



REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Solange Vaz¹

Universidade Federal de São Paulo

Magali Aparecida Silvestre²

Universidade Federal de São Paulo

RESUMO

Este texto aproxima Educação Infantil e Ensino Fundamental para discutir a relação escola-família. Parte-se do entendimento de que essa relação não pode ser prescrita, mas concebida como experiência de relações humanas, fundada no espaço cívico, local de encontro com o outro. As transformações que afetam a escola e a família são relacionadas à formação dos pedagogos. Problematisa-se o lugar desse profissional, que pode atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, examinando sua formação nessa temática. Trata-se de um ensaio em que se realiza pesquisa teórica e se utiliza como procedimento a revisão de literatura, com o objetivo de discutir a relação escola-família e a formação dos pedagogos. Tem como eixos de análise as categorias público e privado, ética e formação de professores, as quais permitem analisar os processos de individualização da sociedade contemporânea, a partir de Zygmunt Bauman (2000) e Alain Touraine (1994), com o intuito de propor o diálogo com a proposta dos autores de retomada do discurso do bem comum e de reconstrução do espaço público. Em contrapartida ao contexto atual, que transforma o papel da escola, concebendo-a como empresa, propõe-se que o tema escola-família seja tratado na formação inicial dos pedagogos como aquele que permeia a compreensão da instituição escolar como espaço público, local de diálogo entre público e privado, conduzido por atores sociais que dialogam em torno de assuntos públicos.

Palavras-chave: Relação escola-família; Espaço público; Formação de pedagogos; Educação Infantil; Ensino Fundamental.

REFLECTIONS ON TEACHER EDUCATION AND THE SCHOOL-FAMILY RELATIONSHIP

ABSTRACT

This text brings Early Childhood Education and Elementary Education into dialogue to discuss the school-family relationship. It begins from the understanding that this relationship cannot be prescribed, but it must be conceived as an experience of human relations, grounded in the civic sphere – a space of encounter with the other. It relates the transformations affecting schools and families to the teacher education. The text problematizes the role of this professional, who may work in both Early Childhood

¹ Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutoranda pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Endereço para correspondência: Rua Chico Pontes, 332, Vila Guilherme, São Paulo, São Paulo, Brasil. CEP: 02067-000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1643-3380>. E-mail: solange.vaz@unifesp.br.

² Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Coordenadora do Grupo de Estudos e Observatório de Desenvolvimento Docente e Inovação Pedagógica (GEODDIP). Endereço para correspondência: Estrada do Caminho Velho, 333 - Jardim Nova Cidade, Guarulhos, São Paulo, Brasil. CEP: 07252-312. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2631-7383>. E-mail: magali.silvestre@unifesp.br

and Elementary Education, by examining how teacher education addresses this theme. This is an essay based on theoretical research, employing a literature review as a method to discuss the school-family relationship and teacher education. The analysis is guided by the categories of public and private spheres, ethics, and teacher education, which allow an examination of the processes of individualization in contemporary society, drawing on Zygmunt Bauman (2000) and Alain Touraine (1994), with the aim of fostering a dialogue with the authors' proposals for reclaiming the discourse of the common good and reconstructing the public sphere. In contrast to the current context, which transforms the role of the school by conceiving it as a business, the article argues that the school-family theme should be included in initial teacher education as a key element for understanding the school as a public institution – a space of dialogue between the public and the private, shaped by social actors who engage around public concerns.

Keywords: School-family relationship; Public sphere; Teacher education; Early Childhood Education; Elementary Education.

REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE PEDAGOGOS Y LA RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA

RESUMEN

Este texto aproxima la Educación Infantil y la Educación Primaria para discutir la relación escuela-familia. Parte del entendimiento de que dicha relación no puede ser prescrita, sino concebida como una experiencia de relaciones humanas, fundada en el espacio cívico, lugar de encuentro con el otro. Relaciona las transformaciones que afectan a la escuela y a la familia con la formación de los pedagogos. Problematisa el lugar de este profesional, que puede actuar tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria, analizando cómo su formación aborda esta temática. Se trata de un ensayo basado en investigación teórica y en una revisión de la literatura, cuyo objetivo es discutir la relación escuela-familia y la formación de los pedagogos. Los ejes de análisis son las categorías de lo público y lo privado, la ética y la formación docente, que permiten examinar los procesos de individualización de la sociedad contemporánea a partir de Zygmunt Bauman (2000) y Alain Touraine (1994), con el fin de establecer un diálogo con la propuesta de los autores de retomar el discurso del bien común y reconstruir el espacio público. En contraposición al contexto actual, que transforma el papel de la escuela al concebirla como una empresa, el artículo propone que el tema escuela-familia sea tratado en la formación inicial de los pedagogos como un eje que atraviesa la comprensión de la institución escolar como espacio público, lugar de diálogo entre lo público y lo privado, conducido por actores sociales que dialogan en torno a asuntos públicos.

Palabras clave: Relación escuela-familia; Espacio público; Formación de pedagogos; Educación Infantil; Educación Primaria.

INTRODUÇÃO

Na definição contemporânea do papel da Educação Infantil, a criança e sua família são reconhecidas como sujeitos históricos e sociais que vivenciam uma variedade de possibilidades socializadoras, inclusive permeadas por incompatibilidades e confrontos. Contudo, observa-se que, nas práticas concretas, persiste uma concepção universal e única de criança e de família. Embora os textos orientadores da política de Educação Infantil atribuam à tarefa educativa um caráter de responsabilidade partilhada, a relação entre a escola e a família continua sendo

interpretada, majoritariamente, sob a óptica do modelo escolar que se consolidou nas práticas de educação da criança pequena. Historicamente, o modelo escolar instituiu práticas que fundamentaram um modo de relação com a criança e a família, bem como modelos de relações possíveis, desde a pré-escola (Kramer, 2013). Conforme Richter e Barbosa (2010, p. 90), na Educação Infantil

[...] três modalidades curriculares apontam para pedagogias adultocêntricas, higienistas e ‘escolarizadoras’ [...]. São propostas que têm como característica a prescrição advinda de diferentes discursos: da psicologia, da medicina ou enfermagem, do senso comum.

O novo paradigma da sociologia da infância, presente nas pesquisas brasileiras a partir dos anos 2000 (Nascimento, 2003), entende a infância “[...] não como um estágio preparatório marginal, mas como um componente da estrutura da sociedade – um grupo social – [...]” (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 70). Entretanto, a ideia de criança como sujeito social convive com a concepção de “criança científica”, tanto nas práticas da Educação Infantil quanto nas práticas das séries iniciais do Ensino Fundamental. Como efeito, o reconhecimento de que é responsabilidade conjunta a entrada da criança no universo cultural tem sido uma tarefa difícil para as famílias, para as instituições educativas e para a sociedade brasileira. Argumenta-se, neste texto, que a dificuldade dessa parceria é agravada pelo fato de a temática não constituir prioridade na formação inicial de professores.

Nesse contexto, Coutinho (2017) observa que, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013) apontem a parceria com as famílias como aspecto essencial, o tema ainda exige aprofundamento. Para a autora:

Esse debate ainda é pouco expressivo no campo do currículo e das políticas de currículo. Os documentos apresentam uma concepção de pluralidade e diversidade com relação às diferentes formas de constituição familiar, que constituem uma das dificuldades que enfrentamos na atualidade quando tratamos dos discursos que envolvem o que vem a ser uma família [...] (Coutinho, 2017, p. 98).

Apesar da orientação da política curricular, o trabalho com as famílias é uma das temáticas “esquecidas”, ainda que incida diretamente no trabalho pedagógico.

Os trabalhos que buscam analisar as percepções dos professores sobre a relação escola-família apontam que, embora exista espaço para aproximação entre as duas instituições, “[...] ainda há um distanciamento que está alinhado ao preconceito, de maneira que a relação escola-família também estaria associada a fatores contextuais e geográficos” (Oliveira, 2015, p. 116). Nesse mesmo sentido, observa-se que teorias compensatórias dos anos de 1970 (Kramer, 2013) ainda influenciam as percepções sobre as famílias no imaginário docente, reforçando a relevância e a atualidade da temática.

Ao revelarem a complexidade do tema, os estudos mostram que os sentidos atribuídos à relação escola-família confirmam tendências já apontadas anteriormente: trata-se de uma relação percebida como necessária, porém marcada por tensões, confusão de papéis e assimetrias entre educadores e famílias (Brito; Crusoé, 2019). As tensões estruturais entre ambas as instituições configuram um tema recorrente na literatura, embora pouco explorado na formação docente.

Como parte da Educação Básica, as instituições de Educação Infantil brasileiras se caracterizam, atualmente, como instituições escolares. Assim, entende-se que a ação docente, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental, se dá por meio das interações, sendo no contexto das relações cotidianamente vividas que crianças, professores e famílias constituem subjetividades, isto é, formas de ver a si e ao outro nessas relações.

Dessa forma, pensar a escola a partir das relações implica interrogar o contexto brasileiro no qual, na formação dos pedagogos, são desconsiderados diversos aspectos que compõem a prática docente, pois o espaço de formação inicial de professores é ocupado, atualmente, por uma parcela do Ensino Superior privado, que utiliza seu próprio material didático, constituindo um cenário de “universidades-empresas de massa” (Pereira, 2022, p. 443), enfraquecendo, no futuro professor, a imagem de escola como instituição social.

Com tal realidade, a análise da relação escola-família não pode ser feita sem considerar crianças, professores e famílias como protagonistas dessa relação e atores fundamentais no fortalecimento da escola pública. Para Nóvoa (2019, p. 207): “A

formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. [...] não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas”.

A partir de Touraine (1994, 1996) e Bauman (1998, 1999, 2000, 2001), discute-se, neste texto, a relação entre a escola e a família como encontro entre o público e o privado, possibilitado por sujeitos éticos capazes de conceber a instituição escolar como espaço público, local de construção de entendimentos sobre educação, infância, qualidade, direitos e de fortalecimento da cidadania. Tendo como pressuposto o contexto real de relacionamentos, dialoga-se, também, com autores que permitem relacionar a temática da relação família-escola à formação do pedagogo.

Dessa forma, para abordar a relação escola-família como uma relação entre público e privado, além desta introdução e das considerações finais, este ensaio está dividido em mais quatro seções. Na segunda seção, analisa-se a ausência do tema na formação inicial do pedagogo. A partir dessa análise, na terceira seção, discute-se a necessidade de desnaturalizar o olhar individualizante e homogeneizante para a relação escola-família, a fim de abrir frestas a outras contribuições teóricas e à constituição de novos significados para essa relação.

A quarta seção problematiza o atual campo de disputa que caracteriza a relação escola-família, com a intenção de perspectivar outros entendimentos para essa relação. Por fim, na quinta seção são discutidas as abordagens teóricas de Bauman e Touraine, as quais se voltam para a forma como os processos de individualização e despolitização afetam todas as instituições. As propostas dos autores para a revitalização do espaço público contemporâneo são discutidas como contribuições à temática da escola-família. Tal organização tem o intuito de abordar o tema da relação escola-família aliado à formação de pedagogos, argumentando a favor da relevância desse protagonista para o fortalecimento da escola como espaço público, local de constituição de relações éticas entre escola e família.

RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS

O tema da relação entre a escola e a família tem sido abordado no campo da formação de professores na perspectiva da construção da gestão democrática da escola. Nesse âmbito, o debate sobre o princípio da participação na gestão da escola aponta, atualmente, para os perigos de se instituir apenas formalmente a gestão democrática (Lima, 2018). Assim sendo, na perspectiva deste texto, a relação da escola com a família é inerente às práticas escolares, sendo um tema fundamental na formação do pedagogo, profissional que atua tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Na ação docente, a teoria repercute na prática e a prática coloca desafios à teoria, indagando conceitos e questionando interpretações. Nesse sentido, os currículos são também provocados a dialogar com a realidade sociocultural brasileira atual, marcada por um contexto de desigualdades e diversidade. A mudança curricular que abriu caminhos para a construção de uma educação antirracista, por exemplo, aponta para o “diálogo intercultural” (Gomes, 2012, p. 105). São desafios para as práticas escolares que perpassam a relação cotidiana da escola com as famílias.

A ausência de problematizações sobre a relação com as famílias produz efeitos na prática, sobretudo porque as relações no cotidiano escolar possuem aspectos que constituem os modos de ser e de viver a docência e que podem ou não caracterizar uma profissionalidade fundada na ética.

Desde a “virada do milênio”, Nóvoa (1999) alertava sobre os perigos de um pensamento acerca do papel da escola e do professor fundado em um saber instrumental que esvazia a relação com o tempo histórico e social, ao mesmo tempo em que deslegitima os professores como produtores de saberes. A concepção de “qualidade” da educação, oriunda do pensamento neoliberal e pautada na lógica da competição, representava um perigo, pois “[...] as ideias de democracia e de participação estariam condenadas a ficar à porta da escola” (Nóvoa, 1999, p. 17).

Da mesma forma, para Contreras (2002) ocorre a despolitização do ensino e das questões escolares quando o profissionalismo docente é valorizado apenas pela aquisição do conhecimento científico, “[...] ocultando as opções ideológicas sobre as

quais se sustentam as decisões profissionais” (Contreras, 2002, p. 66). Para o autor, há uma ideia de profissionalismo que é ideológica porque oculta que a “[...] ideologia se encontra ligada à capacidade de impor um conhecimento como exclusivo, despolitizando e tornando tecnocrática a atuação social” (Contreras, 2002, p. 68). Dessa maneira, os efeitos da racionalização técnica no discurso pedagógico incidem diretamente sobre os fins da instituição escolar e, por conseguinte, sobre o currículo de formação de professores.

Também alertando para o fato de que não há neutralidade no discurso científico, Laval (2004) afirma que o discurso pedagógico construído por meio da política educacional, a partir dos anos de 1990, representa o “novo” modelo que sujeita a escola à economia com sentido utilitarista. A articulação da escola com a economia insere essa instituição e o conhecimento a serviço da economia global. Na análise do autor, a expressão “aprendizado ao longo de toda a vida”, “[...] ideia central do ‘novo paradigma’ escolar, é sedutora e marcada pela justiça [...], o que supõe preparar para si caminhos de aprendizagem contínua” (Laval, 2004, p. 47); no entanto, deslegitima a escola como principal instituição formadora da sociedade.

De acordo com Ball (2012), nesse novo paradigma as políticas educacionais do setor público funcionam como tecnologias porque representam não apenas mudanças técnicas, “[...] mas sim mecanismos para reformar os profissionais do setor público, tais como os professores, para mudar o que significa ser professor” (Ball, 2005, p. 546). A afirmação sugere que os objetivos de eficácia atribuídos à escola e ao professor, oriundos das políticas neoliberais inspiradas na empresa, não são apenas técnicos; ao contrário, constituem novas identidades, na medida em que “[...] os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos [...] pelo profissional técnico” (Ball, 2005, p. 548).

As análises dos autores convergem; contudo, para Ball (2002, 2005, 2012), as expectativas de um perfil técnico afetam a subjetividade docente. As exigências de performatividade, baseadas em resultados, transformam as práticas e as relações. A busca de resultados impede que “[...] princípios filosóficos e valores como justiça social

e equidade” (Ball, 2002, p. 14) se relacionem com a prática, em um cotidiano organizado em função da *performance* técnica.

Nesse cenário, a linguagem do “empreendedor de si” implica uma perspectiva individualizante que transforma culturalmente a sociedade em geral. Como efeito, “[...] o espaço para a operacionalização de códigos éticos autônomos baseados numa linguagem moral partilhada é colonizado ou encerrado” (Ball, 2002, p. 18).

O perfil profissional definido dentro da racionalidade técnica ignora que as práticas educativas são heterogêneas e incluem a ação dos sujeitos. “O profissionalismo só tem significado dentro da moldura de uma racionalidade substantiva” (Ball, 2005, p. 541). A racionalidade substantiva é o pensamento dos atores sociais, os quais, nas práticas institucionais, relacionam suas ações aos fins. Na mesma linha, confirmam Mainardes e Marcondes (2009) que, no âmbito da escola, as políticas nunca são plenamente implementadas ou totalizantes, como se pretende. Nesse âmbito, os atores interrogam as políticas, individual e coletivamente, interpretando seus significados e símbolos. Seria o que propõe Silvestre (2021, p. 175): uma atitude crítica diante da prática, porém com postura atenta, a fim de evitar “[...] tomar a prática como objeto sem se definir o compromisso com determinados valores de igualdade e de justiça”.

Assim, nesse outro modo de conceber o profissionalismo, a prática docente acontece em um contexto de relações humanas. Para Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 17), os/as “[...] alunos/as aprendem [...] não apenas como consequência da transmissão e intercâmbio de idéias e conhecimentos [...], mas também e principalmente como consequência das interações sociais de todo tipo que ocorrem na escola ou na aula”. No cotidiano escolar, as relações vividas não podem ser dimensionadas apenas por um conceito racional, mas como um exercício diário e constante de conflitos entre o individual e o coletivo. Ao defenderem o ser humano como objeto da prática educativa, os autores enfatizam uma ação baseada nas relações e no diálogo, que não pode ser prescrita por normas.

Nessa perspectiva, o tema da relação escola-família requer a presença de uma abordagem analítica na formação inicial do pedagogo, pois abordagens normativas são

desvinculadas do contexto real. Assim sendo, a abordagem desse tema não pode prescindir das transformações da sociedade contemporânea. O ponto de partida estaria no reconhecimento de que essa relação não pode buscar resultados precisos e objetivos, mas, sim, construir experiências humanas concretas, o que não envolve escolhas técnicas desprovidas de valor; ao contrário, “[...] envolve escolhas relativas a questões éticas e filosóficas, sobre o que significa ser um humano” (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 144).

DESNATURALIZAR O OLHAR INDIVIDUALIZANTE PARA A CRIANÇA E PARA A FAMÍLIA

Assim como no Ensino Fundamental, as instituições de Educação Infantil também aplicaram o conhecimento disciplinar ao longo de sua história, referendando a ciência como o discurso dominante na construção do conhecimento sobre a infância. A concepção universal de criança é estabelecida como a “criança científica”, quer dizer, uma construção dos discursos médico, psicológico e da assistência social, que promoveram em conjunto a abordagem dominante da infância apartada de seu contexto social (Kuhlmann Jr., 1998). Historicamente, esses discursos normalizadores produziram efeitos de poder, especialmente com relação à classificação da criança e da família pobres, sempre concebidas como “incapazes” nessas práticas educativas. Na perspectiva deste texto, reconhecer esse contexto histórico é relevante para a formação do pedagogo, profissional que pode atuar tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

No panorama atual da infância, Dahlberg, Moss e Pence (2003) apontam que a imagem de criança como uma tábula rasa, cujo desafio é prepará-la para a escola, equipando-a com conhecimentos e habilidades que serão a base para uma vida bem-sucedida, é uma concepção que “[...] envolve a reprodução dos valores dominantes do capitalismo atual, incluindo individualismo, competitividade, flexibilidade e consumo” (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 65). Sob essa óptica, infere-se que a criança/o aluno é preparada para ser um capital humano.

As perspectivas individualizantes do cenário contemporâneo produzem efeitos na relação com as famílias, dificultando a ideia de parceria. Tal cenário afeta até mesmo

experiências democráticas, como a experiência italiana, conhecida na década de 1990 por conceber a criança, a família e os educadores como atores sociais inseridos em um sistema de relações. Mantovani (2009) avalia que, apesar de a Educação Infantil italiana ser um exemplo de tradição cívica e de experiências de cidadania próximas às crianças e suas famílias, esse segmento educacional também corre o risco de transformar as relações com os pais em relações entre clientes. No contexto mundial, as instituições escolares estão inseridas na lógica da eficácia, devendo demonstrar desempenho e resultados, o que justifica a preocupação da autora com a imagem de escola como um negócio que compete “[...] em um mercado para vender seu(s) produto(s) – por exemplo, resultados desenvolvimentais, prontidão para a escola, cuidado em um lar substituto, prevenção de delinquência posterior – para clientes ou consumidores [...]” (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p.93)

O objetivo de atender às necessidades econômicas e sociais resulta na Educação Infantil concebida como prestadora de um serviço, o que transforma a relação com os pais, potenciais consumidores. Assim, a adoção de um discurso mercadológico reforça uma relação individualista de “atendimento às necessidades do cliente” (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 93).

Nessa óptica, o conceito de “qualidade” da educação, oriundo do setor empresarial, fortalece uma ideia de qualidade que avalia produtos, quantifica e mede a qualidade por meio de conhecimento técnico. Tal conceito anuncia imparcialidade e transparência e expressa o “[...] desejo democrático [...] de substituir julgamentos pessoais” (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 124), pois seu método científico sistemático, racional e objetivo busca especificar critérios e um padrão generalizável (Dahlberg; Moss; Pence, 2003).

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007), a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade são importantes, contudo:

Tão importantes quanto os aspectos objetivos são as características da gestão financeira, administrativa e pedagógica, os juízos de valor, as propriedades que explicitam a natureza do trabalho escolar, bem como a visão dos agentes escolares e da comunidade sobre o papel e as finalidades da escola e do trabalho nela desenvolvidos. Nessa direção, observam-se as múltiplas dimensões que envolvem o conceito de qualidade, o que nos

remete à busca de compreensão dos elementos objetivos e subjetivos que se colocam no interior da vida escolar [...] (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 10).

O discurso de “qualidade” da cultura empresarial, cada vez mais utilizado em serviços humanos, busca dar respostas objetivas para representar a realidade, “[...] cujo significado só pode ser atendido por meio de reflexão e julgamentos críticos” (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 126). Nesse discurso, a qualidade e a psicologia do desenvolvimento “ajustam-se com perfeição”, pois ambos possuem abordagem positivista. De acordo com Lowy (1999, p. 147),

[...] historicamente, o campo das ciências sociais foi influenciado pelo paradigma positivista. O pressuposto fundamental do positivismo é de que as leis que regulam o funcionamento da vida social, econômica e política, são do mesmo tipo que as leis naturais e, portanto, o que reina na sociedade é uma harmonia semelhante à da natureza, uma espécie de harmonia natural.

Dessa forma, a crítica ao paradigma racionalista e positivista volta-se às classificações gerais e descontextualizadas que produzem, as quais substituem a experiência concreta. No contexto atual, porém, a formação com ênfase na *performance* individual não favorece a compreensão da escola como lugar de relações humanas. Tardif e Lessard (2008, p. 15) contribuem para essa compreensão quando chamam atenção para o objeto do trabalho docente:

[...] docência compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. [...]. O tratamento reservado ao objeto, assim, não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental; ele levanta as questões complexas do poder, da afetividade e da ética [...].

Nessa perspectiva, as análises aqui desenvolvidas pretendem afirmar a docência como um trabalho de relações humanas, em diálogo com contribuições teóricas que podem colaborar para enriquecer as reflexões acerca da temática escola-família, não pela óptica do padrão individualizante e normalizador, mas como uma relação constituída por agentes, protagonistas das práticas sociais das quais participam.

RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA PARA ALÉM DA DISPUTA TERRITORIAL

Resende (2009) afirma que, apesar do reconhecimento de que a iniciativa de promoção da aproximação com as famílias seja competência da escola, tais atribuições, que requerem “[...] mediação de conflitos e criação de processos colaborativos, ainda hoje não são devidamente enfatizadas nos cursos de formação inicial de professores” (Resende, 2009, p. 83).

Na análise do tema escola e família, Resende (2009) propõe que sejam reconhecidas as potencialidades dessa relação, que envolve as duas principais instituições responsáveis pela formação das novas gerações. “Como tal, são instituições que enfrentam desafios comuns de formas diferentes, a partir de suas especificidades” (Resende, 2009, p. 83).

No entanto, Sayão e Aquino (2006, p. 105) assinalam o esgarçamento de fronteiras na relação escola e família, apontando para a “familiarização do mundo escolar” e a “pedagogização da família”, indicando que essa relação tem se estabelecido como uma “disputa territorial”. Nesse sentido, o modo de existência da sociedade capitalista contemporânea afeta todas as suas instituições; portanto, escola e família refletem as formas de vida fortemente constituídas pela óptica mercadológica e consumista que marcam o século XXI.

O individualismo desenfreado que marca o modo de vida contemporâneo, segundo Bauman (2000, p. 48), dificilmente poderia deixar de afetar a família. Hoje em dia, assinala o autor, a família “[...] não se encontra em melhor estado, ela parece tudo, menos um paraíso seguro e duradouro onde se possa lançar a âncora da própria existência vulnerável e sabidamente transitória”. No mesmo caminho de análise, Singly (2000) também assinala que as famílias atuais vivem um intenso processo de individualização. A família, designada pela autora pelo termo “relacional e individualista”, transformou-se em um espaço privado a serviço dos indivíduos.

Na perspectiva aqui proposta, o papel da escola com relação às famílias requer que a análise das transformações dessas relações seja reconhecida como temática inerente à formação inicial do professor. A abordagem individualizante das famílias tem dificultado o fortalecimento da escola como espaço público, invisibilizando a concepção da escola como um “[...] lugar de encontro, debate e negociação entre o

indivíduo e o bem comum, privado e público, sobre problemas privados e questões públicas” (Bauman, 2001, p. 50). A ideia de encontro refere-se à possibilidade de extrair sentido sobre o mundo por meio de processos de diálogo e reflexão crítica, o que requer julgamentos de valor realizados em relação a questões sobre o que se quer para a escola pública ou a questões mais amplas sobre a responsabilidade democrática e pública da escola (Contreras, 2002).

As contribuições teóricas de Touraine (1994, 1996) e Bauman (1998, 1999, 2000, 2001) são aqui discutidas como possibilidade de abordar a relação entre a família e a escola como encontro, pois somente concebidas como relações reais que fomentam o diálogo entre público e privado é possível vislumbrar a formação de subjetividades morais, sujeitos éticos que, no espaço público, defendem objetivos de interesse comum.

O SENTIDO ÉTICO-POLÍTICO DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

De acordo com Carvalho (2008), o esvanecimento do sentido ético-político da educação e o conseqüente declínio do significado político da formação escolar representam o efeito da “[...] crescente e contínua diluição das fronteiras entre as esferas pública e privada na vida contemporânea” (Carvalho, 2008, p. 413). Em sua análise, à medida que a formação tem como enfoque o indivíduo, a vida privada e suas relações com a economia, transformam-se o valor e o significado da educação, isto é, “perde-se o seu sentido público”. O sentido público – aquilo que possibilita indagar sobre o ideal de ser humano e de escola, ou seja, o que vincula a escola a objetivos educacionais e “[...] virtudes públicas, como a solidariedade, a igualdade, a tolerância” (Carvalho, 2008, p. 413) – deixou de ter prioridade quando o que se busca é desenvolver competências visando ao capital humano.

O tema escola-família na formação do professor permeia a discussão sobre o sentido público da escola. Seu sentido público, profundamente afetado no contexto do capitalismo pós-industrial, denominado por Bauman (2001) de “modernidade líquida”

ou “pós-modernidade”³, é marcado por uma mudança radical no arranjo do convívio humano e das condições sociais, cujo efeito é a individualização na sociedade atual. A noção de “modernidade líquida” expressa, para Bauman (2001), a dificuldade de se estabelecerem laços sociais na cultura contemporânea. Esse processo vem provocando profundas transformações no espaço público, principalmente na construção da cidadania, afetada pelo processo de individualização, já que os atores individualizados, segundo o autor,

[...] se aventuram no palco público não por causas comuns ou para negociar o sentido de bem comum e dos princípios da vida em comum, mas pela necessidade desesperada de “fazer parte de uma rede”, compartilhar intimidades, como Richard Senett insiste, como único método de “construção da comunidade” (Bauman, 2001, p. 46).

Considerando que a formação para a cidadania é um princípio na formação do pedagogo, tal preceito requer ser sustentado também pela análise do modo de vida individualizado, que marca a vida humana no século XXI, no qual “[...] doenças são individuais, preocupações são privadas, assim como os meios de lutar para resolvê-las” (Bauman, 2001, p. 77). O espaço público é ocupado por questões privadas que devem ser “confessadas”. A consequência dessa inversão “[...] é o desaparecimento da política como a conhecemos – da Política com ‘P’ maiúsculo, atividade encarregada de traduzir problemas privados em questões públicas (e vice-versa)” (Bauman, 2001, p. 83).

Da mesma forma, o modo de vida apregoado pelo capitalismo pós-industrial, pautado no indivíduo e no discurso da liberdade individual, merece ser problematizado nas análises da relação escola-família. Em tal panorama, analisado por Bauman (1998), a ideia de liberdade significa liberdade do consumidor. São considerados “[...] consumidores ‘falhos’ as pessoas incapazes de serem indivíduos livres conforme o senso de liberdade definido em função do poder de escolha do consumidor [...]” (Bauman, 1998, p. 24). O autor questiona a ideia de liberdade individual que vê o mundo social somente em uma perspectiva pessoal. Essa óptica fragiliza os laços

³ Salientamos que, em Bauman (2001), a expressão “pós-modernidade” demarca uma época de crise nas relações de sociabilidade e do espaço público. Para o autor, a pós-modernidade está ligada à desregulamentação do mundo do trabalho na época da mundialização do capital.

sociais e afeta todas as instituições, tornando necessário indagar uma ideia de liberdade tão naturalizada.

No cenário da modernidade líquida, Bauman (2000) distingue “individualidade como fatalidade” e “individualidade como escolha”. A liberdade para escolher consumir ou não pode não significar, necessariamente, liberdade, quando o mercado estabelece a agenda de escolhas. Quando o conjunto de alternativas disponíveis, ou o “código de escolha”, é construído pelo campo do consumo, e os indivíduos são voltados para si mesmos e para a busca de suas necessidades pessoais, o espaço público fica sem agenda, ocupado por preocupações privadas.

Bauman (2000) aponta ainda o papel das instituições como criadoras de códigos e agendas. O autor avalia, entretanto, que as instituições estão abandonando seu papel. O cenário de produção de uma maior liberdade individual “[...] apenas transformou o cidadão político em consumidor de mercado” (Bauman, 2000, p. 84). Apenas seguir o código significa ausência de liberdade; isto é, significa “heteronomia”. As constatações do autor alertam para o fato de que essa perspectiva de liberdade individual obscurece a ideia de cidadania – daí a importância dessas análises, que corroboram o que foi observado por Mantovani (2009) anteriormente.

Em termos da relação escola-família, essa individualização se manifesta, por exemplo, em demandas de atendimento personalizado, resistência a regras coletivas ou concepção da escola como prestadora de serviços. Logo, a análise da individualidade na sociedade contemporânea justifica-se porque se trata de um processo que vem transformando tanto a escola quanto a família, e reconhecer essas transformações pode constituir-se como ferramenta analítica no âmbito da prática docente.

O reconhecimento dessa realidade, a qual tem inviabilizado a escola reconhecer-se como espaço público, é o ponto de partida necessário para que a escola e a família possam construir relações de diálogo e cooperação, ocupando o espaço público com autonomia como atores sociais.

Para Bauman (2001), o processo de individualização representa a corrosão da cidadania. Para o autor,

[...] o indivíduo de jure não pode se tornar indivíduo de facto sem antes se tornar um cidadão. Não há indivíduos autônomos sem uma sociedade autônoma, e a autonomia da sociedade requer uma auto constituição deliberada e perpétua, algo que só pode ser uma realização compartilhada de seus membros (Bauman, 2001, p. 50).

Como alternativa à privatização e à despolitização da sociedade e dos indivíduos na sociedade atual, o autor propõe a retomada do discurso do bem comum, que é feita por homens livres em uma sociedade livre, mas homens “[...] positivamente livres, e isso significa poder influenciar nas condições da própria existência, dar um significado para o bem comum e fazerem as instituições sociais se adequarem a esse significado” (Bauman, 2000, p. 112). Dessa forma, torna-se fundamental a análise desse processo, que atinge todas as instituições, incluindo escola e família, enfraquecendo o sentido de bem comum – caminho necessário para que a escola se reconheça como local de encontro entre o público e o privado.

A abordagem da Educação Infantil de Reggio Emilia considera a participação da família no sistema de gestão social como um ideal filosófico, sendo eixo central para a experiência educacional. Na década de 1980, a proposta de gestão social surgiu não só para democratizar a administração das escolas para crianças pequenas, mas com a finalidade maior de “[...] ‘inventar’ uma escola que envolvesse os pais, os professores, os cidadãos e os grupos de vizinhos não apenas na administração da escola, mas também na defesa dos direitos das crianças” (Spaggiari, 1999, p. 106).

O autor define a experiência de gestão social, em Reggio Emilia, como uma administração baseada na comunidade. Tal abordagem, segundo Spaggiari (1999, p. 107),

[...] visa promover a vigorosa interação entre educadores, crianças, pais e comunidade. Ela melhora o valor de uma abordagem educacional que tem suas origens e objetivos nos princípios da comunicação e da solidariedade. A participação das famílias é tão essencial quanto a participação das crianças e dos educadores.

Como postura metodológica, o recrutamento e a manutenção da participação das famílias são considerados papel da escola na abordagem de gestão social de Reggio Emilia. Conforme Malaguzzi (1999, p. 110): “A experiência de gestão social

possibilita aos pais verem o mundo não apenas em uma perspectiva individual, e ajuda os professores a não verem a participação das famílias como uma ameaça”.

Os princípios da comunicação e da solidariedade, fundamentos da abordagem educacional italiana para o trabalho com as famílias, dialogam, na análise aqui proposta, com a formação da subjetividade do ator social, conforme proposto por Alain Touraine (1994). A concepção de sujeito formulada por Touraine (1994, p. 215) parte da ideia central de que a sociedade moderna é uma sociedade sem atores, pois “[...] não existe modernidade sem racionalização, mas também não sem formação de um sujeito-no-mundo que se sente responsável perante si mesmo e perante a sociedade”. Essa noção de sujeito parte do pressuposto de que sujeito e ator são inseparáveis e que, conjuntamente, resistem ao individualismo que reduz o ator à procura de seus interesses pessoais. Está no processo de subjetivação a possibilidade de o indivíduo se tornar sujeito “[...] com vontade de agir e ser reconhecido como ator” (Touraine, 1994, p. 220).

As análises de Touraine apontam para a profunda ruptura entre economia e cultura na sociedade atual, denominada pelo autor de “sociedade programada”, sendo necessária a ação dos atores sociais, que se constroem como sujeitos em espaços de negociação, não sendo possível conceber o sujeito, portanto, fora das relações sociais. Para Touraine (1994, p. 232), a ideia de sujeito reconstrói o campo cultural “despedaçado”, na medida em que “[...] o sujeito deve ser concebido como aquele que religa a vida, a nação, o consumo e a empresa, tecendo de um a outro uma malha cerrada e relações de complementaridade e de oposição”.

A discussão do sujeito é tema central para Touraine (1994), na medida em que ele define democracia pela compreensão do outro. Muito mais que um princípio, democracia é um processo. Nesse sentido, como instituição social, a contribuição da escola na formação do sujeito, segundo o autor, assume dois objetivos: por um lado, “[...] a formação da razão e da capacidade de ação racional e, por outro lado, o desenvolvimento da criatividade pessoal e do reconhecimento do outro como sujeito” (Touraine, 1996, p. 199).

De acordo com Touraine, a democracia é o meio institucional favorável à formação e ação do sujeito; no entanto, ele adverte que tal definição não possui sentido concreto se o espírito democrático não penetrar todos os aspectos da vida social – hospital, escola, empresa, família etc. Este seria o caminho alternativo à oposição entre vida privada e vida pública para o fortalecimento da democracia.

No âmbito da formação do professor, o reconhecimento da escola como espaço público constitui-se como uma nova chave interpretativa para a relação escola-família, espaço que pode construir o encontro entre os segmentos público e privado, na medida em que, como destaca Touraine (1996, p. 205),

[...] o papel das instituições sociais é encorajar, em conjunto, duas ordens de condutas: a ação pessoal livre e o reconhecimento do outro, que esteja próximo ou distante, no espaço ou no tempo. Tais são os princípios fundamentais e complementares da cultura democrática.

Na análise de Touraine (1994, p. 352), a cultura individualizante que permeia a esfera familiar e escolar tende a produzir uma concepção de democracia como “[...] algo tão natural como a economia de mercado”. O autor convoca a problematizar o sentimento de “bem comum”, tão central para a consciência da cidadania. Por esse motivo, o tema “sujeito” é central em Touraine, para quem o sujeito é, ao mesmo tempo, liberdade individual e pertença coletiva, sendo, então, tarefa prioritária o fortalecimento do sujeito. O autor explicita o importante papel das instituições, que são

[...] **agências de socialização**, a família e a escola, em particular, que em vez de apenas socializar, devem ao contrário transformar os indivíduos em sujeitos conscientes de suas liberdades e de suas responsabilidades com respeito a si mesmos. Sem esta ação de subjetivação dos indivíduos, a democracia não tem fundamento sólido (Touraine, 1994, p. 367).

Em outras palavras, somente a cultura democrática pode forjar o cidadão e resistir aos totalitarismos. Nos moldes de Touraine, que orientam este estudo, a relação escola-família está vinculada ao tema da democracia e à construção da cultura democrática pela ação do sujeito. Diante do discurso de ódio à diferença veiculado pela extrema-direita, que atinge a sociedade e a escola atualmente (Frigotto, 2017), ressaltar esse vínculo é necessário porque pode contribuir para reafirmar a sociedade

democrática como a única forma de organização social capaz de acolher a diversidade de indivíduos, grupos e interesses diversos, e compartilhar valores, espaços de debates e deliberações.

Tanto para Bauman quanto para Touraine, a retomada do discurso do bem comum será feita por “sujeitos éticos”, indivíduos livres que optam por uma conduta responsável; ou seja, para ambos os autores está no exercício da responsabilidade autônoma do sujeito moral, que se importa com o outro, a possibilidade de resistência à “[...] indiferença e apatia políticas do cidadão e à renúncia do Estado à sua obrigação de promover o bem comum” (Bauman, 2000, p. 159).

Nas análises dos autores, manifesta-se a preocupação com o esgarçamento dos laços sociais, como efeito “da cultura privatizada” (Touraine, 1994) e como efeito do poder global, que invade os territórios, destrói laços sociais e a cidadania (Bauman, 2001). Para ambos, os laços sociais serão reconstruídos com solidariedade pelos sujeitos sociais. É nesse aspecto que apontam para a ética necessária à reconstrução do espaço público. Ética como sendo o reconhecimento de que o mundo moral somente será construído na companhia do outro.

O caminho da ética para o fortalecimento do espaço público e da democracia é vislumbrado pelos autores. Todavia, estes também advertem que a percepção pública da justiça social é apenas o início da consciência democrática. Para ambos, há um longo caminho de ação a ser percorrido, pois a “cultura democrática”, para Touraine (1996), não se constrói sem o espaço aberto à palavra e, sendo mais que consciência da cidadania, exige responsabilidade, pois significa “[...] o reconhecimento da diversidade de interesses, opiniões e condutas e, por conseguinte, a vontade de criar diversidade” (Touraine, 1996, p. 208).

Nessa acepção, a cultura democrática deve servir para apontar a interdependência entre vida privada e pública. “Se a democracia pressupõe o reconhecimento do outro como sujeito, cabe à cultura democrática reconhecer as instituições políticas como espaço principal desse reconhecimento do outro” (Touraine, 1996, p. 208).

Dessa forma, a temática da relação escola e família precisa estar presente na formação inicial e continuada dos pedagogos sob novas bases, a fim de que novos entendimentos possam ser construídos. Torna-se necessário considerar que essa relação se fará no espaço público revitalizado, capaz de conduzir o encontro entre o público e o privado para além das prescrições e padrões científicos. Encontro nutrido pela ética, a qual, no espaço público, pode buscar uma universalidade que pode ser “[...] nada mais, nada menos que a capacidade da espécie de comunicar e alcançar entendimento mútuo [...]” (Bauman, 2000, p. 204).

Com tais valores no cotidiano escolar, a relação escola-família pode constituir-se como um “entre-lugar”, um espaço instituinte, de resistência, de proliferação da diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio foi delineado com o objetivo de evidenciar a relação da escola com a família como um tema fundamental na formação dos pedagogos, sendo necessário, para tanto, que a relação com as famílias seja considerada como parte do trabalho pedagógico. No contexto atual, contudo, a formação com ênfase na *performance* individual não favorece a compreensão da escola como lugar de relações humanas. Buscou-se apontar que a abordagem individualizante das famílias tem dificultado o fortalecimento da escola como espaço público, invisibilizando concebê-la como um lugar de encontro entre público e privado.

Na análise da individualidade na sociedade contemporânea, trazida com Zygmunt Bauman e Alain Touraine, buscou-se problematizar o processo de privatização e de despolitização da sociedade e o consequente esgarçamento dos laços sociais, os quais vêm transformando tanto a escola quanto a família. A alternativa apontada pelos autores – a retomada do discurso do bem comum – é relacionada à temática escola-família. Discutiram-se as proposições de ambos, segundo as quais os laços sociais serão reconstruídos com solidariedade pelos sujeitos sociais, amparados na ética, tão necessária à reconstrução do espaço público. Desse modo, ética aqui é vista como

efeito do reconhecimento de que o mundo moral somente será construído na companhia do outro.

Assim, argumentou-se a favor de tal perspectiva analítica para a relação escola-família também na formação inicial dos pedagogos, a fim de dotá-los de ferramentas interpretativas capazes de fomentar a criação de novos significados e novas possibilidades de ação.

Desse modo, a presença da temática sobre a relação escola-família na formação do pedagogo contribui para o fortalecimento do conhecimento específico da profissão docente, isto é, o conhecimento produzido de dentro da profissão, “[...] um conhecimento que não existe fora da ação, que se constrói no seu interior” (Nóvoa, 2022, p. 9), tão necessário para fortalecer a profissão docente.

A inclusão de temas direcionados ao estudo do contexto escolar, como a relação escola-família, na formação do pedagogo pode contribuir para pensar o cotidiano de modo não prescritivo, como possibilidade de desnaturalizar concepções instituídas e instituir novos conhecimentos, resultantes de um contexto de formação que indaga o presente. Logo, fortalecer esse protagonista na construção de novos entendimentos sobre a relação escola-família pode representar uma forma de resistência política e epistemológica, tão necessária à constituição de uma profissionalidade ética.

Vislumbra-se, portanto, que a reconfiguração das relações entre a escola e a família possa ser realizada pela ação de sujeitos autônomos, capazes de reafirmar a escola como espaço público. Dessa forma, a problematização aqui proposta pode constituir-se como ponto de partida analítico, necessário para que escola e família construam relações de diálogo e de cooperação, ocupando o espaço público como atores sociais. Nessa reconfiguração, entende-se que a relação com as famílias, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental, está na ambivalência do convívio com o outro, relação esta que se funda no espaço cívico, local de constituição do sujeito ético.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- BALL, S. J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. **Em busca da política**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRITO, M. de A. A.; CRUSOÉ, N. M. de C. Relação família-escola: uma leitura fenomenológica. **Linguagens, Educação e Sociedade - LES**, Teresina, n. 43, p. 353-383, 2019.
- CARVALHO, J. S. F. O declínio do sentido público da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 411-424, set./ dez. 2008.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- COUTINHO, A. L. **Políticas de currículo: relação família e escola nos textos políticos para Educação Infantil**. 2017. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental (INEP)**, Brasília, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

Disponível em: <https://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3848/3539>. Acesso em: 10 mar. 2024.

FRIGOTTO, G. (org.) **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LLP, 2017.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, Á. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: a escola não é uma empresa ataque neoliberal ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LIMA, L. C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YCPdwGWZshhVyhjwpzHZtp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2024.

LÖWY, M. **Ideologias e Ciências Sociais**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (ed.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MANTOVANI, S. Prefácio à edição italiana. In: FORTUNATI, A. **A Educação Infantil como projeto da comunidade**: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 23-26.

NASCIMENTO, M. L. B. P. **Creche e família na constituição do “eu”**: um estudo sobre crianças no terceiro ano de vida na cidade de São Paulo. 2003. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2003.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, p. 11-20, 1999

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>

OLIVEIRA, A. L. R. de. **Entre a escola e a família: nuances de um (des)encontro**. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PEREIRA, J. E. D. Capitalismo global, neoliberalismo e “Pós-Modernidade reacionária”: a Educação como mercadorias e os contextos atuais da formação de professores/es da Escola pública. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 1, p. 433-452, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v29n1.2022.19>

RESENDE, T. de F. “Coragem para a luta”: desafios e potencialidades da relação escola-famílias. **Cadernos CENPEC**, [s. l.], v. 4, n. 6, p. 75-85, 2009.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-95, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1605/900>. Acesso em: 12 out. 2023.

SAYÃO, R.; AQUINO, J. G. **Família: modos de usar**. Campinas: Papirus, 2006.

SILVESTRE, M. A. Estágios na formação de professores como enfrentamento dos desafios do século XXI. In: PANIAGO, R. N.; SANTIAGO, L. A. da S.; SILVA, I. B. G.; SOUZA, C. J. de (org.). **II Seminário Internacional de Formação de Professores**. Formação de Professores e Didática em tempos de pandemia. Volume 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 167-182.

SINGLY, F. O nascimento do “indivíduo individualizado” e seus efeitos na vida conjugal e familiar. In: PEIXOTO, C. E. (org.). **Família e individualização**. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 13-19.

SPAGGIARI, S. A Parceria comunidade-professor na administração das escolas. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (ed.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 96-113.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TOURAINE, A. **Crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

TOURAINÉ, A. **O que é a Democracia?** Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

HISTÓRICO

Submetido: 31 de outubro de 2024.

Aprovado: 16 de Jan. de 2026.

Publicado: 26 de Jan. de 2026.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

VAZ, S.; SILVESTRE, M. A. Reflexões sobre a formação do Pedagogo e a relação escola-família. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 30, n.62, 2026, eISSN:2526-8449.