

A CRISE NA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA EM SOCIEDADES COMPLEXAS COMO DESDOBRAMENTO DE MUDANÇAS MACROESTRUTURAIS

LA CRISIS EN LA RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA EN SOCIEDADES
COMPLEJAS COMO DESARROLLO DE CAMBIOS MACROESTRUCTURAL

THE CRISIS IN THE SCHOOL-FAMILY RELATIONSHIP IN COMPLEX
SOCIETIES AS AN UNFOLDING OF MACRO-STRUCTURAL CHANGES

Mateus Lorenzon¹ 

Telmo Marcon² 

Resumo

A hipotética letargia das famílias à participação nos processos educativos e na gestão da escola pública tem sido foco de recentes políticas públicas. Estas partem do pressuposto de que o envolvimento familiar é imprescindível para otimizar o rendimento acadêmico dos estudantes. Neste ensaio, pretende-se discutir a falibilidade de algumas suposições que fundamentam o desenvolvimento destas políticas, evidenciando que a não-participação dos familiares nos processos educativos pode ser compreendida como um desdobramento de mudanças macroestruturais. Argumenta-se que os conflitos na relação família e escola, decorre de uma metamorfose nas relações trabalhistas que levam os pais e responsáveis a um estado de exaustão, perda da legitimidade da função paterna e reconfiguração no modo de compreender a educação, deixando-a de compreender como um bem público e se estabelece com ela uma lógica de consumo, os indivíduos passam a exigir do estado ou da instituição garantias de qualidade sem, contudo, reconhecer o caráter comunitário e a responsividade social com as instituições educativas.

Palavras-chave: Contexto da Educação. Família e Educação. Neoliberalismo.

Resumen

El hipotético letargo de las familias en cuanto a la participación en los procesos educativos y la gestión de la escuela pública ha sido el foco de las políticas públicas recientes. Estos se basan en el supuesto de que la participación de la familia es esencial para optimizar el

¹ Doutorando em Educação. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior - CAPES. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo. Rio Grande do Sul. Brasil. E-mail: mateusmlorenzon@gmail.com

² Doutor em História Social (PUC-SP). Universidade de Passo Fundo. Programa de Pós-Graduação em Educação. Passo Fundo. Rio Grande do Sul. Brasil. E-mail: tmarcon@upf.br

Como referenciar este artigo:

LORENZON, Mateus; MARCON, Telmo. A crise na relação escola-família em sociedades complexas como desdobramento de mudanças macroestruturais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 27, e7693, 2025. DOI: <http://doi.org/10.22196/rp.v22i0.7693>

rendimiento académico de los estudiantes. En este ensayo, pretendemos discutir la falibilidad de algunos supuestos que subyacen en el desarrollo de estas políticas, mostrando que la no participación de los miembros de la familia en los procesos educativos puede ser entendida como un despliegue de cambios macroestructurales. Se argumenta que los conflictos en la relación entre familia y escuela se derivan de una metamorfosis en las relaciones laborales que llevan a los padres y tutores a un estado de agotamiento, pérdida de legitimidad del rol paterno y reconfiguración en la forma de entender la educación, dejándola entendiéndola como bien público y estableciendo con él una lógica de consumo, los individuos pasan a exigir garantías de calidad al Estado o a la institución sin, sin embargo, reconocer el carácter comunitario y la sensibilidad social con las instituciones educativas.

Palabras clave: Contexto de la Educación. Familia y Educación. Neoliberalismo.

Abstract

The hypothetical lethargy of families in participating in educational processes and in the management of public schools has been the focus of recent public policies. These policies are based on the assumption that family involvement is essential to optimize students' academic performance. This essay aims to discuss the fallibility of some assumptions that underlie the development of these policies, showing that the non-participation of family members in educational processes can be understood as a consequence of macro-structural changes. It is argued that conflicts in the relationship between family and school arise from a metamorphosis in labor relations that lead parents and guardians to a state of exhaustion, loss of legitimacy of the paternal function, and a reconfiguration in the way education is understood, no longer as a public good but rather as a consumer product. Individuals then begin to demand quality guarantees from the state or educational institutions, without recognizing the community nature and social responsibility of educational institutions. The essay concludes that the lack of family involvement in education cannot be simply treated as an individual responsibility problem, but must be understood in the broader context of neoliberalism and changes in the relationship between family, work, and education.

Keywords: Educational Context. Family and Education. Neoliberalism.

Introdução

O processo de escolarização das crianças foi decorrente de um acordo tácito, no qual as emergentes famílias nucleares modernas confiavam à sociedade a educação de sua prole. Assim, coube ao estado e a igreja assumirem os encargos educativos, enquanto, na privacidade do lar, os infantes recebiam a afetividade necessária ao seu desenvolvimento (Gélis, 2009). Frente ao exposto, identifica-se que, no decorrer da modernidade, escola e família mantiveram uma aproximação de caráter funcional, na qual se delega, com clareza, as atribuições de cada uma das instâncias socializadoras.

No século XX, assistiu-se, a partir do desenvolvimento das ciências psicológicas, uma expansão no corpo de atuação da instituição escolar, na qual se

passou a confiar a esta um maior cuidado e responsabilidade com o desenvolvimento psicológico e o bem estar emocional das crianças. Com isso, ampliam-se os pontos de interseção entre as duas instâncias e rompe-se o contrato até então existente no imaginário social que estabelecia, objetivamente, as responsabilidades de cada instituição. Assim, a escola, no intento de atingir as expectativas a ela atribuídas, habilita-se a intervir no contexto e nas relações familiares (Perrenoud, 2001).

Contemporaneamente, percebe-se a aceleração na reconfiguração da relação entre as instituições escolares e as famílias (Alves, Lima, 2023). Em síntese, pode-se identificar, primeiramente, um discurso já sedimentado no senso comum pedagógico de letargia e omissão parental em relação à vida escolar dos filhos e, conseqüentemente, a associação da ausência da participação da família com o baixo rendimento acadêmico. Em contrapartida, percebe-se a emergência de um discurso inverso, no qual os familiares atribuem a baixa qualidade da educação, especialmente pública, a uma suposta ineficiência e incapacidade do professorado. Pressupõe-se que esses discursos divergentes precisam ser compreendidos e analisados à luz de mudanças macroestruturais, entre as quais se destaca o surgimento de políticas públicas e esforços governamentais para fomentar e consolidar a participação familiar.

Identifica-se, ao analisar a legislação e as políticas educacionais após o período de redemocratização, uma aspiração à democratização da gestão da escola pública (Brasil, 1996). E, em períodos recentes, acrescenta-se a essa tendência uma ênfase a mobilização de famílias para garantir a qualidade da educação (Brasil, 2008), bem como uma intervenção da escola no núcleo familiar, a fim de otimizar ou desenvolver nas crianças um conjunto de habilidades cognitivas e sociais necessárias para a obtenção do sucesso acadêmico (Brasil, 2022). Caracterizando o período de emergência e preposição destas políticas públicas, percebe-se a consolidação de uma racionalidade neoliberal que modifica o imaginário social, tenciona a organização das instituições e promove uma metamorfose nas relações intersubjetivas.

Diante disso, neste artigo de caráter ensaístico, almeja-se discutir a falibilidade de algumas suposições que fundamentam o desenvolvimento das políticas públicas voltadas à participação das famílias, evidenciando que a não-participação dos

familiares nos processos educativos pode ser compreendida como um desdobramento de mudanças macroestruturais. Pretende-se realizar um duplo questionamento em que se discute, a partir da teoria do capital cultural (Bourdieu, 2015), a pressuposição da relação de causalidade entre a participação familiar e o sucesso escolar das crianças. Posteriormente, procura-se colocar em suspensão a ideia recorrente de que a omissão parental da vida escolar dos filhos é uma ação deliberada dos pais e situá-la como um efeito de um contexto de reconfiguração da sociedade.

Ressalta-se, porém, que não se nega a relevância da participação dos familiares na vida escolar das crianças. O que se busca evidenciar é que muitas das políticas públicas formuladas recentemente não conseguem dar conta das verdadeiras causas da suposta letargia dos pais e responsáveis, além de atribuírem à escola funções que fogem do campo de atuação institucional e da competência dos funcionários que nela atuam. Argumenta-se, no decorrer do estudo, que a participação da família deve fundamentar-se em um paradigma de comunidade e ser pautada pelo diálogo.

O artigo encontra-se organizado em três seções. Na primeira, intitulada “A imprescindibilidade da participação da família como parte do senso comum pedagógico”, apresentam-se e analisam-se políticas públicas que visam fomentar a participação familiar nos processos educativos, identificando, à luz do conceito de Capital Cultural (Bourdieu, 2015), algumas fragilidades das suposições subjacentes a elas. Na segunda seção, busca-se analisar o fenômeno da não-participação dos familiares, contextualizando-os em um período de reconfigurações das relações culturais, sociais, antropológicas e econômicas. Por fim, busca-se adotar uma postura propositiva, em que se identifica a necessidade de articular a participação das famílias com a refundação dos conceitos de comum e comunidade.

1 A imprescindibilidade da participação da família como parte do senso comum pedagógico

Nesta seção do ensaio, discute-se a participação da família no cotidiano escolar, apresentando algumas políticas públicas voltadas para fomentar e qualificar

este processo, dando especial ênfase ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) - Educação e Família. Posteriormente, aponta-se a fragilidade da relação de causalidade estabelecida entre a participação familiar e o rendimento escolar das crianças. Apoiando-se no conceito de Capital Cultural, proposto por Bourdieu (2015), almeja-se indicar que o sucesso escolar contempla múltiplas variáveis e, muitas vezes, as famílias participativas são justamente aquelas providas e capazes de fornecer um *background* cultural aos filhos.

As políticas públicas que visam fomentar a participação da família no contexto escolar podem ser dispostas, genericamente, em duas categorias analíticas. A primeira aborda um conjunto de estratégias e programas voltados para fomentar a gestão democrática das escolas da rede pública, podendo ser associada a uma dimensão política. Por sua vez, a segunda categoria engloba um conjunto amplo e heterogêneo de estratégias que emergem nas discussões educacionais e políticas no mundo ocidental a partir da década de 1990, visando, sobretudo, otimizar a integração entre famílias e os sistemas de ensino (Nogueira, 2006).

Em relação à primeira categoria analítica, nota-se, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, uma ânsia para fomentar e legitimar a democracia em diferentes âmbitos da sociedade. As instituições educacionais não são inócuas a estas mudanças, tendo em vista que a própria carta magna brasileira dispõe que um dos princípios da educação nacional consistiria na “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 1988). A legislação subsequente, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especifica que é incumbência dos sistemas de ensino normatizar a gestão democrática das escolas, observando “participação das comunidades, escolar e local, em conselhos escolares ou equivalentes” (Brasil, 1996, s/p).

Neste contexto, institucionalmente, órgãos como os Conselhos Escolares e as Associações de Pais e Mestres ganham relevância e convertem-se em espaços participativos e de gestão democrática das escolas. Ambos os órgãos foram fomentados por projetos empreendidos por instituições governamentais. A título de exemplificação, o Ministério da Educação, por meio da Portaria Ministerial 2.896/2004, instituiu o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos

Escolares, com intuito de fomentar a organização destes órgãos deliberativos, consultivos e mobilizadores (Brasil, 2004a, 2004b). Por sua vez, a adesão ao Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e o recebimento de verbas do governo federal exige a obrigatoriedade da existência de Associação de Pais e Mestres. Soma-se a isso, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), que estabelece, como uma das estratégias para assegurar a gestão democrática das escolas, o fortalecimento do associativismo de docentes e familiares, bem como dos Grêmios Estudantis. No entanto, Resende e Silva (2016, p. 48) identificam que esses órgãos, muitas vezes, tornam-se “[...] apoios à direção da escola, especialmente para a arrecadação e a gestão da escola, não chegando a exercer o papel de entidades por meio das quais as famílias possam de fato, exercer sua voz”.

Uma análise mais aprofundada de como os órgãos supracitados fomentam e dinamizam a participação das famílias nas instituições educacionais, por si só escapa dos limites do presente trabalho. Diante disso, focaliza-se apenas a segunda categoria analítica, na qual abordam-se políticas públicas que visam otimizar o estabelecimento de relações entre famílias e escola. Nogueira (2006, p. 163) identifica que seria equivocado pressupor que “[...] no passado, inexistissem relações sociais entre as famílias e as instituições escolares. [...] Embora, em períodos anteriores, essa relação fosse seguramente mais esporádica, menos intensa e de natureza diferente”. Logo, contemporaneamente, assiste-se a uma reconfiguração neste relacionamento, fazendo com que passe a haver uma maior “imbricação de territórios” (Nogueira, 2005, p. 575), personalização do tratamento e redefinição de papéis historicamente constituídos (Nogueira, 2005; 2006).

Na atualidade, a relevância da relação família e escola torna-se parte do imaginário social, tornando-se um dogma e sedimentando-se no senso comum pedagógico. O consenso legislativo em torno da pertinência da participação familiar inicia-se em países europeus na década de 1960 (Resende, Silva, 2016) e torna-se objeto de estudo da sociologia nos anos subsequentes (Nogueira, 1999). Por sua vez, Nogueira (2006) identifica que, a partir da década de 1990, primeiramente, em países anglo-saxões e na França, começa-se a enfatizar a importância de refundar o contrato entre família e escola, por meio de ações governamentais e políticas públicas orientadas a este fim.

No contexto brasileiro, há legislação do período da redemocratização, mesmo estabelecendo, conforme supracitado, que a gestão democrática como um princípio da educação, é bastante vaga em relação ao estabelecimento de parceria entre escolas e as famílias. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme Resende e Silva (2016, p. 40) prescreve que “[...] promover essas interações [com as famílias] constitui uma atribuição legal da escola. Entretanto, não há maiores detalhes na legislação a respeito das formas e critérios dessa articulação”. Concomitante a isso, percebe-se, nas discussões científico-acadêmicas, a emergência de publicações de estudos seminais sobre a participação dos pais na vida escolar dos filhos, dentre os quais destacam-se Nogueira (1998), Bhering e Blatchford (1999) e Bhering (2003).

No âmbito de ações governamentais, o Ministério da Educação, reconhecendo que a participação dos pais era fundamental para a aprendizagem das crianças, estabeleceu, no ano de 2001, o Dia Nacional da Família na Escola. Em anos posteriores, o mesmo órgão federal realizou campanhas mobilizadoras com intuito de fomentar a participação dos familiares na escola. Em 2004, a Fundação Cesgranrio, atendendo solicitação governamental, realizou a “Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a Escola Pública na opinião dos pais”, a fim de compreender as percepções e expectativas dos familiares sobre a educação pública (Brasil, 2006; Pinto, Garcia, Letichevski, 2006).

Nota-se, ainda, que organizações empresariais como o movimento “Todos pela Educação”, também passam a referendar a necessidade de participação dos pais nos processos de escolarização dos filhos. O Decreto 6.074/2007, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por exemplo, estabelece, em seu artigo 7º, que famílias podem ser mobilizadas, em caráter voluntário, para colaborar na melhoria da qualidade da educação. Resende e Silva (2016) identificam que, em consonância com a legislação citada, o Ministério da Educação elabora, no ano seguinte, o Plano de Mobilização Social pela Educação que definia:

a) todas as famílias e responsáveis pelas crianças e jovens têm o direito de reivindicar que a escola dê uma educação de qualidade para todos os alunos. Podem e devem cobrar providências, medidas e ações para que isso ocorra.

b) todas as famílias e responsáveis pelas crianças e jovens têm o dever de ajudar a escola em casa, criando disciplina e rotina de estudos (Brasil, 2008, s/p).

O conceito de mobilização das famílias, articulando-a como estratégia de busca de qualidade, também volta a estar presente no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e é endossado por documentos elaborados por organizações empresariais (Ferrarotto, Malavasi, 2016; Todos pela Educação, 2022a, 2022b), resultando assim, em estratégias de promoção da interação escola-família. Contemporaneamente, pode-se destacar o PPDE - Educação e Família, iniciativa instituída por meio da Portaria nº 517, de 02 de agosto de 2021, que tem como objetivo “fomentar e qualificar a participação da família na vida escolar do estudante e na construção do seu projeto de vida, com foco no processo de reflexão sobre o que cada estudante quer ser no futuro e no planejamento de ações para construir esse futuro” (Brasil, 2021, s/p).

O PDDE - Educação e Família prevê que, nos moldes do Programa Dinheiro Direto na Escola, instituições educacionais elegíveis e que façam a adesão ao programa recebam auxílio financeiro para a execução de projetos de formação, tais como Oficinas, Projetos de Formação, Cursos e Visitas Guiadas. Observa-se que os objetivos e estratégias lançados por tal programa fomentam a interseção da família e escola, almejando o desenvolvimento de um conjunto de habilidades consideradas fundamentais para o desempenho escolar dos estudantes. Se, outrora, as políticas públicas eram voltadas a conclamar e mobilizar a participação da família e da escola, percebe-se uma reconfiguração, na qual passa-se a intervir de modo mais sistemático nas famílias.

Percebe-se que, subjacente às políticas públicas voltadas para a aproximação entre escola e família, encontra-se a suposição da existência de um ideal normativo de família colaborativa, que seria capaz de fornecer aos estudantes as habilidades necessárias ao sucesso acadêmico. Em um contexto contemporâneo, na qual há uma reconfiguração nas formas de organização e dinâmicas de funcionamento familiar, a ação das instituições tende a ser mais normalizadora e interventiva, fazendo com que ainda seja recorrente a classificação entre grupos familiares estruturados e desestruturados, sem considerar a funcionalidade (Walsh, 2016).

Soma-se a isso uma hipótese fragilmente concebida da existência de uma relação de causalidade entre a participação da família na vida escolar dos filhos e o rendimento dos mesmos. Interpretada a partir da teoria do capital cultural de Bourdieu (2015), percebe-se que esta suposição se baseia em um equívoco, pois, conforme o autor, "o rendimento escolar da ação escolar depende do capital previamente investido pela família" (Ibidem, p. 82). Logo, as famílias que se envolvem ativamente com a escola da sua prole seriam justamente aquelas detentoras de *background* cultural capaz de fomentar o desenvolvimento de habilidades necessárias ao êxito educacional. Mesmo que, na sociologia da educação

[...] novos modos de inteligibilidade do social passaram a enfatizar a autonomia relativa dos sujeitos em suas ações, representações, valores e a conceber a realidade social como resultante de um trabalho de construção permanente por parte dos atores sociais (Nogueira, 2005, p. 569).

É imprescindível reconhecer a existência de elementos de origem social e cultural diretamente associados ao (in)sucesso escolar (Silva, 2020). Em conformidade com essa perspectiva, Bonamino et al (2010) e Santos (2011) expõem que a ampliação do capital cultural, necessária para obtenção de sucesso acadêmico, pode estar diretamente associada à origem social, ao assentimento dos discursos sobre a imobilidade social proferido por classes dominantes e a disponibilidade de recursos financeiros que condicionam a acessibilidade a bens culturais e recursos educacionais.

Logo, o discurso subjacente e reiterado por políticas educacionais e pelo senso comum pedagógico que associa a omissão parental ao insucesso escolar, é demasiado simplificadora. Resulta-se disso, um discurso persecutório àquelas famílias que, em decorrência de suas condições econômicas e sociais, não conseguem participar ativamente nas situações propostas pelas instituições escolares. Em contrapartida, a emergência de um discurso de mobilização das famílias para participar e exercer uma função fiscalizadora da qualidade das escolas pode resultar em um *accountability* ou responsabilização da instituição e dos docentes pela não obtenção do êxito escolar por parte das crianças.

Nesta seção do estudo, apresentou-se a emergência de um conjunto de

políticas públicas que visam não apenas promover a participação das famílias na gestão democrática das escolas (esfera política), mas sim torná-las partícipes dos processos de ensino e aprendizagem. Identificou-se que, subjacente às iniciativas governamentais, existe uma suposição de uma relação de causalidade entre a omissão parental e o insucesso acadêmico. Por fim, argumentou-se que esse modo de compreender e instrumentalizar a relação família e escola pode resultar em um discurso persecutório às famílias que não participam ou de culpabilização dos docentes e instituições pelo insucesso escolar. Na continuidade do estudo, busca-se apresentar algumas hipóteses que levam os pais a se afastarem das instituições de ensino e da vida escolar dos filhos.

2 A racionalidade neoliberal e as reconfigurações nas relações família-escola

Na seção anterior, discutiu-se a fragilidade do senso comum pedagógico e das políticas públicas que associam, por meio de uma relação de causa e efeito, a participação das famílias ao rendimento escolar dos filhos. Pode haver, como diz Charlot, certa correlação, mas não de causalidade. Pode haver menor participação de famílias na escola em contextos de maior pobreza, mas não é essa a causa do “fracasso escolar”. Busca-se agora, discorrer sobre a não-participação dos familiares, identificando a gênese do suposto desinteresse em relação às instâncias participativas existentes no cotidiano escolar. Os argumentos apresentados organizam-se em torno de três núcleos principais que abordam, respectivamente: a) reconfigurações das relações trabalhistas e antropológicas, resultantes de um processo de constituição de um sujeito empreendedor e a uberização das relações trabalhistas; b) reconfiguração no modo de compreender os desejos dos filhos e, conseqüentemente, o papel das instituições ao recebê-los; e c) mudança, em virtude de uma racionalidade neoliberal, da compreensão da educação como mercadoria e não mais como um bem público.

Hipotetiza-se que um dos principais motivos que levam a não-participação dos pais na vida escolar dos filhos, deve-se a uma mudança ontológica e nas relações trabalhistas no contexto contemporâneo. Essa reconfiguração dos modos de trabalho

não pode ser analisada de modo dissociado às profundas mudanças ocorridas na razão-mundo (Dardot, Laval, 2016). Em breve síntese, a partir da década de 1990, assistiu-se à consolidação do neoliberalismo, não apenas como política econômica governamental, mas também como racionalidade hegemônica, levando a um transbordamento da lógica empresarial para as relações intersubjetivas e consigo mesmo (Anderson, 1995; Borón, 1995; Dardot, Laval, 2016).

A consolidação do neoliberalismo no contexto latino-americano levou a um crescimento exponencial nos níveis de desemprego e a pauperização da população (Borón, 1995). No entanto, para os neoliberais, a inocuação de um elevado grupo populacional não é assumido como algo inconveniente, mas sim como um fenômeno que possui uma dimensão pedagógica ou uma justificativa legítima para empreender reformas que visam a desregulamentação e retirada de direitos trabalhistas (Dowbor, 2013). Dardot e Laval (2016, p. 329) corroboram com essa perspectiva ao identificar o medo social como algo que permitiu consolidar a neogestão empresarial nas relações trabalhistas

[...] naturalização do risco no discurso neoliberal e a exposição cada vez mais direta dos assalariados às flutuações dos mercados, pela diminuição das proteções e das solidariedades coletivas, são apenas duas faces da mesma moeda. Transferindo os riscos para os assalariados, produzindo o aumento da sensação de risco, as empresas puderam exigir delas disponibilidades e comprometimento muito maiores.

Assim, tornou-se possível legitimar e submeter os trabalhadores a jornadas cada vez mais exaustivas de trabalho, fazendo com que eles tomassem a competição pela produtividade como algo aceitável e natural. As análises de Antunes (2005; 2020) evidenciam a emergência de uma metamorfose nas relações trabalhistas, em especial com a uberização e, conseqüentemente, a configuração de “[...] uma realidade em que o binômio exploração/espoliação caminham juntos” (Antunes, 2020, p. 37). Assim, os trabalhadores autônomos ou empreendedores individuais ficam à mercê de seus próprios esforços, sem a garantia de direitos trabalhistas.

Abordar a participação dos familiares na escola exige, necessariamente, considerar esse novo contexto nas relações trabalhistas, que leva à extenuação de muitos membros da comunidade escolar e a constituição de uma sociedade da

exaustão e cansaço (Han, 2017). No caso de mulheres trabalhadoras, soma-se ainda uma dupla jornada, tendo em vista o imaginário social que atribui a elas a responsabilidade dos afazeres domésticos e cuidados para com os filhos. A participação na vida escolar dos filhos deixa de ser compreendida como uma prioridade ou estar no topo da hierarquia das tarefas, tendo em vista que os indivíduos precisam adequar-se a jornadas flexíveis de trabalho, esforçar-se para obtenção de renda extra ou descansar. Parece-me haver, ainda, outra questão a se pensar: o sentido da escola e de estudar não é o mesmo para todas as famílias. É, em parte, a discussão de Charlot e Bourdieu.

O segundo núcleo hipotético-argumentativo aborda as reconfigurações no modo de compreender os desejos dos filhos e, conseqüentemente, o papel das instituições ao recebê-los. A constituição da noção moderna de família foi decorrente de um conjunto de mudanças de ordem econômica, cultural, social e demográfica ocorridas na Europa Ocidental no período compreendido entre os séculos XVI e XIX. Neste processo, Gélis (2009) identifica que se assistiu a um movimento de nuclearização da família e, conseqüentemente, à privatização da criança, levando ao surgimento de uma sentimentalização da infância (Ariès, 2011). Se outrora o infanticídio e a mortalidade infantil eram fenômenos aceitáveis, passa a empreender um esforço médico-higienista e uma cruzada moral, tornando-os fenômenos dolorosos, condenáveis e evitáveis.

No contexto contemporâneo, o processo de sentimentalização da infância, articulado com a crise de legitimidade dos pais de proverem interdições em sua prole, levaram a uma reconfiguração na família, transformando relações outrora hierárquicas em situações demasiadamente democráticas (Roussel, 2002; Lebrun, 2008). Lebrun (2008, p. 22), ao analisar as relações familiares hodiernas, identifica que:

Hoje, o objetivo número um parece ter-se tornado, em todo caso para certos pais, serem amados pelos filhos, o que muda consideravelmente a perspectiva. Por isso não querem mais arriscar o desamor e estão dispostos a ceder na maioria das exigências para não pôr em perigo o laço. Dão assim uma perigosa vantagem [...] aos filhos: estes são como convidados a tirar proveito disso para não terem que renunciar ao todo-poder infantil, que assume o dever de crescer.

A criança, muitas vezes planejada e amada desde o momento de sua concepção, a qual atribui-se um amor infinito, tende a tornar-se autocentrada e impedida a crescer. Dunker (2020, p. 60) afirma que “a promessa de amor infinito, que antecedeu a nossa chegada, nos faz tiranicamente exigentes em relação a nossos súditos parentais”. Com isso, a reconfiguração dos modos de relacionar-se com os filhos apresenta significativas consequências não apenas para a vida em sociedade, pois acarretam a constituição de um sujeito narcisista e incapaz de comprometer-se com a vida pública (Casara, 2018, 2021), como também para as relações entre família e escola. Os pais, ao priorizarem a demonstração espontânea e imediata do afeto de sua prole, tendem a pensar a escola como uma continuação do espaço familiar, não reconhecendo o seu estatuto de bem público (Dunker, 2020).

Os processos de escolarização sempre se fundamentaram em uma concessão da família a sociedade, na qual a dimensão pública tenderia a evitar a potencialidade nefasta de uma educação privada (Gélis, 2009). No entanto, a crise de legitimidade na função parental, tende a romper esse acordo tácito, pois há uma tendência dos pais, em busca de aceitação dos filhos, contraporem-se aos interesses públicos em nome dos desejos infantis. É nesse contexto que emergem os conflitos entre os familiares e a instituição escolar, no qual os primeiros questionam a autoridade e a legitimidade da escola, enquanto os profissionais da educação apontam a suposta incapacidade dos pais em educar os seus filhos.

Há uma lacuna de estudos analíticos da comunicação cotidiana entre escolas e famílias. No entanto, a partir de Behring (2003), Oliveira e Marinho-Araújo (2010) e Santos (2011), pode-se inferir que um dos tópicos centrais se refere ao comportamento ou situações disciplinares. A escola, ao valer-se dessa estratégia, espera informar unidirecionalmente e obter apoio familiar para a solução de situações problemáticas. Diante exposto anteriormente, percebe-se que as expectativas institucionais podem ir de encontro ao modo de relacionar-se com as famílias, pois estas entenderão que a instituição realiza um discurso persecutório ao sujeito que é o núcleo afetivo da família.

A terceira hipótese para um afastamento e a dificuldade no estabelecimento de relações entre escola e família deve-se a uma alteração no imaginário social, na

qual a educação passa a ser compreendida como uma mercadoria ou serviço ofertada pelo Estado e não mais como um bem público. Inexoravelmente, a construção de um corpo argumentativo que dê sustentação a essa hipótese, requer observar as transformações econômicas ocorridas na sociedade, especialmente, a constituição de um Estado que pautou suas ações por um programa neoliberal.

No contexto brasileiro, a introdução de políticas neoliberais decorre da crise fiscal das décadas de 1980 e 1990 e operacionalizou-se a partir de três pilares de ação: desregulamentação, desestatização e redução do tamanho do Estado, inclusive em relação aos serviços públicos (Fernandes, 1995; Sader, 1995; Biesta, 2013; Saad Filho, Moraes, 2018). No entanto, para dar legitimidade e tornar aprazível a redução da prestação de serviços foi fundamental agir no imaginário social, a fim de promover um dogma privatista que “[...] sustenta que tudo o que o Estado faz é mau, ineficiente e corrupto; e que tudo o que faz o setor privado é bom, eficiente e virtuoso” (Borón, 1995, p. 82).

Nas instituições de ensino, observa-se que esse discurso se apresenta na forma de avaliação de qualidade, estabelecimento de competências mínimas, publicização de ranqueamento da qualidade das instituições e descentralização da educação (Laval, 2019). Logo, em uma perspectiva neoliberal, a utilização de expressões como mobilizar a comunidade para buscar a qualidade da educação (Todos pela Educação, 2022a, 2022b) é, primeiramente, um discurso de verificação, dado que os critérios de qualidade são extrínsecos à comunidade e estabelecidos a priori. A comparação de serviços públicos e privados, sem considerar o devido contexto e os investimentos realizados, tende a reforçar a perspectiva de que os serviços estatais são precários.

Concomitante a essa verificação da qualidade da educação, o neoliberalismo difundiu e consolidou a concepção de capital humano, isto é, a força de trabalho deixa de ser uma mercadoria e passa a ser rentabilizada (Laval, 2019; Cenci, 2020). O *homo economicus*, empreendedor de si mesmo, passa a investir no desenvolvimento de habilidades e aptidões de modo pragmático, almejando, futuramente, obter um retorno financeiro. Percebe-se, no entanto, que este fenômeno de capitalizar e rentabilizar a própria força de trabalho não é restrito a trabalhadores em idade produtiva, mas inicia-se desde a mais tenra idade. Honoré

(2009) evidencia que crianças, desde os primeiros anos de vida, tornam-se foco de investimento por parte dos pais e levam as instituições privadas a investir pesadamente em publicidade ou a criação de serviços educacionais paralelos.

Quando se articulam esses dois aspectos - verificação de qualidade e formação de capital humano -, infere-se que as famílias buscarão instituições de ensino capazes de fomentar o desenvolvimento de uma aprendizagem economicamente útil. Logo, estabelece-se com as instituições e com o conhecimento uma relação mercadológica em que “[...] muitas famílias se entendem como consumidoras ou usuárias das escolas” (Dunker, 2020, p. 146). Os discursos de qualidade total e a ênfase na ideia de educação como mercadoria minam o entendimento que as escolas são um bem público e não propriedades governamentais.

Em síntese, buscou-se, nesta seção, formular e argumentar acerca de três hipóteses que dificultam a maior integração entre famílias e escolas. A primeira referia-se à constituição de uma sociedade esgotada e que necessita estabelecer hierarquias entre as diferentes tarefas cotidianas. Posteriormente, argumentou-se a respeito da perda de legitimidade das relações hierárquicas no núcleo familiar, o que leva pais a assumirem uma postura de assentimento de atitudes dos filhos mesmo quando estes não atendem a princípios éticos. Por fim, discorreu-se sobre as implicações do neoliberalismo, especialmente, na formação de um imaginário social que entende a educação como mercadoria e percebe-se como usuária de um serviço oferecido pelas instituições.

Entende-se que a promoção de mudanças nas macroestruturas sociais e econômicas está fora do campo de atuação das instituições educacionais. Em contrapartida, acredita-se na necessidade de não adotar uma postura fatalista e determinista da história, mas sim buscar, dentro do contexto em que se encontra inserido, possibilidades de mudança ou de construir movimentos contra-hegemônicos. Na próxima seção do estudo, discorre-se acerca do contexto de comunidade, identificando, a partir dele, algumas possibilidades de pensar uma participação efetiva das famílias na instituição educacional.

3 Refundar o conceito de participação: A democracia e o diálogo como princípios básicos

Nesta terceira seção do estudo, busca-se delinear alguns princípios que são fundamentais para elevar a participação familiar não articulando-a a um ganho de eficiência, qualidade e otimização da aprendizagem, mas sim à gestão social e participação comunitária. Anteriormente, discorreu-se sobre as políticas públicas que visam fomentar a participação das famílias no contexto escolar, apontando as fragilidades subjacentes à sua proposição. Posteriormente, analisou-se o fenômeno da não participação, propondo três hipóteses explicativas à ausência dos pais na vida escolar dos filhos. Com tais argumentos, buscou-se evidenciar que a suposta omissão parental não pode ser compreendida, somente, como uma ação intencional dos familiares, mas como parte de mudanças no imaginário e nos modos de organização da sociedade.

Identifica-se que mudanças necessárias para otimizar a participação da família na escola precisam, necessariamente, atentar-se ou buscar discutir os aspectos citados anteriormente³. Laval (2019, p. 306) respalda esse entendimento na medida que, ao analisar a neoliberalização da escola, entende que “[...] o que deve ser feito nela [escola] é inseparável de uma política global de igualização das condições”. O autor prossegue afirmando que a disponibilização de recursos não seria suficiente se não acompanhada por um reconhecimento “[...] que a educação seja reconcebida nas representações sociais e nos programas políticos como um bem público, um bem comum” (Ibidem).

Em países historicamente marcados por experiências autoritárias e patrimonialistas (Schwarcz, 2019), nas quais o *ethos* democrático ainda não se consolidou, e assistiu-se, reiteradamente um desmanche de serviços públicos essenciais a dignidade da vida (Oliveira, 1995; Saad Filho, Moraes, 2018), uma das tarefas primeiras seria revisitar e refundar o conceito de participação. Assim, uma das questões primordiais consiste em questionar o que, objetivamente, se pretende

³ Um exemplo de ação governamental focada nestas questões é o Projeto de Lei 143/2023 (BRASIL, 2023) que propõe mudança na Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, permitindo que pais de crianças até 14 anos se ausente do trabalho uma vez por semestre para comparecer à escola dos filhos.

ao reiterar a necessidade dos pais participarem na vida escolar dos filhos. A partir disso, torna-se necessário refletir se o questionamento já não carrega consigo uma concepção idealizada e moderna de família, bem como uma pressuposição de que os alunos deveriam desenvolver nos espaços extraescolares habilidades necessárias para a vida escolar. Além disso, o processo de responsabilização da família pela preparação prévia de seus filhos para frequentar a escola carrega consigo um questionamento que precisa, permanentemente, acompanhar o trabalho pedagógico: a instituição escolar é receptiva à alteridade ou organiza o trabalho pedagógico a partir de uma concepção idealizada de criança?

Concomitante a isso, precisa-se, em uma dimensão comunitária, discutir a quem pertencem as instituições de ensino, o que não significa confundir com quem as mantém. Dunker (2020, p. 52), indo de encontro à uma percepção de senso comum, afirma que “o governo não é dono, sócio ou proprietário das escolas. As escolas são uma espécie de seguro de resiliência do Estado contra governos tirânicos”. Torna-se fundamental o reconhecimento social que a escola é pública e encontra-se em uma interseção do passado com o futuro. Por meio dela, espera-se transmitir um legado cultural, mas é nela que, seminalmente, reside o futuro. É no espaço escolar que se negocia, se projeta e se ambiciona o futuro idealizado. E este processo decisório e negociatório não pode ser pautado por interesses privados, mas sim pelo bem comum.

Um outro elemento para discutir a aproximação da família e da escola, é pensar esse relacionamento a partir do conceito gadameriano de diálogo. O que se percebe, a partir da análise das atuais políticas públicas, é uma instrumentalização da relação família-escola. Quando se espera que a família se mobilize para verificar a qualidade da educação, sem criar espaços nos quais se discute o que está implícito no discurso de qualidade total ou a complexidade da aprendizagem humana, há a possibilidade de ocorrer uma responsabilização de que os baixos índices obtidos seriam de inteira responsabilidade do docente. A longo prazo, é esse discurso que se encontra subjacente nas propostas de remuneração ou acréscimo salarial por meio da avaliação de mérito.

Em contrapartida, as políticas públicas nas quais se espera que a escola

intervenha nas famílias, propondo ações que levem ao desenvolvimento de competências e habilidades que sejam úteis, também podem resultar em um discurso persecutório ou de reforço a um estigma de que o insucesso escolar é decorrente da omissão parental nas atividades compensatórias da escola. Transversal a ambas situações, há uma carência de espaços dialógicos. O diálogo, na perspectiva de Gadamer (1997) é, justamente, o esforço de compreensão, de abertura à alteridade e uma atitude radical de escuta. Assim, quando o conceito de diálogo estiver integrado às instituições educacionais, a relação entre família e escola será pautada por uma relação compreensiva e não acusatória.

Considerações Finais

Neste estudo, discutiu-se a falibilidade de algumas suposições que fundamentam o desenvolvimento de políticas públicas que visam a aproximação da família e a escola, evidenciando que a não-participação dos familiares nos processos educativos pode ser compreendida como um desdobramento de mudanças macroestruturais. Na primeira seção do artigo, analisou-se de que modo a participação das famílias é retratada em documentos normativos e publicações legais acerca da educação. Identificou-se que o tema é vagamente regulado e, inicialmente, há a predominância de um caráter político da integração escola-família, que visava fortalecer a gestão democrática das instituições. Posteriormente, emergem questões relacionadas à mobilização das famílias para ampliar ou buscar a qualidade da educação básica e, contemporaneamente, percebe-se uma tendência a políticas públicas que fomentem uma intervenção nos modelos familiares.

Na segunda seção do artigo, argumentou-se que os discursos da suposta omissão parental precisam ser compreendidos a partir de mudanças em curso na própria sociedade. A crise da legitimidade paterna, a reconfiguração das relações de trabalho e a mudança em curso no imaginário social acerca da educação, são fenômenos que não podem ser desconsiderados ao avaliar a participação das famílias na vida escolar. As políticas públicas, muitas vezes, ao instrumentalizar a relação escola-família e desconsiderar a complexidade do contexto contemporâneo, acaba culpabilizando e reforçando estigmas das famílias que não atendem o modelo

idealizado de participação familiar. Por outro lado, o reforço da perspectiva neoliberal de compreender a instituição escolar como fornecedora de um serviço e as famílias como sendo usuárias pode resultar em um discurso persecutório aos membros do corpo docente e da gestão, responsabilizando-os pelo fracasso escolar.

Por fim, defendeu-se a necessidade de pensar a relação família-escola, a partir do conceito de comunidade, bem como a pertinência da aproximação entre essas duas instâncias socializadoras ser pensada a partir do conceito de diálogo. Argumentou-se que a relação com os membros da família deve se pautar por um esforço compreensivo, evitando-se discursos culpabilizadores ou persecutórios e que podem reforçar estigmas. Por outro lado, a participação da família na vida escolar deve ser orientada para restituir o clima de comunidade e desenvolver um clima de responsividade com a qualidade das instituições educativas.

Certamente, as discussões acerca da relação família e escola não se esgotam no presente estudo, tornando-se necessárias investigações de caráter empírico e que visem evidenciar aspectos hipotéticos levantados no decorrer do estudo. Pontua-se, especificamente, a necessidade de identificar, avaliar e comparar o capital cultural das famílias que participam ativamente da vida escolar dos filhos e daquelas que supostamente omitem de suas responsabilidades. Soma-se a isso, a necessidade de analisar qualitativamente o conteúdo da comunicação entre as duas instâncias socializadoras, a fim de verificar se ela atende a hipótese levantada de que, hegemonicamente, seja voltada aos aspectos comportamentais das crianças e, por meio de estudos etnográficos, analisar o que esse fluxo unidirecional de informações gera na família e no modo de compreender a escola.

Referências

ALVES, Missiene Lima; LIMA, Maria da Conceição Silva. A Gestão democrática e a relação família-escola: desafios e perspectivas. **Revista Pedagógica**. v. 15. p. 1-22. Abril de 2023.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In.: SADER, Emir.; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo. As Políticas Sociais e o Estado Democrático** (org.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-22.

ANTUNES, Ricardo. **Capitalismo Pandêmico**. São Paulo: Boitempo, 2022.

_____. **O caracol e sua concha.** Ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2 ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2011.

BEHRING, Eliana. SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. **Cadernos de Pesquisa.** n. 106. março, 1999. p. 191-216.

_____. Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental. **Contrapontos.** Vol. 3. Nº 3. 2003. p. 483-510.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem:** Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013.

BONAMINO, Alicia. et al. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e Coleman. **Revista Brasileira de Educação.** Volume 15. nº 45. Set/Dez. 2010. p. 487-499.

BÓRON, Atilio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In.: SADER, Emir.; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo.** As Políticas Sociais e o Estado Democrático (org.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 63-118.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** 16ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 02 abr. 2023.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 02 abr. 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais.** Brasília, DF: INEP, 2006. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/496309. Acesso em: 02 abr. 2023.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 02 abr. 2023.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 abr. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Conselhos Escolares:** uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf Acesso em: 02 abr. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.787,** de 2 de dezembro de 2004. Institui o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004b. Seção 1, p. 23.

_____. **Resolução nº 3, de 19 de maio de 2022.** dispõe sobre os critérios de destinação de recursos financeiros às escolas públicas de educação básica municipais, estaduais e distritais, no âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-3-de-19-de-maio-de-2022-401492662>. Acesso em: 02 abr. 2023.

_____. **Portaria nº 571, de 02 de agosto de 2021:** Institui o Programa Educação e Família. Disponível em: https://pddeinterativo.mec.gov.br/images/pdf/portaria_n_571_02082021.pdf Acesso em: 02 abr. 2023.

CASARA, Rubens R. R. **Contra a miséria neoliberal.** São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

_____. **Sociedade sem lei:** Pós-democracia, personalidade autoritária, idiotização e barbárie. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CENCI, Angelo Vitório. Neoliberalismo. capital humano e educação. In.: FÁVERO, Altair. A.; TONIETO, Carina.; CONSALTÉR, Evandro. (Org.). **Leituras sobre educação e neoliberalismo.** Curitiba: CRV, 2020. p. 87-106.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOWBOR, Ladislau. **Democracia Econômica:** Alternativas de Gestão Social. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

DUNKER, Christian. **Paixão da Ignorância:** A escuta entre psicanálise e educação. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FERNANDES, Luis. Neoliberalismo e reestruturação do capitalista. *In*: SADER, Emir.; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**. As Políticas Sociais e o Estado Democrático (org.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 54-61.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1997.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. *In*: CHARTIER, Roger. **História da vida privada 3**: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009. p. p. 305-320.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**. O neoliberalismo e as novas técnicas de poder. 7 ed. Belo Horizonte: Editora yine, 2020.

_____. **Sociedade do Cansaço**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HONORÉ, Carl. **Sob pressão**: criança nenhuma merece superpais. Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEBRUN, Jean-Pierre. **A perversão comum**: Viver juntos sem outro. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 2008,

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**. Volume XI (176). 2005. p; 563-578.

_____. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, v. 31, n. 2, 2008.

_____. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia**. Fev/Ago. 1998. p. 91-103.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**. Vol. 27, nº 1, Jan/Mar 2010, p. 99-108.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. *In*: SADER, Emir.; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**. As Políticas Sociais e o Estado Democrático (org.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 24-28.

PERRENOUD, Pierre. O que a Escola Faz às Famílias. *In*: MONTANDON, C.; PERRONOU, Pierre. (Org.), **Entre Pais e Professores, um diálogo impossível?** Para uma Análise sociológica das interações entre a Família e a Escola. Oeiras/Portugal: Celta, 2001. p. 55-112.

PINTO, Fátima Cunha Ferreira; GARCIA, Vanessa Coelho; LEITCHEVSKY, Ana Carolina. Pesquisa Nacional Qualidade na Educação: a escola pública na opinião dos pais. **Ensaio**. Avaliação de Políticas Públicas Educacionais. Rio de Janeiro, v.14, n.53, out./dez. 2006. p. 527-542,

RESENDE, Tânia de Freitas; SILVA, Gisele Ferreira. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1998-2014). **Ensaio**. Avaliação Políticas Públicas Educacionais. v. 24. n. 90. jan/mar. 2016. p. 30-58.

ROUSSEL, L. Faire de l'enfant un roi, c'est l'empêcher de grandir. **L'Histoire**. n.º 262. Fev. 2002. Disponível em:
<https://www.lhistoire.fr/%C2%AB-faire-de-lenfant-un-roi-cest-lemp%C3%A4cher-de-grandir-%C2%BB> . Acesso em: 02 abr. 2023.

SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lecio. **Brasil: Neoliberalismo versus Democracia**. Petrópolis, RS: Boitempo, 2018.

SADER, Emir. A hegemonia neoliberal na América Latina. In.: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**. As Políticas Sociais e o Estado Democrático (org.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 35-38.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Vergas Vitória de Andrade. Capital Cultural familiar e o (in)sucesso escolar no Ensino Médio. **Revista Contemporânea de Educação**. v. 15. n. 34. set/dez. 2020. p. 156-175.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Audiência pública do Senado Federal sobre Ensino Domiciliar (Homeschooling)**. 2022a. Disponível em:
<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/audiencia-publica-do-senado-federal-sobre-ensino-domiciliar-homeschooling/> Acesso em: 02 abr. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Já**. 2022b. Disponível em:
https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wpcontent/uploads/2022/04/educacaoja-2022-abril02-odospelaeducacao.pdf?utm_source=download&utm_id=documento. Acesso em: 02 abr. 2023.

WALSH, Froma. **Processos Normativos da Família: Diversidade e Complexidade**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

Submetido em: 08-06-2023

Aprovado em: 12-04-2025

Publicado em: 29-06-2025

