

**VALDIRENE ELIANE BAILON DE SOUZA**

**GESTÃO ESCOLAR E FAMÍLIAS DOS EDUCANDOS EM UMA ESCOLA DA  
REDE ESTADUAL NA CIDADE DE VIÇOSA - MG**

Tese apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, para obtenção do título de *Doctor Scientiae*.

Orientadora: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello

Coorientadora: Maria de Lourdes Mattos Barreto

**VIÇOSA - MINAS GERAIS  
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da  
Universidade Federal de Viçosa - Campus**

T

S729p  
2022

Souza, Valdirene Eliane Bailon de, 1981-  
Gestão escolar e famílias dos educandos em uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Viçosa-MG / Valdirene Eliane Bailon de Souza. - Viçosa, MG, 2022.  
1 tese eletrônica (156 f.): il. (algumas color.).  
Inclui apêndices.  
Orientadora: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Economia Doméstica, 2022.  
Referências bibliográficas:  
DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2022.464>  
Modo de acesso: World Wide Web.

1. Escolas públicas - Organização e administração - Viçosa (MG); 2. Educação - Participação dos pais; I. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Economia Doméstica. Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica III. Título

CDD 22. ed. 371.20098151

Bibliotecário(a) responsável: Alice Regina Pinto CRB6 2523

**VALDIRENE ELIANE BAILON DE SOUZA**

**GESTÃO ESCOLAR E FAMÍLIAS DOS EDUCANDOS EM UMA ESCOLA DA  
REDE ESTADUAL NA CIDADE DE VIÇOSA - MG**

Tese apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, para obtenção do título de *Doctor Scientiae*.

APROVADA: 18 de julho de 2022.

Assentimento:



---

Valdirene Eliane Bailon de Souza  
Autora



---

Rita Márcia Andrade Vaz de Mello  
Orientadora

*Dedico esta Tese aos meus amados pais, Irene e Tarcísio, pelo amor e cuidado de sempre. Ao meu companheiro de vida, José Mário, pela compreensão. As minhas orientadoras, Rita Márcia e Maria de Lourdes, por todos conhecimentos compartilhados no caminhar. A minha banca (Thaís, José Márcio, Edgar, Catarina e Gabriel) pelos ensinamentos e contribuições.*

*À Susi, minha eterna estrelinha, e a Luna meu pacotinho de amor de quatro patas.*

## AGRADECIMENTOS

Inicio os agradecimentos relatando que a pesquisa é um trabalho muito solitário, que exige, além da dedicação em buscar informações, muita coragem para se conhecer e convencer a comunidade acadêmica sobre aquilo que foi produzido, já que tudo é preciso ser validado por outros sentidos. Dessa forma, enfatizo que esta tese é resultado da contribuição de várias pessoas, entre amigos(as), colegas e docentes/funcionários de instituições que, com grande interesse e entusiasmo, se colocaram à disposição no processo de investigação, colaborando para sua concretude; a todas essas pessoas, ofereço o meu agradecimento e carinho.

Concomitantemente, agradeço a Deus e a minha nossa Senhora Aparecida, por terem me sustentado e guiado em todos momentos da minha vida.

Aos meus pais, Irene e Tarcísio, exemplos de simplicidade e de humildade a serem seguidos, refletidos em cada carinho, em cada conselho. Obrigada, principalmente, por terem me criado e me ensinado a ser um ser humano, antes de qualquer outra coisa, acima de qualquer titulação.

Ao meu esposo, José Mário, pelo amor, dedicação e disponibilidade sem limites para me ajudar a realizar meus sonhos.

À minha orientadora, profa. Dra. Rita Márcia A. Vaz de Mello, brilhante docente e pensadora da educação, agradeço a acolhida carinhosa desde a graduação, o interesse efetivo na realização desta pesquisa e, principalmente, os ensinamentos transmitidos, bem como apoio, paciência e amizade nos momentos difíceis, concedendo-me a honra e a alegria de caminhar ao seu lado neste trabalho. Ser humano ímpar sempre sensível ao desenvolvimento individual e profissional de todos seus filhos(as) acadêmicos, aqui deixo meu eterno agradecimento por tudo que fez por mim.

À profa. Dra. Maria de Lourdes Mattos Barreto, pelo aceite de coorientação nesse processo e contribuições para o desenvolvimento da pesquisa. Por trazer novo olhar e cuidado para a Educação Infantil, os quais ainda não tinha me atentado, e por pensar politicamente e humanamente no caminho pela resistência.

À profa. Dra. Thais Reis de Assis, que lecionou uma das disciplinas que mais me encantou durante minha graduação, que me fez pensar e questionar sobre ser docente, contrastando teoria e prática em sala de aula, a partir da formação para a realidade do chão escolar, ensinamentos que carregarei para sempre comigo.

Ao prof. Dr. José Márcio Silva Barbosa, por defender a teoria e a prática profissional em prol da reflexão sobre o pensamento em gestão escolar/educação, de forma que

partilharemos ainda muitos estudos no âmbito da pesquisa educacional.

Ao prof. Dr. Edgar Pereira Coelho, que plantou em mim a sementinha da pedagogia freiriana e que acreditou no meu potencial mais do que eu mesma, me concedendo o privilégio de ser sua orientanda no mestrado, tendo me acompanhado à distância com palavras de ânimo e de esperança.

À professora Dra. Catarina Mendes de Jesus, gratidão por fazer parte da minha família, por me mostrar que nem tudo são flores, mas tudo que se deseja e persevera, com fé, uma hora chega até você.

Ao professor Dr. Gabriel Teixeira Ervilha, pela atenção e cuidado em colaborar de forma pertinente com a amostra da pesquisa.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisas em Políticas Públicas e Formação de profissionais da Educação (GEPPFOR) e ao Grupo Contextos da Infância, Adolescência e Juventude e suas Inter-relações na Família e na Sociedade (CIAJIFS), pela oportunidade de diálogos e de discussões relevantes para a Educação.

Aos funcionários e docentes do Programa de Pós-graduação em Economia Doméstica (PPGED), por serem sempre tão prestativos e eficientes em tudo o que precisei, em especial à Aloísia e Viviane, por todo auxílio e orientação nesse período.

A todos(as) os(as) profissionais gestores das Escolas Públicas e as famílias dos educandos, principalmente aos integrantes desta pesquisa. Que a parceria, a resiliência e o espírito de equipe estejam constantemente presentes no cotidiano escolar.

Às(aos) grandes amigas(os) Jack, Jussara, Josiane, Núbia, Andréia, Cláudia, Fátima, Fábio, Guilherme, Edivaldo, Edimaldo, Michele, Dani, Nádia, Rose, principalmente minha amiga e presente do doutorado, Vania, pelo incentivo, carinho, trocas e escuta atenta das aflições. Por dividirem comigo as alegrias e angústias, por serem presentes em qualquer momento, a qualquer distância.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), pela concessão da bolsa de estudos.

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

A todos(as) que, de alguma forma, contribuíram para a concretização de mais este sonho. Recebam, todos(as), os meus sinceros sentimentos de gratidão.

## **Somos Quem Podemos Ser**

Um dia me disseram  
Que as nuvens não eram de algodão  
Um dia me disseram  
Que os ventos às vezes erram a direção

E tudo ficou tão claro  
Um intervalo na escuridão  
Uma estrela de brilho raro  
Um disparo para um coração

A vida imita o vídeo  
Garotos inventam um novo inglês  
Vivendo num país sedento  
Um momento de embriaguez  
Nós  
Somos quem podemos ser  
Sonhos que podemos ter

Um dia me disseram  
Quem eram os donos da situação  
Sem querer eles me deram  
As chaves que abrem essa prisão

E tudo ficou tão claro  
O que era raro ficou comum  
Como um dia depois do outro  
Como um dia, um dia comum

A vida imita o vídeo  
Garotos inventam um novo inglês  
Vivendo num país sedento  
Um momento de embriaguez

Nós  
Somos quem podemos ser  
Sonhos que podemos ter

Um dia me disseram  
Que as nuvens não eram de algodão  
Um dia me disseram  
Que os ventos às vezes erram a direção

Quem ocupa o trono tem culpa  
Quem oculta o crime também  
Quem duvida da vida tem culpa  
Quem evita a dúvida também tem

Somos quem podemos ser  
Sonhos que podemos ter

## RESUMO

SOUZA, Valdirene Eliane Bailon de, D.Sc., Universidade Federal de Viçosa, julho de 2022. **Gestão escolar e famílias dos educandos em uma escola da rede Estadual de ensino na cidade de Viçosa - MG.** Orientadora: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello. Coorientadora: Maria de Lourdes Mattos Barreto.

A presente tese de doutorado foi desenvolvida na Linha de Pesquisa Famílias, Políticas Públicas e Desenvolvimento Humano e Social, do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica (PPGED) da Universidade Federal de Viçosa (UFV-MG). Como objetivo geral, visamos analisar as relações entre gestão escolar e famílias dos educandos em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino da cidade de Viçosa (MG). Como objetivos específicos, buscamos investigar ações, situações e expectativas que permeiam esse envolvimento no âmbito educacional, a partir da análise de leis, documentos e da visão dos envolvidos, equipe gestora/famílias, no referido contexto. Nessa perspectiva, assinalamos as oportunidades de expressões, de pensamentos e de esperanças dos sujeitos investigados, apresentando subsídios teóricos e metodológicos para o campo escolar/educacional em geral. No que concerne à corrente teórica do estudo, consideramos os conceitos de “Campo” e “*Habitus*” propostos por Pierre Bourdieu (1983; 1992; 2001; 2012) e Maria da Graça Jacinto Setton (2010; 2002; 2015), que permitem assimilar as relações estabelecidas, enfatizando a identidade social dos indivíduos e os processos de constituições sociais presentes no mundo contemporâneo. Ainda, apresentamos referenciais teóricos da área educacional que envolvem a gestão escolar e a relação família-instituição, entre outras exposições que contribuem para o esclarecimento do tema. Assim, para alcançar os objetivos anunciados, desenvolvemos uma pesquisa caracterizada pelo estudo de caso, de cunho descritivo, com enfoque quali-quantitativo. A pesquisa contou com a participação de sete (07) interlocutores da gestão escolar, sendo um(a) diretor(a), dois(duas) vice-diretores(as) e quatro supervisores(as); além destes, 56 famílias dos educandos responderam a um questionário *online*. Para tratamento e aferição dos dados construídos, utilizamos a Análise de Conteúdo e a Triangulação dos Dados. Os resultados sinalizaram que as questões levantadas pelos profissionais da gestão e famílias circunscrevem a realidade de uma sociedade que adentra os muros escolares. Como produções sociais, a escola e a família são instituições educativas, frutos da sociedade que, por meio dessas, educa, civiliza e socializa os cidadãos, visando o seu desenvolvimento. Contudo, notamos um sofrimento oriundo das exigências do contexto socioeconômico, político e cultural que as produzem e influenciam. Ademais, pontuamos que, a família e a escola/gestão reconhecem a



importância desse vínculo para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem ofertado pela instituição. No entanto, não identificamos muitos esforços, condutas e valores que incitem o convívio, o diálogo e outras atitudes relacionais na comunidade escolar. Apreendemos, assim, que há necessidade urgente de um maior protagonismo da gestão escolar, essencialmente com as famílias no processo de elaboração das propostas e no planejamento de ações para formação dos educandos, dando a devida atenção às suas próprias necessidades formativas e educacionais.

**Palavras-chave:** Gestão escolar. Famílias dos educandos. Rede pública.

## ABSTRACT

SOUZA, Valdirene Eliane Bailon de, D.Sc., Universidade Federal de Viçosa, July 2022. **School management and families of students in a public school in the city of Viçosa – MG.** Advisor: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello. Co-advisor: Maria de Lourdes Mattos Barreto.

This doctoral thesis was developed in the Line of Research in Families, Public Policy and Human and Social Development, of the Postgraduate Program in Domestic Economics (PPGED) at the Federal University of Viçosa (UFV-MG). As a general objective, we aim to analyze the relationship between school management and students' families in a public school in the State Education Network in the city of Viçosa (MG). As specific objectives, we seek to investigate actions, situations and expectations that permeate this involvement in the educational sphere, based on the analysis of laws, documents and the vision of those involved, the management team/families, in that context. From this perspective, we highlight the opportunities for expressions, thoughts and hopes of the investigated subjects, presenting theoretical and methodological subsidies for the school/educational field in general. Regarding the theoretical current of the study, we consider the concepts of “Field” and “Habitus” proposed by Pierre Bourdieu (1983; 1992; 2001; 2012) and Maria da Graça Jacinto Setton (2010; 2002; 2015), which allow us to assimilate the established relationships, emphasizing the social identity of individuals and the processes of social constitutions present in the contemporary world. Still, we present theoretical references in the educational area that involve school management and the family-institution relationship, among other expositions that contribute to clarifying the theme. Thus, to achieve the announced objectives, we developed a research characterized by a case study, with a descriptive nature, with a qualitative-quantitative approach. The research had the participation of seven (07) interlocutors of the school management, being one (a) director (a), two (two) deputy directors and four supervisors; in addition to these, 56 families of students responded to an *online* questionnaire. To process and measure the data obtained, we used Content Analysis and Data Triangulation. The results indicated that the issues raised by management professionals and families circumscribe the reality of a society that penetrates school walls. As social productions, the school and the family are educational institutions, fruits of society that, through them, educate, civilize and socialize citizens, aiming at their development. However, we note a suffering arising from the demands of the socioeconomic, political and cultural context that produce and influence them. Furthermore, we point out that the family and the

school/management recognize the importance of this bond for the quality of the teaching and learning process offered by the institution. However, we did not identify many efforts, behaviors and values that encourage interaction, dialogue and other relational attitudes in the school community. We understand, therefore, that there is an urgent need for a greater role in school management, essentially with families in the process of preparing proposals and in planning actions to train students, paying due attention to their own training and educational needs.

**Keywords:** School management. Families of students. Public network.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Conselho Escolar
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CIAJIFS	Contextos da Infância, Adolescência e Juventude e suas Inter-relações na Família e na Sociedade
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DED	Departamento de Economia Doméstica
EaD	Educação à Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEB	Especialista em Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESAV	Escola Superior de Agricultura e Veterinária
EUA	Estados Unidos da América
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDESCOLA	Fundo de Desenvolvimento da Escola
GEPPFOR	Grupo de Estudo e Pesquisas em Políticas Públicas e Formação de profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MTV	Music Television
ONU	Organização das Nações Unidas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEB	Professor de Educação Básica
PEF	Programa Escola da Família
PEF	Projeto Escola da Família

PMSE	Plano de Mobilização Social pela Educação
PNEGEB	Programa Nacional Escola de Gestores da Educação básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFCE	Programa Nacional de Fortalecimento do Conselho Escolar
PPGED	Programa de Pós-graduação em Economia Doméstica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRADIME	Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PROGESTÃO	Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares
RE	Regimento Escolar
RI	Regimento Institucional
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEEMG	Secretaria de Educação de Minas Gerais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TV	Televisão
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
USP	Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Delineamento da Pesquisa.....	81
<b>Figura 2</b> – Habilidades necessárias para o desenvolvimento do estudo de caso.....	83
<b>Figura 3</b> – Nuvem de palavras resultante da visão das famílias.....	115
<b>Figura 4</b> – Nuvem de palavras resultante das contibições das famílias.....	125

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Tipos de lideranças.....	70
<b>Quadro 2</b> – Objetivos e Técnicas de Análises.....	81
<b>Quadro 3</b> – Relação das Escolas Estaduais de Ensino Regular na Cidade de Viçosa (MG)..	85
<b>Quadro 4</b> - Síntese das Teorias Utilizadas.....	92
<b>Quadro 5</b> – Perfil da equipe gestora.....	95

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Evolução da produção científica sobre Gestão Escolar e Famílias.....	50
<b>Tabela 2</b> - Países com maior número de publicações.....	52
<b>Tabela 3</b> - Tipo de convite voltados as famílias.....	101
<b>Tabela 4</b> - Sexo, idade e ligação com o(a) aluno(a) matriculado(a).....	112
<b>Tabela 5</b> - Quantitativo, faixa etária e etapa de ensino dos(as) alunos(as) por família.....	113
<b>Tabela 6</b> - Nível de acompanhamento das famílias nas atividades escolares do(a) aluno(a).....	114
<b>Tabela 7</b> - Nível de comparecimento relacionado aos convite(s) feitos pela escola.....	114
<b>Tabela 8</b> - Tipos de instâncias colegiadas.....	117
<b>Tabela 9</b> - Média de participação da família na escola.....	118
<b>Tabela 10</b> - Tipos de convites direcionados as famílias.....	119
<b>Tabela 11</b> - Nível de aproximação das famílias com a equipe gestora e docentes.....	121
<b>Tabela 12</b> - Situações que mais incomodam as famílias no espaço escolar.....	122
<b>Tabela 13</b> - Avaliação do atendimento ofertado pela equipe gestora.....	123
<b>Tabela 14</b> - Nível de satisfação das famílias com a equipe gestora.....	124



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
PROBLEMA DE PESQUISA.....	21
JUSTIFICATIVA.....	24
OBJETIVOS.....	26
Objetivo Geral.....	26
Objetivos Específicos.....	26
ESTRUTURA DA TESE.....	27
CAPÍTULO I - A RELAÇÃO ENTRE GESTÃO ESCOLAR E FAMÍLIAS NO ÂMBITO INSTITUCIONAL: PRINCIPAIS ASPECTOS DOCUMENTAIS.....	29
1.1 Introdução.....	29
1.2 Regimento Institucional e Projeto Político Pedagógico: teoria e prática.....	31
1.3 Constituição Federal de 1988, LDB e ECA: o que alega a legislação nacional.....	35
1.4 Políticas Públicas Educacionais: contribuições para a efetivação relacional no ambiente escolar.....	39
CAPÍTULO II - DESDOBRAMENTOS DA RELAÇÃO ENTRE GESTÃO ESCOLAR E FAMÍLIA DOS EDUCANDOS: UMA METANÁLISE DE ESTUDOS PUBLICADOS ENTRE 2009 E 2021.....	45
2.1 Introdução.....	45
2.2 Compreendendo a metanálise: localização do problema de pesquisa e a construção de dados.....	46
2.3 Metanálise: interpretação e análise dos resultados da pesquisa.....	48
CAPÍTULO III - LIDERANÇA DO GESTOR ESCOLAR E PARCERIA DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO.....	59
3.1 Infância e Adolescência: do passado a contemporaneidade.....	59
3.2 Perspectivas familiares.....	61
3.2.1 Reviravoltas na família: seu reflexo e papel na educação escolar.....	64
3.3 Liderança na Gestão Escolar.....	67
3.3.1 Gestão democrática na escola e papel do gestor.....	70
3.4 Conceito de participação no ambiente escolar.....	74
3.5 Influências do Campo e do <i>Habitus</i> no âmbito escolar.....	75
CAPÍTULO IV - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A ESCOLHA DE CAMINHOS E SUAS IMPLICAÇÕES.....	78

4.1 Universo Empírico.....	82
4.2 Participantes da pesquisa .....	84
4.3 A construção de dados .....	85
4.5 Análise dos dados .....	88
4.6 Operacionalização dos conceitos sobre a pesquisa.....	90
<b>CAPÍTULO V - RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>93</b>
5.1 Perfil da equipe gestora .....	93
5.2 Olhar da gestão escolar para além do marco institucional: percepções sobre a própria atuação e a participação familiar .....	96
5.3 Perfil das famílias .....	110
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>146</b>

## INTRODUÇÃO

*“Sem sonhos, a vida não tem brilho. Sem metas, os sonhos não tem alicerces. Sem prioridades, os sonhos não se tornam reais. Sonhe, trace metas, estabeleça prioridades e corra riscos para executar seus sonhos. Melhor é errar por tentar do que errar por omitir!”*

*Augusto Cury*

A escolha da temática Gestão Escolar e Família surgiu durante a minha trajetória acadêmica, o que me levou a investigar a Formação Continuada de Gestores Escolares em uma Instituição Federal, no Mestrado em Educação. Na presente oportunidade, buscamos dar continuidade ao tema, apresentando uma síntese do meu período universitário, para a compreensão do porquê e da relevância de se realizar este estudo.

No meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)<sup>1</sup> de Pedagogia, dediquei-me a descrever a modalidade de Ensino a Distância (EaD) e suas contribuições para a formação profissional do sujeito, com o estudo intitulado “Um breve panorama da EaD no Brasil”. A temática foi escolhida em razão da EaD funcionar como recurso/ferramenta de inclusão social, oportunizando a formação acadêmica para aquelas pessoas que não podem ou não têm tempo para frequentar o ensino presencial. Inclusive, por certo tempo, pertenci a esse grupo.

Ao pesquisar sobre a EaD, pude constatar que muitos profissionais docentes (principalmente os recém-formados) assumem cargos sem a devida preparação técnica, enfrentando, assim, enormes desafios. Adicionalmente, grande parte das discussões oriundas da literatura pesquisada estava voltada para a formação continuada, baseando-se em políticas públicas educacionais, como confirmado por Souza (2012).

Assim, surgiu a necessidade de propor a pesquisa de Mestrado sobre o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB), enfocando, principalmente, o curso de formação em Gestão Escolar ofertado pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Tal escolha não foi por capricho ou por mera vontade de uma pesquisadora iniciante, mas sim advinda da necessidade de investigações a respeito das contribuições da formação continuada para prática profissional, conforme sustentado por estudos realizados como de Paro (2007); Oliveira (2009); Gatti (2012); Souza (2012); Libâneo (2013), entre outros. Sob esse viés, analisamos de que forma o PNEGEB contribuiu para formação dos gestores escolares, além

---

<sup>1</sup> Estudo intitulado “Um breve panorama da Educação a Distância no Brasil”, sendo defendido e aprovado no ano de 2012.

da investigação de possíveis benefícios de uma gestão compartilhada, no contexto da comunidade escolar.

Nesse período, optei por realizar entrevistas com os profissionais da gestão (cursistas do PNEGEB), a fim de pontuar os problemas e os desafios da profissão. É importante salientar que se as vagas do referido programa não fossem preenchidas por gestores(as) e coordenadores(as)/supervisores(as) da Educação Básica pública municipal e estadual, os professores do Ensino Fundamental e Médio, efetivos e designados nas escolas, poderiam se candidatar a uma vaga. Isso posto, verificamos que os resultados da pesquisa mostraram algo muito enfatizado pelos gestores - a dificuldade de se manter um relacionamento próximo com as famílias dos educandos. No entanto, tais pontuações não foram aprofundadas, por não ser o foco principal do estudo naquele momento.

A finalização da referida dissertação e a própria vivência do Mestrado resultaram em alguns trabalhos acadêmicos como capítulo de livro<sup>2</sup> e artigos em revistas científicas<sup>3</sup>, que muito contribuíram para o conhecimento dessa área educacional. De modo concomitante, o Programa de Pós-graduação em Economia Doméstica (PPGED)<sup>4</sup>, da Universidade Federal de Viçosa (UFV), favoreceu o prosseguimento da temática, agora no Doutorado, principalmente por estar condizente com a linha de pesquisa “Famílias, Políticas Públicas e Desenvolvimento Humano e Social”.

Nessa perspectiva, apresentamos, como objetivo da presente pesquisa, uma análise sobre as relações entre gestão escolar e famílias dos educandos em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino da cidade de Viçosa (MG). A partir do estudo de caso, pautamos a investigação não somente no ponto de vista dos profissionais da gestão, mas também sob o

<sup>2</sup> **Capítulo de livro** intitulado “Educação a distância: Escola de gestores na Universidade Federal de Viçosa”, do círculo de cultura do Memorial da América Latina - São Paulo. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/livrocirculodeculturapaulofreire\\_artemidiaeducacao.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/livrocirculodeculturapaulofreire_artemidiaeducacao.pdf)>.

<sup>3</sup> **Artigo publicado pela Revista Comunicações** - Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, sob o título “O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica na Universidade Federal de Viçosa-MG: impasses e perspectivas na visão do gestor”. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/3049>>. **Artigo publicado pela Revista Ibero-Americana de estudos em educação** - “Uma breve reflexão do percurso das políticas públicas educacionais no Brasil: em foco a formação continuada”. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8654/7878>>. **Artigo publicado pela Revista UniFreire** - “Políticas Públicas Educacionais: uma contribuição da Pedagogia Freiriana”. Disponível em: <<https://www.paulofreire.org/unifreire/revista-unifreire>>. **Artigo publicado pela Revista Vértices** - “Projetos de Intervenção em uma formação continuada: percepções e reflexões pedagógicas de Gestores escolares da Zona da Mata Mineira, Brasil”. Disponível em: <<http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/13827/12688>>.

<sup>4</sup> O curso de Economia Doméstica foi extinto da UFV em 2016. A partir de 2017, foi adicionado à grade o curso de graduação em Serviço Social, nas modalidades Bacharelado e Licenciatura. Atualmente (2021), a Pós-graduação na área de concentração “Família e Sociedade” ainda está vinculada ao Departamento de Economia Doméstica.

olhar das famílias dos alunos(as), averiguando como/se ocorre seu envolvimento no âmbito escolar, e qual o entendimento de ambos sobre participação escolar.

Importante ressaltar que a escolha pela “Escola Estadual Lírio Azul”, nome fictício, ocorreu pelo fato de a mesma ser considerada uma das maiores instituições públicas do município de Viçosa (MG), atendendo educandos da periferia<sup>5</sup> e do centro da cidade. No momento, a instituição possui um quantitativo de (988) alunos(as), ao ofertar Ensino Fundamental 2 (6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> Ano) e Ensino Médio (1<sup>o</sup> ao 3<sup>o</sup> Ano), em dois turnos (matutino e vespertino). Os principais atores da pesquisa consistem em sete (7) interlocutores da gestão, sendo um(a) diretor(a), dois(duas) vice-diretores(as) e quatro supervisores(as) (sendo dois de cada turno de ensino), além de 56 famílias dos educandos que responderam a um questionário *online*, cujo objetivo foi compreender a visão sobre participação e relacionamento institucional no espaço escolar.

Para tanto, a pesquisa assume o cunho descritivo, com enfoque quali-quantitativo, sendo utilizadas técnicas e instrumentos para a coleta de dados, a saber: revisão bibliográfica, análise documental, metanálise e questionários respondidos pelos participantes investigados (gestores e famílias), no formato *online*, com questões abertas e fechadas. Assim, a Análise de Conteúdo e a Triangulação dos dados expressa pelos autores(as) (LUDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1995; PERRENOUD, 2001; GUNTHER, 2006; CRESWELL, 2007; YIN, 2010) foram utilizadas para tratar os resultados da pesquisa.

No que concerne à corrente teórica da área educacional, no intuito de compreender os arrolamentos entre gestão escolar e famílias, consideramos os conceitos “Campo” e “*Habitus*” propostos por Bourdieu (2001) e Setton (2010), que permitem assimilar as relações estabelecidas, enfatizando a identidade social dos indivíduos e os processos de constituições sociais presentes no mundo contemporâneo. Embora Bourdieu tenha construído sua tese de início tendo por referência o acesso à universidade, tal análise pode apoiar reflexões sobre a escola em si, sobretudo em países como o Brasil, marcados pela desigualdade de acesso e de oferta, com direcionamentos específicos de entrada conforme a origem de classe (BOURDIEU, 2001). Ainda, apresentamos referenciais teóricos da área educacional que envolvem a gestão escolar e relação família-instituição, entre outras exposições que contribuem para o esclarecimento da temática.

Por fim, pretendemos desfazer incompreensões a respeito do contexto - gestão escolar e famílias, além de fazer novas reflexões sobre tal relação e do próprio ambiente institucional.

---

<sup>5</sup> O conceito se refere àquilo que rodeia um determinado centro, sendo, basicamente, os arredores do município.

Sob esse viés, destacamos a relevância deste estudo, pois as conjecturas que perpassam a Educação são desafiadoras e devem ser entendidas de modo dinâmico, em prol da melhoria da comunicação/diálogo entre os principais envolvidos.

## **PROBLEMA DE PESQUISA**

A equipe gestora de uma escola tem como função administrar os aspectos físicos e administrativos da instituição, como, por exemplo, desenvolver o projeto pedagógico e gerir o relacionamento entre os membros da comunidade escolar. Nessa perspectiva, consideramos essencial manter um ambiente propício para a aprendizagem dos educandos, compartilhar as metas entre os envolvidos e colaborar para o trabalho coletivo, entre outras estratégias para um desenvolvimento laboral dinâmico e eficaz (OLIVEIRA, 2015).

De acordo Nascimento *et al.* (2021), a instituição escolar abrange a formação do educando tanto no âmbito social como pessoal, cerceado por conhecimentos adquiridos e compartilhados pelas famílias. Nessa direção, a gestão escolar, por meio da sua equipe, tem a oportunidade de oferecer aos educandos conhecimentos sistematizados que contribuirão para a sua autonomia social. Diante de tal premissa, “é evidente que escola e família dependem uma da outra para que haja uma boa aprendizagem dos educandos, pois juntas essas instituições poderão ser precursoras da formação social dos sujeitos” (NASCIMENTO *et al.*, 2021, p. 3). Para tanto, a escola pode contar com a cooperação das famílias ou de responsáveis pelos educandos. De acordo com Oliveira e Paes de Carvalho (2018), essa participação favorece o aprendizado efetivo dos alunos, promovendo um significativo desempenho discente, já que o ambiente escolar se mostra favorável ao ensino e aprendizagem. Contudo, vale advertir que, mesmo diante dessas evidências positivas, poucas ações têm sido implementadas no meio educacional para que as famílias se sintam parte do processo educacional dos filhos (OLIVEIRA; PAES DE CARVALHO, 2018).

A pesquisa de Neves (2004), defendida no Programa de Pós - Graduação no qual esse estudo é realizado, já ressaltava que as publicações que discutem sobre a integração da família na escola mostram-se relevantes, porém são poucas as publicações que defendem o envolvimento da família “conciliando a presença no espaço institucional e a sua responsabilidade com a parceria na gestão, apesar desse envolvimento ter obrigatoriedade legal no que se refere a essa participação da comunidade escolar” (NEVES, 2004, p. 108).

Libâneo (2013) apresenta a relação entre família e escola como um desafio para a maioria das instituições de ensino, mesmo admitindo os diversos benefícios que podem ser

propiciados a partir desse vínculo. Para o autor, a respeito da participação familiar, há poucas menções específicas nos documentos escolares ao citar especificamente a função da equipe gestora, incluindo um possível trabalho democrático que permita a participação das famílias e outras parcerias nesse ambiente. Desse modo, para que haja a transformação na realidade escolar e uma efetiva participação das famílias, reforçamos a necessidade de mudanças no atual processo administrativo organizacional, a começar pela postura dos gestores, os quais necessitam criar mecanismos que possibilitem o entrosamento das famílias nas ações e decisões educacionais (ABRUCIO, 2018). Nesse sentido, pontuamos a necessidade de compreender a função/papel de cada um, gestão e famílias, e o que estes entendem como participação no espaço institucional.

Além de Libâneo (2013) e Abrucio (2018), outros autores como Oliveira (2015) e Souza (2016) sugerem parceria/cooperação e diálogo entre equipe gestora e famílias dos educandos. Assim, avigoramos que a escola deve constituir um espaço profícuo de discussão, possibilitando a observação e a escuta das partes envolvidas, a fim de elucidar temas e questões pertinentes ao contexto escolar.

Para analisar como ocorre esse relacionamento, devem ser estabelecidos novos contatos e adotadas novas posturas, conforme explica Weiss (1994):

[...] A escola como um todo deve completar a tarefa do lar, o aperfeiçoamento do caráter, encaminhando as tendências individuais para a harmonia e a estabilidade sociais. Portanto, a família e a escola são duas instituições muito importantes no desenvolvimento mental, psicomotor, social e afetivo do ser humano. Logo, a educação bem-sucedida da criança na família é que vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando adulto. Nesse contexto, a família tem sido e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter dos cidadãos (p. 32).

Observamos, portanto, que família e escola desempenham papéis importantes na formação do indivíduo. No que diz respeito à cooperação entre ambas as instâncias, o estudo de Szymanzki (2011a) aponta uma conexão não tão harmoniosa, uma vez que as famílias optam por adotar uma postura permissiva diante da clássica autoridade da escola.

Diante da problemática apresentada, a família e a escola moderna necessitam se educar para a criticidade, para o autocontrole e o discernimento, ao mesmo tempo em que enfrentam o desaparecimento dos símbolos de autoridade que marcaram a estrutura estratificada dessas instituições em épocas anteriores (PERRENOUD, 2001; SZYMANSKI, 2011a). Nesse sentido, é de suma importância compreendermos as relações estabelecidas e desdobradas

entre a equipe gestora e as famílias, no intuito de identificar os mecanismos e os comportamentos atrelados a esse processo. Para tanto, buscamos compreender como e se realmente ocorrem esses contatos, se há momentos específicos e o que entendem, gestão e famílias, por aproximação e relacionamento participativo escolar, a partir da visão de ambos.

Desse modo, destacamos algumas interpelações para a presente pesquisa: existem problemas e/ou desafios na relação entre gestão escolar e família? As famílias são convidadas a participarem da escola? Em quais situações? Com qual frequência as famílias participam de questões referentes à escola? De que forma as famílias e equipe gestora entendem por participação? Equipe gestora e famílias entendem qual é o seu papel no espaço escolar? Tais questões têm por objetivo facilitar a compreensão das funções evidenciadas, assim como analisar as posturas adotadas por esses atores em relação ao ensino e aprendizagem dos educandos.

Os autores Segatto, Exner e Abrucio (2021) pontuam que há muitas variáveis presentes no ambiente escolar que afetam o desempenho dos estudantes e o relacionamento dos indivíduos como um todo nesse espaço. No entanto, para os referidos autores, a gestão escolar é a chave principal de como melhorar a educação em qualquer país do mundo. A partir desse paradigma, visamos ressaltar as oportunidades de expressões, de pensamentos e de esperanças dos envolvidos, apresentando subsídios teóricos e metodológicos para o campo educacional, especificamente gestão escolar e famílias, a fim de refletir sobre as referidas questões, além de sugerir novas formas de examiná-las.



## JUSTIFICATIVA

*O Gestor Escolar é alvo tanto de amor quanto de ódio, cujo papel é o mais relevante do ponto de vista da estratégia e da Política Educacional de um Sistema de Ensino, pela própria natureza integradora da sua função, o gestor ocupa um lugar especialmente importante e imprescindível.*  
(Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino – PUC/SP)

O interesse pela presente temática advém da minha trajetória de estudo, conforme explicado anteriormente na Introdução. Além disso, a minha experiência como estagiária e professora da Educação Básica propiciou participações em reuniões entre docentes e equipe gestora, que direcionaram para momentos no qual era debatido o não comparecimento das famílias no ambiente escolar. Tal evidência reforça a importância de se pesquisar o modo como cada ator social enxerga um ao outro, ou seja, compreendendo a função que lhes cabem, especificamente por meio da perspectiva de ambos (gestão escolar e famílias dos educandos).

Nessa linha argumentativa, observamos que a teoria sobre a participação familiar nas instâncias escolares é de fundamental importância para o bom desempenho discente, conforme estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu art. 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à liberdade e a convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, np).

Do mesmo modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) institui que a escola tem a obrigação de articular com as famílias toda a ciência do processo pedagógico, bem como estimular esse entrosamento para a definição de propostas educacionais com os gestores escolares. Nesse sentido, conforme Art. 12º da LDB, os estabelecimentos de ensino devem se articular “com as famílias e a comunidade, criando processos de integração entre ambas” (BRASIL, 1996). Diante desse contexto, não se pode olvidar da escassez de estudos que compreendam a relação entre gestão escolar e famílias dos educandos, em todos os níveis de pesquisas. Tal constatação decorreu da realização de uma Metanálise na base de dados da *Web Of Science* (2009 – 2021) (SOUZA; VAZ DE MELLO; BARRETO, 2021).

Sobre essa questão, Fernandes (2015) pontua que a temática sobre gestão escolar vem ganhando, paulatinamente, destaque e relevância na última década, fato que pode ser comprovado pelo desenho de políticas de formação específica para os gestores escolares e

pela abertura, mesmo que pequena, no meio acadêmico. Essa importância ocorre a partir do momento em que percebemos que o gestor é aquele profissional que lidera e coordena um sistema de ensino, no qual estão dispostos entusiasmos, desavenças, costumes e objetivos diferenciados (LUCK, 2014). Portanto, cabe a ele, enquanto líder de instituição, prezar pela interação e pelo trabalho coletivo dos integrantes do universo escolar, principalmente para a participação consciente das famílias nesse espaço.

Quanto à seleção do campo empírico, a escolha pela cidade de Viçosa - MG é justificada pelo fato de esta ser uma cidade universitária, considerada uma “área educadora”. O município possui, além da Universidade Federal de Viçosa (UFV), outras três faculdades e mais seis instituições que oferecem cursos no formato EaD. Em relação à Educação Básica pública, a cidade conta com cinco centros municipais de Educação Infantil, 10 Escolas Municipais de Ensino Fundamental e 10 Escolas Estaduais que atendem o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (IBGE, 2019).

Ressaltamos, também, que a escolha por escolas públicas é de suma importância na atual conjuntura do Brasil, uma vez que percebemos diversas críticas a esse sistema de ensino, sendo estas em algumas situações o único espaço de aconchego e de esperança para vários indivíduos. Desse modo, para compor o objeto da pesquisa, determinamos uma (1) Escola Estadual como parâmetro de estudo, já que a mesma oferece os Ensinos Fundamental e Médio, atendendo educandos residentes em pontos distintos da cidade, o que constitui um fator relevante para a atinente pesquisa.

É importante destacarmos que a realização do estudo na própria cidade da pesquisadora possibilita maior acesso aos documentos e aos atores sociais selecionados, mesmo que se exija certa cautela para praticar o “estranhamento” a esse universo já habitado. Sobre tal postura André (2008), salienta,

deve-se saber lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos como, por exemplo, a triangulação (p. 48).

Desse modo, em conformidade com o parecer da autora e o comprometimento com a pesquisa, utilizamos uma combinação de ferramentas metodológicas que possibilitaram a análise do espaço escolar, sobretudo, das relações que permeiam a gestão escolar e as famílias dos educandos. Consequentemente, não foi uma tarefa simples desenvolver a pesquisa na presente cidade, uma vez que várias instâncias (bairros, órgãos públicos, privados e indivíduos em geral) estão saturadas de pesquisadores/as da UFV e de outras instituições, pelo

fato de só recolherem informações e não darem sugestões ou retorno do que realizam. Por essa razão, informamos que a escola terá acesso às informações relacionadas aos resultados da referente pesquisa, por meio da consulta ao material disponibilizado.

No que concerne à perspectiva teórica, damos enfoque ao “*Habitus* cultivado” e ao “Campo” propostos por Bourdieu (2001) e Setton (2010), a fim de auxiliar na reflexão sobre relação, mediação, condicionamento social e subjetividade dos sujeitos da presente pesquisa. Assim, acreditamos que os profissionais da gestão escolar e as famílias podem trabalhar uma série de experiências sobre práticas pedagógicas, com a finalidade de compreender a instituição escolar, as suas relações estabelecidas e a elaboração de futuras políticas públicas educacionais.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral**

Analisar a relação entre a gestão escolar e as famílias dos educandos em uma Escola Estadual da cidade de Viçosa/MG, verificando quais ações, situações e expectativas permeiam o olhar de tais sujeitos.

### **Objetivos Específicos**

- ✓ Identificar, por meio de documentos, leis, decretos e políticas públicas educacionais, os aspectos que favorecem a relação gestão escolar e família;
- ✓ Delinear, por meio da Metanálise, as concepções que fundamentam a relação gestão escolar e família dos educandos;
- ✓ Discutir sobre a participação das famílias e da gestão escolar, no espaço institucional, por meio da análise da perspectiva de ambos;
- ✓ Analisar os principais desafios e expectativas, sob o ponto de vista da gestão escolar e das famílias dos educandos.

## ESTRUTURA DA TESE

Para além da parte introdutória, problema, justificativa e objetivos, apresentamos a tese em cinco capítulos. No primeiro, delineamos uma análise de leis, documentos, decretos e políticas públicas educacionais acerca de como é expressa ou não a afinidade entre a gestão escolar e as famílias no âmbito escolar. Dessa forma, foi necessário realizar alguns reajustes devido à pandemia do Covid-19 no Brasil, visto que, nesse período, as escolas funcionaram de forma remota e híbrida<sup>6</sup>.

No segundo capítulo, realizamos uma Metanálise no banco de dados da *Web Of Science*, pesquisando a relação participativa entre gestão escolar e família dos educandos, no período de 2009 a 2021. Para tanto, foram consideradas as pesquisas de publicação nacional e internacional, buscando compreender como tal entrosamento é descrito e compreendido nesses estudos.

No terceiro capítulo, apresentamos o referencial teórico e bibliográfico denominado “A liderança do gestor escolar e a parceria da família na educação”. Essa parte é constituída por cinco tópicos, nos quais abordamos assuntos que reforçam o entendimento da instituição denominada “escola” e de seus principais atores. A primeira seção “Infância e Adolescência: do passado à contemporaneidade” contempla as mudanças da infância em distintas classes sociais e econômicas. Na segunda parte, intitulada “Perspectivas familiares”, discutimos formas de pensar sobre a família, abrangendo passado e presente, mas, sobretudo, como as transformações ocorridas ao longo do tempo trouxeram consequências na dinâmica familiar, principalmente na área educacional. No terceiro tópico - a “A liderança na Gestão Escolar”, exibimos as especificidades da Gestão, com base nos estudos de Paro (2007), Libâneo (2013), Luck (2014), Souza (2016), entre outros. No quarto tópico, pontuamos o conceito de participação que buscamos apresentar no estudo. Por fim, na seção “Influências do Campo e *Habitus* no âmbito escolar”, apresentamos conceitos que podem influenciar e estruturar os educandos e a comunidade escolar como um todo, a partir de uma determinada cultura.

O quarto capítulo diz respeito aos “Procedimentos metodológicos: a escolha de caminhos e suas implicações”, sendo apresentados os métodos utilizados - revisão bibliográfica e documental, construção dos dados com questionários *online*, constituídos de questões abertas e fechadas, respondidos pela equipe gestora e pelas famílias dos educandos.

---

<sup>6</sup> Metodologia que combina o processo de ensino e aprendizagem de forma presencial e remota.

Utilizamos, também nessa fase, a Análise de Conteúdo e a Triangulação dos Dados para tratamento dos resultados.

O quinto capítulo “Resultados e discussões” é pautado na apresentação dos dados construídos e na análise realizada a partir dos questionários. Assim, buscamos apresentar detalhadamente o campo pesquisado e todas as descobertas decorrentes dessa imersão, a partir de uma visão integrada das ações e relações do âmbito escolar, sejam elas subjetivas ou objetivas, entre família e equipe gestora.

Em seguida, nas Considerações Finais, discutimos e refletimos sobre os principais resultados da pesquisa. Por fim, elencamos as Referências do estudo e os Anexos concernentes.

Vale pontuar que é necessário ampliar as discussões acadêmicas sobre família e escola no espaço escolar, especialmente sobre a relação entre Gestão e famílias dos educandos. Sob esse viés, na presente tese, pretendemos aprofundar o estudo sobre a temática proposta, contribuindo para sua reflexão acadêmica e social.

## **CAPÍTULO I - A RELAÇÃO ENTRE GESTÃO ESCOLAR E FAMÍLIAS NO ÂMBITO INSTITUCIONAL: PRINCIPAIS ASPECTOS DOCUMENTAIS**

Neste capítulo, objetivamos delinear uma análise em documentos, leis, decretos e políticas públicas educacionais acerca de como é expressa ou não a relação entre a gestão escolar e as famílias dos educandos. Cabe diferenciar a Gestão escolar na Escola Pública, compreendida como responsabilidade do diretor da escola e sua equipe, no âmbito do plano da ação da escola que se diferencia da gestão educacional, na qual refere-se as responsabilidades dos governos e se expressa na organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal. Desta forma, buscamos identificar se as leis realmente garantem e reforçam a importância da convivência e dos diálogos democráticos no espaço institucional.

### **1.1 Introdução**

A conjuntura educacional é vista, por aqueles que acreditam nela, como algo imprescindível na sociedade, na qual a escola e a família desempenham papéis fundamentais na transmissão de princípios e de conhecimentos aos indivíduos. Nesse contexto, ressaltamos a importância da formação familiar, visto que as famílias são, na maioria das vezes, as principais referências de conduta na vida dos filhos(as), servindo como modelo para construção e legitimação de valores. Do mesmo modo, a escola constitui um ponto de referência para seus educandos, no que diz respeito à aquisição de saberes e ao atendimento de diversas necessidades do cotidiano (WITTER, 2011).

Assim, a expressão “relação família-escola” aqui empregada compreende toda e qualquer forma de interação entre atores familiares e escolares, nesse caso específico voltado à gestão escolar, admitindo “um *continuum* que vai desde a cooperação ao conflito” (SILVA, 2002, p. 101).

Para discutir o tema proposto, apresentamos as ideias de Fávero (2005, p. 12), autor que reconhece a família como uma das entidades responsáveis pelo ensino. Segundo ele, deve existir “a inclusão da família, como um lugar de educação, que será visível em todas as constituições posteriores”. Nesse sentido, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 16 de julho de 1934, representou, pela primeira vez na história, a educação como um direito de todos. O referido documento também alvitrou a gratuidade do ensino primário e propôs sua extensão a outros níveis de ensino (FÁVERO, 2005).

Atualmente, notamos que a sociedade está submetida a certas transformações na composição familiar, sendo que, indiferente das suas mutações, é preciso ser reforçada a

importância desse núcleo no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Nessa perspectiva, a escola necessita atuar em conjunto, abonando o suporte necessário para o ensino de valores, noções de ética, construção de diálogos, entre outras aprendizagens fundamentais.

Partindo de tais considerações, o oferecimento desse ambiente favorável, tanto em casa quanto na escola, é um tema pouco difundido em nossa literatura atual, principalmente no que se trata da influência da família no desenvolvimento do sujeito, do cotidiano escolar, da equipe gestora, entre outras entidades importantes para a composição do espaço escolar (LUCK, 2014). Cabe destacar que há estudos sólidos, como os de Paro (2011), Libâneo (2013) e Luck (2014), no que tange a temática gestão escolar, que começou a ser trabalhada a partir de 1990, vinda de uma crescente inquietação sobre as funções, responsabilidades e reivindicações da área.

Nesse sentido, ao evidenciar o papel do profissional gestor e de sua equipe de trabalho, considerando-os essenciais no ambiente escolar, tomamos como pertinente a análise de leis, documentos, decretos e políticas públicas que discorrem e instituem normas para a regulamentação do segmento. Em paralelo, buscamos identificar a relação entre gestor/equipe gestora e famílias dos educandos, para entendermos a importância que cada membro desempenha na comunidade escolar, em prol do desenvolvimento discente satisfatório e eficácia do processo de ensino. Cabe salientar que, devido à pandemia da Covid-19, que acometeu o país durante o ano de 2020 e 2021, algumas alterações na prática cotidiana foram necessárias, conforme detalhado posteriormente no presente estudo.

Quanto à parte metodológica, optamos por realizar uma análise bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e caráter exploratório. Enquanto pesquisa bibliográfica e documental, Severino (2016) esclarece que essa investigação pode ser produzida a partir de material já disponível, decorrente de pesquisas anteriores, como em documentos impressos ou *online*, utilizando materiais teóricos já trabalhados e devidamente registrados por outros pesquisadores(as). O autor também adverte sobre a necessidade de zelo durante a seleção das fontes, por constituírem textos secundários, a fim de minimizar a cristalização e, ou, a reprodução de equívocos relacionados aos propósitos do estudo.

Isso posto, estruturamos o presente estudo em quatro seções: na primeira parte, apresentamos o Regimento Escolar (RE) e o Projeto Político Pedagógico (PPP); no segundo capítulo, abordamos as determinações da Constituição Federal (CF) de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); na terceira parte,

elencamos as Políticas Públicas Educacionais, demonstrando suas contribuições para a efetivação relacional no ambiente escolar; por fim, apresentamos as considerações finais.

## **1.2 Regimento Institucional e Projeto Político Pedagógico: teoria e prática**

É válido mencionarmos que, devido à pandemia da Covid-19, que assolou o Brasil, analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Institucional (RI) disponibilizados através do *site* da Secretaria de Educação de Minas Gerais<sup>7</sup> (SEEMG), por serem os documentos que norteiam todas as escolas estaduais do território mineiro. A observação *in loco*, o contato direto com a escola e qualquer outro tipo de acompanhamento físico foram indisponibilizados, já que as aulas do ano de 2020 foram suspensas, não havendo no período estudado previsão de retorno às atividades presenciais.

Como estratégia, buscamos acessar esses documentos de forma remota, por meio do *site* da Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG), já que os mesmos não poderiam ser retirados da instituição e nem encaminhados por e-mail, estando disponíveis para consulta somente no estabelecimento de ensino. Lembrando que pontos específicos sobre o PPP da presente escola foram disponibilizados via questionários e indagações feitas aos profissionais da gestão pelo whatsapp. Para continuidade da presente pesquisa, outras adaptações foram necessárias, mas sem comprometer a qualidade científica do estudo, visto que foram abarcadas, para a referida análise, situações relatadas sobre as relações entre membros da comunidade escolar (em seu espaço interno e externo).

Em relação ao conteúdo do Regimento Institucional (RI), documento legitimado pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) de nº 4.188/2019, seu texto visa garantir a organização e o funcionamento da escola, a partir de regulamentações que envolvem todos os participantes do processo educativo (MINAS GERAIS, 2019). Por esse motivo, é de suma importância que o Regimento Escolar seja elaborado com a cooperação de todos os membros da equipe escolar.

A partir da leitura do RI, percebemos que o âmbito escolar envolve uma coexistência de aprendizados, abrangendo ensinamentos sobre relações interpessoais até modos de aprender, ensinar, apreciar e de entender o mundo. Sob esse viés, ressaltamos que a escola não lida apenas com preocupações relacionadas à estrutura física, mas também em formar e

---

<sup>7</sup> Documentos disponíveis no site: < <http://www2.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em: 02 dez. 2020.



manter um espaço que permita a boa convivência entre os sujeitos ali presentes (LIBÂNEO, 2013).

Em conformidade com esses cuidados, destacamos um dos pontos compreendidos no regimento - a gestão democrática na escola. Durante a elaboração da proposta pedagógica, esse mecanismo, que é tão importante, passa pela reflexão coletiva dos princípios básicos que fundamentam vínculos humanos.

Sobre esse apontamento, Paro (2011) acrescenta que o gestor escolar deve trabalhar em parcerias e sustentar currículos que considerem a cultura do contexto escolar. Segundo o autor, é de suma importância ter ciência que qualquer tomada de decisão nas escolas deve partir do coletivo dos profissionais e das famílias dos educandos. O art. 114 do RI expõe justamente essa questão, ao suscitar que a escola deve manter “íntimas relações com o meio social em que funciona, de forma que a população venha a se interessar pela escola, particularmente às famílias da localidade” (MINAS GERAIS, 2019, p. 6).

A respeito dessa alocação, a escola carece, por meio do seu corpo de gestores, acionar influências favoráveis do meio social, estendendo benefícios à instituição, com a finalidade de promover reuniões e encontros frequentes com as famílias, não só para lhes oferecerem um conhecimento mais completo da vida do educando e do funcionamento escolar, mas também para orientar, conforme a necessidade, sobre cuidados, noções e conhecimentos úteis relativos à educação, higiene e outros assuntos de interesse sociocultural.

Nesse sentido, diferentes órgãos colegiados também podem atuar nessa aproximação (família e escola), por meio da equipe gestora, da Associação de Pais, dos Caixas Escolares, dos Grêmios Estudantis, dentre outros, cujos parâmetros apresentam como objetivo promover uma maior articulação com a comunidade (LIBÂNEO, 2013). Sobre esse apontamento, Resende e Silva (2016) expressam que no Brasil não há uma lei nacional que regule, especificamente, a Associação de Pais e outros órgãos colegiados. Segundo as autoras, alguns estados e municípios brasileiros regulamentam tais ações destacando o auxílio a gestão escolar, porém, sem que funcionem como entidades em que as famílias possam exercer sua voz de forma decisória.

Conseqüentemente, para apoiar a discussão sobre os aspectos mencionados, examinamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) institucional, que está disponível no site da SEEMG. O referido documento é um texto norteador de extrema importância, servindo de base para que cada instituição construa suas relações com os membros da comunidade escolar, orientando sobre a formação da identidade escolar, sobre os caminhos a serem seguidos e as metas a serem atingidas, alicerçados por princípios democráticos. Dessa forma,

é possível gerir o trabalho pedagógico de forma organizada e comprometida, estabelecendo ações e tomadas de decisão que propiciem resultados positivos na vida dos educandos e de toda comunidade escolar em si.

Segundo Cordeiro, Rocha e Sousa (2009), esse documento norteador das ações escolares possui um papel social e necessita ser construído de forma que aponte para as carências de reconstrução do sujeito como ser integral, por intermédio da assimilação de conhecimentos específicos, adaptados à realidade do educando, buscando, assim, sua conexão com o meio social onde vive.

A partir desse enfoque, destacamos os três eixos principais que formam a estrutura textual do PPP, e que toda instituição estadual de Minas Gerais deve/necessita pontuar no seu documento individual. O primeiro eixo assinala justamente a importância de uma relação próxima da escola com a comunidade, de forma que a instituição deva reforçar esse elo, mantendo contato durante todo o ano letivo (MINAS GERAIS, 2019).

O segundo eixo reforça essa interação, deixando em evidência a gestão democrática, com a proposta de estimular a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão, além de promover um ambiente de aprendizagem democrático para todos os envolvidos.

O terceiro e último eixo apoia o trabalho coletivo a ser realizado nas escolas, demandando planejamento de aulas e atividades, debates com as famílias dos educandos, estímulos à formação docente, atenção ao absenteísmo do professor, entre outras pautas pedagógicas promovidas na/pela escola (MINAS GERAIS, 2019).

De acordo com as experiências vivenciadas em anos de estudo na Educação Básica pública, observamos que ainda há uma grande distorção do que realmente seja uma gestão democrática. O ponto principal desse apontamento, no que diz respeito à família e à escola, está fundamentado na concepção equivocada de que a participação das famílias na educação dos(as) filhos(as) pode significar apenas o comparecimento a reuniões de pais e mestres, ou somente no suporte/acompanhamento durante a realização de deveres e de momentos de estudos em casa. Para Libâneo (2013), a gestão democrática é essencial para a escola, estando prevista tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) quanto no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Projeto Político Pedagógico (PPP). Nesse sentido, refletimos sobre a necessidade da participação das famílias e da comunidade escolar em outros setores escolares, como na elaboração, execução e avaliação do PPP. Acreditamos que, assim, surja a sensação de pertencimento entre os envolvidos, caminho que conduz à efetividade das ações planejadas.

Diante dos impasses e dos desencontros supracitados, Bourdieu (2001) esclarece que as relações desenroladas no contexto escolar decorrem da má interpretação das funções desempenhadas por indivíduos providos de algum *status* ou hierarquia - muitas atitudes corriqueiras na escola, por meio da gestão escolar, são subvertidas na participação democrática, pelo fato de o *status* ser algo tendencioso. De acordo com o mesmo autor, certas ações inconscientes são incorporadas historicamente por meio dessas estruturas sociais (BOURDIEU, 2001).

Relacionando tais pontuações à realidade prática, percebemos que o PPP pode suscitar aspectos integrativos entre os sujeitos da comunidade como um todo (LIBÂNEO, 2013). Esses aspectos relacionais ficaram em grande evidência devido ao isolamento social causado pela pandemia, haja vista que a população teve que lidar com a adoção de novas medidas e muitas adaptações que dificultaram o relacionamento aqui defendido. O contato, geralmente, teve que ser suprido por meio de e-mails, telefone, chamadas de vídeo (*Google meet* e *classroom*), entre outros recursos. Dúvidas e problemas que antes poderiam ser esclarecidos pessoalmente, por meio de encontros e agendamentos na instituição, foram solucionados à distância, através da internet, e isso somente para aqueles educandos e famílias que dispunham desse aparato tecnológico.

Após as adequações necessárias, a rede estadual de Minas Gerais adotou o ensino remoto, com o objetivo de não comprometer a continuidade do ano letivo<sup>8</sup>. Essa decisão foi pautada no princípio de manter o vínculo dos educandos com a escola, sem afetar o ensino e a aprendizagem dos mesmos, evitando-se, também, um grande número de evasões, com o retorno das aulas presenciais.

É preciso pontuar que os prejuízos pedagógicos oriundos das aulas remotas ainda não foram analisados, visto que tais perdas abrangem todo o processo educacional, especialmente as classes sociais menos favorecidas. Antes da pandemia, essas camadas já sofriam com a invisibilidade e as desigualdades educacionais, então, o Covid-19 apenas acentuou os problemas dessa classe específica.

Ressalvamos que o intuito deste texto não é discorrer sobre os reflexos da pandemia na educação, contudo, essa breve interlocução se torna essencial no presente momento, visto que

---

<sup>8</sup> Ensino remoto é diferente do ensino à distância. No remoto, o processo de ensino e aprendizagem que é oferecido no presencial é virtualizado, sendo as aulas e o contato com o professor(a) e colegas de turma ao vivo, em datas e horas marcadas. Na modalidade EaD, ocorre uma flexibilidade em relação as aulas, sendo estas gravadas, possibilitando alunos(as), professores(as) e tutores(as), terem uma certa autonomia em relação ao processo educacional. Há também o modelo híbrido, que mescla aulas *online* e presenciais, modelo adotado pelas escolas estaduais/municipais/particulares até a volta presencial por completo.

a interrupção das aulas presenciais afetou vários setores e espaços, desde a proteção social dos educandos até a relação da escola com as famílias.

Diante desse contexto, ressaltamos a grande importância da parceria entre família e escola, representada pela equipe gestora, pois tal conexão influencia no desenvolvimento de ações, no sucesso escolar e social dos educandos, antes e agora (em tempos pandêmicos). É fundamental que ambas estejam em consonância sobre os princípios e critérios a serem seguidos, adotando a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir.

A partir dessas noções, efetuamos uma análise nos documentos que reforçam as relações entre escola e família, o que culminou em muitas indagações relacionadas à pandemia, já que os educandos e suas famílias estavam impossibilitados de frequentarem os espaços institucionais. Por essa razão, o Regimento e o PPP das escolas deverão ser reformulados com o retorno das aulas presenciais, adaptando a antiga prática cotidiana para uma rotina adequada à nova realidade. Nesse cenário, caberá à equipe gestora conduzir a (re)integração de todos, partindo do pressuposto de que a educação é um processo contínuo a ser desenvolvido no ambiente escolar, familiar e no convívio social.

Libâneo (2013) confirma tal proposição ao suscitar que cada atividade ou acontecimento que venha a ocorrer no contexto escolar não pode ser realizado de forma isolada, visto que esse espaço deve ser tratado em seus múltiplos aspectos, a fim de representar, na prática, as experiências vivenciadas no cotidiano.

Nos documentos mencionados nessa seção, podemos notar a abordagem de questões similares em ambos, devido à ênfase proposta em estimular o contato e o diálogo na escola, entre instituição e família de alunos(as). Tal proeminência reafirma a tese de que os laços sociais, afetivos e culturais que o educando constrói no seio familiar e na escola irão fortalecê-lo como pessoa, ajudando-o a resolver conflitos, a conviver e a se adaptar às situações que possa vivenciar no decorrer de sua vida, e isso inclui as relações interpessoais, sobretudo no período pós-pandemia.

### **1.3 Constituição Federal de 1988, LDB e ECA: o que alega a legislação nacional**

Nesta seção, discorreremos sobre a análise de documentos cruciais para o atual sistema educacional do Brasil, a saber: Constituição Federal (CF) de 1988, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e Estatuto da Criança e do adolescente (ECA). Partimos, primeiramente, da apreciação

feita no texto da CF de 1988<sup>9</sup>, conhecida como a Primeira Constituição Cidadã do Brasil, cujo conteúdo foi elaborado por agregações científicas, profissionais da educação e setores em geral da sociedade. Cury (2008) reflete sobre as constituições anteriores à ditadura, observando que em todas constavam a defesa pelo direito de todos à escolaridade, embora a gratuidade fosse, inicialmente, restrita aos indivíduos que comprovassem carência de recursos econômicos.

Saviani (2016) considera que a CF de 1988 foi muito óbvia no que diz respeito à importância da educação para a cidadania das pessoas, já que o ensino não pode ser tratado como competência exclusiva de um órgão, mas sim compartilhada entre todos, em prol dos avanços promissores. O art. 205 aborda a finalidade da educação que é “direito de todos e dever do Estado e da família, será incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s. p.).

Sobre o presente artigo, as autoras Resende e Silva (2016) expressam que “[...] embora não se trate, aí, da relação família-gestão escolar propriamente dita, o texto de alguma forma remete a essa relação, na medida em que aponta a educação como responsabilidade comum do Estado e da família” (RESENDE; SILVA, 2016, p. 36). Tal constituição, além de abarcar vários aspectos da educação e os direitos humanos da sociedade, apregoa a importância do compartilhamento do poder, da cooperação e da necessidade de autonomia para restabelecer laços em diversas instâncias federadas. Isso significa que a Constituição veio com o propósito de possibilitar a superação de certas limitações e problemas que afligiam o Brasil, principalmente na área educacional.

Segundo Cury (2013), o documento em questão celebra um contexto democrático participativo, no intuito de deixar no passado o período autoritário e suas sequelas negativas. Contudo, mesmo havendo a participação popular nesse tipo de regime, é inegável que as normas e os dizeres não deixam de ser centralizadores. Na prática, a vontade por atos democráticos é refutada por normas impositórias do Estado. Dessa forma, percebemos, nesses documentos, um controle velado, não restando muita autonomia para as ações decisórias da sociedade em si, no que diz respeito ao sistema educacional.

---

<sup>9</sup> Ulysses Guimarães foi Deputado Federal e Presidente da Câmara no Brasil (faleceu em 12 de outubro de 1992). Foi o responsável por declarar a nova Constituição Federal, em 27 de julho de 1988, apropriadamente batizada por ele de Constituição Cidadã. O nome dado ao documento é justificado pela recém-saída da fase da ditadura militar, na qual os princípios constitucionais foram trocados por tortura e intimidação dos oponentes políticos do militarismo. Disponível em: <<https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/img-pdf/1399318974-a-historia-de-um-rebelde.pdf>>. Acesso em: 31 maio. 2022.

Em relação ao texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>10</sup>, promulgada em 20 de dezembro de 1996, é notório o momento de transição da educação brasileira, ao serem exibidos princípios da CF de 1988 que direcionam o dever do Estado no que se trata da educação. É válido pontuar que o projeto original da LDB surgiu de uma iniciativa da comunidade educacional, que se encontrava fortemente mobilizada para assegurar, na Constituição e, em seguida, nesse documento, suas propostas para a organização da educação (SAVIANI, 2016).

A proximidade da escola com a realidade do educando e da família, descrita na LDB, expressa a concepção que uma instituição educacional desligada do seu meio social torna-se alienante, visto que o desenvolvimento da consciência autônoma no educando, e também de seus responsáveis, está voltado para sua realidade social e seu relacionamento com o outro (DUARTE, 2016).

Nos artigos 1º e 12 da LDB, encontramos uma conceituação mais relevante e abrangente sobre a educação, que “envolve os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e nas manifestações culturais”. As principais incumbências descritas no art. 12, que prezam por uma responsabilidade compartilhada entre escola e famílias, estão descritas a seguir (BRASIL, 1996):

- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;
- VIII – notificar ao conselho tutelar do município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei (BRASIL, 1996, np).

Observamos que essa parte da lei retrata as relações institucionais sobre o convívio e o controle entre os sujeitos, uma vez que seu conteúdo, de uma forma mais integrada, considera as condições de trabalho, a remuneração, a carreira e a formação continuada dos docentes (especialmente do Ensino Superior).

Sobre essa questão, Demo (1997) explica que uma lei não precisa ser extensa, para limitar equívocos e não desviar do seu objetivo principal. Para o autor, a LDB apresenta características de uma época militar, contendo diversos interesses políticos embutidos, o que

---

<sup>10</sup> A LDB foi sancionada em 1961 (Lei nº 4.024/61), sendo, posteriormente, substituída pela LDB atual de 9.394/96. Também é conhecida como a “Lei Darcy Ribeiro”, em póstuma homenagem ao seu criador.

restringe, ou até mesmo impede, o processo de ensino e aprendizagem, pois um sistema educacional cuja proposta é organizativa se torna ineficiente.

Nessa perspectiva, a LDB é uma lei que poderia transformar, de alguma forma, o espaço educacional. Contudo, o referido documento, assim como a CF de 1988, apresenta pontos tradicionalistas que impedem o desenvolvimento de novas ações nas instituições de ensino, engessando a prática de docentes e a evolução dos educandos, além de interferir nas relações entre família e escola/equipe gestora (foco do presente estudo).

Para enriquecer a legislação brasileira que aborda os direitos dos cidadãos, foi promulgado, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com o propósito de trazer uma nova concepção de proteção e educação a crianças e adolescentes, sob o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana. Entre os 267 artigos que o compõem, destacamos a garantia e a responsabilidade de todos os setores que compõem a sociedade (família, Estado e comunidade) no que tange a educação desses indivíduos (BRASIL, 1990). O ECA também consolida uma forma de respaldar e decidir sobre as ações do menor infrator em situação de risco, tanto na escola como na sociedade, por meio de práticas que envolvem medidas socioeducativas, buscando promover a reintegração social no espaço em que esse sujeito/grupo infanto-juvenil está inserido.

Desse modo, é muito importante destacar o ECA na presente discussão, uma vez que tal documento deve ser consultado por toda a equipe gestora, em qualquer escola, com a finalidade de reforçar e expressar em seu texto que a participação de famílias e alunos(as) pode ocorrer na programação de atividades, na coordenação de eventos intra e extraescolares e no estudo de novas possibilidades da própria realidade (BRASIL, 1990). Logo, trata-se da única lei que expressa a participação dos educandos, buscando dar a oportunidade de voz em assuntos que lhes dizem respeito.

No entanto, mesmo o ECA sendo uma grande conquista quanto aos direitos e à proteção da infância e adolescência, percebemos, como profissionais da educação e, ou, cidadãos desses espaços sociais, que a lei não respalda de forma igualitária todos os indivíduos. Existe uma lacuna que divide os direitos humanos conforme raça e classe social. Com as atividades presenciais no formato híbrido/remoto, muitas crianças e jovens vítimas de abusos e de violência deixaram de ser amparados pela escola. Essa falta de contato pode culminar em mortes, sem que esses indivíduos recebam socorro ou outro tipo de ajuda amparada nessa lei.

As leis que regulamentam a educação, amparam e protegem crianças e adolescentes - CF de 1988, LDB e ECA, por constituírem normas que conduzem o espaço escolar,

estabelecem igualdade de condições para acesso e permanência regularizados no ensino, respeito à liberdade e apreço à tolerância, à gratuidade, à gestão compartilhada ou democrática no contexto institucional. Assim, sua normalização retrata bem as discrepâncias educacionais e relacionais existentes na sociedade, uma vez que as oportunidades e o amparo descritos não são igualitários para todos.

Notamos que apesar de as leis reforçarem a universalização de acesso à Educação, a participação democrática, o cuidado e o diálogo, elas não garantem a participação de todos(as), limitando as possibilidades de amparo, entre outras oportunidades. Para Nogueira (2006), por mais que as leis tentam ser precisas e providenciem o embasamento legal no que se refere à participação familiar na instituição escolar e na educação dos educandos, isso não tem sido o bastante para que as leis e políticas educacionais evoluam, visto que as referidas legislações não asseguram a otimização do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, percebemos que as relações estabelecidas entre família, escola e equipe gestora são resquícios das construções sociais presentes na sociedade e, conseqüentemente, essas leis estão designadas a autoridades políticas e a classes sociais privilegiadas.

Diante do exposto, compreendemos que os documentos citados ao longo do estudo regulamentam, amparam e protegem o Estado e a sociedade como um todo, mas tais normatizações precisam permitir novas possibilidades, principalmente no que diz respeito às diferenças sociais, culturais e econômicas, para que todos possam usufruir de garantias e direitos.

#### **1.4 Políticas Públicas Educacionais: contribuições para a efetivação relacional no ambiente escolar**

No Brasil, algumas políticas públicas possuem como foco a consolidação do ensino, buscando propiciar a melhoria da qualidade educacional, além da otimização do desempenho dos alunos, por meio de avaliações e formação continuada dos profissionais da educação (SAVIANI, 2020).

Moehlecke (2018) afirma que, nas últimas duas décadas, a legislação que abrange a área da educação no Brasil tem sido cada vez mais direcionada ao aprimoramento da gestão e à democracia na tomada de decisões institucionais. No âmbito da gestão, diversas pesquisas são desenvolvidas com o objetivo de evidenciar o modo como as escolas, particularmente a equipe de gestão, organizam seu trabalho, o que impacta significativamente na qualidade do ensino e das relações no ambiente.



Ainda no que se refere à gestão escolar, seus profissionais atuam sobre o modo organizacional de ser e de fazer, eles mobilizam esforços, canalizam energia e competências, articulam vontades e promovem a integração de processos voltados para a efetivação de atividades necessárias para o cumprimento dos objetivos educacionais (LUCK, 2011).

Concernente a esse apontamento, Nogueira (2006) argumenta que há uma ideologia de cooperação, existente na sociedade, que reproduz tanto por parte da escola como por parte das famílias, a importância e a necessidade do diálogo e da parceria entre essas duas instâncias. Todavia, observamos que o Estado também preconiza tais ações, estimulando esse contato por meio da formulação de políticas públicas educacionais. Segundo a autora, essas ações desenvolvidas pelo Estado apresentam como finalidade a promoção do sucesso escolar dos educandos, visto que, várias pesquisas têm ratificado o impacto positivo do envolvimento dos responsáveis no desempenho escolar dos educandos, premissa que permeia os discursos políticos que sustentam essas ações.

Para esboçar o panorama atual acerca das políticas educacionais voltadas para a referida categoria, recorreremos a um breve histórico de governos anteriores. Segundo Oliveira (2009), o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso<sup>11</sup> se distinguiu dos anteriores pelo fato de empregar um diagnóstico prévio da situação e dos principais problemas do sistema educacional. Após a conclusão desse mandato, o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva<sup>12</sup> teve a opção de permanecer ou de encerrar a reforma educacional proposta pelo governo anterior. Sua opção foi manter, aprimorar e criar novas políticas de longo alcance e complexidade, o que se estendeu até o governo da primeira mulher ex-presidenta do Brasil Dilma Vana Rousseff<sup>13</sup>.

Como decorrência, houve a efetivação de novas políticas públicas educacionais, sendo algumas voltadas especificamente para a dinâmica interna de gestão escolar. Entre os programas do Ministério da Educação (MEC), datados de 2003 a 2016, em abrangência nacional, citamos o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB), voltado para a formação continuada de diretores e de coordenadores pedagógicos, o Programa Nacional de Fortalecimento do Conselho Escolar (PNFCE) e o Programa de Apoio aos

---

<sup>11</sup> Período de governo: 1995 – 2003. FHC é sociólogo, cientista político, professor universitário, escritor e político brasileiro, sendo o 34º Presidente da República Federativa do Brasil.

<sup>12</sup> Período de governo: 2003 – 2011. Lula é um político, ex-sindicalista e ex-metalúrgico brasileiro, principal fundador do Partido dos Trabalhadores e o 35º presidente do Brasil.

<sup>13</sup> Período de governo: 2011 até 2016. Dilma foi afastada antes de cumprir seu mandato por um processo de *impeachment*). É economista e política brasileira, filiada ao Partido dos Trabalhadores e a 36ª Presidente do Brasil.

Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME), cujo objetivo era promover os princípios da gestão democrática nas escolas, por meio de gestores municipais (MOEHLECKE, 2018).

Em relação às políticas educacionais estaduais e municipais, destacamos o Programa Escola da Família (PEF)<sup>14</sup> do estado de São Paulo e o Projeto Escola da Família (PEF)<sup>15</sup> de Belo Horizonte / MG, que promoveram, por meio da gestão escolar, a inserção das famílias na escola aos finais de semana, para a participação em atividades gratuitas e recreativas nas áreas de saúde, cultura, esporte e trabalho. Cabe ressaltarmos que apesar da cooperação entre as duas instâncias, ter sido estimulada por algumas políticas públicas no Brasil, podendo citar, o “Dia Nacional da Família na Escola” (24 de abril), instituído pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2001, não há garantias da efetivação de ações que legitimam essa prática na realidade escolar. Observamos, ainda, que existem diversas políticas educacionais estaduais e municipais no Brasil, no entanto, deixamos em evidência apenas aquelas que, de alguma forma, incentivam a relação entre instituição e família dos educandos.

Sob esse viés, salientamos, também, as reformas nacionais que resultaram na reestruturação do ensino no Brasil, com os devidos aspectos relativos à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao seu financiamento, sobretudo, na educação básica (OLIVEIRA, 2009).

Nesse ponto, ponderamos sobre o momento (2019- 2022) que está sob o comando do presidente Jair Messias Bolsonaro<sup>16</sup>, cuja trajetória é marcada por rupturas no campo da educação. Um dos resultados negativos ocasionados pelo governo atual são os cortes de financiamento da educação, especialmente prejudiciais para os setores científico e acadêmico, restando apenas programas com ideologias conservadoras, tais como “Escola Cívico-Militar” e “Future-se”.<sup>17</sup> Outro apontamento significativo atinge os profissionais da educação do segmento de gestão escolar, que perderam a oportunidade de qualificarem sua formação e de aprimorarem sua atuação, a partir desse retrocesso que tanto prejudica a educação pública

---

<sup>14</sup> O programa foi criado em 2003, durante o governo de Geraldo Alckmin, pelo Secretário da Educação Gabriel Chalita. O programa encontra-se em vigência até o presente momento, mas opera com apenas 50% da verba original, disponibilizada para o pagamento de bolsistas.

<sup>15</sup> O Programa, em vigência, foi lançado, pela Prefeitura de Belo Horizonte, em 1º de março de 2005, com a finalidade de criar uma rede de diálogo e parceria entre as famílias, escolas e comunidade para assegurar a permanência e a aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens.

<sup>16</sup> É um capitão reformado, político e o 38º presidente do Brasil (atual), tendo iniciado seu governo em 01 de janeiro de 2019.

<sup>17</sup> É uma iniciativa do Ministério da Educação e do Ministério da Defesa, que busca uma gestão compartilhada entre educadores e militares em escolas públicas de ensino regular que possuem as etapas de Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio. O Future-se é um programa formulado pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de incentivar as Universidades Federais a captarem recursos privados. Lembrando que tais informações é do governo de 2019 a 2022, disponibilizados no site do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/52641?start=20>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

nacional. Primordialmente, esses profissionais gestores precisam elevar sua autonomia e consciência de classe para atuarem de forma ativa na construção de novas possibilidades de desempenho de sua função, em prol da comunidade escolar e da educação de qualidade.

Diante do contexto levantado, advertimos que o cenário para novas políticas de formação não é promissor, visto que a intenção do atual governo é diminuir as verbas de áreas imprescindíveis destinadas à Educação Básica, essencialmente as de políticas sociais, culturais e para formação docente. Além disso, convivemos com constantes e inconsistentes ataques ao setor público e gratuito (sobretudo universidades e seus integrantes).

Cabe pontuarmos, de acordo com o assunto, que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que tramitou no espaço de votação do Senado, contando com o apoio da sociedade brasileira, obteve avanços relacionados à permanência de seu recurso se tornando um fundo permanente. Nesse sentido, no momento que vivenciamos, essa conquista (manutenção do FUNDEB) deve ser celebrada. Entre as várias medidas autoritárias que vêm sendo conduzidas pelo governo atual, comemorar é um sinal que não há neutralidade para os apoiadores da educação. Acreditamos que o apoio da sociedade civil fará com que o poder hierárquico atinja o resultado inverso ao almejado (SAVIANI, 2018).

À luz dessa compreensão, estabelecemos um olhar crítico sobre a educação como um todo, o que nos leva a reafirmar alguns indícios, haja vista a necessidade de se consolidar uma base conservadora, perceptível pela falta de um engajamento político em dar continuidade a ações e políticas que fomentem, aos integrantes da educação, uma perspectiva emancipatória e crítica perante a sociedade. Esse cenário impulsiona uma parcela da população, gerando protestos de resistência em defesa dos direitos conquistados ao longo dos anos, e que querem usurpar da classe popular, para conseqüentemente desmontar a Educação Básica pública e gratuita.

No presente estudo, realizamos uma análise bibliográfica e documental, com base nos instrumentos normativos estaduais (MG) e nacionais, no intuito de identificarmos aspectos que vislumbrem as relações entre escola, sua equipe gestora e famílias dos educandos. No entanto, faltam menções específicas a esse elo temático, em todos os documentos citados na investigação, sem pontos textuais que enfatizem a importância dessas relações, constituindo assim uma limitação da referida proposta.

No geral, notamos que as leis garantem e reforçam a acuidade dos diálogos democráticos no espaço institucional, embora a realidade expressa no papel esteja distante dos anseios que hoje carecemos nas escolas, principalmente no que diz respeito à valorização do

profissional da gestão, enquanto principal responsável pelo elo entre os segmentos escolares. Tal constatação, mesmo que não intencional, fez com que transitássemos por discussões relevantes para a educação, em especial diante do momento de pandemia e da postura político-ideológica do governo atual.

Outra síntese é que as leis selecionadas deveriam ser capazes de oferecer, a todos indivíduos da sociedade, o sentimento de equidade e de proteção no âmbito educacional. No entanto, a história da educação e da consolidação das leis no Brasil foi marcada pelo dualismo de classes, tendo infinitas diferenciações no que diz respeito às origens e à destinação social para população. Esses documentos são equivocadamente transformados em instrumentos de coerção, que privilegiam determinado grupo social, impelindo a autonomia, os atos democráticos e a justiça social. A exemplo disso, citamos o ECA, que deveria respaldar qualquer situação que envolvesse a proteção de crianças e adolescentes, no entanto, os pedidos de socorro são subjugados, a depender dos contextos econômico e social no qual essa população infanto-juvenil está inserida.

Em decorrência do período de pandemia, as escolas públicas da Educação Básica enfrentam novos desafios relacionados à estratégia de ensino remoto/híbrido, como uma ferramenta paliativa para não comprometer o processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Nesse ínterim, pontuamos a necessidade da família e da escola se reconhecerem como parceiras e responsáveis pela manutenção dos direitos de ensino das crianças e adolescentes. Por mais que haja aspectos contraditórios nos documentos analisados, como o fato de muita teoria não conseguir se efetivar na prática, advogamos que seja possível fazer diferente, em tempos de pós-pandemia, a fim de destinar esforços e ações para uma parceria harmoniosa e participativa entre toda a comunidade escolar (gestores, docentes, funcionários, educandos e suas famílias).

No âmbito das políticas públicas, reafirmamos que estas foram abruptamente cortadas do cenário educacional no período de 2019 a 2022. Nesse sentido, procuramos supostos ensejos para tentar explicar o *slogan* atual da educação “oferecer menos para quem sempre teve menos”. Tal explanação está pautada na necessidade de rebater uma hipotética “ameaça comunista”, reafirmada por aqueles(as) que são contrários(as) à ascensão social dos estratos mais pobres da população, anteparando a educação como possibilidade de emancipação humana.

À luz dos obstáculos supracitados, o setor educacional necessita de novos estudos sistemáticos que (re)avaliem a legislação brasileira e as políticas educacionais voltadas para gestão escolar, pois o envolvimento desse(s) profissional(is) com as famílias dos educandos é

fundamental na comunidade escolar. Portanto, as investigações necessitam focar na atuação desses sujeitos, olvidando expectativas particulares para não sobrepor aos desígnios gerais do processo de ensino e aprendizagem. Apreendemos, assim, a necessidade de protagonismo da gestão escolar democrática, essencialmente no que tange a relação com as famílias no processo de elaboração das propostas e no planejamento de ações para formação dos educandos, com a devida atenção às suas próprias necessidades formativas e educacionais.

## **CAPÍTULO II - DESDOBRAMENTOS DA RELAÇÃO ENTRE GESTÃO ESCOLAR E FAMÍLIA DOS EDUCANDOS: UMA METANÁLISE DE ESTUDOS PUBLICADOS ENTRE 2009 E 2021**

Neste capítulo<sup>18</sup>, realizamos uma metanálise da produção científica acerca das relações estabelecidas entre gestão escolar e famílias dos educandos no âmbito educacional. Desse modo, assinalamos os entendimentos sobre o processo de gestão escolar e sobre a relação institucional com a família. Buscamos, assim, a compreensão de como determinados temas são abordados, sob a análise dos diferentes pesquisadores dessa temática.

### **2.1 Introdução**

O envolvimento das famílias no ambiente escolar constitui um direito que deve ser legalmente reconhecido como uma necessidade educacional. Nesse sentido, as ações participativas em cada instituição devem ser estabelecidas pelo gestor escolar, sendo essencial o estímulo a essa inserção familiar, para haver a partilha coletiva de informações, compromissos e responsabilidades de cada envolvido (SZYMANZKI, 2011b).

Destacamos que autores como Paro (2011), Libâneo (2013) e Luck (2014) reforçam essa medida, ao sugerirem aos profissionais da gestão uma divisão de poder, que não seja somente relacionada ao domínio ou ao uso de espaços escolares, mas que permita novas ações coletivas, já que a família exerce papel fundamental na escola.

Diante dessa linha reflexiva, percebemos que a relação dos gestores escolares com as famílias dos educandos é uma temática (ainda) sem ênfase científica, pois muitos estudos contemporâneos desconsideram esse relacionamento (LUCK, 2014). Souza (2016) justifica que o enlace não ocorre frequentemente devido à baixa associação, na prática, entre administração e os quesitos pedagógicos e emocionais. Por essa razão, torna-se relevante identificarmos perspectivas e possíveis contradições sob o ponto de vista dos pesquisadores que refletem a esse respeito. Nesse sentido, ressaltamos que a busca literária foi realizada em dados nacionais e internacionais, já que a situação discutida aqui não é exclusiva ao cenário brasileiro.

---

<sup>18</sup> Este capítulo originou um artigo que foi publicado na revista Educação e Emancipação, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, v. 14, n. 2, maio/ago. 2021. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/17243>>.

Inicialmente, efetuamos uma busca na base de dados da *Web Of Science*, com a utilização do *software* VOSviewer, especificamente no período entre 2009 e 2021, e obtemos 41 estudos que abordavam parcialmente o assunto. Cabe pontuarmos que algumas pesquisas não tinham como foco principal a gestão escolar e a relação institucional com as famílias, mas consideramos importante selecioná-las pelo tema desenvolvido sobre/no referido contexto. Essa constatação foi possibilitada pelo uso do programa supracitado, que auxilia na identificação de palavras-chave e de termos recorrentes nos capítulos, conforme proposição pretendida.

Ainda quanto à seleção dos estudos, utilizamos o *software* (VOSviewer), que é uma ferramenta para construção e visualização de redes bibliométricas. Essas redes podem incluir periódicos, pesquisas ou publicações individuais, sendo construídas a partir de relações de citação, acoplamento bibliográfico, cocitação ou coautoria. Além disso, o VOSviewer oferece a funcionalidade de mineração de texto, o que favorece a construção e visualização de redes de coocorrência de termos importantes extraídos de um corpo literário científico (IBICIT, 2020).

Como metodologia utilizada, realizamos uma revisão sistemática para compilar os dados, por meio da metanálise, técnica que possibilita reunir, avaliar criticamente e conduzir a síntese de resultados obtidos por múltiplos estudos primários<sup>19</sup>.

Após o exposto, descrevemos a estrutura adotada para organização do presente capítulo: na primeira parte, efetuamos a contextualização e a exposição do problema, apresentando, também, os dados encontrados; na segunda etapa, são apresentados os resultados e a interpretação dos subsídios obtidos, relacionando-os à literatura do sociólogo Pierre Bourdieu, que suscita aspectos do ambiente escolar; por fim, tecemos as considerações finais sobre o estudo.

## **2.2 Compreendendo a metanálise: localização do problema de pesquisa e a construção de dados**

A metanálise é uma técnica estatística que combina os resultados de estudos independentes, considerados combináveis, com o propósito de extrair uma conclusão sobre o conjunto da pesquisa. Nesse caso, os contextos histórico, político e social são considerados relevantes para esse tipo de estudo (BICUDO, 2014).

---

<sup>19</sup> Entendemos como estudos primários os artigos científicos que relatam os resultados de pesquisa em primeira mão (GALVÃO; PEREIRA, 2014).

Diante da conjectura atual, consideramos essencial a análise sobre a gestão escolar e seu relacionamento com as famílias dos educandos, uma vez que vêm ocorrendo mudanças veladas e modernizadas nas instituições educacionais, regidas pelo modo imperioso da Constituição.

Neste estudo, realizamos uma revisão sistemática, cujo método segue protocolos específicos científicos, a fim de selecionarmos as bases de dados bibliográficos, apresentarmos as estratégias de busca empregadas, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão dos estudos e o processo de análise dos textos eleitos. Explicitamos, ainda, as limitações gerais da pesquisa, bem como demais entraves da própria revisão (BICUDO, 2014).

Segundo Bicudo (2014), toda revisão sistemática efetuada por meio da metanálise deve(ria) iniciar pela elaboração de uma pergunta-problema a qual pretendemos investigar. Nessa perspectiva, remetemos a uma questão principal: como vem sendo abordada, no contexto científico, a temática da gestão e relacionamento desenvolvido entre o corpo escolar e as famílias dos educandos? Sob esse viés, buscamos pesquisas que tiveram como alvo a investigação desses aspectos, publicadas em um recorte de 10 anos (entre 2009 e 2021).

A seleção dos estudos foi realizada na plataforma da *Web of Science*, descrevendo-se as palavras-chave no idioma inglês “family”, “school management” e “school diretor”, que significam, respectivamente, família, gestão escolar e diretor escolar. A partir dessa base, foram localizados 51 estudos, sendo feita a filtragem desses trabalhos para o formato de capítulos, o que resultou em 41 - 18 de acesso livre e 23 de acesso restrito (somente resumos). A escolha por trabalhos no formato de artigo advém de sua grande incidência, conferindo resultados a dissertações e teses, por já terem passado pelo crivo de pareceristas de revistas científicas.

Por conseguinte, para explicitarmos os principais sujeitos do estudo, destacamos que o gestor escolar é considerado o profissional capaz de executar um modelo de educação transformadora da realidade em que atua, ou seja, o mesmo possui autonomia para agir de modo que todos envolvidos no contexto escolar participem do processo de transformação, especialmente as famílias dos educandos, estes que são o principal elo com a escola (LIBÂNEO, 2013).

Conforme Szymanzki (2011b), a participação das famílias facilita a emancipação do estudante nos âmbitos pessoal e social, pois as famílias são a base de uma boa estrutura comunitária. Por isso, a escola deve auxiliar na inculcação de certos princípios, servindo de embasamento e de modelo para relacionamentos sociais futuros.



A análise dos artigos foi caracterizada pelo aspecto qualitativo, formado por métodos e técnicas que obrigatoriamente proporcionam um olhar multifacetado sobre a totalidade dos dados selecionados (*corpus*) no período de coleta. Para tanto, um método muito utilizado é a análise de conteúdo, compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa que visa a busca do(s) sentido(s) de determinado documento (VALA, 2003).

Por fim, a realização de inferências na produção bibliográfica encontrada é a razão de ser da análise de conteúdo, conferindo ao método relevância teórica. Adicionalmente, proporcionamos a comparação entre informações puramente descritivas sobre um tema específico.

### 2.3 Metanálise: interpretação e análise dos resultados da pesquisa

Nessa fase de análise, primeiramente, verificamos as produções, realizando a leitura parcial de 41 artigos (18 de acesso livre e 23 de acesso restrito (somente resumos). Na Tabela 1, a seguir, apresentamos a evolução das pesquisas publicadas por ano, além de sua respectiva variação percentual.

**Tabela 1** - Evolução da produção científica sobre Gestão Escolar e Famílias

Anos de publicação	Contagem do registro	% de 41
2021	1	2.5%
2019	9	22.5%
2018	7	17.5%
2017	6	15.5%
2016	9	22.5%
2015	3	7.5%
2014	3	7.5%
2012	2	5.0%
2009	1	2.5%
<b>Total</b>	41	100%

**Fonte:** Elaborada pelas autoras, (2021).

Conforme Tabela 1, notamos que a produção sobre *Gestão Escolar e Famílias* foi identificada de forma tímida em 2009, ganhando impulso nos anos posteriores, mesmo que discretamente. Somente nos anos de 2017 e 2018 que ocorreu uma leve inflexão sobre a

temática. Nos anos de 2016 e 2019, observamos o ápice e a intensidade das produções, nas quais os autores trabalharam individualmente ou em parcerias com coautores. Posteriormente há novamente um decréscimo nas produções, referente ao período de 2020 - 2021.

Ao serem verificadas as parcerias, percebemos que 70% do total dos artigos foram produzidos em coautoria, com dois, três ou mais autores, sendo 30% produções individuais. Há, inclusive, mais publicações em coautorias na área da saúde em comparação à área de ciências sociais e humanas, nas quais prevalecem as publicações individuais.

Outro fato que observamos em relação aos autores é que a maioria dos artigos, correspondente a 31, são de autoria/coautoria do sexo feminino, equivalendo a 78%, enquanto 22% são do sexo masculino. Isso suscita aspectos atrelados à perspectiva de gênero, que se configura a forma de ser e fazer de homens e mulheres em sociedade, ou seja, o papel feminino no magistério e em diversas áreas do ensino superior foi estruturado a partir de relações de gênero impostas na sociedade. Dessa forma, refletimos que, durante muitos períodos da história, a educação foi privilégio das classes abastadas. Conforme resultados da presente pesquisa, as mulheres consistem nas protagonistas dos estudos analisados, sendo evidente o avanço associado a questões de gênero, haja vista que, anteriormente, desde o alunato até o corpo docente, “apenas homens de famílias de “prestígio” costumavam chegar a todos os níveis de ensino” (PRÁ; CEGATTI, 2016, p. 217).

Segundo Prá e Cegatti (2016), a incorporação das mulheres à rede educativa e aos diferentes níveis de ensino foi lenta e problemática, sendo marcada por lutas feministas, que por sua vez buscavam reivindicações em favor da extensão da cidadania feminina, incluindo o direito à educação e à participação das mulheres na esfera pública.

Felício (2010), em seu estudo sobre a “participação das mulheres na pesquisa”, pontua que o crescimento da produção feminina no campo científico ocorre de forma dicotomizada, uma vez que as mulheres tendem a se concentrar em determinadas áreas, tais como: Psicologia, Pedagogia, Linguística, Nutrição, Serviço Social, Fonoaudiologia, Economia Doméstica e Enfermagem, os chamados "guetos femininos" ou seja as áreas de “humanas” e “Ciências Sociais”. Essa assertiva do autor nos auxilia a compreendermos o elevado número de autoria feminina nos artigos selecionados, visto que a temática interposta está relacionada justamente a essas áreas de estudo. Assim, evidenciamos que as questões de gênero na educação, essencialmente no Ensino Superior, dariam uma ampla discussão, sendo extremamente relevantes. Todavia, explanamos apenas alguns tópicos, uma vez que se aprofundassémos sobre a temática fugiríamos do principal escopo da pesquisa.

Em relação às publicações selecionadas, as mesmas foram disponibilizadas por 28 revistas, sendo 24 internacionais e 4 nacionais, o que reforça o vasto campo de periódicos que aceitam artigos sobre a temática. Quanto aos principais veículos de divulgação, destacamos cinco principais revistas que abordaram sobre o assunto: “Revista Castilla y León”; “Harvard Educational Review”; “Educação e Pesquisa da USP”; “Revista History of Education & Children's Literature” e “Revista artciencia.com”, todas consideradas importantes fontes de informação da contemporaneidade, da área de Humanas, Saúde e Ciências Sociais. As referidas revistas aceitam um campo heterogêneo de dados, com distintos perfis autorais com enfoque na educação escolar, demonstrando atenção no oferecimento de um espaço rico em vivências, experiências, ensaios ou reflexões teóricas sobre educação como um todo.

Dentre as instituições com maior número de publicações, destacamos: Universidade Complutense de Madrid (Espanha), com três; e Universidade de Cantabria (Espanha), Universidade Estadual da Carolina do Norte (EUA), Universidade de São Paulo (Brasil), Universidade de Bolonha (Itália) e Universidade Católica Portuguesa (Portugal), todas estas com duas publicações em cada. O restante das instituições não apresentadas computou somente uma publicação.

O *software* VOSviewer contribuiu para a visualização da formação da rede por meio das palavras-chave presente nos artigos. As palavras com maior frequência nos documentos foram: “Gestão Escolar”, “Aluno”, “Família”, “Estudo”, “Professor” e “Escola”, concernentes à “School Management”, “Student”, “Family”, “Study”, “Teacher” e “School” (respectivos termos em inglês). Essas seis palavras tiveram mais de quatro ocorrências nos estudos e, conseqüentemente, foram as que determinaram a temática central das pesquisas.

Em relação aos países que mais contribuíram para o entendimento do tema em questão, citamos Espanha, Estados Unidos e Brasil, conforme demonstrado na Tabela 2.

**Tabela 2 - Países com maior número de publicações**

<b>País</b>	<b>Número de publicações</b>
Espanha	12
Estados Unidos	9
Brasil	6
Itália	5
Portugal	3
Austrália	2
Malásia	2

Colômbia	1
Rússia	1

**Fonte:** Elaborada pelas autoras (2021).

A Espanha assume o topo das produções sobre gestão escolar e famílias. O aumento de estudos científicos sobre educação nesse país decorre da importância atribuída pelo governo e pela sociedade à educação como política pública, havendo um investimento substancial na busca da qualidade do Ensino Superior, a partir de ações como, por exemplo, revisão de currículos e incentivo à formação continuada de professores (SOUZA; BATISTA, 2018).

Em segundo lugar, aparecem os Estados Unidos, com uma variedade de *colleges* e universidades conceituadas, que além disso apresentam particularidades para atender às necessidades diversas do país. Desse modo, é notório seu modelo soberano de Educação Superior e de produção científica em relação às demais nações.

No cenário brasileiro, em 2003, foi eleito o Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que finalizou seu mandato em 2011. Em seguida, foi sucedido pela primeira mulher presidente - Dilma Rousseff (2011-2016). Essa breve retrospectiva se faz necessária para ressaltarmos algumas pontualidades dessas duas gestões – houve o início da implementação de novas políticas educacionais, incluindo o desenvolvimento de programas de inclusão social. Ocorreu, também, a expansão da Educação Superior, a partir da criação de novas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, além de políticas que permitiram o acesso à educação aos menos favorecidos (GIANEZINI; ALLEN, 2018). Nesse contexto, ocorreu um avanço em distintas áreas de ensino, abrangendo novas e importantes produções científicas nacionais.

Retornando à caracterização das pesquisas analisadas, constatamos que 85% dos autores utilizaram a pesquisa de caráter qualitativo e 15% deram enfoque à pesquisa quantitativa, respectivamente, 34 e 6 no total das produções. Os métodos mais utilizados nesses estudos foram: análise documental, observação participante, revisão bibliográfica, estudo de caso, pesquisas etnográfica, etnometodológica, exploratória, descritiva e pesquisa-ação. Nesse levantamento, verificamos a pouca quantidade de artigos que realmente detalham a abordagem metodológica escolhida, ou seja, não descrevem as especificidades das técnicas empregadas.

Ainda sobre a parte metodológica, presumimos uma dificuldade do(s) pesquisador(es) na definição do método relacionada à falta de instrução (carência de suporte) durante a formação acadêmica. Algumas disciplinas não subsidiam devidamente quanto ao

esclarecimento dos métodos disponibilizados para produção científica. Consequentemente, em muitos casos da literatura avaliada, os métodos são citados apenas para cumprir preceitos acadêmicos, ocorrendo esporadicamente à descrição do processo e da literatura a respeito.

As pesquisas de predominância qualitativa ou quali-quantitativa apresentam uma correlação com aportes teóricos da área educacional. Esse entrosamento teórico foi notado somente nos seis estudos brasileiros, que ressaltaram José Carlos Libâneo, Vitor Henrique Paro, Maria Duarte Araújo Castro, Bernadete Gatti e Heloisa Luck, todos pesquisadores da área da gestão escolar, havendo 27 citações desses autores no total de estudos examinados.

O programa VOSviewer permitiu a delimitação das redes de relações entre todos os estudos, sendo verificada a baixa interação entre os pesquisadores do tema, no que se trata de cocitações e referências semelhantes nos respectivos aportes teóricos. Portanto, evidenciamos uma dispersão a respeito da produção científica sobre os temas “gestão escolar” e “famílias no ambiente escolar”.

Assim, após apresentarmos sucintamente os dados que fazem parte da coleta, consideramos imprescindível expor os resultados, os alcances e as implicações trabalhadas sobre o tema. Dessa forma, retratamos, primeiramente, as produções espanholas, conforme demonstrado na Tabela 2.

Os autores espanhóis acreditam que o envolvimento das famílias nas escolas deve ser um direito legalmente reconhecido, constituindo uma demanda social, uma necessidade educacional e um desafio permanente. No entanto, existem poucas oportunidades para as famílias se envolverem com as escolas do país, uma vez que a gestão escolar trabalha a participação principalmente por meio de órgãos colegiados, como as Associações de Pais (*Madri e Padres de Alumnos*), conhecidos como (AMPAs).

Sobre essa questão, Luck (2014) pontua que a participação tradicional, atrelada apenas a órgãos colegiados e reuniões para entrega e discussões de notas, tem por objetivo fazer com que as famílias e responsáveis legais venham contribuir junto à instituição apenas como uma forma de controle e cobrança do desempenho dos educandos, ao invés de estarem associados em um processo de orientação para a formação dos filhos e para a participação ativa nas decisões importantes do âmbito escolar.

Os referidos autores espanhóis concluem que os responsáveis pelos educandos estão dispostos a se comunicarem com a escola e a participarem da educação de seus filhos. Contudo, faltam soluções para aumentar tal participação, carecendo, também, informações que exibam formas de comunicação com administração escolar e corpo docente. Constatamos,

assim, que os estudos sumarizam barreiras escolares em termos de envolvimento familiar, mas não abarcam a sugestão de alternativas para a proximidade entre os implicados.

Outro achado relevante consta nas pesquisas dos Estados Unidos, corroborando a asserção espanhola: a falta de comunicação entre famílias e gestores escolares. Além disso, das poucas identificações advindas desse elo comunicativo, foi notado que as famílias geralmente são excluídas do processo de decisão, por ameaçarem de alguma forma o poder decisivo da equipe gestora. Foram elencadas, também, algumas barreiras para a não-participação familiar na escola, tais como: horas excessivas de trabalho das famílias, horário estrito de trabalho, número de filhos, intensidade do trabalho doméstico, baixa autoestima, entre outras. A maioria dos autores sumarizam que as famílias têm informações insuficientes sobre o que devem fazer pela educação de suas crianças e adolescentes, e como isso deve ser realizado.

Sobre esse fato, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realizou um estudo nacional sobre a educação no âmbito família e escola (2017 – 2018). Nesse estudo, puderam constatar que as famílias dos educandos relacionam o comparecimento a escola a fortes preocupações, medos e ansiedades, por acreditarem que o convite está relacionado a problemas disciplinares ou outra gravidade em relação aos filhos (BRASIL, 2018). Tal resultado confirma a questão da institucionalização da escola primária no Brasil, na qual a relação família e obrigatoriedade do estudo não ocorreu de forma tranquila e horizontal, mas sim através de confrontações entre estado e igreja católica, numa competição acirrada em torno de quem tinha direito e como deveria se prover a escolarização.

Nesse enfoque, as famílias não estão completamente equivocadas sobre essa participação, visto que há uma intenção oculta da escola de uma aproximação e colaboração, que é promover uma educação e influência para as famílias tidas como "desestruturadas", para que estas possam educar melhor os educandos e estes, por sua vez, possam frequentar a escola sem maiores complicações (SETTON, 2010).

Do mesmo modo, os autores brasileiros reforçam a importância da gestão compartilhada entre as famílias e a equipe escolar, abrangendo, como soluções, formação continuada dos profissionais e políticas públicas específicas para escola e família. Verificamos, ainda, que a participação das famílias não ocorre de forma efetiva, uma vez que a escola também não contribui para essa atuação. Ishida (2016) sugere que as ações realizadas pela escola precisam ser reparadas, com destaque para o fortalecimento do Conselho Escolar e

para a maior participação da família na elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico (PPP), a fim de conquistar, de fato, uma gestão participativa.

Em relação aos estudos italianos, estes demonstram uma série de fatores que afetam significativamente o enlace entre gestão escolar e famílias, incluindo questões de gênero, idade, cargo de trabalho dos responsáveis e casamento (na dimensão familiar). Em um desses estudos, Tang (2018) pondera a participação familiar atrelada ao gênero, já que os responsáveis do sexo feminino são mais ativos nas atividades escolares, em comparação aos pais/responsáveis do sexo masculino. O estudo de Rocio (2018) atestou outra questão associada ao gênero, ao perceber que há uma minoria feminina ocupante dos cargos de gestão escolar, não excedendo 30%. Esse autor salienta que existe o poder masculino no controle das escolas, e isso acarreta consequências no âmbito participativo familiar. É válido ressaltarmos que os estudos italianos foram os que mais suscitaram indagações e dúvidas a respeito dos papéis atribuídos à escola e à família, pautados em um modelo ideal que, de alguma forma, acaba perpetuando a iniquidade de gênero.

Por fim, nos estudos italianos, observamos que o principal objetivo dos diretores escolares é atrair e manter os educandos para garantir a sobrevivência das instituições, sem muita aproximação com as famílias. Para atingir esse propósito, os gestores se mostram preocupados em manter serviços dependentes da administração educacional, para serem premiados com base em critérios competitivos institucionais.

Em Portugal, os autores assinalam o contexto educacional como valorizador da participação familiar, para melhoria dos processos educacionais e formação integral dos educandos. Nesses estudos, entendemos que os diretores defendem princípios orientadores e benéficos dessa participação, havendo esforços para promovê-la. Não se pode olvidar que esses profissionais são citados como atores inconscientes nesse processo, pois as escolas contemporâneas ainda seguem normas restritivas e tradicionalistas. Os autores italianos reforçam circunstâncias atuais que submergem o ambiente familiar e a dinâmica escolar, como, por exemplo, o comprometimento, a responsabilidade e o envolvimento das famílias na educação dos filhos.

Países como Austrália, Malásia, Colômbia e Rússia registraram um a dois artigos publicados, sendo apresentada uma síntese das principais ideias desses estudos. Questões como *bullying*, gênero, violência e gestão escolar são permeadas de soluções ou de caminhos para a criação de tais. As pesquisas que expõem o clima organizacional afetado pelas questões acima explicitadas avigoram a necessidade da criação de programas de competência emocional social para os educandos e profissionais em geral, como forma de compreender e

evitar possíveis complicações. Nesse segmento, foram destacadas experiências como o modelo dialógico para resolução de conflitos e criação de comissões mistas para apoio à gestão escolar, formadas por professores, funcionários da instituição, educandos e famílias.

Os autores salientam também que os gestores que atuam em regiões vulneráveis tendem a ter mais dificuldades de efetivarem estratégias com as famílias, para encontrarem soluções aos inúmeros problemas enfrentados. Um percalço citado foi a ausência de estabilidade profissional no quadro de funcionários, justamente por estes não serem efetivos e mudarem de escola todos os anos, não ocorrendo a continuidade do trabalho proposto anteriormente.

A partir da presente análise, notamos que muitos pesquisadores apresentam propostas semelhantes, apesar de haver um olhar diferenciado conforme cada objeto de pesquisa. Nesse sentido, os resultados expressos são seguidos de proposições relacionadas ao maior envolvimento familiar, quando este ainda não integra a rotina das escolas.

Em relação ao processo de informação nas escolas para otimizar a participação familiar, entendemos a complexidade que os gestores, enquanto líderes educacionais, enfrentam para concretizar suas convicções teóricas sobre o compartilhamento de dados educacionais.

As evidências expostas pelas pesquisas analisadas corroboram com a tese de Pierre Bourdieu - onde deveria ser identificados a igualdade de oportunidades, o diálogo democrático e a justiça social, podem ser observadas a reprodução e a legitimação de certas condutas tradicionalistas. Segundo Bourdieu (2001), a autoridade pedagógica, que configura a legitimidade da instituição escolar e da ação pedagógica nela exercidas, só pode ser garantida à medida em que o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar não seja hierárquico e voltado aos privilégios de classes.

Nessa perspectiva, é possível dizermos que as ponderações de Bourdieu (2001) sobre o espaço escolar partem da certificação das desigualdades sociais e institucionais. Desta forma, as camadas mais elevadas e prestigiadas dentro das instituições, determinadas em termos de disciplinas, cursos e cargos da gestão escolar, tendem a ser delegadas e ocupadas pelos sujeitos pertencentes aos grupos socialmente dominantes. O sociólogo constata que, por mais que se democratize o acesso à educação por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correspondência entre as desigualdades sociais, principalmente culturais, entre outras disparidades e hierarquias internas dos sistemas institucionais.

Adicionalmente, atestamos que os recursos externos, como órgãos de segurança e redes de apoio, são acionados pelos gestores somente quando todos os recursos internos estão



esgotados, dificultando, assim, as novas possibilidades de amparo no recinto escolar. E isso é recorrente nos cargos de gestão escolar, visto que se observam nos estudos científicos e nas formações continuadas o debate e o esforço para serem implantados os princípios da gestão democrática.

Ainda, é possível notarmos uma cultura escolar dominante. Bourdieu (2001) e Setton (2010) propõem caminhos para uma análise mais crítica do currículo, dos métodos pedagógicos, da avaliação escolar, sobretudo das ações realizadas nas instituições de ensino. Contudo, muitos profissionais da gestão escolar não fazem questão da participação ativa das famílias dos educandos, visto que essa interação pode ser enxergada como uma ameaça ao que já é imposto como algo absoluto no âmbito institucional.

Sobre as limitações da revisão proposta, utilizamos o *software* VOSviewer para visualização de redes bibliométricas. Contudo, o programa pouco contribuiu para criação de mapas diante das publicações selecionadas, visto que a temática não foi tratada como foco principal das pesquisas. Mesmo assim, o recurso auxiliou a encontrarmos co-ocorrência(s) de termos. Outro obstáculo a ser pontuado diz respeito ao critério de acoplamento bibliográfico, que permitiria a confirmação de determinados grupos por áreas e abordagens similares, ou seja, os autores seriam agrupados de acordo com as referências comumente utilizadas. Percebemos, então, uma escassez de pesquisas na temática proposta, apesar de a falta de informações também constituir um dado, ao apontar a necessidade de pesquisas que compreendam o tema, neste caso, a construção de relações entre equipe gestora e famílias de educandos.

Portanto, as pesquisas que abordam a gestão escolar e a família de educandos apresentam discrepâncias de pensamento sobre esse relacionamento, devido à monopolização da administração escolar, o que impede uma gestão compartilhada e participativa na escola. Mesmo assim, ressalvamos que todos os artigos estudados contribuíram, de alguma maneira, para o entendimento do espaço escolar, da conexão família e escola, além de demonstrarem avanços e retrocessos do processo de ensino e aprendizagem e da educação de forma geral.

Nesse capítulo, realizamos uma metanálise para investigarmos os estudos nacionais e internacionais que abordam a relação entre gestão escolar e famílias de educandos, publicados no período de 2009 – 2021, como forma de compreender o tratamento dado à referida temática. Sob essa ótica, elencamos reflexões acerca das alternativas propostas para melhorar esse relacionamento e aumentar a participação das famílias no contexto institucional.

Nos 41 artigos selecionados e analisados, identificamos que a metodologia mais recorrente foi a pesquisa qualitativa, embora haja uma falta de coerência e de equilíbrio entre

as ferramentas utilizadas, sendo escassos os trabalhos que realmente detalham o processo metodológico. Quanto aos referenciais teóricos apresentados, constatamos a baixa interação entre a literatura utilizada para discussão do tema, com significativa dispersão na produção científica sobre a relação gestão escolar e família dos educandos.

Paralelamente, verificamos se os estudos selecionados estavam relacionados a escolas públicas ou privadas, visto que poderia ser um dado valioso durante a análise, no que tange aos relacionamentos interpostos nessas instituições. No entanto, não foi possível aferir uma apreciação consistente a esse respeito, pois, dos 23 artigos de acesso restrito, somente seis esclareciam no resumo que a pesquisa considerava escolas públicas. Dos 18 de acesso livre, somente um estudo na Itália foi direcionado à escola privada, sendo que de modo geral os artigos não atestaram se esse fator interferia ou não nas relações entre escola e família.

Em nenhum dos estudos foi aprofundado, com objetivo principal, o aspecto da relação específica entre gestores e famílias, sendo esse assunto abordado superficialmente apenas como alternativa para resolução de problemas interpostos nas escolas. Com esses dados, acreditamos ser relevante suprir essa lacuna científica, por meio de pesquisas que avancem na discussão sobre a relação família/escola e gestão escolar, para que dessa forma haja reflexões que contribuam para práticas, ações e implementação de novas possibilidades de intervenção que promovam mudanças significativas para todos os envolvidos no emaranhado escolar.

Os estudos de âmbito internacional, como os de Tang e Rocio (2018), entre outros dessa análise universal, exibem mais contribuições sob a perspectiva interdisciplinar nas escolas, oferecendo como solução a necessidade de serem institucionalizadas políticas e ações, a fim de otimizar a relação entre família e equipe gestora, além de prestar formas de cooperação/ajuda mútua. Em relação aos seis estudos brasileiros, estes foram pautados na participação familiar nas escolas como reforço aos estudos e ao controle coercitivo dos educandos, como também a contribuição desses responsáveis em eventos e reuniões escolares, entretanto, sem uma cooperação intensa nos contextos decisórios da escola. Ademais, os estudos brasileiros reforçam a necessidade de reparos e de ajustes nas interpelações existentes nas escolas, onde as famílias possam apoiar a instituição e a equipe gestora por diversos olhares, se infiltrando em espaços antes não atingidos ou habitados.

Para compreendermos as relações da cultura escolar, também recorreremos aos estudos de Pierre Bourdieu, que destacam o acesso democrático de uma competência cultural específica para todos, apesar de o sistema escolar reforçar certas distinções de capital cultural de seu público. Nesse sentido, é possível confirmarmos o distanciamento da gestão escolar, não só da família, mas de outros setores pedagógicos, devido à sobrecarga de assuntos

administrativos, e, principalmente, à dominação e reprodução de valores velados ao longo dos anos, como explicado pelo referido sociólogo. Muitas ações são recorrentes na escola, justamente pela incorporação de determinada estrutura social tradicionalista, que persuade o modo de pensar e de agir de todos os envolvidos.

Apesar de termos notado um discreto avanço na produção científica sobre o tema no período avaliado, ainda são requeridas novas pesquisas para a atual demanda escolar, dando atenção a determinadas especificidades. Nos artigos nacionais quanto internacionais, apresentamos fatos do cotidiano escolar que não costumam receber seu devido valor, mas que podem causar problemas graves à escola, a seus integrantes e a sociedade como um todo, haja vista que a família e a escola são as principais instâncias sociais nas quais os alunos(as) estão inseridos. Todavia, as mesmas pesquisas não possuem grande impacto científico, pois a educação ainda não tem sua importância reconhecida, havendo baixo investimento e deferência quanto aos processos relacionais e operacionais concernentes às instituições de ensino.

Esperamos, assim, que esta pesquisa venha a fomentar um novo olhar para a gestão escolar, propondo investigações que acarretem possíveis modificações em sua organização e em sua postura no que tange ao relacionamento com as famílias dos educandos.

## **CAPÍTULO III - LIDERANÇA DO GESTOR ESCOLAR E PARCERIA DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO**

Neste capítulo, abordamos a temática da gestão escolar e a participação da família na escola, sendo essa relação uma árdua missão para o controle e a garantia da ordem no ambiente escolar de maneira harmoniosa, respeitando e considerando a opinião de todos os envolvidos. Como líder, o gestor deve promover o diálogo e contar com a participação de todos, em prol de decisões mais acertadas e satisfatórias.

Assim, todos os esforços despendidos para a melhoria do ensino recompensam, sobretudo, pela satisfação de ver os educandos progredindo nos estudos e na compreensão do mundo. No tópico a seguir, apresentamos uma breve contextualização do papel das crianças e adolescentes na formação na sociedade, pois esses indivíduos constituem os principais atores da relação família e escola.

### **3.1 Infância e Adolescência: do passado a contemporaneidade**

Para o entendimento das implicações contextuais, consideramos pertinente apresentar um breve argumento teórico sobre crianças e adolescentes na sociedade, visto que os mesmos são os principais protagonistas que unem as relações entre escola e família.

O papel desses indivíduos em formação na sociedade foi modificado nas últimas décadas, exibindo variações consideráveis conforme cada cultura. Arroyo (2015) explica que a infância se consolida e obriga a todos a reconhecerem sua principal categoria estrutural e social, assumindo-a como objeto central em várias ciências e políticas públicas. Contudo, é difícil elaborar um contexto teórico sobre o assunto, pois as crianças e os adolescentes têm pouca voz perante a sociedade, sendo seu mundo narrado pela contemplação do adulto (STEARNS, 2006). Por isso, torna-se complexo compreender como vivem esses sujeitos.

Ariès (1978) também apresenta a temática como resultado das perspectivas dos adultos. Para o autor, na Idade Média, não existia um sentimento de infância, em razão de as crianças já serem lançadas no mundo adulto entre os seus cinco e sete anos, vivendo e trabalhando com quem já havia completado sua formação.

É preciso ressaltar que a obra de Ariès, segundo Heywood (2004), recebeu muitas críticas, partindo do pressuposto que muitos estudiosos achavam suas ideias e práticas em relação à infância muito naturais, principalmente ao descobrirem que outras sociedades divergiam de suas colocações. Outros pensadores, como Nunes (2003) e Muller (2010),

acreditam que a concentração de Ariès em temas religiosos faz com que muitos desconsiderem sua perspectiva teórica.

Para Ariès (1978), a escolarização separou os adultos dos seres em formação, e tal processo teve início nas classes sociais do alto clero, estendendo posteriormente para toda a organização social. Nesse contexto, a criança foi retirada do mundo do trabalho e da responsabilidade dos adultos, para adquirir a condição de pura e ingênua.

A partir da sociedade moderna, a escolarização fez com que a infância e a adolescência fossem enxergadas como um período à parte do desenvolvimento humano, devido à dependência social e emocional. Sob essa perspectiva, esses indivíduos deveriam ser disciplinados para se tornarem bons adultos, no intuito de assegurar a transmissão da cultura e garantir a continuidade da sociedade.

Nesse sentido, começaram a surgir políticas sociais e educacionais com o propósito de nortear as famílias no processo de criação e de desenvolvimento. Segundo Muller (2010), os saberes psicológicos, pedagógicos e sociológicos surgiram para compreender os comportamentos de crianças e adolescentes durante os diferentes estágios da vida. Para tanto, tais estágios, encontrados nas fases de transição, abrangem a independência infantil, a aquisição da autonomia, as influências dos estilos das famílias no modo como crianças e adolescentes se comportam e como as escolas e seus profissionais estabelecem limites. Peralva (1997) e Salles (2005) sintetizam que o tempo de escolarização se amplia e a entrada no trabalho se dá de forma mais tardia, sendo postergada a constituição da própria família.

Quanto à sequência do ciclo de vida, baseado em Scott e Athias (2008), o adolescente deveria estudar, depois trabalhar e casar ao mesmo tempo. Todavia, na sociedade atual, ocorrem situações adversas a essa premissa, pois algumas fases se delongam, como a obtenção do primeiro emprego e a continuidade aos estudos. Salles (2005) acrescenta que essa característica é ainda mais comum na classe média da população, mas há tendência que isso se generalize para toda a população. Peralva (1997), em seu estudo um pouco mais antigo, mas que não deixa de ser atual, intitula as idades da vida como bagunçadas, nas quais a própria ideia do que é ser tutelado se modifica.

Os autores supracitados asseguram que o momento atual é caracterizado pela aceleração de informações, pelo consumo, pela satisfação dos desejos, e pela mudança das relações familiares, diferentemente do que ocorria no passado. Vale ressaltar que a tecnologia, em especial a internet, possibilitou aos jovens o acesso a informações, sem qualquer interferência ou controle da família. Crianças e adolescentes passam, desde muito cedo, a ter contato com sexo, drogas, jogos e situações violentas, o que os levam à exploração de

conflitos mais íntimos (RESENDE; SILVA, 2016). Como apontado por Ariès (1978), esse cenário seria algo comum na Idade Média, já que a criança participava de decisões importantes da sociedade, pois, na época, não havia separação de assuntos por faixa etária.

Segundo Resende e Silva (2016), vivemos em outra época, cercada por novas leis e regras, sendo que em alguns casos e contextos de famílias, amor e limite não são colocados mais lado a lado, de forma a poupar a convivência de atritos. Para Nunes (2003), funções que antes eram acolhidas pelas famílias hoje estão à incumbência da escola ou de outras instituições assistenciais, encarregadas de socializar e educar esses jovens. Em relação ao desenvolvimento infantil e juvenil, surgiram diversas mudanças na sociedade, como, por exemplo, a aquisição de autonomia de crianças e adolescentes. Contudo, observamos que certas mutações não estão disponíveis para todos; sobre isso, Salles (2005) defende que há uma infância e uma adolescência não protegidas, enquanto há outra tutelada pelo poder aquisitivo existente.

### 3.2 Perspectivas familiares

*“A verdadeira família é aquela unida pelo espírito e não pelo sangue”*  
(Luiz Gasparetto)

Desde os primeiros registros sobre sua existência, a família vem passando por mudanças, tanto em relação ao seu papel social quanto às funções internas estabelecidas para cada um dos seus integrantes. Desse modo, para compreender a construção e seu conceito, é necessário considerar as diferenças sociais e regionais, não sendo possível discorrer apenas do termo “família”, mas sim “famílias” – “o uso no plural faz sentido de abarcar, dentro da concepção, a diversidade de arranjos de famílias existentes hoje na sociedade brasileira” (MIOTO, 2015, p. 713).

Segundo Bruschini (2000), na família dos séculos XVI e XVII, não existia a função afetiva e nem socializadora, dando-se pouca importância à vida doméstica, ao cuidado materno e ao cuidado infantil. Do mesmo modo, Ariès (1978) expõe que, de certa forma, existia mais apreço das famílias pelos filhos, em virtude da contribuição que as crianças poderiam trazer para a família e para o bem comum.

Com o surgimento do afeto familiar, o modelo nuclear adquiriu forças ao longo dos anos. No entanto, mesmo com o seu crescimento, surgiram outras formas de organização

familiar, embora algumas sustentassem o sistema patriarcal, este que é definido por Ferreira (1989, p. 379) “como um regime social em que o pai é autoridade máxima”.

Diakov e Kovalev (1987) apregoam que, antes do patriarcado, a referência de parentesco era a essência matriarcal. De acordo com os autores, os casamentos eram coletivos, o que impossibilitava a identificação do pai, excluindo, assim, a relação paterna. Já a subsistência das famílias acontecia a partir da agricultura e da produção de cerâmica, o que destacava o papel da mulher, sendo considerada, na época, superior ao sexo masculino.

Seguindo essa linha de raciocínio, podemos asseverar que o modelo nuclear na Idade Média foi dirigido essencialmente para a burguesia, constituindo o padrão dominante e almejado pelas famílias. Entretanto, essa adequação nem sempre ocorreu, levando muitos a intitularem como “desestruturadas” aquelas famílias que não se encaixavam nesse modelo; eram, predominantemente, famílias carentes ou novos arranjos familiares (CAMPOS; MATTA, 2007).

É importante observarmos também que, a partir desse referencial, as famílias se distinguem em sua dimensão social e privada, cuja vulnerabilidade marca a sua existência, fazendo com que precisem expandir seus laços para garantir sua sobrevivência. Desse modo, a mesma extrapola a esfera do privado, criando relações em rede com terceiros (parentes, vizinhos, instituições da saúde, membros de setores educacionais e religiosos).

Nesse sentido, é comum ver profissionais dizerem que os responsáveis nunca compareceram à escola, em reuniões ou datas especiais. Porém, os mesmos se esquecem que a maioria dessas famílias trabalham durante o dia, não tendo muitas possibilidades de participação, sendo sua presença substituída por avós, tios, padrinhos, entre outros. Daí a necessidade desses profissionais considerarem a rede de relações utilizadas por muitas famílias, conforme seus recursos materiais e afetivos.

Consideramos, portanto, que a família é complexa, não podendo ser explicada nem compreendida a partir de única problemática, ou sendo pensada como uma realidade generalizada; trata-se de uma entidade que envolve fatores transversais e simultâneos, de acordo com sua constituição, funcionalidade e simbolização.

Família é harmonia na literatura especializada, é lugar não homogêneo, onde se desenrolam os fatos da vida, nascimento, união, reprodução e morte (COSTA, 2009). Suas reflexões emergem o reconhecimento da multiplicidade de formas e os sentidos genealógicos, fazendo parte de um senso comum.

Diante de todas as modificações, a realidade brasileira confirma novas tendências, por meio de indicadores sociodemográficos. Entre estes, destacamos a multiplicação de arranjos

que fogem ao padrão típico da família nuclear, com incremento de famílias monoparentais (chefiadas por mulheres ou só por homens), de lares formados por famílias não consanguíneas, da redução de membros (decréscimo progressivo do número de filhos por casal, bem como da proporção de casais maduros sem filhos, repercutindo diretamente no tamanho das famílias) (SCOTT, 2008; TRAD, 2010). Em outras palavras, Moreira (2013) destaca que a família nuclear é entendida como um modelo que não retrata a realidade. Nessa perspectiva, há composições de famílias com avós, filhos e netos (nuclear extensa), famílias com casal e filhos de diferentes pais (nuclear reconstituída), famílias colaterais (irmãos maiores de idade cuidam dos menores), famílias de genitores ausentes (nem o pai nem a mãe estão presentes, são cuidados por outros adultos) e famílias de casais homossexuais (homoparentais) (MOREIRA, 2013).

Com efeito, as transformações referidas refletiram também no plano legal, ou seja, no jurídico. Se antes o casamento representava o eixo central do direito de família, a legislação atual abrange diversos arranjos, tais como a união formada por casamento, a união estável e a comunidade de qualquer dos genitores com seus dependentes (família monoparental) (TRAD, 2010).

Historicamente, Roudinesco (2003) explica que é possível distinguir três grandes períodos da literatura na evolução familiar. Na primeira fase, a família dita *tradicional* tem como prioridade assegurar a transmissão de um patrimônio, fato determinante para selar os casamentos. Na segunda fase, a família dita *moderna* torna-se o receptáculo de uma lógica afetiva, cujo modelo se impõe entre o final do século XVIII e meados do século XX. Finalmente, a partir dos anos 1960, impõe-se a família dita *contemporânea* ou *pós-moderna*, baseada em uma união, com duração relativa de dois indivíduos que buscam relações íntimas ou realização sexual. Assim, a transmissão da autoridade torna-se mais problemática, uma vez que são permitidos divórcios, separações e recomposições conjugais (TRAD, 2010).

Consequentemente, a trajetória descrita evidencia as mudanças em termos de funções sociais e relações de gênero de uma geração para a outra. É inegável que a posição masculina se vê afetada no contexto das transformações nas famílias, sendo visíveis as mudanças nos padrões sociais, sobretudo quanto à figura paterna. Para Dejo e Trad (2005), o ideal igualitário nas relações de gênero vem favorecendo a emergência de um “novo pai”, para o qual a paternidade é entendida como uma oportunidade de participar ativamente no cuidado dos filhos, além de facilitar a expressão dos sentimentos paternos.

Na análise dos papéis parentais, convém considerar a extensão dos fatores socioestruturais, como mudanças no mercado de trabalho, políticas públicas de suporte



familiar (creches e escolas de tempo integral), entre outros fatores de ordem simbólica. Nesses últimos, situam-se imagens ou representações sobre homem, mulher, pai, mãe, entre outros, construídas historicamente e cuja transformação ocorre de modo lento e fragmentado.

Tomando como correlato teórico, bem como todas as informações mencionadas, é possível observarmos que as modificações nas famílias não se processam com a mesma intensidade ou apresentam os mesmos padrões em todos os contextos sociais. Além disso, ao considerar o contexto brasileiro, constatamos a existência de padrões tradicionais e modernos de famílias, seja na comparação de regiões ou de classes sociais, pois os perfis são múltiplos e heterogêneos.

### **3.2.1 Reviravoltas na família: seu reflexo e papel na educação escolar**

Segundo Ariès (1978), a família como instituição nuclear nem sempre foi constituída da forma como compreendemos no presente, sendo resultado de mudanças sociais, culturais, religiosas e políticas. Uma característica em comum é o processo de formação oriundo do compromisso de ligação duradoura entre algumas pessoas, incluindo cuidados entre adultos, e também dos adultos com as crianças. Szymanski (2011a) complementa que esse acordo pode ser cumprido independentemente de formalidades legais da sociedade civil que regem casamento, separação e adoção de crianças. Já a família, como ordem simbólica, se delimita por uma história contada aos indivíduos e por eles ressignificada, em diferentes tempos e lugares da vida familiar e da relação com o mundo externo (SARTI, 2005).

Sobre os cuidados com os filhos, a função incidia sobre a mulher, sendo reforçado historicamente até o presente, no qual as crianças apresentam uma ligação mais profunda em torno da figura materna, mesmo quando há a presença paterna na família. Saffioti (2004) retrata que, em algumas situações, é a mulher que se torna a provedora do lar; em outros casos, a presença masculina é instituída. Em geral, quando o homem está presente, é ele quem tem a posição mais alta da hierarquia familiar, bem como a função de manter materialmente a morada.

Conforme Szymanski (2011), nessa hierarquia, as funções dos membros do lar eram ordenar ou obedecer. Logo, a mentira era utilizada como uma forma de se contestar e, ao mesmo tempo, manter as regras<sup>20</sup> familiares. É o caso de mitos, crenças e valores que são

---

<sup>20</sup> O estudo de Jean Anyon (1990), intitulado *Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais*, retrata mulheres e meninas que são estereotipadas em papéis sexuais em diferentes classes sociais. Para o autor, valores e atitudes internalizados ao sexo feminino são

restringidos ou disseminados pela sociedade mais ampla. Os mesmos são responsáveis pela demarcação de direitos, deveres e posição de hierarquia, tanto no lar quanto na sociedade.

Para Oliveira (2002), em relação ao papel da escola e da família, ambas entidades deveriam preparar os membros jovens para sua inserção na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social. Consequentemente, cada um apresenta suas especificidades, de modo que a escola tenha como prioridade ensinar temas específicos sobre áreas acadêmicas, enquanto a família é designada à educação de “berço”, ao acolhimento, ao ambiente estável, provedor e amoroso. No entanto, sabemos que a realidade evade tais especificidades, uma vez que há uma generalização em tratar todos como iguais. Divergimos do parágrafo acima enquanto educadoras, visto que os papéis costumam se inverter, em decorrência de uma série de fatores. Nessa perspectiva, devemos oferecer um olhar acurado para os sentimentos e emoções dos alunos, pautando-se em políticas públicas que considerem as circunstâncias sociais e econômicas dos discentes e de suas famílias.

Outro fator a ser relevado é a atual crise familiar que vem sendo anunciada em diferentes contextos. Vasconcelos (2013) afirma que existe um movimento de ruptura e de afrouxamento dos laços afetivos, o que por sua vez incita a falta de autoridade e de tempo na criação. Já Pratta e Santos (2007) ponderam sobre o choque de interesses das famílias, a falta de amor, as crianças impiedosas, os adultos infantilizados e os adolescentes rebeldes. Os mesmos autores avaliam que a família ainda exerce funções capitais no contexto social e continua a ser uma instituição reconhecida e altamente valorizada. Ainda, vale ressaltar que a participação da mulher no mercado de trabalho provocou mudanças nos padrões conjugais e o homem passou a ter maior participação doméstica. Portanto, as relações nas famílias deixaram de se basear exclusivamente na obrigação da autoridade e passaram a ser pautadas no diálogo e no afeto.

De acordo com Cervený (2012), certas características designadas à dinâmica familiar permanecem ao longo dos anos, sendo enraizadas e estáveis. Nesse caso, seriam atributos o amor e o dinheiro como ideal, o estudo e a profissionalização dos filhos como meta, a figura materna com a função de organizar a casa e dar suporte emocional à família, a figura paterna com a função de sustento, e os filhos que devem crescer, estudar e trabalhar. Contudo, a dinâmica familiar sofreu variações, já que homens e mulheres passaram a partilhar as tarefas domésticas e os cuidados com os filhos; do mesmo modo, os filhos conquistaram maior

participação nas decisões das famílias, havendo, também, grande valorização do diálogo como propulsor das boas relações familiares.

Em relação à tese sociológica entre família e escola, a literatura tem defendido a ideia de que, no passado, os arrolamentos entre ambas eram bem menos frequentes e, sobretudo, mais restritas em sua natureza, isto é, o campo e o teor das trocas eram bem mais limitados (NOGUEIRA, 1998). Desse modo, várias áreas de estudos, inclusive a própria escola, colocam em evidência a figura e a amplitude dessa relação, atrelando diversos fatores, como estrutura e tradição de escolarização das famílias, classe social, meio urbano ou rural, número de filhos, ocupação das famílias, entre outros.

Quanto à parte conceitual da família, compreendemos que a mesma compõe o primeiro grupo social do qual o indivíduo faz parte, possuindo normas, regras, crenças e valores previamente definidos, caracterizando-se como a primeira entidade mediadora do sujeito e da sociedade. Porém, durante muito tempo, a família foi deixada de lado, por constituir parte neutra na formação humana, sem haver qualquer reconhecimento enquanto agente de educação (SCOTT; ATHIAS *et al.*, 2008). Já a escola, conforme LDBN 9394/96 e ECA, deve se articular com as famílias sobre a ciência do processo pedagógico, abrangendo a definição das propostas educacionais.

Sobre essa questão, a imbricação de família e escola torna-se antiga e indiscutível. Nesse sentido, os famosos *surveys* dos anos 1960 e 1970, desenvolvidos na França, Estados Unidos e Inglaterra, apresentaram o reconhecimento das raízes sociais das desigualdades escolares, levando os pesquisadores da educação a focalizarem o protagonismo das famílias nos processos de escolarização. Entre eles, “dois autores merecem destaque pela importância de suas pesquisas, para a compreensão e interpretação do impacto da socialização familiar na construção do sucesso ou fracasso escolar: Basil Bernstein e Pierre Bourdieu” (BRANDÃO *et al.*, 2012, p. 199).

Szymanski (2011b) corrobora que, para as famílias, antes segregadas do direito à educação, o fato de haver vagas, merenda e uniforme representou uma enorme conquista. Ou seja, muitas famílias veem a escola como um benefício e não como um direito, e confundem qualidade com a possibilidade de uso da infraestrutura e dos equipamentos públicos. Para a autora, a escola foi criada para a sociedade e, por isso, qualquer instituição necessita conduzir o processo pedagógico de aprendizagem dos alunos, criando mecanismos para que a família acompanhe a vida escolar dos mesmos.

Partindo desse pressuposto, observamos que, ao longo dos anos, a união entre família e escola está chegando ao extremo. As famílias deixaram de enxergar a escola como

provedora de vantagens, e passaram a incumbi-la da responsabilidade de criação. Por isso, ocorre a culpabilização da instituição quando há desvios de conduta ou de comportamento das crianças e dos adolescentes.

Segundo Oliveira (2002), há uma forte atenção da escola dirigida à instrumentalização dos pais para a ação educacional, por se acreditar que a participação da família é condição necessária para o sucesso escolar. Nogueira (2006) confirma a forte relação entre as duas instâncias, embora, no passado, esse vínculo fosse mais esporádico e menos intenso.

### 3.3 Liderança na Gestão Escolar

*“Um bom líder é alguém que sabe o que quer alcançar e consegue comunicá-lo”.*

*(Margaret Thatcher)*

A literatura sobre liderança, por um longo período, esteve pautada na área administrativa. Recentemente, esse constructo ganhou destaque no âmbito educacional, sendo condição basilar para determinação da qualidade do ensino e para formação efetiva dos educandos. A partir dessa compreensão, apresentamos o gestor escolar que atua junto aos demais membros da sua equipe, como o vice-diretor e os especialistas em Educação Básica (EEB).

Para Luck (2014), é relevante reconhecer que todo trabalho em educação, de ação formadora, implica em atos de liderança, constituindo a capacidade de influenciar positivamente as pessoas. Assim, em conjunto, é possível aprender, construir conhecimento, realizar projetos, promover melhorias e desenvolver habilidades e inteligências.

Luck e Freitas *et al.* (2006) descrevem o conceito de liderança como:

um conjunto de fatores associados, como, por exemplo, a dedicação, a visão, os valores, o entusiasmo, a competência e a integridade expressos por uma pessoa que inspira os outros a trabalharem conjuntamente para atingirem objetivos e metas coletivos e se traduz na capacidade de influenciar positivamente os grupos e inspirá-los a se unirem em ações comuns coordenadas (p. 33).

Dessa forma, compreendemos que não é possível haver gestão sem liderança, a qual se constitui em um modo de ser dessa atuação. No entanto, algumas experiências, como a liderança, são reconhecidas sem que sejam especificamente atreladas ao trabalho da gestão.

Fernandes (2001, p. 19) garante que, no novo século, “cabe descobrir novos caminhos para a construção de um mundo mais esperançoso, que possa evoluir de forma humana, considerando os recentes paradigmas holístico<sup>21</sup> ou ecológico”. Desse modo, identificamos, na literatura mais recente: liderança transformacional, liderança transacional, liderança compartilhada, coliderança, liderança educativa e liderança integradora ou holística. Segundo Luck (2014), essas são as principais lideranças contemporâneas, efetivadas em instituições de ensino, especificando, de modo sucinto, o conceito desses ideais (Quadro 1):

**Quadro 1 - Tipos de lideranças**

<b><i>Liderança transformacional</i></b>	Consiste na liderança orientada fortemente por valores, integridade, confiança e um sentido de verdade, comungado por todos em uma organização, que oferecem uma visão transformadora de processos sociais e da organização como um todo.
<b><i>Liderança transacional</i></b>	Focaliza as interações das pessoas e estilos de relacionamento mantidos por elas, como forma de promover a unidade da organização e as melhores condições para realização de seus objetivos.
<b><i>Liderança compartilhada</i></b>	Situa-se no contexto das organizações de gestão democrática, cuja tomada de decisão é disseminada e compartilhada pelos participantes da comunidade escolar.
<b><i>Coliderança</i></b>	É exercida entre os profissionais da equipe de gestão da escola, como, por exemplo, vice-diretores ou diretores auxiliares, coordenadores pedagógicos ou outros, conforme as definições adotadas para estes profissionais, nos diferentes sistemas de ensino.
<b><i>Liderança educativa</i></b>	Enfoca a formação de organizações de aprendizagem, assumindo importante papel na orientação institucional, no sentido de estabelecimento e aprendizagem.
<b><i>Liderança integradora ou holística</i></b>	Relacionada ao esforço de liderar pessoas, levando em consideração não apenas este ou aquele aspecto da realidade, mas o conjunto de todos eles, de forma interativa, de modo a propiciar um desenvolvimento global e equilibrado.

Fonte: Adaptado de Luck (2014).

Diante dos conceitos substanciais apresentados no Quadro 1, revelamos que a liderança demanda conhecimentos, habilidades e atitudes particulares cujo desenvolvimento deve ser contínuo, requerendo atenção particular daqueles que trabalham a educação, em especial os gestores educacionais, estes que assumem responsabilidades sobre tudo o que ocorre na escola, para realização dos objetivos de ensino que a mesma se propõe.

<sup>21</sup> Formas de pensamento onde o universo é explicado como um grande sistema, uma rede dinâmica de eventos inter-relacionados.

Dessa forma, verificamos que grande parte dos gestores que atuam nas escolas se sentem indecisos e sem ação diante de algumas situações. Durante a pesquisa de mestrado, vários profissionais mencionaram algumas circunstâncias que revelam falta de cooperação das famílias, tais como: violência, uso de drogas, prática de bullying, limitações socioeconômicas, entre outros (SOUZA, 2016). Através desses relatos, foi possível asseverar que toda vez que o gestor se depara com essas dificuldades, o mesmo compromete e nega a sua liderança, diante da impotência oriunda dos desafios educacionais.

Em constante confronto com essas situações, cabe destacarmos que a liderança dos gestores escolares não é uma característica natural das pessoas, embora alguns pareçam ter mais facilidade que outros em exercê-la. Trata-se de um exercício de influência que requer competências específicas, para que seja capaz de motivar, orientar e coordenar pessoas a trabalharem e a aprenderem colaborativamente.

Segundo Lima *et al.* (2018), os profissionais do ambiente escolar devem atuar com esse senso de responsabilidade, empregando a liderança como fator importante para a melhoria da qualidade de ensino. Não por acaso, o tema liderança tem importância crescente nas publicações sobre educação, pois pode ser significativamente relacionado à efetividade da organização escolar em formar cidadãos (LIBANÊO, 2013; LUCK, 2014).

Isso posto, a liderança escolar pode ser vista como uma função organizacional que trata do estabelecimento das condições que possibilitam ensinar e aprender. Especificamente, a liderança nas escolas está relacionada às práticas complementares ao processo de gestão das atividades escolares, como a promoção da visão compartilhada, colaboração e responsabilidade coletiva para o aprimoramento dos professores, da relação com as famílias e do êxito dos educandos no processo de aprendizagem (LUCK, 2014).

Sob tal perspectiva, Luck (2014) expressa o quão fundamental é priorizar a liderança sem explicitar o seu significado, pois isso poderia resultar em confusão e mal entendidos. Conforme a autora, não é aceitável haver gestão sem direção, embora seja possível identificar muitas experiências reconhecidas como liderança sem que correspondam ao trabalho de gestão.

A par dos valores designados sobre a liderança escolar, concluímos que algumas funções, como a do gestor, devem ter como componente a liderança, além de contar com a observação e a reflexão sobre seu trabalho, de modo que possam exercê-lo de forma competente no espaço institucional.

### 3.3.1 Gestão democrática na escola e papel do gestor

A última eleição para escolha de gestor(a) e vice-gestor(a) nas Escolas Estaduais de Minas Gerais foi regida pela Resolução nº 4.188/2019, que estabelece normas para seleção de servidor(a) ao cargo de diretor(a) e vice-diretor(a). O referente emprego em comissão possui carga horária de 40h semanais, sendo exercido sob regime de dedicação exclusiva por Professor(a) de Educação Básica (PEB) ou Especialista em Educação Básica (EEB), ocupante de cargo efetivo, de função pública estável ou designado para o exercício da função (MINAS GERAIS, 2019).

A votação conta com a participação da comunidade escolar composta por três segmentos: alunos, pais/responsáveis e servidores (efetivos ou designados). É notório que as famílias e os educandos compõem a maioria dos votos para decisão, ficando os servidores com uma participação meramente simbólica. Os servidores nomeados, tanto o gestor como seu vice, permanecem no respectivo cargo pelo período de três anos consecutivos, podendo ser reconduzidos consecutivamente, uma única vez por igual período, mediante indicação em novo processo eletivo (MINAS GERAIS, 2019).

Segundo Paro (2011), há três categoriais de provimento ao cargo de gestor escolar nas instituições públicas: nomeação, concurso e eleição. O autor ressalta que a primeira categoria abarca marcas do clientelismo político, sendo por isso uma das mais repreendidas. Entretanto, essa opção ainda ocorre com certa frequência nas instituições de ensino. Já “as principais virtudes apontadas para o concurso são, pois, a coibição do clientelismo e a possibilidade de aferição do conhecimento técnico do candidato” (PARO, 2011, p. 23). A última opção (eleição) constitui um instrumento de democracia, sendo uma das melhores categorias de escolha para nomear o cargo de direção escolar.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996 é um documento que institui, em seu art. 3º, a obrigatoriedade da gestão democrática no ambiente escolar público, devendo contar com a participação ativa da comunidade escolar, no que diz respeito à educação dos educandos e às ações decisórias da instituição. Como descrito anteriormente, tais atuações são pautadas em eleições de dirigentes escolares, conselhos escolares, colegiados e em grêmios estudantis, a fim de garantir a liberdade de expressão, de pensamento e de criação de todos envolvidos.

A participação democrática tem por finalidade possibilitar o diálogo, a discussão, a liberdade de se organizar diante das condições e dos direitos para acesso e permanência das

classes populares nas escolas. No ensino público, a gestão democrática começou a ter alguns avanços a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, e, posteriormente, com a promulgação da LDBN em 1996. Nesse período, os sistemas de ensino passaram a se organizar de modo compartilhado entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, sob o regime de colaboração.

Nesse sentido, abordamos as famílias como sendo essenciais nesse espaço, de forma que possam contribuir em reuniões, datas comemorativas e eventos em geral, visto que a participação vai além de estar presente apenas fisicamente. Tal interação com as famílias, por parte dos gestores e docentes, tem por finalidade estreitar as informações sobre a educação dos filhos; fortalecer o cumprimento da gestão democrática na escola; contribuir para o envolvimento da família nas condições de aprendizagem dos(as) filhos(as); aproximar comunidade e escola; conhecer a realidade do educando, entre outras contribuições. Segundo Oliveira (2017), esse envolvimento familiar nas ações da escola, para a efetiva realização de uma gestão democrática, é um dos pilares para uma administração escolar voltada para ações descentralizadoras.

Importante salientar que um dos principais documentos escolares que representa o trabalho colaborativo entre instituição e família é o Projeto Político Pedagógico (PPP), que reflete toda a proposta pedagógica desse espaço educativo. Outro órgão que podemos pontuar nessa conjectura, como sendo representativo das famílias, é o Colegiado Escolar. Essa organização possui regulamentação legal pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), que dispõe sobre a estrutura e o funcionamento do referido órgão na rede estadual de ensino de Minas Gerais, sendo constituído por meio de eleição (votantes da comunidade escolar), na qual haverá representantes da escola, famílias e/ou alunos(as) maiores de quatorze anos. Assim, o Colegiado deve atuar como apoio a gestão escolar, sendo ele um órgão representativo da comunidade escolar, com funções de caráter deliberativo e consultivo, pautados em atos democráticos, normas legais e respeito mútuo entre os participantes (MINAS GERAIS, 2016).

Ao referenciar a gestão democrática, Cury (2007) vem situá-la como uma presença obrigatória em instituições escolares públicas, “como uma forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam “cidadãos ativos” participantes da sociedade como profissionais compromissados” (CURY, 2007, p. 489).

Sobre isso, Castro (2009) afere que um dos fatores que têm contribuído para dificultar a operacionalização das estratégias de democratização no interior das unidades escolares é a



falta de cultura de participação dos atores sociais. Já Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) destacam a construção coletiva dos objetivos e funcionamento da escola pela dinâmica intersubjetiva, pelo diálogo e pelo consenso apontando a necessidade de um plano que eles denominam de projeto político-curricular numa direção política e pedagógica ao trabalho escolar, que precisa ser levado a efeito.

Assim, a gestão passou a ser objeto de pesquisas em vários ambientes acadêmicos, sendo mais empregada em áreas não educacionais. Como exemplo, podemos citar a implementação do termo Gestão, voltado para todos os seguimentos sociais, buscando referências nos mais variados espaços de composição social. Dessa forma, a Gestão Escolar está centralizada no funcionamento do interior da escola, tais como competências administrativas, organização da equipe pedagógica, da secretaria, da biblioteca, dos serviços gerais, atuação e mediação entre o corpo docente e discente da escola, entre outras instâncias, como grêmios estudantis e conselho escolar (LUCK, 2014).

Cária e Santos (2014) elucidam sobre a gestão na educação a partir da chegada dos portugueses na colônia, já no início da educação no Brasil, quando os primeiros habitantes tiveram seus costumes e valores substituídos de forma imposta. Nessa conjetura, a educação passou por diversas mudanças, conforme evolução de cada período da história nacional. Na época, não havia um sistema de ensino adequado às necessidades, tampouco a educação era prioridade, sendo somente centrada na figura do professor, com poucos recursos e sem a participação da comunidade escolar. Posteriormente, através do manifesto da Escola Nova, consequência da corrente norte-americana protagonizada por John Dewey<sup>22</sup>, a educação brasileira assumiu um novo rumo, baseada nos ideais progressistas<sup>23</sup>, tendo em vista que a educação habitual não mais atendia aos ideais da sociedade (TAVARES; LIMA; SILVA, 2016).

Nesse ínterim, percebemos que a educação passou a tomar novas formas e atingir culturas distintas, tornando-se algo abstruso, visto que envolve vários intelectuais com olhares diferenciados para a prática educativa, que influencia e permanece (até o momento atual) nas práticas pedagógicas e nos currículos dos espaços institucionais.

---

<sup>22</sup> Filósofo norte-americano (1859 – 1952) que influenciou educadores de várias partes do mundo, principalmente no Brasil, com o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, ao colocar a atividade prática e a democracia como importantes ingredientes da educação.

<sup>23</sup> Refere-se a um conjunto de doutrinas filosóficas, éticas e econômicas baseado na ideia de que o progresso, entendido como avanço científico, tecnológico, econômico e social, sendo assim vital para o aperfeiçoamento da condição humana.

Diferentemente do núcleo anterior, em que se coloca um novo rumo, Bastos (2003) descreve o principal movimento de participação na escola pública, que foi orquestrado por estudantes do Distrito Federal durante a gestão de Anísio Teixeira como Secretário da Educação (1931–1935), sendo este o primeiro a relacionar democracia com a administração da educação. Por sua vez, Colares (2003) discute o cenário de 1980, quando surgiram ideais de famílias nas discussões sobre problemas educacionais; também ocorreram movimentos de reivindicação de docentes, em discussão sobre o modelo hierárquico de organização escolar, no intuito de propor táticas de superação e de democratização.

Shiroma e Evangelista (2003) consideram que a reforma educacional associa a ênfase na profissionalização docente organicamente articulada aos dilemas da gestão educacional recuperando sua eficiência, aumentando os níveis de produtividade e qualidade. Segundo Luck (2009), a gestão também se constitui em uma estratégia de “intervenção organizadora e mobilizadora, de caráter abrangente, orientada para promover mudanças e desenvolvimento dos processos educacionais, de modo que se tornem cada vez mais potentes na formação e aprendizagem dos seus alunos” (LUCK, 2009, p. 25).

Diante do exposto, atestamos que a gestão democrática, com participação efetiva em todas as decisões a serem tomadas na escola, torna-se o caminho em busca de uma educação de qualidade, permitindo que todos os participantes do contexto escolar emitam opiniões sem medo de represálias (SOUZA, 2016).

Sobre o processo de gestão nas escolas, Barbosa e Vaz de Mello (2015a) assinalam,

a forte presença basilar da visão economicista na educação tem recomendado e intervindo, paulatinamente, nas novas formas de gestão e na definição das bases de reformas educacionais, no intuito de estabelecer mecanismos de controle e de avaliação dos serviços educacionais, que se relaciona à produtividade, aos resultados, ao envolvimento dos sujeitos para atingir patamares elevados nos resultados quantitativos, entre outros fatores, também vem ocorrendo com base em resultados quantitativos, traduzidos apenas em índices e *rankings* (BARBOSA; VAZ DE MELLO, 2015a, p. 222).

Segundo as mesmas autoras, é necessário confrontar conceitos teóricos com a prática cotidiana, tentando dar sentido ao que se realmente pretende no âmbito escolar, de forma a não otimizar somente o controle desses espaços por meio dos dados quantitativos.

Dessa forma, esperamos que ambas as especificidades (família e gestão) venham a ser respeitadas, para que juntas possam estabelecer parcerias em prol do bom convívio escolar. Buscamos trazer para o centro das discussões o enfrentamento dos desafios cotidianos,

impostos a gestão escolar, no que tange ao envolvimento na tomada de decisões na escola, colaborando para a maximização da organização, desempenho, comunicação e relacionamento interpessoal no contexto escolar.

### **3.4 Conceito de participação no ambiente escolar**

O termo “participação” vem atrelado à palavra “democracia”, que denota a capacidade das pessoas enquanto agentes responsáveis pela ampliação e sustentação dos direitos, e de se envolver ativamente na sociedade, nas questões que circunscrevem as esferas da vida pessoal e social. Nessa pesquisa, abordamos a participação como direito democrático engendrado em um sistema que agrega pessoas, essencialmente famílias dos educandos e equipe gestora, no espaço escolar, “considerando as ações e as interações sociais que estabelecem entre si num contexto sociopolítico e nas formas democráticas de tomada de decisões” (LIBÂNEO, 2012, p. 32).

Em seus estudos, autores como Libâneo (2013), Paro (2018), Luck (2014) e Vasconcellos (2013) utilizam o termo gestão escolar como forma de abarcar o compartilhamento de ideias, mas, principalmente, a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na organização e no funcionamento institucional. Segundo Paro (2018), administrar um ambiente escolar é diferente de conduzir outras organizações sociais, devido ao escopo, à estrutura pedagógica e às relações interiores e exteriores que desenrolam nesse local.

Nesse ínterim, por meio da metanálise realizada, percebemos que a participação no âmbito escolar, instituída pela legislação atual, é pautada na inserção da comunidade escolar (famílias, funcionários em geral e educandos) através de reuniões pedagógicas, do conselho escolar, grêmio estudantil e demais órgãos colegiados. Também observamos que a participação sobre a perspectiva da gestão democrática, nas instituições educacionais, está cerceada pela Constituição de 1988, da LDB e dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de educação (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018).

Por outro lado, autores como Libâneo (2013) e Paro (2018) defendem a participação sob a perspectiva de os indivíduos serem ativos em todas decisões e ações da escola. Para Oliveira e Vasques-Menezes (2018), a participação de todos os segmentos incube aos profissionais da gestão o planejamento dos atos a serem desenvolvidos na escola, na tomada de decisões, nas deliberações coletivas e individuais e essencialmente nos debates sobre os processos de instituição da gestão democrática e/ou participativa nas escolas públicas.

Paro (2018) apresenta a ideia de administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre as pessoas. Para o autor, a escola precisa de um profissional que busque o coletivo em direção ao alcance de seus objetivos verdadeiramente educacionais. Nesse quesito, segundo Vasconcellos (2013), o maior avanço na democratização da educação no Brasil foi iniciado por meio da participação comunitária ou popular nos movimentos sociais na década de 1970, quando, em interação com o Estado, demandavam sua intervenção para solucionar os problemas originários do movimento social. Para o autor, “a participação popular na escola, enquanto demanda de oportunidades educacionais, é uma condição para que essa instituição exista da forma como a entendemos” (VASCONCELLOS, 2013, p. 57).

Desse modo, segundo estudos realizados, a participação da família na gestão escolar está vinculada como um dos principais fatores de melhoria da qualidade da educação nas escolas. Diante de ações democráticas, há um compromisso de envolver as famílias no projeto pedagógico da escola e no cotidiano, para que coletivamente compartilhem todas decisões necessárias, sem autoritarismo (SOUZA; VAZ DE MELLO; BARRETO, 2021).

A breve explanação sobre participação na escola, pela sua especificidade, não pretendeu esgotar a temática e, certamente, deixa muitas lacunas e outras tantas possibilidades de abordagem do tema. Pensar em processos participativos no âmbito da prática social da educação, enquanto elemento de mediação na disputa entre projetos de sociedade, recoloca no campo educacional o velho desafio de reelaborar estratégias de recomposição/ação do teórico e o prático, que tenham como norte não apenas a compreensão, mas sobretudo a transformação da realidade. Dessa forma, buscamos demonstrar, sucintamente, que a participação democrática não se efetiva por sociedades erigidas em desigualdades social, econômica, política, cultural, tampouco em um governo autoritário que incita autoritarismo, violência, desrespeito e acentua ainda diferenças sociais.

### **3.5 Influências do Campo e do *Habitus* no âmbito escolar**

Pierre Bourdieu, sociólogo francês, ficou mundialmente conhecido pela sua capacidade de relacionar teoria e prática sociais sobre distintas áreas acadêmicas. Ao contemplar sua extensa bibliografia, observamos que a Educação foi um dos seus temas mais

privilegiados na investigação sociológica. Dessa forma, buscamos apresentar o conceito de Bourdieu sobre a construção do *habitus*<sup>24</sup> e campo, para compreensão do âmbito escolar.

Bourdieu (2001) considera a escola como o agente social propicia múltiplas estratégias para manutenção de determinada classe, ao reproduzir as desigualdades sociais. Para análise da gestão da escola estadual de referência em Ensino Médio, vamos adotar o conceito de *habitus* do autor, compreendido como um sistema de disposições duráveis e intransponíveis que, ao integrar todas as experiências passadas, funciona a cada momento “como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, tornando possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas (...)” (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Diante desse conceito, a escola passa a ser uma ferramenta ideológica que serve aos anseios da classe dominante, de modo que a não consciência é a base fundamental para que a reprodução aconteça. Nessa dinâmica, Bourdieu (2001) defende que a relação entre escola e família é uma forma de asseverar os arrolamentos estabelecidos - de parceria ou de rivalidade. Tal princípio reforça a necessidade de ambas as entidades modificarem a compreensão ideológica que persiste no ato de aprender dos educandos.

Medeiros (2007) declara que a escola reforça a desigualdade social, culpabilizando os alunos por incompetência, já que as famílias são induzidas a aceitar o fracasso escolar como uma implicação social natural. Sobre essa questão, Bourdieu e Passeron (1992) destacam que a ação dos hábitos culturais da população e das disposições herdadas do meio de origem é ampliada, desencadeando na conexão escolar e familiar. Nesse caso, as sanções reforçam as desigualdades sociais, subestimando-as ou ignorando-as.

O *habitus* atua como uma subjetividade socializada na vida dos indivíduos, apresentando um conjunto de esquemas que incluem percepção, apropriação e ação praticadas em um campo propício/estimulador (SETTON, 2010). Nesse sentido, ao mencionar a origem do *habitus*, torna-se necessário falar sobre campo, sendo este:

[...] um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço de disputa e jogo de poder. Segundo Bourdieu, a sociedade é composta por vários campos, vários espaços dotados de relativa autonomia, mas regidos por regras próprias (SETTON, 2010, p. 64).

Na perspectiva da autora supracitada, o campo constitui um espaço ocupado por indivíduos que possuem as mesmas disposições, ou seja, um mesmo *habitus*, que por sua vez

---

<sup>24</sup> Ao longo da sua trajetória de estudos, Bourdieu levou um certo tempo para sistematizar e oficializar o conceito de *habitus*.

é socialmente construído e associado ao acúmulo ou à falta de capital econômico, cultural, social por parte do sujeito. Assim, Bourdieu (2001) esclarece que o *habitus* na escola não só cristaliza as diferenças culturais trazidas pelos educandos, como também potencializa as assimetrias culturais de um sistema de disposições construído a partir das estruturas sociais vigentes.

Como consequência, o *habitus* no campo escolar não permite aos educandos e as suas famílias uma visão consciente e crítica da inculcação imposta pelo sistema tradicional, perpetuando preceitos e comportamentos ditos como apropriados, sendo estes interiorizados inconscientemente. Desse modo, as práticas sociais orientadas pelo *habitus* se apresentam como propriedades simbólicas de posição social de quem as produz, porque a própria subjetividade dos sujeitos, sua visão do mundo, suas escolhas e seus gostos estariam previamente definidos e estruturados durante o processo de ensino (BOURDIEU, 2001).

Na presente pesquisa, focalizamos o olhar às escolas públicas destinadas à classe popular. Consequentemente, tornou-se indispensável enfatizar o conceito de Bourdieu, uma vez que a escola conservadora e reprodutora de costumes é um instrumento de legitimação de certos comportamentos, desigualdades e regras para seus educandos e comunidade escolar (BOURDIEU, 2001). Em geral, essa situação ocorre pelo fato de a escola valorizar a cultura das classes favorecidas, adquirida em experiências extraescolares, desvalorizando, portanto, a cultura que ela própria transmite. Em outros termos, percebemos que os indivíduos de origem social inferior renunciam a sua própria cultura para interiorizar a cultura do próximo.

De certo modo, as ideias de Bourdieu suscitam reflexões semelhantes sobre as propagadas pelo educador pernambucano Paulo Freire, que transformou a educação dos menos favorecidos, ao demonstrar que os oprimidos podem se libertar e ser críticos perante o sistema que parte da sua própria cultura. Tais implicações levam à valorização das experiências vividas e adquiridas pelos indivíduos, em virtude de serem forçados a seguir um currículo que os fazem alheios a uma cultura escolar imposta. Sendo assim, as alocações de Freire (sobre a importância da cultura popular no processo educacional e nas relações sociais) aparecem em vários escritos de Bourdieu, ratificando que o conhecimento veiculado pela escola é discutível, visto que algumas situações culturais vinculadas pela sociedade regulam, em grande parte, os processos escolares.

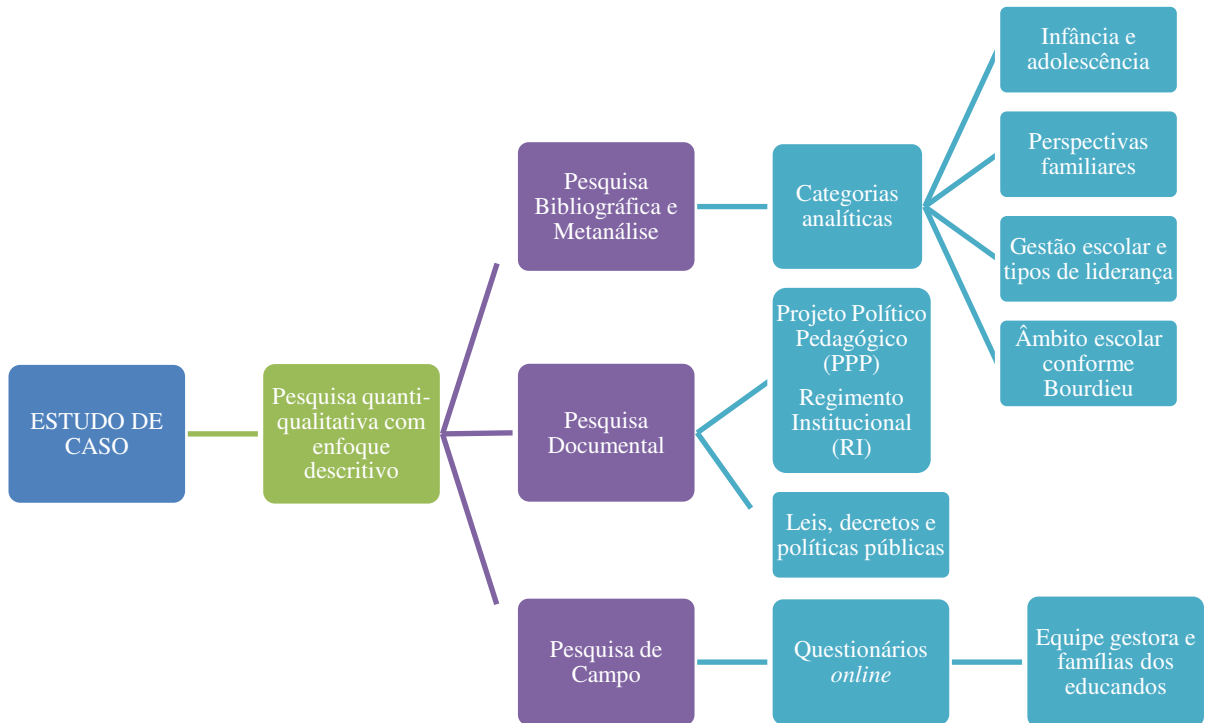
## **CAPÍTULO IV - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A ESCOLHA DE CAMINHOS E SUAS IMPLICAÇÕES**

A partir do objetivo principal da pesquisa, a saber: como ocorre o relacionamento entre gestão escolar e famílias dos educandos, e quais ações, situações e expectativas permeiam esse contexto, em uma Escola Estadual de Viçosa (MG), definimos a presente metodologia, visando ultrapassar os saberes de senso comum da escola, no intuito de entender essa realidade institucional. Adicionalmente, buscamos abarcar, de maneira ampla, as perspectivas intrínsecas ao tema proposto.

Como ponto de partida, iniciamos pela linha de abordagem quanti-qualitativa, que pode oferecer um quadro generalizado sobre a questão em estudo, visto que os tratamentos quantitativos e qualitativos dos resultados podem ser complementares, enriquecendo a análise e as discussões finais (MINAYO, 2004; 2010; CRESWELL, 2007; FLICK, 2009). Segundo Flick (2009), esses métodos proporcionam mais credibilidade e legitimidade aos resultados encontrados, evitando o reducionismo a apenas uma opção. Diante de tal escolha, Gatti (2002) considera que quantidade e qualidade estão associadas na pesquisa, na medida em que a primeira constitui uma tradução, ou seja, um significado atribuído à grandeza com que um fenômeno se apresenta; já a segunda necessita ser interpretada de acordo com algum referencial. Assim, a combinação dessas duas abordagens pode possibilitar dois olhares diferentes, proporcionando uma visualização ampla do objeto investigado.

Nas pesquisas quanti-qualitativas, indicamos, portanto, o uso de mais de uma técnica, para garantir a qualidade dos resultados obtidos. Na Figura 1, exibimos o delineamento do processo metodológico.

Figura 1 - Delineamento da Pesquisa



**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora (2020).

Assim, conforme Figura 1 acima, entendemos que a pesquisa com enfoque descritivo abrange as pesquisas bibliográfica, metanálise, documental e empírica, sendo oriunda da análise das noções relacionadas às funções da gestão e ao papel da família, no caso específico deste estudo. No Quadro 2, apresentamos os objetivos e as técnicas de pesquisa.

**Quadro 2** – Objetivos e Técnicas de Análises

OBJETIVOS	ALCANCE	TÉCNICAS DE ANÁLISE
<b>Geral</b>	Analisar a relação entre gestão escolar e famílias dos educandos, verificando quais ações, situações e expectativas permeiam o olhar de ambos em uma Escola Estadual da cidade de Viçosa (MG)	Revisão bibliográfica, análise documental, Metanálise e aplicação de questionários <i>online</i>
<b>Específicos</b>	Identificar, por meio de documentos, leis, decretos e políticas públicas educacionais, os aspectos que	Análise bibliográfica e documental



	favorecem a relação gestão escolar e família	
	Delinear, por meio da Metanálise, as concepções que fundamentam a relação entre gestão escolar e família dos educandos	Metanálise
	Discorrer sobre a participação das famílias e da gestão escolar, no espaço institucional, por meio da análise da perspectiva de ambos	Questionários <i>online</i> , análise documental e bibliográfica
	Analisar os principais desafios e expectativas, sob o ponto de vista da gestão escolar e das famílias dos educandos	Questionários <i>online</i> , análise documental e bibliográfica

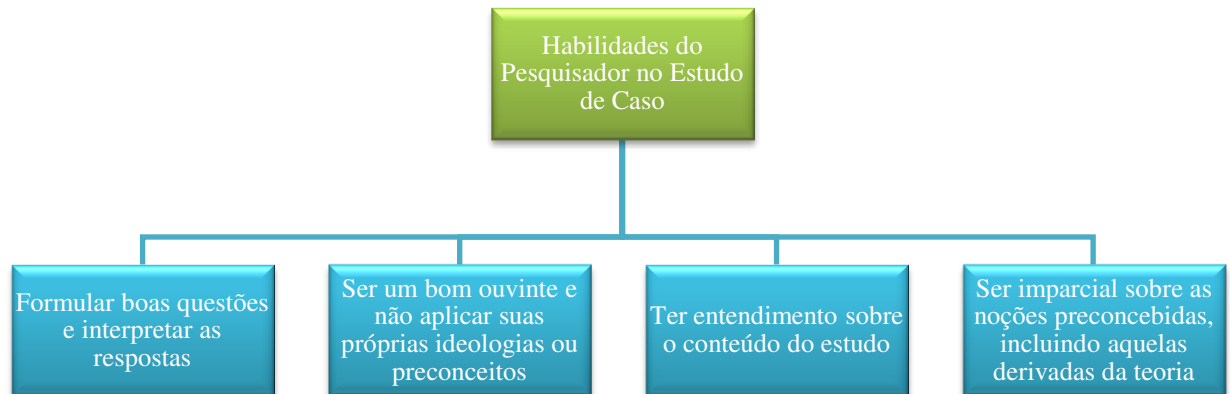
**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2021).

De acordo com os dados apresentados, selecionamos, também, o estudo de caso, sob o enfoque da pesquisa descritiva, com a finalidade de conhecer e analisar as diversas situações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente, como de grupos e comunidades mais complexas. De forma sintetizada, trata-se da descrição das características, propriedades ou das relações existentes em certo grupo ou realidade pesquisada, especificamente, para este estudo, em uma instituição escolar (GIL, 2008).

A escolha do tipo de instrumento pode ser justificada pelo fato de o estudo de caso permitir “que os pesquisadores retenham características significativas dos eventos da vida real” (YIN, 2010, p. 24). Dessa forma, essa metodologia se apresenta como um instrumento apropriado quando as demandas da pesquisa buscam por detalhes para respostas “como”, “quando” ou “por que” da existência do fato pesquisado (YIN, 2010).

Diante do exposto, consideramos importante que o(a) pesquisador(a) opte por certos atributos, conforme indicado e sintetizado na Figura 2:

**Figura 2** – Habilidades necessárias para o desenvolvimento do estudo de caso



**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora (2021), adaptada de Yin (2010).

De acordo com a Figura 2, para a realização do estudo de caso, a coleta de dados deve obedecer a um protocolo formal, mesmo que algumas informações não sejam facilmente previsíveis. As informações coletadas podem constituir relevância e serem relevantes ao estudo, sendo necessária uma revisão instantânea das evidências, indagando o porquê de eventos ou de fatos que surgem. André (2008) explica que esse aprofundamento permite a identificação de semelhanças com outras situações, sendo fundamental, portanto, considerar as múltiplas influências que se relacionam ao caso.

Postas essas breves considerações e o tipo de pesquisa a ser adotada, consideramos que os métodos escolhidos são os mais apropriados, uma vez que permitiram um conhecimento mais acurado acerca do modo e da frequência com que a relação gestão escolar e famílias dos educandos ocorre na escola selecionada. Acreditamos que essa contribuição possa oferecer ganhos ainda maiores se levada à generalização dos dados coletados, abrangendo um universo ainda maior - escolas públicas de todo o contexto brasileiro.

#### 4.1 Universo Empírico

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Viçosa, pertencente à Zona da Mata Mineira, estado de Minas Gerais, Brasil. O município teve sua colonização em meados do século XVIII, originando-se da fusão do índio Puris, dos negros e dos colonizadores portugueses que vieram à procura de terra para a agricultura (RIBEIRO FILHO, 1997). De acordo com Carneiro (2008), a ocupação oficial da região ocorreu em 1745, no entorno do ribeirão Turvo Limpo, por populações de baixa renda que não atingiram o mercado aurífero, dedicando-se à agricultura de subsistência, cujos excedentes eram encaminhados à zona mineradora do Norte. Nesse contexto, Viçosa era uma cidade sem qualquer expressão na rede urbana, situada próxima a Vila Rica e a Mariana.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2018, a cidade teve outros dois nomes - Santa Rita do Turvo (1891) e Viçosa de Santa Rita (1876). Em 1923, recebeu a designação de “Viçosa” (nome atual). A sua população é composta por aproximadamente 78.286 habitantes (IBGE, 2018).

É impossível discorrer sobre a referida cidade sem mencionar a Universidade Federal de Viçosa (UFV). Trata-se de uma instituição reconhecida como um importante centro urbano especializado na oferta de serviços em educação, em especial para o Ensino Superior. A cidade apresenta uma estrutura urbana fortemente dependente da Ufv, o que tem sido tratado por alguns autores como um elemento limitador da diversidade de equipamentos urbanos (BATELLA *et al.*, 2018).

Considerando o ano de 2022, Viçosa possui capacidade econômica atrelada à prestação de serviços, sobretudo, no que se refere à educação, em decorrência do elevado número de instituições de ensino particulares e públicas (SILVA, 2014). Não diferente de outros centros urbanos, a cidade enfrenta diversos problemas decorrentes da urbanização acelerada, gerando intercorrências prejudiciais, tais como trânsito lento, poluição e segregação social.

O município possui 33 escolas<sup>25</sup> públicas Municipais, Estaduais e Federais<sup>26</sup> que atendem a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme dados do IBGE (2019). Na presente pesquisa, optamos por selecionar uma (1) escola estadual, pelo fato de a mesma ofertar os Ensinos Fundamental e

---

<sup>25</sup> Em relação ao quantitativo de escolas no município, duas são consideradas “rurais”.

<sup>26</sup> No âmbito Federal os Laboratórios de Desenvolvimento Infantil e Humano (LDI/LDH) e o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (COLUNI), ambos situados na UFV.

Médio, abarcando, assim, relações entre gestores escolares e famílias dos educandos em distintos segmentos de ensino.

No Quadro 3, estão especificados oito das 10 escolas estaduais da cidade<sup>27</sup> que oferecem o ensino regular, foco do presente estudo. O quantitativo da escola selecionada está grifado em cinza.

**Quadro 3** – Relação das Escolas Estaduais de Ensino Regular na Cidade de Viçosa (MG)

Escolas	Nº de alunos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º)	Nº de alunos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º)	Nº de alunos Ensino Médio	Nº de alunos Ensino Tempo Integral	Total
1	90	219	230	_____	539
2	_____	243	745	Uma turma 6º ano (41 alunos)	988
3	252	451	323	_____	996
4	150	114	80	_____	344
5	543	_____	_____	_____	543
6	153	226	_____	Uma turma 6º ano (23 alunos)	402
7	44	103	174	Duas turmas 6º ano (47 alunos)	368
8	109	262	248	Uma turma 6º ano (19 alunos)	638

Obs.: Os alunos do ensino de tempo integral já estão inseridos no número de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

**Fonte:** Dados do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE, 2019).

A escolha da instituição foco da pesquisa pode ser justificada pelo seu número significativo de alunos (988), tendo sido considerada, por décadas, a maior instituição pública

<sup>27</sup> Duas escolas não constam no quadro explicativo - a Unidade do Presídio e o Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC), pois não fazem parte da Educação Básica do Ensino Regular.

do município, ao atender estudantes viçosenses e moradores de cidades vizinhas (IBGE, 2019). Tal escolha também advém da heterogeneidade dessa instituição, em relação aos educandos e às famílias, que vêm de bairros distintos, de cidades da redondeza e da zona rural. Essa população dissemelhante apresenta uma grande relevância em função do mundo externo ali representado, partindo do ponto de vista da diversidade de características que é acoplada a cada indivíduo envolvido, consistindo em uma pesquisa na qual os olhares são diversificados e diferentes perante cada cultura (YIN, 2010). Vale frisar que a escola em questão deixou de atender (a partir do ano de 2015) o segmento Fundamental 1 (1<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup>), tendo seu acolhimento voltado somente ao Fundamental 2 (6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup>) e ao Ensino Médio (1<sup>o</sup> ao 3<sup>o</sup> ano). Ainda assim, seu quantitativo de alunos é expressivo, em comparação às outras instituições de ensino na localidade pesquisada. Em relação ao horário de atendimento, dividido em dois turnos, a carga horária do Ensino Médio foi ampliada para seis aulas, tendo o conteúdo disciplinar voltado principalmente para a empregabilidade dos jovens.

Durante a análise e discussão da presente pesquisa, a instituição recebe o nome fictício “Escola Estadual Lírio azul”. A escolha ocorreu pelo fato do lírio, na respectiva cor, significar segurança, bons sentimentos e confiança, sendo estas qualidades que procuramos e almejamos em um ambiente escolar. Tal decisão está em consonância aos princípios da Resolução n<sup>o</sup> 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde, Brasília/DF, para o regulamento de pesquisas que envolvem seres humanos.

## 4.2 Participantes da pesquisa

Em busca da análise e discussão do relacionamento entre equipe gestora e famílias dos educandos, consideramos pertinente especificar os sujeitos da pesquisa. Para aplicação dos questionários *online*, selecionamos sete (07) interlocutores da gestão, composta por um(a) diretor(a), dois(duas) vice-diretores(as) e quatro supervisores(as) (sendo dois de cada turno de ensino). Em relação à caracterização das famílias, foi necessário definir um número de questionários a serem aplicados. Para tanto, utilizamos a teoria de Levin (2007) e de Barbetta (2011), autores que apresentam a estatística<sup>28</sup> voltada para a área de Ciências Sociais e de

---

<sup>28</sup> Níveis de significância  $\alpha$  de 10% equivalem a 90% em pesquisas nas áreas das ciências sociais e humanas, sendo assim extremamente válidas e relevantes (BARBETTA, 2011). Tal amostra resultou em 45 famílias, efetuada por um Doutor de Estatística/Economia Aplicada do Departamento de Economia (DEE) da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Portanto, essa amostragem possui valor de significância para pesquisas científicas na área de Humanas.

Humanas para analisar tipos de relações, de forma a obter uma amostra significativa. Os referidos autores empregam uma fórmula para estabelecer o tamanho da população finita:

$$n = \frac{Z^2 \left(\frac{\alpha}{2}\right) \rho(1 - \rho)N}{E^2(N - 1) + Z^2 \left(\frac{\alpha}{2}\right) \rho(1 - \rho)}$$

Desse modo, a partir de uma população de 988 alunos da escola a ser pesquisada, em que  $p$  é 0,50%,  $E$  é 0,12,  $Z$  é 1,645, seguindo um nível de significância  $\alpha$  de 10%, chegamos a uma amostra de 45 famílias ( $n$ ) para a aplicação dos questionários. Vale pontuar que essa totalidade foi ultrapassada no estudo, conforme a porcentagem de significância, não sendo viável a redução (menos de 45), pois isso diminuiria a margem de confiabilidade.

### 4.3 A construção de dados

A investigação proposta foi pautada em um conjunto de métodos concomitantes, formado por pesquisa bibliográfica, baseada em literatura nacional e internacional sobre a temática, e análise documental, com base em documentos norteadores para as escolas Estaduais de Minas Gerais (Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Institucional (RI), além de leis como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Constituição Federal de 1988 (CF) e Políticas Públicas Educacionais).

Sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (2008) explica que sua execução deve ser baseada em material já formado, constituído principalmente de livros, artigos científicos, teses e dissertações. A análise documental deve ser realizada a partir de fontes que ainda não receberam tratamento analítico e que fornecem elementos que subsidiam o desenvolvimento de uma investigação (SEVERINO, 2016).

Ambos os métodos (análise documental e pesquisa bibliográfica) foram detalhados nos Capítulos I, II e III, sendo os dois primeiros em formato de artigos científicos, abrangendo pesquisas já firmadas sobre a relação entre Gestão e Famílias, por meio da Metanálise<sup>29</sup> e da análise de leis e documentos em geral.

---

<sup>29</sup> Metanálise é uma técnica estatística adequada para combinar resultados provenientes de diferentes estudos, produzindo, assim, estimativas que resumem o todo, denominadas estimativas metanalíticas (RODRIGUES;

Segundo Lakatos e Marconi (2000), a pesquisa bibliográfica pode ser rotulada como revisão de literatura, estado da arte, revisão sistemática ou identificação das fontes. Independente da denominação, a revisão bibliográfica necessita possuir um encadeamento coerente, cujo assunto deve ser bem estruturado e organizado, reforçando, assim, os argumentos da pesquisa. Nesse sentido, é importante ressaltarmos que a condição da pesquisa não depende apenas dos procedimentos técnicos, mas compreende outros fatores, tais como a informação que o pesquisador(a) já possui e as probabilidades de análise próprias do objeto de estudo.

Buscamos, também nessa parte, compreender a contribuição de Bourdieu para o campo da educação, estudando um pouco da sua obra em Bourdieu e Passeron (1992) e Bourdieu (2001). Outros estudos conexos à relação entre família e escola, tais como Setton (2002), Szymanski (2011a; 2011b) e Nogueira e Dayrell (2012), foram utilizados para construirmos o processo de compreensão do tema em análise.

Para esclarecer o percurso metodológico adotado, apresentamos, de forma sucinta, a coleta dos dados. Inicialmente, realizamos um contato com a inspetora da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEEMG), que possibilitou a autorização de alguns dados quantitativos sobre as escolas e ainda esclareceu questões sobre o funcionamento institucional e as modalidades de ensino ofertadas. Esse processo foi iniciado em novembro de 2019, para explicitação dos objetivos da pesquisa e do consentimento para a realização do estudo. No começo de 2020, mantivemos o contato, mas era necessário esperar a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para iniciar os trabalhos.

Nesse contexto, cabe ressaltar que, devido à pandemia do Covid-19, algumas modificações foram necessárias para dar prosseguimento ao estudo, sendo que alguns atrasos foram inevitáveis. A princípio, a intenção era aplicar entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e questionários impressos às famílias, de forma aleatória, sorteados por meio do número de matrícula do educando (do 6<sup>o</sup> ano do Fundamental ao 3<sup>o</sup> ano do Ensino Médio).

A proposta inicial era utilizar questionários impressos, justamente pelo fato de muitos não possuírem acesso à internet. Contudo, com a paralisação das aulas presenciais, não foi possível realizar o contato físico com as famílias dos alunos. Por essa razão, a aplicação do questionário *online* se tornou a opção mais viável, por meio da ferramenta *Google* formulários, entre outros recursos que contribuiriam para a sequência do estudo. Assim, todo o material da pesquisa de campo foi adaptado para questionários com questões abertas e

fechadas, sem modificar o real teor da tese (conforme foi explicitado no relatório do CEP da UFV). Tal decisão foi tomada em conjunto com orientadora, coorientadora, secretaria da pós-graduação, sendo comunicada, antecipadamente, à direção da escola selecionada.

O questionário é um dos procedimentos mais utilizados para obter informações em grande escala, tendo em vista que possui um custo razoavelmente baixo, além de garantir o anonimato dos participantes e apresentar alta confiabilidade (GIL, 2008). No que tange ao seu conteúdo, o questionário pode ser classificado, segundo Mattar (2008), como um documento autopreenchido, em que o pesquisado(a) lê o documento e o responde diretamente, sem a intervenção do entrevistador(a), podendo explorá-lo individualmente.

É importante ressaltar que, antes da aplicação dos questionários, ocorreu uma conversa com a gestora da respectiva instituição sobre a melhor forma de disponibilizar o link para os sujeitos participantes. Inicialmente, foi solicitada uma espera que perdurou cerca de dois meses, devido à adaptação da escola e da comunidade escolar ao ensino remoto da rede estadual de Minas Gerais. Após o tempo esperado, o contato foi restabelecido, ficando acordado, entre as partes, que o link seria disponibilizado através do *Whatsapp* e do Facebook. Vale salientar que a escola não possui um grupo de rede social para realizar contato com as famílias dos alunos.

Assim, antes de dar início à coleta de dados com o questionário virtual, foi inserido um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), composto por uma página de esclarecimento sobre a pesquisa, além da solicitação de autorização para o uso dos dados fornecidos pelos participantes. Dessa forma, realizamos uma pré-testagem, aplicada a quatro famílias com características similares aos indivíduos da população de estudo, para detectarmos possíveis falhas na elaboração das questões, tais como: “ambiguidade de alguma pergunta, resposta que não havia sido prevista, não viabilidade de respostas em alguma pergunta, entre outros” (BARBETTA, 2011, p. 34).

Para a aplicação efetiva dos questionários as famílias, não foi feito nenhum tipo de sorteio para os respondentes. O link foi disponibilizado para todos os educandos por meio da rede social da escola, sendo esse o meio alternativo para aplicação, uma vez que fomos informados que só os(as) professores(as) tinham grupos específicos por disciplinas/séries e estes eram para serem postados somente conteúdos pedagógicos. Dessa forma, as famílias sinalizaram, por meio de uma das questões do questionário, se eram do Fundamental ou do Ensino Médio. Além disso, foi informado aos educandos para que deixassem suas famílias responderem o documento em questão. Cabe salientar que, nesta pesquisa, o termo “família”



abrange pai/ mãe; padrasto/madrasta; avó/avô; tio/tia, ou seja, qualquer que seja o responsável legal será designado como membro familiar.

O questionário designado à equipe gestora foi composto por 25 questões, sendo 16 fechadas e nove abertas, obtendo o retorno dos sete participantes da escola (Especialistas da Educação Básica - EEB). Já o material designado às famílias foi composto por 28 questões (22 fechadas e seis abertas). Como finalidade, ambos tiveram de analisar a relação entre os sujeitos na escola, não apresentando característica estatística, mas sim de representatividade social. O tempo médio para preenchimento do documento *online* foi de 15 min.

O questionário aplicado às famílias ficou disponível durante dois meses (julho e agosto de 2020), sendo o link do documento disposto para todos os segmentos da escola (Fundamental 2 e Ensino Médio). Desse modo, esperávamos um retorno maior, mesmo a amostra ter sido delimitada em 45 e ser representativa, mas como recebemos 56 questionários resolvemos não fazermos descartes e trabalhar com todos. Porém, para chegar a esse quantitativo, o caminho não foi simples, sendo necessário criar alternativas virtuais para obtenção dos dados.

Diante do não recebimento de respostas, reforçamos o pedido de apoio à direção, para que informassem os alunos sobre a importância desse posicionamento, cujo objetivo principal era identificar opiniões, sugestões e expectativas das famílias, em prol de possíveis melhorias/adequações no relacionamento a ser avaliado. Contudo, o pedido não surtiu efeito, sendo solicitada a ajuda de uma supervisora aposentada, que não trabalhava mais na escola, mas que fazia parte de todos os grupos e redes sociais disponíveis. Após esse contato, e com o envio dos links por meio dessa ex-funcionária, a pesquisa recebeu maior participação.

Nos questionários, buscamos averiguar a percepção da realidade sociocultural da escola e dos membros desse contexto, bloqueando “a violência doce, invisível, desconhecida, não percebida como arbitrária, e, portanto, legitimada” (BOURDIEU, 1983, p. 209). Em linhas gerais, primamos pelo caminho investigativo, cujos instrumentos metodológicos serviram de apoio para o levantamento dos dados, evidenciando, assim, possíveis contribuições das relações dispostas no âmbito escolar.

#### **4.5 Análise dos dados**

Os questionários aplicados *online* forneceram os dados da presente pesquisa, o que possibilitou a análise do perfil das famílias e da equipe de gestão, a partir de informações pessoais e profissionais desses participantes.

Os pontos iniciais dos questionários eram referentes as famílias (precisamente da questão 1 a 7, de um total de 28), e referentes à gestão (de 1 a 10, de um total de 25). É válido pontuar que, em ambos os conteúdos, não foi pretendido investigar a condição socioeconômica dos participantes. Assim, realizamos a análise das questões específicas sobre os arrolamentos entre os principais atores da pesquisa. Lembrando que os assuntos que demandam repostas descritivas receberam transcrição fidedigna.

Inicialmente, as informações dos questionários foram armazenadas em pastas do *Google Drive*, organizadas pelos nomes “famílias” e “equipe gestora”. Esses dados podem contemplar ideias e perspectivas dos participantes, de forma a estabelecer uma aproximação entre diversos significados revelados no espaço escolar.

Salientamos, ainda, que o objetivo da pesquisa não é identificar se as famílias ou responsáveis legais são mais ativas ou não diante de suas funções participativas com a gestão ou com a escola em si, visando identificar como ocorre tal contato e o entendimento de sua participação/função nesse contexto. Dessa forma, os questionários aplicados foram analisados como um todo (Fundamental 2 e Ensino Médio), haja vista que o objetivo da atinente pesquisa é compreender as relações e ações como um todo. Pontuamos também que, devido à pandemia, muitas alterações foram necessárias no presente estudo, bem como muitos entraves encontrados pelo caminho, de forma que utilizamos todas as alternativas dispostas e possíveis para prosseguirmos com a pesquisa.

Na fase de análise dos dados, escolhemos como metodologia a Análise de Conteúdo, que, de acordo com Triviños (1995), visa descrever conteúdos, consequências e deduções lógicas, utilizando-se as seguintes etapas interligadas: pré-análise, descrição analítica dos dados e interpretação referencial. Segundo Ludke e André (1986), analisar os dados obtidos durante uma pesquisa de cunho qualitativo é uma tarefa imprescindível e requer muitos cuidados por parte do(a) pesquisador(a).

Empregamos, também, a Triangulação dos Dados, que abrange o uso de diferentes abordagens metodológicas do objeto empírico para prevenir possíveis distorções relativas, tanto para a aplicação de um único método quanto para o entendimento de uma única teoria (GÜNTHER, 2006). Nesse sentido, são utilizadas diferentes dimensões de tempo, de espaço e de nível analítico, a partir dos quais o(a) pesquisador(a) busca informações para sua pesquisa. Assim, o referido método de análise possibilitou a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto de comunicação entre os atores principais (equipe gestora e famílias).

Sob esse viés, as informações coletadas passaram por um processo de seleção, simplificação e transformação, sendo conseqüentemente organizadas de maneira que pudessem ser extraídos elementos que identificassem possíveis padrões, explicações e fluxos de causa e efeito, conforme temática de estudo e literatura da área. Por essa razão, as questões abertas dos questionários foram transcritas e as fechadas apresentadas de forma estatística, no intuito de apresentar os elementos constitutivos de um conjunto (no caso, gestores e famílias).

Para Creswell (2007), realizar a triangulação de diferentes fontes de informação de dados é uma estratégia primária, examinando as evidências das fontes e usando-as para criar uma justificativa coesa para os temas. As múltiplas fontes de evidências proporcionam diversas avaliações do mesmo fenômeno e, em muitos estudos de caso, o fenômeno de interesse pode pertencer a um evento comportamental ou social com a descoberta convergente, assumindo implicitamente uma única realidade, o que aumenta a precisão dos resultados (YIN, 2010).

Portanto, a metodologia foi adequada à pesquisa, ao problema e aos objetivos que quisemos alcançar, como sugerido por Goldenberg (2007), ressaltando que o(a) pesquisador(a) está sempre em estado de tensão, em decorrência de seu conhecimento parcial e limitado.

#### 4.6 Operacionalização dos conceitos sobre a pesquisa

No Quadro 4, sintetizamos as abordagens teóricas discutidas ao longo da presente pesquisa.

**Quadro 4 - Síntese das Teorias Utilizadas**

Abordagem teórica	Autores e ano	Conceitos	Definição
<b>Teoria com enfoque na concepção da infância e adolescência</b>	Philippe Ariés (1978)	Infância enquanto construção social	Estudos baseados na iconografia medieval apresentam elementos para que a criança seja reconhecida por suas particularidades ao longo da História, sendo separada do mundo dos adultos para viver sua própria infância
	Peter Nathaniel Stearns (2006)	Infância na contemporaneidade	Sob efeitos da globalização, a infância na contemporaneidade é caracterizada pela forte influência da mídia, do rádio, da televisão, e

<b>Teoria com enfoque na família</b>	Maria Auxiliadora Dessen (2010); Leny Alves Bomfim Trad (2010); Ceneide Cervený (2012)	Família enquanto realidade humana	principalmente da Internet, os quais reforçam uma visão de criança consumidora, que a todo instante é bombardeada com imagens e propagandas, expondo-as à violência e à sexualidade precoce
<b>Teoria com enfoque na relação Família/Escola</b>	Maria Alice Nogueira (1998); Heloísa Szymanzki (2011ab)	Novas configurações da relação família e escola	Atualmente, há uma nova divisão do trabalho educativo, na qual a escola extrapola suas funções pedagógicas intelectuais, para se ocupar das dimensões emocionais da formação. Assim, a família passa a intervir cada vez mais nos processos pedagógicos. Por isso, certas condutas dos educandos são influenciadas pelas condições sociais das famílias
<b>Teoria com enfoque no <i>Habitus</i> cultivado e Campo</b>	Pierre Bourdieu (2001); Jean-Claude Passeron (1992); Maria da Graça Jacintho Setton (2010)	Percepções do mundo social a partir da cultura	A escola, enquanto campo, configura um espaço social formador de comportamentos, onde o <i>habitus</i> cultivado pode estruturar os educandos, a partir de determinada cultura
<b>Teoria com enfoque na administração escolar</b>	Heloísa Luck (2014)	Liderança e trabalho colaborativo por meio da gestão democrática	Todo trabalho em educação, dada sua natureza formadora, implica em ação de liderança, que se constitui na capacidade de influenciar positivamente as pessoas
<b>Teoria com enfoque na administração escolar</b>	Vitor Henrique Paro (2011)	Educação transformadora por meio da gestão democrática	A gestão necessita criar mecanismos de participação capazes de atrair pais, funcionários e demais componentes da comunidade externa, para certeza de que sua participação não é apenas um direito, mas sim uma necessidade educativa
<b>Teoria com enfoque na administração escolar</b>	José Carlos Libâneo (2013)	Organização com base na Gestão democrática	Gestor e todos os membros da escola e comunidade devem primar por decisões e objetivos construídos coletivamente, que posteriormente serão assumidos por cada integrante

em sua particularidade, de forma organizada

---

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base nas teorias utilizadas (2020).

Diante das ideias expostas, é importante ressaltar que o Quadro - 4 constitui uma síntese dos principais autores estudados, havendo outros trabalhos que foram citados ao longo da tese.

Os pressupostos teóricos desenvolvidos até o momento têm por objetivo apresentar conhecimentos históricos e contemporâneos que embasam a pesquisa, abrangendo discussões sobre o entorno escolar e os principais atores sociais que compõem esse espaço. Desse modo, no Capítulo V, apresentamos os resultados e a discussão dos questionários *online*, relacionando as descobertas com os teóricos abordados ao longo do presente estudo, sempre atentando-se aos objetivos propostos.

## CAPÍTULO V - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentamos a análise sobre as relações entre gestão escolar e famílias dos educandos em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino da cidade de Viçosa (MG). A partir do estudo de caso, pautamos a investigação não somente no ponto de vista dos profissionais da gestão, mas também sob o olhar das famílias dos educandos, averiguando como/se ocorre seu envolvimento no âmbito escolar, e qual o entendimento de ambos sobre participação escolar.

### 5.1 Perfil da equipe gestora

Para melhor conhecimento dos profissionais da E. E. Lírio Azul, apresentamos, no Quadro 5, algumas características que identificam cada um desses sujeitos. Lembrando que os nomes são meramente fictícios, com as iniciais para identificação do cargo: G – Gestor(a), VG – Vice-Gestor(a) e S – Supervisor(a). Cabe ressaltar que detalhamos, nas análises, somente os dados mais relevantes contidos nas tabelas e quadros. À vista disso, Barbeta (2011) pontua que tal disposição de informações, neste formato, facilita a compreensão do fenômeno estudado, uma vez que se apresentam os dados de modo resumido, a partir da visão geral do conteúdo em questão, apresentando de forma textual apenas os resultados proeminentes.

**Quadro 5** – Perfil da equipe gestora

Nome	Idade	Tempo de experiência na área	Formação acadêmica
G - Aurora	54	13	Graduada em História com Especialização na área
S - Luna	27	1 ano e 6 meses	Graduada em Pedagogia com Mestrado na área
S - Bruna	26	1 ano e 8 meses	Graduada em Pedagogia com Especialização na área
S- Elsa	56	27 anos	Graduada em Pedagogia com Especialização na área
S - Lara	39	5 anos	Graduada em Pedagogia com Especialização na área
VG- Ana	37	6 anos	Graduada em Pedagogia com Especialização na área
VG - Naldo	39	11 anos	Graduado em História com Especialização na área

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2021).

Conforme informações disponibilizadas no Quadro 5, a faixa etária dos profissionais está entre 30 e 40 anos, o que representa 42,9% do total, seguido de 28,6% para os participantes com idade entre 20 e 30 anos, e a mesma porcentagem para a faixa de 51 e 60 anos (28,6%). Notamos, assim, que a idade dos gestores é bastante heterogênea, fato que pode ser relevante para a troca de experiências e de opiniões no ambiente de trabalho.

Em relação ao tempo de atuação, 66,7% possuem experiência acima de cinco anos na área, havendo somente dois dos profissionais (33,3%) com tempo inferior a dois anos. Outro dado observado é que 71,5 % são licenciados(as) em Pedagogia e 28,5% licenciados(as) em História. No total da equipe, 6 (seis) possuem especialização (85,7%) e somente 1 (uma) possui Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado) (14,3%).

Por meio dos dados supracitados, atestamos a recorrência de pedagogos ocupando cargos de gestão. Essa situação trivial é fundamentada pelo art. 64 da LDB/1996, que vem a consentir a atuação nas áreas de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional (Educação Básica) para os profissionais formados em Educação, em Pedagogia, ou com Pós-Graduação nessas áreas, a critério da instituição de ensino, sendo garantida, nessa formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Sobre essa questão, Libâneo e Pimenta (2002) expõem a importância do pedagogo no papel de gerência em instituições de ensino. Para os autores, tal atuação tem como objetivo propiciar a melhoria da qualidade do ensino, otimizando a oferta da educação para a população, já que suas atribuições estão imbricadas no setor pedagógico escolar.

Com base nas respostas obtidas, é possível perceber, também, que todos buscam dar sequência à sua formação, devido ao fato desses profissionais terem realizado cursos de curta duração (seminários, *workshops*, palestras e oficinas) nos últimos anos. Gatti (2012) confirma que os cursos de capacitação são muito bem-vindos, uma vez que oferecem conteúdos que abrangem a racionalidade dos profissionais, propiciando o domínio de novos conhecimentos, com a finalidade de oferecer mudanças em sua postura e formas de atuação no ambiente de trabalho.

Indagados sobre o tempo de serviço na atual escola, 42,9% possuem mais de 10 anos de atuação, sendo aqueles profissionais que ocupam o cargo de gestor e de vice-gestor. Os demais constituem os 57,1% que possuem menos de um ano de desempenho na instituição analisada. Assim, percebemos um número significativo de profissionais contratados que não possuem vínculo prolongado, fato que, de certo modo, dificulta o sentimento de pertencimento àquele contexto, comprometendo ações continuadas com a comunidade escolar (educandos e famílias) (LUCK, 2014).

Com relação ao trabalho em outras instituições, 71,4% responderam que trabalham sob dedicação exclusiva nessa escola, oscilando em um cargo de gestão com outro de docente, exceto o(a) gestor(a) geral que se dedica somente a essa função. Já o equivalente a 28,6% possuem um segundo emprego, atuando em comércios próprios (autônomos).

Perguntados sobre a possibilidade de mudança de profissão, 57,1% disseram que sim, por meio das seguintes afirmações:

Sempre penso em **mudar de profissão, principalmente pela valorização profissional**, não só em aspecto financeiro, mas motivacional também (S – Luna, grifo nosso).

Nesta área, somos condicionados a trabalhar a vida inteira no mesmo ritmo. **Não há nenhuma expectativa de ascensão**, a não ser virar Diretor. Acho que deveria ter outras possibilidades para crescimento profissional dentro da escola pública (S – Bruna, grifo nosso).

**Salarial e emocional.** Essas para mim são as principais questões que me fazem estar investindo em uma nova profissão (S – Lara, grifo nosso).

**Pela condição de trabalho**, pela descontinuidade do trabalho, pela desunião da equipe e principalmente pelo sistema (VG – Naldo, grifo nosso).

A partir desses relatos, presumimos que os profissionais tendem a demonstrar, sobretudo, os aspectos negativos da atuação, expondo certa insatisfação, embora nenhum deles tenha colocado a relação com os estudantes como ponto negativo. Ressaltando que são os profissionais que estão a menos tempo no cargo. A opção de mudar de carreira no futuro ratifica as dificuldades vivenciadas na Educação, como a falta de valorização profissional, a atualização e qualificação precárias, e o desânimo para enfrentar e resistir aos demais obstáculos da carreira docente. Logo, as condições emocionais (atreladas à vivência cotidiana) e a valorização do magistério são os principais identificadores da necessidade de mudanças estruturais no ambiente escolar e na carreira docente, sendo informações retratadas nos questionários.



## 5.2 Olhar da gestão escolar para além do marco institucional: percepções sobre a própria atuação e a participação familiar

O título sugerido “O olhar da gestão escolar para além do marco institucional: percepções sobre a própria atuação e a participação familiar<sup>30</sup>” visa expressar o posicionamento da equipe gestora sobre o dia a dia trabalhado, incluindo as perspectivas dessa área de atuação. Sob esse viés, as perguntas do questionário foram desenvolvidas com o intuito de incitar a reflexão dos referidos profissionais, de modo a analisar, ainda, as relações praticadas no ambiente de trabalho, especificamente o vínculo mantido com as famílias dos educandos.

Dessa forma, iniciamos a pesquisa com o tema Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, documento cujo objetivo é ressignificar as práticas educativas sob a perspectiva humanizadora, de forma semelhante à educação proposta pelo grande educador Paulo Freire, este que, por sua vez, defende o atendimento às necessidades e o respeito à diversidade dos sujeitos envolvidos na ação educativa. Lembrando que tal documento é reelaborado de forma semestral ou anual, dependendo da necessidade do espaço educativo. Nessa perspectiva, questionamos se as famílias dos educandos participam da construção do PPP, conforme preconizado pelo documento em questão (PPP).

Todos os profissionais afirmaram que, via de regra, o convite é feito as famílias. No entanto, quando indagados sobre essa presença, 57,1% classificam tal atuação como insatisfatória e 42,9% consideram razoável. Diante das respostas e da análise de alguns documentos disponibilizados no site da SEEMG, verificamos que o PPP não apresenta uma periodicidade exata para alterações e acréscimos, sendo a reformulação realizada conforme as necessidades surgidas durante o ano letivo. Segundo Trindade *et al.* (2015),

o projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola, contribuindo assim para uma escola ativa, uma escola democrática. [...] Planejar e construir um projeto político pedagógico é ter compromisso com uma educação de qualidade e participativa, é a união entre escola e comunidade, comunidade e escola, pois ambos são indissociáveis. É trilhar um caminho

---

<sup>30</sup> Esse tópico gerou um artigo publicado na Revista Temas e Espaços em Educação, da Universidade Federal do Sergipe (UFS). Sergipe, v. 14, n. 33, out/dez. 2021. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/16085/12227>>.

com foco na aprendizagem, participar de opiniões e responder os questionamentos (TRINDADE *et al.*; 2015, p. 4).

Portanto, a participação não tão favorável, como a descrita pelos profissionais, resulta na dificuldade de funcionamento dos mecanismos institucionais. Acreditamos que a presença insatisfatória desses membros da comunidade escolar pode ser oriunda da falta de compreensão de sua participação, já que as famílias, muitas vezes, desconhecem sua importância, ou, no mínimo, subestimam o exercício desse dever, justamente por não receberem esclarecimentos a respeito da sua primordial função. Além disso, precisamos pontuar a receptividade da equipe gestora, como também refletir sobre os horários de reuniões pedagógicas ou eventos em geral que não condizem com os horários das famílias, que necessitam estar inseridas no ambiente de trabalho para o sustento de seus membros (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Ao serem questionados sobre a porcentagem média de participação das famílias na escola, os resultados demonstram a margem de 0% a 25%, o que configura uma baixa presença. Esse dado faz com que transitemos por algumas discussões, do porquê dessa ausência, uma vez que tanto a família quanto a escola passam, e continuam passando, por transformações em sua estrutura (NOGUEIRA, 2006; SZYMANZKI, 2011b).

Nesse sentido, precisamos desmitificar que essa omissão seja justificada pela falta de vontade das famílias. É preciso considerar, como preconizam Bourdieu e Passeron (1992), que cada grupo social desempenha determinada posição em uma estrutura social, gerando um sistema específico de disposições para cada ação e atitude cotidiana. No caso da (não) participação parental, um condicionante importante seria a questão econômica (BOURDIEU, 1983). Essa afirmativa também é fruto de experiência própria, em relação à minha família e à minha atuação como docente em escola pública, enquanto pesquisadora do campo educacional.

Na presente discussão, não podemos ignorar o patriarcado, que se tornou tema frequente na literatura para compreender e fundamentar o contexto nacional (e também internacional). De acordo com Saffioti (2004), a mulher era designada a cuidar dos filhos e da casa, enquanto o homem buscava o sustento trabalhando fora. Hoje, ambos são os responsáveis pela manutenção do lar; inclusive, há situações em que a mulher é a única provedora econômica (ACOSTA; VITALE, 2005).

Diante desse tipo de mudança, é fundamental considerar/compreender os aspectos que forcem as famílias a não acompanharem a vida escolar dos filhos. Será que pedem ao tio(a),

vizinho(a), padrinho/madrinha, ou aos avós para comparecerem em reuniões e eventos escolares? Será que essas famílias pesquisadas não solicitam alguma flexibilização nos horários para conseguirem comparecer à escola? A visão de participação no âmbito escolar é entendida pelos profissionais somente com a presença efetiva das famílias? Tais indagações são necessárias para sugerir possíveis soluções que estimulem a participação das famílias em eventos, reuniões e em tomadas de decisão relacionadas ao ensino dos educandos. Segundo Freire (2007), a escola costuma estar desenraizada, desatualizada, inorgânica, desvinculada da vida das pessoas, daí a importância de se fazer um trabalho político e pedagógico que permita aproximar a educação da sociedade e dos seus interesses.

Reafirmamos que o objetivo da presente pesquisa não é compreender a baixa aderência familiar na escola, mas esse breve apontamento se fez necessário diante do que vivenciamos como expectativas sobre as famílias. Em muitos casos, as famílias se sentem frustradas por não estarem inseridas no espaço escolar, ausência esta justificada por atribuições laborais. Adicionalmente, faltam recursos econômicos e até culturais para se conquistar um acompanhamento favorável (BOURDIEU, 2001).

Diante do exposto, observamos que as famílias, em geral, tendem a seguir o que Bourdieu (2001) intitula como “liberalismo” em relação à educação dos filhos. Nogueira e Nogueira (2002) corroboram que essas famílias, de recursos reduzidos, apresentam a tendência natural de oferecer um retorno mínimo com os títulos escolares dos filhos. Segundo Bourdieu (2001), esse liberalismo expressa a falta de acompanhamento de modo contínuo, sem cobranças de sucesso escolar dos educandos, configurando um caminho escolar mais breve, o que, por sua vez, agiliza a entrada no mercado de trabalho (inserção profissional), em prol da aquisição de renda familiar.

Indagamos também aos profissionais gestores se há algum item específico no PPP ou programa/política de envolvimento na escola que reforce a participação da família na escola. Nessa questão aberta, foi pontuado somente o que eles apresentam no PPP como interação familiar. O destaque foi para as “reuniões pedagógicas”; os eventos escolares como, por exemplo, “Festa Junina” que as famílias auxiliam na organização; o “Dia da Família na escola”; o “Projeto café com os pais” e o encerramento do ano letivo com a cantata de Natal. Percebemos nos relatos que não há nenhum programa do governo ou política de inclusão da família nesse espaço. Freire (1980), em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, expõe a importância de estar expresso em um PPP o que se pretende realizar com a comunidade escolar. Para o autor, essa sempre foi uma das suas alocuções, mesmo antes da publicação do livro, uma vez que o ponto de partida de um PPP, ou de qualquer outro documento escolar,

necessita estar exatamente nos níveis de aspiração, nos níveis de sonho, nos níveis de compreensão da realidade e nas formas de ação e de luta dos grupos populares, principalmente, o escolar (FREIRE, 1980).

Com relação ao tipo de convite feito para participação efetiva das famílias nas decisões e na realização de eventos escolares, buscamos conhecer a forma e a frequência de convites adotada pela instituição. As respostas foram disponibilizadas na Tabela 3, a seguir.

**Tabela 3 - Tipo de convite voltados as famílias**

Órgãos Colegiados	Reuniões administrativas	Reuniões pedagógicas	Eventos escolares	Problemas indisciplinares	Receber elogios
6,4%	28,6%	100%	85,7%	71,4%	0%

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora (2021).

Os chamados mais frequentes da rotina escolar constituem as reuniões pedagógicas (100%), os eventos escolares (85,7%) e os problemas indisciplinares (71,4%). Para compreender esses dados, resgatamos as considerações de Paro (2011) que elucidam a falsa ilusão de presença e de gestão democrática, conforme o centralismo da administração e a distribuição de poderes. Muitos obstáculos resultam na ausência de canais apropriados e mais atrativos, o que favoreceria a participação de todos os segmentos, inclusive o familiar. Paro (2011) salienta, também, a importância dos órgãos colegiados dentro da instituição de ensino, tais como a Associação de Pais e Mestres (APM). Nesse caso, os referidos órgãos são primordiais para o envolvimento das famílias na condução da escola, conquistando, assim, melhorias no sistema público de ensino (atualmente aquém das necessidades sociais). Contudo, notamos que os órgãos colegiados são responsáveis por apenas 6,4% dos convites direcionados às famílias.

É interessante observar que as convocações, em geral, tratam de situações em que as famílias devem lidar com má conduta/comportamento ou baixo desempenho acadêmico dos filhos; são raras as situações que enaltecem os alunos de boa conduta, como, por exemplo, convite para escutar elogios ou apresentar a evolução satisfatória desses educandos. Luck (2014) afirma que a participação pode ocorrer de formas diferenciadas nas escolas, dependendo das condições internas da instituição e das famílias que se envolvem nesse espaço.

Nesse sentido, as relações que se estabelecem entre a família e a gestão escolar podem variar muito, visto que são atrelados a inúmeros fatores, dentre eles o nível de participação

que a instituição oferece à família juntamente com a qualidade de atendimento. Tais fatores estão apoiados no “(re)conhecimento” mútuo entre ambos, pois a noção da equipe gestora a respeito das famílias é, na maioria das vezes, constituído de preconceitos, que se limita a uma interpretação fechada do “outro” e do seu mundo, prevalecendo atitudes, sentimentos e ações que imperam a regidez. Logo, reconhecer que todo espaço e indivíduo possuem limitações, implica sair dos limites estreitos do preconceito e abrir-se para as novas possibilidades de compreender o seu “semelhante” em suas particularidades (NEVES, 2004).

A esse respeito direcionamos a questão sobre o que entendem como participação das famílias no espaço escolar. É perceptível nos registros, de forma unânime, que o conceito de participação familiar é atrelado a reuniões pedagógicas, eventos em geral que envolvam a comunidade escolar e situações que abarquem o comportamento dos educandos, expressos no PPP da escola. Observamos, por meio das falas, que o gestor escolar busca uma participação de acordo com a sua percepção, e nos momentos que eles permitem. Consequentemente, se estes profissionais agem de forma centralizada, a escola tende a estagnar nos moldes tradicionais de gestão, nos quais as famílias não têm ciência das demandas gerais do ambiente e da sua importância como parte do corpo escolar. Segundo Libâneo (2013), essa participação centralizada somente em momentos que convêm (intitulados como “corriqueiros”) acarreta um distanciamento entre gestão, famílias, educandos e funcionários em geral, impedindo a efetivação da gestão participativa e democrática.

Essa afirmação de Libâneo (2013) sobre a participação das famílias nos trazem a compreensão de que cada instituição e indivíduo possuem e assumem uma concepção de envolvimento, uma vez que o termo “participação” é técnico, e pode ser desmistificada por uma gestão participativa, onde não há questões que são unicamente deliberadas somente pela família e nem pela instituição escolar. Nesse entendimento, tudo é analisado por meio do diálogo no sentido de conseguir se colocar no lugar do “outro”, compreendendo, refletindo e respeitando a opinião alheia, de forma a se chegar em um consenso satisfatório para ambas as partes (NEVES, 2004, p. 8)

Desse modo, a gestão pensada de forma democrática pode adquirir uma dimensão muito diferente daquela associada à ideia de comando e participações prosaicas do dia a dia. Isso significa que se pode administrar, por meio do diálogo e do envolvimento do coletivo, sem a centralidade no poder e no autoritarismo. Nessa perspectiva, o gestor deixa de ser o profissional que fiscaliza e controla as decisões, para ser um harmonizador da diversidade, dando consistência às ações do ambiente educacional (CURY, 2007; LUCK, 2011; SOUZA, 2016).

Outro fato que discorremos sobre a equipe gestora diz respeito ao seu entendimento sobre o seu papel/função como integrante desse cargo. Em relação a esse assunto, obtivemos as seguintes respostas:

Penso que meu trabalho esteja voltado para que ocorra tudo da melhor forma possível, incluindo todos que ali estão na escola, acolhendo, atendendo e **contribuindo para um ambiente saudável** (S –Lara, grifo nosso).

Há 13 anos de experiência na gestão, vejo que meu cargo envolve muita responsabilidade. Estou nesse cargo não para administrar somente a infraestrutura de um espaço, mas sim pessoas que estão envolvidas no processo educativo, que exige de mim um **planejamento das minhas ações e definições de metas** (G – Aurora, grifo nosso).

O meu papel como vice-gestor envolve o **cuidado com as pessoas, com os recursos humanos, tecnológicos, financeiros, pedagógicos**, entre outros, buscando atingir os objetivos traçados pela escola e motivando a comunidade escolar para que se sintam abraçados pela gestão (VG – Naldo, grifo nosso).

A nossa função como equipe gestora é **resolver os conflitos** que surgem **compartilhar conhecimentos, organizar o ambiente de forma administrativa e pedagógica** e auxiliar os funcionários em diversas situações (S – Bruna, grifo nosso).

Pelos relatos descritos, notamos que todos(as) compreendem a teoria que fundamenta a gestão escolar no espaço institucional, sendo uns mais detalhistas a respeito do seu papel/função, mas em um sentido empresarial. Sobre essa questão, Luck (2011) discorre que uma equipe gestora necessita ter a compreensão do seu papel, por meio de princípios da gestão democrática, demonstrando interesse pela participação de toda comunidade escolar, além de orientar e incentivar a coletividade, bem como o compartilhamento de ideias na busca pelas conquistas e resultados satisfatórios e positivos para todos(as).

Ainda, no sentido da inserção familiar na instituição, questionamos de que forma os profissionais avaliam a importância da participação das famílias no contexto escolar dos educandos. Dos sete funcionários(as), apenas 5 (cinco) explicaram sobre o valor da inclusão, mesmo a questão sendo clara a respeito do assunto. Como as respostas foram bastante sucintas, com, no máximo, duas palavras, descrevemos aquelas que expressaram uma visão mais detalhada:

O aluno melhora muito o desempenho quando a família acompanha seu desenvolvimento. O suporte da família e o diálogo com a escola são fundamentais no crescimento do estudante (G – Aurora).

A mudança dos estudantes é visivelmente melhor quando os pais estão presentes na escola, tanto em relação à aprendizagem, quanto ao comportamento. Os pais que não acompanham a vida escola dos filhos acabam deixando de lado, também, os valores morais das crianças, o que faz com que ela seja mais agressiva, indisciplinar, e com menor aproveitamento dos estudos (S – Luna).

Quando a família se envolve com os assuntos escolares de seu filho, ele se sente motivado a avançar nos estudos, melhorando, sem dúvida, a autoestima e a aprendizagem do aluno (S – Bruna).

A educação sem a participação da família não atinge seu objetivo. Família e escola precisam trabalhar juntos para obtenção do êxito (S – Lara).

A família está participando cada vez menos da vida de seus filhos, terceirizando o papel da construção do indivíduo e negligenciando a construção afetivo emocional. Acredito que, se um dia conseguirmos uma participação mais efetiva dos familiares, ela com certeza irá refletir em boas condições de desenvolvimento e de aprendizagem para os filhos (VG – Naldo).

A partir dos relatos, que reforçam a visão positiva da participação familiar na vida escolar dos filhos(as), atestamos que o desempenho desses educandos é algo bastante notório nos estudos sobre Sociologia da Educação, principalmente no que se depreende das obras de Bourdieu (1983; 2001).

Bourdieu e Passeron (1992) e Setton (2002; 2010) abordam o incentivo do fator social no desempenho escolar, ao confirmarem que o rendimento dos educandos está associado à dimensão da classe à qual pertence. Nesse sentido, não podemos concluir que as famílias desprovidas de capital econômico e cultural não se interessam pela vida escolar dos filhos. Como agravante, a escola pouco atua para desmistificar essa violência simbólica, o que faz perpetuar o problema do distanciamento entre família e escola.

Em relação às mudanças que ocorreram no processo de ensino e aprendizagem das escolas estaduais de Minas Gerais (MG)<sup>31</sup>, em detrimento da pandemia da Covid-19 instaurada no ano de 2020, a equipe gestora foi indagada sobre a forma adotada para manter/estimular o vínculo e a participação familiar nesse cenário de estudo remoto. Descrevemos, a seguir, alguns excertos que se destacaram:

---

<sup>31</sup> O Estado de Minas Gerais iniciou o Regime de Estudo não Presencial (REANP) no dia 18 de maio de 2020. Para esse regime de estudo, foram estruturados três recursos que funcionam de maneira complementar: o Plano de Estudo Tutorado (PET), o aplicativo Conexão Escola e o programa de TV “Se Liga na Educação” que é exibido pelo canal da Rede Minas ou pelo YouTube, além das redes sociais e do site da Secretaria Estadual de Educação (SEE), que também contribuem para a integração das ações. Disponível em: <<https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets>>. Acesso em: 30 out. 2020.

Antes coadjuvante no processo de ensino, agora os pais tornaram-se atores principais nessa educação. Os filhos passaram a depender mais da ajuda, uma vez que o papel do professor acabou ficando um pouco mais retido nesse processo. É comum receber várias reclamações e questionamentos quanto a efetividade desta nova forma de trabalho, mas, devido à gravidade da situação, esta acabou sendo a única alternativa viável no momento. Portanto, pode-se dizer que os pais assumiram uma responsabilidade quase total no processo de ensino e aprendizagem, especialmente para os alunos do Ensino Fundamental (S – Luna).

Uma parcela tem como ajudar os filhos, outra parcela não tem como, por não ter conhecimento das tecnologias que envolvem o processo (S – Bruna).

Sei que é um momento nunca vivenciado por nós, mas penso que a participação auxilia todo processo de aprendizado e os pais são os facilitadores. A família continua delegando o papel de educar a escola, mesmo com as mudanças acreditam que em algum momento a escola terá que sanar essa defasagem. Os educandos encaram esse momento como férias estendidas (S – Lara).

Tem sido pouco, pra não dizer nula. Avalio como deficiente, pois os pais não estão se informando sobre o novo formato de ensino e estão deixando seus filhos negligenciarem os seus estudos (VG – Naldo).

Mediante à situação relatada, é possível percebermos que o momento de pandemia, que se instaurou no Brasil e no mundo, traz como consequência a convocação da família para atuar no ensino, conforme relatos das supervisoras Luna e Bruna. Contudo, a generalização desse processo não abarca a diversidade brasileira de contextos e de famílias – há vários entraves que dificultam o acompanhamento do ensino remoto ofertado, visto que muitos não possuem acesso à internet e desconhecem os dispositivos que poderiam agregar ao processo de ensino e aprendizagem dos(as) filhos(as), durante esse período de distanciamento social.

A pandemia só exaltou as discrepâncias educacionais, uma vez que os indivíduos que conhecem os protocolos estabelecidos, que possuem poder aquisitivo e domínio da tradição das teorias vigentes, são os mais propícios a inovar e a estabelecerem outras regras para a continuidade da educação dos filhos, sem prejuízos no processo de ensino e aprendizagem (BOURDIEU, 2001).

No que tange às desigualdades educacionais, muitas famílias e educandos encontram-se frustrados diante dos impactos negativos da Covid-19, assim como os docentes em geral. Muitos professores foram impelidos a atuar no teletrabalho sem sequer ter formação específica e, ou, estrutura para isso. A esse respeito, o sociólogo e professor Ruy Braga (2020) pontua que o ambiente doméstico não deve favorecer a produtividade do trabalho, visto que os profissionais em geral não se prepararam para trabalhar em casa, ao lado das atividades mais tradicionais do cotidiano. Por outro lado, há debates por parte do governo para que haja



uma nova organização espacial no setor público, a fim de ampliar e normatizar a adoção do teletrabalho *home office* no setor público. Essa vontade por parte do governo significa, conseqüentemente, economia e corte aos cofres públicos, uma vez que o atual governo é autor da reforma administrativa alvitada pela Proposta de Emenda à Constituição (PEC 32) de 2020, que precariza o emprego público e praticamente acaba com a estabilidade dos futuros servidores, em nome da almejada redução de gastos, que é contraditória ao deixar de fora as carreiras que mais gastos e privilégios possuem (BRAUNERT; BRIDI, 2020).

Antunes (2020) pondera claramente a mesma situação, ao expor que os impactos negativos para serviços que visam assegurar direitos (como a educação) são muitos, visto que a maioria dos profissionais não estão acostumados com o ensino remoto, e essa falta de interação física – entre educando e docente – leva a uma forte tendência de mecanização da educação e de padronização de processos que deveriam ser mais individualizados.

Durante a organização das questões do questionário, pensamos que, como se tratava da relação entre família e escola, os profissionais da gestão deveriam narrar situações em que sofreram algum tipo de ameaça ou de constrangimento. Se sim, pedimos para eles descreverem tal circunstância. As situações relatadas foram:

Houve uma postura inadequada do professor e, como gestora, tomamos as providências cabíveis. No entanto, a família acreditava que podíamos usar de punições que não nos cabe e ameaçou nos denunciar aos órgãos competentes. Outro exemplo: ao usar de posturas pedagógicas para resolver um problema com o filho, a família discordou e ameaçou chamar a polícia (S - Luna).

A informação recebida não era verídica, o que gerou fala áspera, a qual foi sanada após conversa (S – Bruna).

Intimidação e ofensas à minha moral, o que causou grande desconforto. (S – Lara).

Ao chamar a atenção do aluno na secretaria de forma respeitosa, devido a algumas ações que vinha realizando na escola, fui surpreendido no outro dia pela família com palavras injuriosas e ofensivas. Se um outro professor não tivesse intervindo, eu poderia ter sofrido agressões físicas (VG – Naldo).

Do total de entrevistados, 57,2% confirmaram já terem sofrido algum tipo de agressão verbal das famílias. Ressalvados esses registros, percebemos que a escola constitui um espaço para eclosão dos problemas vivenciados pelos indivíduos na sociedade, nesse caso, as famílias dos educandos. A mesma concepção é reforçada por Gonçalves e Sposito (2002) e Schilling (2004), autores que relatam dificuldades, sobretudo, no que diz respeito aos aspectos econômicos que ocasionam desigualdades sociais, e isso repercute, de certo modo, no

cotidiano das escolas. Para Sposito (2002), analisar as relações que geram condutas violentas no interior da instituição escolar é um grande desafio para os pesquisadores, uma vez que demanda a compreensão de processos mais abrangentes que (re)produzem a violência como um componente da vida social contemporânea.

Notamos, também, por via de relatos dos profissionais, que todas as falas estão atreladas à questão do comportamento moral. A esse respeito, o estudo de Dayrell (2016) expõe que a juventude/adolescência é vista, em grande parte, como um momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos com a autoestima e/ou com a personalidade. Vinculada a essa ideia, existe uma tendência em considerar a juventude como um distanciamento entre família e escola, apontando para uma possível crise de comportamentos nessas duas entidades, ocasionando os temidos problemas comportamentais (DAYRELL, 2016).

Os atritos e os atos de indisciplina ocasionados pelos educandos na instituição e no ambiente familiar não podem ser dissociados da violência que circunscreve a sociedade brasileira, visto que as ações são reflexos da contrariedade dos jovens/adolescentes frente a uma ordem social injusta, de uma descrença política e de um afastamento dos laços de solidariedade e empatia em relação ao “outro”. Nesse sentido, no que diz respeito aos comportamentos indesejáveis, seja da escola, da família, do trabalho ou dos grupos ligados à cultura, qualquer instituição pouco pode fazer se não estiver amparada por uma rede de sustentação mais ampla, com políticas públicas que garantam espaços e tempos para que esses indivíduos possam se colocar, de fato, como sujeitos e cidadãos, com direito a viver plenamente seus anseios (DAYRELL, 2016).

Se a escola se torna uma válvula de escape para os sujeitos que ali estão inseridos e são convidados a participarem, Cury (2002, p. 23) conclui que esse espaço “deve ser o lugar onde os conflitos necessitam se resolverem pela palavra”. É impossível dissociar a participação dos conflitos, pois há uma relação direta entre eles, uma vez que a condição de participação no mundo atual é essencialmente conflituosa (NEVES, 2004, p. 30).

Nesse sentido, o papel da gestão se torna de grande relevância, pois o gestor pode (e deve) colocar em ação os princípios da gerência democrática, por meio do diálogo e do seu conhecimento, agindo com competência, responsabilidade e parceira para superação das desigualdades.

Ainda, incitamos outro questionamento – o que mais incomoda os profissionais participantes, dentro do espaço escolar. Assim, foram proferidas as seguintes alocações:

Acho que a falta **de recursos financeiros** muitas vezes limita algumas metodologias e práticas pedagógicas, além **de falas comprometedoras não verídicas entre a equipe** (G- Aurora, grifo nosso).

A **competição interna** por parte da equipe, mesmo que para algo que não há o que ganhar. Resumindo, nessa competição, todos saem perdendo, pois não há união. E está mais do que comprovado que o trabalho em equipe gera bons frutos, mas infelizmente essa regra não se aplica a diversos casos (S – Luna, grifo nosso).

Desde os estágios realizados na época da licenciatura em Pedagogia, a **falta de acolhimento no ambiente escolar** sempre me incomodou, sendo que nada mudou quando iniciei a profissão. Os problemas podem ser muitos, mas, quando há união, reciprocidade e vontade de compartilhar o que se sabe, tudo se torna mais fácil (S – Lara, grifo nosso).

**Falta de união entre os colegas de trabalho**, sendo que essa situação desgasta muito o emocional e compromete todo o trabalho, além do desinteresse das pessoas por qualquer tipo de ação ou projeto que venha se propor na escola (S – Bruna, grifo nosso).

**Falta da participação familiar na vida escolar do educando, falta de recurso e falta de ética entre os colegas** (VG – Naldo, grifo nosso).

De acordo com os relatos, com destaque para os dizeres da gestora Aurora e do vice-gestor Naldo, faltam recursos financeiros para instituição, o que acarreta, de certo modo, algumas dificuldades para o trabalho pedagógico e administrativo. Além disso, todos os excertos grifados apresentam questões ligadas à gestão de pessoas. Tal explanação leva a confirmação que a gestão escolar precisa influenciar positivamente as pessoas, não bastando apenas boa vontade e intenção positiva diante as atitudes. É preciso proporcionar um ambiente mais harmonioso, favorecendo o trabalho de forma prazerosa e eficiente, a fim de garantir o bem-estar de todos e, conseqüentemente, o sucesso da instituição. É nesse sentido que se reafirma a necessidade constante da gestão democrática, no espaço escolar, que constitui alternativa coletiva de trabalho, cooperação e resolução de conflitos.

Vale pontuar que o somente o VG Naldo relatou que a não participação familiar no contexto escolar é algo que incomoda. Por outro lado, todos expressaram o incômodo relacionado ao clima não tão harmonioso entre os colegas de trabalho. Chiavenato (2009) defende que a falta de respeito ao outro e a impetuosidade nas relações interpessoais perpassam a falta de diálogo. Ao ingressar em uma organização, as pessoas buscam a satisfação de algumas necessidades pessoais e, em troca, estão dispostas a incorrer em certos custos ou a fazer certos investimentos e esforços, sendo que o equilíbrio organizacional está justamente “na troca proporcional de incentivos e contribuições entre as partes” (LUCK, 2014, p. 23).

Diante do exposto, a escola, como instituição reprodutora de saberes, deve administrar ações voltadas para a boa convivência de todos que compõem o ambiente, visto que vivemos em um período em que somos governados por ações pouco efetivas, no que diz respeito ao desmonte da educação, às ameaças sofridas pelas instituições democráticas, aos ataques a qualquer forma de resistência e de luta, às universidades e aos indivíduos em geral. Logo, se esse espaço vier a reproduzir, por meio da gestão, o que vivenciamos no governo atual, o que será das famílias, educandos e funcionários em geral? Libâneo (2013) assevera que toda instituição escolar deve assumir responsabilidades que ultrapassem questões administrativas e burocráticas, admitindo sentido à função de prática educativa, uma vez que cumprem o papel de transmitir valores e atitudes, influenciando em aprendizagens e em modos de agir dos sujeitos que ali pertencem.

Em consonância com os pressupostos apresentados, voltados à compreensão do que mais incomodava os profissionais da instituição analisada, solicitamos a exposição dos maiores desafios enfrentados na escola:

O maior desafio está sendo viver este período atual, no cenário de uma **pandemia** que afeta milhões de família. Conseqüentemente, os estudantes estão ficando imensamente prejudicados. Dessa forma, fazer com que o ensino chegue aos lugares mais remotos e beneficie estes estudantes está sendo o principal desafio. Mas temos tido bons resultados. De 988 alunos atualmente matriculados em nossa escola, somente 2,3% não teve acesso aos materiais do REANP (Regime de Estudo não presencial). Ainda estamos em busca de atender 100% de nossa escola ao flexibilizar prazos e metodologias (S – Luna, grifo nosso).

**Resistência dos professores em aceitar novas abordagens pedagógicas.** Administrar conflitos pessoais de alunos com familiares e que repercute no seu relacionamento com outras pessoas dentro da escola (S – Bruna, grifo nosso).

A pandemia, as incertezas e a insegurança que esse momento trouxe para todos **familiares, alunos e funcionários** (G – Aurora, grifo nosso).

**O maior desafio que já enfrentei na profissão está sendo justamente esse período que estamos vivenciando da Covid-19.** Somos exigidos ao máximo pelo Estado e parece que nada que fazemos é o suficiente, além do emocional estar abalado, temos a cobrança de pais e alunos que acreditam que a culpa dos alunos não estarem acompanhando o ensino remoto pelo REANP é nossa (S – Lara, grifo nosso).

**Abandono familiar a uma estudante.** Histórico familiar de rejeição à existência dela. Foi difícil ter que mostrar para ela que ela é importante e merece ser valorizada (VG – Ana, grifo nosso).

Atingir e criar uma parceria efetiva com o corpo docente, principalmente com foco na **disciplina dos educandos** (VG –Naldo, grifo nosso).

Os desafios apresentados são pautados nas relações conflituosas entre famílias e docentes, sendo intensificadas algumas dificuldades durante a pandemia. A partir dos relatos obtidos, depreende-se a falta de diálogo sobre as necessidades dos indivíduos, pois soluções e alternativas poderiam surgir de uma comunicação simplificada.

Em relação ao momento de pandemia, é inegável o fato de que as condições econômicas podem imprimir certa privação de direitos, realidade comum para muitas crianças e famílias brasileiras e que, supostamente, foi agravada na atual conjuntura. Os dados do Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (2019) esclarecem um pouco sobre essa situação, mesmo esses sejam anteriores ao Covid-19 - grande parte das crianças excluídas do direito à educação reside em periferias de grandes centros urbanos, sendo que 53% desse grupo vive em domicílios com renda per capita de até meio salário-mínimo. Tais informações confirmam a necessidade de evidenciar reflexões e estudos relacionados à responsabilidade e ao acolhimento social dos cidadãos, tanto na escola como na sociedade, uma vez que, no Brasil, as lutas e as dificuldades ainda afloram de forma injusta e desigual.

Nessa perspectiva, foram ressaltadas propostas importantes para se manter um bom relacionamento e uma aproximação saudável das famílias dos educandos, sendo demonstradas da seguinte maneira no discurso da equipe gestora:

**Diálogo** sempre com as famílias para nos ouvirem e nós também escutarmos as suas propostas. Penso que um canal específico de comunicação com essa famílias, como **grupo no WhatsApp ou outra rede social, seria de suma importância** (G – Aurora, grifo nosso).

O principal passo é **o diálogo**. Ao escutar o que os pais estão nos apontando, bem como tentar nos colocar na situação deles, faz que com demonstramos uma empatia com a situação. Ou seja, não deve existir nos dias de hoje a figura de um profissional autoritário, que impõe suas verdades a qualquer custo, pois estamos todos no mesmo barco, em busca de uma educação de qualidade para nossos alunos (S – Luna, grifo nosso).

Acredito que estar sempre em **contato com os familiares** é algo importante para deixá-los informados sobre a vida escolar do seu filho (S – Bruna, grifo nosso).

Criar espaços onde **os pais se sintam como parte integrante da comunidade escolar** (S – Lara, grifo nosso).

Acredito que **todas as propostas possíveis já foram feitas as famílias**, agora elas que deveriam valorizar seus filhos e buscarem participação na vida deles (VG- Ana, grifo nosso).

A postura da escola deve mudar e deixar de chamar os pais para resolver problemas e **criar vínculos positivos de confiança e parceria** (VG – Naldo, grifo nosso).

Entre as respostas obtidas, somente a vice-gestora, Ana, parece estar desmotivada quanto às possíveis melhorias no âmbito escolar, delegando compromisso e responsabilidade às famílias dos educandos, por acreditar que todas as possibilidades já foram colocadas em prática. Tal fala expressa um engessamento do trabalho escolar que impossibilita as singularidades dos sujeitos e nivela, de certo modo, todos a um único patamar, inibindo a prática educativa e os possíveis avanços do cenário.

Outra sugestão dos profissionais seria ter um canal de comunicação específico para atender as famílias e os alunos. Inclusive, esse tipo de iniciativa poderia facilitar o desenvolvimento da presente pesquisa, por propiciar o contato e a troca de informações, como foi o caso do questionário a ser preenchido pelas famílias dos educandos. Contudo, sem esse grupo (*WhatsApp*), o material teve que ser designado a terceiros (equipe gestora) para que estes pudessem passar para os educandos e assim chegar aos atores principais (famílias) do estudo. Isso evidenciou a importância dessa alternativa sugerida pela gestora Aurora. Ao questionarmos o porquê de tal iniciativa ainda não ser tomada, percebemos que há certas contradições sobre o que se pretende e o que realmente é realizado, visto que tais ações não dependem de nenhum valor financeiro ou de terceiros para se efetivar na escola.

Salientamos, ainda, a parceria e o envolvimento da família por meio do diálogo, conforme colocado pelo vice-gestor, que frisou o lado positivo das relações interpessoais. Notamos, assim, que o maior problema da escola não é estrutural e nem financeiro, ou seja, são aspectos que perpassam a falta de comunicação na relação entre os sujeitos, ao contrário do que se incentiva na gestão de pessoas, que é uma das principais faces da gestão escolar.

É válido pontuarmos que apenas quatro integrantes da equipe gestora - sendo três supervisoras (Luna, Bruna e Lara) e o vice-gestor (Naldo) - responderam todas as questões abertas, oferecendo explicações completas. Os demais sujeitos participantes não elaboraram comentários substanciais<sup>32</sup> e, por isso, não realizamos a transcrição de suas respostas.

Ao analisarmos os elementos que compõem o universo escolar, que é caracterizado pela heterogeneidade cultural e que caberia ser permeado por princípios da gestão democrática, percebemos que a equipe gestora de qualquer instituição necessita construir um elo entre os membros escolares, buscando manter o bom andamento do trabalho e das ações

---

<sup>32</sup> Limitados entre uma e, no máximo, três palavras, não abarcando uma resposta reflexiva sobre a questão proposta.

nesse espaço. Contudo, não se pode olvidar os conflitos profissionais, tais como competição, falta de coletividade e de companheirismo entre colegas, algo que não está sendo trabalhado à luz dos princípios que respaldam o setor, na respectiva instituição. Nesse ínterim, é importante que esse grupo vise privilegiar, em suas práticas, a superação de conflitos pessoais na atuação, a fim de possibilitar mudanças e reflexões sobre vínculos e relações, contemplando a escola como parte indissociável do âmbito social (LIBÂNEO, 2013).

As proposições formuladas no questionário foram baseadas nos princípios norteadores do cargo de gestor e de especialistas da Educação Básica, com a finalidade de identificar situações e permitir a proposição de soluções/alternativas que sejam do interesse de todos que compõem o ambiente escolar, em prol do bem-estar coletivo e da eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Assim, juntos, e de forma solidária, poderemos criar alicerces resistentes a influências inalienáveis do referido contexto.

### 5.3 Perfil das famílias

Primeiramente, para auxiliar a análise dos resultados, apresentamos o perfil das famílias respondentes, da E. E. Lírio Azul, sendo exibidos o sexo, a idade e a ligação com o aluno(a) matriculado na presente escola (Tabela 4).

**Tabela 4 - Sexo, idade e ligação com o(a) aluno(a) matriculado(a)**

<b>Sexo</b>	92,9% (Feminino)	7,1% (Masculino)
<b>Idade</b>	53,6% (31 a 45 anos)	41,1% (46 a 60 anos)
<b>Ligação com aluno/a</b>	85,7% (mãe/madrasta)	14,3% (pai/padrasto)

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora (2021).

Conforme o perfil das famílias atendidas, a partir dos resultados apresentados na Tabela acima, consideramos bastante significativa a participação feminina, equivalente a 92,9%, no contexto escolar dos educandos. Por mais que o papel da mulher na sociedade atual venha ganhando destaque, ainda há um caminho longo para alterar adjetivos e obrigações que se perpetuaram ao longo dos anos. Para Bourdieu (2002), não são as diferenças naturais que definem as especificidades dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres – determinados papéis impostos a cada gênero é que fazem as diferenças parecerem naturais.

No que diz respeito à educação dos filhos, essa participação mais intensa das mulheres é um exemplo de como ainda há paradigmas tradicionais intensos e obsoletos, que prejudicam a desmitificação do papel feminino. Há anos, a literatura científica vem se atentando à

temática, tanto que Betty Friedan (1971), em seu livro “A Mística Feminina”, já destacava contextos históricos, cujas mulheres foram “adaptadas” ao espaço doméstico e aos cuidados com os(as) filhos(as), não em um sistema rígido e autoritário como os nazistas na Alemanha, mas por instrumentos dolosos e velados pela mídia, com a finalidade de estabelecer um falso prestígio. Segundo Lima da Conceição (2009), não se espera que haja uma superioridade da mulher na sociedade em relação a funções, mas sim o fim das identidades rígidas delegadas a ela.

Segundo Chechi, Patias e Dias (2011), ainda se percebe que, em muitas famílias, coabita o modelo patriarcal (homem público; mulher do lar), no qual a mulher ainda é a única responsável pelo cuidado com os filhos(as). Para os autores, grande parcela das mulheres se encontram em sofrimento psíquico, uma vez que esta se vê preocupada com o seu desenvolvimento profissional e suas responsabilidades com a maternidade e, conseqüentemente, com a educação dos filhos(as). Tais fatores podem gerar sentimentos de frustração por não conseguirem se multiplicar para atender a educação dos filhos(as) e as demandas do trabalho, afetando, de certo modo, a relação da família com a escola.

Outro dado relevante questionado foi a respeito da formação das famílias. Os resultados computados revelam que 58,3% possuem Ensino Fundamental e Médio incompleto, enquanto 41,7% possuem Ensino Superior e Pós-Graduação finalizados. Sobre esse tema, Bourdieu e Passeron (1992) salientam que a formação das famílias é uma variável determinante para o nível educacional dos filhos, seguido de outro fator complementar, que é a renda econômica que possuem. O autor pontua que o acúmulo de capital econômico dessas famílias permitiria decisões favoráveis sobre a trajetória estudantil dos filhos(as), uma vez que poderia se investir sem preocupação na formação escolar e profissionalizante, sem ocorrer o ingresso precoce dos mesmos no mercado de trabalho, ou, ainda, a articulação simultânea dessas duas condições (trabalho e estudos).

A etapa seguinte teve o intuito de compreender o número de alunos (as), faixa etária e etapa de ensino do aluno(a) sob a responsabilidade das famílias participantes, sendo expostos na Tabela 5.

**Tabela 5 - Quantitativo, faixa etária e etapa de ensino dos(as) alunos(as) por família**

<b>Nº de alunos(as) por família</b>	78,6% (0 a 1)	21,4% (2 a 3)
<b>Faixa etária dos alunos(as)</b>	62,5% (15 a 18 anos)	35,5% (10 a 14 anos)



<b>Etapa de ensino do alunos(as)</b>	71,4% (Ensino Médio)	28,6% (Fundamental 2)
--------------------------------------	----------------------	-----------------------

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora (2021).

De modo geral, observamos que o quantitativo do número de filhos das famílias contemporâneas vem diminuindo. Segundo estudo da Organização das Nações Unidas (ONU), a redução nesse número por mulheres ocorreu de forma progressiva nos últimos anos, estando atrelado a algumas desigualdades marcantes do país, em especial de educação e renda, que impactam diretamente nas taxas de fecundidade (ONU, 2018).

Notamos, também, um número maior de questionários respondidos pelas famílias dos alunos do Ensino Médio, referente a 71,4%. Ressalvamos que o link dos questionários foi disposto para todos educandos da escola, sem distinção de segmento escolar, visto que o objetivo da presente pesquisa não é identificar nível de participação das famílias de forma específica do ensino fundamental ou médio, mas sim a informação como um todo.

As próximas questões dos questionários foram desenvolvidas para aprofundar a discussão sobre a percepção das famílias sobre a sua própria atuação na escola em que seus(suas) filhos(as) estão matriculados(as), como também identificar o que pensam sobre o trabalho da equipe gestora, conforme apresentado na seção a seguir.

#### 5.4 Olhar das famílias sobre a Gestão Escolar e sua participação no âmbito institucional<sup>33</sup>

Para averiguar a opinião das famílias sobre a sua participação e arrolamentos no âmbito institucional com a gestão escolar, uma das primeiras questões abordou o acompanhamento nas atividades escolares do(a) aluno(a) no qual esse familiar é responsável (Tabela 6).

**Tabela 6:** Nível de acompanhamento das famílias nas atividades escolares do(a) aluno(a)

Sou presente	Deveria comparecer mais	Deixo a desejar
60,7%	33,9%	6,3%

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora (2021).

Conforme observado na Tabela 6, a maioria acredita ser participativa na vida escolar do(a) filho(a), mesmo havendo aqueles(as) que sentem que poderiam fazer e se doar mais em relação a esse acompanhamento. Sobre isso, explanamos a importância das famílias evidenciarem para os filhos que eles se interessam por tudo que ele(a) realiza na escola e fora dela. Segundo Paro (2018), é essencial o papel da família no desempenho escolar dos educandos, contudo, não se pode olvidar que “há uma relação interdependente entre as condições sociais da origem das famílias e a maneira que elas se relacionam com as escolas” (PARO, 2018, p. 68).

As famílias também foram questionadas a respeito do(s) convite(s) feitos pela escola para comparecer em tomadas de decisão e demais presenças para construção e discussão de algum documento ou situação do espaço escolar. De acordo com os dados explicitados pelas famílias, 92,9% disseram não receber nenhum tipo de convite, enquanto 7,1% relataram ter sido convidados para o colegiado de pais e para a discussão do Projeto Político Pedagógico (PPP).

<sup>33</sup> Esse tópico gerou um artigo publicado na revista Cadernos de Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Disponível em:

<https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/16164/11130>.

**Tabela 7:** Nível de comparecimento relacionado aos convite(s) feitos pela escola às famílias

<b>Não recebem nenhum tipo de convite</b>	<b>São convidados(as) frequentemente</b>
92,9%	7,1%

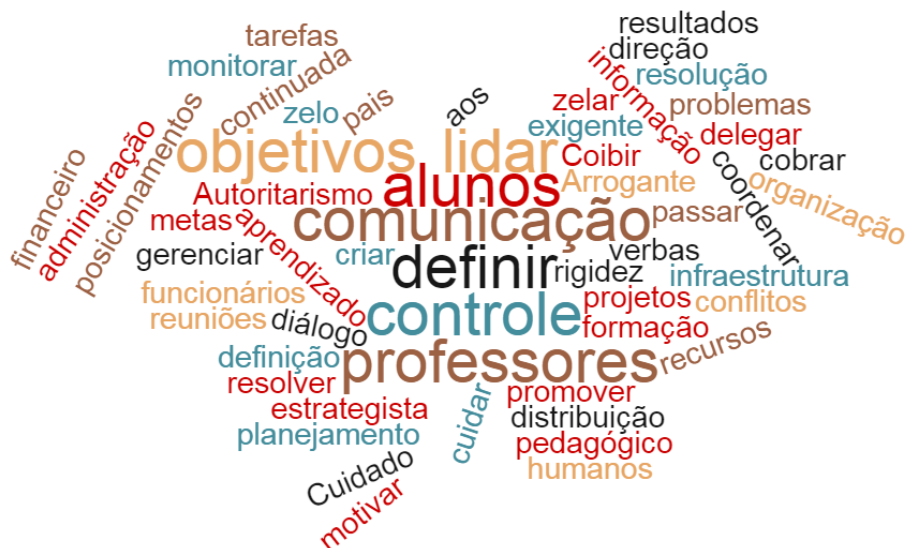
**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora (2021).

Como podemos observar na Tabela 7, há uma porcentagem bastante significativa no que diz respeito à falta de convite para que as famílias compareçam à escola, o equivalente a 92,9%, enquanto 7,1% afirmam serem convidados constantemente. A esse respeito, Libâneo (2013) expõe que, na maioria das vezes, as famílias são chamadas para o âmbito escolar para discutir comportamento ou desempenho abaixo do esperado do(a) filho(a), ou para prestar algum auxílio financeiro/material, além da solicitação de trabalhos voluntários. Não pretendemos fazer uma crítica a essa convocação, mas devemos exaltar a necessidade de ampliar as oportunidades de interação com as famílias.

Por esse ângulo, essa parceria (família e gestão) só irá complementar a qualidade da educação oferecida, mesmo compreendendo que tais resistências estão relacionadas a algumas situações em que as famílias são consideradas estranhas e mal-vindas ao local (LUCK, 2014). Essa alocação diz respeito ao olhar de alguns gestores escolares que equivocadamente pensam que essa aproximação pode atrapalhar o andamento do seu trabalho e de suas ações.

Indagamos às famílias a sua opinião sobre a função/papel principal da equipe gestora na presente escola. Dentre as explicações, montamos uma nuvem de palavras (Figura 3) para uma melhor visualização das ideias das famílias.

**Figura 3** – Nuvem de palavras resultante da visão das famílias



**Fonte:** Elaborada pela autora (2021).

Por meio da nuvem disposta, verificamos que o olhar das famílias capta alguns princípios das funções de uma equipe gestora. No entanto, ainda percebemos uma visão não tão favorável ao profissional da gestão escolar, que os descrevem como um indivíduo arrogante, que coibe, controla e exerce o autoritarismo. Segundo Paro (2010), o gestor/diretor é o profissional que ocupa a mais alta hierarquia de poder na instituição, e muitas vezes é subentendido no imaginário de uma sociedade onde domina o mando e a submissão. Essa questão do poder de uns sobre outros restringe algumas questões associadas à obediência dos comandados, independentemente de suas vontades.

De acordo com Paro (2010), do ponto de vista democrático, a autoridade e a hierarquia dentro de uma instituição têm outro sentido. Embora se trate de uma relação de poder, a autoridade democrática supõe a "concordância livre e consciente das partes envolvidas" (PARO, 2010b, p. 40). Para o autor é complexo educar em sociedades capitalistas que não tenham como seu pressuposto fundamental a democracia em suas práticas essenciais. Em função disso, podemos justificar que "a escola tradicional resiste tanto aos métodos pedagógicos mais avançados, com base científica, na própria atuação, e encontra tanta dificuldade em aplicá-los" (PARO, p. 13, 2010).

Posto isso, direcionamos as famílias qual o seu papel/função no ambiente escolar. Nessa questão aberta, as respostas foram sucintas e diretas, pautando-se na participação na vida escolar do filho(a); no comparecimento aos chamados escolares; no apoio à direção quando solicitado; na participação em eventos propostos pela escola; no incentivo ao(à) filho(a) para estudar; no apoio à escola em relação às regras designadas aos alunos(as); na busca por informações sobre rendimento e comportamento dos(as) filhos(as); e na cobrança por resultados em relação às notas. Percebemos que as famílias não sabem qual é realmente o seu papel, a sua importância, dentro do ambiente escolar.

Sobre essa questão, Libâneo (2013) pontua que o gestor escolar necessita estabelecer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, pais, entidades e organizações paralelas à escola, sobre as contribuições nesse espaço. Há, portanto, por parte da escola, uma cobrança para as famílias serem mais ativas/participativas, mas não é esclarecida a forma que se deseja essa participação. Conforme Luck (2014), a gestão deve estar atenta aos princípios da democracia e com um ambiente educacional autônomo, de participação e compartilhamento, com tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados, retorno de informações, e, sobretudo, transparência nos processos e resultados.

Prosseguindo com as análises, as famílias foram indagadas sobre a instância colegiada que participam, ou se a equipe gestora já os convidaram a participar, podendo, nessa questão, listar mais de uma opção. Os dados foram computados na Tabela 8.

**Tabela 8:** Tipos de instâncias colegiadas

Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF)	15,5%
Conselho de Classe	10,8%
Conselho Escolar	8,9%
Não integro nenhuma das instâncias colegiadas e nem fui convidado(a) a participar	<b>64,8%</b>

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora (2021).

Observamos que 64,8% das famílias não integram e nem foram convidados a participar de alguma instância colegiada, enquanto o restante dos resultados<sup>34</sup> se subdividem no conselho de classe e escolar, como também da Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF).

<sup>34</sup> Lembrando que esse quantitativo não diz respeito somente aos que atuam, mas também aos que já receberam tais convites.

De acordo com documentos estaduais da Secretaria de Ensino, o convite para participação em instâncias colegiadas necessita ser feito a todas as famílias, cabendo uma seleção/votação de um representante por turma ou segmento. Paro (2018) confirma que, em geral, as famílias costumam ser convidadas apenas para reuniões realizadas em horários em que os mesmos não podem comparecer, e, ou, para festas e atividades voluntárias, e os que participam de algum órgão colegiado são sempre os mesmos indivíduos, já rotulados como participativos no ambiente escolar. Assim, atestamos a acentuada desconsideração a essas famílias no processo decisório e reflexivo acerca do contexto escolar, tal como aludido por Paro (2018).

Desse modo, é importante compreendermos se essas famílias, quando solicitadas a comparecerem nas reuniões pedagógicas ou eventos rotineiros, se sentem à vontade para opinar ou solicitar algo, sendo valorizados pela gestão escolar. Os resultados indicam que 73,2% acreditam ser importantes naquele momento, estando tranquilos para expor seus pensamentos. Vale salientar que, como essas famílias participam apenas de situações corriqueiras, cuja opinião e poder decisório são considerados em situações e momentos específicos, muitas possibilidades participativas podem ser subestimadas, visto que algumas dessas famílias desconhecem a importância de algumas tomadas de decisão.

Outro fato muito enfatizado e inculcado pelos docentes, e pelos próprios gestores, é que as famílias comparecem pouco no ambiente escolar (SOUZA, 2016). A partir dessa assertiva, muitas vezes infundada, buscamos compreender os reais motivos do não comparecimento, tornando-se importante direcionar tal questionamento aos próprios sujeitos (famílias). Assim, verificamos a média de participação nos chamados escolares, conforme apresentado na Tabela 9.

**Tabela 9:** Média de participação familiar na escola

De 0% a 25%	De 26% a 50%	De 51% a 75%	De 76% a 100%
14,3%	<b>17,9%</b>	8,9%	<b>58,9%</b>

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora (2021).

Notamos, assim, que 58,9% das famílias são ativas quanto aos chamamentos da gestão, tendo em segundo lugar a média de 17,9%. Observamos que, por muitos anos da História da Educação, a relação entre família e escola era caracterizada por uma hierarquia, na qual os profissionais da instituição sempre eram os detentores do conhecimento sobre a educação dos(as) filhos(as) e as famílias não eram bem-vindas a participarem de decisões escolares, sendo chamados mais por questões indisciplinadas dos(as) filhos(as) no espaço

escolar (SETTON; MARTUCCELLI, 2015; SZYMANZKI, 2011a). Segundo Szymanski (2011), isso se deve ao processo de escolarização em massa no Brasil, que acarretou certa organização hierárquica, de modo que as ações eram voltadas para o modo coercitivo e punitivo dos educandos. No entanto, atualmente, a realidade participativa e comportamental da família e escola/gestão abarca variadas concepções que transcorrem desde o interesse da família e dos alunos(as) até atitudes do próprio estabelecimento de ensino, no que diz respeito às aproximações (contato) (LUCK, 2014).

Sob esse viés, no entendimento participativo dos principais atores envolvidos no contexto escolar, o que se tem notado nos documentos escolares e nas leis concernentes são os espaços para que todos os segmentos da comunidade escolar possam interagir. Porém, na realidade, compreendemos que muitas medidas não são colocadas em prática e que as vozes da comunidade, nesse caso, das famílias, são desconsideradas.

À guisa de uma possível explicação, solicitamos as famílias que assinalassem o tipo de convite que mais recebem para comparecerem a essa escola, podendo haver mais de uma opção. Assim, verificamos os seguintes resultados na Tabela 10.

**Tabela 10:** Tipos de convites direcionados as famílias

Para participação em órgãos colegiados (Obrigatório ter a família)	28,6%
Para reuniões administrativas	12,5%
Para reuniões pedagógicas	<b>58%</b>
Para participação em prol de eventos escolares	23,2%
Para questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos	<b>44,6%</b>
Para receberem elogios em relação aos filhos	8,9%
Para problemas indisciplinares	<b>31,3%</b>
Outros	1,8%

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora (2021).

Em síntese, elencamos que os três convites mais enfatizados pelas famílias foram as reuniões pedagógicas (58%); em seguida, os chamados para discussão do processo de ensino e aprendizagem dos filhos(as) (44,6%); posteriormente estão os problemas indisciplinares dos(as) alunos(as) (31,3%).

Antes de discutir os dados, devemos reiterar o sentido desses convites. Em um primeiro momento, as reuniões necessitam ter o objetivo de ir além da entrega de boletins e do debate dos rendimentos quantitativos dos educandos, não que isso não seja relevante no processo educacional, mas é preciso criar outras oportunidades para que as famílias se reconheçam como essenciais nesse espaço. Em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos educandos, vale ressaltar que as reformas educativas trouxeram consigo fortes impactos de políticas que se baseiam em aferições do conhecimento, acarretando a ampliação de mecanismos de controle e de avaliação do trabalho docente, por meio da avaliação dos diferentes níveis de ensino. Segundo Barbosa e Mello (2015b, p. 45), há uma presença economicista na educação que “intervém, paulatinamente, nas novas formas de gestão e na definição das bases de reformas educacionais, no intuito de estabelecer mecanismos de controle e de avaliação dos serviços educacionais”.

A submissão da escola, dos docentes e educandos a múltiplos sistemas avaliativos e suas implementações, de certo modo, afeta o controle do sistema educativo por parte de um núcleo central, considerando que tais avaliações têm implicações diretas na função da gestão escolar, que desloca seu foco totalmente à melhoria da oferta educacional. A objetivação da eficiência do professor e de sua produtividade em índices viabiliza seu trabalho a partir de um conjunto de medidas que condiciona o aumento dos indicadores de produtividade e de rendimento dos educandos (BARBOSA; MELLO, 2021, p. 437).

No processo de ensino e aprendizagem, tais mudanças têm requerido novas atribuições aos profissionais da escola, contribuindo para processos de intensificação do trabalho e de responsabilização no âmbito escolar, desconsiderando uma variedade de determinantes da qualidade da educação, tanto intra quanto extraescolares. Nesse sentido, é mais cômodo o poder público responsabilizar o “outro”, nesse caso, a escola, como os gestores e os docentes pelos baixos resultados. Logo, o que se nota, por meio das políticas educacionais de aferições da qualidade da educação, é que estas são nacionalmente padronizadas, reforçando e perpetuando cada vez mais as desigualdades sociais e educacionais do Brasil.

Diante do exposto, reforçamos a necessidade dos gestores municipais e se unirem para contribuir e repensarem a elaboração de políticas e projetos educacionais, em prol da formação humana, crítica e emancipatória, não só dos educandos, mas das famílias envolvidas (FREIRE, 1997).

Sobre a indisciplina, que constitui o terceiro fator de comparecimento das famílias nessa/dessa instituição, devemos refletir sobre as questões de controle social presentes em todas as culturas e espaços de convívio, visto que, ao considerarem um ato indisciplinado ou



não, os gestores e os docentes precisam (re)conhecer a natureza das regras que regem o grupo ao qual o sujeito pertence e a forma como os códigos foram estabelecidos (SILVA NETO; BARRETTO, 2018). Segundo os autores, a indisciplina e o baixo aproveitamento dos alunos representam os dois grandes males da escola contemporânea, geradores do fracasso escolar, e os dois principais obstáculos para o trabalho escolar como familiar.

Prosseguindo com a discussão, foi impossível não tocar sobre o momento vivenciado de pandemia (COVID-19), em todo o mundo e mais especificamente no território brasileiro, sendo importante frisar que as escolas Estaduais de Minas Gerais estavam ofertando suas atividades educacionais de forma remota/híbrida/presencial. Nesse sentido, indagamos as famílias sobre as mudanças que ocorreram no processo de ensino e aprendizagem dos(as) filhos(as), com a finalidade de identificar a maior aproximação entre eles e equipe gestora, e, da mesma forma, docentes e educandos. Os resultados foram apresentados na Tabela 11.

**Tabela 11:** Nível de aproximação das famílias com a equipe gestora e docentes

Satisfatório	Não satisfatório	Um pouco satisfatório
5,4%	82,1%	12,5%

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora (2021).

Os resultados revelam que 5,4% das famílias são auxiliados no que necessitam e estão mais próximos da equipe gestora e dos docentes; já 82,1% asseveram que não se aproximam e nem recebem apoio dos profissionais, enquanto que 12,5% afirmam receber um pouco de suporte. Por meio dessas respostas, podemos identificar que há um problema de comunicação, que nos fazem refletir sobre os recursos que a presente escola utiliza no momento. Quando indagados sobre a maior aproximação na vida escolar do(a) aluno(a) no qual é responsável, os resultados demonstram que 66,1% dizem que sim, contra 33,9% que pontuam que não.

A partir dessa questão, consideramos o resultado um pouco complexo, visto que existe contextos familiares diversos, em que alguns educandos têm apoio dos pais e condições de acompanhar o ensino remoto/híbrido, enquanto outra parcela convive em ambientes no quais os adultos são poucos escolarizados ou não dispõem de condições mínimas para se concentrarem e se dedicarem aos estudos.

Diante de tais assertivas, há um alto percentual de famílias que relatam não terem recebido suporte da gestão e nem dos docentes nesse período do ensino remoto/híbrido. Certamente, seria mais fácil transferir a culpabilização do momento de pandemia às famílias, visto que uma parcela significativa da população pobre não tem o hábito de acompanhar o

processo de ensino e aprendizagem dos educandos, haja vista que essa rotina muitas vezes nunca ocorreu, principalmente na atualidade, devido à falta de tempo, à forma que as famílias foram educados/escolarizados e às dificuldades decorrentes da pandemia (ANTUNES, 2020).

Não podemos generalizar a situação, visto que como pesquisadora não foi possível o acesso a vários documentos que deveriam ser públicos para consulta, além de haver grande dificuldade para aplicação dos questionários. Será que a escola pública é tão acessível como pensamos que deveria ser para as famílias? Esse questionamento serve para todos os contextos escolares, uma vez que as ferramentas da gestão administrativa (da escola como um todo) deveriam ser utilizadas/testadas para alcançar positivamente os educandos e suas respectivas famílias.

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), Silva e Rocha (2014) ressaltam que a escola tem a responsabilidade de se associar com as famílias, e os pais têm o direito a ter conhecimento do processo pedagógico. Nesse sentido, conforme o art. 12, parágrafo 6, da LDB: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de [...]” articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (BRASIL, 1996, np).

De acordo com os últimos dados da Unesco (2020), é preciso repensar o futuro da Educação, incluindo uma articulação apropriada entre o ensino remoto/híbrido e o ensino presencial. Logo, devemos refletir sobre as famílias que não têm acesso ao mínimo, muito menos a computadores, celulares ou à internet de qualidade, fato constatado por pesquisas realizadas recentemente, como a de Dias e Pinto (2020). As mesmas autoras constataam que é necessário antecipar o momento pós-pandemia, pensando na elaboração de políticas públicas que garantam um financiamento adequado para a educação, por meio do uso inteligente das tecnologias disponíveis, sem esquecer de considerar as famílias mais vulneráveis, os docentes e os educandos dos contextos escolares menos privilegiados (DIAS; PINTO, 2020).

Na próxima questão, visamos captar o que mais incomoda essas famílias no espaço escolar em relação aos(às) filhos(as), podendo assinalar mais de uma opção, conforme necessário. Os dados foram disponibilizados na Tabela 12, a seguir.

**Tabela 12:** Situações que mais incomodam as famílias no espaço escolar

Reprovação	35,7%
Indisciplina	37,5%
Drogas	26,8%
<i>Bullying</i> /Preconceito	25%

Certas companhias	16,15
No momento nada me incomoda	19,6%
Outros	3,6%

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora (2021).

Observando as opções fornecidas, a reprovação, a indisciplina e as drogas são situações que mais incomodam as famílias participantes. Nesse cenário, percebemos que as famílias tentam fazer o melhor para os filhos, tanto que as situações mais citadas envolvem justamente o avanço nos estudos e o modo como se comportam no estabelecimento de ensino. Tais dados indicam o que Bourdieu (2002) enfatiza em seus escritos, pois essas famílias das camadas populares confiam na educação formal, como o meio mais próximo do seu universo, para superarem a situação econômica em que vivem e, assim, avançarem na vida.

Um dos objetivos almejados é a conclusão do Ensino Médio, para que os filhos possam, então, ter melhores oportunidades de inclusão no mercado de trabalho. Segundo Zago *et al.* (2011) e Setton e Martuccelli (2015), as famílias declaram grande expectativa em relação à vida dos filhos(as), visualizando a instituição escolar como uma chance de conseguirem prosperar na vida, estando, assim, atentas às questões expostas (reprovação, indisciplina e drogas), mesmo que de forma indireta, pois essas condições podem sabotar esse avanço escolar.

A questão da droga foi um condicionante de grande preocupação. Tal assunto necessita de uma intensa parceria das famílias com os gestores escolares/docentes e órgãos diversos, para que juntos possam desenvolver estratégias eficazes, baseadas em projetos e em cursos de formação/instrução, tanto dos profissionais da escola como das próprias famílias.

Diante das situações incômodas elencadas pelas famílias, solicitamos que os mesmos expusessem sua opinião sobre o atendimento da equipe gestora, apresentando o motivo desse atendimento, a forma de acolhimento e as implicações da assistência prestada (Tabela 13).

**Tabela 13:** Avaliação do atendimento ofertado pela equipe gestora

Bem atendido(a)	Mal atendido(a)	Não conseguiram resolver meus problemas
68,6%	9,2%	22,2%

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora (2021).

A partir dos resultados obtidos, notamos que as famílias, em sua grande maioria (68,6%), se sentem bem recepcionados quando estão em contato com a equipe gestora. Isso demonstra que, frente às necessidades e às demandas que surgem para o comparecimento da

família no ambiente escolar, a gestão da instituição atende seus anseios, sendo que 22,2% expressam uma insatisfação com esse contato e somente 9,2% afirmam ser mal atendidos.

Quando indagados se já sofreram algum tipo de constrangimento, por parte da equipe gestora, 96,4% pontuam que não, contra 3,6% que afirmam que sim, tendo apresentados os motivos (por exemplo, problemas de saúde dos(as) filhos(as) que não receberam atenção da equipe gestora, ocasionando o constrangimento perante os outros educandos da escola).

Pelas questões abordadas, foi essencial perguntar as famílias o nível de satisfação com a atual gestão da escola. Os seguintes dados foram organizados na Tabela 14.

**Tabela 14:** Nível de satisfação das famílias com a equipe gestora

Satisfeito	Parcialmente satisfeito	Insatisfeito	Gostaria que fosse outra equipe de profissionais
62,1%	26,8%	4,2%	7,9%

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora (2021).

Interessante observar que 62,1% consideram-se satisfeitos com o trabalho dos profissionais. No entanto, é preciso identificar o porquê desse nível de aprovação não ser reconhecido pelo restante das famílias, visto que essa é uma indagação que deve perfazer o trabalho de qualquer gestor e especialista da educação básica (PARO, 2018). Sobre o assunto, Libâneo (2013) pontua que o gestor de uma instituição necessita estar atento as suas ações, de forma a administrar e regular tudo que venha a transcorrer no espaço escolar, definindo esferas de responsabilidade com todas as pessoas congregadas em suas funções. Assim, segundo o autor, mantêm-se a coesão do trabalho e a sua eficiência geral.

Indagamos, também, as famílias se a gestão escolar proporciona momentos de interação e de diálogo. Os resultados identificam que 58% das famílias sentem que existem momentos de troca mútua e de diálogo com os gestores, enquanto 42% afirmam que não existe entrosamento. Portanto, é preciso ressaltar que o gestor escolar e a sua equipe de trabalho necessitam identificar falhas nas suas ações, planejar e organizar o contexto escolar em suas várias etapas, além de “aprender acerca de maneiras de se relacionar com a comunidade e as famílias dos(as) alunos(as)” (ABRUCIO, 2018, p. 4).

Segundo Abrucio (2018), outro fator que pode interferir positivamente no trabalho do gestor escolar é a importância da formação/qualificação para o desempenho profissional. Por esse motivo, a formação de gestores escolares precisa ser pensada e não amputada como ocorreu no cenário das políticas educacionais, de âmbito nacional, recentemente. Essa necessidade está baseada no fato de que a maioria dos profissionais que pleiteiam o cargo são

docentes, que se deslocam para função sem terem competências ou requisitos para assumir o cargo. Muitas vezes, essa alteração de cargo apenas busca respaldo no status profissional e na ascendência financeira (PARO 2018). Logo, para atuar nesse cargo da gestão, é necessário saber e criar competências para articular a família e a escola, de forma que sejam criados espaços coletivos de debate, contribuindo no respeito às diferenças e às diversidades social, religiosa, étnica e de gênero (MEIRELLES, 2014).

Posteriormente, solicitamos às famílias dos educandos que citassem qual(is) proposta(s) poderia(m) contribuir para manter um bom relacionamento com a direção escolar. Diante do convite e dos dados resultantes, elaboramos uma nuvem de palavras que pode ser observada a seguir (Figura 4).

**Figura 4** – Nuvem de palavras resultante das contibuições das famílias



**Fonte:** Elaborada pela autora (2021).

Na Figura 4, mostramos as principais palavras contidas nas frases proferidas pelas famílias. Tais léxicos representam suas perspectivas e seus pontos de vista sobre a partilha e a definição de boas alternativas para se pensar democraticamente a relação com a gestão. Percebemos, assim, que há uma falta de comunicação da equipe gestora com as famílias, tanto que os termos em evidência estão relacionados à/ao: união, clareza de informações, diálogo, troca de horários, *feedback*, entre outras informações que perpassam a boa conexão entre ambos.

Além disso, é importante salientarmos que as famílias pontuam a ausência de um canal de comunicação mais direto com a equipe gestora, sugerindo grupos em redes sociais, tais como WhatsApp e Instagram, de uso específico para o estreitamento das relações. Nesse

contexto, a equipe gestora deve ser coerente com o que determinam as diretrizes e as bases da educação nacional, que é apostar no trabalho e na construção coletiva com os sujeitos escolares. Desse modo, fica explícito que a gestão democrática continua sendo um obstáculo a ser superado, visto que ainda não se conseguiu democratizá-la efetivamente, “socializando poderes, informações e garantindo a participação social coletiva” (CHAVES *et al.*, 2018, p. 655).

Esses dados específicos fizeram com que recordássemos o livro de Freire, intitulado “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido” de 1992. A referida obra foi um dos resultados do trabalho de Freire no Serviço Social da Indústria (SESI), no Estado de Pernambuco, que analisou famílias rurais e urbanas com o intuito de compreender sobre as relações das mesmas com a escola. Essa preocupação de Freire (1992) estava embasada em entender como essas famílias de áreas e classes populares compreendiam a prática educativa realizada nas escolas, e como ocorria esse relacionamento educativo entre os educandos e os sujeitos que compunham a instituição. Na verdade, o educador pernambucano buscava um diálogo que pudesse resultar em contribuições satisfatórias e na ajuda mútua para conexão entre família e escola.

Diante do exposto, destacamos a importância dessa pesquisa de Freire em dar oportunidade às famílias para se expressarem sobre o que pensam, como forma de emancipar uma possível melhoria da educação, pois isso é o que defendemos como indivíduos de uma sociedade.

Nesse sentido, conforme dados analisados, atestamos que as famílias buscam uma participação mais contínua na escola, sendo, inclusive, sugerida a criação de canais mais objetivos para a comunicação com a equipe gestora. Do mesmo modo, notamos que não é só a direção/escola que almeja a participação da família; as famílias também têm se mostrado atentas aos chamados da instituição e lutam para que eles(as) tenham uma boa educação, tanto que pontuaram nos questionários a preocupação sobre o que pode desviar os(as) filhos(as) do processo educacional.

A participação e a responsabilização coletiva influenciam diretamente na qualidade da educação dos educandos, sendo apontadas por autores como Dourado, Oliveira e Santos (2007). As pesquisas e os estudos sobre a Qualidade da Educação revelam, também, que uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola eficaz, é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pesem, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades de origens socioeconômica e cultural dos educandos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização

permanente dos profissionais da educação. Isso significa dizer que os fatores e os insumos indispensáveis são determinantes, bem como os trabalhadores em educação (juntamente com os educandos e famílias), e essa participação ativa se mostra fundamental para a produção de uma escola de qualidade, que apresente resultados positivos em termos de aprendizagem (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 8).

Assim, concordamos com os autores supracitados, juntamente ao pensamento de Freire (1992), ao elucidarem a necessidade de imbricar a maior presença das famílias, ou seja, da comunidade escolar nos espaços institucionais, aumentando “a conotação política daquele comparecimento, no sentido de abrir canais de participação democrática a família na própria política educacional vivida nas escolas” (FREIRE, 1992, p. 21). Portanto, é preciso que a gestão escolar se comprometa com ações humanizadoras e implicações coletivas, junto às famílias dos(as) alunos(as).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao fim dessa etapa com sentimento de tristeza, medo e incertezas do que virá na minha vida profissional, diante do governo (2019 – 2022), que fere a liberdade de expressão, limita oportunidades de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, o saber para a população em si. Infelizmente, esse sentimento é algo que paira com amplitude e gravidade, ao compreendermos a real situação do país, em decorrência da incansável recusa política em estimular/valorizar a ciência, a educação, as políticas públicas (sociais, culturais e educacionais), concursos públicos e ações voltadas para a sociedade.

O propósito principal da elite no poder é proibir as “pessoas” de se expressarem autenticamente e crescerem economicamente/profissionalmente perante seu mundo. Por essa razão, senti a necessidade de expressar o meu “eu”, que considero também ser o sentimento de inúmeros(as) brasileiros(as) comprometidos(as) verdadeiramente com a Educação de qualidade, referenciada socialmente, mesmo que seja apenas em um parágrafo, antes de iniciarmos as considerações finais da referente pesquisa.

Importante salientar que a tese foi desenvolvida em um Programa de Pós-Graduação que não é da área educacional, mas que tem grande referência em pesquisas com concentração em “família e sociedade”, o que contribuiu positivamente para a temática específica. Nesse sentido, estudar as relações entre família e escola requer compreender as múltiplas versões da realidade social, haja vista que são ambientes dinâmicos na sua composição e na forma de se relacionar em sociedade. Confesso que no início fiquei com receio, pois é mais confortável estar em uma área que já faz parte da sua trajetória acadêmica do que se arriscar por novos caminhos. Porém, quando comecei a realizar buscas de estudos para a construção de dados e realizar disciplinas ofertadas pelo Programa, percebi o quanto esse novo espaço é interdisciplinar e necessário para conhecimentos complementares. Tal ambiente contribuiu/acrescentou para a pesquisadora e profissional que me tornei, e afetou positivamente a contribuição que pode ser dada a sociedade, por meio de conhecimentos científicos, despontando que é possível unir campos distintos do saber, para compreensão das relações sociais e do desenvolvimento humano nas suas singularidades.

A partir desse pressuposto, levantamos, nesta tese, a hipótese de uma pesquisa anterior que realizei no Mestrado em Educação, no qual os gestores escolares em uma formação



continuada<sup>35</sup> pontuaram que as famílias não eram participativas no contexto escolar dos filhos(as), por negligenciarem seu papel. Algo que não foi aprofundado por não ser o foco do estudo no período de realização. Perrenoud (2001) e Bourdieu (2001) a esse respeito pontuam a ausência escolar das famílias atribuindo diretamente aos fatores culturais, econômicos e sociais e, por elas acreditarem não serem capazes de atender às expectativas da instituição. Na presente pesquisa verificamos que as famílias buscam realmente estarem mais integradas na escola. No entanto, de acordo com os dados coletados nos questionários, faltam oportunidades para essa inclusão, principalmente, pela falta de canais básicos para troca de informações entre equipe gestora e famílias. A participação é entendida pela gestão escolar somente em momentos considerados relevantes pela mesma. Desta forma, reafirmamos a necessidade de estudos que aportem para o vínculo dos atores sociais dentro da escola, visto que cada indivíduo que ali integra carrega consigo uma cultura e um olhar sobre as relações/situações perpassadas na instituição.

Dessa forma, partimos para uma discussão geral, antes de explicitar as reflexões para os objetivos propostos. Compreendemos que o esforço de finalizar uma tese passa pela sensação de que ainda há muito a se fazer, uma vez que o indivíduo que vem a se dedicar à academia e ao processo de construção do conhecimento necessita ter em mente que este é um caminho contínuo e infinito de possibilidades e desafios, algo que Paulo Freire sempre enfatizou em seus estudos, visto que somos seres inacabados e incompletos diante a vida. Assim, temos a consciência do que realizamos até o presente momento é algo parcial, apesar de delimitado como escopo da pesquisa, visto que analisamos apenas uma parcela do elo entre equipe gestora e famílias e sua interface com o campo da educação, em uma determinada escola estadual.

Uma das dificuldades em relação às análises foi a temática em si, que não possui uma tradição de pesquisas consolidadas na área de relações entre gestores escolares e famílias dos educandos, embora isso seja significativamente relevante em um estudo. Portanto, lidamos com um processo trabalhoso, sendo explorados, minuciosamente, os textos que tratavam de forma direta e indireta o assunto, o que contribuiu para reflexões valiosas. Consequentemente, o tema mereceu um olhar mais atento e recomendações para futuras pesquisas, visto que o

---

<sup>35</sup> Pesquisa realizada com gestores escolares da Zona da Mata Mineira, uma das doze mesorregiões do estado brasileiro de Minas Gerais, formada por 142 municípios agrupados em sete microrregiões. A pesquisa de mestrado sobre o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB), na Universidade Federal de Viçosa (UFV), ocorreu em 2014 – 2015. No período eram disponibilizadas 400 vagas, totalizando um período de três semestres na modalidade à distância. O total de gestores ingressos na instituição, no período supracitado, foi de 400 cursistas, porém, somente 288 concluíram o curso de especialização em Gestão Escolar. A última especialização oferecida pela instituição foi em 2015 (SOUZA, 2016).

gestor escolar possui um relevante papel mediante todos os acontecimentos na instituição, principalmente no contato com as famílias, demonstrando um grau de complexidade que dificulta uma resposta linear.

Algo muito limitante na fase do desenvolvimento da pesquisa foi ter que mudar os planos traçados, devido à pandemia inesperada, fazendo com que as ferramentas metodológicas tivessem que ser adaptadas. Por esse fato, encontrei muita dificuldade em obter os retornos, tanto dos sujeitos da pesquisa como de documentos públicos que não foram disponibilizados, o que deixou esse caminhar cansativo, doloroso e muitas vezes desesperador. Tal apontamento me fez repensar o meu papel enquanto pesquisadora, visto que só dispus de dados que as pessoas me permitiram compreender e ter acesso.

Nesse sentido, o estudo realizado possibilitou investigar a participação das famílias e sua conexão com a gestão escolar em determinada instituição. Primeiramente, partimos da concepção do que vem a ser a participação no âmbito escolar. Pelos documentos que estruturam a educação em nível nacional (LDB, ECA, e CF de 1988), podemos perceber que a participação diz respeito à colaboração em órgãos colegiados e o entendimento dessa necessidade contribui para a elaboração de documentos essenciais para aquele espaço, tais como o Regimento Escolar (RE) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Assim, a referida interação sempre esteve pautada no fortalecimento da participação da comunidade na gestão escolar, no exercício do trabalho colaborativo e na responsabilidade de todos os membros escolares.

Em relação aos documentos norteadores da escola pesquisada (RE e PPP), não tivemos acesso aos mesmos, sendo disponibilizadas informações restritas a respeito da gestão, por meio dos questionários e de alguns questionamentos realizados via WhatsApp. Nesse sentido, o que inferimos sobre a participação na escola é baseado em órgãos colegiados (Conselho escolar; Associação de pais e mestres; e Grêmios estudantis), além de eventos comemorativos e reuniões pedagógicas. Compreendemos que questões burocráticas e comportamentais circunscrevem o ambiente escolar na atualidade como (indisciplina, relações interpessoais, produtividade, avaliações externas/internas, dentre outros) acabam dificultando, dependendo da gestão escolar/comunidade, momentos de proximidade entre “escola e família”.

Quanto ao objetivo geral – análise da relação entre gestão escolar e famílias dos educandos, verificamos ações, situações e expectativas que permeavam o olhar de ambos em uma Escola Estadual da cidade de Viçosa (MG), sendo possível identificarmos os atores principais (gestão escolar e famílias) que admitem a essencialidade da participação e do entrosamento no âmbito institucional. Todavia, os achados evidenciaram algumas situações

conflituosas que demonstram a necessidade constante de debates e pesquisas sobre tais relações interpessoais.

Tanto a equipe gestora quanto as famílias não têm plena ciência sobre o que vem a ser seu papel/função no ambiente escolar, relevando a importância da sua participação nas relações estabelecidas. A partir dos questionários, observamos que a equipe gestora tenta cumprir os princípios fidedignos de uma gestão democrática, no entanto, os relatos das famílias evidenciam que tais ações não são praticadas, havendo uma falta de canais básicos/simples para diálogos e trocas de informações.

Para complementar o estudo, abordamos quatro objetivos específicos, que foram explicitados ao longo dos capítulos da tese. O primeiro (I) e o segundo (II) capítulo foram referentes aos dois primeiros objetivos específicos, e já constam as considerações finais nas respectivas partes. Vale ressaltar que este estudo é caracterizado pela análise de documentos, leis e decretos, sendo feita, ainda, a metanálise em pesquisas já consolidadas sobre a temática, o que possibilitou a identificação de contradições no papel e na prática das relações formadas nas instituições escolares, assim como nos questionários aplicados. Contudo, cabe destacarmos a escassez de estudos que abarcam especificamente a relação da gestão escolar e famílias dos educandos, nos últimos anos, necessitando de mais pesquisadores(as) que venham a se interessar sobre a temática.

O terceiro e o quarto objetivo específico dizem respeito ao capítulo cinco (V). Nessa etapa, utilizamos questionários *online* designados à equipe gestora da escola e às famílias dos educandos. Por meio das respostas, percebemos que as questões levantadas pelos profissionais da gestão circunscrevem a realidade de uma sociedade que se adentra em muros escolares. Todavia, muito do que almejamos, produzimos e o modo como encaramos as situações diárias se sobressaem, de alguma forma, em nossas atitudes, fato que se evidencia nos ambientes de trabalho, nesse caso, o escolar.

Assim, na tentativa de compreender o olhar da equipe gestora em relação às famílias, observamos que todos os respondentes concordam que a participação familiar é baixa e não satisfatória no âmbito escolar. O que notamos é uma identificação precoce sobre a realidade presenciada. Segundo os profissionais, as famílias estão negligenciando os estudos e os cuidados com os filhos(as) na escola, principalmente durante o período de pandemia. Contudo, essa suposição coloca todos em um mesmo patamar, o que acaba, de certo modo, influenciando negativamente todos aqueles/aquelas que compõem esse espaço.

Observamos, também, que as ações dos profissionais estão submetidas a certas atitudes, o que contraria os princípios norteadores do cargo da gestão, visto que eles parecem

subestimar o diálogo e a dissolução de conflitos por meio da comunicabilidade. Consequentemente, a realização das atividades feitas por meio do conformismo e sem interlocução entre os envolvidos gera uma ambientação negativa, suscitando consequências insatisfatórias na vida de todos os envolvidos. Nesse sentido, a gestão escolar necessita compreender que, quando não se atinge o principal objetivo de ensino em prol da coletividade, é preciso adaptar a postura, redirecionando práticas sociais e educacionais através do uso do diálogo, com a consciência que a transformação pode ser lenta, mas o importante é que ela seja concreta.

A partir dos dados analisados, demonstramos também o olhar das famílias dos educandos sobre a gestão escolar e a sua participação no âmbito institucional. Reforçamos a relevância da investigação justamente por destacar as opiniões das famílias frente a gerência da instituição em que depositaram a confiança para a educação dos(as) filhos(as). Para muitas famílias, é “normal” não participar de momentos decisórios e reflexivos, de formação familiar, como também de órgãos colegiados com a equipe gestora e outros profissionais da escola. Nesse sentido, torna-se algo habitual comparecer somente nos chamados para serem discutidos o rendimento e a disciplina dos educandos, atestando o desconhecimento de outras formas participativas e relacionais com a equipe gestora/escola.

Compreendemos, também por meio dos questionários, que as famílias veem o trabalho da equipe gestora como algo superior ao seu conhecimento, de forma a pensarem que não possuem argumentos necessários para tornar seus questionamentos legítimos, se posicionando de forma subordinada e não questionadora mediante circunstâncias escolares. Com isso, notamos, subjetivamente, que isso é desejável e idealizado pela escola, ao mesmo tempo que as famílias tentam se encaixar no modelo de relações e de situações predispostas.

Além disso, percebemos que a escola se mostra “aberta” a possibilitar o acesso de todos(as), contudo, notamos que as maiores dificuldades enfrentadas dizem respeito a uma verdadeira crise de paradigmas que permeia a comunidade escolar. Diante de tantas mudanças no contexto social, a gestão escolar, para adequar-se às necessidades da sociedade e, principalmente, do poder público, deixa algumas das suas principais funções em segundo plano - reciprocidade, união e participação democrática. Logo, advertimos sobre a falta de esforços que visem compreender a realidade vivida pelas famílias, visto que ainda se mantem, no contexto social da escola, a forma trivial da hierarquização do poder e do conhecimento, sustentando um espaço não acessível à participação.

Por outro lado, identificamos que as famílias compreendem a importância do seu papel na escola, embora não encontrem respaldo para tal participação. Sobre esse aspecto, notamos

que as leis educacionais, baseando-se em alguns dos seus artigos, abarcam a participação da família na escola. Cabe indagarmos “quais são as condições oferecidas pelo Governo para uma efetiva participação da família no espaço escolar”? Constatamos que existem, apenas, poucas estratégias para reduzir os índices de evasão e de reprovação dos educandos, o que gera uma falsa sensação de participação democrática na escola, aludida pelos próprios gestores escolares e lideranças governamentais.

Dessa forma, há necessidade de os gestores municipais e escolares, assim como integrantes das famílias, se unirem para repensar a elaboração de novas políticas e de projetos educacionais que aproximem as famílias da escola. Quando esse tipo de proposta foi colocado em pauta, durante o governo da ex-presidenta Dilma Rousseff<sup>36</sup>, a então presidenta foi taxada de irresponsável por querer colocar leigos a par da elaboração de algo tão importante para a sociedade. Porém, esqueceram-se de mensurar que, ao criarem algo para o povo, sem ter um próprio representante de tal realidade, há uma grande probabilidade de não ocorrer o que se propôs e inclusive ferir os preceitos democráticos estabelecidos na Lei e em regimentos escolares.

É válido referendar a importância do papel da família e sua relevância no cenário educacional, porém, cabe destacar que mesmo ficando o Estado em posição subsidiária à família, não se pode ocorrer a retirada das responsabilidades do Estado com a educação enquanto uma política pública de direito dos cidadãos. Em se tratando de educação, cabe a presença da sociedade organizada na escola, o governo, família, sociedade, haja vista que a educação é tarefa de todos na participação e no acompanhando de seus resultados. Como produções sociais, a escola e família são instituições educativas, frutos da sociedade que, por meio delas, educa, civiliza e socializa os cidadãos visando o seu desenvolvimento e sofrem, constantemente de acordo com as exigências do contexto socioeconômico, político e cultural que as produzem e influenciam.

Ainda, destacamos os laços afetivos estabelecidos entre família e escola, pois estes implicam uma aliança formal, isto é, um acordo contratual, no intuito de se trabalhar em direção a objetivos comuns e partilhar benefícios e proveitos mútuos.

Ademais, pontuamos que, em geral, a família e escola/gestão reconhecem a importância desse vínculo para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem ofertado pela instituição, no entanto, evidenciamos a necessidade de novas pesquisas que abordem esse vínculo, sendo a gestão escolar o principal mecanismo desse contato no espaço

---

<sup>36</sup> Dilma foi afastada antes de cumprir seu mandato por um processo de *impeachment*. É economista e política brasileira, filiada ao Partido dos Trabalhadores e a 36ª Presidente do Brasil. Governou o país entre 2011 e 2016.

institucional. Como a gestão escolar enfrenta os novos desafios educacionais com as famílias, educandos e docentes, no que diz respeito às condições socioemocionais? Como está a participação das famílias no período pós-pandemia, ocorreu alguma mudança, a partir da visão da equipe gestora? A dificuldade de se chegar até as famílias, na presente pesquisa, despontou para outro questionamento, como é o universo dos educandos “mensageiros” nas escolas? Afinal, foi a partir deles que o questionário chegou até os responsáveis legais.

A partir desses questionamentos, reforçamos o que já ressaltamos ao longo do estudo, que a pesquisa é contínua, visto que são levantadas situações que necessitam ser aprofundadas por novos olhares e ângulos, e tais interrogações só foram possíveis a partir da construção efetuada na feitura da presente tese. Pontuamos circunstâncias que ocorrem no ambiente escolar, de forma a embasar o texto cientificamente, além do referencial teórico, não podemos deixar de lado o nosso “eu”, nossos olhares e percepções como profissionais que já vivenciamos o cotidiano escolar na sua realidade. Cada instituição escolar com a sua composição de profissionais e comunidade escolar carrega consigo um histórico de cultura, e modos de enxergar as situações a sua volta. Se hoje em algumas escolas as famílias não participam como o esperado da vida escolar dos educandos, é preciso que a escola venha relativizar o seu conceito de participação, visto que cada família tem distintos modos de viver e de se expressar nas suas relações. Nesse sentido, ressaltamos o papel da gestão escolar para a promoção e viabilização da democracia na educação, uma vez que a escola não é a detentora do saber, mas sim uma instituição capaz de compreender e integrar ações para contatos mais igualitários e democráticos com as famílias e seus educandos.

Mencionamos também que a base legal que fundamenta o exercício da gestão democrática na escola pública, tem como ponto de partida a participação da comunidade escolar na gestão e nas ações da escola. Desta forma, o fortalecimento e a viabilização do estreitamento de laços entre a escola e a comunidade escolar, compete à gestão da escola, com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade, visto que é fundamental pensar a tríade democracia, educação e qualidade.

Assim, finalizamos essa etapa com a sensação de que há muito a se fazer para o campo educacional, ainda mais diante de um momento de incertezas, medos e dúvidas que circunscrevem a nossa vida, especialmente, em tempos de pandemia. Cremos que mesmo com a “névoa” que paira sob os institutos educacionais e acadêmicos no Brasil, cujos mandatários atuais tentam inibir as mentes mais críticas, reforçamos que o principal objetivo das Ciências Humanas, é continuar seguindo o percurso do conhecimento para fomentar possibilidades de um futuro melhor. Nesse sentido, corroboramos com o pensamento de Freire (1992), que

expressa, em sua trajetória educacional, a necessidade de formação permanente e científica na educação, sobretudo que não falte, por parte dos gestores escolares e profissionais em geral da educação, o gosto pelas práticas democráticas, a fim de atalhar a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRUCIO, F. L. A singularidade da gestão educacional. **GV Executivo**, v. 17, 2018. p. 16.
- ACOSTA, A. R.; VITALE, M. A. F. (Org.). **Família: redes, laços e políticas públicas**. São Paulo: IEE, PUCSP, 2005.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. 14 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- ANTUNES, R. **Meta é sairmos vivos dessa crise, metas do teletrabalho na pandemia**. Sintrajud. São Paulo, abr. 2020. Disponível em: <<https://www.sintrajud.org.br/meta-e-sairmos-vivos-dessa-crise-afirma-sociologo-contra-metas-do-teletrabalho-na-pandemia/>>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- ARROYO, M. G. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, jul./set. 2015.
- BARBOSA, J. M. S.; VAZ DE MELLO, R. M. A. Plano de Desenvolvimento da Educação e gestão escolar: uma visão integrada. **Ciências Humanas e Educação**, v. 16, p. 217-224, 2015a.
- BARBOSA, J. M. S.; VAZ DE MELLO, R. M. A. A gestão escolar e a busca pela melhoria na aferição do IDEB. **Revista Iberoamericana de Educación** (Impresa), v. 67, p. 39-54, 2015b.
- BARBOSA, J. M. S.; VAZ DE MELLO, R. M. A. Avaliação, Plano Nacional de Educação de 2014 - 2024 e as interpretações acerca da meta 7. **Educação e Políticas em Debate**, v. 10, p. 424-443, 2021.
- BASTOS, A. V. B. Psicologia organizacional e do trabalho: que respostas estamos dando aos desafios contemporâneos da sociedade brasileira. In: YAMAMOTO, O. H.; GOUVEIA, V. V. (Orgs.). **Construindo a psicologia brasileira: desafios da ciência e prática psicológica** (pp. 139-166). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- BARBETTA, P. A. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais**. 6 ed. Editora da UFSC, 2011.
- BATELLA, W. *et al.* Cidade e Comércio: as galerias em Viçosa? **Acta Geográfica**, v. 12, p. 94-107, 2018.
- BICUDO, M. A. V. Metanálise: seu significado para a pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Ed. Temática, v. 9, p. 7-20, 2014.
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro-RJ: Editora Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 3 ed. Campinas: Papirus, 2001.



BOURDIEU, P. **A dominação Masculina**. 2 ed. Tradução de Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRAGA, R. **Covid-19 e avanço tecnológico: nasce um outro mundo do trabalho**. Entrevistas especiais com Ruy Braga Neto e Rafael Grohmann. *Combate Racismo Ambiental*, maio 2020. Disponível em: <<https://racismoambiental.net.br/2020/05/04/covid-19-e-avanco-tecnologico-nasce-um-outro-mundo-do-trabalho-entrevistas-especiais-com-ruy-braga-neto-e-rafael-grohmann/>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

BRANDÃO, Z. *et al.* Construção solidária do habitus escolar: resultados de uma investigação nos setores público e privado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 193, 2012.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8069 de 13 de junho de 1990. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Senado Federal. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Pesquisa nacional qualidade da educação: a escola pública na opinião dos pais**. Resumo técnico executivo. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. organização administrativa da Câmara dos Deputados e determina outras providências. Disponível em: <[https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html)>. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução da Câmara dos Deputados nº 20, de 1971**. Ementa: Dispõe sobre a organização administrativa da Câmara dos Deputados e determina outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/rescad/1970-1979/resolucaodacamaradosdeputados-20-30-novembro-1971-321275-norma-pl.html>>. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRAUNERT, M. B.; BRIDI, M. A. **Home-office e a precarização do servidor público**. Outras palavras - jornalismo de profundidade e pós-capitalismo, 30 out. 2020. Disponível em: <<http://www.dtemdebate.com.br/o-teletrabalho-no-setor-publico-veio-para-ficar/>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

BRUSCHINI, C. Teoria crítica da família. In: AZEVEDO, M. A. ; GUERRA, V. (Orgs.). **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CAMPOS, M. M.; MATTA, G. C. A Construção Social da Família: elementos para o trabalho na atenção básica. In: MOROSINI, M. V. G. C.; CORBO, A. D. A. **Modelos de atenção e a saúde da família**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007, p. 107-150.

CÁRIA, N. P.; SANTOS, M. P. Gestão e democracia na escola: limites e desafios. **REGAE - Revista de Gestão e Avaliação Educacional**. v. 3, p. 11-26, 2014.

CARNEIRO, P. A. S. **Conquista e povoamento de uma fronteira:** a formação regional da Zona da Mata no leste da Capitania de Minas Gerais (1694 – 1835). Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CASTRO, A. M. D. A. A qualidade da educação básica e a gestão da escolar. In: França, M.; Bezerra, M. C. (orgs) **Política educacional:** gestão e qualidade de ensino. Brasília: Líber Livro, 2009.

CERVENY, C. **Família e ...** São Paulo: Casa do psicólogo, 2012.

CHAVES, V. L. J.; NOVAIS, V. S. de M.; GUEDES, G. B. A gestão escolar e formas de provimento ao cargo de diretor escolar: o Plano de Ações Articuladas em foco. **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v. 12, p. 653-670, 2018.

CHECHI, P.; PATIAS, N. D.; DIAS, A. C. G. Reflexões sobre a mulher contemporânea e a educação dos filhos. **Revista Sociais e Humanas**, v. 24, p. 121-132, 2011.

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas**. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

COLARES, M. L. I. S. Concepções de Gestão Educacional: rumo a democracia participativa. In: COLARES, M. L. I. S.; COLARES, A. A. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa:** história e gestão educacional. São Paulo: ANPAE, 2003. p. 73-144.

CORDEIRO, E. M. C.; ROCHA, J. B. C.; SOUSA, C. R. de. A construção do projeto político-pedagógico da escola. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. ESTRELA, George Queiroga. PACÍFICO, Juracy Machado (Org.). **Gestão Escolar:** Enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas. Campinas: Editora CRV, 2009.

COSTA, L. F. da. Notas sobre formas contemporâneas de vida familiar e seus impactos na educação dos filhos. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Educação e contemporaneidade:** pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009.

CURY, C. R. J. Gestão democrática na educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo, v. 18, p. 163-174, 2002.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, v. 23, p. 483-496, 2007.

CURY, C. R. J. A educação Básica como Direito. **Cadernos de pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 38, p. 293-303, 2008.

CURY, C. R. J. Os sentidos da Constituição. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, p. 195-206, 2013.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAYRELL, J. ; NOGUEIRA, M. A. *et al.* (Org.). **Família, escola e juventude:** olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.

DAYRELL, J. Juventude: que fase da vida é essa? **Revista Educação Pública: ensino médio**, v. 1, p. 43-45, 2016.

DEJO, V. B.; TRAD, L. A. B. A participação paterna no cuidado de crianças pequenas: um estudo etnográfico com famílias de camadas populares. **Cadernos de saúde pública [online]**. 2005, vol. 21, n. 6, pp.1865-1874. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102)>. Acesso em: 28 mar. 2020.

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**. 6 ed. Campinas: Papirus, 1997.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. A Educação e a Covid-19. **Ensaio** (Rio de Janeiro. Online), v. 28, p. 545-554, 2020.

DIAKOV, V; KOVALEV, S. **História da Antiguidade: A sociedade Primitiva e o Oriente**. Ed. Global: 1987.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da Educação: conceitos e definições**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação, 2007.

DIOGO, J. M. L. **Parceria escola- família: a caminho de uma educação participada**. Portugal: Porto Editora, 1998.

DUARTE, N. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 78-102, 2016.

FÁVERO, O. (Org.) **A educação nas constituintes brasileiras**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005 (Coleção Memória da Educação).

FELÍCIO, J. R. D. A política das agências de fomento na promoção da participação das mulheres na pesquisa. In: **Encontro nacional de núcleos e grupos de pesquisa pensando gênero e ciências**, 2. 2010, Brasília. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2010. p. 45-52. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2010/spm-nucleos-web.pdf>>. Acesso em: 10 maio. 2020.

FERNANDES, C. do C. P. **O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica e seus efeitos para a formação de Gestores escolares em Minas Gerais**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

FERNANDES, M. N. de O. **Líder – educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FERREIRA, F. W. **Planejamento Sim e Não: um modo de agir num mundo em permanente mudança**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRIEDAN, B. “O problema sem nome”. In \_\_\_\_\_. **A Mística Feminina**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1971.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 23, p. 183-184, 2014.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GATTI, B. A. Formação de Professores e Profissionalização: contribuições dos estudos publicados na RBEP entre 1998 e 2011. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (Impresso), v. 93, p. 423-442, 2012.

GIANEZINI, K.; ALLEN, W. R. Notas acerca do desenvolvimento da educação superior nos Estados Unidos e no Brasil: cronologia dos aspectos históricos, sociais e educacionais. **Estudios Históricos (RIVERA)**, v. 10, p. 1-23, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais**. 10 ed. Rio de Janeiro, Record, 2007.

GONÇALVES, L. A.; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 101-138, 2002.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa (UnB. Impresso)**, v. 22, p. 201-209, 2006.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média a época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBGE. **Divisão Regional do Brasil em Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias**, 2018.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de instituições de Ensino Superior**. Rio de Janeiro, 2019.

IBICIT. **Tutorial Software VOSviewer**. 2018. Disponível em: <<http://www.larhud.ibict.br/index.php?title=VosViewer>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

ISHIDA, F. L. M. Gestão Democrática: a participação da família na escola. In: **I Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social**. Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Franca: UNESP, 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. 3 ed. São Paulo, Atlas, 2000.

- LEVIN, J. **Estatística para ciências humanas**. 9 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. ; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. v. 1. 541 p.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia. 6 ed. São Paulo. Ed. Heccus, 2013.
- LIMA, C. R. M. L. *et al.* Discurso prático, aprendizagem e desenvolvimento em organizações. **Gestão & Aprendizagem**, v. 7, p. 99-111, 2018.
- LIMA DA CONCEIÇÃO, A. C. Teorias Feministas: da “questão da mulher” ao enfoque de gênero. **RBSE**. v. 8, n. 24, p. 738-757, dez, 2009.
- LUCK, H.; FREITAS, K. S. de. *et al.* **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Editora Positivo: Curitiba, 2009.
- LUCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2011.
- LUCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.
- MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MEDEIROS, C. C. de. **A teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1965-2004)**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.
- MEIRELLES, C. Mediação de conflitos e abordagens restaurativas: construindo relacionamentos saudáveis nas comunidades escolares. **Revista Veras**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 182-196, julho/dezembro, 2014. DOI: 10.14212/veras.vol4.n2.ano2014.art170 – Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/170>>.  
Acesso em: 10 mar. 2021.
- MIOTO, R. C. T. Política Social e Trabalho Familiar: questões emergentes no debate contemporâneo. **Serviço Social & Sociedade**, v. 124, p. 699-720, 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. **Resolução SEE Nº 4.188/2019**. Dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, funcionamento e processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. **Resolução SEE Nº 2.958/2016**. Dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, funcionamento e processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C.S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 12 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MULLER, F. (Org.) **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

MOEHLECKE, S. Neoinstitucionalismo e políticas educativas: arranjos institucionais na gestão escolar. **Revista Educação em Questão** (online), v. 56, p. 39-64, 2018.

MOREIRA, M. I. C. **Novos rumos para o trabalho com famílias**. São Paulo: NECA – Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2013.

NASCIMENTO, F. E. de M.; PAIVA, M. R. F.; FROTA, R. C.; SOUSA, M. H. A. A relação família e escola no processo educativo : uma revisão integrativa. **Oikos: Família E Sociedade em Debate**, 32(2), 1-24, 2021.

NEVES, N. V. G. **Instituição de Educação Infantil e Família: limites e possibilidades de um projeto participativo**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Viçosa, Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, 2004.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**. v. 23, n. 78, Campinas, 2002.

NOGUEIRA, M. A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 7, p. 42-56, jan./fev./mar./abr., 1998.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul./dez. 2006.

NUNES, B. F. **Sociedade e infância no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

OLIVEIRA, A. C. P. **As relações entre Direção, Liderança e Clima Escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015.

OLIVEIRA, A. C. P.; PAES DE CARVALHO, C. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 12, 2018.

OLIVEIRA, I. A. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de Literatura: O conceito de gestão escolar. **CADERNOS DE PESQUISA (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. IMPRESSO)**, 2018.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, p. 197-210, 2009.

OLIVEIRA, F. G. B. **Gestão democrática e a participação da família na escola**: estudo de caso de uma escola estadual do Amazonas. 2017. 150f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Centro de Políticas Pública e Avaliação da Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2017.

OLIVEIRA, L. de C. F. **Escola e família numa rede de (des)encontros**: um estudo das representações de pais e professores. São Paulo: Cabral Editora, 2002.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Um estudo do Fundo de População das Nações Unidas**. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2018/10/17/estudo-da-onu-aponta-que-tamanho-das-familias-no-brasil-esta-abaixo-da-media-mundial.ghtml>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 36, p. 763-778, 2010.

PARO, V. H. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 48, p. 695-716. dez. 2011. Disponível em: <<http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2014/06/progressaocontinuadasupervisaoescolareavaliacaoexterna.pdf>>. Acesso em: 17 maio. 2021.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. 2 ed. São Paulo: Editora Intermeios, 2018. v. 1. 176 p.

PERALVA, A. T. O jovem como modelo cultural: juventude e contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, 1997.

PERRENOUD, P. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PRÁ, J. R.; CEGATTI, A. C. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Retratos da Escola**, v. 10, p. 215-228, 2016.

PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. dos. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicol. Estud.** [online]. 2007.

RESENDE, T. F.; SILVA, G. F. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Revista Ensaio** (RJ Online), v. 24, p. 30-58, 2016.

- RIBEIRO FILHO, G. B. **A formação do espaço construído**: Cidade e legislação urbanística em Viçosa, MG. 1997. 244 f. Dissertação (Mestrado em Urbanismo) Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.
- ROCIO, G. C. Le scuole che si aprono alla comunità ottengono miglioramenti. **Rivista History of Education & Children's Literature**, v. 14, n. 3, p. 21-36, 2018.
- RODRIGUES, C. L.; ZIEGELMANN, P. K. Metanálise: um guia prático. **Revista HCPA**, Porto Alegre, RS, v. 30, n. 4, p. 435-447, 2010.
- ROUDINESCO, E. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SALLES, L. M. F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estud. psicol.** (Campinas). vol. 22, n.1, p. 14-26, 2005.
- SAVIANI, D. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. **Retratos da Escola**, v. 10, p. 379-392, 2016.
- SAVIANI, D. Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar. **Revista Histedrb**, Online, v. 18, p. 291-304, 2018.
- SAVIANI, D. Políticas Educacionais em Tempos de Golpe: retrocessos e formas de resistência. **Revista Roteiro**, v. 45, p. 1-18, 2020.
- SARTI, C. A. Famílias enredadas. In: ACOSTA, A. R.; VITALE, M. A. F. (Org.). **Família: redes, laços e políticas públicas**. São Paulo: IEE, PUCSP, 2005.
- SEGATTO, C. I. ; EXNER, M. K. ; ABRUCIO, F. L. Gestores escolares como gerentes de nível de rua: Tipologia de diretores em escolas municipais brasileiras. **Archivos analíticos de políticas educativas / education policy analysis archives**, v. 29, p. 62-80, 2021.
- SCHILLING, F. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004.
- SCOTT, P.; ATHIAS, R. *et al.* (Org). **Saúde, sexualidade e famílias urbanas, rurais e indígenas**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2008.
- SETTON, M. da G. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Revista Educação e pesquisa**, v. 28, n. 1, jan/jun, 2002.
- SETTON, M. da G. J. **Uma introdução a Pierre Bourdieu**. 2010. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/uma-introducao-a-pierre-bourdieu/>>. Acesso em: 07 maio. 2020.
- SETTON, M. G. J.; MARTUCCELLI, D. A escola: entre o reconhecimento, o mérito e a excelência. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 1, p. 1-5, 2015.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24 ed. São Paulo, Cortez, 2016.



SILVA, M. L. da. **Segregação Socioespacial em Viçosa – MG**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo, Departamento de Geografia. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2014.

SILVA NETO, C. M. da.; BARRETTO, E. S de S. (In)disciplina e violência escolar: um estudo de caso. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 1-18, 2018.

SILVA, P. Escola e família: tensões e potencialidades de uma relação. In: LIMA, J. A. (Org.). **Pais e professores: um desafio à cooperação**. Porto: ASA, 2002. p. 97-132.

SILVA, D. F.; ROCHA, A. S. **A Gestão Democrática e a participação da Família na Escola**: Um estudo a partir dos Documentos escolares do Colégio Estadual São Carlos do Ivaí. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. Vol. 1, 2014.

SOUZA, D. B. de; BATISTA, N. C. Educação Comparada Brasil-Espanha: Estado da Arte 1990-2014. **Revista Ensaio (Rio de Janeiro Online)**, v. 1, n. 1, p. 1-36, 2018.

SOUZA, V. E. B. de. **Um breve panorama da Educação a Distância no Brasil**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação, 2012.

SOUZA, V. E. B. de. **O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica na Universidade Federal de Viçosa – MG**: impasses e perspectivas na visão do Gestor. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

SOUZA, V. E. B de.; VAZ DE MELLO, R. M. A.; BARRETO, M. de L. M. Desdobramentos da relação entre gestão escolar e família dos educandos: uma metanálise de estudos publicados entre 2009 e 2019. **Revista Educação e Emancipação**, v.14, p. 558 – 578, n.2, maio/ago. 2021.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 115, p. 101-139, 2002.

STEARNS, P. N. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

SZYMANZKI, H. A contribuição de Paulo Freire para o desenvolvimento de práticas psicoeducativas no encontro escola, comunidade, família. **Revista e-Curriculum (PUCSP)**, v. 7, p. 01-17, 2011a.

SZYMANZKI, H. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Líber Livro, 2011b.

TANG, P. H. Lavoro e istruzione a scuola. **Rivista di tempi educativi**, v. 26, n. 1, p. 6-29, abr. 2018.

TAVARES, A. M. B. *et al.* O gestor educacional na contemporaneidade: os desafios da gestão na Escola Municipal Severino Bento Bezerra em Boa Saúde/RN. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 2, n. 01, 2016.

TRAD, L. A. B. (Org). **Família Contemporânea e Saúde** – Significados, Práticas e Políticas Públicas. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010.

TRINDADE, L. M. *et al.* Projeto Político Pedagógico: a gestão e a função social da escola para a comunidade. **Revista Científica Semana Acadêmica**, edição 69, v. 1, 2015.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a Covid-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

UNICEF. **30 Anos da Convenção Sobre os Direitos da Criança**: Avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil. São Paulo: UNICEF, 2019.

VALA, J. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 12 ed. Porto: Edições Afrontamento, 2003. p. 101-128.

VASCONCELOS, K. de M. **A representação social da família**: Desvendando conteúdos e explorando processos. Tese. Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

WEISS, M. L. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica. Porto Alegre: Artes Médicas. 2 ed. 1994.

WITTER, G. P. **Família e aprendizagem**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Ana Thorell. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas populares e médias. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados (as) Gestores (as), Especialistas em Educação Básica e Famílias,

Gostaríamos de convidá-los a participarem como voluntário (a) da pesquisa intitulada **Gestão escolar e famílias dos educandos em uma escola da rede Estadual de ensino na cidade de Viçosa - MG**. O motivo que nos leva a estudar sobre a temática é a necessidade de pesquisas que investiguem a relação da gestão escolar com as família dos alunos, uma vez que há uma falta de trabalhos na área educacional.

Nesta pesquisa pretendemos analisar a relação da gestão escolar com as famílias dos educandos e, quais ações, situações e expectativas permeiam o olhar de ambos nessa conexão, tendo como cenário de pesquisa uma escola da Rede Estadual de Ensino do município de Viçosa – MG. Para o desenvolvimento deste estudo, adotaremos a utilização de questionários com questões abertas e fechadas, direcionado a você familiar, com intuito de captar o seu olhar sobre a equipe gestora. Tais questionários serão encaminhados juntamente com esse TCLE, pelos alunos, para preenchimento na própria casa do responsável pelo educando, com duração prevista de 15 minutos. Já você, integrante da gestão escolar, está sendo convidado (a) à participar de uma entrevista semiestruturada individual, com a finalidade de entender como ocorre a participação familiar na presente escola. Essas entrevistas serão realizadas em âmbito escolar em horários antecipadamente agendados, de acordo com a disponibilidade da equipe gestora, de modo que estas serão gravadas e, posteriormente, transcritas, mediante a autorização assinada por meio deste documento. A duração prevista para realização das entrevistas será de 30 minutos.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em desconforto com alguma pergunta, mesmo que nenhuma seja de caráter pessoal. Para reduzir esse risco, a entrevista será conduzida em um local reservado e os questionários serão respondidos individualmente. Seu nome não será identificado em nenhuma etapa e, caso queira, tem total liberdade de interromper sua participação na presente pesquisa. Não divulgaremos seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Além disto, os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

O benefício direto dessa pesquisa é que tanto a equipe gestora como as famílias participantes tem a oportunidade de se expressarem sobre o que pensam e o que esperam dessa relação. Os indiretos são para as famílias, equipe gestora, comunidade escolar e a

sociedade em geral, uma vez que os resultados podem contribuir para elaboração de futuras políticas públicas educacionais, no que diz respeito família e escola.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por alguma atividade que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a) pelo pesquisador (a).

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

**Nome do responsável pela pesquisa:** Rita Márcia Andrade Vaz de Mello

**E-mail:** rmello@ufv.br

**Telefone:** (31) 3612-7518

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

CEP: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31)3612-2316

E-mail: cep@ufv.br

www.cep.ufv.br

Viçosa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

---

Assinatura do Participante

---

Assinatura do Pesquisador responsável

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO À EQUIPE GESTORA  
(DIRETORES(AS), VICE-DIRETORES(AS) E SUPERVISORES(AS))**

1. Nome (será utilizado somente para fins de organização documental).
2. Faixa etária:
  - ( ) 20 a 30 anos
  - ( ) 31 a 40 anos
  - ( ) 41 a 50 anos
  - ( ) 51 a 60 anos
  - ( ) acima de 60 anos
3. Qual é a sua Formação Profissional?
4. Você já frequentou alguma formação continuada nos últimos anos? Se sim, assinale abaixo a modalidade (Pode assinalar mais de uma opção)
  - ( ) Curso de especialização
  - ( ) Pós-Graduação Lato sensu
  - ( ) Pós-Graduação Stricto sensu (Mestrado e Doutorado)
  - ( ) Cursos de curta duração (seminários, workshops, palestras e oficinas)
  - ( ) Não realizei nenhuma formação continuada
5. Qual o seu cargo frente a equipe gestora? (Diretor (a), vice-diretor (a), supervisor (a))
6. Quanto tempo de experiência possui na área de gestão escolar? (Considere o período de trabalho como um todo)
7. Agora em relação à instituição em que está vinculada (o), há quanto tempo trabalha nessa escola?
8. Atua em outras instituições no momento?
  - ( ) Sim, em Instituição Pública
  - ( ) Sim, em Instituição Privada
  - ( ) Sim, em outra área de trabalho

Não

9. Já considerou mudar de profissão?

Sim

Não

10. Se respondeu SIM na questão anterior, por qual motivo você avalia essa opção?

11. Durante o processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) de sua escola atual, os pais e responsáveis pelos alunos (as) foram convidados a participarem das reuniões?

Sim

Não

11a. Em caso de resposta positiva na questão anterior, como você avalia a participação das famílias na elaboração do PPP?

Satisfatória

Razoável

Insatisfatória

12. Existe algum item no PPP ou algum programa de envolvimento na escola que reforce a participação das famílias na escola?

13. Qual é a porcentagem média de participação familiar na escola?

De 0% a 25%

26% a 50%

51% a 75%

76% a 100%

14. O que entende por participação familiar no espaço escolar?

15. Qual o seu papel/função como integrante da equipe gestora no âmbito escolar?

16. Qual tipo de convite as famílias mais recebem para comparecerem à escola? (Pode assinalar mais de uma opção)

Participação em órgãos colegiados como: Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF); Conselho de Classe; Conselho escolar

- Para reuniões administrativas
- Para reuniões pedagógicas
- Para participação em prol de eventos escolares
- Para questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos
- Para receberem elogios em relação aos filhos
- Para problemas indisciplinares
- Outros

17. De que forma você avalia a importância da participação familiar no contexto escolar dos filhos (as)?

- Positiva
- Negativa
- Não interfere diretamente

18. Justifique seu posicionamento na questão anterior.

19. Diante as mudanças que ocorreram no processo de ensino e aprendizagem das escolas estaduais, devido a pandemia no Brasil da Covid-19, como você integrante da equipe gestora, avalia a participação familiar perante esse cenário de regime de estudo remoto?

20. Já sofreu por parte de algum familiar ameaça ou constrangimento?

- Sim
- Não

21a. Se sua resposta na questão anterior foi SIM, descreva o tipo de ameaça ou constrangimento pelo qual passou.

22. O que mais te incomoda no espaço escolar como profissional da gestão?

23. Qual o maior desafio que já enfrentou estando a frente da equipe gestora da escola?

24. Qual(is) proposta(s) você citaria para manter um bom relacionamento e aproximação com as famílias?

25. Caso seja do seu interesse, deixe aqui seu e-mail para que receba a pesquisa concluída.

---



**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AS FAMÍLIAS DOS EDUCANDOS**

1. Nome do responsável pelas informações deste questionário (somente para fins de organização documental):

2. Sexo:

Feminino

Masculino

3. Idade:

20 a 30 anos

31 a 40 anos

41 a 50 anos

51 a 60 anos

mais de 60

4. Qual a sua formação?

Ensino Fundamental incompleto

Ensino Fundamental completo

Ensino Médio incompleto

Ensino Médio completo

Ensino Superior completo

Pós-Graduação

5. Qual a sua ligação com o(a) aluno(a) matriculado(a) nessa escola?

Pai ou Mãe

Padrasto ou Madrasta

Avó ou Avô

Representante Legal por Lei

Adicionar opção

6. Quantos integrantes da família sob sua responsabilidade estudam nessa escola?
- 1
- 2 a 3
- mais de 3
7. Qual é a faixa etária do(a) aluno(a) sob sua responsabilidade?
- 06 a 10
- 11 a 14
- 15 a 18
- 19 a 20
8. O(a) aluno(a) o(a) qual é responsável está cursando qual etapa do ensino?
- Ensino fundamental 1 (1, 2, 3, 4 e 5 ano)
- Ensino fundamental 2 (6, 7, 8 e 9 ano)
- Ensino médio ( 1, 2 e 3 ano)
9. Qual a sua opinião sobre a função principal da equipe gestora na escola(diretor(a), vice-diretor(a) e supervisor(a)?
10. Qual o seu papel/função como família no âmbito escolar?
11. Sobre o acompanhamento nas atividades escolares do aluno em que é responsável:
- Sou presente
- Deveria comparecer mais
- Deixo a desejar
12. Você foi convidado(a) a participar da construção de documentos escolares e de ações em geral na escola?
- Sim
- Não
13. Se sim, especificar qual / quais:
14. Qual instância colegiada participa ou já foi convidado(a) à participar pela equipe gestora da escola? (Pode assinalar mais de uma opção)

- Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF)
- Conselho de Classe
- Conselho Escolar
- Não integro nenhuma das instâncias colegiadas e nem fui convidado (a) à participar

15. A forma como ocorre as reuniões ou encontros com a gestão escolar (Diretor(a), Supervisor(a) ou Coordenador(a)) te deixa à vontade para dar sua opinião ou solicitar algo?

- Sim
- Não
- Às vezes

16. Você sente que a sua presença na escola é valorizada pela equipe gestora?

- Sim
- Não
- Às vezes

17. Das vezes em que foi solicitado(a) a sua presença na escola, seja por reunião pedagógica, administrativa ou conversa com os professores, qual a média em que pode comparecer?

- De 0% a 25%
- 26% a 50%
- 51% a 75%
- 76% a 100%

18. Qual tipo de convite mais recebem para comparecerem a essa escola? (Pode assinalar mais de uma opção)

- Participação em órgãos colegiados como: Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF); Conselho de Classe; Conselho escolar
- Para reuniões administrativas
- Para reuniões pedagógicas
- Para participação em prol de eventos escolares
- Para questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos

Para receberem elogios em relação aos filhos

Para problemas indisciplinares

Outros

19. Diante as mudanças que ocorreram no processo de ensino e aprendizagem das escolas estaduais, devido a pandemia no Brasil da Covid-19, você familiar teve uma maior aproximação com a direção da escola?

Sim

Não

Um pouco

20. Com o regime de estudo não presencial nas escolas, você teve uma maior aproximação na vida escolar do aluno (a) no qual é responsável?

Sim

Não

Talvez

21. O que mais lhe incomoda no espaço escolar em relação aos filhos (ou aluno (a) no qual é responsável)? (Pode assinalar mais de uma opção)

Reprovação

Indisciplina

Drogas

*Bullying*/Preconceito

Certas companhias

No momento nada me incomoda

Outros\_\_\_\_\_

22. Quando precisou de atendimento da equipe gestora (Diretores(as), Vice-diretores(as) e Supervisores(as), sempre foi:

Bem atendido(a)

Mal atendido(a)

Não conseguiram resolver meus problemas

23. Já sofreu por parte da equipe gestora (Diretores(as), Vice-Diretores(as) e Supervisores(as), algum tipo de constrangimento?

Sim

Não

24. Se respondeu SIM na questão anterior, de que forma isso ocorreu?

25. Em relação a equipe gestora atual da escola você considera:

Muito satisfeito

Satisfeito

Parcialmente satisfeito

Insatisfeito

Gostaria que fosse outra equipe de profissionais

26. A gestão escolar proporciona momentos de interação e diálogo com você?

Sim

Não

27. Qual(is) proposta(s) você citaria para manter um bom relacionamento com a direção escolar.

28. Este espaço é destinado para críticas, sugestões ou elogios em relação a equipe gestora (Diretor (a), vice-diretor (a) e supervisores (as)). Sinta-se à vontade para utilizá-lo. Lembrando que todo os dados coletados nesta pesquisa são sigilosos e de uso restrito da pesquisadora, não sendo apresentados, sob hipótese alguma, a terceiros.