REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA
VOLUME 20 (2023) PPGE/UNESA. Rio de Janeiro.

https://doi.org/10.5935/2238-1279.20230030

A família está digitando... As comunidades virtuais de famílias no *WhatsApp* em escolas e seus desdobramentos para a coordenação pedagógica

The family is typing... Virtual communities of families on WhatsApp in schools and their consequences for pedagogical coordination

La familia escribe ... Comunidades virtuales de familias en WhatsApp en escuelas y sus consecuencias para la coordinación pedagógica

Diana da Veiga Mandelert
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Uerj
dmandelert@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7678-6893

Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel
Universidade Católica de Petrópolis-UCP
Universidade Estácio de Sá - Unesa
marcelomocarzel@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-2780-0054

RESUMO

Esta pesquisa, realizada no ano de 2019, a partir de entrevistas com coordenadores pedagógicos de escolas privadas de classe média alta de um município da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, buscou compreender como os célebres "grupos de pais do *Whatsapp*", aqui denominados de comunidades virtuais de família (CVF), interferiram na relação entre família e escola e, mais especificamente, no trabalho da coordenação pedagógica. Foi realizada uma discussão sobre a relação família-escola, com base na sociologia da educação e uma caracterização das mídias digitais. Como principais achados do campo, constatou-se que as comunidades virtuais das famílias deram ainda mais complexidade à relação família escola. Grande parte dos coordenadores pedagógicos não se sentem preparados para lidar com essa nova maneira de interação, por isso nem participam das comunidades. Destacam a ampliação e disseminação de problemas particulares e pontuais, apesar de reconhecerem sua força no ambiente escolar.

Palavras-chave: Relação Família-Escola. Coordenação Pedagógica. *WhatsApp*. Comunidades Virtuais de Famílias.

ABSTRACT

This research, carried out in 2019, based on interviews with pedagogical coordinators from private upper-middle class schools in a municipality in the Metropolitan Region of the State of Rio de Janeiro aims to understand how the notorious "Whatsapp parenting groups", here called Virtual Family Communities (VFC), interfered in the relationship between family and school and, more specifically, in the work of pedagogical coordination. A theoretical discussion about the family-school relationship was carried out, based on the sociology of education and a characterization of digital media in the context of interpersonal communication. As the main conclusions of the field, it was found that most pedagogical coordinators see the emphasis on the expansion and dissemination of particular and specific problems; also, because it is a new way of interaction, many do not feel prepared to deal with this tool, despite recognizing its strength in the school environment.

Keywords: *Family-School Relationship. Pedagogical Coordination. Whatsapp. Family Virtual Communities.*

RESUMEN

Esta investigación, realizada en 2019, a partir de entrevistas con coordinadores pedagógicos de escuelas privadas de clase media alta de un municipio de la Región Metropolitana del Estado de Río de Janeiro tiene lo objetivo de comprender cómo los célebres "grupos de padres de WhatsApp", aquí denominados Comunidades Familiares Virtuales (CFV), interferían en la relación familia-escuela y, más concretamente, en el trabajo de coordinación pedagógica. Se realizó una discusión teórica sobre la relación familia-escuela, basada en la sociología de la educación y una caracterización de los medios digitales en el contexto de la comunicación interpersonal. Como principales hallazgos del campo, se encontró que la mayoría de los coordinadores pedagógicos miran en la énfasis en la expansión y difusión de problemas particulares y específicos; Además, por tratarse de una nueva forma de interacción, muchos no se sienten preparados para lidiar con esta herramienta, a pesar de reconocer su fortaleza en el ámbito escolar.

Palabras clave: *Relación familia-escuela. Coordinación Pedagógica. Whatsapp. Comunidades virtuales familiares.*

Introdução

A legislação brasileira, a começar pela Constituição Federal (Brasil, 1988), define que a educação é um dever da família e do Estado e que é direito dos pais e/ou responsáveis, como integrantes da comunidade escolar, ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. Sendo assim, o trabalho que se desenvolve nas instituições de ensino não pode ser unilateral, requerendo a participação da comunidade escolar, especialmente, dos responsáveis.

A própria literatura reconhece que a família e a escola são instadas a trabalhar de forma harmoniosa, colaborativa, para que o educando tire o melhor proveito da vida escolar (EPSTEIN, 2011; DESSEN e POLONIA, 2007; MARANHÃO E SARTI, 2008; UNESCO, 2009). Para isso, a comunicação entre família e escola deve ser aberta, permanente e construtiva.

Perrenoud (2000), por exemplo, propõe como 7ª competência para ensinar: "informar e envolver os pais" (2000). Os professores deverão saber "dirigir reuniões de informação e debate", "fazer entrevistas" e "envolver os pais na construção dos saberes". Epstein (*apud* Brandt, 1989) se preocupou em descrever os tipos de envolvimento dos pais, dividindo as obrigações básicas dos pais e da escola, as atividades que podem ser feitas pelos pais na escola e em casa, assim como sua participação nas decisões da escola. No entanto, como o próprio Perrenoud previamente reconhece, em seu trabalho com Montandon (2001) sobre a relação família-escola, o diálogo entre pais e escola é difícil e algumas vezes inexistente.

Mesmo nos estudos mais contemporâneos, muitos deles com enfoque ligado à psicologia da educação, muitas questões sobre a relação família-escola, apontadas há décadas, ou permaneceram ou se intensificaram de alguma forma. Por exemplo, Loureiro (2017) questiona se a relação família-escola gera uma educação dividida ou partilhada, uma vez que as responsabilidades das suas instituições, ora se complementam, ora geram conflitos e sobreposições. Já Albuquerque e Aquino (2018, p. 307), ao realizarem vasta revisão de literatura, apontam que na maioria dos estudos, "a família é considerada como ausente dos processos escolares dos filhos e apontada como um dos motivos pelos quais os estudantes não obtinham êxito nas atividades escolares".

Até o surgimento da nova mídia social, a relação família e escola era por definição uma relação desigual e delicada, pois, os pais estavam sempre diante de um corpo profissional estruturado há muito tempo, integrado em um sistema escolar organizado, de forma a tornar muito pequena a possibilidade de negociação por parte do seu usuário. Portanto, a escola, nesta mesa de negociação com os pais,

quase sempre se apresentava como aquilo que Douglas (1986) definiu como uma instituição estável e legítima, com uma convenção paralela lhe dando sustentação (no caso, seus regramentos, seu regimento escolar).

Acreditamos que esta situação vem se modificando ao longo do tempo, mas que de fato foi alterada com o surgimento da mídia social *WhatsApp,* uma ferramenta tecnológica que vem sendo usada em diversas esferas da vida, inclusive na escola. Até então a organização de um grupo coeso que podia se comunicar diariamente era um privilégio da escola. Na instituição, os profissionais podiam se encontrar e debater os acontecimentos, como seria a comunicação com os pais, como enfrentariam as questões familiares. Havia até então a predominância de instrumentos de comunicação institucionais unilaterais, como a circular, o comunicado e alguns outros que permitiam alguma interação, como a agenda escolar, mas sempre de forma limitada e controlada pela ação da escola.

Pela primeira vez, de modo alheio à ação da escola, a nova mídia permitiu que se estabelecesse um lugar de encontro virtual permanente, em que as famílias de alunos e alunas podem discutir diariamente todos os acontecimentos relacionados à escola e a seus filhos e filhas. Não apenas conversar, mas juntar-se para fazer reinvindicações para a escola. Ao invés de ser uma família de cada vez, agora são famílias de uma turma que se unem para debater com a escola seus problemas. Nesse sentido, a partir desta percepção de mudança de comportamento, foi realizada esta pesquisa, buscando verificar esta constatação e compreender quais as possíveis modificações que surgiram nessa relação.

Decidiu-se investigar como as escolas de camadas médias altas estão percebendo esse fenômeno. A escolha por esse tipo de escola foi feita justamente por ser onde, tradicionalmente, se verifica maior capacidade de investimento das famílias na escolaridade dos filhos, seja pelo capital financeiro, seja pelo volume de capital cultural. Cientes da importância do capital escolar, pois vivemos em uma sociedade cujo modo de reprodução ainda se fundamenta em grande parte na educação escolar (SALVATO, FERREIRA e DUARTE, 2010), as famílias se cercam de

todos os meios para garantir a transmissão de sua posição social para seus herdeiros. Como definiu Brown (1990), atualmente temos o que ele chamou de "parentocracia", o sucesso escolar dos alunos estaria cada vez mais relacionado aos recursos financeiros das famílias e sua habilidade em capacitar seus filhos para a competição escolar.

A esse respeito, Bourdieu (2013) já indicava que as camadas médias (ou pequena burguesia) valorizavam o capital escolar e buscavam investimentos para além da escola para seus filhos:

> Segue-se que as diferenças associadas à trajetória social e ao volume do capital cultural herdado duplicam-se de diferenças que, sobretudo, são visíveis entre os membros da pequena burguesia – por sua vez oriundos da pequena burguesia ou das classes populares (e, particularmente, representados na pequena burguesia estabelecida) – , refletem mudanças do estado das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das classes sociais: a esses diferentes modos de geração correspondem distintas relações com o sistema escolar que se exprimem em diferentes estratégias de investimento cultural não garantidas pela instituição escolar – ou seja, de autodidaxia. (Bourdieu, 2013, p. 80)

Além da importância dada ao capital escolar por seu aspecto fulcral na reprodução social, o filho representa em parte um veredicto sobre a educação familiar, ou seja, o sucesso ou o fracasso dos pais. Como disse Godard, "tudo se passa como se o êxito do filho constituísse uma espécie de símbolo do êxito pessoal dos pais" (*apud* Nogueira, 1998, p. 98). A situação dos pais já não tem tanta importância, isto é, se a criança é filha de mãe solteira, ou se é filha de pais separados, isto já não é tão levado em consideração para avaliar o filho. Diferentes combinações familiares são permitidas desde que, ainda de acordo com Godard, forneçam a prova da eficácia, que é a produtividade escolar e social dos filhos.

Como Lareau (2007) demonstrou, não é que as famílias de camadas populares não tenham interesse na escolaridade dos seus filhos. Na sua pesquisa, as famílias de camadas populares e famílias de camadas médias valorizavam o sucesso educacional dos filhos e consideravam dar apoio suficiente para que os filhos

pudessem ter uma boa performance. As atitudes em relação à escola é que variavam. As camadas médias apresentavam o que ela denominou de "cultivo orquestrado", em relação à escola, as famílias faziam críticas e intervenções a favor da criação dos filhos. As crianças também eram ensinadas a intervir em seus próprios interesses. As famílias de camada popular, por sua vez, promoviam um "crescimento natural", ofereciam condições para os filhos crescerem, mas não eram tão diretivos na sua criação. Além de haver conflitos entre as práticas da educação doméstica e as escolares. Thin (2006) também traz a diferença das lógicas socializadoras das camadas populares, que são percebidas como ineficazes por conta da desigualdade das relações sociais entre as instituições escolares e essas famílias.

Foram selecionadas cinco escolas, realizamos entrevistas de cerca de uma hora com os coordenadores e coordenadoras pedagógicos das escolas. Consideramos que por estarem mais em contato com as famílias, seriam os porta-vozes dessas possíveis mudanças. A escola maior trouxe a equipe de coordenação para ser entrevistada – quatro pessoas; nas outras, apenas um profissional participou, assim tivemos a participação de oito coordenadores e orientadores educacionais. O número reduzido de entrevistas se sustenta porque, como se pode imaginar, não existem tantas escolas que atendam um grupo tão selecionado. O critério de serem escolas que atendem famílias de camadas médias altas foi confirmado por todos os coordenadores.

Ainda, é preciso realizar importante ressalva. A pesquisa empírica se desenvolveu no ano 2019, antes da deflagração da pandemia do novo coronavírus. No momento atual, vivenciamos muitas mudanças em relação ao uso de recursos tecnológicos em todas as esferas da vida, em especial nas escolas e universidades, em função da necessidade de isolamento e distanciamento social. Nessa cruel pedagogia do vírus (Santos, 2020), muitas escolas foram obrigadas a incorporar em suas rotinas as comunidades virtuais das famílias (CVF), fazendo inclusive a mediação e gestão desses espaços, o que gera novos questionamentos para novas pesquisas.

Algumas possíveis categorizações das escolas investigadas

Como foi dito anteriormente, as escolas selecionadas atendem as camadas médias e altas, são privadas e consideradas entre as melhores do município. Importante salientar que o município escolhido tem comparativamente uma renda média alta - R$4.186,51 reais segundo dados do IBGE, quase o dobro da média nacional, que gira em torno de R$2.737,00 em 2022 - o que reforça a posição privilegiada que essa clientela ocupa.

Para evitar uma identificação direta, compromisso assumido nas entrevistas, foram usados nomes fictícios para as escolas[1]. Optou-se por uma descrição pautada nas categorias teóricas utilizadas em pesquisas anteriores (Carvalho, 2004; Nogueira, 1998), o que pode oferecer parâmetros mais claros para compreender os tipos de instituições pesquisadas, mais do que os nomes das escolas poderiam oferecer.

Nome fictício da instituição	Categorização Administrativa	Categorização Teórica	Número de alunos 2019	Etapas educacionais atendidas
Escola Trindade	Confessional	Empreendimentos institucionais	aprox. 2600	Educação Infantil ao Ensino Médio

[1] A pesquisa fez uso de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelos entrevistados e se pautou nas diretrizes éticas propostas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

Instituto Curie	Particular	Estabelecimentos de excelência	aprox. 1120	Educação Infantil ao Ensino Médio
Escola Emília	Particular	Estabelecimentos inovadores	aprox. 200	Educação Infantil e Ensino Fundamental I
Escola Primavera	Particular	Empreendimentos Pedagógicos	aprox. 400	Educação Infantil e Ensino Fundamental I
Colégio Oliveira	Particular	Empreendimentos Pedagógicos	aprox. 450	Educação Infantil ao Ensino Médio

Quadro 1: Perfil das escolas selecionadas para a pesquisa de campo

Fonte: Elaboração dos autores, a partir das categorias de Carvalho (2004) e Ballion *apud* Nogueira (1998)

A Escola Trindade pode ser categorizada, de acordo com o trabalho de Carvalho (2004), como um empreendimento institucional:

> [...] conjunto das escolas confessionais tradicionais, nas quais podemos identificar duas características particulares: todas possuem uma Congregação Religiosa como mantenedora e, a definição da missão institucional propõe uma formação integral baseada em valores humanistas e religiosos, sem perder de vista a necessidade de uma integração socialmente responsável dos alunos à sociedade (Carvalho, 2004, p. 113).

Já o Instituto Curie pode ser descrito, a partir da pesquisa de Carvalho, como uma empresa educacional. Porém, a partir de outros elementos observados, segundo a categorização feita por Ballion (*apud* Nogueira, 1998, p. 53), optou-se por classificá-la como um estabelecimento de excelência, que

> [...] são estabelecimentos tradicionais, reputados pela qualidade do ensino fornecido e pelo rigor da disciplina. Seu alto nível de exigência acadêmica aparece associado a uma forte seleção na entrada, como por

> exemplo a recusa de candidatos com histórico escolar insuficiente. Sua clientela é recrutada entre os favorecidos cultural e economicamente.

A categorização que melhor define a Escola Emília é a feita também por Ballion (*apud* Nogueira, 1998, p. 53). Trata-se de um estabelecimento inovador, pois

> sua especificidade consiste na busca da inovação pedagógica, colocando grande ênfase no cuidado com a realização pessoal do educando. Sua clientela preferencial é composta de famílias originárias das frações modernistas das camadas favorecidas. Nesse tipo de estabelecimento, a excelência escolar não é explicitamente colocada como um objetivo, ela é mediatizada pela ação a ser exercida sobre a personalidade da criança com vistas ao desenvolvimento de suas múltiplas potencialidades. O que não impede a maior parte dessas escolas de fornecer a sua clientela as bases objetivas de um brilhante êxito escolar ulterior. (apud Nogueira, 1998, p. 53)

A Escola Primavera e Colégio Oliveira possuem perfis mais semelhantes, sendo reconhecidos na categoria estabelecida por Carvalho (2004, p. 117) de empreendimentos pedagógicos, que "apresentam-se como empreendimentos construídos em torno de um ideário pedagógico sem, no entanto, deixar de enfatizar também o êxito alcançado no que se refere ao vestibular".

As categorizações apresentadas podem parecer de certo modo arbitrárias e generalizantes, mas ajudam a compreender que espaços são esses a partir, inclusive, das percepções das famílias. Tais categorias agrupam semelhanças, ainda que haja diferenças significativas entre elas, seja de ordem pedagógica, administrativo-financeira e social. Trata-se de uma estratégia para prover elementos de análise à pesquisa e de compreensão aos leitores.

O complexo papel da Coordenação Pedagógica

Entre todos os atores da gestão pedagógica, possivelmente o coordenador pedagógico seja o menos pesquisado. No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, em uma busca simples pelas pesquisas desenvolvidas entre 2015 e 2018,

encontramos 5.131 resultados para o verbete "coordenador pedagógico", enquanto, para o termo "diretor escolar", encontramos 14.188 resultados e para "secretário escolar" 13.190 resultados. Já para o termo "professor", encontramos 17.130 resultados entre dissertações e teses. Por mais que fosse necessário um maior aprofundamento no conteúdo das pesquisas para afirmarmos com mais precisão, esta busca superficial apenas confirma o que a própria literatura especializada já aponta: o coordenador pedagógico acaba sendo um ator com menos protagonismo que os demais nas pesquisas.

A própria identidade profissional do coordenador é fator de disputa no campo teórico. Há diversas denominações para esta função e ela acaba se desdobrando de maneiras diferentes, como salienta Franco (2008). Em muitas redes, escolas e mesmo em ordenamentos legais, essa função tem diferentes nomes: supervisor pedagógico, inspetor escolar, orientador educacional, gerente pedagógico, coordenador de área, pedagogo *etc.*, diferentemente da função de diretor, cujo nome é legalmente instituído de forma única, ainda que com adjetivações.

No Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, a Deliberação CEE-RJ 388/2020, que fixa as normas de autorização das escolas de educação básica integrantes do sistema estadual de ensino, coloca como obrigatória a figura do diretor e do diretor substituto, mas a existência do coordenador é algo condicionado ao número de alunos nas escolas, podendo também ser substituído pelo supervisor ou orientador pedagógico:

> Art. 14. As instituições de Educação Básica que ministrem Ensino Fundamental e/ou Médio, em suas modalidades, precedido(s) ou não de Educação Infantil, devem contar com uma equipe técnico-administrativo-pedagógica com a seguinte constituição mínima: I - Diretor e Diretor-substituto com uma das seguintes formações: [...] II - Coordenador, Supervisor ou Orientador Pedagógico, obrigatório em instituições de ensino com quantidade igual ou superior a 200 matrículas ativas, com uma das seguintes formações: [...] (Rio de Janeiro, 2020, p. 7)

Assim, a própria legislação já faculta a existência de tal profissional no âmbito do estado do Rio de Janeiro e a sua denominação, uma vez que equipara o coordenador a outros profissionais, o que contribui para ampliar os desafios impostos a sua identidade profissional.

Esses profissionais são considerados essenciais em grande parte das escolas, sobretudo aquelas que possuem grande quantitativo de alunos. Segundo Vasconcellos (2019), há que se enxergar o coordenador como um mediador das relações. Ele deve, no entendimento do autor, orientar os professores na construção de uma relação qualificada com os alunos, de maneira que sejam articuladas a pedagogia da sala de aula e a pedagogia institucional.

O coordenador pedagógico, no sentido amplo, acaba colocando-se como uma ponte entre a direção e os professores, entre professores e responsáveis, entre a direção e os alunos e entre alunos e professores, na medida em que participa de praticamente todos os momentos. Evidentemente que há escolas em que tais tarefas são subdivididas entre outros profissionais, mas o sentido de ser um agente de mediação não se modifica. Foi o que verificamos nas escolas investigadas. Nessas instituições, os coordenadores são responsáveis pela parte pedagógica e pelo atendimento dos pais. O contato com as famílias tem a cooperação de psicólogos em algumas das escolas, mas a responsabilidade principal é dos coordenadores. Na escola Emília que atende precipuamente a educação infantil, a coordenadora ainda tem a função de realizar a formação profissional dos funcionários que atendem às crianças.

Outra questão sobre a identidade desse profissional dos coordenadores é a formação que eles possuem para ocupar esses cargos. Nos colégios pesquisados, quatro eram formados em pedagogia, sendo que em dois a formação inicial foi em Biologia e História. Logo, não há um caminho único para se ocupar o cargo. As especializações feitas por quatro desses profissionais são em psicopedagogia, depois um em psicanálise e administração escolar e em neuropsicologia. Podemos

observar, portanto, um forte investimento na psicologia como ferramenta para a ocupação desses cargos.

A estrutura da coordenação pedagógica se altera com o tamanho da escola. Na Escola Trindade, sendo a maior, o coordenador pedagógico explicou que abaixo dele estão as orientadoras educacionais. Ainda que o coordenador pedagógico atenda famílias, essa função está mais relacionada a essas profissionais. A coordenação seria uma instância acima para a qual as famílias podem recorrer.

Nessas escolas de elite, a comunicação com os pais é, na maioria das vezes, muito diversificada. Usam os meios mais tradicionais como circulares impressas e e-mails, mas também usam recursos das novas tecnologias. As famílias podem acessar todas as circulares enviadas, calendário, informações pertinentes à educação dos seus filhos, nos sites das escolas, no portal oferecido. Além disso, quatro escolas têm aplicativos em que as famílias são comunicadas da entrada e saída dos filhos, notas, mensagens referentes comportamento do aluno, deveres feitos etc.

Apenas na Escola Emília, que é a escola para os alunos de até 11 anos, a principal via de comunicação é pela agenda dos alunos, mas as famílias estão pedindo para que a instituição passe a usar algum aplicativo. A possibilidade de falar com os coordenadores também é muito ampla. Quanto menor a escola, mais direta é a comunicação com os coordenadores. Essa característica foi ressaltada pelas escolas menores como um diferencial que oferecem para as famílias. A coordenadora da Escola Primavera relatou que os pais podem até entrar na escola, como ela afirmou: “não é aquela escola que barra no portão”. Participam de atividades, além das festividades.

Esboço de caracterização das famílias

Nas entrevistas, pedimos para os entrevistados que criassem uma tipologia das famílias, destacando quais características esses profissionais percebiam na

comunidade dos pais. É importante salientar que foi uma tipologia construída de forma impressionística, logo não é possível afirmar nada em termos de proporção ou representatividade. Os nomes abaixo são categorias nativas, isto é, são as denominações utilizadas pelos profissionais.

Todos os profissionais salientaram a existência de **famílias parceiras**, pessoas que estão presentes e atentas ao cotidiano escolar, interessadas em colaborar com o trabalho escolar da escola. No Colégio Oliveira, foi indicado um tipo de família com uma característica a mais, são **pais críticos**. São famílias com professores, gostam muito da instituição, mas gostam de ter uma postura mais reflexiva, gostam de interagir criticamente com o colégio.

Esse tipo de família, está descrito no trabalho de Lareau (1987), são responsáveis predominante das famílias de camadas médias altas. São famílias que consideram que têm algo a agregar por possuírem um capital cultural mais alto, por isso consideram necessário preencher as lacunas que a escola não dá conta.

Um aspecto que vale a pena considerar sobre as famílias parceiras é que elas ficam menos em evidência conforme os filhos ficam mais velhos. De acordo com as escolas que atendem o ensino médio, as famílias são ocultadas pelos próprios estudantes que querem restringir a interferência dos adultos nas suas vidas.

Existem as famílias que trabalham muito e por isso não aparecem tanto na escola, são desligados e, por isso, marcar reunião com eles é difícil. São **famílias distantes**, ou **ausentes** como denominou a escola Primavera. No entanto, a coordenadora da Escola Primavera afirmou que nos eventos promovidos pelas escolas, essas famílias participam com seus filhos. A explicação dada pelas coordenadoras da Escola Primavera e do Colégio Oliveira para o distanciamento é porque apresentam o que Lareau (*ibidem*) denominou de uma relação de independência: a escola faz a sua parte e eles dão conta do ambiente doméstico.

Na pesquisa de Lareau, esse tipo de família é mais comum nas camadas populares, que costumam ter uma relação de independência com a escola. Porém, precisamos salientar que as famílias pesquisadas procuram instituições de

excelência para a educação de seus filhos, logo ainda que apresentem um comportamento mais distanciado, não podemos considerar que seja por uma ausência de capital cultural. A escolha das instituições pelas famílias demonstra que possuem informações sobre o mercado escolar.

Outro tipo citado foram os **pais superprotetores**. Essas famílias costumam impedir que os alunos tomem decisões sobre as suas vidas. Algumas demonstram ansiedade face à tarefa de educar os filhos. Essa característica apareceu com mais força na Escola Emília, em que a coordenadora falou das mães que colocam seus filhos no Berçário para trabalhar e ficam com muito sentimento de culpa por conta disso.

Outra característica de algumas famílias é o desejo de atendimento individualizado. Esse se manifesta, por exemplo, quando a família demanda uma ação da escola para o que o filho não deu conta. Nas palavras da coordenadora do Colégio Oliveira: "Eles querem tirar do filho toda a responsabilidade de qualquer coisa, deles e dos filhos. O filho é o príncipe, é o rei e todo mundo tem que fazer as coisas por ele".

Ou, como afirmou a coordenadora da Escola Primavera, ao comparar com o passado: "...não tinham uma exigência, uma demanda tão grande em cima do próprio filho como se a escola tivesse que girar em torno daquela criança especificamente como tem hoje".

Essa situação pode ser interpretada como resultado da mudança na posição dos filhos na composição familiar contemporânea, analisada por diversos autores como: Giddens (1993), Singly (2007), Nogueira (2006). Uma das maneiras de evidenciar essa mudança no Brasil, é observar a taxa de fertilidade da mulher brasileira. Se em 1960 a taxa de natalidade era de 6,06 filhos por mulher, em 2018 passa a ser de 1,73[2], o que não garante nem a recomposição demográfica do Brasil.

[2] Fonte: Banco Mundial. Disponível em: https://data.worldbank.org/indicator/SP.DYN.TFRT.IN . Acesso em 24 jun. 2021.

A decisão de ter filhos passa a ser deliberada e tomada com pais de idade mais elevada que no passado. A gravidez passa a ser um evento que provavelmente será único. Tudo deve ser comemorado e registrado. São tiradas fotos com profissionais para exibir a barriga da grávida e a felicidade do casal. Os prováveis filhos únicos passam a ter festas antes de nascerem. Se outrora havia o chá de bebê quando futuros pais recebiam presentes para contribuir na composição de um enxoval para o bebê, atualmente temos os "chás-revelação". Nesses se organiza uma festa para que o sexo da criança seja revelado para os pais e para o grupo social da família. Podemos considerar que essa mudança já é uma demonstração da individualidade do bebê antes de nascer. O aumento da sua importância também pode ser percebido quando depois de nascidos, cada mês é comemorado em família o chamado "mesversário".

Essa nova posição provavelmente é um dos determinantes da escolha pelas escolas menores, que têm como atrativo a possibilidade de darem um atendimento mais individualizado por serem pequenas e por isso mais próximas das famílias. O que cria uma tensão, ao mesmo tempo que as escolas oferecem essa possibilidade, de outro, como a coordenadora da Escola Primavera relatou:

> Eles precisam entender o limite da escola, precisam entender que tem que ter um limite, até por que aqui é um lugar comum a todos, não é só um lugar do indivíduo e a gente precisa tentar estabelecer uma relação de, não é de amizade a palavra não é essa, mas de harmonia com essas famílias também para eles entenderem o lado da escola e a gente tentando entender e ajudar. (Coordenadora Escola Primavera)

Essa demanda também pode ser explicada pelo surgimento do direito dos consumidores, o que faz com que as famílias tenham um comportamento de clientes em relação à escola (Montandon; Perrenoud, 2001).

Essa dimensão da relação de consumidor ficou evidente na Escola Trindade. Lá algumas famílias querem discutir como as provas foram distribuídas no tempo, querem alteração no calendário para poderem viajar com os filhos, querem definir

se há muito ou pouco dever de casa. São denominadas de **famílias indisciplinadas**. São famílias que não dão limites em casa, nem elas próprias têm limites. De acordo com coordenador, chegam na escola de forma muito desrespeitosa[3], querendo impor sua vontade e opinião aos profissionais. A situação chega a tal ponto que o coordenador mantém na sua sala o contrato de prestação de serviço firmado entre escola e família. Nesses momentos, ele mostra para o responsável o documento de prestação de serviço em que ele aceita que a escola determine a equipe docente e o trabalho pedagógico a ser feito dentro da escola. Em uma clara tentativa de estabelecer limites para os direitos de consumidor que as famílias querem exercer.

A Escola Primavera trouxe de forma mais mitigada a questão da tentativa de imposição das vontades pelos responsáveis. Explica que talvez seja uma consequência da obrigação permanente de ser feliz. Se é uma obrigação dos pais fazer os filhos serem felizes como obrigá-los a executar tarefas? Como aceitar que são chamados atenção pelos professores. Enfim, uma série de questões da sociedade atual que interferem na relação família-escola.

Para a Escola Trindade, essa situação apresenta-se de forma tão contundente que para o enfrentamento da questão criaram uma "escola de pais", projeto ainda muito inicial que eles não têm como avaliar sua eficácia.

Finalmente o último tipo de família, salientada apenas pelo Instituto Curie, é a que busca a escola pelo status social, as **famílias estrategistas**. O fato de a escola poder propiciar relações sociais é um dos critérios de escolha para famílias já apresentado por Ball, Gewirtz & Bowe, definidos como os "privileg/skilled choosers" (*apud* Nogueira, 1998, p. 45); isto é, pais para quem "a composição social da clientela de um estabelecimento representa um elemento decisivo na escola". De acordo com a coordenadora, as famílias desenvolvem amizades tão fortes entre si que algumas vezes nem percebem que os filhos, alunos da escola, não são exatamente melhores amigos.

[3] O Colégio Oliveira também falou sobre o aspecto de uma certa falta de respeito entre as pessoas, mas considerou que é um fenômeno generalizado na sociedade.

De maneira sintética, a partir das impressões dos entrevistados, apresentamos, no Quadro 2, um possível esboço dos "tipos de família" citados, de modo a compreendermos melhor o que as falas nos trazem.

Tipo de famílias	Definição-síntese
Famílias parceiras	Interação harmoniosa, com base no diálogo. Participam das propostas de forma interessada e reconhecem o trabalho da escola e dos profissionais.
Famílias críticas	Interação harmoniosa, com base no diálogo. Pontuam criticamente suas insatisfações e contribuem para a reflexão sobre os processos.
Famílias superprotetoras	Interação pouco harmoniosa, pois limitam a autonomia, invadindo o espaço da escola para poupar seus filhos de possíveis problemas.
Famílias indisciplinadas	Interação pouco harmoniosa, pois invadem o espaço da escola com autoritarismo, desrespeitando as regras e convenções.
Família estrategistas	Interação depende do atendimento ao desejo de status social vinculado à escola. Preocupam-se eminentemente com a composição social no grupo.
Famílias distantes, ou ausentes	Interação menos frequente. Deixam à cargo da instituição, a escolaridade dos filhos.

Quadro 2: Impressões sobre os tipos de famílias que existem nas escolas

Fonte: Elaboração dos autores, a partir das entrevistas.

Diante deste cenário apresentado nas entrevistas que ajuda a contextualizar as escolas estudadas em sua relação com as famílias, a mudança trazida pelo *Whatsapp* e suas comunidades virtuais trazem novo elemento analítico, que foi apresentado aos coordenadores entrevistados.

As CVF e seus desdobramentos

Na transição do século XX para o XXI, o mundo se viu reconfigurado pelo poder da Internet. A rede mundial possibilitou aquilo que Giddens (2002, p. 98) definiu como "contração do espaço-tempo", em que novas regras romperam com a linearidade das relações temporais e espaciais. Segundo Martino (2015), a partir do final do século XX, a noção de 'lugar' passa por uma alteração considerável. "As conexões sem fio, os dispositivos móveis de comunicação como *smartphones* e *tablets*, somados à expansão de redes *wi-fi*, liberam o indivíduo do lugar onde estava" (Martino, 2015, p. 139). Assim são as comunidades virtuais de famílias. Elas criaram espaços que antes não existiam.

Na esteira dessa análise, Wellman (2012) cunhou o termo individualismo conectado. Segundo seus apontamentos teóricos, com a internet, o indivíduo vive um paradoxo: ao mesmo tempo que sua individualidade é reforçada pela possibilidade de poder se conectar sem a necessidade do outro, de maneira absolutamente pessoal, cada um passa a ser o centro de uma determinada rede ou comunidade, como ponto nodal de conexão entre outras pessoas. As relações virtuais[4] tendem a ser menos densas, constituídas a partir de laços sociais frágeis, ao contrário de laços profissionais, familiares, estes de maior coesão social (Durkheim, 1999). Martino, ao comentar a teoria de Wellman, indica:

> A identidade social de um indivíduo depende, em boa parte, da comunidade à qual ele está ligado. Saber quem se é significa também saber a quais grupos se está ligado – "sou torcedor do time x, adepto da religião y, pertenço à família w, estudo na faculdade z" – e de que maneira essa ligação se reflete nele mesmo. (Martino, 2015, p. 141)

Segundo o autor, o senso de pertencimento em comunidades digitais é muito mais fluido: sua individualidade pode ser atravessada por centenas de comunidades

[4] Indicamos que se trata de uma tendência e não de uma regra. Concordamos com a abordagem de Lévy (2003), que não entende virtual como o oposto de real, mas como parte integrante deste, uma dimensão que cada vez mais ganha importância. Há diversos exemplos de relações virtuais que conseguem aprofundar laços, que transcendem o mundo digital.

diferentes, simultâneas, fazendo com que o senso de pertencimento seja difuso e seja usado pelo indivíduo de acordo com as necessidades momentâneas.

Shirky (2012) indica que as comunidades possibilitam que a voz do indivíduo não se perca na imensidão da *internet* quando ela é replicada pelos demais membros da comunidade. Quando diversas pessoas se reúnem em torno de interesses comuns, uma voz pode se tornar "um polo de convergência de várias vozes" (Martino, 2015, p. 143). A esse movimento, Jenkins (2010) deu o nome de cultura de convergência, em que há um sentido de compartilhamento de ideias em prol de objetivos comuns. Os grupos de pais no *WhatsApp*, as CVF, espaços virtuais pesquisados neste artigo, se inserem neste contexto: há uma convergência de interesses em torno dos alunos e da escola, que giram em torno do mesmo universo.

Todos os profissionais ouvidos mostraram desconforto em relação a essas comunidades. Disseram textualmente que não sabem ainda lidar com essas mídias sociais, pois são muito novas. De fato, essas comunidades virtuais estão presentes entre nós há menos de 10 anos. Ainda não temos regras de convivência estabelecidas para saber como se comportar em relação a elas, poderíamos dizer que nos faltam regras de etiqueta. Abaixo trechos das entrevistas:

> Eu acho dos grupos de WhatsApp que começaram a trazer alguns conflitos né? Porque, por exemplo, digamos que vá um comunicado para a casa, falando do horário que tem que chegar pro passeio, uma coisa bem simples, eles começam entre eles a discutir, achar um absurdo o horário e não sei o que e tal, 'ah e se chegar atrasado', mas eles não trazem essa questão para discutir na escola. Então cria um rebuliço danado nesse grupo de WhatsApp, mas nem sempre essas questões chegam na escola pra gente conversar, pra gente tentar entender qual é a questão, ver qual é o problema pra resolver, entendeu? Eu acho que isso dificultou um pouco, quando as coisas chegam, às vezes as coisas chegam na escola mais inflamadas do que na verdade chegariam se não tivesse esse bendito grupo do WhatsApp, cada um dando sua sugestão, opinião e né. (Coordenadora Escola Primavera)
>
> Não chega a ser a maioria, mas assim, muitas crianças têm essa rotina, então as famílias querendo ou não ficam sabendo de muita coisa através do celular, do WhatsApp né. Só que assim, o que a

> gente tem percebido aí nesses anos de trabalho, muitas coisas ficam no WhatsApp e crescem no WhatsApp e não chegam até a gente. [...] o negócio tomou uma proporção que eu cheguei aqui na segunda, já tinha 4 mães querendo falar comigo. (Coordenadora Escola Emília)
>
> Na verdade, a gente orienta os professores a não participarem de grupos de WhatsApp de grupo de mães. Porque, por exemplo, como professora ninguém participa, porque é uma regra da escola. A gente tem as políticas aqui dentro da escola de uso das redes sociais, porque a gente tem uma preocupação muito grande com a salvaguarda da criança. Nós não podemos ter alunos amigos nas redes sociais, isso a gente não pode ter. (Coordenadora Instituo Curie)

Ao ser questionados se eles participavam dos grupos de WhatsApp do coordenador foi:

> Não, graças a Deus. Deus me livre! (Coordenador da Escola Trindade)
>
> Foi avisado na primeira reunião que nós não vamos interagir por meio de WhatsApp, porque essas coisas acontecem as pessoas perdem um pouco a noção, ainda não estamos sabendo a lidar com WhatsApp. Pode ser que daqui a alguns anos isso incorpore na sociedade de tal forma que a gente aprenda, mas a gente ainda não sabe. (Coordenadora Escola Oliveira)

Sem saber como lidar, todas as instituições consideraram inadequada a participação institucional nas comunidades virtuais das famílias. Uma das escolas afirmou que se assim o fizesse teria que ter um funcionário apenas para isso o que seria impossível.

A participação nas comunidades dos professores cujos filhos estudam na escola também é desestimulada. Apenas uma profissional entrevistada afirmou que participa no grupo. Contudo essa inserção na comunidade de forma híbrida, sendo profissional da escola e mãe de aluno, gera desconfortos. Em um momento, a profissional relatou que se retirou do grupo porque considerou "complicado ver

algumas informações, algumas discussões e não me posicionar como funcionária da escola" (Coordenadora Escola Primavera).

No entanto, na CVF do outro filho, que também estuda na escola, mas no segmento em que ela não trabalha, ela não sentiu a necessidade de sair, ela ainda se coloca como uma pessoa com informações da escola, mas o clima no grupo é mais leve. Seu tipo de participação não é a regra, pois outras coordenadoras relataram que as professoras que participam dos grupos costumam se manter silentes, apenas lendo as mensagens. Quando solicitadas pelas famílias a dar alguma informação, elas pedem para perguntar diretamente para a escola.

De acordo com os coordenadores, a formação desses grupos é feita de forma espontânea pelos pais. Basicamente todas as turmas têm seus grupos criados por um responsável no início do ano. A fala que inicia essas comunidades é a chance de poderem trocar informações sobre deveres de casa, passeios, o que devem levar em determinados momentos. Esse aspecto é sempre questionado pelas escolas. Afirmam que os canais de comunicação com as escolas são diversos e não haveria a necessidade de haver esse tipo de troca.

Em relação às tarefas escolares, o coordenador da Escola Trindade afirmou que as CVF se transformam em muletas para os alunos que param de anotar suas obrigações porque sabem que seus familiares tomarão conta da situação para eles. Tornam-se, portanto, ferramentas de controle das famílias sobre seus filhos. Ball (2013) denomina esse comportamento como a "maternagem intensiva ou "maternagem total". O monitoramento pelos grupos de *WhatsApp* é uma dimensão desse fenômeno. Nas palavras de Ball (2013, p. 148), é um "pesado investimento do tempo, da energia, do dinheiro e do compromisso emocional da mãe para potencializar o desenvolvimento intelectual, físico, social e emocional da criança".

Outro aspecto salientado pelos coordenadores é que as comunidades virtuais oferecem um espaço de discussão onde pequenos desconfortos passam a ter um ambiente de discussão. Assim, o que no passado talvez permanecesse no foro íntimo de cada família pela falta de iniciativa para interrogar a escola, passa a ser debatido

intensamente na comunidade virtual. Desta forma, na palavra dos profissionais, como pode ser lido nos trechos das entrevistas, questões menores ficam muito maiores do que seria necessário.

Algumas não são resolvidas e passam a constituir um rol de reclamações não atendidas porque nunca foram feitas às coordenadoras e que ajudam a inflamar outras questões em momentos posteriores de forma inoportuna. Como disse a coordenadora da Escola Emília: "muitas coisas ficam no *WhatsApp*, crescem no *WhatsApp* e não chegam até a gente".

Podemos fazer relação com o estudo de Willians (2011 [1952]) a respeito dos meios de comunicação de massa, muito antes do advento da internet. O teórico afirmava que "massas era uma nova palavra para turba" (Willians, 2011, p. 323), no sentido de que era possível moldar a opinião pública pelos meios de comunicação, algo que corromperia a própria noção de cultura. Ele discute inclusive as limitações da democracia neste aspecto, na medida em que é possível se criar falsos consensos quando se controla o que a população vai consumir pelos meios. Assim, as massas representariam a maioria, enquanto a massa seria, em última instância, a turba.

Trazendo para a pesquisa, é possível enxergar um pouco do efeito "turba" nos grupos de pais do *WhatsApp*, ainda que a internet tenha modificado o sentido de transmissão que o autor associou ao termo comunicação de massa. A turba, por sua natureza, é "ingênua, volúvel, como um rebanho, com gostos e hábitos vulgares" (Willians, 2011, p. 329). Muitas vezes, é possível perceber que a internet possibilita que se haja de tal maneira, sem senso crítico, adotando como suas opiniões, críticas e versões fabricadas dos fatos, as célebres *fake news.*

Um grupo de pesquisadores do MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts) publicou estudo na revista Science postulando que as *fake news* se disseminam 70% mais rapidamente que as notícias verdadeiras (Lazer *et al*., 2018). Em 2016, a Universidade de Oxford, responsável pelo mais importante dicionário do mundo, elegeu como palavra do ano "pós-verdade". Dessa forma, tais comunidades também não estão livres desse efeito turba, que possibilita que as pessoas

compartilhem de forma acrítica informações errôneas, perigosas e mentirosas. Assim, é importante que se compreenda o ofício da coordenação pedagógica frente a essa nova realidade.

Quando os responsáveis chegam em grupo para resolver questões nas escolas, os profissionais, para se proteger do efeito "turba", adotam como estratégia atender separadamente os responsáveis. Argumentam que os problemas têm caráter individual ainda que sejam trazidos pelo grupo.

Apenas o Colégio Oliveira disse que atendeu um grupo de pais com uma questão surgida na CVF. Assim o fez para "apagar o incêndio". No entanto, reafirma que na maioria das vezes os problemas são individuais e a famílias se unem para dar apoio uns aos outros. Não se questionou, todavia, em pensar por que os pais acham que precisam uns dos outros para apresentar seus problemas à instituição.

Algumas vezes, responsáveis não satisfeitos com as discussões nas comunidades virtuais, vão até às escolas para perguntar sobre determinado assunto. O Instituto Curie chama esses pais de agregadores, pois são eles que parecem querer realmente resolver os problemas. Na categorização do tópico anterior, seriam as famílias parceiras. A coordenadora do Colégio Oliveira disse que se um responsável telefona para falar de um assunto debatido nas comunidades virtuais, ela só responde se é de fato um questionamento da pessoa. Caso contrário, não faz nenhum tipo de comentários sobre as querelas surgidas naquele ambiente por considerar que não deve interagir de nenhuma forma com esses grupos.

A interferência das redes sociais formadas por famílias de camadas médias na relação família-escola não é um fenômeno novo na literatura. Horvat e outros (2003), na pesquisa etnográfica feita com famílias das camadas populares e de camadas médias, observaram como as redes sociais interferiam na escolarização dos alunos. O que as autoras observaram é que os laços sociais das camadas populares eram formados basicamente com a família estendida, por isso na maioria das vezes os problemas escolares eram solucionados de forma individual. Ao contrário, as famílias de camadas médias tinham redes de apoio formadas nos

encontros dos filhos em atividades extraclasses. A partir daí, era construído um capital social que era utilizado quando necessário no enfrentamento das questões escolares.

O mesmo foi observado por Mandelert (2005) na investigação em uma escola judaica do Rio de Janeiro. Os coordenadores da instituição relatavam que mesmo os encontros sendo individuais, os argumentos das famílias eram apresentados como se fossem compartilhados por várias mães de alunos da mesma sala. A formação do capital social decorria da rede de sociabilidade proporcionada pela comunidade judaica.

Os coordenadores percebem essa função nas comunidades virtuais das famílias, pois serve para solidificar as relações de amizade entre as famílias. Passeios, aniversário, eventos são combinados entre as famílias e ajudam a expandir o espaço de encontro dos alunos. Outro aspecto positivo mencionado pelos profissionais é a solidariedade que se forma entre as famílias. A profissional mencionou o problema de uma criança que foi contornado com a ajuda de todos das comunidades.

Considerações Finais

A investigação das CVF permitiu perceber como as famílias de camadas médias altas usaram da nova tecnologia para sofisticar a sua reprodução social. Como os filhos dessas famílias possuem propriedades comuns, são da mesma escola, têm a mesma idade, possuem nível socioeconômico semelhante, as trocas simbólicas e materiais necessárias para a construção do capital social são possíveis de ocorrer. Assim, encontros fora da escola, momentos de lazer feitos de modo fortuito constroem fortes amizades que poderão render frutos não apenas para os filhos, como também para os pais. Essa possibilidade não é nova, sempre houve por parte desses estratos o interesse em formar esse tipo de conexão. O que a CVF oferece é fortalecer esses vínculos pelo acúmulo de encontros que não dependem mais da presencialidade, são feitos de forma instantânea a cada início de ano letivo.

A participação nas CVF amplia também a capacidade de investimento na escolarização dos seus filhos. Não apenas pelo aumento de informações, mas principalmente na formação de grupos que podem de forma solidária enfrentar questões escolares e até as próprias escolas.

Em relação à escola, o que observamos é a dificuldade que esses grupos representam para os coordenadores. Apenas um não considerou como o maior desafio a lida com as famílias. Acreditamos que parte dessa adversidade esteja na própria formação desses profissionais. Os currículos das universidades negligenciam na maior parte das vezes a relação família-escola (Gatti *et al*., 2009; 2019). As especializações feitas após a conclusão do ensino superior também não contemplam essa área. Como vimos, a maioria se dedica à psicopedagogia para entender melhor as necessidades de aprendizagem dos alunos. Assim, enfrentam essas relações apenas com o conhecimento adquirido na prática.

Podemos considerar que até pouco tempo atrás, a escola não precisava dessa formação. Como disse uma das coordenadoras, a escola era detentora do conhecimento. Ocupando esse lugar, tinha uma posição hierárquica acima das famílias e isso gerava respeito. Ocorre que como afirmou Singly (*apud* Nogueira, 2006, p. 160): "a noção de respeito não desapareceu; ela mudou de sentido. Ela marca, doravante, o reconhecimento, não mais de uma autoridade superior, mas do direito de todo indivíduo, pequeno ou grande, de ser considerado como uma pessoa".

Essa transformação do lugar do conhecimento, do que é considerado respeito e o dogma, como definiu Silva (2003), de que a escola precisa ser parceira da família aumenta o desafio para as instituições. Não só as famílias apresentam uma pluralidade de questões decorrentes do excessivo aumento das horas trabalhadas, da diminuição da prole, do aumento da ansiedade produzida pelo compromisso com o sucesso, como emerge entre elas o perfil consumidor, o que é reforçado nessas escolas por serem escolas privadas, logo as famílias pagam pelo serviço pedagógico executado. Acontece que professores e pedagogos não se vêm como profissionais

que apenas prestam um serviço remunerado, percebem-se como formadores de jovens.

Com efeito, novos estudos sobre essas novas relações, mediadas pela tecnologia se fazem necessários, na medida em que a pandemia do novo coronavírus obrigou escolas, família e outras instituições a interagirem virtualmente. Os apontamentos trazidos buscam, portanto, jogar luz neste debate tão complexo e tão relevante para gestores escolares e outros atores sociais. Enquanto a família está digitando, a escola precisa ir se preparando para novos tempos, espaços e relações.

Referências

ALBUQUERQUE, J. A.; AQUINO, F. S. B. Psicologia escolar e relação família-escola: um levantamento da literatura. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 23, n. 2, p. 307-318, abr./jun. 2018 307 Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712018230210

BOURDIEU, P. **A distinção:** crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2013.

BRANDT, R. On parents and schools: a conversation with Joyce Epstein. **Educational leadership**, n. 47, p. 24-7, 1989. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=EJ397732 Acesso em 19 jul. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 19 jul. 2021.

BROWN, P. The "third wave": Education and the ideology of parentocarcy. **British Journal of Sociology of Education**, 11 (1), p. 65-86

DOUGLAS, M. **Como pensam as instituições?** São Paulo: Instituto Piaget, 1986.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/%20ML/article/viewFile/1176/1187 Acesso em: 10 jan. 2023.

GATTI, B.; BARRETO, E.S.S. (Coord.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-

content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf. Acesso em 20 jan. 2023.

GATTI, B.; BARRETO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.A.; ALMEIDA, P.C.A. (Coord.). Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GIDDENS, A. **A transformação da intimidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 1993.

JENKINS, H. **Cultura da convergência.** Rio de Janeiro: Aleph, 2010.

LAREAU, A. Social Classe Differences Família-Scholl Relationships: the importance of Cultural Capital. Sociologua of Education, , 60, 2, p. 73-85, Abri.1987

LAREAU, A. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. **Educação em Revista**, n. 46., p. 13-82. Dez 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/THLGbD5ZPVpcJT3Y8BBXwDC/abstract/?lang=pt Acesso em: 10 jan. 2023.

LAZER, D. *et al. The science of fake news.* ***Science****,* v. 359, n. 6380, p. 1094-1096, mar. 2018. Disponível em: https://science.sciencemag.org/content/359/6380/1094 Acesso em 19 jul. 2021.

LOUREIRO, M. A. Relação família-escola: educação dividida ou partilhada? ***International Journal of Developmental and Educational Psychology***, v. 3, n. 1, 2017, p. 103-113. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853365011 Acesso em 19 jul. 2021.

MANDELERT, D. **Pais na gestão da escola:** mudam as relações? Uma análise sociológica de uma instituição judaica. Dissertação (Mestrado) – PUC-Rio, Departamento de Educação. Programa de pós-graduação em Educação Brasileira. Rio de Janeiro, 2005. 179 f.

MARTINO, L. M. S. **Teoria das mídias digitais**: linguagens, ambientes e redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MONTANDON, C.; PERRENOUD, P.. **Entre pais e professores, um diálogo impossível?** Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola. Oeiras: Celta Editora. 2001.

NOGUEIRA, M. A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 7, jan.-abr 1998, p. 42-56. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_07.pdf Acesso em 19 jul. 2021.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**. 31(2):155-170, jul/dez. 2006. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6850/4121 . Acesso em 19 jul. 2021.

CARVALHO, C. P. Contextos Institucionais e escolarização: uma hipótese de classificação das escolas da rede privada de educação básica. **Revista Brasileira de Educação.** v. 11, n. 31. Jan/abr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VhTTM4H87jC7WTGrSZLf9HQ/?lang=pt&format=pdf . Acesso em 19 jul. 2021.

PERRENOUD, P. **10 Novas Competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RIO DE JANEIRO (Estado). CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Deliberação CEE-RJ nº 388, de 08 de dezembro de 2020**. Fixa normas para autorização de funcionamento e encerramento de atividades das instituições de ensino presencial da educação básica integrantes do sistema estadual de ensino do Rio de Janeiro, em todas suas etapas e modalidades, e dá outras providências.

Rio de Janeiro: Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 2010. http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2020-388.pdf Acesso em 19 jul. 2021.

SALVATO, M.A., FERREIRA, P. Cavalcanti Gomes, DUARTE, A. J. Mont'Alverne. O Impacto da Escolaridade sobre a distribuição de renda. EST. ECON., São Paulo, v. 40, p. 753-791, out-dez, 2010

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra, Portugal: Almedina, 2020.

SHIRKY, C. **Lá vem todo mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

SILVA, P. **Escola-família, uma relação armadilhada** – Interculturalidade e relações de poder. Porto, Portugal: Ed. Afrontamento, 2003.

SINGLY, F. **Sociologia da família contemporânea.** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2007.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 11. Nº 32, maio-ago, 2006, p. 211-225. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8gBjdVbfWbNyNft4Gg7THbM/?lang=pt. Acesso em 20 jan .2023

VASCONCELLOS, C. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Cortez, 2019.

WELLMAN, B. ***Digitizing Ozymandias.*** Toronto: Universidade de Toronto, 2012.

WILLIAN, R. **Cultura e sociedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 [1952].

Revisores de línguas e ABNT/APA: Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel

Submetido em 04/03/2022 **Aprovado em 06/12/2022**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)