

## DOSSIÊ

*A sociologia das relações família-escola: reconfigurações sociais e novas perspectivas analíticas e metodológicas*

### **Participação das famílias na gestão educacional: o lugar dos *pais-professores***

### ***Family participation in educational management: the place of parent-teachers***

**Guilherme de Alcantara<sup>a</sup>**  
guilhealcan@gmail.com

**Tânia de Freitas Resende<sup>a</sup>**  
taniaresbr@gmail.com

#### **RESUMO**

O artigo analisa as interações entre mães, pais e responsáveis participantes de uma ação pública, proposta por representantes de famílias no Conselho Municipal de Educação (CME) de Belo Horizonte. A ação pública, que tinha a intenção de incrementar a participação desse segmento na gestão democrática da educação no município, foi objeto de uma pesquisa que incluiu: observação participante nas sessões do CME, nos eventos organizados durante a ação pública, na Conferência Municipal de Educação; aplicação de questionários; realização de entrevistas e inúmeras conversas informais com gestores e responsáveis que participaram do processo. O referencial teórico abarcou pesquisas sociológicas sobre relações família-escola e estudos etnográficos sobre processos de participação. Tal literatura indica que, embora haja uma forte pressão pela concertação apoiada no discurso da parceria família-escola, os responsáveis possuem visões de educação, valores, posturas e interesses diversos. No caso analisado, identificamos uma tensão nas relações entre os responsáveis que eram, também, profissionais da rede pública (*responsáveis-professores*) e os demais. Essa tensão, condicionada pelos diferenciais de classe, raça, gênero, capital cultural e profissional, relacionava-se às diferenças de posição organizacional, visões, interesses e prioridades; às ambiguidades da identidade dupla de responsável e de profissional da educação, bem como ao próprio status do movimento de responsáveis naquele contexto. A análise pode trazer contribuições para a compreensão dos desafios envolvidos nas propostas de parceria família-escola e de participação parental na gestão dos sistemas de ensino.

**Palavras-chave:** Relação Família-Escola. Pais-Professores. Participação. Gestão Educacional. Conselho Municipal de Educação.

#### **ABSTRACT**

The article analyzes the interactions between parents and guardians participating in a public action proposed by family representatives in an Education Municipal Council (CME), which intended to increase this segment's participation in education democratic management. The theoretical framework encompassed sociological

<sup>a</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

research on family-school relationships and ethnographic studies on participation processes. The study followed the action through the participant observation of CME sessions, in the events organized during public action, and during the Education Municipal Conference, the application of 130 questionnaires, four in-depth interviews, and countless informal conversations with managers and parents participating in the process. Although there is strong pressure for cooperation supported by the discourse of family-school partnership, parents have different views of education, values, attitudes, and interests. In this article, we specifically address a tension in the relationship between regular parents and parents who are also public school professionals (i.e., *parent-teachers*). This tension, conditioned by differences in class, race, gender, cultural, and professional capital, is related to differences in organizational position, visions, interests, and priorities. Furthermore, it is connected to the identity ambiguities of being both a parent and an education professional, as well as the status of the parents' movement in that context. This analysis can contribute to understanding better the ambiguities and challenges involved in family-school partnership proposals and parental participation in educational system management.

**Keywords:** Family-School Relationship. Parent-Teachers. Participation. Educational Management. Education Municipal Council.

## Introdução

Desde as décadas finais do século XX, estudos de sociologia da educação identificam a difusão de discursos e políticas educacionais que incentivam a aproximação e a parceria entre famílias e escolas. Esse movimento se relaciona a mudanças estruturais em diferentes dimensões da vida econômica e social, que geraram importantes transformações tanto no âmbito da família quanto no da escola, reconfigurando, também, as relações entre essas duas instituições socializadoras. Os trabalhos nesse campo apontam o estabelecimento de um verdadeiro consenso em torno dos benefícios da parceria, a qual traria vantagens tanto para os estudantes, em seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento, quanto para os professores e responsáveis, bem como para a sociedade de modo geral (Lareau, 1987; Vincent; Tomlinson, 1997; Silva, 2003; Nogueira, 2006).

Uma das vertentes frequentemente enfatizadas na relação família-escola é a da participação. Conforme Silva (2003), diversos autores argumentam que o estreitamento das relações entre as duas instituições, com maior participação dos vários envolvidos, corresponderia a uma democratização que seria importante não apenas para o sistema de ensino, mas para a sociedade como um todo, contribuindo para fomentar uma cultura de democracia representativa. No que tange às famílias, tem-se assistido – depois da Segunda Guerra Mundial na maioria dos países ocidentais e, no caso brasileiro, a partir do processo de redemocratização do país pós-ditadura militar – a um incentivo sem precedentes do Estado ao desenvolvimento de mecanismos de participação formal, nos sistemas de ensino, dos responsáveis pelos estudantes (Silva, 2003; Resende; Silva, 2016)<sup>1</sup>. No entanto, os estudos sociológicos também apontam reiteradamente que, para além dos discursos de parceria, as interações entre escolas e famílias são, frequentemente, marcadas por assimetrias, tensões e conflitos; e as diversas formas de participação podem ser eivadas de armadilhas e contribuir para a

<sup>1</sup> Embora a literatura historicamente consagre o termo *pais*, consideramos a expressão *mães, pais e responsáveis* mais adequada para o contexto dos processos de participação das famílias nas escolas públicas brasileiras. Contudo, por questão de espaço e de fluidez da escrita, usaremos em geral o termo *responsáveis*.

reprodução social e cultural (Lareau, 1987; Nogueira, 1998; 2005; Silva, 2003; Lareau; Muñoz, 2012; Canedo, 2018).

Este artigo<sup>2</sup> é derivado de uma pesquisa que visou contribuir com esse campo de estudos, focalizando uma ação pública, realizada em Belo Horizonte (MG) entre os anos de 2018 e 2019, voltada para o incremento da participação de mães, pais e responsáveis de estudantes em instâncias formais da gestão democrática da educação no município, tais quais os conselhos escolares<sup>3</sup>, o Conselho Municipal de Educação (CME) e as Conferências Municipais de Educação. A ação pública envolveu a realização de encontros, a formação de um Grupo de Mobilização (GM) com 30 responsáveis representantes das famílias nos conselhos escolares e no CME, reuniões, seminários e participação nas Pré-Conferências e na Conferência Municipal de Educação. A metodologia da pesquisa englobou uma observação participante de 18 meses de duração, aplicação de questionários a 130 responsáveis que atuavam em instâncias de participação e realização de quatro entrevistas em profundidade. Neste artigo, mais especificamente, analisamos as interações e as tensões identificadas entre os *responsáveis-professores* (mães, pais e responsáveis de alunos que eram, profissionalmente, professores da educação básica)<sup>4</sup> e os demais responsáveis.

A sociologia das relações família-escola tem incluído, como um de seus vários temas de estudo, a relação dos responsáveis-professores com a escolarização dos filhos (Silva, 2006; Nogueira; Nogueira, 2017; Van Zanten, 2018; Nogueira; Coutrim, 2018). A pesquisadora francesa Agnès Van Zanten (2018), ao apresentar um número da *Revue Française de Pédagogie* dedicado ao tema, argumenta que investigar as práticas educativas familiares dos pais-professores pode contribuir para renovar a visão sobre a relação família-escola e sobre o funcionamento do sistema de ensino em geral, por permitir – examinando um grupo social cujas peculiaridades favorecem a relação com esse sistema – lançar luz sobre o trabalho realizado pelos responsáveis dos alunos e, assim, trazer novos elementos para a discussão da reprodução social e das desigualdades educacionais.

No entanto, poucos são os estudos dedicados à participação política dos responsáveis-professores na gestão democrática das escolas e dos sistemas de ensino. Um desses trabalhos é o de Pedro Silva (2006), o qual identificou que, no âmbito das associações de pais nas escolas que estudou em Portugal, os responsáveis-professores assumiam um reconhecido papel de mediação entre os

---

<sup>2</sup> Pesquisa financiada com recursos do edital do Programa Institucional de Auxílio à Pesquisa de Docentes Recém-Contratados pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

<sup>3</sup> Os conselhos escolares são órgãos colegiados de gestão democrática da educação pública, com participação de membros dos diversos segmentos da comunidade escolar. A legislação brasileira não determina a obrigatoriedade desses órgãos, atribuindo aos Estados e municípios a competência para definir as normas da gestão democrática. No caso de Belo Horizonte, a Portaria nº 01, de 28 de dezembro de 1983, da Secretaria Municipal de Educação, institui a Assembleia e o Colegiado Escolar como os dois principais órgãos deliberativos das escolas da rede municipal. Neste texto, usaremos de modo equivalente as expressões “conselho” e “colegiado” escolar, sendo a última mais recorrente entre os sujeitos da pesquisa.

<sup>4</sup> A literatura acadêmica consagra o termo “pais-professores”, usado no título deste texto, para representar as mães, pais e responsáveis de estudantes que também são professores do ensino básico (Nogueira; Coutrim, 2018; Van Zanten, 2018). Usaremos essa expressão quando nos referirmos à literatura, alternando-a com o termo “responsáveis-professores”, em sentido equivalente, o qual privilegiaremos em referência aos dados de nossa pesquisa. Cabe destacar que Silva (2003; 2006) faz uma diferenciação entre as expressões “pais-professores” e “professores-pais” – conforme o envolvimento ou não em espaços de atuação coletiva dos pais – que não encontramos em outros autores e não adotaremos neste artigo.

responsáveis de classe trabalhadora e a escola. Em nosso caso, embora tal dimensão mediadora também estivesse presente, o que mais chamou a atenção foi a aberta e áspera aversão de um grupo de responsáveis, a maioria de origem popular<sup>5</sup>, e com histórico de participação em instâncias de gestão democrática do sistema de ensino à atuação dos responsáveis-professores. Para o referido grupo, a presença excessiva desse perfil de responsáveis (os professores) desvirtuaria o movimento das famílias. O grupo de críticos se empoderou ao longo do processo, culminando, meses depois, talvez na única eleição de representantes das famílias no CME, em cerca de 20 anos, na qual nenhum responsável-professor foi eleito.

O processo acima sumarizado, que será objeto de análises mais detalhadas na continuidade do artigo, diz respeito a uma dimensão muito particular da relação família-escola. Até que ponto responsáveis e professores têm os mesmos interesses? Qual é o efeito da dupla identidade dos responsáveis-professores sobre suas práticas e posicionamentos nos espaços de participação no sistema de ensino? Como essas práticas são recebidas pelos demais responsáveis?

Na linha dos argumentos de Van Zanten (2018) acima mencionados, espera-se com o artigo, ao abordar essa dimensão particular, contribuir para alargar o campo de estudos sobre os processos de participação das famílias nas instâncias de gestão democrática do sistema de ensino e sobre as relações família-escola de modo geral, ampliando a compreensão a respeito das tensões presentes nessa relação. Para isso, inicialmente sintetizaremos parte do debate teórico sobre o tema, em seguida apresentaremos o contexto e a metodologia da pesquisa, para então fazer a discussão dos principais dados selecionados para este trabalho.

## O debate teórico

Colocamos em diálogo trabalhos do campo da sociologia da educação que analisam a relação família-escola, os processos participativos na educação e as interações sociais dos responsáveis-professores, considerando tanto sua atuação em espaços de participação formal no sistema de ensino, quanto os modos como lidam com a escolarização dos filhos.

Falar da relação família-escola significa abordar um tema muito amplo, discutido em diferentes áreas disciplinares, tais quais a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Política, a História, a Filosofia, entre outras. Nesse universo, os estudos sociológicos chamam a atenção, de modo especial, para a “interdependência entre as condições sociais de origem das famílias e as formas de relação que estas estabelecem com a escola” (Nogueira; Romanelli; Zago, 2000, p. 10). Nessa perspectiva, escola e família não podem ser tomadas em abstrato – como muitas vezes se observa nos discursos de participação e de parceria –, mas devem ser analisadas considerando suas condições históricas e socioculturais.

Dessa forma, os estudos que deram origem à Sociologia das Relações Família-Escola, nas décadas finais do século XX (Nogueira, 1998), empenhavam-se em analisar as relações que famílias

<sup>5</sup> A observação participante e as conversas informais com os responsáveis ao longo da ação pública permitiram caracterizá-los como de origem popular, levando em conta a baixa escolarização (maior parte sem curso superior), as ocupações (técnicas e manuais), as condições de vida e de moradia.

de diferentes meios sociais estabeleciam com a educação escolar; alguns deles, de início, analisando trajetórias escolares; outros passando, posteriormente, a tomar como objeto aspectos mais específicos como a escolha do estabelecimento de ensino, o acompanhamento aos deveres de casa, as formas de envolvimento dos responsáveis na vida escolar dos filhos e sua atuação em espaços de participação formal no sistema de ensino, entre outros. Quanto aos grupos familiares investigados, a diversificação dos trabalhos levou também a complexificar o efeito da classe social e a contemplar categorias sociais específicas, com recortes ocupacionais, étnico-raciais, religiosos, de gênero, entre outros (Vincent, 2017; Posey-Maddox; Haley- Lock, 2017; Lareau; Horvat, 1999; Ball *et al.*, 2013; Lareau; Weiningar, 2008). É nesse contexto que emergem as pesquisas sobre relação família-escola com foco nos “pais-professores”, as quais interessam especialmente neste texto.

Conforme analisa Silva (2003; 2006; 2007), a relação família-escola é complexa e multifacetada, comportando duas dimensões quanto à atuação dos envolvidos: individual e coletiva. A primeira corresponde às atividades realizadas individualmente por docentes, responsáveis ou alunos, geralmente em função de interesses particulares. A dimensão coletiva consiste na atuação organizada, voltada para interesses gerais de um grupo ou de toda a coletividade, com caráter eminentemente político. São exemplos a participação de pais, mães ou responsáveis em órgãos de gestão democrática do sistema de ensino; ou a criação de comissões de responsáveis para lidar com questões ou demandas específicas (Nogueira; Resende; Coutinho, 2023). Silva (2003, p. 350) destaca que as relações entre as duas dimensões podem ser “de complementaridade, mas também de tensão”; e os responsáveis de estudantes tendem a privilegiar a dimensão individual, motivo pelo qual costumam assumir um papel tendencialmente conservador na relação com a escola. Van Zanten (2001) vai além, identificando que interesses individuais de responsáveis de classe média podem se traduzir em ações coletivas que visam a garantia de uma boa educação para seus filhos por meio da promoção da segregação interna nos estabelecimentos públicos de ensino. Essa estratégia de proteção via segregação foi denominada “colonização”. Posteriormente, o uso do termo foi alargado para se referir a diferentes ações empreendidas pelas famílias, com o intuito de influenciar a adoção, pela escola, de medidas que as beneficiem (Van Zanten, 2009; Nogueira; Nogueira, 2017).

As pesquisas sobre responsáveis-professores, as quais compõem um grupo ainda pouco numeroso no campo da Sociologia da Educação, têm privilegiado, em suas análises, a dimensão individual de atuação dos responsáveis que pertencem a essa categoria profissional. Nogueira e Coutrim (2018, p. 77), em uma revisão bibliográfica sobre tais pesquisas, levantando estudos em língua portuguesa, inglesa e francesa, identificam 27 trabalhos e concluem haver uma concentração desses (no caso, dez) em “temáticas mais relacionadas ao denominado ‘efeito pai professor’, ou seja, um efeito do exercício da docência pelos pais na escolarização dos filhos”. Verificam, também, a existência de temáticas mais específicas, como a escolha do estabelecimento de ensino para os filhos, ou a influência da profissão docente na escolha das profissões dos filhos. Apenas um dos grupos temáticos identificados pelas autoras corresponderia mais diretamente à dimensão coletiva da atuação dos sujeitos na relação família-escola: o que reúne trabalhos voltados para a “participação dos pais-professores na gestão escolar democrática” (Nogueira; Coutrim, 2018, p. 81). Uma evidência do caráter ainda muito restrito dessa produção é o fato de serem apenas cinco trabalhos, todos do

mesmo autor (o pesquisador português Pedro Silva), derivados da mesma pesquisa por ele elaborada, além de nem todos terem, de fato, centralidade na questão dos responsáveis-professores.

Quanto à temática mais geral dos efeitos da condição de *responsável-professor* para a escolarização dos filhos, as pesquisas apontam que, tendencialmente, os professores formam um grupo de responsáveis que evoluem com mais desenvoltura frente às demandas do “ofício de pais” (Van Zanten, 2018, p. 5). Para Van Zanten (2018), o uso dessa expressão, feito muitas vezes metaforicamente, nos contextos contemporâneos de intensificação do acompanhamento educativo dos filhos pelos responsáveis, ganha sentido completo no caso dos responsáveis-professores, considerando seu alto investimento e o caráter quase profissional de que se revestem suas ações nessa área.

A literatura aponta ainda que, por mais que haja uma série de condicionantes a serem considerados, os filhos de professores tendem a ter vantagens relativas na competição escolar, possibilitadas pelos capitais familiares, especialmente fortes no que tange ao conhecimento do sistema de ensino e às redes de relacionamentos a ele ligadas (Nogueira; Coutrim, 2018). Há indícios de que tais vantagens sejam maiores para filhos de professoras, apontando que as configurações de gênero influem na transmissão desses capitais (Van Zanten, 2018). Os responsáveis-professores conhecem os currículos oficial e o oculto, dominam a linguagem técnica, o funcionamento da organização, pensam estratégias de escolarização. Esse capital tem efeito sobre a capacidade de participação (Silva, 2006) e sobre a maior recorrência de atuação frente a outros grupos (Nogueira; Coutrim, 2018). Nesse sentido, os responsáveis com esse perfil adotariam de forma mais sistemática e intensa estratégias compreendidas como de colonização, mesmo se comparados a outros perfis profissionais de classe média (Nogueira; Nogueira, 2017; Van Zanten, 2018).

No que tange à atuação dos responsáveis-professores na dimensão coletiva da relação família-escola, alguns achados esparsos – no bojo de pesquisas que não tinham esse foco, voltando-se para as práticas individuais de acompanhamento à escolarização dos filhos – indicam, por exemplo, que os esses responsáveis se destacam quanto à participação em associações de pais de alunos (Nogueira; Coutrim, 2018; Van Zanten, 2018) e também são numerosos em instâncias de gestão democrática como os conselhos escolares (Van Zanten, 2018).

Conforme já apontado, Silva (2006) é um autor que aborda com maior centralidade a atuação coletiva dos responsáveis-professores. Focalizando, especificamente, as associações de pais, ele interroga os possíveis efeitos da “condição híbrida” dos responsáveis-professores (p. 268), indagando como eles conciliam seus dois papéis e como coadunam interesses particulares, ligados à situação dos próprios filhos, com interesses coletivos, considerando que nem sempre há coincidência entre ambos. Assim, se esses responsáveis, conhecendo por dentro a escola e o sistema de ensino, podem atuar como uma “ponte privilegiada” entre a cultura escolar e as culturas locais, existe também a possibilidade de configurarem “agentes duplos” que acabam por ser “bons defensores... de si próprios” (Silva, 2006, p. 286).

Desde os anos 1970 e 1980, a participação dos responsáveis nas instâncias de gestão passou a ser cada vez mais estimulada pelas políticas educacionais. Observa-se o incremento das demandas de parceria família-escola, com a ideia de envolvimento parental se tornando sinônimo de boa prática para responsáveis e profissionais da educação. A difusão desse ideal também se

apoiou em pesquisas quantitativas que demonstraram correlações entre um maior envolvimento dos responsáveis na escola e o desempenho escolar dos alunos. Entretanto, frequentemente, essa demanda ignora dimensões estruturais das relações entre responsáveis e professores, reduzindo as tensões a problemas de comunicação. E, dessa forma, muitas vezes servindo para justificar mecanismos de controle de responsáveis e estudantes (Lareau, 1987; Vincent; Tomlinson 1997; Nogueira, 2006; Lareau; Muñoz, 2012).

Em textos anteriores à difusão dos ideais da parceria e da participação nas organizações públicas, encontram-se algumas análises que contribuem, atualmente, para uma perspectiva crítica sobre esses ideais. Assim, Waller (1965 [1932]) e Becker (1953) identificam que professores e responsáveis se encontram em posições diferentes na dinâmica das interações da organização escolar. Para Becker (1953), os docentes se identificam como profissionais, contrapondo-se aos leigos. A interação deles com os responsáveis envolveria tensões estruturais e o receio de pôr em risco a autoridade docente. Em última instância, os professores por ele analisados compartilhariam “a noção de que não há lugar para os pais na escola” (Becker, 1953, p. 130). Professores tenderiam a incorporar uma visão da relação família-escola baseada em uma perspectiva institucional, concentrada nas lógicas da organização escolar.

Para essa literatura, portanto, o discurso da parceria e de incentivo ao envolvimento das famílias se estabelece em um ambiente onde os professores e as escolas procuram manter sua autoridade e funcionamento, por meio de uma série de dispositivos disciplinares de controle. Tal discurso tenderia, então, a se constituir como uma forma de cooptação do apoio parental nos termos definidos pela escola (Vincent; Tomlinson, 1997). Isso contribui para o entendimento da afirmação de Barrault (2013), que comprehende os espaços de participação nos sistemas de ensino como instâncias de concertação, com dinâmicas que tendem a abafar as dissidências e conflitos. São espaços que apresentam uma tensão entre institucionalização e contestação, entre cooptação e construção de um posicionamento autônomo. Por isso, pesquisas identificam que a construção de uma agenda própria é um desafio para a participação dos responsáveis nas instâncias de gestão democrática no sistema de ensino. E que a participação mais autônoma das famílias pode desencadear tensões e uma apreensão entre os profissionais das escolas (Silva, 2006; Lareau; Muñoz, 2012).

Quando os responsáveis se engajam coletivamente em busca de uma postura mais autônoma, deparam-se com aspectos estruturantes de sua posição institucional, tais quais a natureza fragmentada e de alta rotatividade dos movimentos de responsáveis, a falta de recursos e a dependência institucional. Ao analisarem as interações em associações de pais e mestres, Lareau e Muñoz (2012) identificaram que professores e responsáveis têm objetivos mais ou menos comuns, mas isso não evita a existência de conflitos em torno da autoridade e das prioridades das ações. Por mais que haja um ideal de que estejam trabalhando pelos mesmos propósitos – educar crianças e adolescentes –, ao se observar a complexidade de contextos e situações vividas nas interações entre indivíduos, famílias e escolas no sistema de ensino, percebe-se que em muitos casos esses atores podem ter interesses, posicionamentos e prioridades divergentes. Citando Lightfoot (1977), Silva (2006, p. 276) lembra que tais divergências não são episódicas, mas decorrem de uma descontinuidade estrutural das interações entre responsáveis e professores, de modo que “nunca se poderá originar uma fusão (total) de papéis” entre eles, mesmo quando, “no limite, se (con)fundem no mesmo sujeito”.

## Contexto da pesquisa e metodologia

Conforme sintetizado na introdução, a pesquisa que deu origem a este artigo acompanhou uma ação pública vinculada ao CME de Belo Horizonte (MG). A ação pública nasceu, em 2018, da demanda de três conselheiros representantes do segmento de famílias no CME, os quais colocaram em debate a atuação dos representantes desse segmento nas instâncias formais de participação do sistema de ensino municipal, tais quais os colegiados escolares, as Conferências Municipais de Educação e o próprio CME (2018). Cabe destacar que os argumentos trazidos pelos três conselheiros iam ao encontro de alguns dos desafios identificados pela literatura em relação às representações parentais em órgãos associativos ou de gestão das escolas, por exemplo o desafio da formação e o da representatividade (Silva, 2007).

Com relação ao primeiro, os três conselheiros em questão avaliavam a atuação dos representantes de famílias como insuficiente e pouco qualificada, no sentido de não contar com nenhum tipo de formação prévia, seja com relação a questões políticas e educacionais mais gerais, seja quanto a aspectos específicos do funcionamento de reuniões e conferências. Por exemplo, se um representante das famílias tomava a palavra em uma conferência e alguém interrompia dizendo “Questão de ordem”, ele(a) muitas vezes não sabia como proceder. Segundo os conselheiros representantes do segmento de responsáveis, isso gerava um sentimento de menos valia e afastava as famílias dos órgãos de gestão e das conferências.

Quanto à questão da representatividade, um dos três conselheiros, em especial, argumentava que, embora ele se considerasse um representante dos responsáveis, não tinha uma base com quem conversar e se apoiar. Demonstrava, assim, a sensibilidade, de que trata Silva (2007, p. 16), de compreender que “a construção de eficazes e regulares canais de comunicação com os pais” seria condição para o “exercício democrático de suas funções”. Dessa forma, os três conselheiros solicitaram apoio institucional do CME para fazer frente a esses problemas e fortalecer a participação dos representantes de mães, pais e responsáveis nas instâncias de gestão democrática. Tinham em vista, especialmente, uma participação mais efetiva e qualificada desses representantes na Conferência Municipal de Educação que se realizaria no ano de 2019.

O CME promoveu então, em setembro de 2018, o “I Encontro de Pais Representantes de Colegiados Escolares” do município, o qual contou com aproximadamente uma centena de participantes. Conforme o relatório, o evento teve o objetivo de “fortalecer a participação dos pais nos órgãos colegiados, contribuindo para maior compreensão do seu papel nessa instância e em outras, tais como conferências de educação e eventos diversos” (CME, 2018). Nesse encontro, sob a condução dos conselheiros representantes do segmento de famílias, constituiu-se, por votação, um GM com 30 membros, representantes de escolas das diversas regiões do município, cabendo a esse grupo planejar ações para o alcance do objetivo proposto. Nos meses seguintes, o GM realizou, com apoio do CME e assessoria dos autores do artigo, diversas reuniões de organização dessas ações, as quais incluíram: dois “Encontros Regionais de Mães, Pais e Responsáveis”, em diferentes regiões da cidade, reunindo, respectivamente, 160 e 110 participantes, em números aproximados; o “I Seminário de Mobilização das Mães, Pais e Responsáveis Representantes de Colegiados pela Qualidade na Educação”, com cerca de 140 participantes; participação nas Pré-Conferências

Municipais de Educação, realizadas em cada regional administrativa da cidade e na X Conferência Municipal de Educação, realizada em julho de 2019. Essa Conferência marcou a dissolução do GM, tendo sido nela realizada a eleição de representantes de famílias para o CME, gestão 2019/2021.

Tendo sido convidados para o I Encontro de Pais Representantes de Colegiados Escolares, desenvolvemos, a partir de então, uma pesquisa etnográfica que totalizou 18 meses de duração e 200 horas de observação, seguindo atores-chave do processo de mobilização, nas assembleias do CME, em todas as reuniões e eventos organizados pelo GM, e em suas participações na pré-conferência e na Conferência Municipal de Educação. De modo geral, as pesquisas sobre participação no sistema de ensino tendem a focar sua análise em uma única instância – conselhos escolares, conselhos municipais, etc. Em nosso caso, dados a natureza da ação pública objeto de análise e os objetivos propostos, foi necessário construir o desenho da pesquisa em diálogo com estudos etnográficos sobre processos de participação (Cefäi *et al.*, 2012; Heredia *et al.*, 2012), que partem do contexto da experiência, questionam as fronteiras da política e da participação; não desconsideram as estruturas e configurações de poder e sua influência sobre a definição das situações, contudo, atentam para os processos de coordenação, margens de ação, estratégias, descontinuidades.

A observação participante teve o apoio de cinco bolsistas, que acompanharam atores-chave em grupos de trabalho e nas plenárias dos eventos organizados pelo GM, bem como nas pré-conferências e na Conferência Municipal de Educação. Ou seja, em certos momentos, tínhamos sete pesquisadores observando a participação dos responsáveis nos eventos, gerando centenas de páginas de cadernos de campo. Esses dados foram complementados por 130 questionários aplicados a participantes do Seminário, quatro entrevistas semiestruturadas em profundidade feitas com membros do GM, gravadas e transcritas, além de inúmeras conversas informais com responsáveis, conselheiros do CME e gestores da Secretaria Municipal de Educação.

Neste trabalho, não discutiremos os resultados ou desdobramentos mais gerais do processo de mobilização. Destacaremos a questão específica das relações entre responsáveis-professores e os demais representantes das famílias – a qual, conforme já apontado, chamou a atenção ao longo de toda a pesquisa. Antes de passar à análise dos dados, é importante frisar que nossa pesquisa focaliza responsáveis que já atuam mais do que a média nos espaços formais de participação. Ao mesmo tempo que buscamos padrões sociológicos que possam ser encontrados em outras situações e contextos, ou que permitam refletir sobre questões mais gerais atinentes à relação família-escola e à participação de representantes das famílias na gestão do ensino público, ressaltamos que as análises constituem uma interpretação que se refere a esse caso específico.

## Discussão dos dados

A análise proposta neste texto se utiliza principalmente dos dados de observação das interações entre representantes das famílias, em dois espaços: as assembleias do CME e as reuniões e eventos organizados pelo GM, embora as tensões também tenham se manifestado nos debates ocorridos nos eventos realizados durante a ação pública, nas pré-conferências e na Conferência Municipal de Educação. Nesses ambientes, as interações entre os participantes da ação pública

eram bastante intensas, com necessidade de posicionamentos mais elaborados e construção de entendimentos, mas também com tensões e conflitos latentes ou explícitos. Para compreender esse contexto, é necessária uma breve descrição do perfil dos responsáveis e das configurações dos representantes nos dois espaços.

O CME-BH tem ao todo 24 conselheiros em sua composição, sendo três representantes de responsáveis de alunos das escolas municipais, cada um com seu suplente, eleitos a cada dois anos na Conferência Municipal de Educação. Durante o período de desenvolvimento da ação pública, o grupo de seis conselheiros representantes das famílias era formado por duas mulheres e quatro homens, uma sobrerepresentação masculina, já que o nosso *survey* apontou que 79% dos conselheiros escolares que participaram do seminário eram mulheres. Dos seis conselheiros municipais, três integrantes eram de classe popular e outros três de classe média<sup>6</sup>, três foram heteroclassificados como pretos, um como pardo e dois como brancos. Por fim, dois eram responsáveis-professores.

Somente os três que propuseram a ação pública, Jorge, Nilda e Denise<sup>7</sup>, participaram ativamente do processo de mobilização; outro conselheiro apareceu em alguns momentos da ação pública e dois nunca participaram. Entre os proponentes havia duas mulheres, uma parda, de classe popular, com trajetória de participação em movimentos sobre educação e uma preta, professora da rede municipal e sindicalista. O terceiro conselheiro era um homem preto, trabalhador autônomo da construção civil, que já havia sido conselheiro municipal em mandatos anteriores, representando os alunos da rede municipal quando estudava na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As pesquisas internacionais no campo destacam o peso da classe social e do acesso ao capital cultural como condicionante da atuação dos atores em espaços de participação no sistema de ensino. Por exemplo, Vincent e Tomlinson (1997) percebem um protagonismo de responsáveis de classe média e brancos. Barrault (2013) identifica uma tendência à formação de dois polos. Um com responsáveis com mais capital cultural, na maior parte das vezes de classe média, mais mobilizados e com práticas participativas mais diversificadas. E outro com os responsáveis de classe popular, que pouco intervêm nas discussões, com interesses associados a preocupações privadas, pontuais e práticas. O caso que estudamos não se enquadra nesse esquema, o que não quer dizer que esses perfis e uma tensão de classe não estivessem presentes. Mas cabe destacar que lideranças importantes no processo eram pessoas negras e de classe popular, algumas que traziam reflexões bastante elaboradas sobre questões pertinentes à mobilização.

Com relação à composição do GM, coletamos dados gerais sobre o perfil dos participantes, durante as primeiras reuniões do grupo, as quais envolviam uma apresentação de cada membro. As reuniões nunca contaram com todos os membros eleitos, chegando a aproximadamente 20 presentes. Desde a primeira reunião identificamos uma significativa diversidade de perfis entre os responsáveis que faziam parte do GM. Por outro lado, também foi possível destacar tendências e grupos de interesse.

---

<sup>6</sup> Havia três conselheiros com graduação, sendo dois professores e um assessor parlamentar, os quais foram considerados de classe média. Os outros três completaram o ensino fundamental ou o ensino médio na EJA e possuem ocupações manuais de baixa remuneração ou não trabalham.

<sup>7</sup> Para manter o anonimato dos participantes, todos os nomes dos sujeitos são fictícios.

Claramente havia alguns grupos que, mesmo não sendo majoritários numericamente, tendiam a protagonizar e orientar as pautas das reuniões, tornando-se, assim, mais representativos. Esses grupos eram: o de responsáveis-professores; o de responsáveis de estudantes da educação especial e o grupo dos que tinham alguma outra filiação (movimentos sociais e educacionais, projetos sociais, igrejas e partidos). Uma parte considerável dos 30 representantes já possuía histórico de participação social dentro ou fora da educação. Entretanto, se havia os participantes com filiações, pertencimentos e pautas mais bem definidas e aparentes, outros chegaram ali sem grande experiência de participação, estimulados pela direção de sua escola, sem ter clareza do que se tratava.

Desde a primeira reunião do GM, alguns apresentavam um discurso elaborado e crítico à direção de suas escolas, a qual, segundo eles, sabotaria sistematicamente as ações de engajamento de responsáveis. Era o caso de Luciana, mãe de dois alunos do Ensino Fundamental, sendo um deles portador do Transtorno de Espectro Autista (TEA). Essa responsável, nas suas próprias palavras, participava “de todos os movimentos da escola”:

*Eu sou membro do Colegiado e não fui informada dessa reunião. Soube por acaso. Não é interesse da escola que o pai participe. No Regimento está escrito que a escola teria de nos dar uma formação. E isso não acontece. O principal papel dessa ajuda do Conselho seria nos dar um norte, uma direção. [...] Vamos estar numa Conferência com os candidatos a diretores. Eles precisam saber que é função deles fomentar o funcionamento do Colegiado na sua escola. Saber o que as famílias esperam (Luciana, mãe de dois alunos).*

Nessa passagem, Luciana expressa um sentimento bastante comum entre os participantes. Embora alguns dos responsáveis relatassem uma ótima interação com a direção de sua escola e incentivos desta para participar da ação pública, vários expressaram as tensões vividas nas relações com a gestão escolar. Essa mãe manifestou certa descrença na capacidade da escola de fomentar a participação das famílias e de escutá-las. Além disso, acreditava que uma ação pública proposta pelos representantes do segmento das famílias no CME poderia contribuir para os trabalhos dos responsáveis que atuam nos conselhos escolares. Outra mãe com experiência de militância em política partidária afirmou durante um evento que havia desistido de atuar nos conselhos porque via pouca margem de atuação nesses espaços, dado o nível de burocratização. De modo geral, os responsáveis que compartilhavam essa visão acreditavam que a estrutura da escola e parte considerável dos profissionais da educação limitavam o espaço de ação política das famílias nos conselhos escolares.

Quanto aos responsáveis-professores, identificamos quatro membros do GM nessa “condição híbrida” (Silva, 2006), sendo um professor da rede estadual e três professoras da Educação Infantil municipal. Embora numericamente o grupo não fosse tão alto, o capital cultural, profissional e militante de seus membros contribuía para que ocupassem um lugar importante nos debates e na organização das ações. Uma dessas responsáveis-professoras, conselheira suplente e sindicalista, teve papel central na mobilização. Fortalecida por essa múltipla vinculação, pela formação e experiência no sistema de ensino e no sindicato, ela tinha forte influência nas reuniões do GM e nos eventos por ele promovidos. Inicialmente, liderou o grupo de responsáveis-professores na tentativa de fazer valer seus pontos de vista.

Uma característica comum ao discurso desse grupo de responsáveis-professores era a afirmação de que docentes e famílias estavam sempre do mesmo lado, um argumento também hegemônico entre os diferentes segmentos com representantes no CME. Isto é, configurar-se-ia, no âmbito dos discursos, uma grande parceria entre todos os envolvidos, que estariam ali dispostos a buscar caminhos para o aprimoramento da qualidade da educação, por meio da promoção de melhores condições de trabalho para os profissionais da educação e de aprendizagem para os alunos. De fato, era possível observar uma intenção geral de colaboração para a elaboração de ações e políticas em prol da educação do município. Contudo, tanto no CME quanto no GM, as participações dos atores eram atravessadas por seus pertencimentos e interesses individuais e coletivos.

Nas assembleias do CME, gestores da SMED, professores das diferentes redes de ensino e demais segmentos tinham seus interesses e perspectivas. Contudo, no funcionamento do Conselho – em se tratando de um espaço de concertação (Barrault, 2013) e de regulação –, boa parte dos conflitos de interesses entre os grupos tendia a ser diluída ou menorizada no debate, em nome da colaboração pela qualidade da educação. Ainda assim, a situação não era fácil para os representantes das famílias: dos 24 conselheiros, 18 eram representantes de instituições ou sindicatos.

Nesse contexto, dois dos conselheiros líderes da ação pública consideravam importante fortalecer o movimento de responsáveis, construindo uma agenda própria, mais autônoma, que poderia se aproximar dos interesses e posicionamentos dos demais segmentos nos momentos necessários, mas que não fosse subsumida, e mesmo submetida, aos interesses alheios. Consideravam alianças com os professores necessárias em dados momentos e em certas pautas, por exemplo, de luta por recursos para as escolas. Mas alegavam também que uma adesão ao discurso da categoria docente dificultaria a vocalização de demandas e posicionamentos específicos das famílias – por exemplo, a crítica aos problemas da oferta educacional das escolas, que em muitos casos podiam estar relacionados às condutas dos profissionais da educação.

Esses conselheiros denunciavam o isolamento dos representantes do segmento e o nível superficial e periférico da participação das famílias nas instâncias de gestão democrática no sistema de ensino. Jorge, um dos conselheiros do CME, caracterizou da seguinte forma essa demanda, durante a primeira reunião do GM:

*Os pais que eram conselheiros até então, era só preocupando com a política. Não tinha uma ação para falar de nossa responsabilidade como famílias. Nunca fomos chamados para avaliar o ensino, a gestão democrática. Estamos representando quantos milhões de alunos e famílias? [...] Temos Colegiado; associação – que muitas vezes é formada por professores. As Associações de Pais e Mestres, geralmente quem sai como presidente é a professora. Precisamos trazer pais conscientes para dentro do CME. A gente se sente sozinho. Não tenho a palavra de vocês para representar (Jorge, padrasto de um aluno do Ensino Fundamental II).*

Verifica-se que Jorge estava insatisfeito, entre outros elementos, com a histórica sobrerepresentação de responsáveis-professores nas vagas destinadas às famílias nos órgãos e instâncias de gestão democrática da educação. Ao longo do processo, identificamos que essa insatisfação não era somente dele. Quatro dos onze responsáveis que desenvolveram algum grau de liderança na mobilização eram abertamente críticos à presença e às práticas dos responsáveis-professores, que só consolidaram um líder no processo. Esses participantes, assim como Jorge,

criticavam a presença e a atuação de responsáveis-professores. Se em muitas questões havia um alinhamento, argumentavam que em certas situações-chave havia forte conflito de interesses entre os responsáveis-professores e os demais.

Já a conselheira Nilda, representante titular do segmento de famílias no CME, em uma das reuniões do GM, evidenciou descontentamento com as pautas trazidas pelo segmento de professores para a Conferência Municipal de Educação; depois, com os efeitos que atribui às greves:

*Nas Conferências, quando vai discutir a questão financeira, sempre o que se discute é a questão do salário do professor e valorização. Nunca se discute nada para os pais. Se queremos controle social, gestão democrática... Nossa questão é a qualidade. [...] Quando fica 50 dias em greve, hora nenhuma ele pensa em como vai ficar a qualidade. A reposição depois não é de qualidade. Nós queremos o direito constitucional à qualidade da educação. E parar de olhar só a questão da gestão, do professor, do salário (Nilda, representante do segmento de famílias no CME).*

Uma questão central que emergiu nas discussões do CME e do GM, marcando a tensão entre os grupos de responsáveis, referia-se à greve docente e seus desdobramentos. Um pouco antes do início da ação pública, ocorreu uma greve dos professores da rede municipal de ensino. Os responsáveis-professores reivindicavam o apoio dos demais responsáveis, argumentando que ganhos salariais representariam melhoria da qualidade da educação, com efeitos diretos sobre a aprendizagem e a qualidade da experiência dos estudantes. Eram apoiados por alguns outros responsáveis; porém, os mais críticos à atuação dos responsáveis-professores, mesmo não desconsiderando esse argumento, estavam mais preocupados com a resolução do conflito entre a prefeitura e o sindicato, com as questões de como as famílias lidam no seu dia a dia com a difícil situação dos filhos sem aula, da reposição do calendário escolar e do conteúdo curricular.

Assim como ilustrado no caso da greve docente, existia uma tendência em algumas ações dos responsáveis-professores e no CME de forma geral – também identificada em pesquisas de outros países (Vincent; Tomlinson, 1997) –, de tentar fazer com que o segmento das famílias referendasse posições externas, de outros segmentos. Segundo dois dos líderes da ação pública, dadas as configurações de poder existentes, os conselheiros eleitos para representar as famílias eram mais facilmente cooptados, capturados por esses mecanismos, por possuírem pouca articulação política com suas bases. Desse modo, o segmento não conseguia, em sua visão, construir uma ação autônoma baseada numa agenda própria.

Por outro lado, os responsáveis-professores argumentavam terem o direito de participar do movimento por terem filhos nas escolas da rede municipal, que compartilhavam dos mesmos interesses das demais famílias. Defendiam que professores e responsáveis estariam do mesmo lado, que todos lutariam por uma escola pública de qualidade, que melhorias salariais e de condições de trabalho representariam ganhos para os estudantes e, consequentemente, suas famílias. Esse foi, por exemplo, o sentido da reação de Denise, após a fala de Nilda:

*Falar de valorização e formação de professores não é deixar de falar de educação, de qualidade. Estou cansada dessa separação. Como mãe, eu também quero que os professores sejam valorizados, que haja uma formação melhor. Para minha filha ser educada em sentido amplo (Denise, mãe de uma aluna do Ensino Fundamental I).*

Não obstante as ponderações nesse sentido, as tensões se mantiveram e até mesmo se intensificaram, pois Denise passou a integrar a diretoria do Sindicato dos Professores. Diante disso, Jorge chegou a pedir, em uma das reuniões do GM, que fosse discutida a pertinência da participação de Denise na organização das ações do grupo, devido a essa vinculação. Porém, ela continuou participando da ação pública. Por fim, vale destacar que o conflito teve seu ápice durante a Conferência Municipal de Educação. Alguns responsáveis-professores que não estavam no GM, mas que participaram da conferência se mostraram incomodados com as posturas e argumentos com os quais se depararam. E no momento da eleição dos novos conselheiros, os responsáveis presentes se organizaram para não eleger nenhum responsável-professor, estratégia que logrou êxito.

## Considerações finais

Conforme apontado no item de Debate Teórico deste texto, os discursos que preconizam a parceria entre família e escola – incluindo aqueles de apologia à participação das famílias na gestão democrática do sistema de ensino – frequentemente tomam essas duas instituições abstratamente, sem considerar suas condições históricas e socioculturais ou os conflitos estruturais que o aumento da participação pode trazer à tona (Lareau; Muñoz, 2012), reduzindo as divergências a meros problemas de comunicação que poderiam ser resolvidos pela ampliação do diálogo entre as partes. Os dados apresentados neste artigo parecem contribuir para complexificar essa discussão e, quiçá, construir uma visão mais realista e objetiva das possibilidades e dos desafios da parceria e da participação parental.

Verificou-se que, na ação pública de mobilização dos representantes de famílias e nas reuniões do CME, os responsáveis-professores tinham forte presença e influência nos debates e encaminhamentos, assim como observado em outras pesquisas (Silva, 2006) – o que se explica pelo conhecimento técnico desses sujeitos a respeito do sistema de ensino, seu maior capital cultural, e sua maior capacidade de articulação da ação e do discurso. Porém, na mobilização estudada havia um grupo de participantes, em sua maioria de origem popular, para quem a consolidação e a expansão do movimento de responsáveis passariam por reduzir a influência dos responsáveis-professores que, na visão do grupo, representavam, no limite, os interesses de seu sindicato.

De modo geral, o grupo de líderes mais críticos, já habituados à participação nas instâncias de gestão democrática do sistema de ensino, tinha certa consciência da dificuldade de organização do movimento de responsáveis; dos dilemas de sua institucionalização; de sua dependência em relação à burocracia educacional; do pouco poder de influência que tinham na política educacional local; das vantagens e identificavam um caráter ambivalente na participação dos responsáveis-professores na arena política. Na perspectiva deles, certas práticas dos responsáveis-professores podiam ser encaradas como a expansão dos dispositivos escolares de controle para dentro do movimento de responsáveis. De certo modo, denunciavam uma espécie de colonização dos espaços de gestão democrática feita pelos responsáveis-professores.

Silva (2006, 2007) indica que os responsáveis-professores podem se constituir em importantes mediadores da relação família-escola nos estabelecimentos de ensino, atuando como uma ponte

entre a cultura escolar e a cultura local e/ou de grupos específicos. Em sua pesquisa, afirma que em algumas escolas os responsáveis tendem a eleger como representantes aqueles que são professores, por acreditarem que responsáveis com esse perfil possuem melhores condições de atuar nos órgãos associativos e/ou de gestão.

No caso que analisamos, por um lado, essas observações eram pertinentes – Denise, por exemplo, era uma mãe-professora que exerceu importante papel no processo de mobilização. Por outro lado, verificou-se que, em uma série de outras situações, no âmbito da disputa da política educacional ao nível municipal, as interações desses atores com os demais responsáveis pode adquirir outros contornos, de tensão e de conflito, que derivam da descontinuidade estrutural existente entre responsáveis e professores (Lightfoot, 1977), os quais, ocupando distintas posições na relação com o sistema de ensino e com o(a) aluno(a), necessariamente terão, em algum momento, perspectivas e/ou interesses divergentes face às mesmas questões.

Revisitar esses contornos não significa, entretanto, negar as potencialidades da participação ou da parceria entre família e escola. Ao contrário, acreditamos que, como afirmam Lareau e Muñoz (2012), os conflitos devem ser integrados nas pesquisas sobre participação parental na gestão dos sistemas de ensino, de modo a contribuir para que se possa planejar essa participação e conduzir as tensões de modo mais realista e eficaz.

## Referências

- BALL, Stephen; ROLLOCK, Nicola; VINCENT, Carol; GILLBORN, David. Social mix, schooling and intersectionality: identity and risk for black middle class families. *Research Papers in Education*, v. 28, n. 3, p. 265-288, 2013. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.641998>
- BARRAULT, Lorenzo Stella. Des négociations collectives de l'action publique entre concertation et contestation: les usages de dispositifs participatifs des militants parents d'élèves en France. *Revue Internationale de Politique Comparée*, v. 20, p. 103-121, 2013. <https://shs.cairn.info/revue-internationale-de-politique-comparee-2013-4-page-103?lang=fr>
- BECKER, Howard S. The Teacher in the Authority System of the Public School. *The Journal of Educational Sociology*, v. 27, n. 3, p. 128-141, 1953.
- CANEDO, Maria Luiza. *Família e escola: interações densas e tensas*. Curitiba: Appris, 2018.
- CEFÄI, Daniel; CARREL, Marion; TALPIN, Julien; ELIASOPH, Nina; LICHTERMAN, Paul. Ethnographies de la participation. *Participations*, n. 4, p. 7-48, 2012.
- CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. *Relatório – 1º Encontro de Pais Representantes dos Colegiados Escolares, realizado em 29/9/2018*. Belo Horizonte, 2018.
- HEREDIA, Beatriz Maria Alasia de; BARREIRA, Irly Alencar Firmino Barreira BEZERRA, Marcos Otavio; PALMEIRA, Moacir; CORADINI, Odacir Luiz. *Política, governo e participação: conselhos, orçamentos participativos e outras experiências*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- LAREAU, Annette. Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, v. 60, n. 2, p. 73-85, 1987. <https://www.jstor.org/journal/socieduc>

LAREAU, Annette; HORVAT, Erin MacNamara. Moments of Social Inclusion and Exclusion Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships. *Sociology of Education*, v. 72, n. 1, p. 37-53, 1999.

LAREAU, Annette; MUÑOZ, Vanessa Lopez. "You're not going to call the shots": structural conflicts between the principal and the PTO at a suburban public elementary school. *Sociology of Education*, v. 85, n. 3, p. 201-218, 2012. <https://doi.org/10.1177/00380407114358551998>

LAREAU, Annette; WEININGER, Elliot. Time, work, and family life: reconceptualizing gendered time patterns through the case of children's organized activities. *Sociological Forum*, v. 23, n. 3, p. 419-454, 2008. <https://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2008.00085.x>

LIGHTFOOT, Sara. Family-School Interactions: The Cultural Image of Mothers and Teacher. *Signs*, v. 3, n. 2, p. 395-408, 1977.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto da Sociologia da Educação. *Paideia*, v. 8, n. 14-15, p. 91-103, 1998. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1998000100008>

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, v. 40, n. 176, p. 563-578, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação e Realidade*, v. 31, n. 2, p. 155-170, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, Tânia de Freitas; COUTINHO, Priscila de Oliveira. Famílias de classes médias na escola pública: da escolha às estratégias de participação. *Educação em Revista*, v. 39, e40017, 2023. <https://doi.org/10.1590/0102-469840017>

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, Marlise de Oliveira e; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação. Pais professores e o envolvimento com a educação dos filhos: contribuições da literatura sociológica de língua portuguesa, inglesa e francesa. *Horizontes*, v. 36, p. 73-85, 2018. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2.533>

NOGUEIRA, Marlise de Oliveira e; NOGUEIRA, Maria Alice. Quando os professores escolarizam os filhos na rede pública de ensino: da inevitabilidade à colonização. *Educação em Revista*, v. 33, p. e153689, 2017. <https://doi.org/10.1590/0102-4698153689>

POSEY-MADDOX, Linn; HALEY-LOCK, Anna. One size does not fit all: Understanding parental engagement in the contexts of work, family, and public education. *Urban Education*, v. 55, n. 1, 2017.

RESENDE, Tânia de Freitas; SILVA, Gisele Ferreira. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 24, n. 90, p. 30-58, 2016. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000100002>

SILVA, Pedro. Associações de pais, interculturalidade e clivagem sociológica: algumas questões. *Revista eletrônica de educação*, v. 1, n. 1, p. 3-30, 2007. <https://doi.org/10.14244/198271991>

SILVA, Pedro. *Escola-família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder*. Porto: Afrontamento, 2003.

SILVA, Pedro. Pais professores: reflexões em torno de um estranho objeto de estudo. *Interacções*, v. 2, p. 268-290, 2006. <https://doi.org/10.25755/int.300>

VAN ZANTEN, Agnès. *École de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: PUF, 2001.

VAN ZANTEN, Agnès. *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris: PUF, 2009.

VAN ZANTEN, Agnès. Les pratiques éducatives familiales des enseignants: des parents comme les autres? *Revue Française de Pédagogie*, n. 203, p. 5-14, 2018/2.

VINCENT, Carol. 'The children have only got one education and you have to make sure it's a good one': parenting and parent-school relations in a neoliberal age. *Gender and Education*, v. 29, n. 5, p. 1-17, 2017. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1274387>

VINCENT, Carol; TOMLINSON, Sally. Home-School Relationships: 'the swarming of disciplinary mechanisms'? *British Educational Research Journal*, v. 23, n. 3, p. 361-377, 1997.

<https://doi.org/10.1080/0141192970230308>

WALLER, Willard. *Sociology of Teaching*. John Wiley & Sons, 1965 [1932].

---

### **GUILHERME DE ALCANTARA**

Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRIO), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; Professor, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

### **TÂNIA DE FREITAS RESENDE**

Doutora em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil; Professora, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

### **CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES**

Autor 1 – Concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; detalhamento de sua colaboração na elaboração do texto final.

Autora 2 – Concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; detalhamento de sua colaboração na elaboração do texto final.

### **APOIO/FINANCIAMENTO**

Pesquisa financiada pela PRPQ/UFMG, Programa Institucional de Auxílio à Pesquisa de Docentes Recém-Contratados pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

### **DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA**

Não se aplica.

### **COMO CITAR ESTE ARTIGO**

ALCANTARA, Guilherme de; RESENDE, Tânia de Freitas. Participação das famílias na gestão educacional: o lugar dos *pais-professores*. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e96138, 2025. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.96138>

*O presente artigo foi revisado por Piero Kanaan - Tikinet Edição. Após ter sido diagramado foi submetido para validação do(s) autor(es) antes da publicação.*

---

**Recebido:** 15/07/2024

**Aprovado:** 16/01/2025

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

