famílias se aproximarem umas das outras. Houve outras respostas, mas que não se diferenciavam dessas que foram elencadas. Sintetizando ainda mais as respostas, elas apontaram para duas funções dos grupos de *WhatsApp*, muito bem ilustradas pelos excertos de falas de duas mães:

Eu acho que ele vai mudando de papel ao longo dos anos; quando os meninos são mais novinhos, ele serve muito para o para casa: tem para casa? Tem não sei o quê que o menino não fez, não olhou, não foi na aula... aí é os pais que assumem esse papel, no início, eu acho, entendeu!? (Magloire).

[...]o que eu acho é que ele é uma forma de você se relacionar com os outros pais. Então a razão pela qual eu participo é porque eu gosto de me relacionar com os outros pais, eu gosto de saber quem são os pais, eu gosto de saber como pensam os pais (Fantine).

Na fala das famílias, ficou evidente que a passagem para o Ensino Fundamental II torna a vida escolar dos filhos mais complexa e difícil de acompanhar durante o cotidiano. Até o 5º. ano do EF, a figura da professora regente torna as questões escolares mais detalhadas para as famílias. Porém, com a chegada da pluridocência, além de mais complexa, a escola se torna mais opaca para os pais. Assim, os grupos de *WhatsApp* ganham um relevante papel de auxílio no acompanhamento dos filhos, em especial ao que diz respeito às atividades que vão para casa. Nas manifestações das famílias, foi explicitado que, caso tivessem contato direto com os professores, não precisariam recorrer tanto aos grupos de *WhatsApp*.

Sobre o uso do *WhatsApp* para conhecer as outras famílias, como a comunidade educativa é muito grande (tanto o 6º quanto o 7º anos têm mais de 200 estudantes), e como todos os anos o Colégio altera a configuração das turmas, o

grupo de *WhatsApp* aparece como um canal para que as famílias se conheçam e identifiquem, sobretudo, o perfil ideológico dos seus pares.

Nessa primeira rodada de participações, as famílias também falaram dos aspectos negativos trazidos pelos grupos de *WhatsApp* dos pais. Um dos participantes (Myriel) destacou o fato de esses grupos nascerem sem um propósito e não terem regras predeterminadas de utilização, estabelecidas pelas próprias famílias. Com isso, acabam se tornando um espaço propício para polêmicas e discussões aleatórias. Deu, como exemplo, a articulação realizada, via *WhatsApp*, por um grupo de pais do 6º. ano, o qual estava insatisfeito com a organização e o uso do *Teams*, plataforma utilizada pelo colégio, e chegou inquieto para a reunião de pais realizada no começo do ano. O resultado foi um tratamento agressivo destinado ao gestor que conduzia o encontro.

A não presencialidade dessas discussões encoraja as pessoas a tomarem posições mais extremadas, ocasionando manifestações que não aconteceriam numa conversa presencial. Nesse sentido, é interessante a fala de Fantine, ao afirmar que:

[...] eu sou muito a favor dos grupos de WhatsApp, só que eu sou muito a favor da sociedade como um todo parar, aí a gente se educar para viver nesse mundo virtual da mesma maneira que a gente se educa para viver no presencial (Fantine).

Os grupos de *WhatsApp* de pais se tornaram praças virtuais onde as famílias se encontram com assiduidade. Estar nesse novo lugar requer, como toda e qualquer forma de convivência social, regras que pautem a conduta de todos os participantes. É necessário ser educado, como sugerido no excerto acima, para se viver no mundo virtual. Como apareceu nas falas no grupo focal, problemas de relacionamento, exageros, notícias falsas e confrontos ideológicos, não são um privilégio dos grupos de *WhatsApp* criados ao redor da escola. Elas aparecem em, praticamente, todos os coletivos, nas diferentes redes sociais que se formam: grupos de condomínio, de família, de vizinhos etc. Assim, tais grupos podem se configurar como uma oportunidade para a escola de educar alunos e famílias sobre melhores formas de convivência nesta nova praça de encontro oferecida pela internet e seus novos meios de comunicação que agregam e mobilizam as pessoas. Voltaremos a esse ponto quando falarmos da proposta de intervenção que nossa pesquisa pretende oferecer.

Na fala dos pais, uma questão emergente foi que o mau uso da ferramenta *WhatsApp* e a perda de maior contato com os docentes trazida pela pluridocência inaugurada com a entrada no Ensino Fundamental II, surgem como os dois principais fatores que comprometem a comunicação das famílias com a escola. A partir do 6º ano, a figura do Orientador de Aprendizagem ganha maior protagonismo na comunicação entre as famílias e a escola. As famílias afirmaram que problemas de cunho individual, quando levados para a escola, são bem resolvidos. O problema reside nas questões coletivas que afetam as famílias, e geralmente são fervorosamente debatidas nos grupos de *WhatsApp*. Esses problemas não chegam à escola de forma explícita, sem o teor de polêmica e de insatisfação generalizada geralmente dadas a essas questões pelo *WhatsApp*. Para lidar com esse problema, Baptiste ofereceu uma interessante sugestão, algo que vivenciou em sua trajetória escolar em outra cidade: a criação da figura dos representantes de pais. O colégio já tem o costume de eleger alunos representantes de turma. A ideia, nesse caso, seria instituir os pais representantes de turma, escolhidos pelas próprias famílias. Esses representantes ajudariam a trazer para a escola os temas que estão protagonizando as discussões nos grupos de *WhatsApp* e serviriam como ponte para feedbacks mais instantâneos às famílias.

A rapidez característica dos grupos de troca de mensagens muitas vezes não tem sintonia com o ritmo de comunicação formal da escola. Esse desencontro é, não poucas vezes, razão de desencontros e de ruídos na troca de informações entre a escola e as famílias. Isso não significa que a escola deva manter o frenético ritmo de informações dos grupos de *WhatsApp* – ritmo, esse muito criticado pelo grupo de discussão como um todo –, mas os representantes de pais poderiam filtrar o que é relevante das conversas realizadas nos grupos e levar isso para ser tratado pela escola. Também poderiam contribuir para a divulgação, à comunidade dos pais, dos canais de comunicação que podem ser acionados para tratar de demandas individuais. Ficou manifesto, nas falas de todos, que o grupo de *WhatsApp* não é o meio adequado para se levar questões que são individuais, e que, quando isso acontece, geralmente é fonte de polêmicas e de desinformação para a comunidade como um todo. Esses representantes, ainda, poderiam facilitar a atuação da Associação de Pais, atualmente muito esvaziada, evidenciando que a função associativa não existe para tratar de demandas individuais, mas, sim, coletivas. Como apresentado em nosso referencial teórico, esse pode até ser um dos fatores que

explique o atual esvaziamento da Associação de Pais: as pessoas não querem ser representadas neste cenário de maior convivência no mundo digital; os aplicativos de troca de mensagens e as redes sociais deram um microfone para todos e cada qual busca o “púlpito” dos grupos e redes para falar de suas demandas individuais. Em uma das participações de Dalhia, ela afirma categoricamente que:

[...] as pessoas não querem ser representadas, porque, não sei se depois da pandemia ou o que que foi, as pessoas ficaram assim: para a minha família isso não presta... [...] as pessoas devem entender que existe um denominador comum... (Dalhia).

Nas últimas décadas, consequência social da hegemonia do neoliberalismo, as pessoas reforçaram o seu desinteresse pela política na sua dimensão de preocupações compartilhadas e se voltaram para problemas individuais, dando primazia a esses em detrimento dos de cunho coletivo. Mesmo sem perceber as manipulações impostas pelos algoritmos presentes nos atuais meios de comunicação social suportados pela Internet, os indivíduos entram em disputas e discussões buscando, antes de qualquer coisa, defender seus interesses pessoais. Isso acontece com frequência nos grupos de *WhatsApp*.

Como a conversa sobre o papel dos grupos de *WhatsApp* apontou para a comunicação com a escola, trouxemos para debate a questão que abordava os canais oficiais de comunicação do colégio: se eles eram capazes de dar o devido espaço de participação requerido pelas famílias. Antes de entrar na análise das respostas a essa pergunta, uma ressalva é válida: a pergunta apontava para “espaços de participação requeridos pelas famílias”, eventualmente abertos pelos canais oficiais de comunicação do colégio. Porém, as respostas focaram mais a questão da comunicação família-escola do que propriamente os espaços de participação abertos para as famílias. Na nossa leitura, isso se deve ao perfil das famílias que participaram do grupo focal: famílias identificadas com a escola, parceiras, algumas diretamente ligadas à Associação de Pais. De qualquer forma, as primeiras respostas dadas, quase que de forma unânime, apontavam para uma insuficiência dos canais de comunicação oficiais do colégio para dar conta da devida socialização das informações que propiciem que os pais acompanhem a vida escolar de seus filhos. Com o aprofundar da discussão, apareceu que os canais oficiais de comunicação oferecidos até disponibilizam as informações que os pais precisam, mas, de alguma

forma, isso não parece ser suficiente. Esse tema será aprofundado na análise do grupo focal realizado com gestores e equipe de comunicação. No grupo focal anterior, realizado com gestores e famílias, o que se disse é que há um imediatismo próprio dos grupos de *WhatsApp* que não é sustentado pelos canais oficiais de comunicação. Porém, o problema, no caso, não são os canais de comunicação, mas, sim, o imediatismo requerido pelo *WhatsApp*, o qual não condiz com o tempo escolar.

Na discussão que se seguiu sobre os canais de comunicação do Colégio, apareceu que há diversidade entre as famílias, no que diz respeito à disponibilidade de tempo para acompanhar os filhos. Há muitas famílias, geralmente representadas por mães²⁹, que têm tempo para se dedicarem ao acompanhamento mais de perto dos filhos, e para essas, os canais de comunicação oficiais parecem ser suficientes para informar sobre a vida escolar. Porém, também há aquelas que não têm disponibilidade de tempo e que, por isso, necessitam recorrer com mais frequência aos espaços paralelos de organização e comunicação das famílias, especialmente o grupo de *WhatsApp* de pais, para conseguirem se inteirar dos assuntos escolares. De qualquer forma, foi consensual a ideia de que a escola, a partir do Ensino Fundamental II, torna-se mais opaca para as famílias, pela perda de maior contato direto com os professores. Dessa forma, permaneceu quase unânime, na opinião dos pais que participaram do grupo focal, que o *WhatsApp* ganha, nessa etapa escolar, mais relevância.

Quando a temática central se tornou os canais oficiais de comunicação da escola, houve mais participação dos gestores, sobretudo dos orientadores de aprendizagem. Falando especificamente do e-mail institucional, houve falas que enfatizavam o grande esforço realizado por esses profissionais para responder às demandas trazidas pelas famílias, mas, mais uma vez, em um ritmo próprio de uma instituição escolar – considerado aceitável e efetivo – e não no ritmo da frenética comunicação via *WhatsApp*. Há questões que requerem tempo, observação, discernimento. Dar respostas em sintonia com o imediatismo próprio dos aplicativos

²⁹ É digno de nota que a responsabilidade do acompanhamento da vida escolar, mesmo nas famílias que ambos os progenitores trabalham fora, ainda recai sobre a mulher. Dos seis representantes das famílias que atenderam nosso convite, havia apenas um homem. Mesmo os grupos de *WhatsApp* das famílias, ordinariamente, são nomeados na verdade como o ‘grupo de mães’. Isso apareceu no grupo focal e em dado momento também emergiu a interpretação de que, supostamente mais objetivos e menos dados às polêmicas, os homens não têm paciência para os grupos de *WhatsApp* das famílias e por isso as mães têm protagonismo neles. No entanto, na construção socialmente mais aceita, sobretudo no contexto de Minas Gerais, a responsabilidade por acompanhar a vida escolar dos filhos ainda é tida como uma tarefa apenas das mulheres e os pais ‘ajudam’ no que podem e conseguem.

de troca de mensagens e das redes sociais, não é saudável do ponto de vista pedagógico, afirmaram.

Os gestores também falaram que um grande desafio dos grupos de *WhatsApp* para a comunicação entre a escola e as famílias é que esses grupos, como regra geral, conseguem meras fotografias, metaforicamente falando, de situações e circunstâncias da vida escolar que saem de seus contextos mais amplos e não dão conta de oferecer a devida compreensão dos fatos. A partir disso, cria-se um terreno fértil para *fake news* e desinformação e, por isso, existe resistência dos gestores em abrirem diálogo direto com as informações advindas desses grupos. Contudo, se utilizados de maneira coerente, é consenso entre os gestores que os grupos de *WhatsApp* podem ser ótimas ferramentas de apoio para as famílias e para o colégio, mas é preciso saber de seus limites e riscos. Para tanto, reconhecem a necessidade de maior contato presencial com as famílias por meio de um maior número de reuniões e encontros. Falaram, ainda, da abertura que há por parte da escola para que esses encontros aconteçam com mais assiduidade.

Uma das gestoras atua como docente na sala de aula e trouxe, já ao final da discussão, duas contribuições interessantes sobre os grupos de *WhatsApp* das famílias: a visão dos alunos e dos professores sobre esses grupos. Os estudantes não veem com bons olhos a participação dos pais nos grupos de *WhatsApp*. Nas partilhas que realizam com a gestora, eles dizem que se envergonham do envolvimento dos pais nas discussões desses grupos. Uma mãe reagiu a esse comentário e disse que, talvez, esse olhar negativo dos estudantes sobre os grupos se deve ao fato dos pais delatarem os malfeitos dos estudantes nos seus grupos de *WhatsApp*. A gestora não discorreu com maiores detalhes sobre os motivos que levam os estudantes a terem vergonha dos grupos de *WhatsApp* dos pais, mas deu a entender que se deve ao fato deles se envolverem em polêmicas, muitas vezes sem fundamento. Falando sobre a percepção dos professores, trouxe um dado preocupante: afirmou que eles se sentem “massacrados dentro do *WhatsApp* das famílias”, por causa de temas e questões que nem chegam até eles, ou seja, num cenário de não diálogo, sem a possibilidade de oferecerem respostas sobre as cobranças e reclamações das famílias. Essa fala, mesmo que forte, não gerou reação por parte dos pais presentes. Junto com essa colocação, surgiu algo sobre a organização do *Teams*, e isso, consciente ou inconscientemente, chamou mais a atenção das famílias e o assunto acabou indo

nessa direção. O tempo não permitiu retomar a percepção dos professores sobre os grupos de *WhatsApp* das famílias.

Em termos objetivos, demandas, insatisfações e toda a comunicação das famílias com a escola, diz respeito, na maioria das vezes, à atuação dos docentes. Da forma como está organizado o colégio, apesar de constar no PPP que isso aconteça, os professores do Ensino Fundamental II não têm contato direto com as famílias: esse contato é mediado, sobretudo, pelos orientadores de aprendizagem. Porém, como a dinamicidade dos grupos de *WhatsApp*, muitas vezes, não permite que determinados assuntos cheguem da forma que devem e podem ser tratados, esses grupos se tornam verdadeiros tribunais para os docentes. Nesse caso, os professores sequer têm espaço para poderem contestar os questionamentos que sofrem. Isso pode explicar o sentimento dos professores compartilhado pela gestora.

Caminhando para o final da conversa, os pais apontaram algo que lhes incomoda na relação do Colégio com as famílias, não só com o que vem dos grupos de *WhatsApp*, mas qualquer assunto com teor polêmico. Parece haver, nesses casos, uma pressa, por parte da instituição, em resolver a questão de forma rápida, esquecendo daquilo que foi apontado acima: o tempo da escola não é o tempo do mundo digital. Uma mãe apresentou como exemplo um livro paradidático que foi indicado para o 7º ano em 2022. O livro, em suas mais de cem páginas, continha, dentro de um breve diálogo, a palavra 'pansexual', algo que de forma alguma se relacionava com a temática da obra. Isso se tornou uma grande polêmica dentro dos grupos de *WhatsApp* de várias séries, e a solução tomada pelo colégio foi não tornar obrigatória a leitura desse livro. Outra obra foi indicada para as famílias que estavam se sentindo mais incomodadas. Uma fala anterior, dessa mesma mãe, ilustra bem esse fato: "o colégio tinha mais..., ele era mais independente para fazer, para ter a sua identidade, para ter os seus princípios, para defender as suas escolhas pedagógicas, né!?, sem dar muita satisfação". Antes da suposta transparência trazida pelos novos meios de comunicação, as escolas não se viam no lugar de ter que justificar suas escolhas pedagógicas. Hoje, e aqui o incômodo dos pais que participaram do grupo focal, quando confrontado com algo como o caso desse livro, ao invés de apresentar as razões pedagógicas que sustentam a escolha feita pela professora, busca-se (essa foi a leitura do grupo) saídas mais rápidas e que evitem o embate com as famílias que, mesmo sem uma base racional, mostram alguma insatisfação com as opções pedagógicas dos docentes. Isso acende um sinal de alerta

e aponta para os atuais desafios com os quais as escolas têm de lidar se dispõem-se a abrir espaço para a participação das famílias: muito facilmente os grupos de *WhatsApp* dos pais podem se tornar ferramentas de controle ideológico da escola. Abrir-se à participação das famílias requer, por parte da escola, uma boa compreensão quanto à sua identidade institucional.

No apagar das luzes do grupo focal, rapidamente perguntadas sobre a proposta pedagógica e o regimento do colégio, as respostas dos pais confirmaram algumas de nossas percepções quando da análise do PPP da instituição: mesmo as famílias muito engajadas e identificadas com o colégio nunca tiveram acesso a esses importantes documentos institucionais. Para o grupo que participou da discussão, isso não significa um problema, porque ele confia na escola e se identifica com a instituição. No entanto, pensando na comunidade dos pais como um todo, é primordial que se dê grande publicidade a esses dois documentos, para que as famílias entendam as opções da escola e, assim, sejam evitados confrontos e disputas nos espaços de participação dos pais. Clareza e firmeza sobre o que é prerrogativa da escola, longe de assustar e afastar as famílias, são entendidas como importantes peças para uma comunicação mais assertiva com elas.

O segundo grupo focal, com gestores e membros da equipe de comunicação, também aconteceu nas dependências no colégio, mas somente no dia 15 de dezembro de 2023, por conta da grande dificuldade em conciliar a agenda de todos os profissionais que foram convidados.

Quadro 7 – Organização do grupo focal com gestores e membros da equipe de comunicação

Grupo focal – equipe de comunicação e gestores	
Data	15/12/2023
Duração	1:27:53
Temática de discussão	Grupos de <i>WhatsApp</i> de pais: seu papel e impactos na relação escola e família.
Nº de participantes	7 pessoas (3 gestores, 2 membros da equipe de comunicação e 1 assistente da gestão responsável por contato com as famílias).
Objetivo	Colher dados sobre a forma como os grupos de <i>WhatsApp</i> das famílias e a comunicação interna e externa impactam na gestão da relação da família com a escola.
Recursos mobilizados	Breve dinâmica de apresentação/quebra gelo Leitura de duas narrativas de situações de falta de comunicação entre escola e família motivadas por grupos de <i>WhatsApp</i> de pais.
Roteiro de questões	- Qual o papel dos grupos de <i>WhatsApp</i> de pais? - Como o Colégio Loyola deveria tratar esse tema?

	<p>-Os canais oficiais de comunicação oferecidos pelo Colégio dão conta de oferecer o necessário espaço de participação requerido pela comunidade dos pais?</p> <p>-Como nossa comunicação, interna e externa, pode atuar para diminuir os tensionamentos com o Colégio criados pelos grupos de WhatsApp dos pais?</p> <p>-Seria o caso o Colégio produzir e divulgar para as famílias uma cartilha com sugestões de orientações para criação dos grupos de WhatsApp dos pais? Se sim, que tipo de orientação seria primordial?</p>
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Seguimos praticamente o mesmo roteiro utilizado no grupo focal com pais e gestores, apenas com a introdução de novas questões que foram inspiradas pelas discussões realizadas no primeiro grupo. Ao contrário do outro grupo, cuja fala foi mais centrada nos representantes das famílias, neste, as participações foram mais distribuídas. No Quadro 8, abaixo, Victurnien, Tholomyès e Babet³⁰ representam a equipe de comunicação, sendo os demais, os gestores:

Quadro 8 – Matriz das adjacências do grupo focal com gestores e equipe de comunicação

	Pesquisador	Victurnien	Tholomyès	Babet	Javert	Joséphine	Jean	Símplice	Total de emissões
Pesquisador	X	0	3	0	0	2	0	2	7
Victurnien	1	X	2	1	0	1	1	1	7
Tholomyès	2	2	X	1	0	7	1	1	14
Babet	2	0	0	X	0	2	1	1	6
Javert	3	0	0	0	X	0	0	2	5
Joséphine	1	2	8	2	1	X	2	0	16
Jean	1	1	1	0	0	1	X	3	7
Símplice	1	0	0	1	1	2	2	X	7
Total de recepções	10	5	14	5	2	15	7	10	X

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em contraste com o grupo que reuniu pais e gestores, que discorreu sobre questões mais gerais do uso dos grupos de *WhatsApp* pelas famílias, neste grupo, principalmente nas primeiras falas dos representantes da equipe de comunicação, emergiu um olhar mais técnico e crítico sobre o *WhatsApp*. Reconheceu-se o papel importante das redes sociais e dos aplicativos de troca de mensagens na configuração dos relacionamentos sociais atualmente, e os malefícios da não existência, no Brasil, de uma jurisdição apropriada que regulamente esses novos cenários de convivência

³⁰ Nomes fictícios, para garantir o anonimato dos participantes, também inspirados na obra “Os Miseráveis”, de Victor Hugo.

social. Tem-se uma mudança drástica do cenário de convivência e interação das famílias:

[...] aquilo que era uma realidade antes física, que era os pais se encontrarem na porta da escola quando buscava o filho, conversavam ali, trocavam ideia, telefonavam uns para os outros, mas com o WhatsApp você agiliza isso e essa agilidade, ela pode ser perniciososa porque ela não permite a reflexão, o aprofundamento e um compartilhamento mais racional das percepções, dos sentimentos; é muito imediatista, é muito de reagir, de reação sobre as coisas, sem reflexão né!?, então você imagina, é uma mão na roda um grupo de pais porque você tem todos os pais ali ao mesmo tempo, entre aspas, interagindo, mas sem processos de reflexão e de compartilhamento com mais racionalidade, mais calma, mais tempo que poderia haver quando você tem uma reunião, né!? (Victurnien)

Um dos membros da equipe de comunicação disse que o próprio *design* do *WhatsApp* favorece e estimula polêmicas, disseminação de conteúdo falsos e falas de ódio, dada a facilidade de se compartilhar material em interface com redes sociais ou sites da internet. Assim, o problema não é só de mau uso da ferramenta: a ferramenta, por si, só induz ao mau uso.

Feitas essas importantes ressalvas críticas, ao falar sobre o papel dos grupos de *WhatsApp*, uma das gestoras reconheceu que, de fato, “é um lugar de encontro dos pais, ele está se legitimando, e é um espaço que a escola não se ocupou ainda de pensar como que ela vai lidar com isso do ponto de vista interno” (Josephine). De fato, esses espaços paralelos de encontro, articulação e comunicação das famílias ainda não aparecem sequer mencionados no PPP e no regimento interno. Outro gestor chama a atenção para o fato de que, tradicionalmente, o campo da educação é alvo de críticas porque “todo mundo acha que pode meter o dedo e falar o que quiser e acha que é educador” (Javert). Desse modo, há grande potencial de que os grupos de *WhatsApp* se tornem verdadeiros espaços de vigilância e de controle do colégio. Para que isso não aconteça, Simplicio apresenta a seguinte sugestão:

Eu acho que a gente está passando por um momento de aprendizado e eu vejo o papel da escola, não só com os grupos de WhatsApp das famílias, como os grupo de WhatsApp dos meninos, a escola é feita para ensinar e aprender, então por que a gente também não vai ter um papel de ensinar e aprender as famílias e os alunos a usarem o WhatsApp e as redes sociais? (Simplice).

Mesmo antes de apresentarmos as perguntas que foram elaboradas especificamente para este grupo, apareceu a ideia de a escola, de alguma forma,

atuar sobre os grupos, seja sugerindo regras de organização e funcionamento, seja atuando como lugar de formação de alunos e pais sobre como viver nestes novos cenários de convivência trazidos pelo mundo digital. A ideia seria a escola definir algumas orientações básicas para uso de redes sociais para alunos e pais; definir até onde a escola pode ir aos grupos de *WhatsApp* de pais e até onde esses grupos podem ir em relação à escola. Colocar essa fronteira ajudaria a fugir da armadilha de que a escola tem que dar conta de tudo. É uma ilusão, afirmaram os participantes, pensar que o colégio vai ter controle sobre esses grupos, sobre o que estão dizendo, mas eles devem saber que a escola tem limites, regras e orientações que devem ser seguidas.

Ainda como sugestão, apareceu a possibilidade de o colégio passar a usar o *WhatsApp* como um canal oficial de informação, de contato com as famílias. O aplicativo possibilita a criação de canais institucionais, espaços de transmissão de conteúdo que podem ser acessados na aba de “Atualizações” do aplicativo e seguidos por qualquer usuário interessado.

Quando perguntados sobre os canais oficiais de comunicação do colégio, se eles conseguem oferecer o espaço de participação requerido pelas famílias e se também conseguem ser assertivos na comunicação com as famílias, a começar pelos representantes da equipe de comunicação, os participantes disseram que não. Mesmo internamente, há vários problemas de comunicação como a existência de plataformas diferentes e nunca se sabe ao certo qual usar para determinada demanda. Se falta clareza nos processos internos, isso se reflete na relação com as famílias. Um dos participantes falou da importância de se fazer uma pesquisa que identifique os meios de comunicação que de fato são acessados pelas famílias. Gasta-se uma quantia significativa com muitas plataformas que não são utilizadas pela comunidade educativa. Foi esclarecido que a equipe de comunicação cuida das redes sociais do colégio e do *marketing*. A comunicação mais diretamente ligada às questões escolares é realizada pelas equipes pedagógicas. Como ficou manifesto na análise do PPP e do Regimento Interno, falta maior detalhamento e clareza de como o colégio lida ou deveria lidar com o item comunicação. Isso é um problema e pode ser entendido como um dos fatores que contribuem para alimentar negativamente os debates dos grupos de *WhatsApp* das famílias.

O diagnóstico de alguns participantes do grupo focal é que falta a distribuição de forma mais efetiva das informações internas entre os diversos setores do Colégio,

para se ter mais assertividade na comunicação com as famílias. Na percepção de alguns participantes, a comunicação não tem sido vista como algo estratégico pela escola. Isso precisa ser melhorado para que a comunicação com as famílias também melhore.

A ideia de um manual, uma cartilha com instruções básicas sobre os grupos de *WhatsApp*, foi bem acolhida pelo grupo. Porém, já no final da atividade, um dos gestores levantou uma questão sobre essa sugestão que nos pareceu muito pertinente: a criação de um manual de instruções para os grupos de *WhatsApp* das famílias não estaria, em algum nível, como que institucionalizando e legitimando esses espaços de organização das famílias? Atualmente, o colégio consegue se esquivar de alguns problemas que emergem dos grupos de *WhatsApp*, porque eles não são reconhecidos pela instituição como entidades oficiais de articulação e de comunicação das famílias com a escola. Um documento normativo do próprio colégio poderia alterar significativamente esse cenário. Dado que se trata de um tipo de plataforma de comunicação que facilmente induz à polêmica, à polarização, ao compartilhamento de notícias falsas, o colégio deve atuar com muita prudência neste campo. Esse é realmente um ponto a se levar em conta no desenho da proposta deste possível manual de instruções, e isso será feito quando da apresentação detalhada de nossa proposta de intervenção.

Ficou confirmada, nas falas dos participantes do grupo focal de gestores e membros da equipe de comunicação, a necessidade de a escola, diante do novo cenário de interação social entre pessoas possibilitado pelo mundo digital, tomar seu papel de lugar do conhecimento e ajudar a comunidade educativa a lidar, por meio de algum tipo de formação, com os novos desafios decorrentes das novas formas de organização da vida em sociedade. Na ausência da devida regulamentação, por parte do Estado, para que possa cumprir seu papel social, cabe à escola estudar formas de contornar as questões trazidas pelas interações nestes novos espaços de convivência. Essa é uma nova fronteira que se abre diante das escolas da Companhia de Jesus. Para que se mantenham fiéis à sua tradição viva, é primordial que busquem formas criativas, inovadoras e ousadas para lidar com ela.

5.3 RESULTADO DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS GESTORES

As entrevistas com os gestores tiveram como objetivo preencher possíveis lacunas deixadas pelos grupos focais e pela análise documental. Ao falarem sobre os mecanismos e estratégias utilizadas pela escola para envolver as famílias no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, os gestores destacaram: (i) as reuniões pedagógicas realizadas com as famílias no começo do ano; (ii) a atuação dos orientadores de aprendizagem no atendimento aos alunos e às famílias; (iii) o aplicativo Meu EduCONNECT da TOTVS, muito utilizado pelos professores para indicar alertas de tarefas não realizadas, incompletas ou para salientar a falta de material; (iv) o *Teams* da *Microsoft* e as Redes Sociais (*Facebook* e *Instagram*) oficiais mantidas pela escola.

Permeou, nessas respostas, de forma quase unânime, que dar a conhecer a proposta pedagógica da escola é um excelente caminho para o melhor envolvimento das famílias com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Porém, não foi citado, nas falas, como a escola busca realizar isso.

[...]Jeu penso que o primeiro mecanismo instituído numa estratégia é de trazer as famílias para dentro da escola com a noção de que essa escola é confessional católica, que ela tem uma metodologia, uma proposta educativa que tem um diferencial porque ela é pautada nos princípios de Santo Inácio, ela é inaciana... (Josephine)

Ficou claro que há, para as famílias, diversas formas de se acessar o colégio e participar da vida escolar dos filhos. Contudo, como apareceu no grupo focal que reuniu famílias e gestores, parece haver um problema de comunicação entre a escola as famílias quando se trata de questões de cunho coletivo, ou mesmo com questões individuais, mas que são tornadas coletivas pelos grupos de *WhatsApp* das famílias. Porém, mesmo com a diversidade de caminhos de acesso ao colégio, permanece a questão sobre eles, de fato, oferecerem possibilidades de envolvimento das famílias com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos na direção do estabelecimento de uma parceria com a escola.

Sobre a capacidade de os canais oficiais de comunicação do colégio captarem as demandas levantadas pelas famílias, os gestores falaram da efetividade dos canais mais tradicionais, como o telefone e o e-mail. Porém, ficou manifesto que falta maior organização e estudo empírico da efetividade dos canais oficiais de comunicação do

colégio como um todo. Como já havia aparecido no grupo focal com gestores e equipe de comunicação, adotar um canal no *WhatsApp* poderá melhorar o fluxo das demandas oriundas das famílias, para que cheguem até os gestores e professores.

Hoje, o maior e melhor meio de comunicação entre as pessoas no Brasil é o WhatsApp; então eu acho que se a gente conseguisse incluir, não que fosse mão dupla, eu acho que a comunicação mesmo criar um canal institucional que só encaminhasse as notícias, então eu acredito que o WhatsApp seria uma maneira mais rápida e ágil (de comunicação) e ele poderia se tornar oficial para alguns comunicados do tipo semana de prova, matéria da prova, calendário... os pais teriam essas informações sempre à mão. (Simplice).

Como já tratado nos grupos focais, não é recomendável que a escola se deixe pautar, na comunicação com os familiares, pelo ritmo frenético dos grupos de *WhatsApp*. O *design* dessa plataforma, como muito bem apontado pelos membros da equipe de comunicação que participaram do segundo grupo focal, tem problemas estruturais e tende a tornar as discussões polêmicas, superficiais e conflituosas. Mas, é evidente que a escola necessita agilizar alguns processos de comunicação. Boa parte dos processos da vida escolar são cíclicos e se repetem ano pós ano, sem alterações significativas. A série escolar é, a cada ano, nova para a família; porém, não é, e não pode ser, para a escola.

Com relação às demandas que vêm dos grupos de *WhatsApp* das famílias, apareceu que há grande diversidade dentro da escola sobre como isso é tratado, seguramente pelo fato de não ser algo normatizado no Regimento e no PPP. Assim, cada gestor dá o peso a elas que seu discernimento apontar, mas, afirmaram os gestores entrevistados, isso é algo complicado, porque são demandas que chegam indiretamente até o colégio. Por vezes, elas vêm com recortes e leituras enviesadas de quem as trouxe e com uma exigência de resposta que não respeita o tempo escolar. Ficou evidente que há muito receio por parte dos gestores em tratar o que é trazido pelos grupos de *WhatsApp* das famílias. Disseram que é um lugar de falas demasiadamente carregadas de sentimentos subjetivos e que tendem a tornar coletivas demandas que, na verdade, são individuais. Isso se encaixa com o que já se disse do *design* do *WhatsApp* e de praticamente todas as redes sociais e demais aplicativos de troca de mensagens: são terrenos férteis para a polêmica, para o confronto ideológico, a desinformação por meio das *fake news* etc. Desse modo, o receio dos gestores em lidar com o que emerge dos grupos de *WhatsApp* tem a sua

razão de ser; porém, não dar a devida atenção a esses ruídos não resolverá os problemas que eles causam, ao contrário, só os potencializará.

[...]o nosso grande desafio é trabalhar com as famílias a questão dos grupos do WhatsApp... as informações chegam neles truncadas, pela metade, os fatos fragmentados e fora de contexto. Esses fatos chegam até as famílias através dos nossos alunos e geram uma manobra muitas vezes em massa, né!? porque a coisa chega ali meio que fora de contexto, fora da realidade e isso pode gerar um certo desconforto...então nosso maior desafio é o que sai nos grupos de WhatsApp... (Cosette)

Perguntadas sobre qual o grande desafio atual, quando se fala da gestão da relação da escola com as famílias, as respostas apresentaram certa diversidade, mas com um denominador comum que aponta para o desconhecimento, por parte de um número significativo de famílias, da identidade institucional do colégio, da Pedagogia Inaciana. Parece que a escola não consegue se comunicar a contento e, com isso, se dar a conhecer às famílias; as unidades de gestão não se manifestam para as famílias como um só corpo, o PPP não é devidamente compartilhado com os pais, e isso tudo parece alimentar negativamente os grupos de *WhatsApp* dos pais com desinformação e polêmicas que contaminam o clima escolar.

A comunicação não é tida como estratégica por parte da escola, o que turva a troca de informações com as famílias, travando os processos internos de organização e atuação dos diversos setores.

5.4 DIÁLOGO ENTRE AS PISTAS FORNECIDAS PELA REVISÃO DOCUMENTAL, PELAS MANIFESTAÇÕES DOS PARTICIPANTES E PELAS NOSSAS BASES TEÓRICAS

Em nossa fundamentação teórica, procuramos deixar clara a importância da participação das famílias na escola, pontuando todos os desafios que estão ao redor do movimento de aproximação dos pais da vida escolar. Dentre as dificuldades pontuadas, destacamos a nova forma de organização da sociedade trazida pela cidadania digital, as sérias implicações da mercantilização da educação, a hegemonia das ideologias de extrema direita nos espaços digitais de convivência e a consequente concretização desses elementos na rasa concepção de qualidade educacional do senso comum que privilegia apenas a mera transmissão acrítica de conteúdo. Sobretudo a nova forma como as se comunicam e interagem neste contexto de grande

relevância das redes sociais e dos aplicativos de trocas de mensagem, é um enorme desafio pois, como tratado nos grupos focais e nas entrevistas semiestruturadas, esses são espaços que, estruturalmente, favorecem a disseminação de *fake news* e o embate ideológico sem o devido lastro com a veracidade da informação. A não regularização desses espaços por parte do Estado e a não designação de atenção suficiente a isso, abrem brecha para o aparecimento e o crescimento de grupos, tais como os que já existem nos Estados Unidos há décadas e são estudados por Michel Apple, que podem se tornar censores do trabalho pedagógico da escola tendo como base apenas as supostas questões político-ideológicas.

Mergulhar em documentos que atualizam a tradição educativa da Companhia de Jesus mostrou que o que caracteriza o modo jesuítico de educar é o ancoramento em princípios e valores que pretende enfrentar os desafios que mais ameaçam a educação. Ser fiel à tradição educativa inaciana significa agir com ousadia e criatividade nas fronteiras dos maiores desafios que podem deslocar o conceito de educação para a mera noção de um serviço vendido às famílias. Dar-se a conhecer, neste mundo cheio de ruídos e de meias verdades, ajudará as escolas da Companhia de Jesus, tanto a reafirmarem a própria identidade, quanto a trazer um diferencial ao disputado mundo das escolas particulares.

Ao ouvir famílias, gestores e membros da equipe de comunicação da escola analisada por nós, ficou evidente que falta maior assertividade da instituição no quesito comunicação. A escola ainda não conseguiu trazer para o novo cenário das relações sociais, marcadas pela mediação das redes sociais e aplicativos de troca de mensagens, um modo de se dar a conhecer para as famílias. Sobretudo, nas séries que tomamos como escopo da pesquisa, há grande opacidade por parte da escola que não permite que as famílias se sintam parte da comunidade educativa. Por parte de gestores e membros da equipe de comunicação que foram ouvidos, mesmo os processos internos ainda são falhos e não permitem que as informações fluam entre os diversos setores do Colégio; com engrenagens internas pouco ágeis, a comunicação com as famílias também fica comprometida.

Para ser fiel à tradição educativa inaciana, a comunicação precisa ser entendida como algo estratégico e que figure no coração da gestão da escola. O modo econômico como esse tema é tratado no Regimento e no PPP do Colégio denota que ele ainda não é entendido como prioritário e explica as impressões trazidas pelos participantes dos grupos focais e das entrevistas que realizamos dos problemas

existentes nos canais oficiais de comunicação do colégio. O desencontro entre a importância que deveria ser comunicado e o que de fato é oferecido acaba se traduzindo em combustível para as polêmicas dos grupos de *WhatsApp* das famílias. Dar conta do desafiante cenário trazido em nossa fundamentação teórica requer que a comunicação com as famílias seja elevada a outro patamar de importância e de estruturação dentro da gestão.

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Inicialmente, a proposta de intervenção se orientava apenas pelo objetivo de propor uma revisão dos fluxos de comunicação da escola com as famílias, estabelecendo práticas mais consistentes que resguardavam a responsabilidade institucional e a possibilidade de participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar; porém, sem a devida materialidade que conseguisse efetivar a proposta levantada. Essa materialidade surgiu da coleta de dados realizada no decorrer da pesquisa, principalmente do material oferecido pelos grupos focais realizados com famílias, gestores e membros da equipe de comunicação do colégio: novos horizontes de possibilidade se abriram.

No grupo focal com as famílias e gestores, apontou-se como um dos principais problemas dos grupos de *WhatsApp* dos pais o fato de eles surgirem sem o entendimento do seu propósito, sem se estabelecer regras mínimas de funcionamento, critérios para postagens etc. Um dos representantes das famílias levantou essa questão. Posteriormente, no grupo que reuniu gestores e membros da equipe de comunicação do colégio, já com perguntas levadas por nós, suscitadas pela ideia de a escola propor algum tipo de regulamentação para os grupos de *WhatsApp* familiares, houve a ratificação da necessidade de um modelo de intervenção, por parte da escola, na organização desses grupos, por meio da oferta de formação sobre como se relacionar no mundo digital. Ainda, nesse grupo, quando a proposta de intervenção parecia apontar para a criação, por parte da escola, de uma espécie de cartilha com orientações normativas sobre a organização dos grupos de *WhatsApp* das famílias, um dos gestores, como narrado na análise da discussão do grupo focal, alertou sobre o perigo da produção de um documento institucional. Essa documentação poderia dar a entender que o colégio estaria legitimando os grupos de *WhatsApp* e conferindo a eles algum tipo de poder na relação com a escola. Como apontado pelos membros da equipe de comunicação que participaram do segundo grupo focal, plataformas de mensagens instantâneas como o *WhatsApp* têm um “erro de origem” por conta do seu design, o qual favorece polêmicas, disseminação de ódio, de notícias falsas etc. A inexistência de regulamentação jurídica que ofereça amparo legal sobre condutas e compartilhamento de informações nesses novos espaços piora ainda mais o cenário. Dado que é um terreno instável e perigoso, a entrada nele requer muita cautela por parte do colégio. Assim, nossa proposta de intervenção não deixa de apontar para

elaboração de um texto que ofereça sugestões para a criação e administração dos grupos de *WhatsApp*. Porém, a elaboração deste texto requererá preâmbulos que o situem dentro da tradição educativa inaciana e evitem que a escola traga para si questões que não são de sua competência.

O primeiro passo de nossa proposta de intervenção é a acolhida de uma sugestão que apareceu no primeiro grupo focal: a criação da figura dos pais representantes, nos mesmos moldes aplicados pelo colégio sobre a escolha de alunos representantes de turma. Cada uma das turmas do 6º e do 7º anos teria um pai/mãe representante, eleito pelos próprios pares. Para um maior envolvimento das famílias, a sugestão é que a própria Direção Acadêmica do Colégio se responsabilize pela organização e realização das etapas do pleito eleitoral (registro de candidaturas, campanhas eleitorais, votação e apuração dos resultados). Textos da escola que definam bem o papel e a atuação desses representantes devem constar no PPP e servir como marco legal da figura do pai representante.

Retomando o que sugere o número 102 do PEC da RJE, “[...] é necessário promover e desenvolver um Programa de Liderança Inaciana para os pais” (Rede Jesuíta de Educação, 2021, p 57); o segundo passo de nossa proposta, portanto, é a elaboração de um programa de formação inaciana para os representantes de pais que forem eleitos. Os principais subsídios desse programa de formação seriam, justamente, os quatro textos escolhidos para a nossa análise documental nesta pesquisa. Condição de possibilidade para a utilização do PPP e do Regimento Interno, nesse programa de formação de lideranças, é o detalhamento e aprofundamento do item comunicação, presente nesses documentos. Uma segunda condição é o registro, no PPP e no Regimento Interno, do programa de formação que se pretende oferecer aos representantes, além da própria formalização, como dito anteriormente, da figura do pai representante. Esse programa de formação deverá ter, pelo menos, 10 horas de carga horária, priorizar encontros presenciais e envolver não só orientadores de aprendizagem, mas, também, professores.

O terceiro e último passo de nossa proposta de intervenção é a elaboração, pelos pais representantes, de uma carta de intenções que traga orientações e regras sobre a criação e a administração dos grupos de *WhatsApp* dos pais, tarefa caracterizada como um trabalho de conclusão do programa de formação inaciana oferecido pelo colégio. Esse documento deve ser submetido à equipe diretiva do colégio e aprovado por ela antes de ser divulgado. Os pais representantes seriam os

responsáveis por divulgar essa carta e atuarem como uma ponte/filtro entre os grupos de *WhatsApp* e o colégio. Outras atribuições que ajudem a qualificar a comunicação entre a escola e as famílias poderão ser dadas a esses representantes, mas, inicialmente, seu principal papel seria ajudar o colégio a lidar com o novo cenário de convivência entre as pessoas trazido pela internet e sua forma de se relacionarem com a escola dos filhos.

Quadro 9 – Proposta de intervenção

Ação	Responsáveis	Material
Eleição dos pais representantes	Direção acadêmica	Elaboração de um cronograma para o pleito; Peças de comunicação com a divulgação da eleição; Detalhamento de todo o processo no PPP com regras bem claras.
Formação dos pais representantes	Orientadores de aprendizagem e professores escolhidos pela direção	Textos identitários (PPP, Regimento Interno, PEC da RJE e Tradição Viva)
Escrita da carta de intenções com orientações para administração e funcionamento dos grupos de <i>WhatsApp</i> das famílias	Pais representantes	Espaço para escrita coletiva do documento

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nossa proposta de intervenção pode ser o embrião de uma escola inaciana de pais: a criação de um ousado programa de formação para os pais, que permita ao colégio dar-se a conhecer às famílias e a levá-las a se sentirem, de fato, parte da comunidade educativa. Outras atribuições, para além de uma presença qualificada nos grupos de *WhatsApp*, podem ser conferidas às famílias que passarem pela escola de pais, mas com o cuidado de não permitir que esse movimento tire a autonomia da escola. Constatamos, em nossa pesquisa, que é um grande problema o não acesso das famílias ao PPP e ao Regimento Interno. Valer-se só do que as famílias supostamente conhecem da tradição educativa da Companhia de Jesus pode ter sido

suficiente em outros tempos, mas, agora, é fundamental que os Colégios jesuítas deixem bem claro para os pais sua identidade e propósito.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta jornada, propomo-nos a analisar como a escola selecionada lida com a participação das famílias, em um cenário marcado pela cidadania digital, no qual são questionados os espaços oficiais de participação abertos pela escola e em que a informação se torna cada vez mais veloz, em versões indistintas, sem autoria e sem compromisso com a fidedignidade das informações. Ficou evidente a centralidade que a comunicação ganhou neste novo contexto, em que as relações pessoais e institucionais se dão não mais nos espaços físicos, mas, sim, por meio dos diversos espaços digitais criados pelas redes sociais e pelos aplicativos de troca de mensagens. A comunidade educativa, sobretudo em escolas com muitos alunos, como é o caso da escola analisada em nossa pesquisa, interage e cria laços relacionais não apenas nos pátios e corredores físicos do colégio, mas também, e talvez com maior frequência, nesses novos espaços digitais que têm outra lógica de funcionamento. Pareceu-nos que o grande desafio para o colégio, atualmente, ao tratar do tema da participação das famílias, é entender essa nova lógica de funcionamento das relações interpessoais do universo digital, o qual inaugurou uma nova forma de estar no mundo e de organizar a vida em sociedade.

Na comunicação com as famílias, a escola analisada ainda privilegia o telefone e o e-mail, formas de interação consideradas obsoletas diante dos inúmeros canais de comunicação propiciados pelas novas tecnologias de comunicação. Não que essas formas de comunicação devam ser deixadas de lado, pois elas completam algo ainda insubstituível: o contato pessoal, face a face, das famílias e a escola. Porém, a rapidez e dinamicidade da comunicação, nos dias de hoje, exige a adoção de novas formas de se dar a conhecer e de se comunicar com as famílias que esteja em sintonia com a praça digital, em que as pessoas se encontram, conversam, expressam suas opiniões e desejos. Estamos no meio de uma grande mudança cultural que põe em xeque noções basilares da forma como a humanidade se organizou e se constituiu até então.

Neste novo mundo que se apresenta, é urgente que a comunicação passe a ser entendida pela escola como uma área estratégica, passando da periferia para a centralidade da gestão do colégio. A forma restrita como a comunicação é tratada no Regimento Escolar e no PPP, como evidenciado nesta pesquisa, são sintomas de que ainda não foi dada a devida importância a ela, e isso explica parte da força que os

grupos de *WhatsApp* das famílias ganham na relação que estabelecem com o colégio. A comunicação ainda é levada a cabo pela escola, seguindo um receituário que se encaixa mais com o antigo cenário no qual as relações pessoais ainda se davam mediante vias menos complexas e com menor alcance.

Estamos no meio de uma grande revolução que levou boa parte da vida em sociedade para o ambiente digital. Como dito anteriormente, esse novo cenário de convivência é a atual praça de encontro das pessoas; é aí que a vida passa a ser vista e discutida, e isso inclui a vida escolar. Os ruídos e incômodos que vêm dos grupos de *WhatsApp* das famílias são um evidente sintoma de que a escola ainda não está preparada para este novo cenário social. Há evidente desencaixe entre o que as famílias buscam e anseiam e o que a escola comunica. Dar-se a conhecer se tornou condição de possibilidade para a garantia para própria identidade institucional. Na ditadura imagética das redes sociais e dos aplicativos de troca de mensagens instantâneas, não basta “ser”: é necessário parecer e aparecer.

A tradição educativa inaciana não traz indicações precisas de como se relacionar com as famílias; porém, estabelece, como característica central deste modo de educar, a abertura e a flexibilidade para lidar com os desafios impostos pelo contexto mais amplo em que as escolas estão inseridas. Se, atualmente, os desafios estão no campo da comunicação com as famílias e no incentivo e na regulação das participações delas na vida escolar, é profundamente inaciano focar nesse ponto com esforço, criatividade, ousadia e inteligência. Adotar uma postura de fechamento frente às questões levantadas pelos grupos de *WhatsApp* das famílias não fará que elas sejam resolvidas, pelo contrário.

A criação desses grupos é um dado concreto do atual contexto e cada vez mais eles se fortalecem como espaços de organização e interação das famílias, entre si e com a própria escola. Os corredores e o pátio do colégio não são mais espaços pelos quais as famílias se encontram e se conhecem, mas, sim, os grupos de *WhatsApp*. Isso foi comprovado por meio da nossa escuta dos representantes das famílias, realizada em um dos grupos focais organizados por nós, durante a coleta de dados da pesquisa: um dos fatores que motivam a entrada das famílias nos grupos de *WhatsApp* criados ao redor da escola é conhecer as demais famílias. Criar práticas de envolvimento das famílias quase que necessariamente passará pela tratativa das questões dos grupos de *WhatsApp*.

Porém, a escola não pode entrar de qualquer forma nesse universo dos grupos de *WhatsApp*. Como apontado por membros da equipe de comunicação que participaram do segundo grupo focal de nossa pesquisa, essa plataforma tem desenho que induz à polêmica, ao embate ideológico, às polarizações e ao compartilhamento em massa de notícias falsas. Como demonstrado em nosso referencial teórico, os espaços de interação digital são ricamente povoados e controlados por grupos que simpatizam com ideologias alinhadas à extrema direita. Além do mais, a sedutora aparência de espaço de total livre expressão, criada ao redor do mundo digital, esconde sofisticados jogos de manipulação algorítmicos que servem, quase sempre, a interesses econômicos de grandes corporações financeiras.

Outra característica marcante de nossos tempos é a ligeira transformação de direitos sociais, entre eles a educação, em serviços comercializáveis sob o pretexto da defesa da liberdade de escolha, do livre mercado, panaceia que dará conta de todos os males sociais que afligem o mundo. Por isso, o mundo digital requer muita prudência por parte da escola: simplesmente abrir o portão do colégio para que as famílias, organizadas por meio dos grupos de *WhatsApp*, entrem e participem ativamente da vida escolar pode colocar a instituição educacional em um contexto de perda de autonomia, e conseqüente perda da identidade. A não regulamentação, por parte do Estado, desse desafiante campo de encontro e disputas – o mundo das redes sociais e dos aplicativos de troca de mensagens – traz ainda mais problemas para as escolas.

Por isso, em nossa proposta de intervenção, a orientação oferecida é trazer as famílias mais interessadas em participar da vida escolar dos filhos para espaços de formação sobre a identidade institucional. Em nossa investigação, não ficou claro que haja, por parte da escola, formas sistematizadas de envolvimento das famílias – reuniões de pais, normalmente uma vez por ano apenas e contato com os orientadores de aprendizagem parecem não ser suficientes – e, mais preocupante, ainda, as famílias não têm acesso a importantes documentos identitários do colégio. Formar e se dar a conhecer a um grupo mais engajado com a escola e contar com esse grupo para atuar como divulgadores da identidade institucional dentro dos grupos de *WhatsApp* parece ser uma forma inteligente de o colégio se fazer presente dentro dessa plataforma, mas sem se implicar até o ponto de legitimar o *WhatsApp* como um espaço formal de interação com a escola. De trincheiras de enfrentamento

à escola, os grupos de *WhatsApp* podem se tornar espaços de criação de parceria entre escola e família.

Tornar a comunicação algo estratégico e criar formas de se dar a conhecer sem se contaminar com os vícios de origem dos novos canais de comunicação do mundo digital é questão de sobrevivência não só para as escolas da Companhia de Jesus, mas, sim, para todas as escolas confessionais. Estar no mundo da educação exige que se conheça a nova lógica que governa a forma como as pessoas se relacionam entre si e com as instituições, quaisquer sejam elas, inclusive, e por que não, principalmente, a escola.

REFERÊNCIAS

- ÁGORA. *In*: SUA Pesquisa, [s.l., 2023?]. Disponível em: https://www.suapesquisa.com/o_que_e/agora.htm. Acesso em: 13 maio 2023.
- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafio. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARRUPE, P. **Nossos colégios hoje e amanhã**. São Paulo: Loyola, 1981. (Coleção Ignaciana, v. 16).
- BESSA, L. Cultura do cancelamento: o que é? *In*: POLITIZE!, [s.l.], 20 maio 2021. Disponível em: https://www.politize.com.br/cultura-do-cancelamento/?https://www.politize.com.br/&gclid=EAlaIQobChMI-b262bfz_gIvTHtMCh0KpgF8EAAYASAAEgJPH_D_BwE. Acesso em: 13 maio 2023.
- BEZERRA, A. C. **Escola e comunidade: um estudo sobre a participação das famílias na Escola de Ensino Fundamental e Médio Anastácio Alves Braga, Itapipoca, Ceará**. 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12632>. Acesso em: 20 set. 2021.
- BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 191-216, mar. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sYx8xKKNStQtFSBXpnrPDwq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.
- CARDANO, M. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. A contribuição da teoria da argumentação. Petrópolis: Vozes, 2017.
- CARRASCO, B. Heráclito e Parmênides: mudanças e permanência. *In*: EX Isto, [s.l.], 19 set. 2020. Disponível em: <https://www.ex-isto.com/2020/09/heraclito-e-parmenides-nao-ser-e-ser.html> Acesso em: 13 maio 2023.
- COLÉGIO LOYOLA. **História**. *In*: COLÉGIO LOYOLA. Belo Horizonte, [2022]. Disponível em: <https://www.loyola.g12.br/historia/>. Acesso em: 24 abr. 2022.
- COLÉGIO LOYOLA. **Projeto Político-Pedagógico**. Belo Horizonte: Colégio Loyola, 2023a.

COLÉGIO LOYOLA. **Regimento Escolar**. Belo Horizonte: Colégio Loyola, 2023b.

COMISSÃO INTERNACIONAL PARA O APOSTOLADO DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS (ICAJE). **Colégios jesuítas: uma tradição viva no século XXI**. Roma, Itália: ICAJE, 2019. Disponível em: <https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2021/10/ColegiosJesuitasUmaTradicaoVivanosecXXI.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

COSTA, G. dos S. Famílias Imigrantes e Escolas em Barcelona: expectativas e realidades. **Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana**, Brasília, v. 20, n. 38, p. 141-162, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://remhu.csem.org.br/index.php/remhu/article/view/304>. Acesso em: 30 ago. 2021.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mai 2023.

CURY, C. R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/K76wNhbJLyq4p5MdSFhfvQM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mai. 2023.

DAL'IGNA, M. C. **Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/36536>. Acesso em: 13 set. 2021.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

DRABACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. L. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 258-285, jul./dez. 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190366/mod_resource/content/1/drabach-mousquer.pdf. Acesso em: 14 fev 2023.

DUSSEL, I.; CARDONA, M. G. F. Los grupos de Whatsapp y la construcción de nuevas ciudadanía en las escuelas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bsZ9HWKbyQPyxM9ZT8byQvk/abstract/?lang=es>. Acesso em: 20 mai 2023.

EDUCACIÓN. *In*: JESUITS, Roma, 2023. Disponível em: <https://www.jesuits.global/es/ministerios/educacion/>. Acesso em: 13 maio 2023.

FELICE, M. D. **A cidadania digital**: a crise da ideia ocidental de democracia e a participação nas redes digitais. São Paulo: Paulus, 2021.

FOLHA informativa sobre Covid-19. *In*: ORGANIZAÇÃO Pan-Americana de Saúde, [s.l., 2022?]. Disponível em: <https://sae.digital/aulas-remotas/>. Acesso em: 13 maio 2023.

GLÓRIA, D. M. A. Relação entre escolaridade e diferenças constitutivas das fratrias. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 30, p. 31-42, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/z53tdhGyt4Yw7fy5hpVNzXP/>. Acesso em: 23 set 2021

HARVEY, D. **O Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

KLEIN, L. F. **Educação Jesuíta: tradição e atualização**. [S.l.]: Colección CPAL, 2020. Disponível em: <https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2020/09/Klein-L.F.-2020-Educaci%C3%B3n-jesuita-Libro-en-portugu%C3%A9s.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2024.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2021.

LIMA, L. C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção questões da nossa época, v. 41).

LOYOLA, I. **Exercícios Espirituais**. São Paulo, Loyola, 2002.

LÜCK, H. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2007. (Série Cadernos de Gestão, v. 1).

MAIMONI, E. H.; BORTONE, M. E. Colaboração família-escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 5, n. 1, p. 37-48, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572001000100005>. Acesso em: 12 out. 2021.

MARCONDES, K. H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola? **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 51, p. 91-99, abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/wmHT7pZPnLS7L3vTDbC9tTP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2021.

MARTURANO, E. M. O inventário de recursos do ambiente familiar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 498-506, mar. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/95jVdqTfxC6wv7L3V3ccCSt/?lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2021.

MOORE JR., B. **As origens sociais da ditadura e da democracia**: senhores e camponeses na construção do mundo moderno. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

NARODOWSKI, M. **Comenius & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção Pensadores & Educação).

O QUE SÃO aulas remotas? Confira aqui. *In*: SAE Digital, [s.l., 2022?]. Disponível em: <https://sae.digital/aulas-remotas/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

O PROJETO Educativo Comum. *In*: REDE Jesuíta de Educação, [s.l.], 2021. Disponível em: <https://redejesuitadeeducacao.com.br/pec/>. Acesso em: 21 out. 2022.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>. Acesso em: 12 out. 2021.

OLIVEIRA, J. T. A. **Sistema de qualidade na gestão escolar: impactos da implementação em dois colégios da Rede Jesuíta de Educação Básica do Brasil**. 2022. 103 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2022. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/11864>. Acesso em: 19 jan. 2024.

OLIVEIRA, S. V. C. **Interação escola e família na perspectiva da gestão democrática: compreensões e ações de gestores na Educação Infantil**. 2020. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação Stricto Sensu, Centro Universitário Salesiano, Americana, São Paulo, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vIEWTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10315227. Acesso em: 23 set. 2021.

PARO, V. H. **Administração Escolar**: introdução crítica. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2014.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Intermeios, 2018.

PEDRO Arrupe. *In*: JESUIT Generals, Roma, 2023. Disponível em: <https://arrupe.jesuitgeneral.org/es/>. Acesso em: 13 maio 2023.

PICANÇO, A. L. B. **A relação entre escola e família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem**. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012. Disponível em: <https://comun.rcaap.pt/handle/10400.26/2264>. Acesso em: 12 out. 2021.

PIRES, M. J. S.; RAMOS, P. O termo modernização conservadora: sua origem e utilização no Brasil. **Revista Econômica do Nordeste**, Fortaleza, v. 40, n. 3, p. 411-

424, jul./set. 2009. Disponível em:
<https://ren.emnuvens.com.br/ren/article/view/367/315>. Acesso em: 4 out. 2022.

POLONIA, A. da C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das Relações entre Família e Escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 303-312, dez. 2005. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200012>. Acesso em: 12 out. 2021.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **O Projeto Educativo Comum**. Rio de Janeiro: Rede Jesuíta de Educação, 2021. Disponível em:
<https://redejesuitadeeducacao.com.br/pec/>. Acesso em: 5 jan. 2024.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. Uma tradição viva: o caminho contemporâneo para a Renovação e a Colaboração. *In*: REDE Jesuíta de Educação. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://redejesuitadeeducacao.com.br/renovacao-do-apostolado-educativo/>. Acesso em: 16 jan. 2024.

RUIZ, C. M. M. B. Algoritmização da vida: a nova governamentalização das condutas. **Cadernos IHUideias**, ano 19, n. 314, v. 19, 2021. Disponível em: www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/314cadernosihuideias.pdf. Acesso em: 16 maio 2023.

RUSSO, M. H. Escola e Paradigmas de Gestão. **ECCOS – Revista Científica**, UNINOVE, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-42, 2004. Disponível em: .Acesso em:

SANTOS REGO, M. A.; GODÁS OTERO, A.; LORENZO MOLEDO M. ¿Puede la implicación de los padres mejorar el estudio de sus hijos en la escuela? La evidencia de un programa pedagógico. **Estudios sobre Educación**, Navarra, n. 30, p. 9-30, mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15581/004.30.9-30>. Acesso em: 12 out. 2021.

SARAIVA-JUNGES, L.; WAGNER, A. Os estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática. **Educação**, Porto Alegre, n. 39, p. 114-124, dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.21333>. Acesso em: 13 out. 2021.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SIBILA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVEIRA, L. M. de O. B.; WAGNER, A. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 283-291, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000200011>. Acesso em: 12 out. 2021.

SOBRAL, K. M.; RIBEIRO, E. C. dos S. A concepção de hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 90–106, 2020. DOI: 10.33241/cadernosdogposshe.v3i2.3361. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/3361>. Acesso em: 11 maio. 2024.

SOUZA, M. Memes. *In*: BRASIL Escola, [s.l., 2022?]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/memes.htm>. Acesso em: 13 maio 2023.

SZYMANSKI, H. Encontros e desencontros na relação família-escola. **Ideias**, n. 28, p. 213-225, 1997. Disponível em: https://www.necfebf.uerj.br/boletins/boletim012011index_arquivos/HeloisaSzymanski.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021

VALENZUELA, J. R.; RAMÍREZ, M. S.; ALFARO, J. A. Construcción de indicadores institucionales para la mejora de la gestión y la calidad educativa. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 2, n. 2, 2009.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n 33, jun. 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5092026/mod_resource/content/3/VINCENT%2C%20G.%3B%20LAHIRE%2C%20B.%3B%20THIN%2C%20D.%202001.%20Sobre%20a%20hist%C3%B3ria%20e%20a%20teoria%20da%20forma%20escolar.pdf. Acesso em: 14 maio 2023.

WILLIAM J. Bennett. *In*: WIKIWAND, [s.l., 2018?]. Disponível em: https://www.wikiwand.com/pt/William_J._Bennett. Acesso em: 13 maio 2023.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO E ANUÊNCIA

Eu, Padre Mário Sundermann, SJ, Diretor Geral do Colégio Loyola, autorizo a realização da pesquisa intitulada “Escola e família: dos grupos de *WhatsApp* à parceria do acompanhamento” no Colégio. A pesquisa será coordenada pela Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni, e a investigação será realizada pelo mestrando Fabiano Carneiro, do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), sediada no município de Porto Alegre/RS.

A presente pesquisa será realizada com base em estudos etnográficos, principalmente aqueles que estão situados no campo da Educação. Para tanto, serão realizados procedimentos de análise de documentos institucionais, grupo focal e entrevista. A partir dessa perspectiva, o mestrando solicita autorização para conhecer e analisar documentos normativos e pedagógicos do Colégio Loyola e para realizar entrevistas semiestruturadas e grupos focais com colaboradores, especialmente gestores e membros da equipe de comunicação, e pais/responsáveis dos estudantes do Colégio Loyola.

O processo de pesquisa, desde a composição do material empírico até a publicação dos resultados, será desenvolvido com base em princípios éticos. Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos, conforme Resoluções n. 466/2012 e n. 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nesse sentido, o pesquisador compromete-se com o sigilo e a confidencialidade das informações obtidas, que serão utilizadas somente para fins da pesquisa. Compromete-se, ainda, em explicitar possíveis riscos mínimos e as respectivas medidas de proteção aos/às participantes da pesquisa.

Estando a Direção Geral do Colégio Loyola de acordo com o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa, autorizo a sua execução.

Belo Horizonte, XX de março de 2023.

Padre Mário Sundermann, SJ

Diretor Geral

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Escola e Família: dos grupos de *WhatsApp* à parceria do acompanhamento”, desenvolvida por Fabiano Carneiro, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), sob orientação da Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni.

O objetivo central do estudo é analisar como se dá a participação das famílias no Colégio Loyola em um cenário marcado pela cidadania digital, em que são questionados os espaços oficiais de participação abertos pela escola e em que a informação torna-se cada vez mais veloz, em versões indistintas e difíceis de serem identificadas.

O convite a sua participação se deve ao fato de você fazer parte da comunidade educativa do Colégio Loyola, como funcionário da instituição ou como pai/responsável de algum estudante.

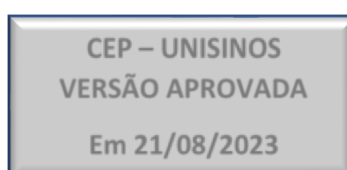
Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como para retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir dela. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa ou posteriormente, você poderá solicitar ao pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através do telefone (31) 991987449 ou do e-mail fabianocarneiro9@gmail.com.

Sua participação consistirá em entrevista (voltada especificamente para quem atua como gestor na instituição de ensino) ou em grupo de discussão. As entrevistas com os gestores tratarão das percepções sobre como tem se dado a gestão da comunicação da escola com as famílias e os impactos sobre isso trazidos pelos grupos de *WhatsApp* dos pais; já os grupos de discussão tratarão do papel dos grupos de *WhatsApp* das famílias e sua influência na comunicação com a escola, a efetividade ou não dos canais oficiais de comunicação com o colégio e outros temas relacionados diretamente a isso. A coleta de dados a partir desses procedimentos exigirá, necessariamente, gravação de áudio. De acordo com as normas vigentes, para registro da sua contribuição a este trabalho, das informações e dados fornecidos, solicito, portanto, sua autorização para gravação da entrevista e anotações por escrito, durante a realização da própria entrevista. Contudo, devo também informá-lo/a da liberdade de recusar se a participar integral ou parcialmente da entrevista, bem como de retirar-se em qualquer fase, sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo. O tempo de duração da entrevista é de, aproximadamente, uma hora, e do grupo de discussão, de, aproximadamente, duas horas.

As entrevistas e as falas realizadas no grupo de discussão serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais, mas somente terão acesso a elas o pesquisador e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por ao menos 5 anos, conforme Resolução n. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.



O benefício (direto ou indireto) relacionado a sua colaboração nesta pesquisa é o de obter maior conhecimento sobre como se dá a relação escola e família no atual cenário em que estamos, além de lhe oportunizar refletir criticamente sobre sua participação nessa relação. Em atenção às normas de conduta ética na pesquisa com seres humanos, é minha obrigação informá-lo/a de possíveis riscos que podem decorrer desta pesquisa.

Eles poderão se evidenciar no cansaço e no desgaste dispendidos para a realização da(s) entrevista(s) e na participação no grupo de discussão. Sua participação no grupo de discussão poderá trazer, ainda, algum nível de desgaste advindo de alguma situação de conflito que pode emergir no decorrer da atividade; porém todos os cuidados obrigatórios serão tomados para mitigar esses riscos como a busca de um cronograma para a(s) entrevista(s) e a participação no grupo de discussão que seja favorável a todos os participantes e que assim evite desgaste excessivo, bem como a oferta da possibilidade de interrupção de sua participação na atividade ou transferi-la, a atividade, para outro momento; além do mais poderá contar com a minha mediação nos debates para garantir os objetivos da pesquisa e a importância da participação de todos os envolvidos nesse processo. Assumimos o compromisso de garantir total sigilo e preservar sua identidade pessoal como contribuinte da pesquisa, bem como zelar pela confidencialidade das informações que nesta condição me forem fornecidas.

A divulgação dos resultados da pesquisa será feita por meio de relatórios individuais, para os entrevistados e participantes dos grupos focais, além de artigos científicos e da própria dissertação.

Este termo, se aceitar participar do estudo, será assinado em duas vias: uma fica com você, e outra com o pesquisador.

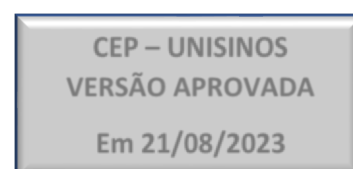
Desde já, agradeço enormemente sua generosidade em colaborar com esta pesquisa e assim contribuir para o aprimoramento da fundamental relação/comunicação entre família e escola no atual contexto em que nos encontramos.

_____, ____/_____/2023.

Nome do participante

Assinatura do participante

Fabiano Carneiro
Pesquisador



APÊNDICE C – ROTEIRO DE ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS GRUPOS FOCAIS

Serão organizados dois grupos focais: um com gestores e membros da equipe de comunicação do Colégio Loyola, e outro, com gestores e pais e/ou responsáveis dos estudantes do 6º. e dos 7º. anos do Ensino Fundamental do Colégio. Será realizado um encontro com cada grupo, com até duas horas de duração para cada um. Os grupos terão, no máximo, dez participantes. Preferencialmente, os participantes deverão participar presencialmente dos encontros, mas, caso haja necessidade, será aberta a possibilidade de que participem de modo remoto. Para facilitar o deslocamento de todos os convidados, para a realização dos encontros dos grupos focais, serão utilizados espaços físicos cedidos pelo próprio Colégio Loyola.

O mediador seguirá o seguinte roteiro:

- Boas-vindas e apresentação do projeto.
- Apresentação da dinâmica e pactuação das regras de convivência.

Orientação:

O mediador abre os trabalhos com uma fala sobre:

- ✓ a instituição responsável pela pesquisa; os objetivos da pesquisa e os benefícios que poderão dela advir;
- ✓ o uso não individualizado do material quantitativo e qualitativo coletado (informar/perguntar sobre o sigilo).
- ✓ apresentação da equipe e suas funções; a função dos crachás; agradecimento pela presença; o caráter voluntário da participação também nas falas, que serão bem-vindas; a não existência de respostas “certas” ou “erradas”; as regras de funcionamento do grupo; pedido de permissão para gravar e tomar notas a fim de enriquecer a pesquisa e viabilizar a análise.
- Rodada de apresentação: características pessoais importantes para a discussão em pauta com dinâmica “quebra-gelo”, de descontração ou disparo da conversa

(exemplos: “Rolo de Barbante”, com perguntas norteadoras: nome, do que você gosta, do que você não gosta...).

Anteriormente à apresentação das perguntas que motivarão a discussão dos grupos: leitura, em ambos os grupos, de duas narrativas fictícias, porém verossímeis, de situações-problema vivenciadas em um grupo de *WhatsApp* de pais de estudantes do 6º. ano EF:

Situação 1:

Um percentual significativo de estudantes do 6º. ano perdeu média na prova de matemática da primeira etapa letiva. Ainda durante a aplicação da avaliação, vários estudantes queixaram-se da dificuldade da prova e solicitaram a extensão do tempo de realização; houve muitas situações de choro e de instabilidade emocional por parte de alguns estudantes durante a aplicação do teste. Como a ferramenta avaliativa continha uma folha de respostas, os estudantes puderam levar a prova para casa. Incomodada com o aparente baixo desempenho do filho na avaliação (a turma ainda não havia recebido o gabarito da prova), uma mãe fotografou a prova e a publicou no grupo de *WhatsApp* de pais do 6º. Ano, com comentários negativos sobre a avaliação e o modo de educar do professor da disciplina de matemática. Imediatamente, outros membros do grupo de aplicativo reagiram a essa postagem. A maioria ratificava as críticas levantadas pela mãe e agregava novas, que abordavam o grande volume de tarefas para casa passadas pelo professor e, aparentemente, não corrigidas por ele; da falta de paciência quando interrompido com perguntas dos estudantes; e do modo grosseiro com que tratava os alunos na sala de aula. Um grupo menor reagiu em defesa do professor, alegando que o mau desempenho na prova se devia, na verdade, à indisciplina e à falta de compromisso/engajamento dos estudantes. Ofensas pessoais foram trocadas pelos participantes mais ativos, que tomavam posições mais polarizadas diante da discussão. Centenas de mensagens foram trocadas nesse dia, especificamente sobre esse assunto. Membros que visualizaram mais tarde a discussão não conseguiram resgatar como a coisa havia começado, mas, mesmo assim, entraram no debate e emitiram suas opiniões sobre a questão. Após três dias de acalorada discussão no grupo de *WhatsApp*, um dos responsáveis por um estudante do colégio ligou para a escola para saber se o professor de matemática seria, de fato, demitido por causa da prova realizada dias antes. Até o momento,

nenhuma queixa havia sido encaminhada à instituição educacional por meio dos canais oficiais de comunicação do Colégio Loyola.

Situação 2:

Na volta do recreio, motivado por um desentendimento ocorrido durante o jogo de futebol do intervalo, um estudante do 7º. ano desferiu um soco no olho esquerdo de um colega de turma. Esse colega reagiu com um chute, e se iniciou uma violenta troca de agressões entre esses estudantes. Imediatamente, aglomerou-se um grupo de estudantes ao redor dos dois brigões. Gritos de estímulo, apoiando ambas as partes, eram ouvidos de longe. Vários alunos começaram a filmar a briga com seus celulares. Alertados pela gritaria, dois auxiliares que monitoravam o recreio separaram a briga e conduzem os dois estudantes para a sala do orientador de aprendizagem. Terminada a confusão, um dos estudantes que haviam filmado a briga compartilhou no grupo de *WhatsApp* da turma o vídeo produzido, que logo foi compartilhado com outros grupos de *WhatsApp*, até que, finalmente, chegou ao grupo de pais do 7º. ano. Chocados com as cenas de violência, vários pais, instantaneamente, começaram a comentar o vídeo. Algumas falas questionavam o fato de a ação, tão violenta, ter acontecido dentro do colégio. Outras diziam que era algo muito comum e que os filhos sempre chegavam em casa se queixando de coisas desse tipo. Uma mãe aproveitou a ocasião para relatar que o filho sofria bullying no colégio há anos e que nada havia sido feito para resolver esse problema. Dezenas e dezenas de mensagens foram trocadas, e a conclusão a que a maioria chegou foi de que o colégio havia se tornado um ambiente muito inseguro para os estudantes e que medidas disciplinares duras e claras precisavam ser imediatamente tomadas. Um grupo de pais se voluntariou a formar uma comissão e solicitar, em caráter de urgência, uma reunião com a Direção Geral do Colégio para conversar sobre a terrível conclusão a que chegaram a respeito da violência no colégio.

- Perguntas que motivarão a discussão dos grupos:

Qual o papel dos grupos de *WhatsApp* de pais?

Como o Colégio Loyola deveria tratar esse tema?

Os canais oficiais de comunicação oferecidos pelo Colégio dão conta de oferecer o necessário espaço de participação requerido pela comunidade dos pais?

Como os pais tomam conhecimento da Proposta Pedagógica e do Regimento do Loyola? Eles participam da produção desses documentos?

APÊNDICE D – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS INDIVIDUAIS COM OS GESTORES

Para complementar a coleta de dados que dizem do modo de a escola gerir a relação com as famílias, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com pelo menos 4 gestores do Colégio Loyola que têm contato direto com as famílias e participaram dos grupos focais. As perguntas que direcionarão essas entrevistas serão as seguintes:

- Quais os mecanismos e as estratégias usadas pela escola para envolver as famílias no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes?
- Que avaliação você faz da maneira como os canais de comunicação oficiais oferecidos pelo colégio estão captando as demandas levantadas pelas famílias?
- Como as demandas advindas diretamente dos grupos de *WhatsApp* são tratadas pela escola?
- Qual o grande desafio atual quando se fala da gestão da relação da escola com a famílias?
- Que alternativas a escola tem construído para lidar com esse desafio?