

“Meu filho não mente”: a (difícil) relação escola-família no contexto pós-pandêmico

Sanny Silva da Rosa¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5044-6156>

Tiago Luiz de Araújo²

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-4563-8073>

Renata Rainatto³

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-0081-3433>

Fabíola Silveira Sampaio⁴

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-4460-6437>

Resumo

Este ensaio problematiza as relações entre escola e família e o agravamento das situações de conflito e violência nas escolas no contexto pós-pandêmico. Com base em uma abordagem crítica e dialógica, examina os efeitos da *sindemia covídica* sobre os vínculos sociais e os desafios da gestão escolar na construção de espaços de escuta e diálogo entre os diferentes atores escolares. Discute, ainda, a necessidade de ressignificar o conceito de participação e de gestão democrática em meio ao avanço do neoconservadorismo e do individualismo no campo dos costumes e da consolidação do gerencialismo como modelo de gestão educacional. Afirma-se a necessidade fortalecer as instâncias formais de participação associadas a experiências concretas onde a palavra e a escuta operam como mediações políticas e formativas.

Palavras-chave: relação escola-família; situações de conflito; contexto pós-pandemia; gestão escolar; convivência democrática.

Abstract

This essay problematizes the relationships between school and family and the worsening of situations of conflict and violence in schools in the post-pandemic context. Based on a critical and dialogical approach, it examines the effects of the COVID syndemic on social bonds and the challenges of school management in building spaces for listening and dialogue among different school actors. It also discusses the need to reframe the concept of participation and democratic management amid the rise of neoconservatism and individualism in the field of customs, as well as the consolidation of managerialism as an educational management model. The essay affirms the need to strengthen formal instances of participation associated with concrete experiences in which speech and listening operate as political and formative mediations.

Keywords: school-family relationship; conflict situations; post-pandemic context; school management; democratic coexistence.

Referência: ROSA, Sanny Silva da; ARAÚJO, Tiago Luiz de; RAINATTO, Renata; SAMPAIO, Fabíola Silveira. “Meu filho não mente”: A (difícil) relação escola-família no context pós-pandêmico. *Revista Estudos Aplicados em Educação*, v. 10, e20259617, 2025. DOI <https://doi.org/10.13037/reae.vol10.e20259617>

¹ Doutora em Educação. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Paulo - Brasil. E-mail: sanny.rosa@online.uscs.edu.br

² Mestre em Educação. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Paulo - Brasil. E-mail: tiagoaraujo@scseduca.com.br

³ Doutoranda em Educação. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Paulo - Brasil. E-mail: renata.rainatto@uscsonline.com.br

⁴ Mestranda em Educação. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Paulo - Brasil. E-mail: fabiola.sampaio@uscsonline.com.br



1 Introdução

A pandemia de Covid-19 afetou de tal modo a vida das pessoas, modificando as relações de trabalho, as formas de comunicação e de sociabilidade que acabou se transformando num marco temporal dos que (sobre)viveram (à) a maior crise sanitária do século XXI. As memórias passaram a ser narradas em três tempos: “antes”, “durante” e “depois” da pandemia. No entanto, ao contrário do que era de se esperar, essa traumática experiência coletiva não tornou as pessoas mais solidárias, mas fez aflorar e crescer as situações de conflito, práticas discriminatórias e tantas outras formas de agressão e violência.

O medo da morte, o luto, dificuldades financeiras, desavenças familiares ou entre amigos incidiram na saúde mental e emocional de crianças, jovens e adultos, potencializando o abuso de álcool, a violência doméstica e o crescimento das separações. Esse quadro de adversidades ultrapassou a esfera da vida privada e contaminou as relações estabelecidas em outros espaços da vida pública e das instituições.

Tais efeitos se fizeram sentir no cotidiano das escolas tão logo os estudantes retornaram às atividades presenciais. Os ânimos tornaram-se mais exaltados e as sensibilidades, mais afloradas. Alunos, pais, professores e funcionários passaram a agir e reagir de maneira mais impulsiva, por vezes truculenta, diante de adversidades triviais do cotidiano. Queixas e reclamações se avolumam pelos motivos mais banais: desentendimento entre alunos, discordâncias em relação à alimentação escolar, acidentes durante atividades físicas ou nos intervalos de recreio, perda de objetos, entre tantos outros. Um simples lápis quebrado pode gerar discussões acaloradas entre alunos, pais e professores. Alguns incentivam as crianças a revidarem agressões físicas ou verbais “na mesma moeda”; outros chegam a abordar diretamente os colegas de classe de seus filhos nos arredores da escola. Em circunstâncias como essas, um simples mal-entendido ou uma palavra mal colocada pode evoluir para atos mais violentos que exigem um posicionamento mais assertivo por parte das instituições de ensino.

Compreender essa realidade demanda análises que considerem esses fenômenos em toda a sua complexidade. Este artigo tem como propósito refletir sobre os desafios que se colocam às escolas, e em especial às equipes gestoras, nesse novo contexto social no sentido de repensar, reconfigurar e reconstituir os vínculos de confiança e respeito na relação com as famílias e com os estudantes.

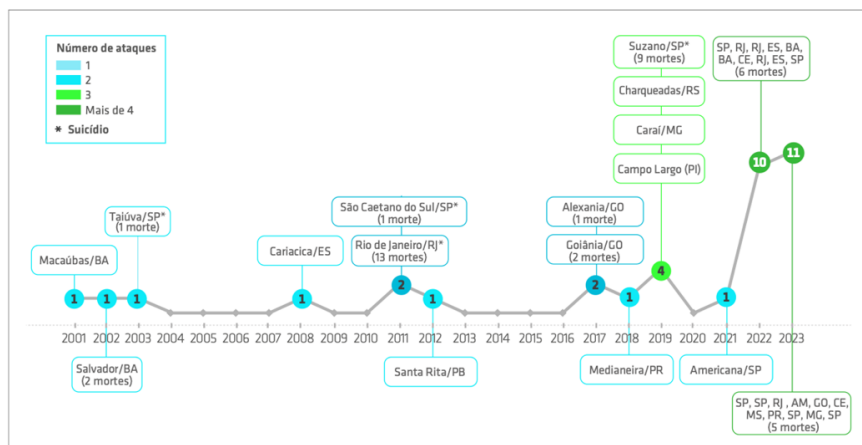
Para tanto, o texto está organizado em três seções. A primeira situa essa problemática no cenário de crescimento dos casos de violência nas e contra as escolas, associado ao agravamento da saúde mental como epifenômenos do que passaremos a denominar como “síndemia covídica”. A segunda discute as relações família/escola/família à luz de estudos que analisam as transformações dessas duas instituições educativas e socializadoras na contemporaneidade. A terceira seção reforça a necessidade de resgatar a função social da escola como espaço formativo de subjetividades capazes compreender o conflito como elemento constitutivo de uma convivência democrática, ética e solidária.

2 Violências e mal-estar nas escolas como epifenômenos da “síndemia covídica”

Atitudes inadequadas e pequenas incivildades dirigidas a colegas e professores sempre fizeram parte do cotidiano escolar e por muito tempo foram naturalizadas como comportamentos aceitáveis. Mas mais recentemente, condutas agressivas têm sido reconhecidas como potencialmente desencadeadoras de atos que culminam com depredações do patrimônio ou em episódios ainda mais graves de ataque contra pessoas. Como destaca Abramovay (2002), essas “microviolências” têm sido compreendidas como manifestações de um fenômeno muito mais amplo de violência que ocorre na e contra a escola.

Nos anos imediatamente após a pandemia, houve uma explosão de casos extremos em escolas brasileiras (Gráfico 1). De acordo com uma pesquisa que monitora essas ocorrências desde 2001, os anos de 2022 e 2023 foram os mais violentos (Vinha et al., 2023).

Gráfico 1 –Evolução dos ataques a escolas no Brasil (2001-2023)



Fonte: (Vinha et al., 2023)

Outro levantamento mostrou que dos ataques cometidos em instituições de ensino nos últimos 21 anos, bem mais da metade (58,33%) ocorreram entre o segundo semestre de 2022 e abril de 2023, principalmente na região Sudeste, totalizando 137 vítimas entre fatais e não fatais (Langeani, 2023).

Em março de 2023, um adolescente de 13 anos, armado com uma faca, matou uma professora e feriu outras quatro pessoas em uma escola estadual paulista (Okomura et al., 2023). No mês seguinte, um homem invadiu uma creche em Blumenau (SC) e assassinou quatro crianças com requintes de crueldade (G1, 2023). Eventos traumáticos como esses instauram um clima de medo e tensão entre professores e alunos e insegurança das famílias; ademais deixam um rastro de descrença nas instituições de ensino e de desestímulo pela carreira da educação.

Na medida em que tais ocorrências se tornam mais frequentes, acende-se um alerta sobre as causas desse fenômeno social. Como observam Vinha et al. (2023), diferentemente de espaços onde as pessoas se reúnem aleatoriamente — como cinemas, centros comerciais ou meios de transporte público —, os ataques perpetrados contra escolas causam maior surpresa e indignação. Isso se deve ao fato de que a escola, historicamente, é concebida como um espaço de convivência cotidiana e de compartilhamento de experiências entre professores e estudantes, cujos vínculos se constroem em torno de objetivos comuns.

Diante disso, cabe perguntar: que razões e/ou motivações poderiam explicar a escolha da escola como lócus de ataques contra pessoas pertencentes ao próprio círculo social dos agressores? Diversas hipóteses têm sido levantadas sobre os fatores associados a esse tipo de violência: superexposição a jogos eletrônicos que incentivam comportamentos agressivos de adolescentes e jovens; relações familiares autoritárias; casos de abuso sexual envolvendo crianças e jovens; ressentimentos acumulados por vítimas de *bullying* escolar, consumo de drogas, entre outros. No entanto, é importante ressaltar que nenhum desses elementos, isoladamente — nem mesmo sua combinação —, é suficiente para explicar, de forma definitiva, a escolha da escola como alvo de agressão.

Segundo o sociólogo Jack Katz (2016), o ponto comum entre os diversos casos é a existência de uma relação de intimidade entre o agressor e o espaço onde o ataque ocorre. Essa proximidade torna a escola um cenário simbólico para a exteriorização de conflitos internos profundos. Para o autor,

[todos os ataques envolvem] a busca por um ponto sem retorno; um projeto de destruir a própria personificação em um determinado lugar; e um desejo compulsivo de transformar o caos emocional em uma linha de ação cristalizada e irresistível. Uma vez compreendida a motivação central dos massacres íntimos, torna-se possível entender sua relação com fatores biográficos e ecológico-sociais de maneira que desafia as associações frequentemente sugeridas pela “sociologia leiga” (Katz, 2016, p.277, tradução nossa).

As ideologias de extrema direita e os conteúdos de ódio disseminados nas redes sociais têm sido apontados como elementos de uma nova ecologia social que estimula a prática de atos violentos. Comportamentos misóginos, movidos por sentimentos de fracasso e frustração sexual também entraram no rol de explicações, como bem retratado na minissérie britânica – *Adolescência* (Barantini, 2025). Nessa linha de argumentação, uma nota técnica da Campanha Nacional pelo Direito à Educação a respeito do tema adverte que:

Os alvos de cooptação pelo discurso de extrema-direita são majoritariamente adolescentes brancos e heterossexuais, e a misoginia exerce um papel crucial no processo. Frustração sexual e raiva do mundo, dentre outros processos típicos da adolescência, são mobilizados em espaços de discussão online onde muitos desses jovens se reúnem para desabafar ditas frustrações e confraternizar. Não à toa, mulheres são alvos frequentes de atiradores em massa (Cara et al., 2022, p.17)

Ao analisar a atmosfera social durante a pandemia de Covid-19, Veiga-Neto (2020) a classificou como uma “sindemia covídica”. O termo, criado na década de 1990 pelo médico e antropólogo norte-americano, Merrill Singer, designa as interações sinérgicas entre a saúde de uma população e as condições sociais, econômicas e ambientais às quais ela está submetida. E, como de costume, os efeitos deletérios dessas interações afetam prioritariamente os grupos mais vulneráveis.

Combinada à crise sanitária que subtraiu a vida de cerca de 700.000 brasileiros entre 2020 e 2022, o país mergulhou, de acordo com o autor, numa crise ética, política e de estultice⁵ que se manifestou nos comportamentos fundamentalistas, negacionistas e conspiracionistas incentivados pelas elites dirigentes daquele período.

É fácil ver que a atual sindemia fez aflorar e amplificou um variado conjunto de crises mundo afora. No Brasil de hoje, por exemplo, não é exagero identificar pelo menos cinco tipos de crises que se combinam, se interpenetram e se reforçam mutuamente: covídica, econômica, política, ética e estúltica. Sendo assim, o quadro que se nos apresenta é de extrema complexidade, inapreensível por uma análise reducionista e, também por isso, incompreensível por amplos contingentes da população e, bem como, por uma parte significativa das classes dirigentes (Veiga-Neto, 2020, p.10).

Tomando de empréstimo a expressão de Veiga-Neto, é válido afirmar que a “sindemia covídica” criou um ambiente social que agravou o sofrimento psíquico das pessoas e fragilizou ainda mais os laços sociais. Nas escolas, o sentimento de mal-estar, produto e produtor de múltiplas formas de violência, pode ser considerado como um epifenômeno desse processo.

Pesquisadores da Unifesp apontaram um aumento expressivo nos sintomas de depressão e ansiedade entre estudantes de escolas públicas da Região Metropolitana de São Paulo, associados ao isolamento social, ao uso excessivo de telas e à desorganização das rotinas durante e após o período pandêmico (Vazquez et al., 2022). Achados semelhantes de estudos

⁵ Estultícia: do *latim stultitia.ae.*, significa a qualidade ou característica daquilo que é estulto; que demonstra estupidez ou se comporta de maneira estúpida (Cf. Dicionário Online de Português).

da área da saúde corroboram que houve um agravamento do sofrimento psíquico de crianças e adolescentes desde então (Silveira et al, 2022; Domingues et al., 2025).

Nas escolas, entre os anos de 2023 e 2024, observou-se um crescimento de 44,4% dos diagnósticos de Transtornos do Espectro Autista (TEA), conforme dados do Censo Escolar (MEC/Inep, 2025). E, muito embora ainda não sejam aferidos por dados oficiais ⁶, empiricamente, é possível observar a elevação expressiva de crianças e adolescentes diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) desde o retorno pleno às aulas presenciais, em 2022.

A conjugação de todos esses elementos vem alterando significativamente as relações interpessoais dentro e fora das instituições de ensino. A tensão entre alunos, pais, professores, gestores e funcionários reflete a precarização das estruturas sociais e institucionais de uma sociedade cada vez mais fragmentada, polarizada e competitiva. Desconfiança, julgamentos apressados e indisponibilidade à escuta e ao contraditório são sintomas dessa enfermidade social herdada do advento da sindemia covídica.

É nesse ambiente de animosidade que, em grande parte dos casos, vem se dando as interações entre família-escola, comprometendo o diálogo necessário à construção de um pacto de corresponsabilidade pela educação de sujeitos que, simbolicamente, ora ocupam o lugar de filhos(as), ora de alunos(as).

3 As relações “família-escola” e “escola-família” na sociedade contemporânea

A inversão dos termos neste tópico não é meramente estilística, mas tem o propósito de enfatizar a existência de uma dupla via de análise para compreender o modo como essas duas instituições, primordialmente responsáveis pelos cuidados e socialização das crianças, se relacionam.

A relação família-escola tem sido objeto de estudo de pesquisadores do campo da Sociologia da Educação (Nogueira, 2005; 2008; Piotto, 2006; Nogueira, Resende, Coutinho, 2022). Já a relação escola-família é tema recorrente na Pedagogia e de estudos de diferentes subáreas da Educação. Essa própria divisão epistemológica evidencia a necessidade de deslocar o olhar entre essas duas perspectivas para compreender a complexidade dessas relações. Ademais, exige considerá-las no contexto das mudanças sociais e culturais que incidem sobre as expectativas que cada uma delas projeta sobre a outra no tempo e no espaço.

Famílias e escolas sofreram profundas transformações desde a segunda metade do século XX, em razão de fatores econômicos, sociais e culturais (Singly, 2007). A inserção das mulheres no mercado de trabalho, por exemplo, modificou significativamente as dinâmicas familiares e a divisão de responsabilidades no cuidado e na educação das crianças. Estudos recentes têm dado atenção especial ao papel dos avós como protagonistas da subsistência, dos cuidados e da escolarização dos netos (Rabinovich, Bastos, 2019; Camarano, 2020; Carvalho, Coutrim, Moreira, 2025). Transformações culturais e no campo dos costumes também ensejaram novos arranjos familiares, relações de parentalidade e comportamentos sociais.

No que tange à educação, a partir da década de 1990, a escola passou por mudanças estruturais e comportamentais que impactaram a sua configuração e função social. A ampliação do acesso à educação básica, a diversificação do público atendido e a inclusão de novos temas

⁶ O Projeto de Lei n.º 4.459/2021, aprovado em 8 de maio de 2024 pela Comissão de Direitos Humanos (CDH) do Senado Federal, propõe a inclusão obrigatória, no Censo Demográfico, de informações sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), dislexia, doenças raras e visão monocular. (Fonte: Agência Senado, 08/10/2025).

e demandas curriculares impuseram mais desafios aos professores e gestores. A escola tornou-se alvo de expectativas diversas, algumas conflitantes entre si: espera-se que ela forme cidadãos críticos, promova a inclusão social, assegure a diversidade com equidade e atue na prevenção da violência. Soma-se a essas funções a consolidação de uma lógica gerencialista que pressiona as equipes escolares por melhores resultados de aprendizagem, muitas vezes em detrimento do cuidado com as relações humanas e do trabalho coletivo.

Paralelamente, as aceleradas transformações tecnológicas alteraram radicalmente as relações de trabalho, as formas de comunicação e de sociabilidade, produzindo efeitos na formação de subjetividades e no comportamento coletivo orientados pela lógica do neoliberalismo enquanto uma ideologia social. O aumento da competitividade em todas as esferas da vida incentivam o individualismo, que se manifesta nas escolas por meio de atitudes impacientes, intolerantes e de pouca disposição ao diálogo, compondo um clima pouco favorável à convivência solidária e democrática.

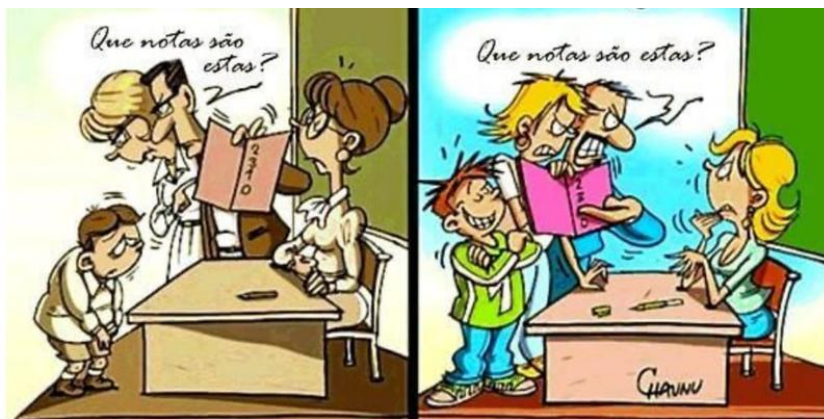
A cultura escolar, local de exercício da solidariedade, amparada na afirmação de que ninguém aprende sozinho, mas em articulação com o coletivo, se transforma em local de acirrada competição. Um dos indicativos mais evidentes do avanço desse processo é a proliferação das avaliações externas, a ampliação das avaliações internas, a padronização das métricas de avaliação atropelando contextos culturais locais. Tais processos se amplificam com a conexão dos resultados das avaliações com lógicas empresariais e possibilidades de futuro, a punição de professores e escolas com redução do salário a partir de resultados avaliativos negativos das aprendizagens individuais (Seffner, Klein, Vargas, 2025, p.4).

Se conflitos já existiam bem antes da pandemia, no retorno às aulas presenciais eles ficaram mais evidentes. O crescimento de matrículas no ensino público de estudantes de classe média, em decorrência das restrições financeiras das famílias, trouxe para dentro das escolas valores até então predominantes apenas nesses segmentos sociais (Piotto, 2006; Nogueira, Resende, Coutinho 2023). Muitas famílias não aceitam que seus filhos sejam contrariados ou advertidos por comportamentos inadequados no ambiente escolar.

É comum ouvir frases como: “meu filho não mente”, “eu conheço meu filho”, “ele não é assim em casa”, “ninguém vai falar alto com o meu filho”, ou ainda, “se a situação não for resolvida, eu vou trocá-lo de escola”. Tais posicionamentos — mais frequentes, embora não exclusivos das camadas médias da população — evidenciam que, em relação à escola, as famílias têm assumido a postura de “clientes” investidos do direito receber um produto moldado às suas expectativas. No contexto de uma cultura individualista, em que o exercício da cidadania é confundido com os direitos do consumidor, a educação deixa de ser concebida como um bem público coletivo para ser demandada como serviço customizado.

A lógica de consumo, sustentada por interesses individuais, contribui para fragilizar o pacto educativo entre essas duas instituições. Nesse contexto, o entendimento do direito (e do dever) das famílias de participarem da vida escolar dos(as) filhos(as) muitas vezes se converte em cobranças excessivas e na desqualificação do trabalho docente. Atitudes hostis dirigidas a professores e professoras têm sido praticadas por familiares que se sentem no direito de responsabilizá-los pelo desempenho escolar de seus filhos(as) ou de questionar suas práticas pedagógicas. A charge do cartunista francês Emmanuel Chaunu (Fig.1) ironiza essa realidade que há algum tempo passou a fazer parte do imaginário coletivo e das condutas sociais.

Figura 1 – Transformações da relação família-escola-família



Fonte: Charge do cartunista francês Emmanuel Chaunu (2009)

O cenário de tensionamento acima retratado foi agravado pela onda neoconservadora observada nos últimos anos. Conforme analisam Nogueira e Coutinho (2025), nos espaços acadêmicos, escolares e políticos, os debates em torno das funções atribuídas à escola se intensificou, especialmente no que se refere à delimitação entre os papéis educativos da instituição escolar e da família. Os movimentos de extrema direita se materializaram em propostas legislativas como o projeto Escola Sem Partido e o *homeschooling*, temas que, inclusive, chegaram ao Supremo Tribunal Federal (STF) e foram rejeitados por falta de amparo constitucional⁷. No entanto, o projeto das escolas cívico-militares do governo Bolsonaro obteve grande adesão de estados e municípios e tem sido apoiado por significativas parcelas da população.

Nesse contexto, têm ganhado força atitudes de intolerância frente às diretrizes educacionais que promovem a inclusão e a diversidade. Reações contrárias a conteúdos que valorizam a pluralidade étnico-cultural, de gênero e de orientação sexual se intensificaram em diversas regiões do país. Até mesmo a inclusão de estudantes com deficiência em salas de aula regulares tem sido alvo de contestação (Souza, 2025). Não são incomuns os pedidos de transferência feitos por famílias que não desejam que seus filhos convivam com colegas que, segundo elas, “atrapalham” o ritmo da turma ou que não professam a mesma fé religiosa.

Administrar essas tensões com a comunidade e, ao mesmo tempo, preservar a autonomia pedagógica da escola, garantida pela legislação educacional, tem sido um grande desafio para os gestores escolares. Até porque - é importante reconhecer - muitas dessas posições são compartilhadas por docentes! O modelo tradicional de família persiste como representação e ideal nostálgico, razão pela qual comportamentos indesejáveis e o baixo desempenho escolar dos alunos são atribuídos por muitos à “desestruturação” dos laços familiares na sociedade contemporânea (Oliveira, Marinho-Araújo, 2010; Gonçalves, Eggert, 2019). Estes esquecem, porém, que:

Não se vai à escola para que lá sejam repetidos os valores da família e da pertença religiosa. Assim como não se vai ao sistema público de saúde para sair de lá com recomendações domésticas para tratamento de doenças, por mais que essas funcionem. (...) As estruturas públicas exigem uma racionalidade pública argumentativa, e, no caso brasileiro, republicana (Seffner, Klein, Vargas, 2025, p.9).

⁷ A Corte, ao julgar a ADI 5537 / AL (Lei 7.800/2016 – “Programa Escola Livre”), concluiu pela procedência da ação, declarando a norma alagoana inconstitucional por ofensa à competência legislativa da União, à liberdade de ensinar, à liberdade de aprender e ao pluralismo de ideias no âmbito da educação. (Brasil, 2020).

Os inúmeros casos citados e vivenciados cotidianamente nas escolas conflitam com o princípio da gestão democrática do ensino público inscrito tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). O discurso de parceria entre escola-família-comunidade, amplamente difundido desde a redemocratização do país na década de 1980, como apontado por Nogueira (2006), parece ter perdido fôlego ao longo do tempo. Nesse sentido, passa a ser urgente a rediscussão das relações família-escola e escola-família em novas bases, isto é, considerando a complexidade de uma sociedade cujos valores e visões de mundo se alteraram radicalmente desde então.

As pedagogias que, em passado recente, postulavam o aluno como “centro” e “sujeito” de sua própria aprendizagem e defendiam relações mais horizontais entre professores e alunos não mais se sustentam plenamente no pressuposto de que esse modelo favorece a formação de sujeitos críticos e solidários, mas servem agora para reforçar atitudes voluntaristas e egocentradas. Sendo assim, o significado de participação dos pais nas decisões da escola precisa ser ressignificado em nome da garantia do direito de todos a uma educação pública, laica e pluralista, sobretudo, em uma sociedade historicamente marcada por profundas desigualdades e experiências de exclusão. Essa mudança de perspectiva é fundamental para reconfigurar as relações com a comunidade e combater posturas discriminatórias que aprofundam os conflitos já existentes.

Trata-se não apenas de enfrentar situações de violência, mas de recuperar o lugar simbólico da escola como espaço público a fim de assegurar a sua função social. Resgatar o respeito pelos saberes docentes e o reconhecimento da autoridade da escola não significa renunciar a uma escuta sensível de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, tampouco a participação das famílias nos espaços legítimos de representação na gestão escolar (Alcantara, Resende, 2025), mas de inibir que visões particulares colonizem os rumos da escola sobrepondo-se ao interesse coletivo (Van Zantem, 2009).

4 Repensando possibilidades de participação democrática na gestão escolar

Ao longo das últimas décadas, os debates em torno da gestão democrática das escolas públicas foram, progressivamente, capturados por uma lógica gerencialista que reduz a participação da comunidade escolar à ocupação de assentos em instâncias colegiadas, como os Conselhos de Educação, Conselhos Escolares, Conselhos de Classe e Associações de Pais e Mestres. Ainda que esses espaços tenham sido conquistas importantes no processo de redemocratização do país, sua atuação muitas vezes se restringe ao cumprimento de exigências normativas, com baixa efetividade na escuta e na deliberação coletiva.

Na prática, muitos desses espaços operam de maneira formalizada, com pouca permeabilidade às demandas reais da comunidade, funcionando mais como instâncias de legitimação de decisões previamente tomadas do que como fóruns de construção conjunta do projeto político-pedagógico da escola. Essa limitação compromete o princípio da gestão democrática, esvaziando de sentido a ideia de participação ativa e crítica da comunidade escolar.

Além disso, observa-se que as formas tradicionais de participação tendem a reproduzir relações de poder desiguais entre os sujeitos envolvidos. A literatura da área aponta que pais e mães com maior escolaridade ou familiaridade com os trâmites institucionais acabam por dominar as discussões, enquanto outros se mantêm afastados, seja por insegurança, seja por se sentirem pouco representados ou acolhidos (Silva, 2003; Nogueira, Coutin, 2018; Alcantara, Resende, 2025).

Dessa forma, o desafio atual não está apenas em manter abertas as instâncias institucionais de participação, mas em ressignificar a própria noção de participação, ampliando-a para formatos mais horizontais, dialógicos e afetivamente significativos. Para tanto, é



necessário criar condições para que os sujeitos se sintam pertencentes e autorizados a tomar parte nas decisões escolares, contribuindo com sua visão de mundo, suas experiências e saberes.

Repensar as formas de participação democrática na escola passa pela revalorização de práticas que estimulem a palavra, o debate e a deliberação coletiva como fundamentos da vida em comum. Nesse sentido, o conceito de *assembleia*, tal como formulado por Hannah Arendt (2007), pode oferecer um referencial potente para pensar a escola como espaço político no qual diferentes sujeitos — alunos, professores, gestores e famílias — possam exercer o direito à palavra e à ação conjunta.

Para Arendt (2007), a *ação política* só se realiza plenamente quando os sujeitos se reúnem em um espaço público onde possam se ver, se escutar e se posicionar diante dos assuntos comuns. A *assembleia*, nessa perspectiva, é mais do que um dispositivo organizativo: trata-se de um espaço simbólico de reconhecimento mútuo, onde os indivíduos se constituem enquanto sujeitos políticos na medida em que tomam a palavra e deliberam sobre os rumos da coletividade.

A filósofa nos lembra que é no espaço da palavra e da ação, isto é, na esfera pública, que os seres humanos se revelam em sua condição de pluralidade. Ao saírem do diálogo interior — do eu consigo mesmo — para se engajarem na interlocução com os outros, os sujeitos se tornam visíveis e reconhecíveis, e o mundo comum se ilumina. Tal concepção reforça a importância de criar, no interior da escola, espaços coletivos em que a fala seja partilhada e a escuta mútua incentivada, recuperando o sentido político do convívio e da corresponsabilidade. Esses espaços — como as assembleias escolares — podem ser compreendidos não apenas como instâncias deliberativas, mas como experiências formativas que revalorizam a escola como lugar público de encontro, debate e construção coletiva de sentidos (Arendt, 2007).

Inspiradas nesse princípio, as experiências de assembleias escolares com estudantes têm se mostrado promissoras como ferramentas pedagógicas e democráticas (Puig, 2000; Araújo, 2004; 2008). A realização de assembleias de classe contribui para a mediação de conflitos, para o fortalecimento dos vínculos afetivos e a construção de uma convivência pautada pela corresponsabilidade e pelo respeito mútuo. Nesses espaços, os estudantes aprendem a escutar, argumentar, propor e decidir coletivamente — habilidades essenciais à cidadania (Araújo, 2024).

Essa prática pode e deve ser expandida às famílias, como forma de superar a rigidez dos canais institucionais e criar novos espaços de encontro, escuta e cooperação. Ao estender o rico legado das assembleias de classe para a relação escola-família, a gestão escolar pode criar fóruns de escuta e diálogo dedicados à construção coletiva das normas de convivência e à busca por soluções para os conflitos surgidos nesse novo contexto social. Convocar assembleias com pais, mães e responsáveis, por turma ou por ciclos, pode ser uma estratégia eficaz para reconstruir vínculos fragilizados, desfazer mal-entendidos e fomentar uma cultura de diálogo no ambiente escolar. Nessas assembleias, não se trata apenas de prestar contas ou de resolver problemas pontuais, mas de construir um sentimento de pertencimento coletivo à escola.

Esse formato permite que diferentes vozes — sobretudo aquelas que historicamente se mantiveram à margem — tenham lugar e reconhecimento. Trata-se, portanto, de um convite à pluralidade, à participação situada e à construção de uma escola verdadeiramente democrática. Mas, para que práticas de participação possam, de fato, consolidar-se como espaços potentes de escuta e corresponsabilidade, é necessário criar condições institucionais, simbólicas e materiais que sustentem sua existência. Isso implica repensar a cultura organizacional da escola, as formas de comunicação com as famílias, os horários das reuniões, a linguagem utilizada e o próprio papel atribuído aos diferentes sujeitos no processo educativo.

Muitas escolas ainda operam com uma lógica verticalizada de gestão, na qual os espaços de decisão se restringem a um pequeno grupo de atores, geralmente gestores e especialistas. Ainda que os Conselhos Escolares e demais instâncias colegiadas estejam previstos em

norma, sua efetividade esbarra frequentemente na baixa adesão, na burocratização dos processos e na ausência de uma cultura de diálogo horizontal.

Assim, ampliar os espaços de participação exige também reconstruir as condições simbólicas da autoridade escolar, entendida não como imposição, mas como referência formativa, construída na confiança e na legitimidade do saber e da experiência pedagógica. Nesse sentido, recuperar o lugar da escola como espaço público e não como prestadora de serviços implica também ressignificar o papel da comunidade no projeto pedagógico da instituição, não como avaliadora externa, mas como parceira ativa no processo de ensinar e aprender.

Além disso, é preciso reconhecer que a participação das famílias é atravessada por marcadores sociais como classe, gênero, raça e território. As dificuldades enfrentadas por famílias de classes populares — como a disponibilidade de tempo, os deslocamentos urbanos e as diferentes formas de letramento — devem ser consideradas para não reproduzir exclusões no interior da própria escola. Nesse sentido, é importante adequar as práticas de participação às realidades socioculturais das comunidades escolares, de modo a garantir não apenas o direito à palavra, mas o direito a ser ouvido com respeito e legitimidade.

Uma cultura democrática de convivência não se impõe por decreto; ela se constrói no cotidiano, nas pequenas ações, no modo como se ouve, se decide, se valoriza e se acolhe. Por isso, investir em formações voltadas à escuta ativa, à comunicação não violenta, à mediação de conflitos e à construção de consensos pode fortalecer as capacidades institucionais da escola para gerir sua vida coletiva de forma mais inclusiva e horizontal. Nesse processo, a gestão escolar desempenha um papel central, pois é ela que pode criar — ou bloquear — os caminhos que viabilizam a escuta plural, a corresponsabilidade e o sentido de pertencimento à comunidade escolar.

Considerações Finais

Este artigo procurou refletir sobre os efeitos da pandemia de Covid-19 na intensificação das situações de conflito e violência nas escolas brasileiras, problematizando as implicações desse cenário para a gestão escolar e para as relações entre escola e família. Partiu-se do entendimento de que tais fenômenos não são isolados, mas devem ser analisados à luz das múltiplas dimensões sociais, políticas, emocionais e institucionais que configuram a contemporaneidade.

A análise desenvolvida evidencia que o aumento da violência no contexto pós-pandêmico não constitui um fenômeno isolado, mas é expressão visível de um processo social mais profundo, que combina crises sanitárias, econômicas, políticas e simbólicas. Tais crises, compreendidas à luz do conceito de *sindemia covídica* (Veiga-Neto, 2020), revelam que a escola, enquanto instituição social e política, não é apenas afetada por tensões externas, mas também as reproduz e reelabora em seu interior. Nesse sentido, o espaço escolar torna-se um espelho das fragilidades contemporâneas, onde se condensam os efeitos da desigualdade, da desinformação e da erosão dos vínculos de confiança que sustentam a vida coletiva.

As relações entre escola e famílias, historicamente atravessadas por assimetrias e disputas simbólicas, emergem nesse contexto como um terreno privilegiado para compreender os deslocamentos culturais e morais do presente. O avanço de uma racionalidade privatista, que transforma direitos em serviços e cidadãos em consumidores, incide diretamente sobre a maneira como as famílias se percebem diante da escola. Mais do que um problema de gestão, trata-se de um embate de concepções: de um lado, a educação como bem público e instrumento de emancipação; de outro, a escolarização como mercadoria e espaço de afirmação de interesses particulares. Reconhecer essa tensão é essencial para evitar análises simplificadoras que



atribuem à “falta de diálogo” o que, na verdade, reflete transformações estruturais na cultura política contemporânea.

Frente a esse cenário, repensar a gestão democrática exige deslocar o foco das instâncias formais para as experiências concretas de participação, onde a palavra e a escuta operam como mediações políticas e formativas. Retomar o conceito arendtiano de assembleia como espaço público de ação e deliberação permite reimaginar a escola como um lugar de encontro entre diferenças, e não de mera administração de conflitos. As assembleias escolares — de alunos, famílias e docentes —, quando concebidas como práticas de reconhecimento e corresponsabilidade, podem reconstituir o tecido simbólico que sustenta o sentido público da educação.

Assim, a centralidade da escola não se afirma apenas pelo ensino de conteúdos, mas por sua capacidade de reconfigurar a convivência democrática em tempos de fragmentação e intolerância. Reafirmar a autoridade pedagógica implica recuperar o valor ético e político da educação como construção coletiva do comum. Mais do que propor soluções administrativas, é preciso compreender a escola como um laboratório de cidadania, onde se aprende — cotidianamente — a arte de conviver, de escutar e de agir em um mundo plural.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam; RUAS, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- ALCANTARA, Guilherme de; RESENDE, Tânia de Freitas. Participação das famílias na gestão educacional: o lugar dos pais-professores. **Educar em Revista**, [S. l.], p. e96138, 2025.
- ARAÚJO, Ulisses F.. **Assembleia escolar**: Um caminho para a resolução de conflitos, São Paulo, Moderna, 2004.
- ARAÚJO, Ulisses F.. Resolução de conflitos e assembleias escolares. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 31, p. 115-131, 2008.
- ARAÚJO, Tiago Luiz de. **Assembleias de classe como estratégia para a gestão democrática**: contribuições de uma experiência colaborativa na rede municipal de São Caetano do Sul. 2024. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão Educacional) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 21 jun. 2024.
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BARANTINI, Philip. **Adolescence**. Reino Unido: Warp Films, 13 mar.2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Divulgação dos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2024**: apresentação coletiva. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 5 nov. 2025.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 nov. 2025.



BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 5.537/AL**. Relator: Min. Luís Roberto Barroso. Acórdão de 24 de ago. 2020. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn%3Alex%3Abr%3Asupremo.tribunal.federal%3Bplenario%3Aacordao%3Badi%3A2020-08-24%3B5537-4991079>. Acesso em: 5 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 nov. 2025.

CAMARANO, Ana Amélia. Os dependentes da renda dos idosos e o coronavírus: órfãos ou novos pobres? **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. supl. 2, p. 4.169-4.176, 2020.

CARA, Daniel (org.); PELLANDA, Andressa; SANTOS, Catarina de Almeida; DADICO, Claudia Maria; MADI, Fernanda Rasi; ORSATI, Fernanda T.; MEATO, Juliana; OLIVEIRA, Letícia; ARONOVICH, Lola; FRANCA, Luka; FROSSARD, Marcele; SILVEIRA, Paola da Costa. *O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental*. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, dez. 2022. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Relatorio_ExtremismoDeDireitaAtaquesEscolasAlternativasParaAcaoGovernamental_RelatorioTransicao_2022_12_11.pdf. Acesso em: 5 nov. 2025.

CARVALHO, Tatiane Kelly P.; COUTRIM, Rosa Maria da E.; MOREIRA, Núbia Regina. As relações família-escola nas novas configurações familiares: o protagonismo das avós cuidadoras na escolarização dos netos. **Educar em Revista**, v. 41, p. e95714, 2025.

DOMINGUES, Patrícia Carla de Sá Stanesco Batuli Proence; AQUINO, Mayra Rocha Corrêa de; SOUZA, Márcia Luciane Soares de; TEIXEIRA, Gabriela de Lana; CALAZANI, Sergiane Rodrigues; RIBEIRO, Wanderson Alves. Impacto pós-pandemia e o aumento no diagnóstico de transtornos mentais. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 6, p. 3652–3667, jun. 2025.

G1. Assassino invade creche e mata 4 crianças em Blumenau (SC). **Jornal Nacional**, 05 abr. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/04/05/assassino-invade-creche-e-mata-4-criancas-em-blumenau-sc.ghtml>. Acesso em: 17 maio 2024.

GONÇALVES, Josiane Peres; EGGERT, Edla. Estruturadas X desestruturadas: percepções de família entre profissionais da educação. **Rev. Educ. Questão**, Natal, v. 57, n. 54, e18034, 2019.

KATZ, Jack. A theory of intimate massacres: Steps toward a causal explanation. *Theoretical Criminology*, v. 20, n.3), p. 277-296, 2016.

LANGEANI, Bruno. **Raio-x de 20 anos de ataques a escolas no Brasil - 2002-2023**. Instituto Sou da Paz, maio, 2023. Disponível em: https://observatorioedhemfoc.websiteseuro.com/observatorio/wp-content/uploads/2024/06/10_06_Raio-x-ataque-a-escolas.pdf. Acesso em: 05 out. 2025

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

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 155-170, 2008.

- NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, Tania de Freitas; COUTINHO, Priscila de Oliveira. Famílias de classes médias na escola Pública: da escolha às estratégias de Participação. **Educação Em Revista**, 39, e40017, 2023
- NOGUEIRA, Maria Alice; COUTINHO, Priscila de Oliveira. Relações família-escola na contemporaneidade: novas configurações sociais e os desafios dos contextos educacionais em transformação. **Educar em Revista**, [S. l.], p. e98626, 2025.
- OKOMURA, Renata; CAFARDO, R.; LO RE, Ítalo. Ataque em escola de SP: adolescente de 13 anos mata professora e fere outras quatro pessoas. **Estadão** [Notícias]. 27/03/2023, 8h48. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/sao-paulo/escola-sao-paulo-alunos-professores-esfaqueados-nprm/> Acesso em: 20 maio 2024
- OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto E.de; MARINHO-ARAÚJO, Clayse M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n.1, p. 99-108, 2010
- PIOTTO, Daniela Cristina. O Aumento de Camadas Médias em uma Escola Pública: melhoria ou exclusão?. **Educação: Teoria e Prática**, v.14, n. 26, p.35-66.
- PUIG, J. **Democracia e participação popular**. São Paulo: Moderna, 2000
- RABINOVICH, Elaine Pedreira; BASTOS, Ana Cecília de Sousa. A presença e a ausência das avós marcando a vida das gerações: a intimidade nas relações entre avós, suas filhas e seus netos. In: RABINOVICH, Elaine Pedreira; MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; BRITO, Eliana Sales; FERREIRA, Marilaine Menezes (Orgs.). **Envelhecimento e intergeracionalidade: olhares interdisciplinares**. Curitiba: CRV, 2019. p. 323-336.
- SEFFNER, Fernando.; KLEIN, Carin.; VARGAS, Juliana Ribiro de..Escolas, famílias e instituições religiosas: tensões e resistências. **Educar em Revista**, v. 41, p. e96115, 2025.
- SILVEIRA, G. E. L. et al.. Sintomas de ansiedade e depressão no ambiente acadêmico: um estudo transversal. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 35, p. eAPE00976, 2022.
- SINGLY, François de. **Sociologia da Família Contemporânea**, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2007.
- SOUZA, Sirleine Brandão de..A relação família-escola e a Educação Especial: alguns apontamentos. **Educar em Revista**, v. 41, p. e96110, 2025.
- VAN ZANTEN, Agnès. Choisir son école. **Stratégies familiales et médiations locales**. Paris: PUF, 2009.
- VAZQUEZ, Daniel Arias et al.. Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. **Saúde em Debate**, [S. l.], v. 46, n. 133, p. 304–317, 2022.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 4, p. e109337, 2020.
- VINHA, Telma et al.. **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil** [livro eletrônico]: causas e caminhos. 1. ed . São Paulo: D3e, 2023. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/relatorio_2311_ataques-escolas-brasil.pdf Acesso em: 18 maio 2024.