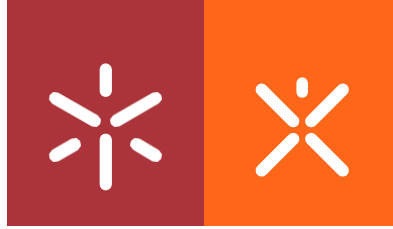




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Divaneth Medeiros de Lima

**A PERCEÇÃO DOS GESTORES ACERCA DA
RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E A
PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA:
UM ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA DE
BRASÍLIA - DISTRITO FEDERAL, BRASIL**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Divaneth Medeiros de Lima

**A PERCEÇÃO DOS GESTORES ACERCA DA
RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E A
PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA:
UM ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA DE
BRASÍLIA - DISTRITO FEDERAL, BRASIL**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Administração Educacional

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Fernanda dos Santos
Martins**

janeiro de 2024

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que permitiu essa caminhada.

À minha família cujo apoio e incentivo viabilizou a realização deste trabalho.

À Profa. Dra. Maria Fernanda Martins pela sua paciência e sabedoria em todas as dificuldades que enfrentei e tive que superar para desenvolver esta pesquisa.

À equipe gestora da escola estudada, em especial ao Paulo Lima, Alexandre dos Santos e Gisela Valério, pela acolhida incansável e a disponibilidade em todas as etapas do presente estudo.

Aos professores e colegas do Mestrado na cidade de Braga, em Portugal. Em especial, à Maíza Costa pelas imensas colaborações, ensinamentos e apoio nas horas de incertezas.

Aos amigos(as) pela compreensão pelas ausências.

Aos membros da banca de defesa pela leitura atenta e pelas contribuições ao presente estudo.

À Universidade do Minho pela recepção e empenho em fornecer todo amparo na realização e concretização deste sonho que se fez com muitos livros, professores e, agora, amigos.

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho científico.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

A PERCEÇÃO DOS GESTORES ACERCA DA RELAÇÃO FAMÍLIA–ESCOLA E A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA: UM ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA DE BRASÍLIA – DISTRITO FEDERAL, BRASIL

RESUMO

Neste estudo, tem-se, como objetivo, descrever e analisar as percepções dos gestores sobre a relação família-escola e caracterizar a participação das famílias na escola investigada. No âmbito da metodologia, adota-se uma abordagem qualitativa a partir de um estudo de caso de uma escola pública localizada em Brasília, Distrito Federal, Brasil, intitulada, aqui, como *Escola A*. A escolha da unidade escolar se deve ao seu valor histórico, sua proposta didático-pedagógica inovadora no cenário brasileiro e a quantidade de alunos atendidos anualmente. Como instrumento de coleta de dados, foram aplicadas nove entrevistas semiestruturadas a gestores escolares e a outros profissionais da educação. Essa técnica de investigação oportunizou a expressão dos entrevistados com naturalidade e espontaneidade a fim de estabelecer proximidade e, assim, evitar desconfortos/ constrangimentos diante da rememoração e da verbalização das experiências e vivências. Foi realizada, ainda, a análise documental, permitindo a coleta de informações empíricas da rotina escolar e suas dinâmicas próprias. Ademais, foram feitas pesquisa documental e pesquisa bibliográfica, sendo a primeira da legislação vigente e das políticas internas da escola (regimento escolar interno, projeto político-pedagógico, plano de ação da escola, dentre outros) e a segunda dos referenciais teóricos da Educação, em especial a respeito da gestão escolar, tanto no âmbito brasileiro (Luck, 1994, Motta, 1990; Szymanski, 2009), quanto no português (Torres, 2008; Lima, 1998; 2001; 2002; 2004; 2018a; 2018b). O instrumento de análise assumido foi a análise de conteúdo, proposto por Bardin (2009). Como resultado, foram propostos cinco eixos temáticos (1. Percepções e acolhimento; 2. Comunicação e interação; 3. Participação e envolvimento familiar; 4. Conflitos e Gerenciamento de Diferenças; 5. Corresponsabilidade e Legislação), dos quais foram depreendidas 14 categorias para caracterizar as unidades de registro das falas dos nove entrevistados. A análise de conteúdo, seguindo o protocolo de Bardin (2009), revelou a aderência a todas as categorias, embora com diferentes formas de apresentação, pois cada entrevistado expressou percepções distintas sobre a participação e o envolvimento familiar na organização escolar, ora de forma mais passiva, ora mais ativa, conforme a proposta de Lima (1998). A contribuição deste trabalho reside, portanto, na identificação de estratégias de participação e no entendimento dessas nuances da relação família-escola. Por conseguinte, esta investigação, por meio do estudo de caso, oferece sugestões e recomendações para a melhoria dessa relação ao final da descrição dos resultados.

Palavra-chave: Escola; Família; Gestão escolar; Organização Educativa; Participação.

MANAGERS' PERCEPTION OF THE FAMILY – SCHOOL RELATIONSHIP AND FAMILY PARTICIPATION: A CASE STUDY OF A SCHOOL IN BRASILIA – FEDERAL DISTRICT, BRAZIL

ABSTRACT

This study aims to describe and analyze managers' perceptions of the family-school relationship and characterize the participation of families in the school investigated. Within the scope of the methodology, a qualitative approach is adopted based on a case study of a public school located in Brasília, Federal District, Brazil, titled here as "School A". The choice of the school unit is due to its historical value, its innovative didactic-pedagogical proposal in the Brazilian scenario and the number of students enrolled annually. As a data collection instrument, nine semi-structured interviews were administered to school managers and other education professionals. This investigation technique allowed the interviewees to express themselves naturally and spontaneously in order to establish proximity and, thus, avoid discomfort/embarrassment when faced with remembering and verbalizing experiences. Document analysis was also carried out, allowing the collection of empirical information on the school routine and its specific dynamics. Furthermore, documentary research and bibliographical research were carried out, the first being on current legislation and the school's internal policies (internal school regulations, political-pedagogical project, school action plan, among others) and the second on the theoretical references of Education, in particular regarding school management, both in Brazil (Luck, 1994, Motta, 1990; Szymanski, 2009), and in Portugal (Torres, 2008; Lima, 1998; 2001; 2002; 2004 2018a; 2018b). The assumed analysis instrument was content analysis, proposed by Bardin (2009). As a result, five thematic axes were proposed (1. Perceptions and reception; 2. Communication and interaction; 3. Participation and family involvement; 4. Conflicts and Difference Management; 5. Co-responsibility and Legislation), from which 14 categories were inferred for characterize the units of recording the speeches of the nine interviewees. Content analysis, following Bardin's (2009) protocol, revealed adherence to all categories, although with different forms of presentation, as each interviewee expressed different perceptions about family participation and involvement in the school organization, sometimes in a more passive, sometimes more active, as proposed by Lima (1998). The contribution of this work lies, therefore, in identifying participation strategies and understanding these nuances of the family-school relationship. Therefore, this investigation, through the case study, offers suggestions and recommendations for improving this relationship at the end of the description of the results.

Keyword: Educational Organization; Family; Participation; School management; School.

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	ix
LISTA DE FIGURAS	x
LISTA DE QUADROS	xi
Introdução	1
O tema e a justificação.....	3
Objetivos	9
Objetivo geral	9
Objetivos específicos	9
Problematização e Pergunta de Partida	10
As características dos gestores.....	11
A relação família-escola em (form)ação	14
Da estrutura do trabalho/investigação.....	15
Capítulo 1 - A Escola vista como organização: fundamentos teóricos	17
1.1 Organização escolar contemporânea: contribuições e competências	17
1.2 Os Modelos de Organização Escolar	24
1.2.1 Modelo Racional-Burocrático.....	25
1.2.2 Modelo político	31
1.2.3 Modelo Cultural	34
Capítulo 2 - A família na escola e a escola na família	40
2.1 A família na escola e suas inter-relações.....	40
2.2 Das Leis às Práticas	49
Capítulo 3 - Metodologia	59
3.1 Síntese Metodológica do Estudo de Caso	59
3.2 História, contextos e caracterização de escola selecionada	62
3.3 Caracterização dos Entrevistados.....	68

3.4 Técnicas de investigação para coleta dos dados.....	70
3.4.1 Pesquisa documental	71
3.4.2 Pesquisa bibliográfica	72
3.4.3 Entrevistas semiestruturadas.....	73
3.5 Técnicas de Análises de dados	75
Capítulo 4 - Análise e discussão dos resultados	79
4.1 Sobre os eixos temáticos e categorização	79
4.2 Análise do conteúdo das entrevistas.....	86
4.2.1 Sob a perspectiva do diretor: entrevista de E1.....	86
4.2.2 No prisma da vice-diretora: entrevista de E2	92
4.2.3 A voz do coordenador: entrevista de E3	95
4.2.4 A visão do supervisor: entrevista de E4.....	99
4.2.5 Na lupa da Gestora de Recursos Humanos: entrevista de E5	102
4.2.6 Com a palavra a professora: entrevista de E6.....	106
4.2.7 Refletindo com a orientadora educacional: entrevista de E7	109
4.2.8 Conversando com uma mãe com diversos filhos em fase escolar: entrevista de E8	112
4.2.9 Diálogos com uma mãe de filho único matriculado na Escola A: entrevista de E9	116
4.3 Interpretação dos dados e discussão dos resultados	119
Conclusão.....	123
Bibliografia.....	126
Bibliografia de obras consultadas na pesquisa bibliográfica	130
Apêndices.....	133
Apêndice A - Solicitação de autorização ao diretor	133
Apêndice B - Termo de consentimento dos entrevistados	134
Apêndice C – Guião das entrevistas	135
Apêndice D – Transcrição das entrevistas.....	137
Anexos	172
Anexo A – Lei nº. 4.751, de 07 de fevereiro de 2012	172
Anexo B - Composição Dos Conselhos Escolares	184

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANNE	Alunos com Necessidades Especiais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GDF	Governo do Distrito Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico
LGD	Lei da Gestão Democrática
LDB	Lei Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OP	Orientação Pedagógica
OE	Orientadora Educacional
PA	Plano de ação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RPPP	Regional de Ensino
SEDF	Secretaria de Educação
SOE	Serviço de Orientação Educacional

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo das Esferas sobrepostas	45
Figura 2 - Escola na família: a visão da escola dos benefícios da parceria com as famílias	48
Figura 3 - Tipologia da Participação na organização escolar conforme Lima (2003 p. 80).....	55
Figura 4 - Configuração da unidade selecionada em relação as quatro escolas classes interligadas	65
Figura 5 - Etapas da análise de conteúdo	76
Figura 6 - Representação da triangulação entre literatura, entrevistas e eixos temáticos.....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Família na escola: a visão dos pais	47
Quadro 2 - Legislação brasileira sobre a relação entre escola e família.....	51
Quadro 3 - Síntese da proposta metodológica desta pesquisa.....	61
Quadro 4 - Características dos gestores e dos profissionais de educação entrevistados.....	69
Quadro 5 - Características das famílias analisadas.....	69
Quadro 6 - Dados dos Entrevistados.....	75
Quadro 7 - Relação semântica entre eixo temático e questionário.....	80
Quadro 8 - Categorias depreendidas da triangulação: definições e exemplos.....	83
Quadro 9 - Eixos temáticos, categorias e unidades de registro da Entrevista 1	87
Quadro 10 - Eixos temáticos, categorias e unidades de registro da Entrevista 2	93
Quadro 11 - Eixos temáticos, categorias e unidades de registro da Entrevista 3	96
Quadro 12 - Eixos temáticos, categorias e unidades de registro da Entrevista 4	100
Quadro 13 - Eixos temáticos, categorias e unidades de registro da Entrevista 5	103
Quadro 14 - Eixos temáticos, categorias e unidades de registro da Entrevista 6	106
Quadro 15 - Eixos temáticos, categorias e unidades de registro da Entrevista 7	109
Quadro 16 - Eixos temáticos, categorias e unidades de registro da Entrevista 8	112
Quadro 17 - Eixos temáticos, categorias e unidades de registro da Entrevista 9	116

Aos antepassados e aos meus
descendentes, em especial às minhas filhas, Giselle e Bruna, e
à minha netinha Marina Lima. E ao meu companheiro de vida e
de lutas, Laudegar Saraiva.

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, as pessoas se libertam em comunhão.

Paulo Freire (1921-1997)

Introdução

O presente estudo tem, como objetivo, as percepções que envolvem gestores, orientadora educacional, e família acerca da participação destes últimos no contexto escolar. Pretende-se analisar a prática e os fatores que envolvem o fazer no cotidiano da escola diante da demanda da participação dos responsáveis pelos alunos registrando ou fazendo todas as interações e comunicações que envolvem as atividades, as realizações e as percepções dos gestores. Esse é o recorte temático de interesse deste estudo.

Existe uma demanda constantemente no contexto escolar sobre o envolvimento da família, evidenciando a necessidade de se apontar quais as perspectivas cabíveis para atender as preocupações reclamadas, as demandas advindas tanto da sociedade quanto das instâncias superiores (Baldrige *et al.*, 1978). O relacionamento entre família e escola é, com efeito, um dos elementos que garantem uma educação de qualidade. É, assim, de interesse desta pesquisa identificar e analisar as demandas estabelecidas diante dos gestores e suas práticas, no sentido de investigar sobre o grau de corresponsabilidade das duas instâncias, tanto da escola como da família. Pretende-se, com isso, pontuar o papel, a função e principalmente as percepções dos gestores diante de um cenário social em que a participação de todos, sobretudo dos responsáveis, é convocada para dentro da organização escolar.

Pode-se contextualizar essa temática percebendo que a escola é uma instituição que faz parte de toda uma estrutura sociocultural, política e histórica. Nela, convivem famílias de diversos estratos sociais que, no caso das instituições públicas, passam a interagir e a se inter-relacionar. Nesse diapasão, na escola, existem interesses sociais, políticos, econômicos e culturais que determinam uma troca, uma dinâmica de variáveis distintas e respectivos funcionamentos diversificados (Patias *et al.*, 2011).

A relação família-escola tem se evidenciado não somente em estudos realizados pela sociologia, como também, pelos estudos das ciências da educação, da psicologia. Esse interesse decorre, uma vez que as transformações sociais acontecem atualmente na realidade não somente por meio da dinâmica da escola como também com a presença das novas tecnologias e mudanças econômicas. Consequentemente, há interesse por aspectos como: o papel e a função do Estado; a globalização; as políticas públicas educacionais; os impactos da reconfiguração dos núcleos familiares, entre outros. A relação família-escola – como, também, outras variáveis, por exemplo, o consumismo que tem produzido mais demandas de itens e diversificação – tem desdobrado dinâmicas

socioculturais. Vale ressaltar que buscamos nesta investigação compreender como é percebida a atuação, a vivência e o relacionamento dos responsáveis no seio escolar. Questiona-se como essa relação família-escola é percebida pelos gestores, ou seja, investiga-se quais as perspectivas dos gestores em relação à presença e à participação dos pais/responsáveis.

Para responder a isso, na atualidade, os artigos mais recentes demonstram uma preocupação aos diferentes enfoques (caracterizados pelos modelos micropolíticos) que são demandas consideradas diversas e diferentes. Demandas tais seriam, por exemplo: a aproximação dos pais adentrando em territórios que anteriormente era delimitado pela escola; a ampliação dos canais de comunicação devido às novas tecnologias que não mais se limitam a comunicação de informações formais advindas dos diretores para o interior da escola; o alargamento das fronteiras entre as famílias, os alunos e a organização escolar; a diversificação do conceito de juventude e dos sentidos de ser aluno e ser professor, entre outros (Szymanski, 2009). Mesmo assim, são reflexões e preocupações inerentes ao desenvolvimento humano que permeiam o cotidiano escolar, mas que, raramente, não são alvo de questionamento por grande parte dos membros da comunidade escolar. Daí a necessidade de uma investigação científica para trazer esse viés analítico à tona.

Neste estudo, o objetivo da Escola é visto e apresentado como organização. Para isso, contextualiza-se a Escola a partir dos modelos teóricos que as fundamentam para interpretá-la em um tipo organizacional, segundo Lima (1998). Só que nenhum modelo teórico é absoluto e completo em todos prismas socioculturais. Por conseguinte, é essencial direcionar esta pesquisa para um conjunto restrito de teorias com o objetivo de escolher um modelo – possivelmente uma síntese de modelos – como ponto inicial para desenvolver um quadro conceitual apropriado ao estudo das escolas como organizações. Foram selecionados, nesse sentido, três modelos, a saber: o modelo racional-burocrático, o modelo político e o modelo cultural. Cada um desses traz características próprias que os definem e os distinguem dos demais – no próximo capítulo, faz-se uma descrição de cada um deles.

É preciso também destacar que a relação escola-família perpassa por diversos desafios. Isso decorre também da própria natureza da escola, a qual se apresenta com diferentes dimensões e relações. Por exemplo, existem unidades em que se tem forte influência da sociedade, da comunidade que está inserida, do Estado, dos modelos teóricos assumidos; enquanto que há outras organizações educacionais em que a maior influência advém dos gestores que controlam e concentram em seu fazer as diretrizes administrativas e, por vezes, até pedagógicas. Para examinar essas distinções, os modelos de Lima (1998) servem como marcos referenciais.

Também são assumidas fundamentações teóricas da Ciência da Educação. Esses referenciais servem para elucidar o *modus operandi* por de trás das influências dos gestores e das próprias influências culturais no que diz respeito à relação família-escola. Esse é, portanto, o tema a ser desdobrado neste estudo que, no próximo tópico, é discutido e justificado.

O tema e a justificção

Durante décadas, os estudos científicos apresentavam como objeto de estudo a escola numa visão microcsmica, como por exemplo, exclusivamente sobre o aluno, ora enfocando seu fracasso no processo de ensino e aprendizagem, ora examinando seus casos de melhoria e sucesso. Esses estudos examinavam os fenômenos pedagógicos sublinhando as implicações do fazer docente da sala de aula. Centrados nas práticas pedagógicas e nas didáticas, esse olhar era indutivo e circunscrito. Segundo Lima (2008), contemporaneamente, as ciências da educação investigam temas diversos como as dificuldades de aprendizagem relacionadas ao contexto escolar, os tipos de organização escolar e suas influências, as concepções atreladas ao fazer discente, entre outros. São outras variáveis para as organizações educacionais, ou seja, atenta-se também para os contextos, numa compreensão mais sistêmica e ampla das situações interpessoais. Na atualidade, pode-se abordar, por exemplo, tanto interna, quanto externamente as relações que interagem e entrecruzam o espaço escolar – daí a relação família-escola se tornar cada vez mais um tema pertinente na seara educacional.

Friedrich Engels, conforme Madaleno (2021, p. 57), ressaltava a importância da família na estrutura da sociedade, pois ela “é produto do sistema social e refletirá o estado de cultura deste sistema”. O escopo da família, para Dias (2020, p. 28), “é a preservação do lar – lugar de Afeto e de Respeito”. Não se pode olvidar de mencionar que a própria Declaração Universal dos Direitos do Homem estabelece que “a família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado” (ONU, 1948).

Para fins deste estudo, conceitua-se família com a união de pessoas por laços socioafetivos, que busca permitir a realização plena de todos os seus membros (Madaleno, 2021). Desta forma, sistematizando o conceito, tem que é um núcleo existencial composto por mais de uma pessoa em que existe um vínculo socioafetivo entre os membros. Nesse sentido, é na entidade familiar onde o ser humano começa a exercer sua socialização.

Compreendendo esses conceitos-chave, a família e a escola são parceiras fundamentais no desenvolvimento de ações que favoreçam o sucesso escolar e o aspecto social das crianças e dos adolescentes que são sujeitos em formação. É fundamental que ambos sigam os mesmos princípios e

valores, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam alcançar – embora isso seja dificilmente decorrente dos diversos e distintos parâmetros que a família, de um lado, e a escola, de outro, adotam para exercer sua função formativa. Essa complexidade estimula o interesse em analisar e apreender as inter-relações que permeiam o fazer-fazer entre a família e a escola na formação do indivíduo.

Como visto, a educação permeia tanto a escola quanto o ambiente familiar. A interação entre os dois lados é muito importante para o sucesso do processo educativo. Disso, surgem os seguintes questionamentos: como as famílias podem participar da educação escolar? Como a escola incentiva os pais a participarem? Quais são os principais resultados dessa participação? Como a gestão escolar pode incentivar essa participação? Essas são só algumas das diversas indagações que surgem ao se investigar essa complexa relação entre escola e família.

Com a finalidade de compreender a temática da relação família-escola e responder as questões acima elencadas, esta dissertação promove o debate e explora o relacionamento entre família e escola para levantar as percepções apontadas e/ou construídas pelos gestores e pelos orientadores educacionais acerca desse tema. Destaca-se que os orientadores educacionais, segundo a Secretaria de Educação do Distrito Federal (2023), são profissionais que apoiam alunos, lidando com questões acadêmicas e emocionais para promover um ambiente escolar saudável e o desenvolvimento integral dos estudantes. Estes profissionais trabalham em parceria com professores, pais e a comunidade, auxiliando os alunos a tomar decisões educacionais e pessoais.

Diante disso, busca-se como objetivo geral analisar as percepções dos gestores sobre a participação das famílias, na escola. Discute-se sobre o processo de inserção da família no âmbito escolar e sua participação na escola, entre outras variáveis. Assim, para que isso seja realizado, é necessário apresentar, depois caracterizar como ocorrem e, então, discutir de que modo ocorrem essas participações, quais as contribuições das famílias no processo de ensino-aprendizagem, e outras participações das famílias e no contexto escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental

A escolha pelos anos iniciais do Ensino Fundamental se deve a sua relevância em todo o processo formativo do educando. Como é a fase em que se consolida o processo de alfabetização que se inicia na Educação Infantil, esses anos de formação é bastante relevante. Quando os pais/responsáveis participam desse processo de ensino-aprendizagem essa etapa torna-se mais significativa para o educando, bem como pode se tornar mais célere, respeitando os ritmos e os estilos de aprendizagem de cada aluno(a).

A unidade escolar selecionada encontra-se em Brasília, Distrito Federal, no Brasil. É uma das instituições mais antigas da região com mais de cinquenta anos. É uma referência para as demais unidades de ensino público e possui uma estrutura física com mais de 800 discentes matriculados, os quais estão divididos em dois turnos: manhã e tarde. Por trazer todas essas características peculiares e aceitar participar da pesquisa, essa unidade foi escolhida. Para preservar os participantes da pesquisa, essa unidade será nomeada Escola A.

Compreendido isso, cabe salientar também que este estudo estará ancorado numa abordagem sociológica da organização escolar e da administração/gestão escolar. Traz-se uma perspectiva de envolvimento nas concepções dos modelos propostos por Lima (1998), atualizando-os ao contexto brasileiro mais contemporâneo. Percebe-se, com isso, que essa compreensão científica da realidade pode evidenciar novas dinâmicas sociais, bem como apontar as necessidades de revisão e atualização dos modelos de organização do espaço escolar. Isso leva a refletir e a buscar respostas para diversas questões acerca da escola, da relação família-escola e da própria rede social que influencia a sociedade, em sentido mais amplo.

A família como sistema, como instituição e princípio desencadeador da socialização do indivíduo tem um grau de relevância no desenvolvimento formativo da humanidade. Isso decorre, porque, em parte, ela é responsável pela formação da identidade e das potencialidades biopsicossociais do sujeito. Desde a tenra idade o indivíduo convive e interage com essa instituição, daí sua força na constituição de processos que vão influenciar as dinâmicas interpessoais de cada um. Logo, perceber sua influência na escola e os modos de sua atuação nesse espaço é fundamental.

Com isso, pode-se entender a importância dessa visão de interdependência entre família, indivíduo e escola. Essa relevância, por diversos fatores, pode ser maior ou menor, tendo mais ou menos flexibilidade das normas, das regras, bem como produzindo mais ou menos padrões de comportamentos nas organizações. Independentemente do grau de relevância, pensar a relação família-escola nas organizações escolares num prisma em que se relevem as interações entre sistemas e organismos vivos, como, traz Fritjof Capra (1982 p.292), é pertinente. Isso decorre, porque, com essa abordagem, pode-se entender que as interações entre os sistemas que convivem no contexto educativo, em que um comportamento, uma conduta ou simples gesto pode interferir no contexto todo. Daí que se fazer um estudo focado em um contexto particular nessa relação específica que é entre família e escola torna-se uma investigação científica importante para os estudos das Ciências da Educação.

Cabe ponderar também que, dentre os vários estudos realizados recentemente nessa linha, nota-se uma lacuna no modo como se examinam as potencialidades da escola e as da família. Em geral, evidenciam-se, em demasia, o papel, a função, ou o modo que conduzem as ações dos gestores diante da realidade. Com isso, esquece-se de se debulhar na lupa científica como a sociedade contemporânea quer participar do núcleo educacional, isto é, quais são as necessidades dos pais/responsáveis que a própria unidade escolar não observa. No contexto atual da sociedade, conforme reflete Szymanski (2009), observam-se distintas demandas e pontos de vista que são ignorados e/ou obliterados pela visão, por vezes, míope dos gestores escolares que focados na organização escolar acabam por não ouvir o clamor dos pais/responsáveis que desejam participar, mas não sabem como, onde e em que momento.

Este estudo tem como propósito investigar essa interação família-escola a fim de analisar e levantar as percepções dos gestores no contexto da escola e sua relação/comunicação com a família. Com isso, pretende-se verificar a produtividade dessas interações e como são conduzidas no cotidiano escolar. Nesse sentido, cabe registrar os direcionamentos das realizações, das ações em conjunto com os gestores e orientadores educacionais. Todos são partícipes dessa realidade que tem como âncora ou referenciais as leis que emergiram para conduzir as ações dos gestores. Por isso, é importante investigar não somente o fazer prático dos gestores e orientadores educacionais, mas também a legislação sob a qual se assenta essa relação entre família-escola.

Outro ponto a se destacar é que, historicamente, a família é pouco estudada considerando o envolvimento dela com as escolas. E outros sistemas institucionais, são mais estudados em suas interações com a sociedade. Para o estudioso Silva (2010), é uma relação que há muito tempo precisa ser desvendada, mas que, embora o tema seja antigo, ainda é pouco estudado pelas ciências da educação. Quando se pensa na relação família-escola, nota-se que a escola pode ser compreendida como organização (Lima, 1998), já a família como um sistema complexo (Morin, 2005). Em outras palavras, seguindo Morin (2002), são faces distintas que formam uma mesma entidade: o ser humano.

Numa visão mais cronológica, Silva (2010) aponta principais pontos acerca da escola e sua relação com a família ao longo dos séculos. Inicialmente, percebe-se que a educação escolar é mais recente do que a familiar, pois esta demonstra características de tipos de ensino e aprendizagens informais que, pouco a pouco, foram se tornando mais formais, conforme o momento histórico e o tipo de sociedade estudada. Segundo o autor, tudo indica que a educação, no período anterior ao da emergência/surgimento da instituição escolar, era então essencialmente informal e que os mais novos

aprendiam em boa parte era por imitação, ou seja, por tentativa ou erro, derivados da observação das práticas dos mais velhos. Estávamos então ainda longe do advento da escrita (Silva, 2010).

Pode-se, assim, depreender que, inicialmente, não haviam métodos e sistemas de ensino. A educação era assistemática e apreendia por experiências assumidas pela imitação. E isso era continuamente transmitido de geração para geração antes da sistematização oriunda das formulações dos alfabetos e outros códigos linguísticos.

Isso também sustenta que a família sempre existiu no cenário da educação, mesmo, como explicado por Silva (2010), que de maneira informal. Independente do momento histórico e da fase da sociedade vivenciada, os registros históricos levantados apontam que a educação, sobretudo dos mais jovens, era fortemente influenciada pelos mais próximos. Com o advento das escolas foram sendo empregados modelos mais formais, com isso, a educação começou a ser realizada em espaços externos ao do seio familiar (Silva, 2010, p. 444).

Salienta-se que a educação formal e o acesso à escola era específica e voltada para uma minoria da população. Em geral, era destinada a elite e tinha origem religiosa ou voltada para as artes da guerra. Cada vez mais a escola "exige a separação de funções entre famílias e alguém especializado no saber escolar" (Silva, 2010, p. 444). Com isso, nota-se que, "a separação de funções entre escolas e famílias parece ser condição de existência da própria escola, mesmo quando as famílias não a questionavam já existiam condições para uma educação mais selecionada", conforme Silva (2010, p. 444).

A educação na Idade Média apresentava outras características. Ainda, vigorava um ensino voltado para a minoria. Foi com o movimento da Reforma Protestante na Europa que houve uma primeira expansão do letramento. Veio o reforço da Reforma que influenciou que todos os cristãos deveriam ler a Bíblia, propagando as habilidades de ler e escrever para outros segmentos sociais.

A ideia de Escolas para todos surgiu nessa fase do humanismo. Mesmo assim, sua concretização foi tardia e desorganizada. Segundo levantamento histórico da relação família-escola, Silva (2010) destacou que um século mais tarde, isto, somente no século XVII, Comenius, por meio do seu conceito de pansofia ("ensinar tudo a todos"), lançou bases metodológicas para se popularizar o ensino e a aprendizagem, mesmo que de forma rudimentar. A sua defesa da universalização da escola tem, contudo, a particularidade de demonstrar a necessidade de uma aliança entre escola e família. Essa concepção, elaborada na sua Didática Magna, implicou na articulação entre a educação familiar e a educação escolar, o que estava distanciado há séculos. É por isso que, segundo Silva (2010, p. 455), "não há dúvida, no entanto, que na sua obra [Didática Magna] isso já se encontra em processo

de instauração. Comenius inicia a fase da Modernidade Pedagógica *prefigurando, pela primeira vez, esse pacto [entre Escola e Família] sem o qual a escolaridade não seria viável*". O autor destaca, ainda, sobre os direitos da criança na Europa burguesa trouxe a ideia de "separação entre as esferas públicas (Estado), e privada (família) processo este com continuidade e depois sendo alargado as outras classes sociais" (Silva, 2010, p.444).

O século XVIII trouxe outros desafios e contribuições. Segundo Silva (2010, p. 445), esse período "contribuiu com a Revolução Pedagógica, incluindo a conhecida defesa de Rousseau de que a criança não constitui um adulto em miniatura". Tem-se, nessa ocasião, a redefinição do que se compreende por criança e por adulto. Pela primeira vez nas Ciências, as crianças ganham um status diferenciado da do adulto no que diz respeito aos direitos individuais.

No século XIX, o processo educacional ganhou novos matizes. A escolarização, nesse século, contou com a divisão de tarefas entre família e escola. Isso ocorreu ainda com uma delimitação "entre uma socialização primária a cargo das famílias" e a socialização secundária a ser desenvolvida pela instituição escolar, conforme Silva (2010, p. 445).

A partir da segunda metade do século XX, ocorrem profundas transformações sociais, econômicas e culturais. Tanto os modelos de escolas como os de família também sofrem alterações decorrentes das reconfigurações sociopolíticas e históricas: a entrada massiva das mulheres no mercado de trabalho, popularização de métodos anticonceptivos, globalização, entre outros. Nesse período, as estruturas sociais são repensadas e, conseqüentemente, o modo de inserção e participação das famílias nas escolas se modificou. E tudo isso ainda continua a se transformar e os estudos científicos não conseguiram, por ora, acompanhar o ritmo dessas mudanças.

Devido a todos esses fatores históricos, apresentados por Silva (2010), e pelas lacunas que ainda persistem haver na compreensão da relação família-escola, entende-se que esse é um campo a ser desdobrado. Acrescenta-se, ainda, que a escolha do tema também foi influenciada pela prática docente de diversos anos da pesquisadora, a qual conviveu com as mudanças e também com as distintas alterações nos modos de se conviver com as famílias nas escolas. Isso fez com que as lacunas presentes na literatura se tornassem ainda mais evidentes na visada científica deste presente trabalho.

Faz-se necessário, portanto, uma compreensão no contexto contemporâneo, da realidade institucional da escola definindo sua influência na sociedade por meio do escrutínio da relação com as família. Esse relacionamento foi essencial para a continuidade das ações formativas nos últimos anos. Com o isolamento social decorrente da pandemia de covid-19, em 2020, a participação ativa das

famílias no processo de ensino e aprendizagem foi imprescindível para a continuidade ou não dos da formação dos educandos. Isso reitera a necessidade de se investigar essa relação no campo dos estudos da Educação.

Percebe-se, com isso, que o tema escolhido é pertinente. Justifica-se tanto pela lacuna histórica apontada por Silva (2010), quanto pela necessidade de se compreender as necessidades que essa relação exige da organização escolar, conforme aponta Szymanski (2009). Com isso, pretende-se entender, para além das demandas internas da unidade escolar, quais as percepções dos gestores e dos orientadores educacionais frente a inserção e a participação da família na organização escolar, em especial dos anos iniciais do Ensino Fundamental, alvo deste estudo de caso.

Objetivos

Neste tópico, estão os objetivo geral e os específicos que orientam a organização desta pesquisa. Os objetivos – tanto o objetivo geral como os específicos – foram formulados numa perspectiva de se apresentar um foco, afim de não correr risco de dispersar no decorrer da investigação. No caso, o foco do estudo é ressaltar as percepções que os gestores tem da relação família-escola. Como este é um Estudo de Caso, pretende-se articular o empírico com as fundamentações teóricas consultadas. Para isso, os objetivos seguem os princípios da fundamentação teórica, presentes na literatura especializada. Os objetivos de estudo, segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p. 64) devem apresentar clareza, exequibilidade e pertinência. É nesse sentido que, nos subtópicos a seguir, se distinguem o objetivo geral dos objetivos específicos.

Objetivo geral

O objetivo geral desta investigação consiste em analisar as percepções dos gestores e profissionais da educação sobre a participação na organização escolar das famílias que possuem educandos matriculados – isto é, a relação família-escola.

Objetivos específicos

Esses são os objetivos específicos deste trabalho:

1. Levantar a bibliografia pertinente e mais recente sobre a relação entre família-escola;
2. Verificar e apontar as práticas vigentes e a legislação brasileira e sobre a participação da família na escola em diferentes contextos da referida escola como organização;

3. Analisar a organização escola em estudo à luz dos modelos organizacionais e as implicações na relação escola-família;

4. Identificar as percepções dos gestores sobre a relação família-escola, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores, a orientadora educacional, a professora de uma unidade escolar selecionada;

5. Depreender das respostas obtidas nas referidas entrevistas semiestruturadas quais são as estratégias da escola relativamente à comunicação, à inserção e à motivação da participação da família na escola.

Problematização e Pergunta de Partida

A pergunta de partida, aqui apresentada, norteia o desenvolvimento da investigação buscando compreender e analisar a realidade estudada. Pretende-se analisar a escola como organização (Lima, 1998) e verificar isso numa perspectiva de compreensão da complexidade das relações interpessoais na Educação (Morin, 2002; 2005) no que se refere à participação da família na organização escolar. Essas perspectivas encaminham os modelos de análise organizacional empregados neste estudo.

Três são os modelos acolhidos neste estudo: modelo racional-burocrático, modelo político e modelo cultural. Ao observar e transitar pelo espaço físico da escola estudada, fazendo a escuta ativa dos profissionais responsáveis pelos documentos respectivos da escola e da articulação com as famílias, esta pesquisa busca responder a esta questão: *qual é a percepção de gestores e profissionais da educação sobre a participação da família na organização escolar?* Eis a pergunta de partida que se orienta esta pesquisa a partir do estudo de caso.

Vale explicitar que a formulação da Pergunta de Partida não é uma tarefa fácil. Isso decorre, porque, por meio dela, se conduz todo o estudo. Ao visitar a escola e manter contatos telefônicos pessoalmente com gestores, a orientadora educacional e familiares, foi possível entender as necessidades do lócus da pesquisa. Isso auxiliou a fundamentar esse questionamento inicial sobre a relação entre família-escola. Para examinar isso conforme a literatura vigente, nos próximos subtópicos, aborda-se, de forma sintética, as características dos gestores (0.3.1) e a relação família-escola que se encontra na formação educacional brasileira (0.3.2).

As características dos gestores

Este subtópico vai apresentar, de forma sumária, as principais características que são esperadas dos gestores educacionais. Faz-se isso, porque, em todo este estudo, é investigado quais são as percepções desses profissionais da Educação. Com efeito, é necessário, antes de depreender suas percepções, saber o que se espera deles, como atuam e quais são suas responsabilidades no espaço escolar.

De um ponto de vista teórico e normativo, gestores são profissionais que se articulam entre si dentro de suas responsabilidades, de suas funções, representando seus papéis dentro da escola e na dinâmica da escola no cotidiano escolar. A equipe gestora é o que organiza e lidera o desenvolvimento do trabalho na instituição escolar, sendo um dos fiscais da produtividade diária, mensal, bimestral e anual de todos os principais participantes do processo de ensino e aprendizagem, professores e alunos.

O grupo de gestores, comumente, é liderado pelo diretor da escola. Este é o líder do grupo e é também aquele que vai direcionar as ações educacionais. Vale ressaltar sobre a hierarquia no âmbito escolar, porque na falta, na ausência do gestor segue-se uma hierarquia das responsabilidades tanto no grupo de gestores como no grupo pedagógico. Por isso, o diretor não é uma função isolada, mas um dos diversos componentes e membros da equipe gestora, a qual pode ter diversos atores e funções. Em geral, há as seguintes figuras: supervisor, diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, secretário escolar, entre outros.

A equipe gestora busca a realização de todos os objetivos da escola. Desempenha ações estratégicas e administrativas, embora também seja corresponsável do processo de ensino e aprendizagem – como todos que pertencem ao espaço escolar. Está, portanto, associada aos sucessos na escola e também aos seus problemas. A equipe gestora atua em conjunto numa dinâmica interdisciplinar com os demais profissionais da educação.

Os gestores do ensino público, idealmente, seguem os princípios da gestão democrática e participativa. Com isso, promove na comunidade escolar a redistribuição e o compartilhamento das responsabilidades que objetivam intensificar. A legitimidade do sistema escolar só acontece por meio de conselhos e órgão colegiados, ou seja, o diretor não tem poder concentrado, embora continue sendo presente no Conselho Escolar.

Ademais, são abordados os diferentes papéis desempenhados pelos atores escolares na gestão de uma instituição educacional no contexto do ensino público brasileiro. Destaca a importância da participação ativa e colaborativa de todos os envolvidos, incluindo direção, professores, funcionários,

alunos e pais/responsáveis. Todos devem estar, juntos, na gestão das tomadas de decisões. Por meio da análise dos papéis desempenhados por cada profissional, busca-se, comumente, compreender como as relações e as interações entre eles influenciam o funcionamento como um todo – é essa perspectiva assumida neste estudo.

As características marcantes dos cargos de gestores são a hierarquia e o poder. Há, ainda, as responsabilidades assumidas pelos gestores em conjunto por meio, como dito, dos órgãos de colegiado como os Conselho de Classe, Associação de Pais e Mestres, Conselho Escolar, entre outros. Para esses órgãos se manterem, é preciso motivá-los e, para isso, em geral, há o compartilhamento constante e aberto de comunicação para disseminação de informações institucionais (Luck, 2004).

Comumente, a equipe gestora assume os papéis e as funções da direção, atuando na liderança e na responsabilidade pela gestão estratégica e administrativa da unidade escolar. Destaca-se a concepção de uma gestão de cunho democrático, também da atuação participativa devido à função desconcentrar o poder das mãos do diretor.

Outras práticas são demandadas, como, por exemplo, a busca pela promoção do ensino de qualidade, do bem-estar entre os funcionários, do funcionamento regular e contínuo dos serviços, da manutenção da infraestrutura escolar, entre outras. Além disso, são analisados os papéis dos alunos (direitos e deveres) e dos pais, uma vez que a equipe gestora deve zelar pelos direitos à educação de todos os membros da comunidade escolar.

Deve-se também manter as relações interpessoais saudáveis. Esse compromisso com a manutenção dos serviços impacta na liderança dos diferentes e diversos atores da comunidade em prol de um propósito comum: a educação de crianças e adolescentes. Por isso, o papel da equipe gestora também é gerenciar os relacionamentos entre todos os que participam dentro do espaço escolar.

Por meio da análise dos papéis desempenhados pelos diferentes atores escolares, busca-se oferecer uma gestão eficaz e inclusiva. Nesse sentido, não é somente continuar funcionando e ofertando educação, mas proporcionar uma experiência de educação de qualidade para todos. Logo, a equipe deve se preocupar com as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência para que este participem das atividades e tenham seus direitos garantidos.

A parte estratégica também faz parte. Por isso, o planejamento é muito importante. A equipe gestora deve estar atenta à legislação e, por meio dela e apoio de todos, redigir Planos de Ações, Projeto Político Pedagógico, Projetos específicos, dentre outros. É esperado, portanto, conhecimento

das leis vigentes sobre as políticas públicas educacionais, tanto quanto habilidades e competências para planejar, gerir e executar projetos a curto, médio e longo prazo.

Outro ponto a se salientar é que, no contexto escolar, os gestores enfrentam desafios devido à complexidade das atividades assumidas e esperadas. Isso decorre, porque a equipe gestora deve lidar com uma quantidade significativa de documentação e burocracia proveniente do nível central da Secretaria de Educação do Distrito Federal, bem como outras instâncias, por exemplo, avaliações externas advindas do Governo Federal. Essa documentação que é de responsabilidade dos gestores inclui elementos como atas administrativas, relatórios, ofícios, recibos, notas fiscais, entre outros. Com isso, tem-se características formais, impessoais e profissionais da burocracia que estão associadas ao fazer do gestor educacional, conforme definido por Motta (1990). A burocracia é valorizada por sua previsibilidade e eficiência, resultante de características como autoridade formal, normas escritas, caráter hierárquico e divisão do trabalho. Com isso, por vezes, os gestores educacionais são percebidos pelas suas equipes como burocratas.

Os gestores da escola pesquisada identificam a presença dessas características burocráticas em suas prática, confirmando a teoria da burocratização, de Weber (2018) – como se verá no Capítulo 4. A autoridade, a subordinação e o poder desempenham um papel essencial na racionalização da burocracia, em que a subordinação é baseada na aceitação da autoridade legítima, a qual é conferida, no caso da unidade escolar, pelas funções administrativas assumidas pela equipe gestora, próprias de cada cargo.

Além disso, os gestores escolares precisam lidar com a complexidade da administração pedagógica em paralelo com a gestão administrativa. Eles devem ter conhecimento dos fundamentos educacionais, das habilidades de gestão de equipe, da capacidade de orientar e monitorar o trabalho pedagógico, bem como possuem uma compreensão aprofundada das diretrizes curriculares vigentes. Portanto, esses profissionais também são entendidos, nesse caso, como especialistas na gestão pedagógica.

Para enfrentar os desafios da gestão escolar contemporânea, eles devem sair do paradigma fragmentado e mecânico, conforme defende Luck (2004). Para isso, precisam adotar abordagens mais criativas e interdisciplinares. Eles devem possuir competências que incluam a compreensão do papel da escola na comunidade, conhecimento da legislação educacional, habilidades de controle de orçamento, capacidade de tomar decisões, resolver problemas e interagir eficazmente com a equipe e a comunidade escolar, além de serem corresponsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem promovido dentro da unidade escolar. Essas são, portanto, as principais características esperadas dos

gestores educacionais. No próximo tópico, discute-se a relação entre família e escola no processo formativo promovido nas escolas.

A relação família-escola em (form)ação

A temática relação família-escola conduz a refletir sobre qual referencial de escola e qual o de família este estudo traz à luz. Faz-se necessário perceber os modelos, as estruturas, seus funcionamentos pré-estabelecidos dentro de uma realidade. Com isso, pode-se entender, com clareza, os vários aspectos que se interpolam na relação entre, de um lado, a escola e, de outro, a família.

Para Szymanski (2014, p. 49), o relacionamento entre famílias e escolas é influenciado pela evolução histórica do conceito de família. Do século XV ao XVII, a família era vista como um grupo de pessoas com laços afetivos fortes, onde a vida acontecia inteiramente dentro desse grupo. No século XVIII, introduziu-se a ideia de privacidade e independência, separando a vida profissional, social e pessoal de seus membros. Com isso, o conceito de família começou a se fragmentar.

Essas mudanças levaram a uma transformação da estrutura e do próprio funcionamento das famílias ao longo do tempo. Szymanski (2014) destaca a importância de entender a família como um desenvolvimento humano e sócio-histórico, reconhecendo a coexistência de diferentes modelos e perspectivas sobre o que é uma família ideal em comparação com a realidade vivida por cada pessoa. Por isso, há uma distorção entre a família pensada e a família vivida. Quanto maior for essa dissonância entre o que se espera (família pensada) e o que se tem (família vivida), maior são os dilemas vivenciados pelos membros dessa família e os que estão ao seu redor – como a escola – também são impactados.

Para Szymansk (2009), na escola, as crianças e os adolescentes aprendem a conviver com diferentes e diversas configurações familiares, além de vivenciarem os primeiros mundos em que habitamos. A diversidade de configurações familiares na atualidade reflete também as rápidas mudanças sociais, políticas e culturais decorrentes dos fenômenos de globalização e interferência das tecnologias digitais. Esses movimentos trazem desafios e conflitos para as famílias e, por extensão, para as escolas. Questões de gênero, violência intrafamiliar e abandono, entre outras, são temas que afetam tanto o âmbito familiar quanto o escolar – daí a importância de se ter uma ponte entre as famílias e as unidades de ensino.

As escolas, por sua vez, não podem se concentrar em um único e isolado paradigma de família. Pelo contrário, deve-se acolher as famílias da forma como se apresentam, em sua diversidade e complexidade. A partir das pesquisas de Szymanski (2009), fica evidente que a escola e a família

podem estabelecer parcerias, colaborar e compartilhar responsabilidades, sem extinguir ou ocupar o lugar simbólico uma da outra. A construção de uma relação de confiança mútua entre a equipe escolar e as famílias pode facilitar a resolução de conflitos, promover ações mais significativas, melhorar os processos de comunicação, entre outros. Ambas as partes aprendem a negociar, se conhecer, se respeitar e se apoiar ao longo desse processo que pode ser construído a qualquer momento, desde que a equipe gestora esteja aberta ao diálogo e à motivação das famílias.

A relação entre família e escola é também transpassada e gerida por normas, leis e crenças. Algumas famílias realmente participam das intervenções escolares, o que desafia a crença comum de que os pais não se envolvem. Mesmo assim, é importante entender as diferentes maneiras pelas quais as famílias se aproximam da escola (Szymanski, 2009). Algumas buscam apoio, outras diálogo e, por vezes, até socorro em momentos de adversidade – como acontecem no contexto pandêmico.

Tanto a família quanto a escola desempenham papéis fundamentais na formação e no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. É inegável que cada uma contribui, à sua maneira, para a preparação dos jovens para a inserção na sociedade e o exercício pleno da cidadania. Ambos os espaços – o da família e o da escola – são essenciais para o desenvolvimento humano. Só que, isolados ou confrontados, há uma divisão de forças que não, necessariamente, estimulam o processo de ensino e aprendizagem, porque forças divergentes perdem potência e energia, como prevê os princípios da física mecânica. Por isso, o que pode apreender, pela literatura vigente, é que, para promover uma formação educacional mais alinhada às necessidades atuais, tanto escola, quanto famílias devem estabelecer entre si vínculos de confiança que transcendem o ambiente escolar e que possam conectar a realidade de cada família aos objetos de ensino. Neste âmbito, a participação na escola é um eixo fundamental, problemática que procuramos melhor conhecer com a realização desta investigação. Assim, no próximo tópico, apresenta-se a estrutura deste trabalho.

Da estrutura do trabalho/investigação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, cada um com uma abordagem específica para desdobrar os objetivos propostos nesta investigação. Nesta Introdução, apresenta-se o contexto da pesquisa. Nos tópicos anteriores, foram detalhados o tema e a justificativa para o estudo, além de ter sido estabelecidos os objetivos gerais e específicos. A problematização e a pergunta de partida foram também delineadas, abordando as características dos gestores e, em seguida, a relação família-escola.

O Capítulo 1 trata da escola vista como uma organização, discutindo os fundamentos teóricos por trás dessa perspectiva. Especialmente, explora-se a organização escolar contemporânea, suas contribuições e competências. Além disso, são apresentados os modelos de organização escolar, incluindo o Modelo Racional-Burocrático, o Modelo Político e o Modelo Cultural (Lima, 1998).

O Capítulo 2, por sua vez, concentra-se na relação entre família e escola. Examinam-se as inter-relações entre esses dois ambientes. São analisadas questões que vão desde a presença e envolvimento da família na escola até a transição das leis educacionais para práticas efetivas, além de debates sobre gestão democrática no contexto educacional partindo das tipologias de Lima (2018a, 2018b, 1998).

O Capítulo 3 aborda a metodologia utilizada neste estudo. São detalhados os procedimentos adotados e é feita uma síntese metodológica do estudo de caso, reportando a história, os contextos e a caracterização da escola escolhida. Também é realizada a identificação dos entrevistados por meio da descrição de seus principais aspectos demográficos. São apresentadas, ainda, as técnicas de coleta de dados - como pesquisa documental, bibliográfica e entrevistas semiestruturadas - e a técnica de análise dos dados.

O Capítulo 4 traz os resultados e as discussões. São apresentados a categorização das entrevistas, os eixos temáticos e os resultados depreendidos das entrevistas. Esses dados específicos são discutidos a partir de cada entrevistado, sendo, então, interpretados à luz da análise do conteúdo, conforme o protocolo de Bardin (1970). Faz isso em busca de responder a pergunta norteadora deste estudo para alcançar os objetivos específicos definidos neste capítulo.

Por fim, são apresentadas a conclusão, resumindo os principais achados do estudo, suas limitações e sugerindo possíveis caminhos para pesquisas futuras. Além dos capítulos acima elencados, esta dissertação inclui uma seção de referências e de apêndices. As referências são a lista de obras consultadas e referenciadas ao longo deste trabalho. Os apêndices contêm informações adicionais, como declarações, termos de consentimento e anexos, como documentos legais relacionados ao estudo. Esta é a estrutura organizacional que sustenta esta pesquisa científica.

Capítulo 1 - A Escola vista como organização: fundamentos teóricos

Esse capítulo busca, a partir de uma perspectiva histórica, apresentar a escola como organização, com ênfase em seu processo de gestão e interação com seus integrantes, ou seja, as famílias, o corpo docente, os alunos, a equipe gestora e a comunidade em que ela está inserida. Quando pensamos em escola vista como organização, entende-se que a unidade escolar contempla uma gama de serviços e funções que vão desde a administração de um bem público aplicada a uma prestação de serviço até o direcionamento de ações interpessoais em uma determinada comunidade. Logo, entendê-la nesse viés traz diversas contribuições.

Salienta-se que a Escola, neste estudo, é vista como *parte* de um *todo* e onde as partes interagem e são dinâmicas entre si. Por isso, a organização educativa – dentre os diversos modelos possíveis – tem um objetivo comum que integra diversos atores sociais: dos familiares até os demais membros da comunidade escolar. Compreendendo esse contexto, pretende-se, aqui, aprofundar e correlacionar com a prática escolar os modelos de organização que existem na atualidade, de modo específicos os conceitos e os conteúdos encontrados e levantados no decorrer do desenvolvimento da pesquisa bibliográfica. O aporte teórico necessário para os fundamentos que sustentam o presente estudo são advindos dos modelos, imagens/metáforas a serem apresentados, oriundos dos estudos de Morgan (2006), Ellström (2007), Lima (1998), Caixeiro (2014), Canavarro (2000), entre outros.

Para tanto, metodologicamente, este capítulo está dividido em duas seções. Na primeira seção (1.1), abordam-se os aspectos essenciais relacionados à organização escolar contemporânea, destacando as contribuições e as competências necessárias nesse contexto. Na segunda seção (1.2), exploram-se os modelos, em específico o Modelo Racional-Burocrático (1.2.1), o Modelo Político (1.2.2) e o Modelo Cultural (1.2.3). Em síntese, este capítulo fornece uma base teórica para desvelar a dinâmica das escolas como organizações e suas relações com as famílias e a comunidade.

1.1 Organização escolar contemporânea: contribuições e competências

Morgan (2006) contribui com explicações referentes a discursos e leituras metafóricas sobre o desenvolvimento de práticas e realidades referentes às teorias das organizações. O autor emerge como uma proposta para se compreender as organizações escolares, oportunizada por meio de metáforas que sugerem caminhos para novas percepções, novas maneiras de pensar e conceber o funcionamento das unidades escolares. Com isso, pode-se conceber imagens que surgiram e

dominaram as características das organizações, da educação enquanto objeto de estudo e os estudos científicos no decorrer de décadas em que a educação foi popularizada e, depois, universalizada.

Sublinha-se que, para Morgan (2006, p. 21), a metáfora “é uma força primária através da qual os seres humanos criam significados usando um elemento de sua experiência para entender outro”. Em outras palavras, trata-se de um instrumento primário que exerce influência normativa na linguagem, na ciência, no modo de pensar, de ver e de expressar o dia a dia. Por exemplo, quando se alega que *determinado elemento A é como o elemento B* cria-se uma metáfora, a qual associa, inevitavelmente, dois elementos distintos: A e B.

Assim, a visão da organização como máquina, como cultura, como prisões psíquicas, como cérebros, como sistemas políticos, como mudanças e transformação, como instrumentos de domínio ou de organismo vivo, dentre outras, traz sentidos muito mais profundos do que se pode parecer à primeira vista. A depender da metáfora, pode-se diagnosticar e exemplificar os meios e os mecanismos de significação que estão, por vezes, de forma oculta configurando toda a organização. Isso nos permite subentender o que são e como são as organizações em um viés mais interpretativo e partindo das próprias percepções de seus integrantes. Essa perspectiva permite perceber as potencialidades, detalhes, fatos, entre outros aspectos, de uma organização – inclusive as percepções de funcionamento das escolas na ponto de vista de seus integrantes, que é foco deste estudo.

Ressaltamos que as categorizações dos autores e as teorias organizacionais podem ser entendidas de diversos modos. Isso evidencia que, a depender das preocupações, muda-se o ponto de partida. Pode ser, por exemplo, a eficiência, as necessidades humanas e a cultura organizacional, ou outro aspecto. Com alguma frequência, a arte de ler e compreender as organizações tem sido feita por meio da utilização de um recurso linguístico determinado que é a metáfora, já que, como vimos, ela permite associar diferentes objetos e significação (Morgan, 2006).

Acrescenta-se que as metáforas são, frequentemente, entendidas como um artifício para embelezar o discurso. Só que, aqui, entendemos que seu significado é muito mais aprofundado, como se está definindo. Como quando dizemos, por exemplo, “a vida é um jogo” ou que “o mundo é um palco”, usamos uma metáfora e isso não descreve um cenário necessariamente ou somente, mas traz consigo uma forma de expressar como vemos as dinâmicas do mundo ao nosso redor. E também como o sujeito que enuncia reflete o mundo em que vive e habita.

Segundo Morgan (2006, p. 21), “metáfora é uma figura de linguagem comparativa frequentemente usada para dar um toque criativo a nossa maneira de falar”. Essa criatividade não é um ato inovador necessariamente, mas sim um uso incomum que nos força a sair de uma

determinada zona de expectativa genérica. É, assim, a metáfora uma espécie de força que estimula os seres humanos a criarem outros significados para sua experiência e para entender outro. A metáfora dá-nos a oportunidade de alargar nosso pensamento e ressignificar “nosso entendimento, permitindo-nos ver as coisas de maneiras novas e agir maneiras novas” (Morgan, 2006, p. 21).

Isso se relaciona aos paradigmas sociológicos de análise organizacional. Isso decorre, porque, segundo Morgan (2006), esses paradigmas são historicamente marcados por um pluralismo sem precedentes. Procurando pontuar e aproveitar a diversidade de propostas teóricas, de imagens analíticas, e as contribuições das análises paradigmáticas feitas até hoje, Morgan (2006, p. 21) explica que existem usos de metáforas interpretativas. Assim, estas metáforas interpretativas podem, na nossa perspectiva, serem mobilizadas para analisar a escola como organização.

Na visão de Lima (1998), essa proposta multissignificativa de Morgan (2006) contribuir para uma “abordagem pluriparadigmática” do contexto escolar. Com isso, pode-se depreender do universo escolar diversos outros aspectos que podem ser acolhidos, possibilitando a existência de tipos multifocalizados, plurais e integradoras.

Nesse prisma, a escola pode ser entendida nessa multidimensionalidade, uma vez que é uma organização com características singulares e, por vezes, específicas nas sociedades em que se encontra. Cada unidade escolar, a seu modo, molda, determina, altera, domina e rege as relações sociais atuais e futuras em que está inserida, bem como, é moldada por essas mesmas relações. Essa via de mão-dupla da escola com a sociedade e vice-versa ocorre, porque a sociedade e seus fatores influenciam na dinâmica da escola e o mesmo pode ser dito ao contrário. Desse modo, é impossível falar da escola como organização, instituição ou mesmo historicamente, sem entender da sua faceta sociocultural.

Lima (2008) contribui para a análise sociológica da escola como organização, pois traz à tona “várias concepções, imagens ou metáforas de organização escolar” que “marquem presença, implícita ou explícita, seja remetendo predominantemente para perspectivas analíticas/interpretativas, seja invocando sobretudo perspectivas de carácter normativo/pragmático” (Lima, 2008, p.23). O autor explica que a pluralidade dos modelos organizacionais nas escola tem uma razão de ser e ter, já que esse tipo organização educativa “é geralmente utilizado no plural quando se trata de propostas de síntese sobre perspectivas de carácter analítico e interpretativo” (Lima, 1998, p. 584).

Cabe esclarecer que o processo de escolha de um modelo teórico de análise preconiza a ampliação de certas características organizacionais e a secundarização ou exclusão de outras. A realidade das organizações educacionais é complexa, logo a sua análise interpretativa não se reduz a

uma perspectiva teórica de análise apenas. Pode-se, assim, mobilizar a combinação de várias perspectivas ou abordagens teóricas. Dada a vertente não-restritiva e aberta dos modelos de análise, a investigação não deve, nem pode ser ou ficar refém de uma única opção teórica. Pode, portanto, explorar as possíveis variações e posicionamentos. Essa abertura a diferentes perspectivas de análise reflete o pensamento de Bush (2006, p. 16), o qual afirma, por sua vez, que "o inconveniente de um modelo teórico é negligenciar outras perspectivas. As escolas e as universidades são demasiado complexas para que possam ser analisadas através de uma única dimensão".

O conceito de modelo organizacional pode, segundo Lima (1998), apresentar-se no plural, quando se refere aos modelos analíticos ou interpretativos, e no singular, quando se refere aos modelos normativistas/pragmáticos que diz respeito a dinâmica das escolas (Lima, 1998, p. 584). Assim, a mobilização de modelos teóricos permite o estudo das organizações educativas em vários prismas interpretativos que se afastam das prescrições e normativistas orientadas e voltadas para a ação das dinâmicas no dia a dia escolar. Desse modo, Lima (1998), abordando os modelos analíticos/interpretativos, caracteriza-os como:

[...] distintos modos de focalizar e interpretar os fenômenos organizacionais, em suma, as diferentes perspectivas em torno do estudo da escola como organização, resultam da adoção de modelos teóricos de análise, radicados em tradições disciplinares e escolas de pensamento, ou até resultantes de esforços de articulação. São corpos teóricos e conceituais, abordagens, ou "lentes", que nos permitem realizar leituras e ensaios interpretativos das realidades organizacionais escolares (Lima, 1998, p. 586).

A investigação e o estudo da escola como organização se apresenta, portanto, ancorada, neste trabalho, em modelos teóricos de análise, os quais estão articulados com imagens ou metáforas. Partindo de uma "abordagem pluriparadigmática" (Lima 1998, p. 587), o estudo das organizações, por não se enquadrar num único enfoque organizacional, requer a mobilização de várias perspectivas analíticas. Daí a insuficiência da mobilização de um único modelo para a análise das organizações que tipicamente multifacetadas e complexas, pois estas se direcionam para perspectivas analíticas mais complexas. Para se perceber isso, é preciso certo distanciamento para que se possa notar as abordagens analíticas presentes nas organizações em geral, bem como as especialidades e singularidades de cada uma, em especial de cada escola.

Para compreender a escola como objeto de estudo nessa visão complexa que apreende um olhar epistêmico multifocalizado, como cita Lima (1998, p. 587), deve-se ter mediações analíticas compreensivas, que possibilitem o investigador, enquanto sujeito epistêmico, apreender o objeto de estudo em conjunto com uma gama de variáveis, isto é, uma gama de complexidades. Por outras

palavras, os modelos teóricos, as metáforas e as conceitualizações sociológicas que são essenciais para compreendermos as organizações em estudo (Lima, 1998) não podem ser vistas isoladamente, mas em sua interação e integração.

Dentro dessa perspectiva multifocalizada, visando essa compreensão mais ampla das organizações, alguns autores apresentam a sua proposta de modelos ou metáforas organizacionais, sejam elas de modo singular ou articuladas. Morgan (2006) considera as organizações multifacetadas, complexas e paradoxais. Já Ellström (2007) contribui com uma visão integradora de modelos organizacionais. Este último faz referência “a um conjunto de suposições ou de orientação de pesquisa, concernente à realidade organizacional” e “que tem a característica de um esquema conceptual, o qual pode ser usado para propósitos descritivos e analíticos” (Ellström, 2007, p. 450). Assim, sustenta-se, nesse viés, quatro modelos organizacionais, a saber: (a) modelo racional, (b) modelo político, (c) modelo de sistema social e (d) modelo anárquico. Conforme Serafim (2020), seguindo esses modelos propostos por Ellström (2007), nota-se que essa é uma tipologia que se assenta e formula, conseqüentemente, quatro formas da escola ser observada como organização. Isso, por sua vez, não se assenta de forma pacífica e uníssona, porque, segundo o próprio estudioso, esses modelos caracterizam, cada qual, “numa divisão entre uma visão de consenso e uma visão de conflito acerca das organizações educacionais” (Ellström, 2007, p. 450).

Ellström (2007) propõe, assim, o modelo *integrador* que é uma abordagem analítica que visa unir os princípios fundamentais dos quatro modelos diferentes, a saber: verdade, confiança, poder e insensatez. Esses quatro termos representam os conceitos-chave que desempenham papéis significativos na compreensão e na análise da organização de escolas, segundo Ellström (2007) e Serafim (2020). A seguir, define-se cada um desses conceitos-chave a partir da proposta de Ellström (2007):

- a) *Verdade*: refere-se à busca pela objetividade e pela precisão na tomada de decisões e no funcionamento da escola. Valoriza a transparência e a obtenção de informações precisas como base para a administração eficaz, estando mais associada ao modelo racional de escola;
- b) *Confiança*: envolve a importância da confiança mútua e da colaboração entre os membros da comunidade escolar, incluindo diretores, professores, alunos e pais. A confiança é essencial para a cooperação e a construção de relacionamentos produtivos. Essa característica se associa tanto ao modelo político, quanto ao modelo de sistema social.
- c) *Poder*: relaciona-se com as dinâmicas de autoridade e influência dentro da escola. Isso inclui a distribuição do poder entre diferentes partes interessadas e como as decisões são

tomadas e implementadas. Essa característica envolve tanto o modelo racional, quanto o político.

d) *Insensatez*: indica o reconhecimento de que a organização escolar pode, em certos momentos, adotar abordagens irracionais ou contraproducentes. Isso destaca a necessidade de avaliar e corrigir práticas prejudiciais, o que se alinha com o modelo anárquico.

O modelo integrador de Ellström (2007) busca combinar esses quatro princípios, reconhecendo que todos eles desempenham um papel na compreensão da dinâmica das escolas como organizações. O autor também propõe uma abordagem mais ampla que considera como esses princípios se relacionam e interagem dentro do contexto escolar. Com isso, visa entender as complexidades que coexistem na organização educacional.

Acrescenta-se, ainda, que Ellström (2007) cruza os modelos com a tipologia da “tecnologia e processos organizacionais” e dos “objetivos e preferências organizacionais”. Com efeito, o pesquisador considera que “o modelo proposto é especificado considerando dois aspectos: a) o grau de clareza e consenso concernente aos objetivos organizacionais e preferências; b) o nível de ambiguidade concernente à tecnologia e processos organizacionais” (Ellström, 2007, p. 456). Portanto, é possível “[...] obter um entendimento mais compreensivo das organizações pela integração dos quatro modelos em uma superestrutura” (Ellström, 2007, p. 255). Essa é, porquanto, uma perspectiva dentro das teorias e dos paradigmas organizacionais bastante robusta, como afirma Serafim (2020). Considerando o plano multifocal da escola como organização, mobilizamos, nesta investigação, uma perspectiva *pluri* e *intermodal*, no sentido de integrar e interrelacionar mais de um modelo teórico analítico para compreender as complexidades da organização escolar.

Na literatura especializada em ciências da educação, nota-se que existem outras prerrogativas teóricas. Isso decorre, porque, historicamente, a escola não tinha necessariamente um viés organizacional e/ou administrativa contemplado nas suas dinâmicas internas. Com o passar dos anos e em decorrência da globalização, os estudos com foco em aprendizagem e estímulo à universalização do direito à Educação explicam que a unidade escolar passou a ser compreendida em uma visão mais administrativa, contemplando novos paradigmas (Serafim, 2020). Com isso, outros elementos passaram a ser enfatizados para além dos aspectos pedagógicos – que são inerentes ao fazer-saber – como os fatos decorrentes da gestão de recursos e manutenção de estruturas adequados ao exercício da docência – que é essencial para a continuidade da prestação dos serviços educacionais. Atualmente, os estudos sobre a Escola como objeto de estudo se desenvolveu ao longo do tempo e emerge com outras propostas paradigmáticas (Meso e Macro).

Como dito, Lima (2008) ressalta a abordagem sociológica da escola entendida como uma organização, reconhecendo sua função social e valorizando a ação pedagógica organizada. Essa perspectiva se apresenta como um paradigma que busca identificar e compreender os elementos de mediação que contribuem para a construção e reconstrução dos aspectos destacados nos estudos em nível macro (Serafim, 2020). Nesse sentido, é evidente que não devemos excluir nem o micro, nem o macro ao considerar as dimensões necessárias para a pesquisa. Optar pelos extremos não é interessante, pois é importante definir e valorizar as variáveis relevantes para conduzir os estudos de qualidade (Serafim, 2020). Daí a importância dos estudos que estabelecem uma análise meso, isto é, que contempla as inter-relações entre a escola e seu meio – tal qual, aqui, propomos por meio da relação família e escola.

Lima (2018a) explica esses níveis de participação na gestão democrática da escola como uma questão que envolve diferentes escalas de atuação, que podem ser compreendidas nos níveis micro, meso e macro, a saber:

1. *Nível Micro*: refere-se à participação no âmbito da sala de aula e das relações interpessoais cotidianas. Envolve a interação direta entre professores e alunos, bem como a participação dos estudantes nas atividades pedagógicas e na construção do ambiente de aprendizagem.
2. *Nível Meso*: diz respeito à participação no âmbito da escola como um todo, abrangendo as relações entre os diferentes atores da comunidade escolar, tais como professores, funcionários, pais e alunos. Inclui a participação em conselhos escolares, associações de pais e mestres, e demais instâncias colegiadas – este é o foco deste trabalho.
3. *Nível Macro*: refere-se à participação no âmbito das políticas educacionais, envolvendo a interação com órgãos governamentais, a comunidade local, e outras instituições externas à escola. Isso pode incluir a participação em fóruns, conferências e outras instâncias de discussão e tomada de decisão em nível regional, estadual ou nacional.

Esses diferentes níveis de participação na gestão democrática da escola são fundamentais para garantir a efetiva inclusão e representação dos diversos atores envolvidos no processo educativo, bem como para promover a construção coletiva de uma escola mais democrática e participativa. Por isso, neste estudo, sem desconsiderar os níveis micro e macro, aborda-se, com mais detalhamento, o nível de participação da família na escola no âmbito do meso, conforme a proposta de Lima (2018a).

Além disso, dentre as várias formas de compreender a escola, destaca-se a perspectiva de vê-la como uma organização, como estamos deslindando. Ao longo do tempo, a escola tem sido influenciada por diversas correntes filosóficas e teóricas, incluindo as políticas educacionais que também mudam e, com isso, modificam a forma de oferta e de acesso aos serviços educacionais. A

escola também acolhe e adapta a abordagens que nela se inserem, pois ela está em um contexto político e social, no qual sofre influências de diversas instâncias, desde o poder do Estado até da globalização, da sociedade, da cultura e dos novos paradigmas científicos. Um exemplo contemporâneo é a pandemia de covid-19 que desencadeou uma série de mudanças na maneira de ofertar, acessar e manter os processos de ensino-aprendizagem, bem como de gerenciar as unidades educacionais.

Assim, concebendo a escola como organização educativa no sentido de compreender a sua dinâmica com a família e outros sistemas, busca-se, aqui, entender como estão essa zona “meso” na unidade selecionada. Para isso, é preciso articular os elementos que interagem e se comunicam com a organização escolar. No caso em exame, vamos perceber e compreender a escola não somente pela sua função social, mas com suas dinâmicas de funcionamento no cotidiano. Para tanto, pretende-se analisar sua realidade, seu contexto e, sobretudo, os sujeitos que a compõe. Trata-se de um modo de pensar a escola com visão abrangente em relação ao que está ao seu redor e a todos que a constituem e com ela interagem. No próximo tópico, abordam-se os modelos de organização escolar, especificando essa visão da escola como organização, aqui, apresentada.

1.2 Os Modelos de Organização Escolar

Na literatura especializada, o conceito de organização pode se referir a várias dimensões. Pode envolver unidades e entidades sociais específicas, conjuntos de práticas ou até mesmo se relacionar a condutas e processos sociais. Além disso, também pode abranger o ato de organizar tais atividades, a alocação adequada de recursos em relação aos objetivos e a integração dos diversos membros em uma unidade coesa (Bilhim, 2006, p. 21).

Lima (2001, p. 28) discorre sobre a escola como organização educativa na perspectiva da transição dos modelos centrados em normativos para os de caráter analítico e interpretativo. Para o autor, a compreensão da escola como organização educativa demanda, de forma privilegiada, o concurso dos modelos organizacionais analíticos/interpretativos. No caso da abordagem que estamos acolhendo, faz-se uso das teorias e perspectivas de análise sociológica das organizações, como visto por meio da perspectiva de Ellström (2007) e Fernandes (2015).

De acordo com Fernandes (2015), o espaço teórico da administração educacional, anteriormente ocupado pela centralidade de perspectivas legalistas mediante modelos de estruturas formais e normativas, vem avançando por meio de estudos sociológicos de compreensão crítica da escola para modelos organizacionais de caráter analítico e interpretativo (Lima, 1998). O ambiente escolar define-se como organização, visto que “o caráter organizacional da escola é considerado”

incontestável em decorrência da escola constituir “um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada” (Lima, 1998, p. 47).

De acordo com Fernandes (2015, p. 325), “estudos organizacionais historicamente efetivados com base nas ciências da administração avançaram nos Estados Unidos na década de 50 do século XX com a incorporação do ponto de vista teórico e metodológico de outros conhecimentos das ciências sociais, especialmente da sociologia e da psicologia social”. Ainda segundo Fernandes (2015), essas investigações e trabalhos receberam a denominação de *New Movement*, vinculado ao princípio da construção da “ciência da Administração Educacional” com base em conceitos abrangentes e operacionalmente objetivos no tocante à orientação da ação dos administradores (Lima, 2018b).

Existem diferentes modos de pensar as organizações escolares, que são abordagens teóricas que nos permitem compreender sua dinâmica e funcionamento. Aqui, adota-se a perspectiva sociológico, tal como Lima (2008) propõe, porque esse estudioso enfoca os aspectos relacionados às ações dos indivíduos, que ele chama de *ação organizada*. Segundo o autor, os participantes de uma organização educacional encontram maneiras de se adaptar às exigências dos órgãos centrais. Lima (1998) ressalta que uma forma de resistência à conformidade burocrática pode surgir por meio da infidelidade normativa. É por meio dessa prática de infidelidade que a escola se torna um local não apenas de *reprodução de regras*, mas também de *produção*, ou seja, um ambiente “auto-organizado” onde os indivíduos agem e se articulam para criar regras que atendam aos seus interesses individuais e coletivos (Fernandes, 2015).

O aporte teórico necessário para os fundamentos que sustentam o presente estudo são advindos dos estudos de Morgan (2006), Lima (1998; 2018a; 2018b), Ellström (2007), Caixeiro (2014), Canavaro (2002), Schein (2009) e outros autores. Esses estudiosos foram escolhidos para se nortear esse estudo de caso e fazer uma síntese teórica de três modelos de organização, a saber: Modelo Racional Burocrático, Modelo Político e Modelo Cultural. Cada um desses modelos vai ser desdobrado nos subtópicos a seguir.

1.2.1 Modelo Racional-Burocrático

A caracterização da burocracia remete a um modelo revestido de superioridade técnica e alto padrão de eficiência, conforme apontado por Weber (2004) e outros estudiosos do tema. Embora seja comum citar, descrever e exemplificar a burocracia em nosso convívio diário, na realidade, não é uma

tarefas simples. Existem muitos preconceitos e conceitos errôneos associados à burocracia. Esse é, inclusive, um tema que tem sido amplamente estudado no contexto científico atual (Lobo et al., 2016).

Ao buscarmos uma definição científica, encontramos que a burocracia é um tipo de sistema social dominante nas sociedades modernas. É, considerada por Motta (1990), uma estratégia de administração e dominação, características que estão presentes desde as origens da burocracia até os dias atuais. A burocracia é vista como uma forma de organização que se baseia em regras claras, procedimentos padronizados e uma hierarquia estabelecida. Seu objetivo principal é alcançar eficiência e previsibilidade nas atividades realizadas. Para Weber (1978), os modelos eficazes de gestão e de funcionamento das organizações, principalmente nos aspectos com objetivo para alcançar funcionalidade, numa hierarquia estabelecida, enfatizando a formalidade numa visão estrutural das organizações, numa visão weberiana, a gestão racional origina e fundamenta oferecendo melhor resultado pela característica da eficiência com isso, conclui a racionalidade estabelece-se na adaptação dos meios aos fins.

A racionalidade da burocracia se estrutura por meio do sistema de poder e de subordinação aos que exercem autoridade para dá segmento e funcionalidade ao sistema organizacional. Entre os modelos burocráticos, segundo Weber, percebe-se que há uma ênfase na eficiência do funcionamento das organizações. Nesse prisma, é notável a estruturação hierárquica da autoridade legal, a qual serve como norteador para a obtenção de objetivos. Além disso, destacam-se a especialização e a divisão do trabalho, a impessoalidade e a neutralidade das relações, que evitam influências afetivas, enquanto evidenciam a meritocracia nas progressões. Uma característica marcante é a busca pela máxima eficiência por meio de uma gestão racional. Nesse contexto, a técnica é priorizada como o cerne para elevar os padrões de eficiência.

Para Weber (1978), sobre a autoridade e a efetividade da autoridade apresenta um conjunto de ideias que são interdependentes, de acordo ou por meio da imposição das normas legais. Há, assim, um sistema integrado de normas abstratas. Com isso, a autoridade representada por pessoas que normalmente ocupam cargos ganha força dentro da organização. Para tanto, todos devem obedecer as autoridades, as quais também são membros da mesma associação. Para se manter o poder centralizado, todos devem cumprir leis tendo obediência à autoridade que, por sua vez, só tem o poder meio da norma, a qual é compreendida como impessoal.

Conforme Weber (2002, p. 57), a noção de autoridade legítima pode ser estabelecida de duas maneiras distintas: subjetiva e objetiva. A primeira ocorre de forma puramente subjetiva, na qual a aceitação da autoridade é afetiva. Ela deriva de uma crença racional na validade absoluta da

autoridade ou pode originar-se de atitudes religiosas motivadas por interesses particulares na realização de objetivos.

A segunda forma de estabelecer a autoridade legítima, segundo Weber (2002, p. 63), é de modo objetivo e voluntário, pautada na aceitação consciente das regras e leis que fundamentam a ao concordarem e seguirem as leis estabelecidas por um governo eleito democraticamente, legitimam a autoridade desse sistema por meio de sua aceitação voluntária das normas instituídas.

Segundo Weber, a autoridade pode ser compreendida por meio de três tipos distintos: *a racional-legal* autoridade. Um exemplo claro disso pode ser observado nas sociedades modernas, onde os cidadãos,, *a tradicional e a carismática*. Esses tipos correspondem a diferentes formas de legitimidade. A autoridade racional-legal é fundamentada na aplicação de regras e leis estabelecidas, onde a legitimidade deriva da conformidade com as normas jurídicas e do saber de quem tem o poder. Já a autoridade tradicional baseia-se na continuidade das práticas e costumes ao longo do tempo, sendo legitimada pela tradição e pela história. A autoridade carismática, por sua vez, está associada às características pessoais excepcionais de um líder, que conquista a legitimidade pela devoção e admiração que desperta em seus seguidores devido ao seu carisma ou habilidades singulares. Esses três tipos de autoridade correspondem a diferentes formas de legitimidade, conforme exposto por Weber (1978; 1997).

Dentre os três, sobressai o tipo racional-legal que é puramente afetivo e a utilitário para a sociedade (Weber, 1997, p. 14). Nesse sentido, "a fonte principal da superioridade da administração burocrática reside no papel do conhecimento técnico que, através do desenvolvimento da moderna tecnologia e dos métodos econômicos na produção de bens, tornou-se totalmente indispensável" (Weber, 1978, p. 25). Weber considera o exercício da autoridade a ser realizada por meio da dominação reforçando com isso o poder na organização. É um papel a ser suprido pela superioridade na administração que passa pelo poder e pelo domínio do saber. Logo, segundo o estudioso,

A administração burocrática significa, fundamentalmente, o exercício da dominação baseado no saber. Esse é o traço que a torna especificamente racional. Consiste, de um lado, em conhecimento técnico que, por si só, é suficiente para garantir uma posição de extraordinário poder para a burocracia. Por outro lado, deve-se considerar que as organizações burocráticas, ou os detentores do poder que dela se servem, tendem a torna-se mais poderosos ainda pelo conhecimento proveniente da prática que adquirem no serviço (Weber, 1978, p. 27).

Conforme Weber (1978. p 16-17), "o tipo mais puro de exercício da autoridade legal é aquele que entrega um quadro administrativo burocrático". Em sintonia com essa prerrogativa, Mintzberg

(1990) explica, por sua parte, que o modelo burocrático – também chamado de modelo *técnico-mecanicista* – agrega princípios fundamentais da burocracia weberiana:

A burocracia mecanicista é caracterizada por um trabalho especializado e estandardizado, procedimentos formalizados, um controle rigoroso através de regras e regulamentos, uma hierarquia clara da autoridade, uma planificação formalizada para elaborar as estratégias antes da sua realização (Mintzberg, 1990, p. 490).

Crozier (1963), por sua vez, ressignifica o modelo racional de Weber, dizendo que este pode não ser o mais eficaz devido às características da natureza humana. Esse estudioso ressalta o potencial do indivíduo e suas peculiaridades. O autor reflete que “não é a organização mais racional no sentido weberiano que obterá os melhores resultados, mas a organização mais viva, ou seja, aquela em que os subordinados serão levados a participar mais nas decisões que terão que aplicar” (Crozier, 1963, p. 220).

É importante destacar que, ao longo do tempo, a burocracia tem sido objeto de críticas e questionamentos devido a sua rigidez e falta de flexibilidade para lidar com situações complexas e dinâmicas. Crozier (1963, p. 220) critica essa rigidez das relações no modelo burocrático, identificando quatro aspectos principais, a saber: (i) as regras impessoais, (ii) a centralização das decisões, (iii) o isolamento na hierarquia e (iv) as relações paralelas de poder. E, ainda,, o estudioso aponta a dificuldade de adaptação da racionalidade à mudança dentro das organizações.

Bush (2006), em sua abordagem sobre as teorias da gestão educacional, não apenas identifica diferentes modelos - formais ou burocráticos, democráticos ou colegiais, políticos, subjetivos e de ambiguidade - mas também compreende a escola como uma organização burocrática dentro da perspectiva do modelo formal burocrático. Logo, nota-se que o modelo racional-burocrático – embora criticado por diversos teóricos das ciências da educação - permanece como grelha analítica do funcionamento das orgnazições escolares

Consideramos que os princípios, os conceitos e as contribuições oferecidos por Weber (2004), depreende-se ser essa uma abordagem sistemática e abrangente sobre a burocracia. Ela fornece uma compreensão robusta desse fenômeno social complexo. Em sua obra *Economia e Sociedade*, Weber (2004) discute os principais elementos da burocracia, suas características e seu papel nas organizações e na sociedade. Segundo Weber (2004), a burocracia é, como vimos, um modelo de organização baseado em regras formais, hierarquia clara de autoridade, divisão de trabalho e impessoalidade. Ele destacou a importância da racionalidade e da eficiência na burocracia, argumentando que essas características são fundamentais para se alcançar objetivos organizacionais

de maneira consistente e previsível – o que resulta na centralização do poder e na relevância das normas na condução das forças de trabalho e na manutenção/controlado das relações interpessoais.

Além disso, Weber (2004) identificou os fundamentos do poder burocrático, descrevendo como a autoridade é legitimada por meio de regras e procedimentos formais. Ele também analisou os efeitos da burocracia na sociedade, enfatizando a sua capacidade de exercer controle e influência sobre os indivíduos e suas ações. Os estudos de Weber sobre a burocracia têm sido amplamente adotados e influenciaram significativamente o campo da sociologia organizacional e da administração. Suas contribuições forneceram um arcabouço teórico para entender a natureza e o funcionamento da burocracia, bem como seus impactos nas instituições e na sociedade como um todo.

Partindo desses pressupostos weberianos, Lima (1998) cita que o Modelo Racional Burocrático enfatiza e releva a clareza dos objetivos de uma organização, pressupondo a existência de processos e tecnologias claras e transparentes,

O modelo burocrático [...] acentua a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planejamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o caráter preditivo das ações organizacionais. É, de resto, o modelo de análise predominante nos estudos sobre a escola apesar das crescentes críticas que lhe vêm sendo dirigidas, e de algumas dificuldades na própria aplicação do modelo à escola (Lima, 2008, p. 25).

Como se observa, Lima (2008) descreve o modelo evidenciando que esse não designa uma exclusividade burocrática, mas, quando é aplicado aos estudos das organizações educativas, tem como características o estabelecimento de regras que devem ser seguidas de modo rígido, não oferecendo, na maioria das vezes, margens para serem questionadas. Os planejamentos são pré-determinados. Dessa forma, visam os cumprimentos dos objetivos, enfatizando o que a realidade da escola propõe e deve fazer.

Morgan (2006) utilizou o paralelismo entre a mecanização e a organização burocrática recorrendo à analogia das *máquinas* para descrever esse modelo. Segundo o autor, a burocracia é como uma máquina moderna, enquanto outras formas citadas de organizações que são como os métodos de produção não-mecânicos. Explica que as burocracias rotinizam os processos administrativos como as máquinas que rotinizam a produção. Essa maneira de explicar a forma de organização burocrática propõe um caráter legalista. Em outros termos, o caráter legal da burocracia está ligado à autoridade ao implicar um sistema de regras e procedimentos formais.

Assim como uma máquina, a burocracia é vista como um sistema composto por partes interdependentes que funcionam de forma sincronizada para atingir os objetivos organizacionais.

Morgan (2006) ressalta que essa metáfora da máquina pode ser útil para compreender as características e os desafios enfrentados pela burocracia. A metáfora também serve para indicar as limitações e as possíveis consequências desse modelo.

Segundo Giddens (1991, p. 358), somente nos tempos modernos que as burocracias se desenvolveram completamente e passaram a ser encontradas na maior parte das áreas da vida social. Essa afirmação destaca o fato de que a burocracia como forma de organização se tornou dominante e disseminada na sociedade moderna com a industrialização. Giddens argumenta que a burocracia, como um sistema de administração baseado em regras formais, hierarquia e divisão de trabalho, ganhou força e se expandiu principalmente a partir da Revolução Industrial. Com o crescimento das instituições governamentais, empresas, organizações educacionais e outras estruturas sociais, a burocracia se tornou uma forma de coordenação e controle eficiente.

Essa expansão das burocracias ocorreu em conjunto com o processo de modernização. À medida que as sociedades se tornaram mais complexas, elas passaram a depender cada vez mais de organizações eficientes para funcionar. Giddens (1991) argumenta que a burocracia se estabeleceu como um elemento central das instituições modernas, moldando a forma como a sociedade é organizada e funcionando como um mecanismo de controle social.

É importante destacar que Giddens (1991) também aponta para os efeitos paradoxais da burocracia na sociedade moderna. Embora ela traga eficiência e previsibilidade, também pode gerar alienação, rigidez e falta de flexibilidade. Giddens (1991) discute a tensão entre a necessidade de burocracia para a organização social e a necessidade de se evitar os efeitos negativos que ela pode ter sobre a liberdade e a autonomia individuais. Portanto, Giddens (1991) reconhece os desafios e dilemas que as burocracias apresentam em termos de controle, liberdade e adaptabilidade social.

Para Lima (1998), o modelo burocrático quando aplicado ao estudo da escola acentua a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planejamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o caráter preditivo das ações organizacionais. Os traços e modelos weberianos caracterizados são vistos por Lima (1998) como marco referencial para o desenvolvimento da Teoria Organizacional Contemporânea. Isso decorre, porque, ao concentrar-se na *versão oficial da realidade* e na *estrutura formal*, ela projeta um modelo de visão unitária da estrutura organizacional. Com isso, ficam abafados os outros aspectos das organizações. Daí que o "caráter complexo e multifacetado das estruturas manifesta-se analiticamente incapaz de *per se* explicar e interpretar a realidade e o funcionamento da organização educativa"

(Lima, 1998, p. 458). Essas são as principais características do modelo racional-burocrático. No próximo subtópico, discute-se o modelo político.

1.2.2 Modelo político

O Modelo Político é uma abordagem que visa compreender as organizações escolares a partir de uma perspectiva política. Neste modelo contempla-se as relações de poder, os interesses divergentes e as tomadas de decisões como elementos centrais na análise das dinâmicas organizacionais. Assim, a partir deste modelo, a escola é vista como um sistema político, onde diferentes grupos e indivíduos competem por recursos, influência e poder. Normalmente surge associado à metáfora da política e a contribuir para a compreensão, interpretar as relações e os processos presentes nas organizações escolares. Para Lima (2008),

De fato, ao conceptualizar-se a escola como, simultaneamente, lócus de reprodução e lócus de produção de políticas, orientações e regras, introduz-se a necessidade de proceder a análises multifocalizadas das organizações educativas/escolares, valorizando o estudo quer do plano das orientações para a ação, quer do plano da ação, nos seus diferentes níveis, e privilegiando uma sociologia empírica atenta aos sistemas de ação diferentemente localizados e às diferentes categorias de atores envolvidos.[...] E, assim, os atores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por outrem, não jogam apenas um jogo com regras dadas a priori, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem seletivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construir novas regras. (Lima, 2008, p. 94).

Uma das características-chave desse modelo é o reconhecimento do conflito e da competição como parte integrante das organizações escolares. Ele destaca que interesses e objetivos divergentes podem gerar conflitos internos, e diferentes atores competem pela tomada de decisões e pelo controle dos recursos. Segundo Lima (1998, p.28), "a importância dos conflitos organizacionais, a definição problemática dos objetivos, as dificuldades impostas por uma tecnologia ambígua e as estruturas informais". Lima (1998) destaca que esse modelo, atualmente, está sendo considerado por muitos atores como um "modelo simplista", por não contemplar a realidade das escolas cujo funcionamento é compreendido como "reflexo" dos padrões normativos. Além disso, a partir do Modelo Político é possível enfatizar o processo político de tomada de decisões nas escolas. Neste, é considerada a influência de coalizões, barganhas e negociações como mecanismos utilizados pelos atores para alcançar seus objetivos específicos.

No decorrer do desenvolvimento das novas abordagens para a compreensão das relações entre a política e a organização emergiu a importância do Poder nas dinâmicas organizacionais. Assim,

surge a necessidade de valorizar variáveis e conceitos que anteriormente eram deixados nas margens ou não contabilizados nos estudos das organizações. Morgan (2006), com suas definições, contribui com uma metáfora para o modelo político de organização entendendo-o como sistema político, isto é, como um conjunto complexo de predisposições que envolvem objetivos, valores, desejos, expectativas e outras orientações e inclinações que levam a pessoa a agir numa e não noutra direção. “Ninguém é neutro na administração das organizações – nem mesmo os administradores” (Morgan, 2006, p. 210).

Enfatizamos, ainda, que o modelo político caracteriza a escola como organizações em que as políticas e as decisões resultam de um processo de negociação e disputa. Os grupos de interesse desenvolvem e formam alianças na busca de objetivos políticos particulares. Nesse prisma, o conflito é visto como um fenômeno natural como resultado de dominação e manipulação de grupos dominantes e deixam transparecer na realidade como essa dinâmica se realiza e como é vivenciado (Lima, 2014).

O termo política e a própria política como conceptualização e dinâmica de uma escola moderna passou a ser historicamente usada na leitura das organizações. Isso decorre porque a atividade política se transformou num elemento essencial nas vidas das organizações pois, estas precisam sobreviver na dinâmica e nas oscilações dos mercados globalizados, dos quais as escolas não ficam isoladas (Lima, 2018a).

O conflito, definido por Morgan (2006), se baseia na teoria do conflito desenvolvida principalmente por Dahrendorf (1959). Segundo essa teoria, há duas perspectivas sobre os conflitos: em uma, busca-se a estabilidade, a integração, a coordenação e o consenso; e em outra, concentra-se na mudança, na desintegração conflitual e na coerção. Nesse sentido, conforme Morgan (2006, p. 98), “o conflito consiste no estudo da mudança social” que está entre a estabilidade e desintegração.

Outra metáfora utilizada por Morgan (2006) é entender *conflito como guerra*. Nessa abordagem, o conflito é visto como uma batalha entre diferentes grupos ou indivíduos que competem por recursos, poder e influência dentro da organização. Destaca o autor que o conflito pode ocorrer entre departamentos, equipes, hierarquias ou mesmo entre indivíduos com interesses divergentes. Morgan (2006) também aborda a metáfora do conflito como jogo, em que as interações organizacionais são vistas como um jogo estratégico, com diferentes jogadores buscando maximizar seus próprios interesses e ganhos. Nessa perspectiva, o conflito pode ser visto como uma dinâmica natural e inevitável nas organizações, uma vez que as pessoas buscam obter vantagens e alcançar seus objetivos pessoais por meio de seus empreendimentos.

Além disso, Morgan (2006) explora a metáfora do conflito também como *processo de negociação*. Ele destaca a importância da negociação e da busca por soluções que atendam aos

interesses das partes envolvidas. Nessa visão, o conflito é visto como uma oportunidade para o surgimento de novas ideias, inovação e resolução de problemas. Morgan (2006) também enfatiza que o conflito pode ter aspectos positivos e negativos. Por um lado, ele entende que o conflito pode também levar a mudanças e melhorias nas organizações, promovendo o questionamento de ideias estabelecidas e incentivando a criatividade. Por outro lado, o conflito excessivo e não gerenciado pode levar a problemas de comunicação, baixa produtividade e desgaste nas relações interpessoais.

Em suas análises, Morgan (2006) destaca a importância de uma abordagem equilibrada para lidar com o conflito, reconhecendo sua inevitabilidade e buscando maneiras construtivas de gerenciá-lo. Ele sugere criar um ambiente organizacional que encoraje a expressão de diferentes pontos de vista. Também recomenda que se promova a resolução de conflitos de forma colaborativa, proporcionando estruturas e processos adequados para a negociação e a tomada de decisões (Hengemuhle, 2011).

Nessa esteira de pensamento, Canavarro (2000, p. 53), por sua vez, diferencia a perspectiva sistêmica da racionalista ao destacar que a primeira considera a organização como um sistema aberto, capaz de interagir com o ambiente externo, reconhecendo a presença de subsistemas internos distintos – o que se alinha com as metáforas de Morgan (2006) de guerra e de conflito nas organizações. Ademais, Canavarro (2000) defende a ideia de que a estrutura formal predefinida na organização é ultrapassada pelo processo evolutivo interno, alinhando-se a uma concepção construtivista – ou seja, na mesma linha de raciocínio de Morgan (2006) e Lima (1998; 2018). Nota-se, com isso, que há uma conexão dessa abordagem de Canavarro (2002) com o modelo político, aqui, descrito.

Para fundamentar o modelo político nas organizações escolares, é válido também destacar as contribuições de Bush (2006) e Ball (1994). Esses autores oferecem análises detalhadas sobre a influência do contexto político na gestão e nas práticas educacionais. Bush (2006) explora, por sua parte, a interconexão entre os processos políticos, a distribuição de recursos e a tomada de decisões dentro das escolas, evidenciando como esses elementos afetam a dinâmica e o funcionamento das instituições educacionais. Com efeito, essa abordagem se aproxima da proposta de Canavarro (2000).

Já Ball (1994) foca na análise das políticas educacionais e em como as decisões políticas externas impactam as práticas pedagógicas e a administração escolar interna. Esse autor examina as relações de poder dentro do sistema educacional, considerando como influenciam as estratégias de gestão adotadas pelas escolas. Nesse sentido, está mais próximo do viés de Morgan (2006).

Ambos os autores, Bush (2006) e Ball (1994), fornecem contribuições sobre como o modelo político permeia as organizações escolares. Eles explicam, cada um a seu modo, como esse modelo

influencia desde a alocação de recursos até à formulação de políticas educacionais. Com isso, pode-se compreender de forma mais aprofundada o papel do aspecto político no ambiente escolar.

Nesse contexto educacional, Lima (1998) destaca que o modelo político reconhece a natureza política das organizações escolares, enfatizando as relações de poder, as dinâmicas de tomada de decisão e as disputas de interesses presentes nesses contextos – no mesmo sentido apontam Canavarro (2000), Bush (2006) e Ball (1994). Lima (1998) argumenta que a política está presente em todos os níveis da organização escolar e influencia as práticas e os resultados educacionais. Assim, o modelo político destaca a relevância de entender as interações entre os diversos atores e grupos de poder dentro da escola, como professores, diretores, funcionários, alunos e pais. O estudioso enfatiza, ainda, que as decisões e as políticas educacionais não são resultado apenas de critérios técnicos, mas também refletem diferentes perspectivas, interesses e conflitos entre esses grupos. Essas são as características do modelo político. No próximo subtópico, aborda-se o modelo cultural.

1.2.3 Modelo Cultural

O modelo cultural recebe apoio e embasamento ao apresentar os aspectos que tecem e constroem a partir de sua própria elaboração cultural. Ele decorre da realidade das organizações em suas culturas internas e externas, sendo corroborado pela própria cultura organizacional de cada instituição. Trata-se de uma abordagem que analisa as organizações a partir da perspectiva de suas culturas, as quais, como se verá, são produtoras e reprodutoras de sentidos e práticas (Torres & Neto-Mendes, 2011).

Para Morgan (2006, p.115), cultura refere-se ao “padrão de desenvolvimento refletido nos sistemas sociais de conhecimento, ideologia, valores, leis e rituais quotidianos”. Ele destaca a importância dos valores, crenças, símbolos e práticas compartilhadas pelos membros de uma organização na construção de sua identidade e na determinação de suas ações. No contexto das organizações escolares, o modelo cultural busca compreender como a cultura institucional influencia o funcionamento e o desempenho das escolas. Ele reconhece que cada empresa possui uma cultura própria, moldada por fatores históricos, contextuais e sociais específicos.

Autores como Bolman e Deal (2013) exploram o modelo cultural nas organizações de forma abrangente. Eles enfatizam que a cultura organizacional não é apenas um reflexo dos indivíduos que a compõem, mas sim uma entidade viva e dinâmica que molda as atitudes, comportamentos e relações dentro da organização. Por vez, Schein (2009) propõe uma abordagem para entender a cultura como um fenômeno complexo e multifacetado nas organizações. Ele define a cultura organizacional como

"um conjunto de pressupostos básicos compartilhados que um grupo aprendeu à medida que resolveu seus problemas de adaptação externa e integração interna" (Schein, 2009, p. 36). Ele destaca, ainda, que a cultura se desenvolve ao longo do tempo por meio de um processo de aprendizado social, influenciado por fatores históricos, sociais e organizacionais. Schein (2009, p. 211) esclarece também que "a cultura só surge quando as suposições individuais levam a experiências compartilhadas, que solucionam os problemas de sobrevivência e integração interna do grupo".

Uma das principais contribuições de Schein (2009) é sua distinção entre três níveis de cultura. As culturas surgem de três pontos, a saber: "1) as crenças, valores e suposições dos fundadores da organização; 2) as experiências de aprendizagem dos membros do grupo à medida que a organização se desenvolve; e 3) as novas crenças, valores e suposições introduzidas por novos membros e líderes" (Schein, 2009, p. 211). Esse autor identifica os artefatos visíveis e tangíveis, como símbolos, rituais e artefatos físicos, como o nível mais superficial da cultura. Schein (2009, p. 24) afirma que "o ponto mais importante a ser destacado sobre esse nível de cultura é sua facilidade de observação e a dificuldade de ser decifrada". Os artefatos são o nível mais superficial da cultura, por isso são facilmente identificados, porém a motivação que os deu origem está em níveis mais aprofundados da cultura.

Canavarro (2000 p.67) cita que:

se as organizações podem ser vistas como "mini" sociedades que se caracterizam por padrões distintos de cultura, então podem possuir no seu interior membros com percepções diferentes da realidade. Estes podem estar representados no interior de uma determinada organização por várias sub-culturas motivadas por percepções afins da realidade.

Esses subgrupos podem se unir para resolver problemas ou ainda formar outros subgrupos para manutenção de suas identidades profissionais. Segundo Morgan (2006, p. 47), a cultura como metáfora organizacional resulta de subculturas, de fatores, os quais são produzidos no funcionamento das organizações "que deram uma miríade de organizações diferentes cada qual com seu *ethos*, sendo criada e desenvolvida pelos processos sociais, imagens, símbolos e rituais".

A abordagem cultural, para Canavarro (2000, p. 69), "permitiu uma análise do dia a dia organizacional, aspecto a que outras abordagens não deram grande ênfase". Com isso, ao definir a organização como um sistema de criação de sentido, a metáfora cultural mostra a influência que a organização possui em relação a outras áreas da nossa vida (por exemplo, ao nível da linguagem ou do comportamento em geral). Essa abordagem cultural permite, ainda, reformular alguns pressupostos subjacentes à prática organizacional tais como liderança (utilização da simbologia), conduzindo a uma nova visão das relações entre a organização e o meio ambiente.

Para Torres (2004), a perspectiva da abordagem cultural não só possibilita executar uma leitura do dia a dia das organizações, mas também de outros aspectos. Nessa linha de raciocínio, Canavaro (2000, p.71) complementa que o modelo cultural nas organizações educativas “confere à cultura um valor político, um valor de relação, que julgamos importante para a compreensão do funcionamento organizacional e para a sua gestão”. Voltando à proposta de Torres (2004), a autora enfatiza os fatores endógenos e exógenos que se vinculam ao fazer dos professores e dos gestores/líderes no contexto escolar:

A importância conferida ao papel dos professores e dos líderes escolares na construção da cultura da escola aparece frequentemente associada à ideia de eficácia e eficiência escolares. Conceptualizada como um produto ou uma variável exclusivamente dependente dos factores endógenos à organização —, com destaque para os estilos de liderança e as relações sócioprofissionais dos professores —, a cultura organizacional assume-se, primeiramente, como um instrumento de gestão escolar, passível de ser manipulado, orientado, ou ainda regulado, pelos imperativos da eficácia e da eficiência. Raramente articulados com as condicionantes exógenas à escola, designadamente as condições político-ideológicas, económicas e profissionais, os imperativos da eficácia e da eficiência são vistos como objectivos alcançáveis e mensuráveis a partir de um conjunto de indicadores culturais precisos, tais como o grau de satisfação e realização profissional dos professores (Rosenholtz e Simpson, 1990), o clima da escola (Kottkamp e outros, 1987; Hoy e outros, 1990; Carvalho, 1992; Brunet, 1992), as formas de comunicação entre os professores, os estilos de liderança (Lee e outros, 1991) (Torres, 2004, p. 239).

A reflexão de Torres (2004) sobre a construção da cultura escolar enfatiza a tendência predominante de associar o papel dos professores e líderes escolares à eficácia e eficiência da instituição educacional. Ela critica que a cultura organizacional é muitas vezes considerada como um elemento interno à escola, influenciada principalmente por fatores como os estilos de liderança e as relações sociais entre os professores. Só que isso é uma prisma reducionista. Torres (2004) ressalta que, ao ser depreendida primariamente como um instrumento de gestão escolar, a cultura pode ser entendida como algo passível de ser manipulado ou regulado de acordo com as demandas de eficácia e eficiência – o que se alinha com o modelo cultural, proposto por Lima (1998).

Mesmo assim, cabe ressaltar que Torres (2004) se contrapõe à falta de consideração pelas influências externas à escola, como os aspectos político-ideológicos, económicos e profissionais, que também desempenham um papel crucial na formação da cultura escolar – e que nem sempre são considerados nas análises da organização escolar. A autora sugere, nesse sentido, que a ênfase excessiva nos indicadores internos, como o grau de satisfação dos professores, o clima da escola e os estilos de liderança, pode limitar a compreensão da complexidade e da diversidade de elementos que

moldam, de fato, a cultura educacional. Por isso, a pesquisadora portuguesa destaca a necessidade de uma abordagem mais ampla e inclusiva na análise do modelo cultural das escolas.

Esses valores tanto endógenos quanto exógenos estão compartilhados na cultura organizacional. Eles representam tanto as crenças internas dos profissionais da educação quanto as crenças e normas vigentes. Schein (2009) destaca, por sua vez, os pressupostos básicos que estão inconscientemente moldando esses valores e, conseqüentemente, os comportamentos dos membros da organização. Nesse sentido, ele argumenta que:

Quando essas soluções funcionam de forma repetida, elas se tornam verdades absolutas, crenças e valores inegociáveis, que Schein chama de suposições básicas. As suposições básicas não são contrariadas e debatidas, por isso dificilmente são mudadas. Diferentemente das crenças e valores assumidos, as suposições estão implícitas em cada grupo, são sutis e decidem como devem agir sem serem percebidas (Schein, 2009, p. 29).

Há também a discussão em torno do papel dos líderes na criação e sustentação da cultura organizacional. Schein (2009) demonstra que existem diversos mecanismos que o líder utiliza para a fixação das suas ideias, conceitos, crenças e valores, como, por exemplo:

como os líderes reagem a incidentes críticos e a crises organizacionais; como os líderes alocam recursos; como os líderes deliberam sobre a modelagem de papéis, o ensino e o coaching; como os líderes alocam recompensas e status; como os líderes recrutam, selecionam, promovem e demitem (Schein, 2009, p. 230).

Existem também os mecanismos secundários e de reforço que são: "design e estrutura organizacional, ritos e rituais da organização; design do espaço físico; sistemas e procedimentos organizacionais; histórias sobre eventos e pessoas importantes; declarações formais da filosofia, etc." (Schein, 2009, p. 231). Com efeito, os líderes têm a responsabilidade de articular e reforçar os valores e também os pressupostos culturais desejados, além de modelar comportamentos que estejam alinhados com esses valores. Além disso, Schein (2009) destaca que a cultura organizacional é um processo dinâmico. Essa cultura, por sua vez, não é simplesmente estabelecida, mas moldada por eventos críticos, mudanças organizacionais e interações entre os membros da organização.

Portanto, entender a cultura requer uma análise sensível ao contexto e à evolução ao longo do tempo.

Schein (2009) reconhece, ainda, o impacto significativo da cultura organizacional no comportamento dos membros da organização, na forma como a organização opera e na eficácia organizacional como um todo – como comentado por Torres (2004) anteriormente. A cultura, portanto, interfere – quando não também orienta – as normas e as expectativas compartilhadas, influenciando o

desempenho, a comunicação, a tomada de decisão e a capacidade de adaptação às mudanças. Por isso, o estudo da cultura organizacional reside na compreensão da cultura como um sistema complexo de valores, pressupostos e práticas compartilhadas.

No contexto educacional, o modelo cultural destaca a relevância de compreender e valorizar as normas, rituais, histórias e símbolos que permeiam a vida escolar. Isso inclui a análise dos valores compartilhados pelos membros da comunidade escolar, as tradições estabelecidas ao longo do tempo e as práticas pedagógicas adotadas. Ao considerar o modelo cultural nas organizações escolares, é possível identificar as diferentes subculturas existentes dentro de uma escola, como os grêmios, as associações, os conselhos, etc. Cada subcultura pode ter suas próprias crenças, valores e formas de interação (Lima, 1998).

A abordagem da cultura organizacional, atualmente, vem mostrando um nível de relevância para a escola, devido aos pontos positivos que ela apresenta como espaço sociocultural, como organismo vivo e dinâmico. Isso se dá em face às interações que ocorrem no meio escolar que não se reduz apenas a uma estrutura administrativo-pedagógica ou uma visão apenas pedagógica, didática e/ou educativa. É uma percepção da escola em suas múltiplas dimensões. Isso nos permite identificar as diversidades de interesse, as motivações, os conflitos e, ainda, as correlações de força que são presentes na escola.

Vale destacar também a dimensão humana no contexto escolar em busca de interações socioculturais procurando ressignificar e enfatizar a importância dos diferentes sujeitos que interagem na escola. A valorização das relações entre a escola e o mundo externo, o sociocultural buscando a superação dos enfoques tradicionais que, muitas vezes, são preconceituosos, pois buscam privilegiar determinados aspectos em detrimento de outros, quando a escola deveria ter abertura o suficiente para a diversidade cultural e social. Daí a importância de se observar a escola em seus diversos ângulos e prismas culturais.

Além disso, o modelo cultural ressalta a importância de uma liderança que seja capaz de compreender, valorizar e moldar a cultura organizacional de forma positiva. Os líderes educacionais desempenham um papel fundamental na criação de um ambiente inclusivo, colaborativo e orientado para o aprendizado, onde a cultura organizacional apoie a excelência educacional. Dessa forma, o modelo cultural oferece uma perspectiva rica e abrangente para compreender as organizações escolares, destacando a relevância da cultura organizacional como um elemento central na definição da identidade e no funcionamento das escolas. Essas são as características do modelo cultural. Com

isso, completamos os três modelos de organização que serão desdobrados neste trabalho. No próximo capítulo, discute-se a relação entre família e escola.

Capítulo 2 - A família na escola e a escola na família

Neste capítulo, é abordada a interação entre a família e a escola, destacando suas relações mútuas e influências recíprocas. O foco principal desta parte da dissertação é na compreensão do papel desempenhado pela família no contexto escolar e vice-versa. Para isso, metodologicamente, este capítulo está segmentado em três seções.

A seção 2.1 discute a presença e a participação da família na escola, examinando como essa interação afeta o desempenho da organização (Epstein, 2010; 1987). Já a seção 2.2, *Das Leis às práticas*, investiga como as políticas educacionais são aplicadas na prática, observando a transição das leis e as diretrizes educacionais para a realidade cotidiana da escola no que diz respeito à participação das famílias no ambiente/organização escolar. A seção 2.3 explora o tema da gestão democrática no ambiente escolar, partindo da proposta de Lima, com suas tipologias (2018a; 2018b; 1998). Faz-se, para tanto, um debate acerca dos desafios enfrentados na busca por práticas mais participativas e inclusivas no âmbito educacional.

Como se pode apreender, este capítulo teórico aprofunda a compreensão sobre a importância da colaboração entre a família e a escola. Para tanto, cada seção, a seu modo, desdobra os percalços enfrentados na implementação de políticas e nas práticas que promovam uma gestão mais democrática e eficiente nas instituições de ensino. Com isso, complementa-se a fundamentação teórica iniciada no capítulo anterior.

2.1 A família na escola e suas inter-relações

Neste tópico, exploramos a relação entre a família e a escola no contexto da educação infantil. Investiga-se os diferentes modelos familiares que caracterizam a sociedade contemporânea, examinando como essas mudanças influenciam as práticas educacionais. Aborda-se, ainda, a implementação de regras e medidas disciplinares, explorando as causas e as consequências dessas abordagens na formação das crianças. Então, discute-se a importância de estabelecer limites e responsabilidades claras para as crianças tanto no ambiente familiar quanto escolar, analisando como essa questão impacta seu desenvolvimento educacional e comportamental. Este tópico oferece uma visão abrangente das complexidades da relação entre família e escola na educação das crianças.

Para Szymanski (2009, p. 85), existem as “possibilidades e os limites de se realizar os trabalhos com as famílias. As definições das famílias, das possibilidades perpassam pelas definições do que é família”. A autora aponta que teremos que atuar em consonância com as leis que garantem

os direitos das famílias e das crianças e adolescentes, como o ECA e a LDB. Na Eca, tem-se artigos relevantes nas seções II, III, e IV que abordam essa relação entre família e escola. Mesmo assim, como afirma Szymanski (2009, p. 85), há, “no cotidiano, as mais diferentes soluções são encontradas pelas ‘possibilidades e limites’ de se realizar o trabalho com as famílias”. Para a estudiosa, uma definição possível de família é aquela que designa um conjunto de pessoas que convivem assumindo o compromisso de uma ligação duradoura entre si, incluindo uma relação de cuidados entre os adultos e deles para com as crianças e idosos em um contexto comum.

Compreendendo essa definição que é, *per se*, complexa em sua realização específica em cada contexto sociocultural e histórico, o ponto de partida para a realização de atividades com as famílias envolve inicialmente o olhar. Nesse sentido, questiona-se: como os profissionais da educação percebem os familiares/responsáveis do educando? Como as famílias/responsáveis respondem a esse olhar? E, ainda, quais são as barreiras para o estabelecimento de relações mais construtivas entre as famílias e as escolas? E os pontos de maior atratividade para o estabelecimento profícuo dessas relações? Para responder a isso, é preciso entender que tanto as escolas, quanto as próprias famílias que delas participam têm conceitos, expectativas e preconceitos. Entender a existências desses cenário – que, por vezes, é anterior até a matrícula do educando na escola – é essencial para se debater essas questões acima levantadas.

Para responder como os profissionais da educação percebem os familiares/responsáveis do educando, é pertinente frisar a escuta, o acolhimento, a interação a comunicação como elementos essenciais para um olhar mais acolhedor da parte de quem vê diariamente o desenvolvimento da criança e do adolescente no espaço escolar. Isso conduz a uma forma de acolhimento que traz para as famílias certo condicionante positivo que possibilita, tanto a curto e médio prazo, estabelecer vínculos. Tanto os olhares quanto as concepções que os embasam são feitos de discursos, os quais são carregados de mitos, crenças e pensamentos marcados por aspectos culturais, como já defendia Freire (1990) e Szymanski (2009). Daí a relevância de se ouvir o que os profissionais da educação/gestores pensam sobre essa relação entre família e escola e o mesmo se fazer do lado dos familiares – é o que se faz neste estudo no capítulo seguinte.

Entender como as famílias/responsáveis respondem a esse olhar também é fundamental. É preciso esclarecer que nem sempre a resposta é em formato de discursos ditos face a face. A resposta é, comumente, cheia de vazios. Isso ocorre, porque, quando a família não participa dos processos de formação de seus tutelados, essa não presencialidade também é uma resposta de que algo não está adequado. Epstein (1987; 2010) defende, por exemplo, que o envolvimento de pais/responsáveis nas

escolas deve partir das próprias unidades de ensino, sem, com isso, desprezar ou excluir as iniciativas que, por ventura, vierem dos pais/responsáveis. A razão disso segundo a estudiosa é que a comunidade dos pais/responsáveis compreende diversas e distintas opiniões, bem como contextos, o que dificulta a organização em comum para se efetivar canais de comunicação e/ou relações de gerenciamento da formação.

Segundo Epstein (2010), os estudos mais recentes sobre a relação da família na escola nas diferentes etapas da Educação Básica são permeadas pelos seguintes aspectos:

- As parcerias tendem a diminuir ao longo dos anos de escolaridade, a menos que as escolas e os professores trabalhem para desenvolver e implementar práticas adequadas de parceria em cada nível de ensino;
- As comunidades ricas têm atualmente um envolvimento familiar mais positivo, em média, a menos que as escolas e os professores em comunidades economicamente em dificuldades trabalhem para construir parcerias positivas com as famílias dos seus alunos;
- As escolas em comunidades economicamente mais carentes estabelecem mais contatos com as famílias sobre os problemas e as dificuldades que os seus filhos enfrentam, a menos que trabalhem no desenvolvimento de programas de parceria equilibrados que incluam contatos sobre realizações positivas dos alunos;
- Pais solteiros, pais que trabalham fora de casa, pais que moram longe da escola são, em geral, pais que estão menos envolvidos no ambiente escolar, a menos que a escola organize oportunidades para as famílias se voluntariarem em vários momentos e em várias ocasiões para eles apoiem a escola e seus filhos (Epstein, 2010, p. 84, tradução nossa).

Esses aspectos são explorados na proposta de Epstein (2010; 2001). Nesse sentido, a autora explica que "as parcerias entre escola, família e comunidade não podem simplesmente produzir alunos bem-sucedidos. Em vez disso, as atividades de parceria podem ser concebidas para envolver, orientar, energizar e motivar os alunos a produzirem os seus próprios" (Epstein, 2010, p. 82, tradução). Nessa mesma linha de raciocínio, a estudiosa depreende que o envolvimento no ambiente escolar não pode continuar sendo "visto ou medido apenas por 'corpos no edifício'" (Epstein, 2010, p. 88), mas sim como modos de relacionamento entre pais/responsáveis, professores, alunos e comunidade em geral.

Para entender quais são e como se interrelacionam as barreiras para o estabelecimento de relações mais construtivas entre as famílias e as escolas, Epstein (2010) propõe uma tipologia para os níveis de participação da família nas escolas. A seguir, partindo das contribuições de Epstein (2010), há uma síntese dessa tipologia que estabelece seis tipos de participação/envolvimento:

1. *Tipo 1- Paternidade*: esse envolve ajudar as famílias a estabelecer ambientes domésticos para apoiar as crianças enquanto estudantes. Inclui práticas como sugestões de condições domésticas que apoiam a aprendizagem em cada nível de escolaridade, educação e formação dos pais, programas de apoio familiar e visitas domiciliares em pontos de transição para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

2. *Tipo 2 - Comunicação*: esse tipo se concentra em relacionar, revisar e supervisionar. Envolve

práticas como a comunicação regular e eficaz entre a casa e a escola, incluindo a comunicação bidirecional sobre os programas escolares e o desempenho das crianças, e o fornecimento de informações claras e compreensíveis trocadas entre os pais/responsáveis e a escola.

3. *Tipo 3 - Voluntariado*: envolve supervisão e acolhimento. Inclui práticas como o recrutamento e a organização da ajuda e do apoio dos pais/responsáveis nas salas de aula, bibliotecas e outros locais da escola e da comunidade, e o fornecimento de informações às famílias sobre como se voluntariar e participar de outras formas.

4. *Tipo 4 - Aprendendo em Casa*: esse tipo envolve gerenciar, reconhecer e recompensar. Inclui práticas como fornecer informações às famílias sobre políticas e práticas de dever de casa em cada série/ano e oferecer oficinas e materiais para ajudar as famílias a trabalhar com seus filhos/tutelados para melhorar o desempenho dos alunos.

5. *Tipo 5 - Tomada de decisão*: envolve contribuir, considerar e julgar. Inclui práticas como a inclusão das famílias como participantes nas decisões escolares, governança e defesa a partir da elaboração do PPP e da participação nos conselhos consultivos e outras organizações de pais (APM).

6. *Tipo 6 - Colaborando com a Comunidade*: esse tipo envolve compartilhar e dar. Inclui práticas como vincular as famílias aos serviços, recursos e oportunidades necessários e fornecer informações às famílias sobre essas atividades de ação comunitária (Epstein, 2010, p. 85-87, tradução nossa).

Epstein (2010) ressalta que não é necessariamente obrigatório realizar ações contemplando os seis tipos de envolvimento das famílias nas escolas. Cada unidade escolar tem sua própria realidade e, a partir dela, pode promover mais ênfase no tipo de envolvimento que melhor se adequa às suas condições e às possibilidades de sua comunidade. De acordo com a estudiosa,

Os seis tipos de envolvimento podem orientar o desenvolvimento de um programa de parcerias equilibrado e abrangente, incluindo oportunidades de envolvimento familiar na escola e em casa, com resultados potencialmente importantes para alunos, pais e professores. Os resultados para alunos, pais e professores dependerão dos tipos específicos de envolvimento implementados, bem como da qualidade da implementação (Epstein, 2010, p. 89, tradução nossa).

O ponto fundamental, conforme sustenta Epstein (1987), é assegurar que, pelo menos, dois dos seis tipos estejam sendo desenvolvidos na unidade escolar. E isso pode ser feito, conforme indica Jungles (2022), por meio de metas bem definidas por um Grupo de Ação (GA). Esse GA é conjunto de pessoas que pertencem a comunidade escolar, entre elas professores, gestores, orientadores, pais/responsáveis, que, conjuntamente e de forma regular, oferecem oportunidades para diferentes formas de apoio e envolvimento das famílias nas iniciativas do programas existentes na unidade escolar, no turno e no contraturno. Essa flexibilidade permite que as estratégias sejam adaptadas de

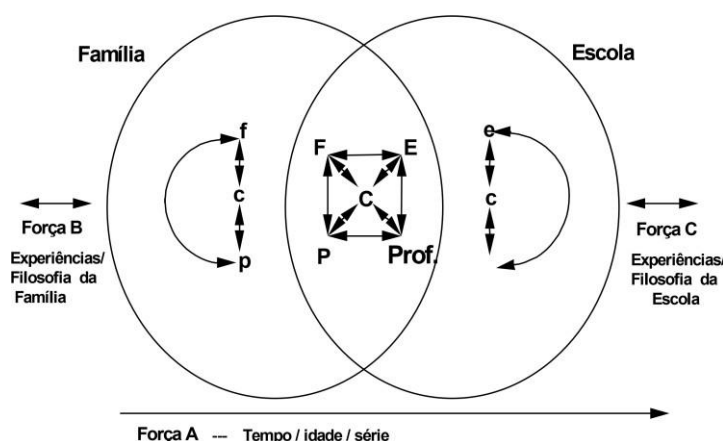
acordo com as necessidades específicas de cada unidade escolar, promovendo a participação efetiva e a colaboração entre a escola e as famílias por meio da existência de um GA, é a proposta endossada por Jungles (2022) e Epstein (1987; 2010).

Para entender como esses diversos e distintos tipos de envolvimento da família na escola acontecem, parte-se para o modelo de *Esferas Sobrepostas* que também é proposto por Epstein (2010). Esse modelo intitulado *Overlapping Spheres* [Esferas sobrepostas] é baseado na proposta bioecológica, de Bronfenbrenner. Epstein (2010) recupera desse estudioso a noção de que os pares, escola e famílias, estão em movimento e interação continuamente. Ou seja, não são estruturas fixas e estáticas. Logo, são compreendidas, seguindo a proposta de Bronfenbrenner, como organismos vivos, cada um a seu modo, no modelo de Epstein (2010).

Por isso, Epstein (2010) enfatiza a interação e a continuidade ao longo do tempo entre famílias e escolas. Essa interação leva em consideração, por sua vez, as transformações na natureza e no propósito do envolvimento parental nas instituições de ensino, à medida que os estudantes progredem em diferentes idades e estágios de desenvolvimento. Epstein ressalta a ideia, portanto, de que tanto a família quanto a escola estão sujeitas a mudanças contínuas.

Com efeito para entendê-las em sua dinamicidade, esse modelo visa à integração entre a família, a escola e a comunidade por meio da sobreposição ou afastamento de três esferas que representam esses grupos. Esse conjuntos são determinados por três forças principais, a saber: (i) o tempo; (ii) a experiências na/da família; e (iii) experiências na/da escola. Quando essas esferas estão sobrepostas, observa-se que o educando se beneficia da parceria e da corresponsabilidade dos sistemas, conforme é ilustrado na figura que sintetiza as relações existentes na sobreposições possíveis da esfera da família com a esfera da escola.

Figura 1 - Modelo das Esferas sobrepostas



Fonte: Adaptação de Bhering e Siraj-Blatchford (1999) que traz as contribuições de Epstein (2010)

Legenda: Interações intrainstitucionais (Letras minúsculas)

Interações interinstitucionais (letas maiúsculas)

F/f = família; E/e = escola; C/c = criança; P/p = pais; Prof./prof. = professor

Conforme se pode apreender na figura acima, existem diversas forças que atuam no campo das duas esferas em interação. Epstein (2009) faz um síntese dessas forças e as intitula como: Força A, Força B, Força C e Força D. A seguir, faz-se um contextualização de cada uma dessas forças.

A Força A, representada pelo *tempo*, implica na expectativa de que os padrões de aproximação e separação das esferas se modifiquem de acordo com a idade da criança, seu nível de ensino e série/ano escolar, e o tempo decorrido desde que a criança ingressou na instituição. Geralmente, a maior aproximação ocorre durante os anos da pré-escola e dos anos iniciais de formação. Nesse sentido, um bom grau de aproximação pode prevalecer nos anos subsequentes, influenciado pela filosofia e pela política da escola, bem como pelas práticas adotadas e as pressões dos pais e professores (representados pelas Forças B e C, respectivamente).

Conforme Epstein (2010), assim, quando a criança entra na escola, algum grau de aproximação sempre ocorrerá. Pode variar de mínimo, quando família e escola entram em contato para falar sobre combinações pedagógicas, regras, avaliações, entre outros. Ou pode ser máximo, quando família e escola agem como verdadeiros parceiros, cooperando e mantendo comunicação clara e frequente a partir de esforços mútuos de engajamento.

As Forças B e C, que representam as experiências da família e da escola, incluem práticas, filosofias e pressões que podem aproximar ou distanciar as esferas, influenciando o grau de sobreposição ao longo do tempo. A mudança de professores e o aumento do interesse e envolvimento dos pais no processo de escolarização tendem a criar maior sobreposição (Epstein, 2010). Da mesma

forma, quando os professores incluem os pais em suas práticas de ensino, convidando-os à participação, também contribuem para uma maior sobreposição.

A Força D, por sua vez, remete a experiências, filosofia e práticas da comunidade. As escolas fazem sempre parte de um contexto mais amplo, por exemplo das cidades, dos bairros e das comunidades. Portanto, como explica Epstein (2010), as escolas devem buscar parceiros locais que contribuam para seus objetivos educativos. No Brasil, segundo Jungles (2022), é menos comum que as escolas considerem as contribuições que podem dar à comunidade onde estão inseridas, e vice-versa. Geralmente, como critica Jungles (2022), as escolas funcionam de forma autônoma e desvinculada de seu entorno, tornando-se um desafio pensar em ações que promovam parcerias.

Por isso, é importante fortalecer a Força D que, como dito, está associada intrinsecamente à comunidade. A interação com as comunidades pode se dar por diversas formas, seja por meio de programas e serviços comunitários, bem como por atividades relacionadas à aprendizagem e talentos de interesse, colaborando, inclusive, com empresas locais, indústrias, ONGs e outras iniciativas empreendedoras comunitárias, que fazem parte do arranjo socioeconômico de cada localidade. Nesse sentido, as escolas podem organizar serviços realizados por estudantes, famílias e escola para a comunidade, como também abrir o espaço escolar para uso comunitário, incluindo também ex-alunos em programas escolares. Outra possibilidade é oferecer atividades extracurriculares com apoio da comunidade local. Essas ações apenas algumas das diversas possibilidades de se estreitar os laços entre a escola, a família e a comunidade, promovendo o envolvimento e o desenvolvimento dos alunos.

Entendidas essas dinâmicas que acontecem nos espaços escolares, Bhering e Siraj-Blatchford (1999) propõem que na visão da família na escola existem algumas barreiras. O quadro a seguir sintetiza os campos relacionados pelas autoras:

Quadro 1 - Família na escola: a visão dos pais

	Estrutura	Visto como	Atitude para
Envolvimento	Relacionado com o curriculum, ensino e aprendizagem	Sendo obrigação e iniciativa da escola	Posição incerta; desconhecem maneira para execução da categoria.
Ajuda	Relacionada com aspectos práticos da escola		Prontos para contribuir e prestar ajuda quando a escola requisitar.
Comunicação	Um instrumento para a relação		Espera-se que melhore em conteúdo e seja mais freqüente.

Fonte: Reprodução de Bhering e Siraj-Blatchford (1999, p. 211).

O quadro ilustra as dificuldades que estão distribuídas em diversos campos no relacionamento família-escola. Dentre esses campos, as autoras propõem diagnósticos por um estudo de caso sobre a visão dos pais em relação a três campos específicos: envolvimento, ajuda e comunicação. Como se pode apreender, a partir da visão dos pais/responsáveis, é uma obrigação o envolvimento, a ajuda e a comunicação, sendo que a iniciativa deve, segundo o parecer deles, partir da escola. Isso confirma o que foi dito por Epstein (1987) e será alvo de nossa discussão no Capítulo 4. Com isso, tem-se a perspectiva dos pais em relação à escola. Sobre a perspectiva da escola em relação aos pais, tem-se uma seara de possibilidades. Considerando a realidade brasileira, Jungles (2022) faz, apoiada em Epstein (2010; 2009), um resumo das principais ações que podem ser coordenadas e desenvolvidas no relacionamento entre a família e a escola. Isso está ilustrado de forma didática na figura a seguir:

Figura 2 - Escola na família: a visão da escola dos benefícios da parceria com as famílias



Fonte: Adaptação de Jungles (2022, p. 23).

Considerando essa figura responde quais são os pontos de maior atratividade para o estabelecimento profícuo dessas relações entre família e escola. Como se pode notar, as ações feitas em conjunto vão desde aspectos pedagógicos como “obtenção de melhores resultados acadêmicos, melhorando a aprendizagem” até resolução de situações complexas e frequentes nos espaços compartilhados entre escola e comunidade como, por exemplo, “redução do envolvimento de condutas de risco (como o uso de álcool, drogas, ou envolvimento em situações de violência)”. Ressalta-se que, conforme explica Jungles (2022), não são todos esses fatores que importam na perspectiva da escola, porque cada unidade de ensino tem seus próprios desafios. Por isso, neste estudo, escolheu-se um lócus específico para as percepções dos gestores e o exame das relações entre família-escola, o que reduz o escopo da pesquisa, dando maior especificidade aos resultados a serem alcançados.

Por conseguinte, conseguimos, neste tópico, fazer uma síntese das principais propostas e modelos teóricos para se entender os tipos e as dinâmicas desse relacionamento entre família e escola. Como se pode apreender, Epstein (1987), em sua abordagem sobre o envolvimento dos pais na educação, oferece contribuições significativas ao destacar a importância da participação ativa das famílias no processo educativo de seus filhos/tutelados. No entanto, apesar de reconhecer a relevância

da interação entre família e escola, sua teoria não coloca enfoque predominante dos pais/responsáveis na relação família-escola, uma vez que a autora considera diversos e distintos fatores.

Segundo Lima (1998), a não atribuição de responsabilidade aos pais não configura uma lacuna, mas sim um entendimento mais integrador que contempla diversos fatores que exercem influência na participação dos pais/responsáveis na formação dos educandos e na própria dinâmica da escola. O autor, portanto, adota a perspectiva de que os pais não são considerados os únicos responsáveis por uma participação ativa, pois o estudioso se baseia em uma compreensão mais ampla dos distintos e variados elementos intervenientes nesse contexto. Na próxima seção, discute-se a relação entre as leis e as práticas no que se concerne à participação da família na escola.

2.2 Das Leis às Práticas

Deslocando-se entre os limiares do campo teórico para pontuar os espaços das ações é importante ponderar a compreensão do contexto organizacional e a legislação vigente, verificando, com isso, como a unidade escolar se comporta, em suas práticas, em relação à leis e outras normatizações. A escola vista como organização evidencia e mostra o quanto o estudo de uma unidade social está relacionada a inúmeros fatores. Lima (1988) ressalta que o estudo de uma organização não se esgota em si mesma, ou seja, as metáforas são limitadas, e não possibilitam a obter respostas conclusivas e definitivas. Isso, ao contrário do que se quer aqui, levaria a compreensão parcial das organizações. Nesse sentido, este tópico pretende entender a unidade escolar na correlação entre, de um lado, suas práticas e, de outro, a sua adesão à legislação.

O exame dessa relação entre práticas e leis contribui como instrumento de análise crítica. Isso demonstra que é necessário ampliar os sentidos e o pensar sobre as organizações. Esse escopo mais alargado estimula a refletir, perceber e evidenciar situações considerando uma diversidade de pontos de vista. Oportuniza-se, assim, os cenários das ações como, por exemplo, o de uma unidade escolar sendo um campo de tensões e interações, as quais geram diferentes e diversas interpretações, análises e inferências – daí a importância, como alertado por Lima (1988), de não limitar a ótica sobre as organizações.

Salienta-se que, nesse processo de análise, deve-se tomar cuidado com as projeções subjetivas, ideológicas e simbólicas que interferem e influenciam nas interpretações, análises e inferências. As imagens utilizadas pelos participantes e integrantes de uma organização, por vezes, podem ser consideradas metáforas, ou seja, são projetadas de forma fragmentada no funcionamento complexo e, às vezes, ambíguo das instituições de educação no Brasil para definir metas, descrever

objetos/pessoas e até decidir estratégias, entre outras ações. Verifica-se que há certa predominância na ação dentro das concepções modelares e dos próprios sistemas políticos – em outras palavras, deve-se fazer-fazer, mas não se questiona, por sua vez, o motivo da ação. Entre outros fatores, conforme Fernandes (2017, p. 74), “em decorrência da ampla burocracia e de *‘arena política’*”, pode-se também apreender condições organizacionais de referência encontradas nos estabelecimentos de ensino por todo o país centradas em determinados vieses ideológicos e subjetivos, os quais podem (ou não) corresponder com a legislação vigente. Isso aponta mais uma vez a pertinência de se investigar a relação entre as leis e as práticas.

Compreendendo esse prisma, deve-se também se atentar que a escola é uma das organizações básicas da sociedade e, como tal, tem um grau de importância junto a família para a formação do indivíduo e para a construção de uma sociedade. A preocupação da escola e os objetivos das famílias não podem estar distanciados, porque, ambos, guardadas suas peculiaridades, participam da formação do indivíduo e conduzem sua participação em comunidade. Enquanto criança e adolescentes, os indivíduos são copartícipes de seu processo de ensino e aprendizagem e, por isso, a organização escolar não somente deve garantir sua ativa atuação, mas a consciência desse direito e, para tanto, a família tem o dever de também participar desse processo de conscientização, socialização e educação do sujeito em formação.

Neste estudo, busca-se, por meio do paradigma da escola como organização, uma visão que possibilita redesenhar as estruturas de ensino a fim de se perceber que, nesse espaço educacional, é possível interpretar, inferir, promover ações interpessoais ou em grupos (ou, ainda, em subgrupos), bem como procedimentos individuais, coletivos, posições de poder na sociedade, como um todo. Com isso, permite-se depreender que, desses embasamentos teóricos, surgem articulações que, por vezes, passam despercebidas como a relação entre a estrutura escolar e os sistemas de famílias, ou também, entre a gestão escolar e a participação das comunidades. Existe toda uma articulação não somente interna, mas uma articulação externa que faz parte das dimensões escolares para além dos processos de ensino-aprendizagem. Para tanto, é fundamental a gestão democrática, pois esse modelo permite e oferece oportunidades voltadas para a garantia de um leque de ofertas para caracterizar a garantia de direitos de uma escola que busca eficácia, qualidade, com objetivos de desenvolvimento socioeducacional.

Para se entender isso, é preciso retomar os aspectos sociológicos que interagem nos processos de emprego (ou não) das normatizações vigentes. A importância das utilizações das leis, regras estabelecidas e as regulamentações já é esperada na área educacional. Só que o que se deve

prestar atenção é na maneira de se assumir e interpretar essa legislação no contexto de cada unidade.

Percebe-se que, ao fazer as ações na escola, estão imbricadas diversos fatores que são ora característicos do modelo racional burocrático, ora do modelo político e, por vezes, ainda, do modelo cultural. Certo que, em cada situação de tomada de decisão, pode se predominar um desses modelos. Mesmo assim, no decorrer das últimas décadas, as políticas públicas educacionais brasileiras têm privilegiado gestões mais democráticas. Destaca-se, por outro lado, a existência das políticas partidárias que, certamente, têm pincelado de influência as práticas e o próprio desenvolvimento de ações nas escolas. Mesmo assim, há uma doseimetria entre as leis e sua aplicação, a qual passamos a examinar.

Para fomentar a discussão, a seguir, apresenta-se um quadro que sintetiza as principais legislações que abordam o tema da relação entre escola e família no território brasileiro:

Quadro 2 - Legislação brasileira sobre a relação entre escola e família

Legislação	Descrição
Constituição Federal (Artigo 206)	Estabelece que o ensino é dever do Estado e da família, destacando a colaboração entre eles para o desenvolvimento educacional.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	Estabelece a importância da participação da família na educação escolar e a criação de associações de pais e mestres.
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Ressalta a necessidade de parceria entre a escola e a família para garantir o bem-estar e o desenvolvimento das crianças e adolescentes.
Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)	Dispõe sobre a necessidade de envolvimento da família no processo educativo e no desenvolvimento da escola, enfatizando a importância de conselhos escolares e associações de pais e mestres.
Plano Nacional de Educação (2010-2020)	Define metas e estratégias para a educação no Brasil, incluindo a promoção da participação efetiva das famílias no processo educativo.

Fonte: Elaboração própria.

Como se pode apreender pelo quadro acima, no campo das leis brasileiras, a relação entre escola e família é um tema relevante e está reiteradamente sendo abordado. Nas diversas e distintas leis e regulamentos, destaca-se a necessidade de uma parceria ativa e colaborativa entre pais, responsáveis, familiares e as instituições de ensino. A seguir, pontam-se os principais aspectos presentes nas leis vigentes acima elencadas:

- **Participação Ativa da Família:** todas as leis acima citadas enfatizam a participação ativa da família no processo educativo. Isso implica que os pais, familiares e responsáveis têm o direito e também a responsabilidade de se envolver na vida escolar de seus tutelados. Por isso, recomendam o acompanhando acadêmico e a participação nas decisões da escola.
- **Associações de Pais e Mestres:** a LDBEN e a Resolução do CNE destacam, cada uma à sua parte, a criação de associações de pais e mestres. Esses grupos funcionam como espaços de debate e de decisão em que pais/responsáveis e professores, conjuntamente, exercem funções de líderes na gestão escolar e também na promoção do bem-estar dos educandos.
- **Colaboração entre Família e Escola:** a Constituição Federal estabelece que deve haver uma colaboração entre o Estado, a família e a sociedade como um todo no processo educacional. Disso se depreende que há uma corresponsabilidade pela educação entre todos, não sendo de exclusividade da unidade escolar. Logo, deve, por princípio, envolver pais, professores, Estado e comunidade para garantir uma educação de qualidade aos indivíduos.
- **Informação aos Pais:** o ECA, por sua vez, aponta o direito dos pais/responsáveis de serem informados sobre o desempenho escolar de seus tutelados. Isso implica que se deve ter transparência nos processos de avaliação e formação, bem como os pais devem estar cientes desses processos de ensino e aprendizagem.
- **Conselhos Escolares:** Tanto a LDBEN quanto a Resolução do CNE estipulam a existência e a constituição dos Conselhos Escolares. Esse órgão conta com a participação de pais/responsáveis, professores, alunos e outros membros da comunidade escolar. O conselho escolar tem diversas funções: deliberativa, consultiva, mobilizadora e fiscalizadora. Por isso, os conselhos desempenham um papel fundamental na gestão democrática das escolas.
- **Metas de Participação no PNE (2010-2020):** o PNE estabelece metas e estratégias para a educação nacional. Uma delas é a promoção da participação efetiva das famílias no processo educativo. Isso evidencia o compromisso das políticas públicas educacionais em fortalecer a parceria entre famílias e escolas no território nacional.

Como se pode notar, as leis vigentes no Brasil reforçam a ideia de que a educação é uma responsabilidade compartilhada entre a escola, a família, o Estado e a comunidade como um todo. Preve-se, com isso, uma colaboração ativa entre esses atores para garantir o desenvolvimento educacional e o bem-estar das crianças e adolescentes. Para se promover isso, os instrumentos legais estabelecem a criação de grupos e a participação dos pais/responsáveis neles, como acontece nas associações de pais e mestres e nos conselhos escolares. Esses são mecanismos específicos para garantir, institucionalmente, o envolvimento da família na gestão e na tomada de decisões relacionadas à educação dentro das organizações educacionais de Educação Básica. Outro ponto de destaque é a transparência e a comunicação entre a escola e os pais que são aspectos estabelecidos na legislação para fortalecer e promover a atuação da família na escola. Na próxima seção, destaca-se o tema da gestão democrática em debate.

2.3 Gestão democrática em debate

O pensamento de Lima (2018a) sobre gestão educacional é fundamentado em uma abordagem sociológica da escola como organização educativa, considerando o desenvolvimento do ensino e da formação em administração educacional em Portugal. Neste tópico, parte-se desse pressuposto para investigar como é possível implementar a gestão democrática no ambiente escolar e como isso impacta no relacionamento família e escola – objeto deste estudo. Lima (2018a) destaca a transição da gestão autocrática para a ascensão de uma pós-democracia gestonária, analisando as dificuldades e os desafios inerentes à implementação da gestão democrática nas escolas. É partir desse ponto histórico e social que parte a discussão que se segue.

O estudioso aborda a influência do novo gerencialismo na gestão escolar, destacando a introdução da competitividade, dos contratos e da liderança como elementos essenciais desse movimento histórico (Nova Gestão Pública¹). Ele também critica a tese gerencialista que defende a substituição do poder da burocracia profissional e do corporativismo dos professores por uma nova gestão profissional, eficiente e competitiva. Essa crítica deriva da compreensão de que uma gestão democrática não representa, necessariamente, um referencial irracional de gestão.

Nessa linha de raciocínio, Lima (1998) ressalta a resistência à democratização da gestão em organizações tradicionalmente avessas à democracia, especialmente em contextos políticos marcados por regimes ditatoriais, como ocorreu em Portugal e no Brasil. O estudioso também discute a influência

¹ Conforme Lima (2018a, p. 18), “de tal forma que a Nova Gestão Pública, como ideologia e corpo teórico reformista, poderá ser emblematicamente reconhecida pelas suas prescrições em direção à introdução dos princípios da gestão privada, tomados como homogêneos, no âmbito de organizações públicas representadas de forma indiferenciada, todas carecendo de um governo reinventado”.

das teorias do novo gerencialismo na gestão escolar, enfatizando a introdução do “espírito empreendedor” e da gestão de tipo empresarial na gestão pública.

As principais ideias que deram origem ao pensamento de Lima (1998; 2018b) sobre gestão educacional incluem a análise crítica da transição para uma pós-democracia gestonária, a influência do novo gerencialismo na gestão escolar e a resistência à democratização da gestão em contextos políticos autoritários. O autor também é defensor da gestão democrática como um modelo legítimo e necessário para as escolas públicas (Lima, 2018a). Nesse condão, o pesquisador desdobra uma reflexão crítica sobre os modos de operar essa gestão democrática.

Para entender essa vertente, é preciso esclarecer que o tema da participação é recente nos estudos das ciências da educação e, ainda, essa temática pode ser considerada em diversos aspectos: político, normativo e pedagógico. Ademais, a abordagem desse tema no ambiente escolar difere de outros segmentos, uma vez que na escola, é percebida como algo positivo, consagrado como um direito e um instrumento essencial para a concretização da democracia (Lima, 2018a; 1998). Deve-se destacar que essa participação não deve ser imposta, mas sim entendida como um processo voluntário e engajado entre os pares de uma comunidade, conforme argumenta Lima (1998).

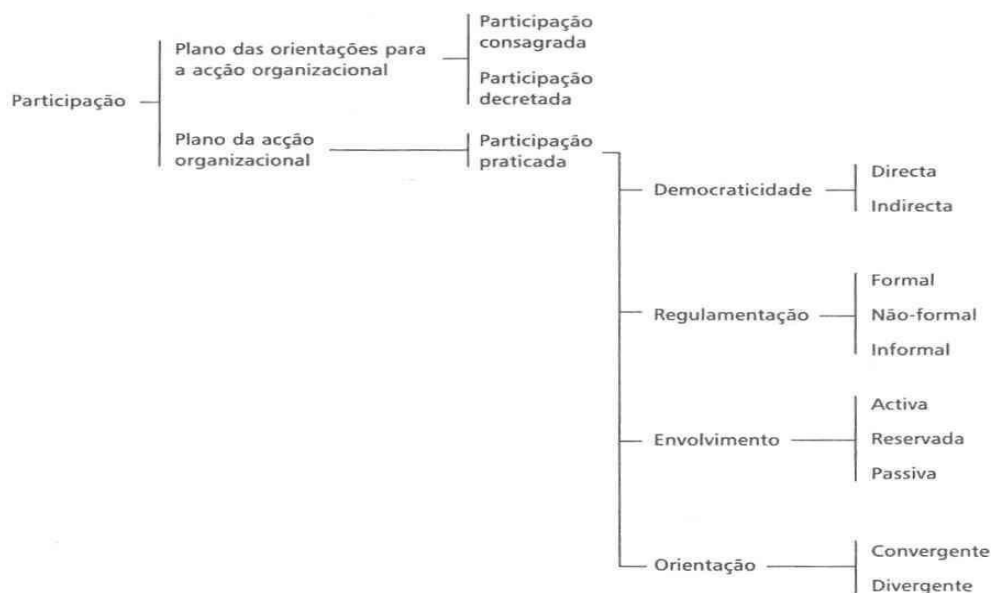
Diante dessa pluralidade e multidimensionalidade, Lima (1998) propõe uma tipologia da participação na organização escolar. Ele se baseia nos planos de orientações para ação organizacional, diferenciando a participação consagrada da participação decretada, por exemplo. Esses planos, a seu ver, constituem a base para as escolas como organizações. Nesse âmbito, o plano de ação organizacional torna-se uma referência, englobando diretrizes, normas e acordos anteriormente estabelecidos e considerados.

A tipologia da participação propostas por Lima (1998) coloca em debate o envolvimento das famílias no contexto escolar. Segundo o autor, existem diferentes *planos de orientações para a ação organizacional* que definem a participação escolar. Ele destaca a participação consagrada e a participação decretada como fundamentais para o funcionamento das organizações escolares. Explicando cada uma delas, consegue-se entender parte dessa dinâmica dos membros na comunidade escolar – ele refere-se a essa dinâmica como uma metáfora: a dança (Lima, 1998). A *participação consagrada* é aquela reconhecida e aceita previamente, tornando-se uma referência nas orientações e regras estabelecidas. Já a *participação decretada* refere-se às orientações definidas por instâncias superiores ou por diretrizes formais, que são impostas ou regulamentadas de forma mais rígida.

Há, ainda, outros tipos que se derivam do *plano da ação organizacional*. Neste, encontra-se a *participação praticada*. Esse tipo reúne, por sua vez, os diversos e distintos tipos de participação que

são praticadas nas unidades escolares. Para classificar esses diferentes subtipos que coabitam a participação praticada, Lima propõe uma subclassificação em quatro critérios. A seguir, há uma ilustração que sintetiza os tipos de participação, propostos por Lima (1998):

Figura 3 - Tipologia da Participação na organização escolar conforme Lima (2003 p. 80)



Fonte: Reprodução de Lima (1998, p. 80).

Como se vê, há quatro critérios: (a) democraticidade (direta e indireta); (b) regulamentação (formal, não formal e informal); (c) envolvimento (ativa, reservada e passiva) e (d) orientação (convergente e divergente). Esses critérios permitem analisar diferentes formas de participação, desde aquelas mais ativas e democráticas até as mais passivas ou menos envolvidas. Explicando os subtipos da participação praticada, há as seguintes definições, conforme Lima (1998):

- Na democraticidade, existem:
 - *Participação direta*: prioriza a capacidade individual de tomar decisões sem mediação, representando uma visão tradicional da democracia;
 - *Participação indireta*: ocorre por meio de representantes designados, mais adequada ao pragmatismo e liberalismo vigentes.
- Na regulamentação, podem haver:
 - *Participação formal*: determinada por regras formais-legais, como leis e estatutos;
 - *Participação não formal*: caracterizada por regras menos estruturadas formalmente,

elaboradas com a intervenção dos atores da organização;

- *Participação informal*: emerge na própria organização por meio de regras informais, podendo complementar ou contradizer as normas estabelecidas.
 - No envolvimento, há:
- *Participação ativa*: envolvimento intenso, conhecimento dos direitos e mobilização para exercer ações participativas;
- *Participação reservada*: reflexo de indecisão ou tática, podendo evoluir para uma participação ativa em diferentes situações;
- *Participação passiva*: demonstração de apatia e desinteresse, caracterizando um envolvimento mínimo.
 - Na Orientação, existem, por sua vez:
 - *Participação convergente*: voltada para os objetivos da organização;
 - *Participação divergente*: contrária aos objetivos formais, associada à criatividade, inovação ou contestação dos padrões estabelecidos.

Existe, também, a *não participação*. Lima (2018a) destaca que a não participação consagrada e a não participação decretada no plano da ação organizacional se relacionam com os quatro critérios. Essas formas de não participação podem ser caracterizadas como, por exemplo, passivas, resultantes de desinteresses ou imposições externas, sendo induzidas, forçadas ou voluntárias (Lima, 1998, p. 87). Logo, são o contraponto do que está acima descrito pelo autor, ou seja, o anteverso. Esse raciocínio que entende a gama de possibilidades de engajamento e envolvimento no espaço escolar está em linha com o de Martins (2003).

Destaca-se, ainda, que uma das reflexões de Lima (1998, p. 288) é que “as instituições, e ainda mais as práticas, não nascem nem morrem simplesmente por golpes legislativos. ‘Por um passe de mágica, por uma ‘abracadabra’ do legislador’, como bem lembra António Manuel Hespanha [...]”. Isso decorre, porque, como explica o estudioso, “o poder conferido/assumido pelos actores de, na prática, remeter certas leis, ou certas disposições legais, para [...] re-conceber e de re-interpretar as orientações e as inovações por meio delas concebidas” (Lima, 1998, p. 288). Em outras palavras, depreende-se que a participação como outros fatores no ambiente escolar derivam muito mais das práticas efetuadas e perpetuadas pelos sujeitos do que necessariamente do que está na letra da lei. Lima (1998) tem, portanto, um olhar compreensivo e menos normativo.

Considerada como direito, como garantia e, até, como dever cívico, a participação constitui um princípio expresso no plano das orientações para a ação organizacional, sujeita a regulamentação formal-legal. Haverá, portanto, que considerar as formas de tradução normativa e organizacional da participação enquanto princípio político, analisando eventuais incongruências e estudando os sentidos que lhe são fixados. Mas ainda no plano das orientações é indispensável considerar a participação do ponto de vista dos atores participantes, sujeita, eventualmente, a outros tipos de regras. Enquanto que a *participação consagrada* e a *participação decretada* relevam do plano das orientações externas, ou externamente produzidas (podendo, em graus variáveis, integrar pontos de vista e reivindicações dos atores), a consideração do plano das orientações internas, ou internamente produzidas pelos atores, conduz-nos à distinção entre *participação regulada por regras não formais* (ou *participação não formal*), e *participação regulada por regras informais* (ou *participação informal*). À medida que se transita do plano das orientações externas e da participação decretada, formal, para o plano das orientações internas, pode-se afirmar que as regras apresentarão níveis sucessivamente menores de estruturação e de formalização, ao ponto de, no tocante às regras informais reguladoras da participação, se poder falar com maior rigor em regularidades (Lima, 1998, p. 182-183).

Como se pode observar, a tipologia proposta por Lima (1998) é capaz de analisar a sistematicidade da participação, considerando contextos e arranjos que não são exclusivamente formais, explícitos e/ou normativos. Essa capacidade de capturar nuances específicas motivou a escolha deste arcabouço teórico para esclarecer os conteúdos das entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores, profissionais da educação e familiares (ver Capítulo 5). Além disso, o referencial teórico de Lima (1998) também lança luz sobre a *metaparticipação*, que pode ser percebida a partir das diversas inter-relações e práticas entre os atores do ambiente escolar. Essa metaparticipação nem sempre se torna perceptível para os participantes e executores dessas práticas, muitas vezes não sendo explicitada sequer na legislação vigente – daí a importância de se realizar esta pesquisa. Nas palavras do estudioso,

Ao transitarmos do plano teórico das orientações para o plano da ação organizacional não se depreenda que a participação está apenas sujeita às orientações e aos tipos de regras apresentados, nem que ela é apenas sujeita a orientações, configurando-se desta forma como *metaparticipação*. Face à perspectiva organizacional do nosso estudo, centrámo-nos na análise de orientações e de regras organizacionais, não necessariamente consensuais e não necessariamente explicitadas formalmente, admitindo, não obstante, a existência de outros elementos intervenientes e condicionantes dos fenômenos de participação. (Lima, 1998, p. 182-183).

Essas tipologias propostas por Lima (1998) oferecem um olhar crítico sobre os diversos tipos de participação e não participação no contexto escolar. Segundo o autor, “o quadro conceptual agora desenhado, para além de assumir a defesa da participação ativa enquanto valor, à luz de uma democracia participativa, alargada às organizações, não rejeita o significado político e o capital simbólico que em seu torno foram desenvolvidos no Portugal dos últimos quinze anos, pelo menos”

(Lima, 1998, p. 181-182). Nessa esteira, a tipologia proposta destaca a importância de compreender as diferentes nuances e as modalidades de envolvimento das famílias, gestores e demais agentes educacionais. Isso decorre, porque esse envolvimento pode garantir (ou não) uma efetiva construção de uma educação participativa e democrática.

Lima (1998) compreende a relação entre família e escola como um elemento essencial para se efetivar a democratização da gestão escolar. Ele reconhece a importância da participação ativa no contexto educacional. Lima (2018) enfatiza que a gestão democrática busca promover a participação efetiva de todos os envolvidos no contexto escolar, incluindo os pais/responsáveis, mas não se resumindo a estes últimos. Nesse sentido, o autor entende que a relação entre família e escola é fundamental para o sucesso do processo educativo. Conseqüentemente, ressalta-se a relevância de se criar espaços para que as vozes dos pais/responsáveis sejam ouvidas e consideradas nas decisões que impactam a comunidade escolar, o que pode acontecer de maneira formal, não formal e informal nas unidades de ensino – o que influencia no tipo de participação no eixo do critério da regulamentação.

Portanto, Lima (1998; 2018b) fornece uma grelha analítica em torno da participação que permite ser mobilizada para o caso da participação dos pais no contexto escolar. Esses são, portanto, aspectos que serão considerados na análise do estudo de caso da escola selecionada. No próximo capítulo, são descritos os procedimentos metodológicos assumidos na coleta, na interpretação e discussão dos resultados desta pesquisa.

Capítulo 3 - Metodologia

Este capítulo compreende em delinear a abordagem e os procedimentos metodológicos adotados para conduzir o estudo. Inicialmente, é apresentada uma síntese metodológica do que foi realizado nesta investigação, destacando a estratégia geral de pesquisa utilizada, sua natureza, seu tipo de objetivos, entre outros aspectos. Em seguida, são abordadas características relacionadas à escola selecionada, incluindo sua história e seus contextos. Essa seção explora o passado da instituição, fornecendo um pano de fundo relevante para compreender seu desenvolvimento ao longo do tempo e justificando sua relevância para a presente investigação.

No tópico subsequente, detalha-se o perfil dos alunos, das famílias e da equipe gestora, o que auxilia a criar um retrato mais aprofundado do ambiente escolar em estudo. Esses pontos são essenciais para contextualizar o objeto da pesquisa e compreender como suas peculiaridades podem (ou não) influenciar nos resultados. Ademais, o capítulo aborda a caracterização dos entrevistados, identificando função, sexo, idade e outros aspectos dos participantes da pesquisa. Esses dados foram coletados para determinar e distinguir os dois grupos examinados: de um lado, os profissionais de educação da Escola A; e de outro, as famílias que possuem educandos matriculados na referida unidade.

Neste mesmo capítulo, são explicadas também as técnicas de coleta de dados utilizadas no estudo, demonstrando como as informações foram obtidas. Para tanto, esclarecem-se como foram empregadas as técnicas de pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas. Depois, desdobram-se, ainda, os procedimentos de análise dos dados, esclarecendo como os dados foram tratados e interpretados ao longo da pesquisa no Capítulo 4. Essa seção é, pois, essencial para garantir a validade e a confiabilidade das contribuições desta pesquisa. No geral, este capítulo fornece uma base científica para a compreensão dos métodos e das técnicas utilizados para se alcançar os resultados pretendidos por meio dos objetivos deste estudo.

3.1 Síntese Metodológica do Estudo de Caso

Para a realização deste estudo, faz-se necessário planejar mediante uma metodologia apropriada a investigação. Segue-se uma abordagem qualitativa que foi escolhida para desenvolver esta investigação, pois historicamente é um recurso bastante utilizado nas pesquisas de Ciências da Educação. Isso decorre, porque a abordagem qualitativa traz recursos para se indagar contextos específicos e deles extrair resultados consistentes que, em outro momento, podem ser generalizados

pelo viés quantitativo. Há, assim, uma pertinência no que se refere ao emprego da abordagem qualitativa no campo da Educação.

Segundo Bogdan e Binklen (1994), ao longo da década de 1960, e também no decorrer do ano de 1970, a metodologia qualitativa se expandiu desenvolvendo na área da Ciências da Educação. De acordo com os supracitados autores, essa abordagem se coaduna com o tipo de investigação que se pretende desenvolver neste estudo porque, pela coleta de dados, dá fundamento à descrição, à análise de variáveis específicas que, em estudos mais quantitativos, ficam ocultos e/ou são destituídos de significância devido às peculiaridades de sua aparição no *corpus* em análise. É nesse sentido que a abordagem possibilita compreender significados das análises dos dados coletados

A metodologia qualitativa tem como principal característica a ideia de que o investigador é o principal instrumento de recolha dos dados, pois é quem organiza e distingue os dados para a análise (LeCompte, 1984). Com efeito, na recolha dos dados, o investigador tem interações no espaço a ser investigado e, por vezes, interfere no que é (ou não) registrado. Daí a importância dos critérios na abordagem qualitativa para que a subjetividade não comprometa a coleta, nem a análise dos dados.

Mesmo assim, é preciso salientar que o olhar científico do investigador na mirada qualitativa prioriza as interações sociais, o contexto a ser pesquisado e as peculiaridades do objeto em análise – o que é pouco notificado quando se faz estudos de caráter quantitativo em corpus de qualidade massiva, isto é, com grande quantidade de dados. A partir do viés qualitativo, é possível observar as dinâmicas consideradas elucidativas do objetivo.

Outra característica da investigação qualitativa é a importância dada à descrição e ao momento da interpretação dos dados. Em vez de se preocupar ou focar em corroborar as hipóteses e as teorias por dados de grande expressão numérica, o investigador, na abordagem qualitativa, evidencia as peculiaridades do objeto que o diferenciam dos demais. Busca-se, assim, uma visão mais indutiva do que dedutiva (Marconi & Lakatos, 2021).

Para Bogdan e Biklen (1994), existem uma diversidade de metodologias dentro da investigação qualitativa. Há, assim, uma gama de possibilidades metodológicas específicas. O papel e a atuação do investigador são influenciados pela escolha metodológica diante dessas diversas metodologias. A interação devido à maneira e à condução da pesquisa tendem a ser determinada pela técnicas e métodos utilizados pelo investigado. Daí a relevância de se alinhar as técnicas e métodos ao tipo de abordagem metodológica.

Compreendida a adoção da abordagem qualitativa, este estudo pretende, ainda, ser de

natureza aplicada, porque, partindo de um estudo de caso, quer analisar um lócus educacional específico e dele descrever e analisar a relação entre família e escola por meio das percepções do gestores e das próprias famílias. De forma geral, faz-se uma representação das principais características da proposta metodológica desta pesquisa no quadro a seguir:

Quadro 3 - Síntese da proposta metodológica desta pesquisa

Natureza	Aplicada
Abordagem	Qualitativa
Objetivos	Descritiva
Métodos	Estudo de caso
Fontes	Primárias e secundárias
Técnicas de coleta	Pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas
Técnicas de análise	Análise do conteúdo

Fonte: Elaboração própria conforme as contribuições de Bardin (2009), Bogdan e Biklen (1994) e Marconi e Lakatos (2021).

Como se pode perceber pelo quadro apresentado acima, esta pesquisa tem natureza aplicada. Isso significa que esta investigação se concentra na geração de conhecimento por meio de aplicação prática em um contexto específico, no caso a Escola A. Esta abordagem é, como dito, qualitativa, sendo voltada para uma análise mais aprofundada e descritiva dos fatos ou fenômenos em estudo. Os objetivos da pesquisa, por sua vez, são predominantemente descritivos, pois pretende-se, aqui, delinear e analisar as características do fenômeno em estudo: a relação entre família- escola pelo viés perceptivo dos gestores e das famílias.

O método aplicado é o estudo de caso que não tem por objetivo a generalização, mas sim compreender o caso de forma singular e aprofundada. Para atingir os objetivos propostos neste estudo, é adotado um estudo de caso de uma escola específica. Então, com base na observação do caso em exame, são coletados e analisados os dados na Escola A. Quanto às fontes de dados, foram utilizadas tanto fontes primárias (entrevistas semiestruturadas, documentos internos da unidade escolar, entre outros), quanto secundárias (livros, leis, informações externas, etc.), permitindo uma abordagem mais abrangente. As técnicas de coleta de dados incluem pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas.

A técnica de análise adotada na pesquisa é a Análise do Conteúdo, conforme proposto por Bardin (2009). Essa proposta análise dos dados envolve um conjunto de instrumentos metodológicos

que são aplicados a diversos tipos de discursos, permitindo a interpretação controlada dos dados coletados. É importante notar que a escolha dos métodos de coleta de dados e de análise foi feita de maneira complementar e alinhada com os objetivos e proposta da pesquisa, como destacado por Quivy e Campenhoudt (1998).

Como se pode observar, a presente pesquisa é aplicada, qualitativa e descritiva, adotando uma abordagem indutiva para analisar e compreender um fenômeno específico: a relação família-escola pela perspectiva de gestores e das famílias. A coleta de dados envolve fontes primárias e secundárias. Aplicam-se técnicas como: pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas. Adota-se, ainda, a análise dos dados conforme e entrevistas a Análise do Conteúdo, de Bardin (2009), com o objetivo de atingir uma compreensão mais aprofundada das respostas obtidas na entrevistas semiestruturadas aplicadas. Observados esses aspectos mais gerais da metodológica, no próximo tópico, foca-se na história e na caracterização da Escola A.

3.2 História, contextos e caracterização de escola selecionada

A Escola A, objeto de estudo nesta pesquisa, possui uma história de relevância que remonta aos ideais e do pensamento de Anísio Teixeira, um proeminente educador brasileiro do século XX. Teixeira, nascido em Caetité, Bahia, em 1900, desempenhou um papel de destaque no cenário educacional brasileiro. Foi um defensor da educação como um direito fundamental para todos os cidadãos, acreditando que esta era a locomotiva da transformação social e a (re)construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao longo de sua carreira, ocupou cargos de relevância, como a direção da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e teve papel pioneiro na propositura da criação da Universidade de Brasília (UnB). Além disso, Teixeira influenciou a reforma educacional no Brasil e promoveu políticas públicas e práticas inovadoras na área da educação. Seu legado abrange uma visão abrangente da educação, enfatizando a valorização da cultura brasileira, a formação crítica dos estudantes e a igualdade de oportunidades. Retoma-se o legado de Anísio Teixeira, porque a Escola A faz parte de uma das políticas públicas educacionais defendidas e propostas pelo estudioso referido.

É devido a todo esse histórico que, em 2004, a Escola A foi reconhecida como Patrimônio Cultural do Distrito Federal. Isso impôs a responsabilidade aos gestores da escola de preservar e conservar o referido estabelecimento, considerando seu *status* de patrimônio cultural. Esse tombamento destacou, ainda, entre todos os membros da comunidade, a importância histórica e cultural da unidade escolar no contexto local também internacional – daí o interesse deste estudo em examiná-la como lócus desta pesquisa.

Dessa forma, a instituição adquire uma relevância ainda maior, pois se torna parte integrante do patrimônio cultural da localidade, exigindo uma abordagem cuidadosa para sua manutenção e preservação ao longo do tempo. Portanto, a história da Escola A está intrinsecamente ligada aos ideais de Anísio Teixeira e ao seu reconhecimento como um patrimônio cultural, bem como ao surgimento da atual capital brasileira: Brasília.

A unidade foi inaugurada em 20 de novembro de 1960 que é o mesmo ano de fundação da nova capital brasileira intitulada Brasília-DF. Mesmo assim, o modelo pedagógico e organizacional dessa escola foi pensado três décadas antes pelo educador Anísio Teixeira no Estado da Bahia. Retomando os documentos da escola, em especial o Projeto Político-Pedagógico (PPP), nota-se que a primeira Escola Parque foi inaugurada em 1930, na cidade de Salvador, Brasil¹. O conceito de Escola Parque foi concebida como um espaço inovador e experimental, no qual os estudantes poderiam vivenciar um processo educativo diferenciado das escolas formais existente na época. A proposta era proporcionar um ambiente acolhedor, com espaços amplos e integrados à natureza, incentivando a interação dos alunos com o meio ambiente e estimulando sua curiosidade e criatividade.

Para isso, toda a metodologia pedagógica foi adaptada. Buscava, por exemplo, implementar uma pedagogia ativa, na qual os estudantes tinham participação regular e interativa no processo de aprendizagem. Isso era estimulado por meio de atividades práticas, projetos e experimentações. Ademais, a escola valorizava a formação integral dos estudantes, contemplando não apenas o aspecto intelectual, mas também o desenvolvimento físico, artístico e social (Cordeiro, 2001). Tudo isso era pioneiro considerando as realidades distintas e desiguais do Brasil naquele período – e ainda o é se comparado com outros Estados da Federação Brasileira.

Com o projeto de mudança da capital brasileira do Rio de Janeiro para Brasília, o modelo da Escola Parque foi trazido por Anísio Teixeira. O então presidente Juscelino Kubistchek aceitou a proposta e o modelo foi introduzido na arquitetura da nova capital. A adesão ao modelo educacional de pedagogia ativa fez com que a unidade escolar ganhasse projeção nacional e internacional, sendo reconhecida como uma experiência educacional inovadora nos anos 1960 pela maioria dos estudiosos brasileiros (Cordeiro, 2001). A proposta inspirou a criação de outras escolas no Brasil, e na cidade de Brasília - DF. Seguindo os mesmos princípios e fundamentos pedagógicos, descritos em sua origem. Pode-se, assim, entender que a escola seguiu princípios vinculados a construção da Cidade de Brasília e tem proposta inovadora para o contexto socio-histórico de sua criação.

Sobre a cidade de Brasília, é preciso esclarecer alguns dados históricos. A Cidade-Estado surgiu a partir da ideia do patriarca José Bonifácio de Andrada e Silva, na época do Brasil Colônia. Este

queria trazer a capital para um lugar mais seguro e que fosse longe dos ataques pelo mar. Dom Bosco (sacerdote católico italiano) também sonhou com uma terra prometida que teria uma localização entre os graus 15 a 20 no mapa brasileiro – o que indica, exatamente, o paralelo 15 onde se encontra atualmente Brasília². Desse modo, a localização da cidade de Brasília e sua propositura são bem anteriores à sua fundação em 1960, pois sua demarcação, por exemplo, foi incluída na primeira Constituição da República Brasileira³.

A Escola A está localizada no Plano Piloto, isto é, na parte planejada de Brasília no projeto original. Essa parte abrange as regiões da Asa Sul e Asa Norte – isso decorre, porque o mapa da cidade é em formato de um avião, daí a onomástica de *Asa* para definir os setores. De forma geral, a arquitetônica da capital foi projetada com o objetivo de promover a convivência socioeconômica e cultural entre seus habitantes, mas, ao longo do tempo, as diferenças sociais começaram a surgir. Com isso, a população passou a se distribuir nas regiões administrativas circundantes, afastando-se do centro, no caso do Plano Piloto.

Atualmente, a cidade de Brasília é a terceira maior do Brasil, com cerca de 2.817.068 habitantes.⁴ A Escola A está situada em uma via central da cidade. Sua estrutura física e localização faz parte de um projeto urbano que inicialmente previa a construção de 15 Escolas-Parques. Entretanto, devido às descontinuidades políticas e as despesas econômicas, existem oito dessas escolas em funcionamento, as quais estão espalhadas pelas regiões administrativas do Distrito Federal.

A Escola A foi a primeira a ser construídas no modelo pedagógico e estrutural da Escola Parque, de Anísio Teixeira, em Brasília. Por isso, ela faz parte desse projeto urbanístico da capital, como foi dito. Destaca-se que o objetivo da unidade escolar era atender não apenas a demanda educacional, mas também a expectativa de uma convivência democrática e formadora entre todos da comunidade circunvizinha à escola. O modelo original das Escolas-Parques enfatizava a educação integral, não apenas em termos de mais tempo de permanência na escola, mas também na formação dos alunos, proporcionando uma experiência educacional diversificada.

Ao longo dos anos, o funcionamento da Escola A passou por várias adaptações. Isso se deu para se adequar a programas e projetos propostos pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Essa secretaria distrital assumiu a responsabilidade pela continuidade da escola depois de sua

¹No que diz respeito ao Projeto Político Pedagógico (PPP), este é um conjunto de propostas que visa definir ações voltadas para a educação, organizando as diretrizes das escolas com o intuito de formar cidadãos ativos na construção da sociedade. O PPP define os métodos educacionais utilizados para orientar o desenvolvimento integral do estudante e direcionar o rumo da educação de forma geral.

²Essa informação encontra-se no livro *Memórias Biográficas* de São João Bosco, que foi escrito pelo assistente, padre Lemoyne, de Dom Bosco. Em suas memórias, consta que, em agosto de 1883, Dom Bosco sonhou que fazia uma viagem à América do Sul – continente que jamais visitou – e lá encontrava uma terra de onde jorrava leite e mel – metáfora para riqueza e abundância.

³Destaca-se que a primeira Constituição da República do Brasil é de 1891. Nela, fixou legalmente a região onde deveria ser instalada a futura capital. Mesmo assim, somente em 1956, com a eleição de Juscelino Kubitschek, a nova capital teve início. A sua efetiva inauguração aconteceu em 21 de abril de 1960.

inauguração e isso se mantém até hoje. As transformações no projeto idealizado por Anísio Teixeira incluíram alterações na estrutura física, bem como no projeto pedagógico, adaptando-se às necessidades contemporâneas. Uma dessas mudanças foi a construção de outros núcleos educacionais perto da Escola A, como se pode ver na representação a seguir:

Figura 4 - Configuração da unidade selecionada em relação as quatro escolas classes interligadas



Fonte: Adaptação de representação presente PPP da unidade selecionada.

O organograma representa a localização estratégica da Escola Parque que exibe uma configuração centralizada, onde ela é o ponto focal, cercada pelas Escolas Classe 1, 2, 3 e 4. Estas últimas são escolas formais voltadas para o Ensino Fundamental I, compreendendo do 1º ao 5º ano, acolhendo alunos de 6 a 12 anos. Enquanto as escolas classe seguem um processo formal de ensino e aprendizagem, a Escola Parque se destaca ao oferecer um ensino extracurricular diversificado, englobando atividades como teatro, música, dança, entre outras. Essa configuração simboliza a interligação estratégica entre o ensino regular das escolas classe e as oportunidades de desenvolvimento integral proporcionadas pela Escola Parque, reforçando sua posição como um centro de referência educacional em Brasília-DF.

Apesar das mudanças ao longo do tempo, as Escolas-Parques tem um legado importante na educação brasileira. Isso se deve, porque elas influenciaram nas práticas pedagógicas e promoveram a valorização da educação pública e de qualidade. O sonho de Anísio Teixeira em criar um ambiente educacional que atendesse aos princípios democráticos e formasse cidadãos críticos e conscientes permanece como um marco na história da educação brasileira (Cordeiro, 2001). A Escola A, como parte desse legado, oferece uma estrutura adequada para suas atividades diárias.

Sobre a estrutura física, a Escola A tem instalações como uma biblioteca espaçosa, teatro, auditório, pátios internos e externos, piscinas, quadras esportivas, entre outros espaços que atendem às necessidades de uma Escola-Parque diferenciada das escolas tradicionais. De forma detalhada, são cinco blocos de grande extensão. A seguir, tem-se o detalhamento das principais instalações de cada bloco.

No Bloco 1, existem uma cantina, uma secretaria, uma sala de assistência, uma sala de direção, uma sala de apoio aos alunos, duas salas de materiais de música, um almoxarifado, uma sala para os professores, uma sala de material de educação física, um banheiro de professores, dois vestiários, uma sala de apoio ao pessoal da limpeza. No Bloco 2, constam 15 salas-ambientes, uma biblioteca, um laboratório de informática, um auditório com sala audiovisual, um depósito para instrumentos de música e instrumentos para serem utilizados nas aulas de teatro, dois banheiros de professores, dois banheiros de alunos. No Bloco 3, há o pavilhão de artes visuais, com oito salas-ambientes e uma sala de coordenação. No Bloco 4, existe um teatro com capacidade para 450 lugares, com duas coxias e camarins, três depósitos, uma sala de som, uma bilheteria e uma cantina comercial. No Bloco 5, existem quatro quadras poliesportivas, uma quadra para futsal, duas piscinas aquecidas, dois vestiários externos, uma casa de máquinas, uma pista de atletismo e uma horta.

Sobre a proposta pedagógica, esta também sofreu alterações ao longo do tempo. As políticas pedagógicas passaram por significativas mudanças. Anteriormente, a proposta política pedagógica da escola consistia em uma carga horária de oito horas diárias. Contemporaneamente, essa carga horária foi ampliada para dez horas de ensino por dia letivo, adotando uma abordagem interdisciplinar (ensino regular mais turno extracurricular) em substituição à prática multidisciplinar anterior. Essa transformação tem como objetivo a formação de indivíduos politicamente conscientes e integrados, promovendo a integração sociocultural dos alunos em consonância com as atividades do dia a dia da escola.

O trabalho pedagógico se desenrola em salas ambiente. Para isso, as turmas frequentam todas as áreas oferecidas ao longo da semana, com aulas de sessenta minutos cada. O tempo escolar é organizado em horários com salas temáticas. Com isso, são ofertadas aulas em áreas diversas como dança, teatro, música, educação física, artes visuais e artes cênicas. Para cada aula de área distinta, os alunos se deslocam para outras salas até completar as suas atividades do dia. Em outras palavras, para cada área do saber, tem-se, em regra, um espaço adequado e adaptado aquele conhecimento: sala de dança, sala de teatro, sala de artes visuais, etc.

No passado, o planejamento da escola estava estruturado com base no modelo da cidade, em

que cada Escola Parque estava vinculada a quatro quadras residenciais circunvizinhas. Cada conjunto de educação compreendia um Jardim de Infância, uma escola clássica destinada a crianças de 7 a 12 anos, um curso completo de séries iniciais e uma Escola Parque. Esta última tinha a função de complementar as atividades das escolas de classe, abrigando bibliotecas, museus, pavilhões de atividades industriais e espaços para recreação, bem como blocos destinados a atividades sociais, como música, dança, teatro, clubes de exposições de artes e outras atividades festivas. Só que esse ideal foi sendo modificado conforme as alterações nas políticas públicas da capital.

Mesmo assim, esse ideal é, como visto, mantido pela disposição dos espaços físicos conforme o conhecimento que nele é oferecido, ou seja, cada campo do saber e da cultura tem sua própria estrutura física como sala, auditório, piscina, etc. Com a implementação de novos projetos pedagógicos, emergiu um novo modelo que se estendeu a outras unidades de Escola Parque. Por exemplo, com projetos pedagógicos específicos, cada unidade, em conjunto com a comunidade, tem funções e objetivos diferenciados para atender às diversas necessidades e demandas das famílias que a compõe – daí o interesse de se estudar esse tipo de escola para se entender o fenômeno em estudo: a relação família-escola.

Cabe destacar, ainda, que as rotinas pedagógicas seguem currículos atualizados a cada governo. Isso favorece e estimula que diferentes projetos aconteçam nos espaços da Escola A. Mesmo assim, tem-se uma proposta curricular alinhada com as quatro unidades educacionais ao redor da Escola A, conforme Figura 1. Essa abordagem reflete em adaptações ao longo dos anos, buscando atender às demandas constantes e diversas do campo da educação.

O legado da Escola Parque, de Anísio Teixeira, perdura até os dias atuais, representando a busca contínua por uma educação pública de qualidade que atenda aos princípios democráticos. A Escola A mantém esse compromisso de funcionar como uma escola integral e adotar uma gestão democrática. Prova disso é que seu funcionamento ocorre das oito da manhã às dezoito horas da tarde, abrangendo o ensino fundamental nos Anos Iniciais, isto é, do 1º ao 6º ano. A Escola A atende, como apontado na Figura 1, aos educandos oriundos de outras quatro unidades educacionais que estão ao seu redor.

Esse atendimento às escolas ao redor acontece de forma de parceria entre as unidades que mantêm sua autonomia, com PPP e estrutura física e funcional próprios. Como este estudo se restringe ao exame da Escola Parque, denominada Escola A, não se fará menção aos PPP das Escolas 1, 2, 3 e 4. Essas outras escolas classe podem ser objeto de outros estudos, que serão complementares a este. Por ora, esta investigação se limita ao exame apurado dos dados do PPP da

Escola A.

No caso dos alunos da Escola A, o PPP segue os princípios da Educação Integral, definido pelo nível central e coordenado pela Centro Regional de Ensino do Plano Piloto (CRE – PP), que articula o desenvolvimento do currículo em movimento às gestões de cada unidade escolar. A Escola A, de forma geral, atende um total de 800 estudantes, somando seus próprios alunos e os que estão distribuídos entre as quatro escolas ao redor. Cada escola classe tem um gestor e uma Orientadora educacional, que acompanham e atendem os alunos e as famílias, os gestores trabalham em conjunto por meio de encontros e reuniões e quando necessário mantém comunicação.

Sobre as características do alunado, essas são diversas. Além de diferentes faixas etárias, os alunos têm diversas condições socioeconômicas, abrangendo desde classe média até as mais baixas. Alinha-se isso ao propósito original da escola de acolher crianças de classes sociais mais desfavorecidas, estabelecendo uma convivência diversificada em termos sociais. Muitos desses alunos residem em áreas distantes da Escola A, chegando por meio de transporte público escolar gratuito. A equipe profissional que atua, especificamente, na Escola A é composta por nove gestores e 54 professores. Essas são as principais características da Escola A. No tópico seguinte, apresenta-se, em específico, as peculiaridades dos gestores e das famílias que foram entrevistadas.

3.3 Caracterização dos Entrevistados

No momento da vivência ocorrido no espaço escolar, foram coletadas informações acerca da escola e dos possíveis entrevistados, sendo que foi apresentado à unidade escolar uma *Solicitação de autorização ao diretor da unidade escolar*, documento no qual se encontram as principais informações a respeito da pesquisa e os dados da pesquisadora possibilitando a realização do estudo *in loco* (ver Apêndice A). À medida que se estabelecia o vínculo com a unidade escolar, em especial com a equipe gestora e pedagógica e com as famílias, foram sendo escolhidos os entrevistados. É preciso esclarecer que todos que participaram das entrevistas receberam e aceitaram as condições das cláusulas do *Termo de Consentimento Informado* (ver Apêndice B).

Foram coletados dados como: idade, formação, tempo de serviço exercido na escola, Os dados relativos às questões mais específicas ao cargo de gestão foram respondidas também. Todos os participantes se dispuseram até o final das entrevistas com atendimento aos requisitos solicitados. Essa parte de coleta dos dados foi nomeada como *Perfil biográfico do Entrevistado* (ver Apêndice C).

Os dados levantados no decorrer dos recolhimentos das informações necessárias e durante as entrevistas na parte de *Perfil biográfico do Entrevistado* foram tabulados nos quadros a seguir:

Quadro 4 - Características dos gestores e dos profissionais de educação entrevistados

Cargo/Função	Idade	Gênero	Formação	Tempo de Serviço na Área de Educação (PorAno)	Tempo de Serviço na Escola (PorAno)
Diretor	60	Masculino	Educação Física e Pós-Graduação	35	15
Vice-Diretora	46	Feminino	Artes Visuais e Pós-Graduação	36	14
Coordenador	43	Masculino	Educação Física e Pós-Graduação	34	12
Supervisor	46	Masculino	Educação Física e Pós-Graduação	18	10
Gestora de Recursos De Humanos	45	Feminino	Recursos Humanose Pós-Graduação	16	11
Professora	41	Feminino	Licenciatura em Dança e Pós-Graduação	12	2
Orientadora Educacional	55	Feminino	Licenciatura em Pedagogia e Pós-Graduação	35	7

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 5 - Características das famílias analisadas

Característica	Idade	Sexo	Formação	Nº de Matrículas
Família 1	41	Feminino	Nível médio	2 alunos
Família 2	35	Feminino	Nível médio	1 aluno

Fonte: Elaboração própria.

Com base nos dados apresentados no Quadro 5, referentes ao Grupo A de profissionais de educação, observa-se que 4 entrevistados são do sexo feminino, enquanto 3 são do sexo masculino. Todos os entrevistados possuem formação de nível superior, com pós-graduação. A média de tempo de atuação na área da educação é de 20,6 anos, dos quais 7,8 anos foram dedicados exclusivamente à unidade escolar investigada. Ou seja, ao comparar o tempo total de trabalho com o tempo de atuação na unidade escolar em exame, verifica-se que, em média, 37% do tempo de trabalho dos entrevistados foi desempenhado nessa unidade, isto é, um terço da carreira profissional deles. Esses resultados indicam que esse grupo de profissionais possui uma experiência significativa na escola, o que pode contribuir para uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas estabelecidas nesse ambiente. Acrescenta-se, ainda, que foram entrevistados profissionais de educação de diversos cargos para, assim, contemplar mais diversidade nos pontos de vista do grupo. De alguma forma participam do grupo de gestores como por exemplo a professora e a orientadora não fazem parte da gestão da escola mas participam em conjunto numa dinâmica para atender as famílias, os professores e os alunos.

Referente aos dados compilados no Quadro 5, percebe-se que duas famílias foram selecionadas para serem entrevistadas. Elas têm, pelo menos, um ano de envolvimento com a unidade escolar analisada. Ambas têm matrícula de, pelo menos, um dos seus filhos. O perfil biográfico indicou que são mulheres, com formação de nível médio, tendo uma 41 anos e outra 35 anos de idade.

Como se pode observar, são dois grupos distintos. Há uma desigualdade numérica entre os dois grupos (Grupo A, com sete entrevistados, e Grupo B, com apenas dois), porque o objetivo deste estudo é a percepção dos gestores e dos profissionais de educação que trabalham em conjunto, sobre a relação família e escola. Outro argumento é que o objetivo deste estudo é validar a percepção dos profissionais de educação, em especial os gestores, sobre a relação família e escola. Não é objetivo deste estudo uma comparação, onde seria conveniente a manutenção de igualdade numérica entre os dois grupos. Por isso, não é, aqui, válido questionar essa desigualdade numérica entre os Grupos A e B. A desigualdade numérica, nesse sentido, não interfere na amostragem, dada a abordagem qualitativa da pesquisa.

3.4 Técnicas de investigação para coleta dos dados

Após a articulação do aporte teórico, uma definição dos objetivos da investigação e a metodologia definida a partir das características necessárias para se executar um estudo de caso, cabe seguir o método de pesquisa qualitativa definido. Com as técnicas adequadas e mobilizadas, seguimos para recolha de dados empíricos, as observações, a análise documental (documentos utilizados como o PPP, Regimento Interno, Plano de Ação e Projetos, entre outros), as entrevistas semiestruturadas e as análises do conteúdo levantado.

O processo de investigação e a parte empírica ocorreram entre os anos de 2022 e 2023. Vale ressaltar que a coleta de dados foi autorizada e realizada com êxito no supracitado período. Desse modo, ocorreram as abordagens preparatórias para o início do trabalho empírico, inicialmente, com o consentimento dos envolvidos, anonimato e sigilo dos dados recolhidos para as entrevistas. Em seguida, foram feitas visitas *in loco* para observação. Todo esse processo foi acolhido pela equipe gestora e a orientadora educacional da instituição de ensino.

Essa foi a construção do processo investigativo que nos levou a recolha de informações que posteriormente foram utilizados no tratamento, na análise e na interpretação dos dados empíricos. Também empregou-se, como processo metodológico, a análise das vivências e das experiências relatadas durante as visitas. Para ficar mais evidenciado os protocolos de pesquisa empregados em cada instrumento utilizado para recolha dos dados, nos próximos subtópicos, são detalhados os

procedimentos adotados na pesquisa documental (3.4.1), na pesquisa bibliográfica (3.4.2) e nas entrevistas semiestruturadas (3.4.3).

3.4.1 Pesquisa documental

A análise dos documentos é uma das partes das técnicas recomendadas pela paradigmática da investigação qualitativa. Tem como finalidade descrever, concretizar e complementar as análises e as interpretações dos dados coletados por meio dos documentos levantados, relatórios, tabelas, leis pertinentes, bem como outros documentos que se fizerem relevantes dentro da unidade de estudo e do tema da pesquisa. Houve, assim, o levantamento e a identificação desses materiais durante as visitas técnicas à escola.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 180), "as escolas e outras organizações burocráticas têm a reputação de produzir uma profusão de comunicações escritas e ficheiros". Sabendo disso, na escola estudada, foram examinados diversos documentos que permeiam o dia a dia dos profissionais de educação. Esses documentos, em geral, instrumentalizam, orientam e, por vezes, fiscalizam as ações estabelecidas no âmbito escolar. Eles também oferecem dados e informações necessárias sobre o histórico da escola e sua rotina, bem como sua orientação didático-pedagógica, servindo, portanto, como dados importantes para as descrições, para as análises e essenciais para se atingir o objeto de estudo: a relação entre família e escola.

A pesquisa documental foi realizada a partir dos seguintes documentos fornecidos pela unidade escolas: PPP, Regimento Interno, Plano de Ação, Orientações Pedagógicas, Projetos específicos, entre outros. Todos esses documentos proporcionam uma compreensão do funcionamento externo e interno da escola. Foram esses instrumentos que possibilitaram a descrição da unidade no tópico 3.2. Acrescenta-se a esse levantamento a consulta em normativos, leis e outros instrumentos legais que vigoram e estabelecem os limites e os limiares das práticas sociais dentro do escopo da instituição de ensino público.

Como se pode observar, a coleta de dados na instituição de ensino foi realizada de forma abrangente, envolvendo a obtenção de documentos que complementaram as informações coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas. Essa análise documental visou cruzar os objetivos da investigação com a documentação disponível, bem como com as informações obtidas nas entrevistas semiestruturadas. Isso permite identificar e sinalizar as ações observadas na escola, proporcionando uma compreensão mais profunda da relação entre família e escola.

Para a coleta de dados documentais, foram seguidos procedimentos específicos. Inicialmente,

o acesso aos documentos foi solicitado por meio de contato telefônico, seguido de comunicação verbal e formal por e-mail. Os profissionais da escola demonstraram disposição em fornecer a documentação necessária para a pesquisa. Esses documentos incluíam, como dito, o PPP, Plano de Ação e Projetos de diversas áreas. Esses documentos foram armazenados em drive digital compartilhado entre a escola e a investigadora. Salienta-se que buscas eletrônicas à Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal foram realizadas para complementar e/ou suplementar os documentos compartilhados pela unidade escolar, como, por exemplo, o Regimento Interno.

Além disso, foram apresentados documentos eletrônicos e relatos sobre outras fontes documentais que eram solicitadas ao longo do semestre, como o Mapeamento Institucional da escola e o Relatório Semestral do Orientador Educacional. Também foram mencionadas Portarias, Propostas Pedagógicas de Ensino e relatórios de análises documentais dos alunos com necessidades educacionais especiais - ANEE acolhidos pela Política Educacional de Inclusão.

Por conseguinte, ressalta-se, ainda, que alguns documentos, por questões de sigilo, não puderam ser acessados, mas foram descritos pelos gestores da escola em diálogos durante as visitas técnicas. Só foi concedida permissão para analisar os documentos considerados pertinentes e necessários para a pesquisa e que tivessem acesso público, garantido o anonimato e sigilo dos participantes. Esse processo permitiu a coleta de dados relevantes e contribuiu para a interpretação e a compreensão das informações, resultando em um tratamento adequado dos dados coletados. No próximo tópico, aborda-se a pesquisa bibliográfica.

3.4.2 Pesquisa bibliográfica

No período compreendido entre o início de 2022 e junho de 2023, foram adotados procedimentos metodológicos para a coleta de material bibliográfico em fontes científicas relevantes. Inicialmente, foram utilizadas plataformas acadêmicas amplamente reconhecidas, como o Google Acadêmico, Scielo, e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), para identificar e obter publicações científicas de alta qualidade. Como descritores, foram utilizados as seguintes expressões com operadores booleanos: Relação Família e Escola AND Educação Pública; Família na Escola OR Escola na Família; Família AND Escola AND Gestão; Escola como Organização AND Família. Além disso, o Repositório da Universidade do Minho foi consultado para acessar teses, dissertações e outros trabalhos acadêmicos relacionados ao tema de pesquisa.

Todo o material bibliográfico coletado foi devidamente armazenado em um drive digital. Isso foi realizado para garantir a organização e o fácil acesso aos recursos bibliográficos durante a escrita

do presente estudo. Essa abordagem permitiu construir uma fonte de informações personalizada ao tema da presente pesquisa que serviu como embasamento para o desenvolvimento do Capítulo 2 e Capítulo 3, que são dedicados à fundamentação teórica deste trabalho.

Além da pesquisa bibliográfica em fontes digitais, foram realizadas visitas às bibliotecas físicas de instituições acadêmicas de renome, incluindo a Universidade do Minho e a Universidade de Brasília. Adicionalmente, as bibliotecas dessas instituições proporcionaram fontes de informação precisas, incluindo trabalhos acadêmicos, monografias, periódicos e livros específicos para a área de estudo. Ademais, uma visita à Biblioteca do Professor, pertencente à Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal, permitiu o acesso a acervos e materiais relevantes para a pesquisa, enriquecendo assim a base teórica e documental deste trabalho.

É importante mencionar, ainda, que, além das fontes on-line, foram incorporadas à revisão bibliográfica as referências indicadas pela orientadora do estudo, bem como as recomendações de especialistas da Universidade do Minho e de outras instituições brasileiras, em especial a Universidade de Brasília (UnB). Esse incremento nas referências foi devido a troca de e-mails e conversas diretas nos gabinetes dos professores estrangeiros e dos brasileiros em suas respectivas instituições. Ademais, também foram consultados os bibliotecários da Universidade do Minho e da Universidade de Brasília, os quais indicaram bibliografia especializada. Isso ocorreu nos primeiros meses de pesquisa em 2022 e se perpetuou até junho de 2023. Dessa forma, a pesquisa pôde acolher um espectro diverso e atualizado de conhecimento, contribuindo para a robustez e relevância da revisão teórica apresentada no Capítulo. No próximo tópico, discute-se como foram realizadas as entrevistas semiestruturadas.

3.4.3 Entrevistas semiestruturadas

Para a condução das entrevistas semiestruturadas, foram adotados procedimentos metodológicos que visaram garantir um processo organizado e eficaz. Inicialmente, foi elaborado um guião de entrevistas que continha uma seção informativa de apresentação do trabalho, esclarecendo suas características e objetivos; em seguida, uma parte de questões que determinavam o perfil biográfico do entrevistado e, por fim, um conjunto de questões específicas relevantes para a presente pesquisa. Esse guião foi estruturado de forma a proporcionar um início, desenvolvimento e conclusão coerentes durante as entrevistas – esse guião encontra-se no Apêndice C. Optou-se pelo formato semiestruturado, que conferiu flexibilidade tanto aos entrevistados quanto aos entrevistadores na formulação das perguntas, permitindo que as entrevistas se desenvolvessem de maneira natural e espontânea, diminuindo o grau de monitoramento do entrevistado em suas respostas.

Os entrevistados foram previamente selecionados e contatados, sendo estabelecido um processo de agendamento por meio de contato telefônico. Isso aconteceu após uma fase inicial de construção de relacionamento com a equipe gestora da escola. Essa fase inicial permitiu que a investigadora explicasse a necessidade de conduzir a análise documental e conduzisse observações das dinâmicas cotidianas da escola para melhor formular o guião e a seleção dos entrevistados.

Sobre a seleção dos entrevistados, esta foi, em relação ao Grupo A, baseada em seus cargos na gestão da escola, abrangendo diretores, vice-diretores, coordenadores, supervisores, gestores de recursos humanos, professores, orientadores educacionais. Em relação ao Grupo B, foi direcionada pela participação das famílias no ambiente escolar, sendo escolhidas duas famílias (Família 1 e Família 2) devido à sua proatividade dentro da organização escolar.

Como parte do processo de formulação do guião, foram conduzidas duas simulações de entrevistas-teste para verificar a eficácia do guião elaborado. Essas simulações foram realizadas no contexto escolar com indivíduos que não faziam parte da equipe gestora da escola em estudo. Os testes confirmaram que o guião atendia aos propósitos das entrevistas. Após a validação por meio das simulações, as entrevistas foram efetivamente realizadas em diferentes espaços da escola, cumprindo os procedimentos estabelecidos.

Para a realização das entrevistas, foi elaborado um *Termo de Consentimento Informado* (Apêndice B), que foi formalizado e aplicado a todos os entrevistados, tanto ao Grupo A quanto ao Grupo B. Esse termo foi apresentado, lido e explicado no início de cada entrevista conduzida. Cada entrevistado, juntamente com a entrevistadora datou e assinou o referido consentimento. Nele, constavam informações sobre o propósito da pesquisa, as diretrizes de coleta de dados, o uso das informações fornecidas, e a garantia de que a participação era voluntária, permitindo a desistência a qualquer momento.

Cada participante foi informado de que as transcrições das entrevistas seriam utilizadas na dissertação, com a garantia de anonimato, confidencialidade e sigilo das informações. Ademais, cada entrevistado teve o local e o horário da entrevista definidos de acordo com sua disponibilidade, totalizando nove entrevistados em diferentes momentos, os quais estão discriminados no quadro a seguir:

Quadro 6 - Dados dos Entrevistados

Entrevistado	Função	Dia e horário	Duração	Transcrição
Entrevistado 1 – E1	Diretor	13/12/2022	37min	5 páginas
Entrevistado 2 – E2	Vice-diretora	09/12/2022	34min	5 páginas
Entrevistado 3 – E3	Coordenador	13/12/2022	27min	4 páginas
Entrevistado 4 – E4	Supervisor	13/12/2022	35min	4 páginas
Entrevistado 5 – E5	Gestora e Recursos Humanos	12/12/2022	22min	4 páginas
Entrevistado 6 – E6	Professora	12/12/2022	28 min	5 páginas
Entrevistado 7 – E7	Orientadora Educacional	06/06/2023	36 min	6 páginas
Entrevistado 8 – E8	Família I	29/06/2023	34min	6 páginas
Entrevistado 9 – E9	Família II	29/06/2023	25min	5 páginas
Total		6 dias	4h 36min	44 páginas

Fonte: Elaboração própria.

Todas as entrevistas foram conduzidas nas instalações da escola pesquisada, na maioria dos casos no gabinete dos gestores, exceto as entrevistas com a orientadora educacional e a professora, que ocorreram na sala de Atendimento aos Pais e Alunos e na Sala de Reuniões, respectivamente. Durante as entrevistas, as gravações foram realizadas e posteriormente disponibilizadas aos entrevistados, conforme acordado no Termo de Consentimento Informado.

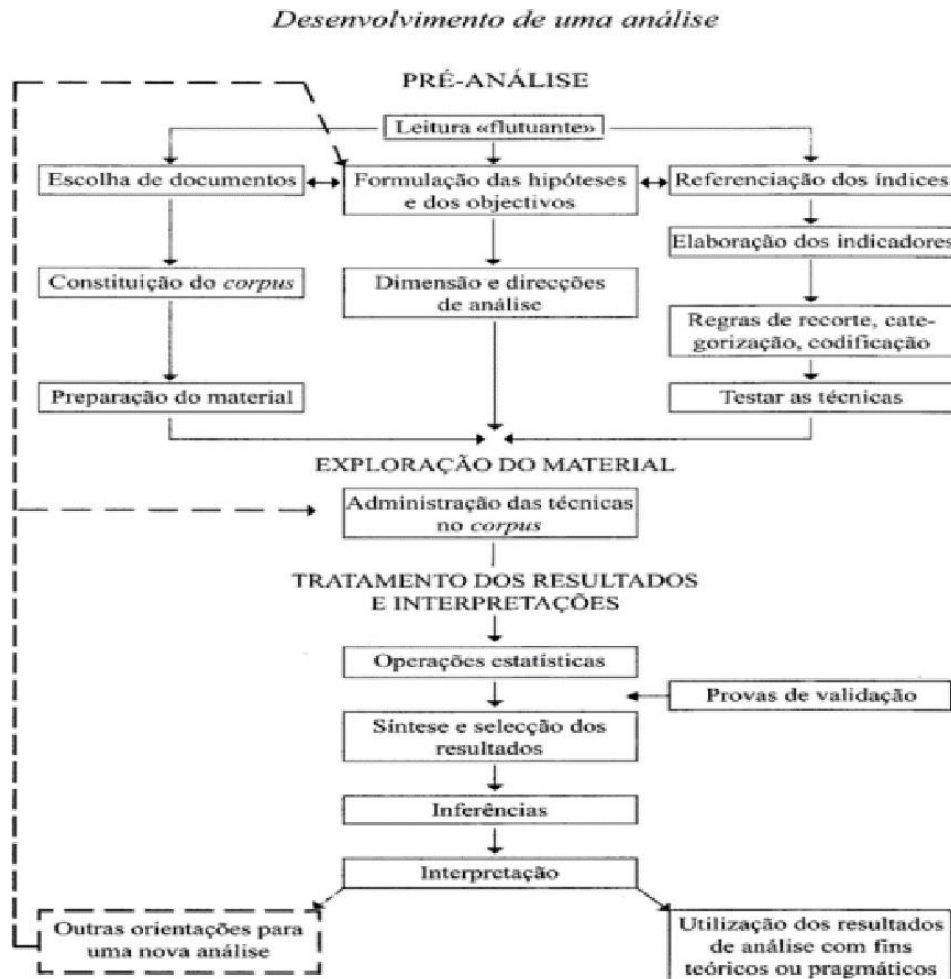
Para garantir o sigilo, as entrevistas foram realizadas sem a presença de terceiros que pudessem inibir ou desconfortar os participantes diante das questões abordadas. Tanto as entrevistas com os profissionais da educação quanto com as famílias foram realizadas no espaço escolar: as entrevistas dos professores, gestores, orientadora e demais foram efetuadas em suas respectivas salas em horário contrário ao do turno escolar; já as entrevistas com as famílias ocorreram na entrada do prédio em local reservado. Cada entrevista teve uma duração média de vinte e cinco minutos, conforme o Quadro 6, e foi posteriormente transcrita de acordo com as diretrizes estabelecidas na literatura especializada. As transcrições encontram-se no Apêndice D. Todos os entrevistados receberam uma nomeação fictícia composta da letra maiúscula E seguida de um numeral, como: E1, E2, E3 ... E9. No próximo tópico, descreve-se como vai ser realizada a análise dos dados.

3.5 Técnicas de Análises de dados

A análise dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas segue o protocolo da análise de conteúdo, proposto por Bardin (2009). Esse método sistemático possibilita uma compreensão das informações coletadas, dividindo-se em várias etapas. Esse método ajusta-se a abordagem qualitativa desta pesquisa, bem como os desafios de compilar em um mesmo escopo

semântico diferentes pontos de vista, seja os dos diversos entrevistados de cada grupo, seja entre os dois grupos. O protocolo de análise de conteúdo de Bardin (2009) estrutura o processo em três etapas fundamentais, oferecendo uma abordagem sistemática: (i) pré-análise, (ii) exploração do material e (iii) tratamento dos resultados e interpretações.

Figura 5 - Etapas da análise de conteúdo



Fonte: Reprodução de Bardin (2009).

A figura representa de forma sintética os procedimentos a serem executados em cada uma dessas instâncias do protocolo de análise de conteúdo de Bardin (2009). Conforme essa figura, a primeira fase, denominada pré-análise, o qual envolve a organização dos dados brutos, a revisão das transcrições e a preparação para a análise. Em seguida, há a etapa de exploração do material, o qual compreende a leitura inicial das transcrições, permitindo a familiarização com o conteúdo e a identificação de tópicos-chave, categorias e temas emergentes. Então, alcança-se a terceira etapa, na qual se aborda o tratamento dos resultados e interpretações. É nessa terceira etapa que os dados são codificados, categorizados e analisados em profundidade, resultando nas inferências. A partir da

categorização, proposta por Bardin (2009), é possível discriminar similitudes que, por vezes, ficam ocultas ou passam despercebidas no cotidiano, mas que são desveladas por meio da análise do conteúdo – isso justifica o motivo o emprego desse instrumento para a análise dos dados coletados nas nove entrevistas.

Explicando cada uma das etapas propostas por Bardin (2009), na fase de pré-análise, os dados brutos das entrevistas são organizados e preparados para análise. Isso quer dizer há a transcrição completa de todas as entrevistas, bem como a revisão minuciosa de cada transcrição para garantir a qualidade e a fidelidade do conteúdo. Cada entrevista é tratada como uma unidade de análise independente. O resultado dessa etapa encontra-se no Apêndice D que traz a transcrição das nove entrevistas realizadas.

Após a pré-análise, há uma primeira leitura das transcrições das entrevistas para se familiarizar com o conteúdo e, ao mesmo tempo, identificar os tópicos-chave, categorias e temas emergentes. Durante essa fase, são feitas anotações e marcações iniciais para se distinguir as unidades de registro que podem ser utilizadas nas etapas subsequentes. Unidades de registro, de acordo com a metodologia de Bardin (2009), referem-se aos elementos identificáveis e distintos nos textos ou materiais a serem analisados. Essas unidades representam as partes do conteúdo que podem ser categorizadas e codificadas durante a análise.

Na fase de codificação, atribuem-se rótulos ou códigos aos trechos de texto relevantes nas transcrições das entrevistas. Cada trecho é associado a uma categoria ou subcategoria correspondente, representando as ideias e os conceitos subjacentes às respostas dos entrevistados. É importante nessa fase depreender eixos temáticos que possam correlacionar as questões com os conteúdos apreendidos nas respostas.

Após a codificação, agrupam-se as categorias relacionadas em temas mais amplos e as distribui em eixos temáticos, os quais, como dito, são derivados, neste estudo, da semântica das perguntas em colaboração com o quadro teórico depreendido da pesquisa bibliográfica. Essa categorização permite a identificação de padrões, tendências e inferências nas respostas dos entrevistados. Essa é parte que finaliza a exploração do material.

Na fase de tratamento dos resultados e interpretações, emprega-se a técnica de triangulação dos dados, comparando as informações das entrevistas depreendidas em suas categorias, subcategorias e eixos temáticos com outros dados coletados durante a pesquisa, como documentos, observações e literatura pertinente. Com isso, alcança-se uma validação entre os dados depreendidos e o que se afirma na literatura. Em seguida, na mesma fase, faz-se a validação das categorias,

subcategorias e eixos temáticos depreendidos no Grupo A com os dados do Grupo B – novamente, ressalva-se, que esse procedimento não é um comparativo, mas sim um análise de correspondência entre grupos distintos.

Todos os dados analisados são, então, tabulados de forma clara e organizada. Criam-se, assim, quadros, gráficos e representações visuais para facilitar a apresentação e interpretação dos resultados. Esse processo proporciona uma compreensão da percepção dos gestores e de familiares – no caso, mães – sobre a participação e envolvimento das famílias na escola pesquisada. Esses são, portanto, os protocolos assumidos para se analisar os dados coletados neste trabalho. No próximo capítulo, tem-se a apresentação e a discussão dos resultados obtidos por meio desses procedimentos metodológicos, aqui, explicitados.

Capítulo 4 - Análise e discussão dos resultados

Neste capítulo, a análise se desdobra em várias seções distintas que contemplam o que se intenta depreender nos objetivos específicos 3 e 4 deste trabalho (ver Capítulo1). Inicialmente, na seção 4.1, é realizada uma abordagem sobre os eixos temáticos e a categorização adotada para compreender os dados obtidos, seguindo os protocolos de Bardin (2009) como explicado no Capítulo 4. A seção subsequente (4.2) aborda a análise categorial das entrevistas, em que cada uma delas (E1 a E9) é examinada para extrair as unidades de registro que apontem a presença ou não das categorias e dos eixos temáticos respectivos depreendidos. Por meio dessa estrutura, os dados de cada entrevista são apresentados e discutidos separadamente, destacando suas singularidades e os pontos de convergência. Posteriormente, na seção 4.3, há a interpretação desses dados e o exame dos resultados que emergiram em conformidade (ou não) com os indicadores da literatura (Epstein, 2010; Lima, 1998; 2018a; Ellström, 2007; Bush, 2006, dentre outros), discutidos nos Capítulos 2 e 3. Dessa forma, este capítulo permite uma análise da percepção dos gestores, dos profissionais de educação e dos familiares entrevistados acerca da relação família e escola.

4.1 Sobre os eixos temáticos e categorização

No processo de análise categorial, utilizando a proposta de Bardin (2009), foi explorada a relação semântica entre os eixos temáticos e as perguntas do questionário aplicado aos profissionais de educação, gestores e familiares com a finalidade de compreender como cada questionamento se vincula a um tema específico da relação família-escola. Essa associação permitiu uma organização estruturada das respostas obtidas, facilitando a interpretação dos dados e a formulação de categorias de análise.

A seguir, apresenta-se um quadro que sintetiza a relação entre a pergunta realizada durante a entrevista e o eixo temático depreendido:

Quadro 7 - Relação semântica entre eixo temático e questionário

Sigla	Eixos Temáticos	Perguntas
ET1	Percepções e Acolhimento	1. Qual é a sua percepção sobre a relação família-escola? 2. Como ocorre o acolhimento dos pais/responsáveis nesta escola?
ET2	Comunicação e Interação	3. Como se estabelece a comunicação entre a família e a equipe gestora? 5. Em quais momentos ocorrem a comunicação/interação entre os representantes da família e a escola?
ET3	Participação e Envolvimento Familiar	6. Qual é o papel do(a) representante da família? 7. Como se caracteriza o envolvimento ou a participação da família com a escola?
ET4	Conflitos e Gerenciamento de Diferenças	4. Quais as características dessa comunicação, tanto a partir da escola como das famílias com a equipe gestora? 8. Existem conflitos, crises culturais e/ou religiosas ou divergências intelectuais entre a escola e a família? Como são abordadas essas situações-problema?
ET5	Corresponsabilidade e Legislação	9. Existem Leis que estabelecem, direcionam e embasam o trabalho e o atendimento/ participação da família na escola? 10. Sobre a corresponsabilidade da relação família - escola, ela ocorre de modo espontâneo, ou seja, de modo natural na dinâmica desta unidade escolar?

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com Bardin (2009), os eixos temáticos representam um escopo semântico que contempla determinada dimensão de um objeto de sentido entre os interlocutores – neste caso o objeto é a relação entre família e escola. Cada um desses eixos está intimamente relacionado a um conjunto específico de termos, expressões e sentidos que, quando repetidos e/ou reiterados, mesmo que implicitamente, criam determinado efeito de sentido entre os interlocutores, o que auxilia a depreendê-los nos enunciados. Partindo dessa definição, no questionário, fez-se, como se aponta no quadro acima, a associação entre a pergunta e determinado eixo temático. A partir desses cinco eixos temáticos é possível compreender as nuances de sentido das respostas obtidas naquilo que elas têm em comum e no que as diferencia.

O eixo temático *Percepções e Acolhimento* é depreendido a partir das questões 1 e 2. A sigla desse eixo é ET1. O ET1 visa compreender a percepção dos gestores e profissionais da educação/gestores sobre a relação entre família e escola. Com isso, é observado, nesse eixo, como é realizado o acolhimento dos pais/responsáveis na instituição educacional estudada. Ou seja, esse eixo explora como as famílias se sentem quando chegam na unidade escolar e como se veem quando estão dentro do espaço escolar.

O eixo temático *Comunicação e Interação* está relacionado, por sua vez, com as perguntas 3 e 5 do questionário. A sigla desse eixo é ET2. Nele, investiga-se como se estabelece a comunicação entre a família e a equipe gestora/profissionais de educação da escola, bem como os momentos e as

modalidades de interação entre os representantes familiares e a instituição educacional. Em outras palavras, como a escola se comunica com as famílias e quais os canais que utilizada para isso.

Já o eixo *Participação e Envolvimento Familiar* está associado às questões 6 e 7. A sigla desse eixo é ET3. O ET3 acolhe o papel dos representantes familiares na escola, incluindo a existência de Associação de Pais e Mestres (APM) e outros órgãos de gestão da escola, sua função e atuação, além de indagar sobre o nível de engajamento e participação das famílias nas atividades escolares. É um dos principais eixos desta pesquisa, porque verifica se o que está previsto na legislação brasileira, de fato, está sendo executado na unidade escolar analisada.

O eixo *Conflitos e Gerenciamento de Diferenças* retoma, semanticamente, às perguntas 4 e 8. A sigla desse eixo é ET4. Nele, busca-se identificar possíveis conflitos ou divergências entre a escola e as famílias, bem como compreender as estratégias utilizadas para gerenciar essas situações problemáticas. Em outros termos, verificam-se os pontos de tensão na relação família-escola que precisam ser observados, bem como os modos de solucionar essas adversidades que os entrevistados utilizam no dia a dia.

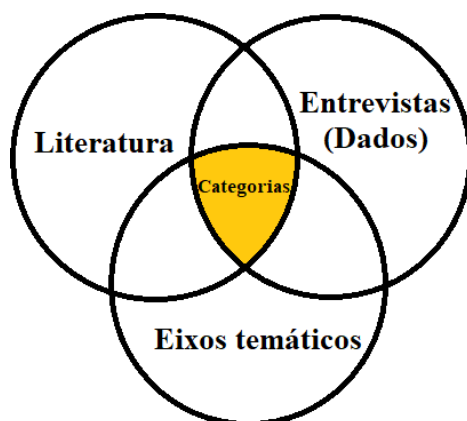
O eixo *Corresponsabilidade e Legislação* está relacionado às questões 9 e 10. A sigla desse eixo é ET5. Nesse eixo, explora-se a ciência da existência de leis e diretrizes que embasam a atuação da família na escola, assim como a ocorrência espontânea da corresponsabilidade na dinâmica cotidiana da unidade escolar. Com isso, nota-se se o respondente compreende sua responsabilidade na construção e na manutenção da relação família-escola, como prevê diversos documentos legais (LDB, BNCC, PCNs, etc.). Esse eixo é complementar ao ET3.

Essa associação entre os eixos temáticos e as questões do questionário permite uma organização estruturada dos dados coletados. Com isso, facilita-se a análise categorial devido à identificação de padrões, tendências e categorias analíticas durante o processo de análise. Esse procedimento se alinha ao que é preconizado pelo método de Bardin (2009).

Uma vez depreendidos os eixos temáticos, parte-se, agora, para a depreensão das categorias. Para alcançar essas categorias que compõem a análise categorial das respostas obtidas nas nove entrevistas realizadas, adotou-se uma abordagem de triangulação semântica que integrou três conjuntos de informações distintos. Primeiramente, recorreu-se às contribuições da literatura especializada sobre a relação entre família e escola e o entendimento de escola como organização (Lima, 1998; 2001; 2002, 2004), visando compreender os principais temas, conceitos e dinâmicas existentes nesse contexto (ver Capítulos 1 e 2). Em seguida, foram considerados os dados das entrevistas, valorizando suas singularidades, nuances e particularidades, capturando a riqueza das

experiências e percepções dos entrevistados (ver Apêndice D). Também foram utilizados os cinco eixos temáticos derivados das perguntas do questionário aplicado, pois eles podem ser entendidos como uma estrutura de referência para organizar as informações, oferecendo uma base para a análise e a interpretação dos dados coletados. Com isso, tem-se a seguinte triangulação para se depreender as categorias:

Figura 6 - Representação da triangulação entre literatura, entrevistas e eixos temáticos



Fonte: Elaboração própria.

A partir da triangulação de informações provenientes de três conjuntos. A teoria da escola como organização. Os três modelos escolhidos (O racional Burocrático, o modelo político e o modelo cultural) que são as contribuições da literatura especializada e a relação família-escola; os dados das entrevistas realizadas com suas singularidades; e os cinco eixos temáticos desenvolvidos a partir das perguntas do questionário aplicado - foi possível identificar e alcançar um total de 14 categorias distintas. Cada uma dessas categorias são descritas a seguir a partir dos eixos temáticos.

No eixo temático ET1 – Percepções e Acolhimento, as categorias identificadas foram relacionadas ao acolhimento familiar na escola, compreendendo aspectos como recepção, escuta, diálogo e encaminhamentos. Além disso, também foram depreendidas percepções sobre o voluntariado e a participação em programas na instituição.

No ET2 - Comunicação e Interação, as categorias abarcaram as interações com os pais/responsáveis por meio de diferentes canais (telefonemas, comunicados, bilhetes, etc.), as estratégias de comunicação e encaminhamentos entre família e escola, bem como as diferentes formas de comunicação utilizadas, seja por redes sociais digitais, comunicação impressa ou quadro de avisos. O ET3 - Participação e Envolvimento Familiar englobou, por sua vez, categorias que exploraram o envolvimento frequente das famílias na escola, sua participação em atividades escolares, a ausência

ocasional ou apenas em convocações, bem como sua participação na gestão da unidade escolar, através de associações de pais e mestres (APM) ou conselhos.

Já no ET4 - Conflitos e Gerenciamento de Diferenças, as categorias incluíram o gerenciamento de conflitos no espaço escolar, tanto internos entre alunos, professores e escola, quanto adversidades e demandas psicossociais e estruturais entre famílias e a instituição educacional. Então, no ET5 - Corresponsabilidade e Legislação, as categorias identificadas se referiram à corresponsabilidade na relação família-escola, compreendendo a responsabilidade compartilhada entre família, Estado e sociedade, bem como a ciência das leis que embasam a participação familiar na escola e em outros contextos, respeitando o dever e o direito das famílias. Essas categorias, derivadas da triangulação, permitiram uma abordagem aprofundada na análise das relações entre família e escola, fornecendo um panorama estruturado das dinâmicas presentes nesse contexto educacional. A síntese das categorias e suas respectivas siglas constam no quadro a seguir:

Quadro 8 - Categorias depreendidas da triangulação: definições e exemplos

Eixo Temático (ET)	Categoria (C)	Definição e Exemplos
ET1	C1 – Percepção Acolhimento familiar na escola	Processo de recepção, escuta ativa, diálogo e encaminhamento proporcionado pela instituição escolar para acolher e integrar as famílias na comunidade escolar. Exemplo: recepção calorosa dos pais na entrada da escola, realização de reuniões para novos pais.
	C2 - Percepções sobre o voluntariado	Percepções, atitudes e engajamento das famílias em programas de voluntariado na escola. Exemplo: participação ativa dos pais em atividades voluntárias como eventos escolares, organização de festas, auxílio em projetos pedagógicos.
ET2	C3 - Interações com os pais/responsáveis	Diferentes formas de interação entre a escola e os pais/responsáveis, como telefonemas, comunicados, bilhetes, e contato direto. Exemplo: comunicação frequente por meio de e-mails, mensagens de texto, ou chamadas telefônicas para compartilhar informações escolares sobre o desempenho dos alunos.
	C4 - Comunicação e encaminhamentos entre família e escola	Canais de comunicação utilizados para encaminhamentos, convocações, advertências, entre a escola e as famílias. Exemplo: comunicação via grupos de WhatsApp para convocar reuniões ou informar sobre eventos escolares.
	C5 - Estratégias de comunicação com os pais/responsáveis	Diversidade de estratégias de comunicação adotadas pela escola, como redes sociais digitais, comunicação impressa, e quadro de avisos. Exemplo: uso de redes sociais da escola para divulgar eventos, compartilhar informações e promover interações com os pais.
ET3	C6 - Envolvimento das famílias na escola	Participação espontânea e frequente das famílias nas atividades escolares, manifestando interesse e comprometimento com a vida escolar dos filhos. Exemplo: participação ativa dos pais em reuniões, palestras, <i>workshops</i> promovidos pela escola.

	C7 - Participação das famílias em atividades escolares	Idas esporádicas das famílias em eventos, festas, reuniões e demais atividades propostas pela escola. Exemplo: pais/responsáveis comparecem apenas em eventos escolares como festas juninas, dia das mães, e feiras de ciências.
	C8 - Ausência das famílias na escola	Comparecimento das famílias à escola somente quando convocadas, demonstrando uma participação limitada ou restrita. Exemplo: a participação dos pais apenas em reuniões ou atividades quando solicitados formalmente pela escola.
	C9 - Participação das famílias na gestão da unidade escolar	As famílias participam diretamente na gestão da escola, tendo funções em órgãos colegiados como Associação de Pais e Mestres (APM), Conselhos e demais instâncias de participação na administração escolar. Exemplo: participação dos pais em reuniões do conselho escolar para discutir e tomar decisões sobre a escola.
ET4	C10 - Gerenciamento de conflitos no espaço escolar	Ações e estratégias adotadas pela escola para lidar com conflitos entre alunos, famílias e professores, incluindo mediação, diálogo e escuta ativa. Exemplo: Mediação de conflitos entre alunos durante intervalos ou em sala de aula.
	C11 - Conflitos internos decorrentes da interação aluno-professor-escola	Conflitos gerados por indisciplina, brigas, bullying, e outras situações que afetam a dinâmica escolar. Exemplo: discussão entre alunos durante uma aula ou casos de bullying não resolvidos.
	C12 - Adversidades e demandas psicossociais e estruturais entre famílias e escola	Situações de dificuldades psicossociais e estruturais enfrentadas pelas famílias que afetam a interação com a escola, incluindo famílias que enfrentam problemas como miséria, violência, alcoolismo, negligência, entre outros; e estruturas precárias e dificuldades financeiras. Exemplo: famílias em situação de vulnerabilidade social enfrentando dificuldades para participar ativamente da vida escolar dos filhos.
ET5	C13 - Corresponsabilidade na relação família-escola	Compreensão e prática da responsabilidade compartilhada entre família, Estado e sociedade no processo educacional. Exemplo: reconhecimento da responsabilidade tanto da família quanto da escola no desenvolvimento educacional e social das crianças e dos adolescentes.
	C14 - Leis que embasam a participação familiar na escola e fora dela	Conhecimento e aplicação da legislação vigente que estabelece os direitos e deveres da família na participação escolar e em outros contextos. Exemplo: conhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Fonte: Elaboração própria.

Conforme o quadro acima, os cinco eixos temáticos que estruturam a dinâmica entre família e escola abrangem diferentes áreas de interação e compreensão, sendo compreendidas 14 categorias distintas. No eixo ET1 - Acolhimento e Percepções, tem-se duas categorias (C1 e C2). Essas categorias se concentram na receptividade da escola em relação às famílias, incluindo formas de escuta, diálogo e encaminhamento (C1). Além disso, a percepção sobre o voluntariado (C2) é explorada, investigando a participação dos pais/responsáveis em programas, especialmente os voluntários, na unidade escolar.

No ET2 - Comunicação e Interação, tem-se três categorias (C3, C4 e C5). Elas destacam a diversidade de interações entre escola e famílias. São abordadas diferentes formas de comunicação,

como telefonemas, bilhetes, redes sociais digitais, entre outros (C3). Adicionalmente, são analisadas as estratégias de comunicação e os encaminhamentos utilizados entre a instituição educacional e os responsáveis (C4). Isso engloba desde grupos de WhatsApp até convocações e advertências. Também são exploradas as estratégias de comunicação mais amplas, como redes sociais digitais, comunicação impressa e quadros de avisos (C5).

No ET3 - Participação e Envolvimento Familiar, contemplam-se quatro categorias (C6, C7, C8 e C9). Essas categorias evidenciam, por sua vez, o engajamento das famílias na escola. Isso inclui desde a participação em atividades escolares até o envolvimento em órgãos de gestão, como a Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselhos (C6 e C7). Além disso, são analisados os padrões de ausência das famílias na escola, onde o comparecimento ocorre apenas por convocação (C8). A participação das famílias na gestão da unidade escolar também é considerada (C9). Como dito, este é um eixo que é complementar ao ET5.

No ET4 - Conflitos e Gerenciamento de Diferenças, há três categorias (C10, C11 e C12). Elas são analisadas como categorias relacionadas à gestão de conflitos no ambiente escolar. Isso engloba desde a mediação de conflitos até as adversidades psicossociais e estruturais entre famílias e escola.

No ET5 - Corresponsabilidade e Legislação, depreende-se duas categorias (C13 e C14). Elas abordam, por sua parte, a compreensão da corresponsabilidade na relação família-escola, bem como o conhecimento e a aplicação das leis que respaldam a participação e os direitos das famílias na educação. Essas categorias são fundamentadas no que os respondentes sabem do que está na letra da lei e em sua aplicação no dia a dia no ambiente escolar.

Como se pode apreender, esses eixos e essas categorias proporcionam uma estrutura analítica para compreender as dinâmicas e as interações entre família e escola nas respostas das nove entrevistas. Nos próximos tópicos, parte-se para a análise dessas categorias nas nove entrevistas a partir da presencialidade, ou seja, observa-se se há a presença ou a ausência das categorias depreendidas nas respostas de cada entrevistado. Confirma-se a presença de uma categoria pela identificação de, pelo menos, uma unidade de registro que se associe à categoria. Logo, se caso não houver nenhuma unidade de registro nas respostas referentes ao eixo temático correspondente à questão, isso indica que a categoria está ausente. É a partir dessa análise interpretativa que as nove entrevistas são examinadas nos tópicos a seguir.

4.2 Análise do conteúdo das entrevistas

Neste tópico, desdobra-se a análise categorial das entrevistas realizadas, visando aprofundar a compreensão da relação entre família e escola sob a perspectiva dos gestores e demais profissionais da educação e também das famílias. As nove entrevistas foram, como já referimos, conduzidas na unidade escolar selecionada, envolvendo sete profissionais da área educacional e dois familiares com educandos matriculados.

Dentro deste tópico, da seção 4.2.1 a 4.2.9, acontece uma análise individual dos dados de cada entrevista realizada, buscando depreender a presencialidade das categorias e dos respectivos eixos temáticos. Isso inclui o exame da transcrição da entrevista que se encontra no Apêndice D deste estudo. Cada entrevista tem sua própria categorização com seus respectivas unidades de registro, o que é evidenciado pelos quadros-síntese que acompanham cada subseção deste tópico. De forma geral, salienta-se que essa análise categorial busca identificar padrões, diferenças, semelhanças e nuances nas percepções e experiências compartilhadas pelos entrevistados, conforme o protocolo de Bardin (2009) – o que é, posteriormente, discutido no tópico 4.3.

4.2.1 Sob a perspectiva do diretor: entrevista de E1

O E1 é o Diretor da instituição escolar selecionada, tendo participado da entrevista no dia 13/12/2022. A sua entrevista durou 37 minutos, gerando uma transcrição de cinco páginas (Apêndice D). Como figura central na gestão educacional, o Diretor desempenha um papel fundamental na condução das políticas educacionais, administração escolar e estratégias institucionais. Suas percepções e visões provavelmente oferecem uma compreensão mais ampla da dinâmica entre família e escola, considerando a perspectiva macro do ambiente educacional (Lima, 1998), incluindo questões estratégicas, desafios e oportunidades para a colaboração eficaz entre ambas as partes (Ellström, 2007; Bilhim, 2006).

Seguindo a proposta das 14 categorias depreendidas, tem-se, abaixo, um quadro-síntese da presencialidade delas na entrevista de E1:

Quadro 9 - Eixos temáticos, categorias e unidades de registro da Entrevista 1

Questões ⁵	Eixo temático	Categorias	Unidade de Registro
1 e 2	ET1	C1	<p>E1: "Acolhemos a qualquer momento que a família busca nosso atendimento, e quando se trata de conflitos também acolhemos os conflitos daí resolvemos passo a passo o que a demanda espera da equipe gestora ou dos professores, quando tem ocorrências e queixas que envolvem a relação professor-aluno".</p> <p>E1: "Consideramos ainda acolhimento quando realizamos as festas. A gente fazia as festas para as famílias, era uma maneira de abordar e se aproximar das famílias, temos as reuniões dos pais, e muitos outros contatos, com as famílias, devido os encontros que trazemos os palestrantes, temos outras atividades que chamamos a família depois dos conselhos de classes normalmente conversamos com as famílias e temos sempre outras atividades com as famílias".</p>
		C2	<p>E1: "[...] a gente vai caminhando nessa relação muito particular com as famílias que a gente consegue acessar. Percepções, atitudes e engajamento da famílias em programas de voluntariado na escola".</p>
3 e 5	ET2	C3	<p>E1: " A forma de comunicação é ampla devido as redes sociais né? O uso das tecnologias... E hoje nós não temos um grupo de bom dia, boa noite, boa tarde, pelo WhatsApp. É uma lista de transmissão, onde apenas nós administramos fazemos as chamadas para reuniões, conversamos com os pais sobre assembleias de associação de pais e mestres, como agora temos quarta-feira uma reunião de pais, então a gente se comunica por ali, pelas redes sociais".</p>
		C4	<p>E1: "Na medida em que o pai precisa falar com a gente, a família tem uma diversidade de acesso para conversar conosco não tem somente o telefone fixo, convidando para comparecerem podem vir aqui presencialmente, ou receber o bilhete. A família pode procurar o nome do administrador do grupo, que normalmente cada um de nós ficou responsável por um grupo de WhatsApp e conversamos com os pais dessas crianças, ou comparecem os responsáveis . As vezes os pais buscam na entrada, na hora da entrada das aulas e são conduzidos até aqui na sala da direção ou sala do SOE".</p>
		C5	<p>E1: "A partir do momento que os pais procuram falar com alguém da escola, que é a equipe gestora, e aí eles entram em contato pelo nosso WhatsApp particular, né? E aí eles falam, por exemplo: olha, estou com um problema, queria marcar uma reunião e tal... Ele não pode falar no grupo, ficar dando um bom dia, boa tarde, mandando mensagem, falando de outros assuntos. De nós para eles, mas ao mesmo tempo eles têm acesso, 24 horas praticamente, né? A gente recebe as reuniões desde o horário da manhã, dos pais, nos perguntando ou solicitando".</p>

⁵ Como são entrevistas semiestruturadas, a ordem das perguntas pode ser alterada. Desse modo, cada questão pode ser efetivada em outro lugar ou de outras maneiras em prol do melhor desenvolvimento da entrevista. Por exemplo, nesta entrevista de E1, há onze questões, porque o eixo temático ET3 foi desenvolvido em três questões e não em duas como proposto no Guião (Apêndice C). Com isso, foi respeitado o eixo temático, mas não necessariamente à ordem do Guião (Apêndice C), sem desprezar os conteúdos previamente selecionados para serem explorados.

6, 7 e 8	ET3	C6	E1: "Existe um trabalho com a representante dos pais e a APM aqui na escola, mas não é sistematizado, é o que a gente também vai buscar para o ano que vem. Que seja um trabalho sistematizado. Tanto as reuniões da APM como o trabalho da representante das famílias, que nos ajudam nas festas, nos encontros com famílias ou com nossas parcerias e também nas palestras".
		C7	E1: "A APM se constitui hoje em forma de doações, voluntariado, e os pais participam com a forma que eles podem participar ou quando eles querem participar. Estamos sempre avisando sobre esse tipo de participação".
		C8	E1: "E a Pedagoga e mãe do aluno que nos ajudava como representante dos pais no momento não estamos nos reunindo, mas era um trabalho que faz falta. Nos ajudava nos encontros com os Pais, e a representante também participava das questões financeiras da APM, para a gente realizar as festas e datas comemorativas do calendário escolar".
		C9	E1: "Aqui na escola estamos com poucas reuniões de Associação de pais e mestres".
4 e 9	ET4	C10	E1: "Os conflitos ocorrem com frequência, sempre os alunos demandam, os professores demandam para atuar com os pais".
		C11	E1: "Bom, a gente trabalha aqui com esse tripé, basicamente... se trabalhase trabalha: comunidade/professores, família e alunos".
		C12	E1: " [...] a educação que a gente promove na escola A, como a nossa identidade que é uma escola de artes, então uma escola de artes e educação física, ela é primordialmente formativa. Ela forma a cidadania através das artes, dança dentre outras modalidades educativas. É uma abordagem diferenciada como Pais e responsáveis sobre nossas responsabilidades com as crianças e seu desenvolvimento".
10 e 11	ET5	C13	E1: "E nós aqui na escola A, precisamos muito mais, é de uma capacitação maior dos docentes, promovido pela própria EAP (Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação), que seja a nossa escola de referência, para que a gente possa realmente trabalhar esses valores, típicos da relação aluno-professor que são próprios dessa relação, que muitas vezes precisamos melhorar fazendo estudos apropriados ne?"
		C14	E1: "No dia a dia cada documento, cada atividade que realizamos daria para referenciar e referendar tudo com as Leis que nos respaldam e que nos cobram. Cada documento tem um segmento e um destino aqui para ser realizado. Tudo é respaldado."

Fonte: Elaboração própria.

No eixo ET1, o entrevistado E1 caracterizou as Categorias C1 e C2 com base em suas respostas. Na Categoria C1, E1 descreveu o acolhimento oferecido pela instituição escolar às famílias em diferentes situações. E1 ressaltou que a escola recebe e atende as demandas das famílias,

especialmente em casos de conflitos, buscando resolver passo a passo as questões que envolvem a relação professor-aluno. Além disso, o entrevistado destacou a realização de festas, reuniões de pais, encontros com palestrantes e outras atividades como formas de abordagem e aproximação com as famílias, proporcionando espaços de interação e diálogo.

Na C2, E1 enfatizou a construção de uma relação mais próxima com as famílias que a escola consegue alcançar, uma vez que a APM não teve muitos encontros durante o ano. O diretor mencionou a importância das percepções, atitudes e engajamento das famílias nos programas de voluntariado da escola, indicando uma colaboração mais direta e envolvimento ativo por parte dessas famílias nos diferentes programas ou atividades propostas pela instituição educacional – o que acompanha o pensamento de Epstein (2010) no envolvimento tipo 3 - voluntariado; e na perspectiva de Lima (1998), é a participação ativa.

No ET2, o entrevistado E1 trouxe à luz as categorias C3, C4 e C5 com base em suas respostas. Na C3, descreveu a ampla utilização das redes sociais e tecnologias como forma de comunicação entre a escola e as famílias. Destacou o uso do WhatsApp por meio de uma lista de transmissão administrada pela equipe gestora para convocar reuniões, discutir temas pertinentes às associações de pais e mestres, assim como informar sobre eventos e atividades escolares.

Na C4, o entrevistado mencionou a diversidade de meios disponíveis para que as famílias se comuniquem com a escola. Além do contato presencial, destacou o uso do telefone, do grupo de WhatsApp administrado pelos membros da equipe escolar, e a abertura para conversas pessoais ou encaminhamento de bilhetes. Isso indica que a escola tem diferentes formas de interação conforme a preferência e a conveniência das famílias – isso coaduna com o princípio de Ellström (2007) da confiança que é basilar na construção e manutenção dos relacionamentos.

Na C5, o E1 evidenciou a comunicação mais direta e particular entre a equipe gestora da escola e as famílias por meio do WhatsApp particular dos membros da equipe. Destacou, ainda, a disponibilidade quase contínua de comunicação, o que permite, por exemplo, que os pais possam enviar mensagens a qualquer momento para tratar de assuntos específicos ou solicitar reuniões. Isso demonstra a flexibilidade e a proximidade na comunicação entre a escola e as famílias por meio dessas plataformas digitais e suas possibilidades – reforça-se, assim, o envolvimento do Tipo 2, da Epstein (2010).

No ET3, por sua vez, o entrevistado também traz à tona as categorias C6, C7, C8 e C9 em suas respostas. Na C6, E1 ressaltou a intenção da escola em buscar uma organização mais sistemática do trabalho em conjunto com a APM e demais representantes das famílias. Expressou o

desejo de sistematizar as atividades, como as reuniões da APM e o papel da representante das famílias nos conselhos, visando colaboração em eventos, festas, encontros e palestras. Isso aponta que é um envolvimento que ainda carece de estruturação nessa comunidade escolar, o que, segundo Lima (1998), é essencial para reforçar a democraticidade no sentido de haver participação direta.

Na C7, o entrevistado relatou que a APM se constitui por meio de doações e voluntariado dos pais, salientando que a participação dos pais/responsáveis se dá de acordo com suas possibilidades e interesse. A escola mantém a comunicação constante, informando e convidando os pais a participarem ativamente desse formato de colaboração. Conforme Lima (1998), a escola está cumprindo o critério da orientação, promovendo uma participação convergente em seu espaço administrativo, pedagógico e sociocultural.

Em relação à C8, E1 mencionou uma Pedagoga que, além de ser mãe de um aluno, atuava como representante dos pais na escola. Mesmo não havendo reuniões recentes, destacou a importância do papel desempenhado por essa representante, auxiliando nos encontros com os pais, além de participar de questões financeiras da APM para a realização de festas e eventos no calendário escolar. Só que essa representante não se encontra mais nessa função. Por não haver, ainda, um representante substituto, nota-se que, no critério envolvimento, nesse ponto, há uma participação reservada, seguindo a tipologia de Lima (1998).

Na C9, o entrevistado reconheceu a atual escassez de reuniões da APM na escola. Esse reconhecimento ressalta a importância de revitalizar e fortalecer esse espaço de participação e colaboração entre a escola e os pais, visando uma maior integração e envolvimento da comunidade escolar. Nesse sentido, seguindo os tipos de envolvimento de Epstein (2010), nota-se que estão carentes os tipos: 5 - Tomada de decisão e 6 - Colaborando com a Comunidade.

No ET4, o entrevistado também evidencia, em suas respostas, as categorias C10, C11 e C12. Na C10, ele destacou a ocorrência frequente de conflitos na escola, indicando que tanto os alunos quanto os professores frequentemente demandam a intervenção e o envolvimento dos pais para lidar com esses conflitos. Isso evidencia a importância da participação e colaboração dos pais na resolução e na abordagem dos desafios enfrentados pela comunidade escolar. Essa convocação da presença dos pais na escola é o envolvimento que Epstein (2009) nomeia como Tipo 1 – Paternidade, uma vez que é preciso o engajamento dos responsáveis dentro e fora de casa para com a educação dos educandos.

Já na C11, E1 mencionou, também, o tripé de atuação da escola, destacando o trabalho que se realiza envolvendo a comunidade/professores, a família e os alunos. Essa abordagem reforça a

importância da colaboração entre esses três pilares para o desenvolvimento e a formação dos alunos, evidenciando a interdependência entre a escola, a família e a comunidade na educação das crianças. Essa triangulação escola-pais-comunidade é indicada de diversas formas por Epstein (2010; 2009; 2001), Lima (1998), Szymanski (2009) e Ellström (2007), dentre outros.

Na C12, E1 ressaltou a educação oferecida pela escola, enfatizando a identidade da instituição como uma escola de artes e educação física, e como essa abordagem formativa é essencial para a formação da cidadania por meio das artes. Com isso, o entrevistado destacou a importância de envolver os pais e os responsáveis no entendimento das responsabilidades coletivas com o desenvolvimento dos educandos, evidenciando o papel ativo da escola na formação integral dos alunos que serão futuros cidadãos. Nesse sentido, essa formação integral do aluno é preconizada no pensamento de Lima (1998) e também na proposta de Szymanski (2009).

No ET5, o participante também apontou, em suas respostas, a presença das categorias C13 e C14. Na C13, ele expressou a necessidade de uma capacitação mais ampla e específica para os docentes da Escola A, promovida pela EAP. Destacou a importância dessa capacitação como uma ferramenta para aprimorar os valores essenciais na relação entre aluno e professor. E1 ressaltou, ainda, a importância de estudos apropriados para melhorar essa relação, enfatizando a busca por estratégias e métodos mais eficazes para fortalecer o vínculo entre docentes e alunos. Essa capacitação é fundamental para que o relacionamento entre família e escola se fortaleça, porque docentes mais preparados tornam-se multiplicadores de boas práticas na comunicação, na gestão dos conflitos, na condução pedagógica mais assertiva e humanizada, entre outras. Na perspectiva de Lima (1998), essa capacitação/formação estimula e incentiva melhorias na participação prática, tanto de forma direta, quanto indireta.

Na C14, o entrevistado enfatizou, ademais, a importância do respaldo legal para todas as atividades e documentos realizados na escola. E1 destacou que cada documento e atividade realizada na instituição tem suas bases respaldadas pelas leis que regem a educação. Isso evidencia a atenção e a importância dada à conformidade legal e à aderência às normativas que regem as práticas educacionais, assegurando que todas as ações realizadas na escola estejam alinhadas com as diretrizes legais pertinentes. Essa conduta preconizada pelo diretor no espaço escolar aponta que há a observância da participação decretada e consagrada, conforme a proposta de Lima (1998).

A análise das respostas do entrevistado E1 indicaram a presença integral dos cinco eixos distintos - ET1, ET2, ET3, ET4 e ET5. Em relação ao envolvimento escola-família, E1 evidencia práticas de acolhimento e aproximação com as famílias (C1) por meio de eventos, reuniões e comunicações

regulares (C2), refletindo um esforço para estabelecer laços mais estreitos. Entretanto, destaca-se a necessidade de uma estruturação mais sistemática na relação escola-família (C6), incluindo maior participação e organização nas reuniões da APM (C9), o que aponta para possíveis melhorias na democratização da participação dos pais, de acordo com a proposta de Lima (1998).

Quanto à comunicação, as práticas atuais (C3, C4, C5) revelam uma diversidade de canais utilizados para interação com as famílias, demonstrando flexibilidade e proximidade, mas sugerindo uma maior estruturação e formalização na comunicação institucional para melhorar a interação, seguindo a tipologia de Epstein (2010) sobre os diferentes tipos de envolvimento entre escola e família. Em relação aos conflitos na escola, E1 salienta a necessidade de envolvimento dos pais (C10) para lidar com essas situações, realçando a importância da colaboração e da participação ativa dos pais na resolução de problemas, conforme destacado por Lima (1998). Além disso, destaca-se a triangulação escola-família-comunidade (C11) como ponto forte na formação integral dos alunos, mas há espaço para aprimorar a representatividade dos pais e sua atuação nas instâncias de decisão (C8), fortalecendo assim a democracia participativa na instituição de ensino, conforme preconizado por Lima (1998).

De forma geral, pode-se depreender que há a necessidade de capacitação docente (C13), mesmo tendo a observância legal (C14). Ou seja, aponta-se para a importância de atualizações e aderência às normativas, bem como para o aprimoramento das práticas pedagógicas, que podem refletir em uma melhor interação escola-família e na qualidade da educação oferecida pela instituição. Essas implicações dessa primeira entrevista se avizinham com as propostas de Epstein (2010), Lima (1998) e Ellström (2007).

4.2.2 No prisma da vice-diretora: entrevista de E2

O entrevistado E2 é a vice-diretora da unidade escolar selecionada. Ela participou da entrevista no dia 09/12/2022, a qual teve a duração de 34 minutos. A transcrição resultou em cinco páginas, que se encontram no Apêndice D. Sua posição hierárquica na gestão escolar revela um potencial para oferecer contribuições valiosas sobre as práticas administrativas adotadas na instituição de ensino, bem como sobre a dinâmica da interação estabelecida com os pais/responsáveis e os alunos. Como parte fundamental da equipe gestora, seu prisma oferece uma visão das estratégias, dos desafios e das iniciativas empreendidas pela escola para promover um ambiente educacional mais colaborativo e inclusivo. Como efetuado na entrevista anterior, a seguir, tem-se um quadro-síntese da presença ou não das categorias propostas na seção 4.1.

Quadro 10 - Eixos temáticos, categorias e unidades de registro da Entrevista 2

Questões ⁶	Eixo temático	Categorias	Unidade de Registro
1 e 6	ET1	C1	E2: "a escola tem contato com a família, eles também têm um respeito maior, vai criando uma proximidade e muitas considerações entre os alunos e os professores, talvez, pelo trabalho que é desenvolvido. Eu acho muito importante esse trabalho da escola, com a família, dos professores com as famílias no processo de ensino aprendizagem".
		C2	E2: "Mas tem uma parte dos pais e professores que continuam realizando atividades de voluntariado, não é obrigatório. Não é sistematizado".
3 e 5	ET2	C3	E2: "É porque a comunicação envolve os professores então seria como expliquei, utilizamos os convites impressos tem os convites. Tem convites pelo WhatsApp [...]".
		C4	E2: " [...] os professores fazem parte desse papel de buscar os pais para estarem juntos aqui para acompanhar as atividades e a aprendizagem das crianças e aqui a gente conversa muito sobre o desenvolvimento corporal e biológico das crianças".
		C5	E2: "[...] a gente faz muito mais utilizando isso [redes sociais digitais] agora com a questão do WhatsApp, mas usamos e-mails também. temos Instagram, e utilizamos os telefonemas fixos também".
2 e 7	ET3	C6	E2: "Esse é um tema [envolvimento das famílias na escola], inclusive [...] é um tema que a gente debate muito com os professores e com os... os pais. A gente entende, culturalmente, a ideia como é que a escola é responsável e a família pela educação da criança". E2: "Temos muitos problemas com essa parte do envolvimento porque considero poucos pais que se envolvem com as atividades e compromissos da escola e com os filhos deles".
		C7	E2: "[os pais participam] mas principalmente para organização de festas e o cronograma de apresentações das alunos [que] eles contribuem".
		C8	E2: "[...] considero poucos pais que se envolvem com as atividades e compromissos da escola e com os filhos deles."
		C9	E2: "Temos muitos problemas com essa parte do envolvimento [dos pais/responsáveis na escola]."
4 e 8	ET4	C10	E2: "Então percebendo isso [a presença de conflitos na escola], como é pontual, conversar com os professores foi a solução [...]".
		C11	E2: "[...] Então a gente viu que esses conflitos aparecem, e apareceram muito depois da pandemia".
		C12	E2: "Tem pais que não vêm às reuniões e pedem em seguida para conversar com os professores [...] se comunicam muito bem conosco, mas poderia ser um grupo maior de pais participantes desses encontros e das reuniões".
9 e 10	ET5	C13	E2: "Sobre a corresponsabilidade da relação família -

⁶ Como são entrevistas semiestruturadas, a ordem das perguntas pode ser alterada. Desse modo, cada questão pode ser efetivada em outro lugar ou de outras maneiras em prol do melhor desenvolvimento da entrevista. Com isso, foi respeitado o eixo temático, mas não necessariamente à ordem do Guião (Apêndice C), sem desprezar os conteúdos previamente selecionados para serem explorados.

			escola, ela ocorre de modo espontâneo, ou seja, de modo natural na dinâmica desta unidade escolar e sobre o acolhimento é realizado a qualquer momento que se faz necessário”.
		C14	E2: “É a Lei de gestão democrática que rege o PPP e o nosso Projeto político pedagógico, e o Regimento interno que rege tudo da escola e a LDB que nos ampara sobre o currículo”.

Fonte: Elaboração própria.

Observando as respostas do Entrevistado E2, nota-se que todas as categorias encontram-se presentes com as respectivas unidades de registro presentes acima no quadro-síntese. Ao abordar o eixo ET1, o E2 demonstra reconhecer a importância do contato e respeito mútuo entre a escola e as famílias, destacando a relevância desse relacionamento para o processo de ensino-aprendizagem – isso reforça o princípio confiança, de Ellström (2007). No entanto, em relação à categoria C2, menciona que embora haja atividades voluntárias, não há uma sistematização dessas práticas na escola. Utilizando os termos de Lima (1998), essa situação aponta que não há uma participação praticada constante, mesmo isso sendo incentivado pela participação decretada, isto é, legislação vigente.

No eixo ET2, ao falar sobre a comunicação e interação, E2 evidencia o uso de diversas ferramentas como: convites impressos, WhatsApp, e-mails, Instagram e telefonemas fixos, etc. Todos esses canais são utilizados para se comunicar com os pais/responsáveis. Isso mostra uma variedade de canais utilizados pela instituição para interagir com as famílias. Contudo, aponta, novamente, a ausência de uma sistematização dessas estratégias. Esses indícios apontam que o Tipo 2 – Comunicação, de Epstein (2010), ainda carece de maior investimento, divulgação, insistência da classe de docentes e profissionais da educação, entre outros.

No eixo ET3, o E2 aponta o tema do envolvimento das famílias na escola como uma discussão frequente, mencionando a compreensão cultural da responsabilidade compartilhada entre escola e família na educação das crianças. Isso corrobora com o pensamento de Schein (2009) que, como apontado, indica que a cultura é constituída por crenças, valores e suposições dos membros que convivem e atuam na organização. O E2 expressa, também, preocupação com a falta de envolvimento parental, destacando como uma dificuldade recorrente a participação limitada dos pais nas atividades e compromissos escolares. Na C7, ET2 menciona a participação dos pais principalmente na organização de festas e apresentações dos alunos, enquanto nas C8 e C9, reforça a preocupação com a escassez de engajamento e participação efetiva dos pais na escola nos colegiados

como APM. Conforme Epstein (2010), esse contexto observado por E2 aponta que o Tipo 4 está defasado no envolvimento das famílias na respectiva unidade escolar.

No ET4, E2 discute a presença de conflitos na escola e destaca a necessidade de comunicação entre professores para lidar com tais situações. O entrevistado observa que os conflitos aumentaram após a pandemia e menciona que alguns pais pedem para conversar diretamente com os professores, mesmo assim há baixa frequência de participação dos pais em reuniões e encontros da escola. Essa situação sugere, utilizando a tipologia de Lima (1998), que os pais/responsáveis têm uma preferência pela participação informal (reunião não agendada) se comparada com a participação formal (convocação, reuniões de pais, conselhos, etc.).

No ET5, o E2 salienta que a corresponsabilidade na relação entre família e escola ocorre de modo espontâneo na dinâmica da escola, destacando o acolhimento realizado sempre que necessário – isso reforça a predileção pela participação informal (Lima, 1998). Em relação à legislação, E2 destaca leis como a de gestão democrática, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Interno e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como bases legais que norteiam as práticas da escola – essa resposta de E2 demonstra seu conhecimento da participação decretada (Lima, 1998). No entanto, E2 não menciona ações específicas ou sistematizadas para promover essa corresponsabilidade, revelando uma lacuna na indicação de estratégias mais concretas para fortalecer essa relação entre família e escola, ou seja, E2 não relata como acontece a participação praticada na unidade escolar.

As respostas de E2 indicam reconhecimento da importância da relação entre escola e famílias, porém as unidades de registro das categorias evidenciam lacunas na prática desse envolvimento parental, especialmente na falta de sistematização das práticas voluntárias, na ausência de estruturação nas estratégias de comunicação e na necessidade de ações mais concretas para promover a corresponsabilidade. Isso revela, em complemento ao que foi dito na entrevista anterior, que existem desafios na efetiva participação e do envolvimento familiar na escola, em consonância com as propostas de Lima (1998), Schein (2009) e Epstein (2010).

4.2.3 A voz do coordenador: entrevista de E3

O entrevistado E3 é o Coordenador da unidade escolar. Ele foi entrevistado em 13/12/2022, sendo o diálogo durou 27 minutos e gerou uma transcrição de 4 páginas (Apêndice D). Sua posição como coordenador proporciona o ponto de vista acerca de como está sendo conduzida a coordenação pedagógica e as dinâmicas das relações entre a família e o ensino. Suas percepções demonstram as

perspectivas específicas sobre a organização curricular, as metodologias de ensino, o suporte aos professores e as interações com as famílias dos alunos. Com isso, é possível depreender uma compreensão mais aprofundada do papel da coordenação na articulação entre família e escola. A seguir, tem-se o quadro síntese em que se nota a presença ou não das categorias e de seus respectivos eixos temáticos:

Quadro 11 - Eixos temáticos, categorias e unidades de registro da Entrevista 3

Questões ⁷	Eixo temático	Categorias	Unidade de Registro
1 e 2	ET1	C1	E3: "O acolhimento ocorre quando somos acionados e somos chamados ou pelos pais, ou pelos professores, ou pela orientadora que também faz o acolhimento quando a família nos procura".
		C2	E3: "A Família tem um papel crucial para gente aqui da escola mas na realidade só conseguimos acessar um bom diálogo com apenas uma parte das famílias".
3 e 5	ET2	C3	E3: "Fazemos interação com os pais, através do WhatsApp e fazemos ligações".
		C4	E3: "Então atualmente a gente se comunica muito através desse grupo de WhatsApp. Então a gente manda mensagens, pede para os pais comparecerem. Quando tem apresentações também a gente pede para os pais comparecerem para prestigiar nossos encontros, as apresentações das crianças [...]"
		C5	E3: "Sobre a comunicação a gente tem pensado enquanto equipe o que podemos fazer para ampliar o número de pais participantes nas atividades, o que precisamos caminhar para melhorar nossas atuações com as crianças aqui da escola, agora com esse negócio de internet, as crianças ficam muito na internet [...]"
1e 3	ET3	C6	E3: "Eu acho que se os pais participassem mais das atividades da escola teriam mais envolvimento com o desenvolvimento e o desempenho de seus filhos. Então, teríamos respostas diferenciadas das que temos hoje. Teríamos também outra valorização de nosso trabalho tanto dos alunos como dos professores. É um trabalho que está faltando nas escolas de modo geral".
		C7	E3: "Aí tem as reuniões de pais também, quando são chamados devido as reuniões de conselhos de classes. E eles participam. Não da maneira que nós da direção gostaríamos que fosse ideal".
		C8	E3: "Eu percebo assim que é muito pequena a participação, mesmo a gente persistindo". E3: "A gente tenta, de todas as formas, chamar mais as famílias para participarem, mas como elas têm seus compromissos, todas trabalham e tem afazeres que impedem de vir aqui para participarem..."
		C9	E3: "É um trabalho que está faltando nas escolas de modo geral. A sociedade mesmo não valoriza. Deveria ter mais

⁷ Como são entrevistas semiestruturadas, a ordem das perguntas pode ser alterada. Desse modo, cada questão pode ser efetivada em outro lugar ou de outras maneiras em prol do melhor desenvolvimento da entrevista. Com isso, foi respeitado o eixo temático, mas não necessariamente à ordem do Guião (Apêndice C), sem desprezar os conteúdos previamente selecionados para serem explorados.

			união entre a escola, comunidade e família”.
2, 3 e 4	ET4	C10	E3: “e vamos lidando a cada dia com isso [conflitos]. Vamos acolhendo e orientando à medida do possível os pais. Aí temos que convocar e aí já falei tem a comunicação”.
		C11	E3: “São muitos os conflitos/problemas todos os dias: problemas de indisciplina, desinteresse dos alunos, falta de professores...”
		C12	E3: “A sociedade mesmo não valoriza. Deveria ter mais união entre a escola, comunidade e família. De forma geral, hoje em dia, os estudantes estão se apresentando desmotivados e a família poderia ajudá-los”.
5	ET5	C13	E3: “Eu vejo que a cada ano vai sendo mais difícil, vai dificultando mais que a gente consiga que as famílias participem da escola. Eu acho que assim, não sei se de repente poderia o governo intervir para ver se a gente consegue mais essa participação de alguma forma. De alguma forma para a gente conseguir isso, porque a escola não está mais conseguindo participar como antes”.
		C14	E3: “Algum posicionamento da Secretaria de Educação ajudaria muito. O nível central teria que colocar algumas regras condicionando a participação dos pais, o comparecimento sem muitas escolhas teria que ser compensatório, teria que ter regras para os pais se sentirem na responsabilidade de vir a escola acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem”.

Fonte: Elaboração própria.

Analisando as respostas de E3 nos cinco eixos, nota-se a presença de todas as 14 categorias. Observa-se também que E3 foi mais sucinto nas respostas do que os demais entrevistados, uma vez que, em vez de 10 questões, ele conseguiu responder apenas cinco, tendo que se ausentar no meio da entrevista. Isso não interferiu na coleta dos dados, uma vez que, como são eixos temáticos, a distribuição dos temas pode ocorrer em qualquer segmento da resposta não estando necessariamente associada uma determinada questão. Isso fortalece a escolha pelo protocolo da análise de conteúdo neste trabalho em detrimento de outras técnicas de análise.

No ET1, E3 evidencia a importância do acolhimento familiar na escola (C1). A abordagem mencionada é principalmente reativa, respondendo aos chamados e as iniciativas das famílias ou professores para interações. Esse modo de operar coaduna com a participação reservada, empregando a tipologia de Lima (1998). E3 observa, ainda, que apenas uma parte das famílias estabelece um diálogo consistente com a escola (C2), o que confirma essa participação menos ativa das famílias no que se refere ao critério envolvimento.

Quanto à comunicação (ET2), há esforços para engajar os pais por meio do WhatsApp, ligações e mensagens para envolvê-los em eventos e apresentações dos alunos (C3, C4). E3 expressa preocupação sobre a participação limitada dos pais e reflete sobre estratégias para aumentar o

engajamento, reconhecendo os desafios atuais, especialmente o impacto da tecnologia na vida das crianças (C5). Esse cenário acompanha o que foi mencionado nas entrevistas de E1 e E2 no que se refere ao Tipo 2, de Epstein (2010), uma vez que há uma diversidade de canais, mas ainda falta uma sistematização das estratégias de comunicação.

No ET3, E3 destaca a importância do envolvimento dos pais no desempenho e no desenvolvimento dos alunos, expressando a falta de participação e de valorização do trabalho escolar por parte das famílias (C6). Isso demonstra que o nível de crenças que fortalece a cultura (Schein, 2009) está em defasagem, na visão do coordenador. Observa-se, também, uma tentativa de engajar os pais por meio de reuniões convocadas, especialmente nas reuniões de conselho de classe, embora não atinjam o nível de participação desejado pela direção (C7, C8). Esse cenário demonstra, como já relatado por E2, que é preciso fortalecer o envolvimento no Tipo 3, isto é, nas tomadas de decisão no espaço escolar. E3 menciona, ainda, as dificuldades enfrentadas pelas famílias em participar devido a compromissos e afazeres, reconhecendo a falta de união entre escola, comunidade e família como uma questão amplamente presente (C9), o que confirma uma participação reservada – senão passiva – das famílias no critério envolvimento, utilizando novamente os termos de Lima (1998).

Em ET4, E3 discute a abordagem adotada pela escola para lidar com conflitos. O entrevistado orienta os pais conforme necessário, mas ressalta os problemas cotidianos, como indisciplina e desinteresse dos alunos (C10, C11). Há, então, uma constatação de que a sociedade deveria valorizar mais a importância da participação da família no ambiente escolar para motivar os estudantes (C12). Esses apontamentos nas falas de E3 indicam que o Tipo 5 de envolvimento, conforme Epstein (2010), porque não há uma colaboração ativa entre a comunidade e a escola.

No que diz respeito ao ET5, E3 reflete sobre a dificuldade crescente em envolver as famílias na escola e sugere intervenções governamentais para garantir uma maior participação dos pais/responsáveis, inclusive apontando a necessidade de regras ou políticas da Secretaria de Educação para incentivar a presença dos pais na escola (C13, C14). Esse pensamento de E3 indica que seu entendimento de participação deve ocorrer a partir da legislação, isto é, favorece a participação decretada e a consagrada para regular, controlar e manter a participação praticada, utilizando a tipologia de Lima (1998).

Por conseguinte, depreende-se que E3 demonstra um envolvimento reativo no que se refere à relação família e escola. Isso decorre, porque há uma participação reservada (Lima, 1998), no prisma do coordenador. Isso se evidencia por meio do acolhimento familiar, principalmente em resposta aos chamados e às iniciativas das famílias ou de alguns professores (ET1, C1). Há uma preocupação com

a limitada comunicação, apesar da utilização de diversos canais: WhatsApp, ligações e mensagens. Esses canais são utilizados para envolver os pais em eventos e apresentações dos alunos (ET2, C3, C4). Só que há a falta de participação desses familiares e de sua valorização nos conselhos e em outros órgãos de tomada de decisão (Epstein, 2010), refletindo isso na cultura organizacional (Schein, 2009; Szymanski, 2009), e na necessidade de fortalecer o envolvimento nos processos decisórios da escola de forma mais democrática (Lima, 1998).

E3 relata também os problemas cotidianos na escola, ressaltando a importância da sociedade valorizar mais a participação da família para motivar os estudantes (ET4, C10, C11, C12). Só que isso, ao ver do entrevistado, deve partir das instâncias governamentais – essa visão fortalece a participação decretada e consagrada em vez da participação praticada (Lima, 1998). De forma geral, essa entrevista sugere intervenções governamentais para garantir uma maior participação dos pais/responsáveis, indicando a necessidade de políticas ou regras da Secretaria de Educação para incentivar a presença dos pais/responsáveis na escola (ET5, C13, C14) – percepção que não é necessariamente acompanhado pelos outros entrevistados anteriormente analisados, E1 e E2.

4.2.4 A visão do supervisor: entrevista de E4

E4 é o supervisor de ensino que orienta a região em que se encontra a unidade de ensino selecionada. Ele participou da entrevista no dia 13/12/2022, tendo uma duração de 35 minutos. Essa entrevista resultou em quatro páginas de transcrição que se encontram no Apêndice D. A posição deste entrevistado na hierarquia das instituições educacionais oferece contribuições de como está ocorrendo a supervisão das estratégias de ensino na região da Escola A e também como é conduzida entre os diretores a relação entre a escola e as famílias na respectiva localidade. E4, com base em seu papel de supervisor, pode, portanto, trazer à luz informações pertinentes relacionadas às práticas de supervisão pedagógica e ao envolvimento familiar na dinâmica escolar entre os núcleos de educação básica de uma rede de ensino. A seguir, tem-se um quadro-síntese da presencialidade dos eixos temáticos e suas respectivas categorias nas falas de E4.

Quadro 12 - Eixos temáticos, categorias e unidades de registro da Entrevista 4

Questões ^a	Eixo temático	Categorias	Unidade de Registro
1 e 2	ET1	C1	E4: "Acolhimento é feito com quem estiver no momento que for solicitado, então às vezes um da nossa equipe acolhe lá na entrada da escola, depois vem compartilhar ou encaminha para quem pode solucionar a situação que a família traz para ser resolvida".
		C2	E4: "Esse trabalho [voluntariado] é muito importante mas é tão complexo esse trabalho de trazer proximidade entre família e professores e aqui na direção também encontramos dificuldades, mas vamos tentando encontrar formas de trabalhar esse tema".
3 e 5	ET2	C3	E4: "A comunicação é feita de várias maneiras, por exemplo pelo WhatsApp, temos vários grupos".
		C4	E4: "Tem muitas formas de se comunicar com as família. Temos por meio de bilhetes, e-mails, telefonemas Instagram, depende do assunto e dos pais".
		C5	E4: "Depende do assunto e dos pais. Às vezes nos comunicamos na hora da saída e no momento da entrada dos alunos". E4: "Às vezes colocamos cartazes, anúncios sobre reuniões dos pais (encontros temáticos) lá na recepção e depende do objetivo a ser alcançado".
6 e 7	ET3	C6	E4: "O envolvimento é fragilizado, não tem consistência... a gente vai levando... os pais não gostam de ser cobrados para contribuir com a responsabilidade dos hábitos de estudos das crianças em casa".
		C7	E4: "[...] os pais não gostam de ser cobrados para contribuir com a responsabilidade dos hábitos de estudos das crianças em casa".
		C8	E4: "Os pais estão ausentes na escola".
		C9	E4: "Os pais não participam dos hábitos de estudo dos filhos".
4 e 8	ET4	C10	E4: "[...] tem uma reunião mensal que a gente faz com os pais e a gente encaminha o bilhete. Então, é mais efetivo às vezes do que o WhatsApp. E os pais que não comparecem nessa reunião mensal, normalmente no outro dia ou depois eles procuram a escola para saber o que aconteceu, perguntar dos filhos".
		C11	E4: "Procuramos ver a origem do conflito, daí acolhemos, ouvimos e oferecemos uma conclusão, apoio a quem veio se queixar e encaminhamos dependendo do assunto".
		C12	E4: "Por exemplo: resolvemos aqui mesmo quando os pais reclamam de atividades aos sábado devido a religiosidade que impede a criança de participar das apresentações de dança, teatro, músicas. Daí a gente resolve aqui mesmo na direção".
9 e 10	ET5	C13	E4: "Não somente no aspecto escolar, no sentido do conteúdo digo, em todos aspectos que a família deve ter responsabilidades de cuidar dos filhos. A educação inclui muitos aspectos até higiene é básico para a criança vir para escola limpos, tomados banhos".

^a Como são entrevistas semiestruturadas, a ordem das perguntas pode ser alterada. Desse modo, cada questão pode ser efetivada em outro lugar ou de outras maneiras em prol do melhor desenvolvimento da entrevista. Com isso, foi respeitado o eixo temático, mas não necessariamente à ordem do Guião (Apêndice C), sem desprezar os conteúdos previamente selecionados para serem explorados.

		C14	E4: "Sim existem tantas Leis!! Se vive no automático, não vamos assim olhando... mas a LDB tem a ver com o currículo. A frequência do aluno na escola é amparada ou regida pelo estatuto da criança e do Adolescente e assim por diante cada ação do diretor da direção tem ligação com cada lei".
--	--	-----	---

Fonte: Elaboração própria.

Na entrevista de E4, são contemplados os cinco eixos temáticos com suas respectivas categorias. No ET1, o supervisor destaca o acolhimento feito por diferentes membros da equipe, resolvendo questões conforme surgem e encaminhando para a resolução adequada, evidenciando a complexidade do trabalho em aproximar famílias e professores (C1, C2). Com isso, pode-se depreender que, uma vez que o acolhimento é espontâneo, não há, necessariamente, uma sistematização dessa ação. Nesse sentido, no critério de regulação, nota-se, partindo da tipologia de Lima (1998), que há uma participação não formal, a qual é, como descrita pelo estudioso, caracterizada por regras menos estruturadas formalmente, sendo, não raramente, elaboradas com a própria intervenção dos atores da organização.

No ET2, a comunicação é destacada como diversificada, utilizando canais como WhatsApp, bilhetes, e-mails, telefonemas e Instagram, adaptando-se à necessidade e às preferências dos pais (C3, C4, C5). Novamente, destaca-se o Tipo 2 de envolvimento, seguindo a tipologia de Epstein (2010), só que se perpetua, como dito acima, a participação não formal, uma vez que não há sistematicidade nas estratégias de comunicação. Isso foi confirmado nas outras falas de E1, E2 e E3.

No ET3, por sua vez, o envolvimento parental é descrito como frágil, com ausência e pouca participação dos pais nos hábitos de estudo dos filhos, revelando uma participação reservada e passiva (C6, C7, C8, C9), seguindo a tipologia de Lima (1998). Essa percepção se contrasta com a perspectiva de E1 que aponta uma participação mais ativa. Só que, nos prismas de E2 e E3, tem-se apoio desse viés que aponta para uma participação mais reservada em direção a uma participação passiva (Lima, 1998).

No ET4, a abordagem para lidar com conflitos envolve reuniões mensais com os pais, resolução interna de questões e busca pela origem dos conflitos. Isso evidencia a tentativa de solucionar problemas de forma efetiva e direta (C10, C11, C12). Essa proposta se alinha com o Tipo 1 e Tipo 4, de Epstein (2010), porque a gestão dos problemas é resolvida de forma interna, seja dentro do espaço escolar (Tipo 4 – Aprendendo em casa), seja nos lares dos educandos (Tipo 1 - Paternidade). Essa resposta se contrasta com as falas de E1 que trazem à luz mais o Tipo 5, mas se

associa, indiretamente, com as respostas de E2 e E3 que acompanham, mesmo que indiretamente, essa percepção de E4.

No ET5, destaca-se a ênfase não apenas no âmbito educacional, mas também na responsabilidade dos pais em aspectos como higiene e cuidados gerais. Ele também relata as leis educacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (C13, C14). Essa visão legalista coaduna com o prisma teórico de Weber (2018) e Motta (1990).

Esses relatos de E4 revelam uma busca por uma comunicação variada (Epstein, 2010), com esforços para resolver conflitos de maneira interna, mas de modo mais informal (Lima, 1998). Mesmo assim, o entrevistado, ao final, faz um apelo para que os pais assumam uma maior responsabilidade na educação dos filhos e, para isso, até cita as leis e regulamentos educacionais. Esse ponto de vista demonstra que a participação dos pais/responsáveis ainda precisa ser sistematizada nas práticas da unidade escolar selecionada. Essa percepção configura, novamente, que há uma participação decretada e consagrada por meio de leis e normativas, mas que isso ainda não se manifesta de forma plena, constante e consciente na participação praticada dos gestores e profissionais da educação, empregando, aqui, a tipologia de Lima (1998) – isso acompanha as percepções de E1, E2 e E3.

4.2.5 Na lupa da Gestora de Recursos Humanos: entrevista de E5

A E5 é gestora de recursos humanos na Escola A. A entrevista foi conduzida em 12/12/2022, com duração de 22 minutos, e resultou em 4 páginas de transcrição (Apêndice D). O entrevistado possui atuação na área de Recursos Humanos na instituição desde 2011, o que sugere uma visão privilegiada sobre as dinâmicas e as diversas interações ocorridas ao longo do tempo entre a equipe educacional e as famílias. Sua perspectiva proporciona, assim, contributos sobre como a gestão de recursos humanos influencia e interage com a relação entre a equipe escolar e as famílias dos alunos. E5 traz falas significativas para compreender os aspectos de integração, gestão e dinâmica interpessoal entre os profissionais da educação e os familiares dos estudantes dentro do contexto educacional. A seguir, tem-se o quadro-síntese com a presencialidade das categorias dos eixos temáticos definidos nesta pesquisa:

Quadro 13 - Eixos temáticos, categorias e unidades de registro da Entrevista 5

Questões ⁹	Eixo temático	Categorias	Unidade de Registro
1, 2	ET1	C1	E5: "O acolhimento, primeiro tem a portaria, tem a abordagem na entrada da escola que recebe e pergunta o que a pessoa quer, o que ela precisa naquele momento com quem deseja falar? Então, dependendo do que necessita, é encaminhado para o orientador, para o coordenador, o professor e nos casos, em alguns casos mais específicos, para a própria direção da escola".
		C2	E5: "Porque quando os pais participam [como voluntariado], geralmente são os alunos que têm o melhor desenvolvimento aqui na escola. O que eu percebo é que alguns pais evitam um pouco de vir na escola, geralmente dos alunos que dão problema, né? Então, acho que eles têm essa dificuldade em participar da escola, com receio do que vai ser repassado dos filhos".
3 e 5	ET2	C3	E5: "Depois da pandemia, a comunicação é feita muito pelo WhatsApp. Eu vejo que às vezes pelo WhatsApp não alcança todos os pais".
		C4	E5: "[...] Ah, tô lembrando aqui que também tem uma reunião mensal que a gente faz com os pais e a gente encaminha o bilhete. Então, é mais efetivo às vezes do que o WhatsApp".
		C5	E5: "[...] Então, é mais efetivo às vezes do que o WhatsApp. E os pais que não comparecem nessa reunião mensal, normalmente no outro dia ou depois eles procuram a escola para saber o que aconteceu, perguntar dos filhos".
6 e 7	ET3	C6	E5: "Acho que depende muito da situação da família. O envolvimento, né? Aqui, temos família de baixa renda e a maioria é de classe média. E alguns alunos com classe econômica boa. O envolvimento depende da família."
		C7	E5: "Aqui, temos família de baixa renda e a maioria é de classe média. E alguns alunos com classe econômica boa. O envolvimento depende da família".
		C8	E5: "As famílias tem pouca participação, só frequentam quando tem atividades escolares como, festa junina, e outras atividades".
		C9	E5: "Já existiu aqui a APM atualmente não está funcionando normalmente. Mas a direção saberia falar melhor".
4, 8 e 10	ET4	C10	E5: "A gente se comunica com os pais, com o que for mais importante. E os gestores também, principalmente quando tem algum conflito na escola. Escola, eles entram em contato por telefone com as famílias".
		C11	E5: "Os conflitos quem sabe é a direção. Eles que atuam e é bem de modo diferente. E tem muitas formas de abordagem. Depende muito de como é o comportamento dos pais".
		C12	E5: "[...] Esses são os pais que menos comparecem e convivem no espaço escolar. Até quando os chamamos, eles não comparecem. Eles têm muita dificuldade de conversar, porque têm filhos que apresentam problemas de

⁹ Como são entrevistas semiestruturadas, a ordem das perguntas pode ser alterada. Desse modo, cada questão pode ser efetivada em outro lugar ou de outras maneiras em prol do melhor desenvolvimento da entrevista. Com isso, foi respeitado o eixo temático, mas não necessariamente à ordem do Guião (Apêndice C), sem desprezar os conteúdos previamente selecionados para serem explorados.

			disciplina, problemas de violência também”.
9 e 10	ET5	C13	E5: “Funciona assim: na minha percepção, os pais que mais precisam não participam. Não estão próximos. Não participam das palestras, das festas da escola como, por exemplo, a festa da família”.
		C14	E5: “Existem as leis que embasam os trabalhos da escola, as ações e respaldam o nossos trabalhos, né? A LDB, a lei [não compreensível] e a lei da gestão democrática. [Ficou pensativa, mas não alterou sua resposta]”.

Fonte: Elaboração própria.

Na entrevista E5, é possível observar que, novamente, aos cinco eixos temáticos e suas respectivas categorias foram acolhidos nas falas da gestora. No ET1, E5 ressalta a importância do acolhimento na entrada da escola, direcionando os visitantes para as necessidades específicas, seja para o orientador, coordenador, professor ou direção, destacando a relevância desse suporte inicial (C1). Nessa resposta, nota-se que há uma visão de departamentalização, o que se avizinha da prerrogativa burocrática, de Weber (2018). Isso também conduz a uma participação mais formal no sentido de ter direcionamento previsíveis conforme as demandas que chegam (Lima, 1998).

Quanto à participação dos pais como voluntários na escola, a percepção de E5 sugere que alguns evitam essa participação, principalmente dos alunos com dificuldades, indicando um receio em relação ao que será comunicado sobre seus filhos (C2). Essa retração dos pais/responsáveis aponta que, como nas outras entrevistas, que não existe, por ora, uma sistematização dos modos de participação e articulação das famílias na Escola A, para além dos previstos na legislação (Conselho, APM, etc.). Nesse sentido, no âmbito no critério envolvimento, no viés de E5, na Escola a prática da participação assume-se tendencialmente como passiva, seguindo a tipologia de Lima (1998). Com isso, concordam E2, E3, E4 e, agora, E5.

No ET2, segundo E5, a comunicação após a pandemia concentrou-se principalmente no WhatsApp, embora a gestora reconheça que esse meio pode não alcançar todos os pais (C3). Ela destaca também a efetividade das reuniões mensais como uma forma de engajar mais a comunicação com os familiares do que o WhatsApp, observando que os pais/responsáveis que não comparecem buscam informações sobre o que ocorreu (C4, C5). Diferente dos demais entrevistados (E1 a E4), E5 não cita uma diversidade de canais de comunicação, restringindo a esses meios: grupos de WhatsApp, e-mails, reuniões mensais e o telefone físico. Ao final, E5 enfatiza o seguinte: “Olha o telefone fixo fica aqui [apontou para o aparelho telefônico da unidade escolar]. Então, quando a direção não conseguem falar por e-mail, WhatsApp, os professores, a direção, a coordenação vêm aqui [telefone físico] para falar com os pais”. Essa comunicação entre famílias e escola parece ser, portanto, do tipo reativa, o

que se afasta do Tipo 2, de Epstein (2010) que prevê ações mais interativas e contatos mais frequentes e previsíveis.

No que diz respeito ao ET3, a participação e o envolvimento das famílias são percebidos como variáveis, dependendo da situação econômica e social de cada família (C6, C7). E5 indica uma baixa participação das famílias, mencionando a presença restrita em atividades escolares e a ausência funcional da Associação de Pais e Mestres (APM) (C8, C9). Outra vez confirma-se que a participação prevista no âmbito da Escola A, na visão dos entrevistados (de E1 a E5), é do tipo informal, tendendo ao reservado, utilizando as tipologias de Lima (1998). Isso se dá, porque não há uma sistematização dessas estratégias de participação e envolvimento, nem mesmo naquelas que são previstas na participação decretada e consagrada (Lima, 1998), isto é, APM e Conselho.

Em relação ao ET4, destaca-se a comunicação entre a escola e os pais, principalmente em situações de conflito, ressaltando que os gestores entram em contato telefônico com as famílias nessas ocasiões (C10, C11). E5 aponta que os pais com filhos com problemas disciplinares são os que menos frequentam a escola, demonstrando dificuldade em se envolver (C12). Esse cenário descrito por E5 se distancia do que é preconizado na literatura sobre as boas práticas em prol do maior engajamento, do fortalecimento, do envolvimento e do aumento da participação dos pais/responsáveis nas escolas, conforme Lima (1998; 2018a), Ellström (2007), Morgan (2006), Bilhim (2006), Bolman e Deal (2013), Szymanski (2014), Epstein (2010; 1987), entre outros.

No ET5, a percepção de E5 é de que os pais mais necessitados não participam das atividades da escola, citando a falta de presença em palestras e eventos como a festa da família (C13). Ela também menciona a importância das leis que embasam o trabalho da escola, como a LDB (LDB) e a lei da gestão democrática (C14). Com isso, nota-se que o prisma de E5 é bastante legalista, alinhando-se, como dito anteriormente, ao modelo burocrático, conforme Lima (1998), seguindo as prerrogativas de Weber (2018).

Essas reflexões e observações de E5 oferecem um panorama da interação entre a escola e as famílias, destacando desafios e nuances nas relações estabelecidas. Diferente dos outros entrevistados, E5 focou nos pontos de melhoria da participação das famílias na Escola A. Com isso, foi possível depreender que, em consonância com as outras entrevistas, que, embora se tenha ciência da necessidade do fortalecimento da relação família e escola, como prevê a participação decretada e consagrada (Lima, 1998), ainda, não se efetiva isso na participação praticada na Escola A.

4.2.6 Com a palavra a professora: entrevista de E6

E6 é uma das professoras da Escola A. Ela participou da entrevista em 12/12/2022, durante um período de 28 minutos. Isso gerou 5 páginas de transcrição, presentes no Apêndice D. Sua experiência e atuação no ambiente escolar fornecem uma visão privilegiada sobre a interação constante entre família e escola, oferecendo, assim, uma percepção mais próxima tanto dos educandos, quanto dos pais/responsáveis. Por meio desse seu contato direto com os alunos e suas famílias, ela traz à tona uma perspectiva prática e detalhada das relações estabelecidas entre esses dois ambientes essenciais na vida formativa das crianças e dos adolescentes. A seguir, tem-se o quadro-síntese da presencialidade das categorias e dos respectivos eixos temáticos, presentes nas falas de E6.

Quadro 14 - Eixos temáticos, categorias e unidades de registro da Entrevista 6

Questões ¹⁰	Eixo temático	Categorias	Unidade de Registro
1, 2	ET1	C1	E6: "A equipe gestora sempre acolhe de boa forma, de boa maneira, porém muitos pais ou estão no limite na hora da reunião de fatos que ocorrem que os preocupam ou simplesmente são negligentes, são distantes por fatos de não ouvir algumas questões relacionadas aos seus filhos, por falta de maturidade, de informação, de saber o que está ocorrendo por classe social".
		C2	E6: "A equipe gestora sempre está à disposição, sempre esclarece algumas dúvidas, sempre tenta se reportar através da agenda ou verbalmente na hora da saída ou na hora da entrada [...]".
3 e 5	ET2	C3	E6: "A participação da família como já falei eu considero insatisfatório porque como eu já falei o tipo de comunicação afasta não existe proximidade e a participação da família é baixa [...]".
		C4	E6: "[...] mesmo os gestores tentando melhorar, não conseguem atingir esse objetivo de aproximar a família para que haja envolvimento".
		C5	E6: "Não tenho muita noção do todo mas acredito que a qualquer momento a escola busca os pais tem diferentes formas e modelos para chamar os pais".
6, 7 e 11	ET3	C6	E6: "A representante das famílias atua somente quando se faz necessário depende do evento que exige a presença de um representante dos pais".
		C7	E6: "A APM funciona esporadicamente, depende do tipo de necessidade. As vezes atua em festas comemorativas e algumas atividades quando os pais participam fazendo doações".
		C8	E6: "Pelo meu entendimento, a família poderia atuar

¹⁰ Como são entrevistas semiestruturadas, a ordem das perguntas pode ser alterada. Desse modo, cada questão pode ser efetivada em outro lugar ou de outras maneiras em prol do melhor desenvolvimento da entrevista. Com isso, foi respeitado o eixo temático, mas não necessariamente à ordem do Guia (Apêndice C), sem desprezar os conteúdos previamente selecionados para serem explorados.

			mais próxima dos professores, sinto falta da proximidade de momentos para conversar sobre cuidados, atenção e até os pais conhecerem sobre os conteúdos de dança e não só sobre os comportamentos dos filhos”.
		C9	E6: “Às vezes atua em festas comemorativas e algumas atividades quando os pais participam fazendo doações”.
4 e 8	ET4	C10	E6: “[...] Poderíamos ter esse espaço de diálogo com os pais das crianças que a gente convive todos os dias”.
		C11	E6: “E existem muitos conflitos sim, entre os professores entre professores e gestores. Em geral, se usa a autoridade e a punição tipo chamam a atenção dos pais ou só comunicam aos pais sobre o mau comportamento dos filhos”.
		C12	E6: “Alguns pais, sim, dependendo da classe social, se são mais vulneráveis, se não sabem ler, se não sabem escrever, se não são formados, ficam mais na defensiva porque acham que pode ser, por causa de vários motivos [...]”.
9 e 10	ET5	C13	E6: “Então, existe toda uma complexidade que eu acho que acredito que tanto como a família, como a escola, como os terapeutas, especialistas, devem se sentar, conversar e tentar procurar mecanismos para acolher e poder lidar com essas situações tão complexas”.
		C14	E6: “Sim não tenho muito entendimento mais como sou professora de dança não me ligo muito nas Leis mas com certeza a gente segue sim as leis próprias da educação”.

Fonte: Elaboração própria.

A análise da entrevista de E6 revela a presença dos cinco eixos temáticos e suas respectivas categorias. No ET1, observa-se que, segundo E6, a equipe gestora demonstra disponibilidade para acolher os pais, mas o envolvimento destes pode ser afetado por diversos fatores, como preocupações, negligência ou falta de informação. Isso demonstra uma dificuldade de comunicação e proximidade entre a escola e as famílias (C1, C2). Essas situações de vulnerabilidade impactam os modos de acolhimento e de percepção das famílias em relação à unidade escolar. Como dito anteriormente, Ellström (2007) e Schein (2009), cada a seu modo, defendem que as crenças dos familiares interferem na maneira como estes se relacionam com a equipe gestora e a comunidade ao redor da escola. Essa reflexão também foi trazida à luz por E1 e E2, só que, em E6, diferentemente dos outros dois entrevistados supracitados, considera negativamente essas crenças em relação à Escola A.

No que tange ao ET2, a entrevistada considera insatisfatória a participação familiar. Segundo seu relato, isso se deve à ausência de proximidade e comunicação, apesar dos esforços da gestão escolar para melhorar essa interação. Esse apontamento indicia que há uma lacuna significativa nesse tipo de envolvimento (C3, C4, C5). Novamente, esse relato acompanha os outros anteriores (de E1 a E5), porque, em todos eles, até o momento, verifica-se a ausência de uma estratégia de comunicação

sistematizada e consolidada – fragilizando o Tipo 2 de envolvimento, conforme Epstein (2010). No caso de E6, não é informado, como nos anteriores, a diversidade de canais de comunicação, sendo enfocado, apenas, a insatisfação com o cenário atual.

Quanto ao ET3, destaca-se uma atuação esporádica da APM, atuando em festas e atividades que envolvem doações. Essa pouca presença efetiva dos pais em momentos de diálogo e acompanhamento escolar (C6, C7, C8, C9) demonstra que o envolvimento do Tipo 5, de Epstein (2010), ainda está sendo tangenciado ou pouco efetivado. Voltando à tipologia de Lima (1998), percebe-se que, na participação praticada, o critério do envolvimento está mais voltado para a participação reservada – quase que direcionada para a participação passiva – do que para a participação ativa.

No que se refere ao ET4, há um anseio por um diálogo mais próximo entre professores e pais no ambiente cotidiano, enquanto a abordagem dos conflitos tende a recorrer à comunicação de problemas comportamentais, segundo E6. Isso sugere uma necessidade de aprofundamento no entendimento e na resolução dessas questões (C10, C11, C12). Logo, o envolvimento do Tipo 6, seguindo Epstein (2010), é pouco desenvolvido no espaço da Escola A, conforme percebido por E6. Isso está em sintonia com o que foi apontado, mesmo que indiretamente, nas outras entrevistas, as quais também pouco citaram esse tipo de envolvimento na relação família e escola.

No ET5, E6 ressalta a complexidade das situações e a importância de um diálogo entre família, escola e especialistas para lidar com esses desafios complexos, embora admita um conhecimento limitado em relação às leis educacionais (C13, C14). Esse tipo de reflexão de E6 se alinha mais ao modelo de gestão do tipo político, o qual prevê essa interação e troca de saberes e competências na gestão do poder (Lima, 1998; Bilhim, 2006; Ellström, 2007). Como se vê, se em E5, o modelo era de afinidade com o racional-burocrático, neste, E6, observa-se o direcionamento para o modelo político. Nas outras entrevistas, esse tipo de afinidade ficou, por sua vez, difuso, com pouca concentração, se comparado com essas duas entrevistas, em que apreende a predominância de um dos modelos, propostos por Lima (1998).

Essa entrevista de E6 revela desafios significativos na relação entre escola e família. De certa forma, E6 acompanha a reflexão crítica de E5, indicando a necessidade de estratégias mais efetivas de comunicação, envolvimento e compreensão mútua na Escola A. Em comparação às demais, E6 enfatiza que, para promover um ambiente educacional mais colaborativo e acolhedor, a relação família e escola precisa ser mais próxima e constante – o que, indiretamente, acompanha o pensamento de todas anteriores, de E1 a E5.

4.2.7 Refletindo com a orientadora educacional: entrevista de E7

A E7 é a orientadora educacional da Escola A. Ela participou do processo de entrevista semiestruturada em 06/06/2023, contribuindo com pertinentes apontamentos durante 36 minutos. Isso resultou em 6 páginas de transcrição (ver Apêndice D). O papel dessa profissional na instituição é essencial, já que sua atuação se estende para além do âmbito pedagógico, acolhendo principalmente questões socioemocionais e oferecendo apoio tanto aos alunos quanto às suas famílias e comunidade. Por meio de sua experiência e interações diárias, E7 traz a este trabalho uma visão ampla e sensível das dinâmicas escolares, pois, como dito, ela lida, diariamente, dando suporte emocional, fazendo o acompanhamento dos estudantes e também estreitando as relações entre a escola e as famílias dos alunos. A seguir, tem-se o quadro-síntese da presencialidade das categorias e seus eixos temáticos depreendidos a partir das falas de E7.

Quadro 15 - Eixos temáticos, categorias e unidades de registro da Entrevista 7

Questões ¹¹	Eixo temático	Categorias	Unidade de Registro
1 e 2	ET1	C1	E7: "O meu trabalho junto com os pais, no primeiro encontro, eu falo que é um acolhimento, que é um namoro. Eu tenho que conquistar aquela família, né? Aí eu tenho muita coisa pra falar às vezes, mas eu nem falo tudo, eu escuto mais".
		C2	E7: "E é necessário, é de fundamental importância esse trabalho com a família. Sem a família a gente não consegue avançar. Nesse ponto ainda estamos articulando para ampliar o número de participação das famílias".
3 e 5	ET2	C3	E7: "E quando é um caso mais, assim, delicado, mais fácil, não tão sério, sei lá se seria a palavra adequada, aí eu ligo pra mãe, agendo com ela o horário que ela prefere pra gente conversar um pouquinho [...]".
		C4	E7: "[...] utilizamos de várias formas de estabelecer os contatos com pais, por exemplo usamos bilhetes".
		C5	E7: "A comunicação é feita através de uma convocação escrita, quando o caso é mais urgente é usado o telefone, mas utilizamos de várias formas de estabelecer os contatos com pais, por exemplo usamos bilhetes".
6 e 7	ET3	C6	E7: "[...] Procuram também quando ocorre uma necessidade, quando sentimos necessidade de conversar com os pais sobre os comportamentos dos alunos, (você sabe né, a disciplina). E quando temos diversidade de assuntos a tratar com os pais".
		C7	E7: "A participação da representante das famílias é muito articulada com os temas e as necessidades da escola e quando se faz necessário ela participa e nos ajuda com a comunicação com os pais".

¹¹ Como são entrevistas semiestruturadas, a ordem das perguntas pode ser alterada. Desse modo, cada questão pode ser efetivada em outro lugar ou de outras maneiras em prol do melhor desenvolvimento da entrevista. Com isso, foi respeitado o eixo temático, mas não necessariamente à ordem do Guião (Apêndice C), sem desprezar os conteúdos previamente selecionados para serem explorados.

		C8	E7: "Bom, aqui no serviço de orientação educacional (SOE) eu tenho a impressão que a participação da família é muito grande. mas de modo geral, a porcentagem correlacionando com o total de Pais não temos nem cinquenta por cento de participação dos pais".
		C9	E7: "O trabalho da APM é realizado em conjunto com a equipe gestora. Mas não é um trabalho sistematizado, antigamente era com o maior número de famílias participantes, atualmente funciona muito mais quando os pais querem participar fazendo doações para escola".
3, 4 e 8	ET4	C10	E7: "Problemas, conflitos entre os alunos, da coordenação com os Pais daí eu acolho aqui sempre .quase todo dia temos conflitos para ser mediado".
		C11	E7: "Muitas vezes tem gente até que acha ruim que, em vez de falar, falar, falar os problemas, eu acolho primeiro. Faço uma escuta ativa deixando as famílias se sentirem a vontade, primeiro eu conquisto a família".
		C12	E7: "Sim são muitos tipos de problemas. Envolvem problemas de temas raciais, religiosidade, de gênero, de incompatibilidade entre os pais e professores".
9 e 10	ET5	C13	E7: "E aqui na escola A, esse ano, eu comecei um projeto junto com as quatro outras orientadoras das escolas classes, que chamam "Conversando a Gente Se Entende", onde a gente atende os pais uma vez por mês pra abordar temas pertinentes ao contexto escolar [...]".
		C14	E7: "Sim, existem as leis para se respaldar e para a gente seguir. Todo trabalho que desenvolvo está ligado as leis que regem nossas atividades e aqui na escola também".

Fonte: Elaboração própria.

Ao analisar as respostas de E7 em relação aos cinco eixos temáticos, encontram-se, novamente, as catorze categorias propostas. No ET1, E7 destaca a importância de estabelecer uma relação inicial positiva e construtiva com as famílias, enfatizando, nesse relacionamento, a necessidade de ganhar a confiança e a atenção dos pais/responsáveis para poder oferecer suporte de forma eficaz. Ellström (2007), como dito, aponta a confiança como um dos princípios para se efetivar as relações interpessoais. Isso acompanha o que foi relato nas entrevistas de E1, E2, E3 e E5.

No ET2, apesar da compreensão da importância do envolvimento familiar, E7 reconhece que a participação efetiva ainda é um desafio a ser enfrentado. Ela menciona a utilização de diferentes formas de comunicação, mas destaca a dificuldade em se alcançar um número significativo de pais/responsáveis nas reuniões agendadas. Isso, novamente, reforça o que foi dito nas entrevistas anteriores de que falta uma estratégia de comunicação sistematizada, consistente e consolidada na Escola A – o que fragiliza o Tipo 2 de envolvimento de Epstein (2010).

No ET3, segundo E7, observa-se uma abordagem reativa por parte das famílias, onde elas se aproximam mais da escola quando solicitadas, especialmente em questões disciplinares ou quando a

escola expressa uma necessidade específica de sua presença. Esse tipo de reflexão também esteve presente, principalmente, nas entrevistas de E5 e E6, mas de forma mais crítica e pungente. Ademais, a participação dos representantes das famílias parece estar mais alinhada às demandas imediatas da escola do que a uma participação mais ampla e proativa. Isso confirma a participação não formal, conforme tipologia de Lima (1998), que já foi citada na entrevista de E4.

Além disso, E7 ressalta a falta de um engajamento significativo em grupos como a APM, indicando uma participação dos pais/responsáveis mais esporádica e voltada para doações. Esse cenário, descrito por E7, fortalece o entendimento de que Tipo 5 de envolvimento, de Epstein (2010), ainda não foi alcançado em plenitude na Escola A. Em cotejo com as entrevistas anteriores, essa percepção de E7 está em sintonia, sobretudo, com E5 e E6.

No tocante ao ET4, E7 menciona a mediação como uma estratégia inicial, enfatizando a importância da escuta ativa e da conquista da confiança das famílias antes de abordar os problemas. A orientadora reconhece a diversidade de questões que surgem no espaço escolar, como temas raciais, religiosos e da incompatibilidade entre pais e professores em determinados aspectos. Mesmo assim, pode-se induzir que há um padrão de reatividade na resolução de conflitos, ou seja, a solução tende a surgir apenas após o surgimento do problema/demanda. Isso contraria o que é sugerido pela literatura como boas práticas no desenvolvimento e fortalecimento da relação família-escola, porque a gestão dos conflitos deve ser considerada de forma planejada – isto é, proativa – em detrimento da reatividade (Morgan, 2006).

Já no ET5, E7 ressalta a importância de seguir as leis que regem as atividades escolares. A profissional reconhece que é preciso respaldar suas ações dentro dos limites legais. Essa perspectiva se alinha com a burocrática, de Weber (2018). Mesmo assim, as falas de E7 não se afiliam a nenhum dos modelos de gestão propostos, porque não há uma predominância de determinada linha de raciocínio que converta para um dos modelos sugeridos por Lima (1998).

Essa reflexão crítica de E7 revela um panorama em que, apesar do reconhecimento da necessidade de envolver as famílias, existem desafios na concretização efetiva dessa participação. A entrevistada sugere que há uma forte indicação de uma abordagem reativa e um certo distanciamento das famílias em situações não urgentes – o que se afasta do que cenário figurado por E1 e E2, mas não se homologa ao prisma de E5 e E6. E7 fica em uma zona intermediária, mas ela sugere a necessidade de estratégias mais proativas e abrangentes para fortalecer o engajamento efetivo entre a escola e as famílias, o que é unânime entre os entrevistados, até aqui.

4.2.8 Conversando com uma mãe com diversos filhos em fase escolar: entrevista de E8

As entrevistas de E8 e E9 se diferenciam das anteriores devido ao seu foco direto em famílias com filhos matriculados na Escola A. Esse aspecto promove uma abordagem diferente das entrevistas anteriores conduzidas com profissionais da educação da referida unidade escolar. Adaptando-se às necessidades da entrevista semiestruturada, o Guião de Entrevistas (Apêndice C) foi ajustado para se adequar ao contexto familiar. E8, a primeira família entrevistada, participou da entrevista em 29/06/2023, totalizando 34 minutos de diálogo, que resultaram em 6 páginas de transcrição (Apêndice D). Essa entrevista reflete as experiências e as expectativas individuais de uma mãe acerca da dinâmica da interação entre a escola e a família, oferecendo uma perspectiva singular e diretamente afetada pela vivência de seus filhos na Escola A. A seguir, tem-se um quadro-síntese com a presencialidade das categorias e seus respectivos eixos temáticos depreendidos nas falas de E8.

Quadro 16 - Eixos temáticos, categorias e unidades de registro da Entrevista 8

Questões ¹²	Eixo temático	Categorias	Unidade de Registro
1, 2 e 4	ET1	C1	<p>E8: "E a experiência tem sido boa. Porém, nesse ano, eu já tive... devido ao acompanhamento que eu decidi ter, né, eu tinha que parar a minha vida. Eu tenho um ano, que participo aqui da escola porque são quatro filhos, e eu acho que filho precisa de mãe. E a escola faz a parte dela".</p> <p>E8: "Sim. Sim! Sim, somos sempre bem acolhidas eu converso sobre esse atendimento porque procuro saber quem atendeu? Sim as vezes vem as famílias sim, porque, às vezes, não é pai nem mãe, mas é avó, é uma responsável pela criança sim as vezes vem aqui as irmãs mais velhas para esses nossos encontros aqui nessa escola".</p>
		C2	<p>E8: "Aqui na escola A, a gente não tem contato direto com professor, mas tem como ser repassado e vice versa também nos passam quando o professor quer falar com a gente sobre os nossos filhos.</p>
3 e 5	ET2	C3	<p>E8: "Eu lido o tempo todo com o WhatsApp das escolas, onde, geralmente, tem o grupo que a escola passa os recados gerais, um grupo, né? Onde os pais não podem mandar resposta. Eles que passam as informações. E, geralmente, a gente tem um outro número, que é o da Secretaria da Escola, onde a gente trata assuntos individuais dos nossos filhos".</p>
		C4	<p>E8: "Sim, eu tenho o contato dos pais (temos contatos um dos outros) que tem interesse em estar aqui pra estar compartilhando essa informação e outras necessidades".</p>

¹² Como são entrevistas semiestruturadas, a ordem das perguntas pode ser alterada. Desse modo, cada questão pode ser efetivada em outro lugar ou de outras maneiras em prol do melhor desenvolvimento da entrevista. Com isso, foi respeitado o eixo temático, mas não necessariamente à ordem do Guião (Apêndice C), sem desprezar os conteúdos previamente selecionados para serem explorados.

			E8: "É um grupo de pais interessados em resolver problemas dos filhos e a escola. Essa escola e a gestão atende a gente sempre. E ter um grupo de pais que se mobilizam dá resultado logo!"
		C5	E8: "Então, se eu preciso atrasar, eu falo com a secretaria nesse número. Se é situação de saúde, eles me passam aqui dessa escola tudo, tudo, pelo WhatsApp. Qualquer coisa, né? Pra eu ter acesso ao professor, eu falo através desse número da secretaria, que sei que eles aqui repassam o recado para o professor".
3, 6 e 7	ET3	C6	E8: "Tem um espaço para você interagir com a escola. Sempre o pessoal da gestão, o SOE, sempre nos atendem bem às vezes demora um pouco às respostas mas nos chamam, agendam e nos atendem bem e resolvem todos e todas as questões que já trouxemos aqui".
		C7	E8: " E aqui nessa escola precisamos conversar com a coordenadora sobre esse momento da rotina e do descanso. Porque acredito que tem ocorrido mudanças para piorar o lado pedagógico. Mas eles sempre me atendem eu marco reuniões com outros pais e estou sempre conectada aqui com a escola e quando a gente se reúne aqui na escola e os pais estão juntos as mudanças solicitadas são sempre atendidas logo. E a gente vem aqui agradecer, sabe?".
		C8	E8: "Às vezes, esse porque.... surge porque os pais não estando tendo um tempo pra se perguntar o que tá acontecendo, que seus filhos estão agitados ou porque estão conversando demais na sala!"
		C9	E8: "Sim, eu tenho o contato dos pais (temos contatos um dos outros) que tem interesse em estar aqui pra estar compartilhando essa informação e outras necessidades. E outras situações já vivenciadas aqui que já valeu a pena está aqui presente tem resultado imediato! É um grupo de pais interessados em resolver problemas dos filhos e a escola. Essa escola e a gestão atende a gente sempre".
4 e 8	ET4	C10	E8: "[...] Esse é o meu contato que eu tenho com a escola. E quando eu procuro, preciso de alguma necessidade, eu venho e procuro e quando preciso fico a vontade para pedir socorro".
		C11	E8: "E aqui nessa escola precisamos conversar com a coordenadora sobre esse momento da rotina e do descanso. Porque acredito que tem ocorrido mudanças para piorar o lado pedagógico. Mas eles sempre me atendem eu marco reuniões com outros pais e estou sempre conectada aqui com a escola e quando a gente se reúne aqui na escola e os pais estão juntos as mudanças solicitadas são sempre atendidas logo. E a gente vem aqui agradecer, sabe". E8: "[...]E aí, eu vim procurar a coordenação geral e o SOE o serviço de Orientação educacional para falar da questão do filme e outras queixas de outras mães, as vezes a gente combina e vem três a quatro responsáveis de uma vez , como foi o caso sobre o horário do descanso, do soninho das crianças".
		C12	E8: "E eu tô tendo uma limitação financeira muito grande,

			muita dificuldade, materialmente falando a verdade porque resolvi parar de trabalhar fora de casa para me dedicar aos filhos.. Tô recebendo todos os benefícios do governo e tô muito focada nesse acompanhamento deles, com relação à educação deles”.
1, 9 e 10	ET5	C13	E8: “[...] Então, realmente, para quem pode, principalmente com o que eu aprendi aqui, a importância de conversar com o seu filho 15 minutos por dia”. E8: “[...] tô muito focada nesse acompanhamento deles, com relação à educação deles. Me dedico a acompanhar meus filhos é a educação que posso dá a eles”.
		C14	E8: “Eu lutei junto com outras pessoas aqui nessa escola para que prossiga com a educação integral por dez horas. Porque é muito bom. É uma oportunidade tão grande que a gente não pode deixar escapar, os governantes não podem interromper esse atendimento integral precisa sim é expandir para outras escolas”.

Fonte: Elaboração própria.

Ao comparar as respostas de E8 com as das outras entrevistas, é perceptível que a mãe em questão demonstra um alto nível de envolvimento com a escola e uma atenção às questões pedagógicas e comportamentais de seus filhos. Com relação às categorias, todas estiveram presentes, seja direta ou indiretamente nas falas de E8. Com isso, nota-se que as categorias e os respectivos eixos temáticos passam a também atender outro grupo de entrevistados, no caso os dos familiares – essa reiteração em grupos de entrevistados distintos demonstra a pertinência dos instrumentos empregados na análise.

No ET1, E8 enfatiza a importância de estar presente na vida escolar dos filhos. Ela demonstra ter um comprometimento pessoal ao parar de trabalhar para se dedicar ao acompanhamento educacional dos quatro filhos, sendo que dois deles estão matriculados na Escola A. Essa dedicação evidencia o Tipo 1 e o Tipo 4 de envolvimento, segundo a proposta de Epstein (2010), porque reforça-se a paternidade, como também o apoio parental em casa no que se refere às tarefas e às demais formações complementares ao ensino formal.

No ET2, E8 revela uma interação intensa com a escola, ressaltando o uso do WhatsApp para informações gerais da escola e a criação de grupos de pais interessados em resolver questões específicas na referida plataforma. Esse engajamento evidencia uma preocupação ativa e constante com as demandas escolares. Esse é o Tipo 2 e o Tipo 3, de Epstein (2010), porque a mãe tanto utiliza os canais de comunicação com a unidade escolar, quanto também cria, de forma voluntária, outros meios de engajar, participar e reunir interessados na formação e na gestão oferecidas na referida

Escola A. Esse modo de atuar da formação do educando faz com que seja, de fato, efetivada a participação ativa, utilizando, agora, a tipologia de Lima (1998).

No ET3, E8 se mostra participativa em reuniões, destacando que, quando os pais se unem, as mudanças solicitadas são atendidas rapidamente. Essa atuação conjunta ressalta seu compromisso e envolvimento na comunidade escolar. Isso contrasta com as respostas anteriores das entrevistas de E1 a E7 que mencionavam, cada um a seu modo, uma participação mais passiva dos pais/responsáveis. Essa atuação específica de E8 reforça também a participação direta e convergente que, inclusive, é incentivada, formalmente, pela participação decretada e consagrada, conforme defende Lima (1998).

No ET4, E8 demonstra um senso de proatividade ao abordar questões relevantes à escola, como a rotina dos filhos. Ela, inclusive, busca manter o diálogo direto com a coordenação e o serviço de Orientação Educacional para resolver problemas e discutir questões pedagógicas. Isso se destaca em comparação com outras entrevistas de E1 a E7 que não sinalizavam a existência dessa iniciativa – daí a importância de dar voz ao outro lado, no caso às famílias. Com essas ações, mesmo que indiretamente, E8 está praticando o Tipo 5 de envolvimento, de Epstein (2010), pois a mãe passa a participar das tomadas de decisão dentro do espaço escolar, tendo sua voz e vez acolhidas no seio escolar.

No ET5, a entrevistada, por sua vez, enfatiza a importância de dedicar tempo diário para conversar com os filhos sobre educação e diz ter aprendido isso com as palestras na unidade escolar. Além disso, sua luta por uma educação integral por dez horas revela um envolvimento ativo e constante na melhoria do ambiente escolar, indo além das preocupações individuais e demonstrando um engajamento na comunidade escolar em geral, o que está em conformidade com as prerrogativas da legislação vigente e é uma tendência nas políticas públicas educacionais brasileiras. Essa postura de E8 está em sintonia com a participação decretada e consagrada, contribuindo para a gestão democrática no âmbito da participação praticada, empregando os termos de Lima (1998).

Como se pode apreender, as respostas de E8 revelam um envolvimento e comprometimento notáveis da mãe com a escola. O desenvolvimento educacional dos seus filhos é, constantemente, acompanhado pelo olhar atento de E8. Esse viés se destaca frente às outras entrevistas analisadas, porque se afasta do que foi relatado por E5 e E6, tendo maior afinidade com o que foi dito por E1 e E2. Como se nota, ter essa variação no posicionamento discursivo dos conteúdos está validando, cada vez mais, a pertinência das categorias e dos eixos propostos.

4.2.9 Diálogos com uma mãe de filho único matriculado na Escola A: entrevista de E9

A entrevista com a mãe representada por E9 revelou perspectivas distintas da entrevistada anterior (E8). E9 é mãe de um único filho matriculado na Escola A. A entrevista de E9 ocorreu no mesmo dia da entrevista anterior, 29/06/2023¹³, tendo uma duração de 25 minutos e gerando um total de 5 páginas de transcrição (Apêndice D). A E9 traz uma dinâmica diferente de experiências e preocupações em comparação com a família de E8 que têm quatro filhos, sendo dois matriculados na mesma instituição educacional selecionada. Com uma única criança na escola, suas percepções podem oferecer uma visão mais centrada nas necessidades individuais do filho, possibilitando uma compreensão mais focada e específica sobre a interação escola-família. Essa singularidade da situação familiar de E9 que trabalha e tem ensino superior pode fornecer uma perspectiva distinta e diversificada, complementando as visões de E8 e contribuindo, assim, para uma compreensão mais completa das dinâmicas escolares em relação às famílias.

Quadro 17 - Eixos temáticos, categorias e unidades de registro da Entrevista 9

Questões ¹⁴	Eixo temático	Categorias	Unidade de Registro
1, 2	ET1	C1	E9: "Eu me sinto muito satisfeita em relação ao acolhimento, me sinto acolhida, sinto que o meu filho é acolhido. Quando eu precisei de uma atenção especial, algum sentimento do meu filho que eu não soube lidar como mãe, fui bem atendida pelos gestores e a orientação educacional SOE, fez um papel imprescindível".
		C2	E9: "A família, ela tem que estar bem presente na vida da criança, no seu processo de aprendizagem em todo segmento. E a escola, ela fica um tempo com as crianças significativos."
3 e 5	ET2	C3	E9: "[...] Que é toda quarta-feira, toda última quarta-feira do mês, a orientação educacional da Escola A, junto com as demais escolas que fazem parte da rede integradora, são as quatro escolas classes você sabe né?".
		C4	E9: "Além das formas oficiais, que é convocada via bilhete, Instagram, WhatsApp, a escola tem uma forma interessante de atrair as famílias para participar ainda mais da vida escolar das crianças".
		C5	E9: "Olha existem as comunicações oficiais que são mais formais. Então... tem os bilhetes direcionados pelas festas e eventos programados, já são as comunicações esperadas e as outras comunicações que ocorrem devido a alguns

¹³ A entrevista de E8 foi realizada no final da manhã. E a entrevista E9 foi efetivada no final da tarde do mesmo dia. As mães não tiveram contato uma com a outra durante a entrevista e não se conheciam. Os filhos delas tinham idades distintas e não estudavam juntos. Ou seja, não houve contato direto, nem indireto entre as duas famílias e as respectivas entrevistadas.

¹⁴ Como são entrevistas semiestruturadas, a ordem das perguntas pode ser alterada. Desse modo, cada questão pode ser efetivada em outro lugar ou de outras maneiras em prol do melhor desenvolvimento da entrevista. Com isso, foi respeitado o eixo temático, mas não necessariamente à ordem do Guião (Apêndice C), sem desprezar os conteúdos previamente selecionados para serem explorados.

			problemas daí a escola chama”.
4, 6 e 7	ET3	C6	E9: “[envolvimento] Ocorre de maneira natural. De acordo com as necessidades da família e as necessidades da escola. Porque dependendo da demanda um aciona o outro. Entende, pode ser o envolvimento devido às notas dos alunos, pode ser problema de comportamento. Ou por algum problema relacionado ao professor. Entende?”.
		C7	E9: “Logo, no início do ano parece que houve algum trabalhos mas, tem sido feito pouquíssimo trabalho e arrecadação de dinheiro, mas tem as festas do programa normalmente que são as Festas [...]”.
		C8	E9: “Os Pais precisam ficar atentos porque a escola aqui cumpre seu papel mas os pais precisam fazer a parte deles”.
		C9	E9: “E temos sempre contato com a equipe gestora. Quando as crianças não almoçam, ou então não trazem qualquer tipo de material necessário, eles anotam, eles comunicam individualmente para os pais e falam da importância dos pais estarem participando”.
4 e 8	ET4	C10	E9: “Sim, os problemas são frequentes, os conflitos ocorrem constantemente, as classes sociais têm influência nos conflitos”.
		C11	E9: “Os alunos não tem hábitos de estudos e como eu sou pedagoga entendo dessa importância do envolvimento dos pais com as atividades escolares”.
		C12	E9: “Porque hoje há tantas concepções de formação de famílias hoje têm tanto acesso à informação de diversas concepções familiares e de forma de educação, dentre os diferentes tipos de famílias que estão surgindo que a escola não pode determinar apenas um tipo de concepção”.
2, 9 e 10	ET5	C13	E9: “Tem que ter envolvimento para ter responsabilidades entre escola e família”. E9: “E também nessa roda de conversa eles convidam muitas vezes os especialistas sobre o tema, seja psicólogo, médico, professo, advogados. E também nessas rodas de conversas ou reuniões ou chamados Encontros com as Famílias eles perguntam para a gente, como família, quais temas que gostaríamos que fossem abordados”.
		C14	E9: “Sei que existe a Lei de gestão democrática né? Mas não sei exatamente sobre essas leis não”.

Fonte: Elaboração própria.

Na entrevista de E9, as respostas abordam os cinco eixos referentes à interação entre a família e a escola e suas respectivas categorias, como nas outras entrevistas todas foram contempladas por unidades de registro. No ET1, E9 expressa sua satisfação com o acolhimento oferecido pela escola, evidenciando a importância desse acolhimento para ela e para seu filho – isso reforça o princípio da confiança, de Ellström (2007). Também destaca a relevância da presença familiar no processo de aprendizagem das crianças. Essa percepção acompanha o que foi relatado por

E8, além de estar em consonância com as entrevistas de E1 a E7, que fazem parte do grupo de profissionais da educação.

No ET2, E9 aborda os meios de comunicação utilizados pela escola para manter os pais/responsáveis informados e envolvidos na vida escolar das crianças. Ela destaca a variedade de formas de comunicação e o papel das festas e eventos na interação escola-família. Essa percepção está em linha com o que foi apontado nas outras entrevistas, de E1 a E8. Com isso, nota-se que o Tipo 2 de envolvimento de Epstein (2010) está alicerçado por diversos tipos de canais, só que a ausência de estratégias consolidadas de utilização e engajamento desses canais perpetua-se no conteúdo semântica da entrevista de E9.

No ET3, a entrevistada discute a naturalidade do envolvimento entre a escola e a família, citando exemplos de situações que acionam essa interação, como problemas de comportamento ou dificuldades dos alunos. Essa atenção prestada no envolvimento com a formação pedagógica e comportamental do educando coaduna com o que foi expresso na entrevista de E8 – e novamente contrasta com que foi relatado por E5 e E6. Essa atuação promove a participação ativa que, por sua vez, se alinha com a participação direta e convergente, utilizando as tipologias de Lima (1998).

No ET4, E9 menciona a frequência dos problemas e dos conflitos na escola, argumentando que há a influência das classes sociais e apontando a importância dos pais/responsáveis no estímulo aos hábitos de estudo. Esse cuidado e essa compreensão da relevância do papel dos pais/responsáveis na condução da formação dos educando corrobora o Tipo 1 e Tipo 4 do envolvimento, de Epstein (2010), porque, segundo a estudiosa, a parternidade e o trabalho em casa, respectivamente, são formas de fortalecer a relação família e escola.

No ET5, E9 reforça a necessidade de envolvimento para estabelecer corresponsabilidades entre a escola e a família, relatando a participação em rodas de conversa, quando são convidados especialistas para ministrar temas que são sugeridos pelos pais/responsáveis. Isso demonstra que as famílias nesses momentos têm voz ativa na escolha dos temas a serem discutidos e participam da dinâmica da gestão escolar. Esse tipo de envolvimento é o do Tipo 5, segundo Epstein (2010), que ocorre quando os familiares participam da tomada de decisão.

Ao final, quando questionada sobre a legislação vigente, E9 revela, mesmo sendo pedagoga, desconhecimento sobre detalhes da gestão democrática. Mesmo assim, ela está, como foi percebido em suas falas, realizando a participação prática de forma ativa, direta e convergente. Ou seja, no contexto escolar, E9 relata desconhecer as minúcias da participação decretada e consagrada, mas, com suas atitudes e gestos, ela promove, de forma proativa, a gestão democrática, conforme a

tipologia de Lima (1998).

Comparativamente à entrevista de E8, E9 enfoca mais aspectos individuais da relação entre a família e a escola. No caso de E9, ela dá ênfase à necessidade de comunicação e da interação personalizada entre a instituição de ensino e cada família. Com isso, tem-se o favorecimento da participação não formal, seguindo a tipologia de Lima (1998). Já E8 ressaltava a mobilização coletiva de pais/responsáveis para resolver questões escolares, sendo realizada a partir de Grupos de WhatsApp. Esse tipo de mobilização de E8 se alinha mais a participação formal, dado o contexto de concentração dos interesses e luta em conjunto por objetivos em comum. Todavia, embora E8 e E9 se diferenciem no critério da regulamentação, ambas se avizinham no critério da democraticidade, porque, cada uma a seu modo, promove a participação ativa (Lima, 1998).

4.3 Interpretação dos dados e discussão dos resultados

O presente estudo, ao considerar as nove análises realizadas na seção anterior, adotou uma abordagem para discutir as implicações depreendidas das categorias e eixos observados. Um resultado de análise foi que todos os cinco eixos e suas respectivas 14 categorias foram identificados nas falas dos nove entrevistados, indicando uma aderência de 100%. No entanto, o que se destacou entre as entrevistas foi a forma como esses elementos foram expressos e quantificados por cada participante. Em outras palavras, cada entrevistado trouxe à luz uma interpretação sobre a categoria indicada.

Neste estudo, as nove entrevistas foram posicionadas em uma gama de possibilidades com base nos critérios estabelecidos por Lima (1998) para a participação praticada – uma vez que todos os entrevistados alegaram, mesmo não dando detalhes, conhecer a relevância da participação decretada e consagrada. Como o objetivo deste estudo é analisar a percepção dos gestores e dos profissionais de educação acerca da relação família e escola, não cabia apenas indagar sobre a ciência desses da legislação vigente, mas sim investigar se, em suas práticas, essa relação se efetivava ou não. Para tanto, foram propostas categorias e eixos temáticos, os quais foram aplicados e, como dito acima, tiveram 100% de aderência. Para analisar o modo peculiar de cada entrevistado refletir sobre essas categorias, foi aplicada a tipologia de participação praticada, conforme Lima (1998). O resultado disso está sintetizado nos tópicos anteriores. Neles, as entrevistas foram distribuídas ao longo de um espectro que vai desde a participação passiva até a participação ativa (Lima, 1998), oscilando em cada quadro conforme as respostas dos entrevistados.

Depreende-se que mais próximas da participação passiva, caracterizado como informal, indireto e divergente, encontram-se as entrevistas E5 e E6, evidenciando uma menor participação praticada. Em seguida, estão, em uma zona intermediária, as entrevistas E4 e E3. Estas últimas entrevistas se alinham também a uma participação reservada e não formal – isso não se dá de forma absoluta, mas como uma tendência.

Já mais próximas da participação ativa, formal, direta e convergente estão as entrevistas E1, E8, E9, E2 e E7, respectivamente. Das entrevistas mais próximas às mais distantes dessa outra tendência, observa-se uma maior atração da participação ativa. Essas cinco entrevistas expressam uma participação mais formal, direta e convergente – sem excluir as outras categorias de envolvimento –, refletindo um engajamento mais acentuado na interação entre escola e família – novamente, diz-se isso sem encapsular essas entrevistas em extremos.

Essa distribuição revela que, embora todas as entrevistas tenham abordado os cinco eixos e as 14 categorias, elas expressaram esses elementos de maneira distinta, inclinando-se ora em direção à participação ativa, ora orientadas à participação passiva. Isso sugere que, na Escola A, encontram-se diferentes níveis de participação e envolvimento entre escola e família, de acordo com as características identificadas por Lima (1998) e Epstein (2010), sem colocar as entrevistas e seus respectivos entrevistados em estados polarizados.

Ademais, considerando cada eixo, pode-se observar os seguintes achados. Com relação ao ET1, nota-se que a maioria dos entrevistados – sete dos nove e – apoiou-se, mesmo que indiretamente, no princípio da confiança de Ellström (2007), sobretudo para relatar o acolhimento na Escola A. Isso reforça que, para construir, manter e incentivar a relação família-escola, é necessário ter confiança.

No ET2, ficou evidente que a Escola A tem diversos e distintos canais de comunicação, sendo o principal os grupos de WhatsApp. Isso está associado ao Tipo de envolvimento, segundo a proposta de Epstein (2010). Só que também ficou patente que, dos nove entrevistados, sete relataram, mesmo que indiretamente, que não existe uma estratégia de comunicação que sistematiza e consolida os processos de interação entre os diversos atores da comunidade escolar.

No ET3, ficou evidenciado que existe a participação dos pais/responsáveis, como apontam as vivências e as experiências de E8 e E9. Só que isso ainda precisa ser sistematizado nas práticas da unidade escolar selecionada. Essa percepção configura, novamente, que há uma participação decretada e consagrada por meio de leis e normativas, mas que isso ainda não se manifesta de forma plena, constante e consciente na participação praticada dos gestores e profissionais da educação,

empregando, aqui, a tipologia de Lima (1998) – isso acompanha as percepções de E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E7. Não se pode esquecer que, em algumas entrevistas, também existem indícios de participação reservada e passiva. Novamente, não se está aqui taxando cada entrevista em um polo, mas descrevendo seus movimentos pelas tendências mais evidenciadas pelos dados coletados.

No ET4, as respostas de E1 a E9 revelam abordagens diversas para o gerenciamento de conflitos na Escola A. Desde a valorização do diálogo preventivo e aberto entre escola e família, proposto por E1, E2, E3 e E4, até a ênfase na mediação e intervenção ativa diante de conflitos pontuais, defendida por E5, E6, E7, E8 e E9. Além disso, algumas entrevistas destacam a importância de diretrizes claras e envolvimento de especialistas, como psicólogos, sinalizando a necessidade de abordagens estruturadas e profissionais para lidar com questões conflituosas na instituição. A questão dos conflitos organizacionais é uma problemática abordada na literatura por Lima (1998), Epstein (2010), Schein (2009) e Ellström (2007), dentre outros.

As respostas variadas de E1 a E9 proporcionam contribuições sobre o envolvimento parental na Escola A. Essa diversidade de perspectivas sugere uma gama de níveis de envolvimento parental e de democraticidade na Escola A, indicando diferentes graus de participação e interação entre família e escola. Isso foi confirmado pelas diferentes configurações nos quadros correspondentes a cada entrevista que pontuam os diferentes posicionamentos dos entrevistados em relação à participação praticada (Lima, 1998).

Ao considerar os modelos de gestão propostos por Lima (1998) - racional-burocrático, político e cultural - e analisar as entrevistas de E1 a E9, parece que a Escola A tende mais a adotar um modelo político de gestão. Isso se evidencia pela dinâmica de poder presente nas relações entre escola e família, em que há destaque para negociações, alianças e a consideração de interesses diversos na tomada de decisões escolares. A participação dos pais/responsáveis parece ser mais percebida como uma influência em decisões pontuais ou na resolução de problemas específicos, refletindo com moderação uma dinâmica política de interesses que permeiam as relações entre a instituição de ensino e as famílias dos alunos.

A análise das entrevistas de E1 a E9 revelou aspectos significativos sobre a relação entre família e escola na unidade de ensino selecionada. Dentre os principais achados, destaca-se a predominância de um modelo de gestão escolar de caráter político, caracterizado por negociações e alianças no processo decisório, como dito acima. Ficou evidente também uma participação dos pais/responsáveis mais voltada para influências pontuais e resolução de problemas específicos, ressaltando uma dinâmica política de interesses presentes nas relações entre a instituição educacional

e as famílias dos alunos (Lima, 1998). Além disso, foi notável a falta de sistematização e regularidade nas estratégias de comunicação entre a escola e os pais/responsáveis (Epstein, 2010), bem como a necessidade de uma abordagem mais ativa e direta por parte da escola para promover um envolvimento efetivo das famílias no ambiente escolar (Bilhim, 2006).

Além disso, ao categorizar os diferentes estágios de participação praticada, conforme Lima (1998) nas nove entrevistas, isso proporcionou uma base analítica para identificar lacunas, tendências e oportunidades de melhoria na relação entre escola e famílias a partir da percepção de distintos atores de uma mesma comunidade. Isso promove aprimoramento das práticas educacionais e pode fortalecer o entendimento de como essas características e critérios de Lima (1998) podem ser operacionalizados em pesquisas qualitativas. Essas implicações depreendidas, portanto, oferecem contributos para as ciências da educação, especialmente no que tange à compreensão dos diferentes modelos de gestão escolar e à importância da melhoria nas práticas de participação e envolvimento entre escola e família para uma parceria mais efetiva e ativa na educação das crianças e adolescentes.

Conclusão

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as percepções de gestores e profissionais da educação (Professora, Orientadora Educacional) sobre a participação das famílias na organização escolar, cumprindo integralmente todos os objetivos delineados. Ao longo dos cinco capítulos, a estrutura seguiu a sequência definida, explorando teorias sobre a relação família-escola, modelos de organização escolar e a participação dos pais/responsáveis na escola, culminando na análise dos resultados das entrevistas semiestruturadas no capítulo anterior.

Um dos principais contributos deste estudo foram os cinco eixos temáticos e as 14 categorias que os caracterizaram. As entrevistas foram analisadas separadamente a partir desses eixos e suas respectivas categorias no Capítulo 5. Tanto os eixos quanto as categorias tiveram 100% de aderência nas falas dos nove entrevistados. Salienta-se que cada um deles foi entrevistado separadamente, sem contato direto com outrem durante a execução das entrevistas. O que diferenciou e singularizou cada entrevista foi o modo como cada um deles apreendeu semântica e interpretativamente essas categorias a partir das perguntas que compoñam um mesmo Guião (Apêndice C).

Para sistematizar os resultados alcançados a partir dessas categorias e eixos temáticos, depreendidos a partir da análise de conteúdos das unidades de registro de cada entrevista, foram apresentadas tendências da participação praticada (ora mais ativa, ora mais passiva), nos moldes definidos por Lima (1998). Com isso, os critérios propostos pelo referido autor foram utilizados como suporte teórico para a propositura da referida descrição das entrevistas, a qual teve também como sustentação teórica o modelo das esferas sobrepostas, de Epstein (2010) e seus respectivos seis tipos de participação da família na escola.

Tal distribuição em uma gama de possibilidades de democraticidade e envolvimento parental indicou diferentes níveis de participação praticada (Lima, 1998) entre escola e família na unidade de ensino selecionada. Mesmo assim, foi possível apreender tendências tanto para a participação ativa, quanto para a participação passiva (Lima, 1998). Isso demonstra que há uma gama de possibilidades de participação e envolvimento parental em um mesmo espaço escolar, analisado no estudo de caso.

Além disso, em cada eixo temático, as respostas variaram, demonstrando desde estratégias de comunicação pouco sistematizadas (Epstein, 2010) até a necessidade de uma participação mais efetiva dos pais/responsáveis na escola, conforme Ellström (2007). A análise revelou, ainda, um modelo de gestão escolar mais político na Escola A, com destaque para negociações e alianças no processo decisório. Isso reflete uma dinâmica de interesses entre a de melhoria na relação entre escola

e família, o que proporciona, a médio e longo prazo, uma parceria mais efetiva na educação das crianças e dos adolescentes. Isso coaduna com as reflexões que Martins (2003) realiza ao examinar o espaço escolar, em sintonia com a perspectiva crítica de Lima (1998).

Como resultado, observando os três modelos da organização escolar – modelo racional-burocrático, político e cultural –, nota-se que a unidade escolar estudada, partindo dos dados das falas e das categorias delas apreendidas, assume, preponderantemente, o modelo político, caracterizado por negociações e alianças no processo decisório. Isso reflete em dinâmicas de poder que impactam, por sua vez, diretamente a interação com as famílias. Esses resultados apontam, ainda, para uma necessidade de maior atenção à sistematização das estratégias de comunicação e à promoção de uma participação mais ativa e direta por parte da escola para envolver efetivamente as famílias no ambiente escolar. A distribuição das entrevistas ao longo da análise categorial, baseada nos critérios de participação praticada de Lima (1998), revelou nuances e distintos níveis de engajamento entre escola e família (Epstein, 2010).

As limitações deste estudo de caso baseado em abordagem qualitativa incluem, por sua vez, a natureza específica dos participantes entrevistados, composta por gestores e profissionais da educação de uma única escola e apenas duas famílias. Além disso, a abordagem qualitativa pode ter sido influenciada pela subjetividade dos entrevistados, refletindo suas percepções e interpretações individuais sobre a relação entre família e escola, o que poderia ser ampliado com outras metodologias complementares, como estudos quantitativos. Mesmo assim, essa subjetividade foi reduzida ao se utilizar os eixos temáticos e categorias que foram apreendidas por meio de um método científico descrito no Capítulo 3 e complementado na seção 4.1.

Ademais, o estudo concentrou-se nas percepções de gestores, profissionais da escola e dois representantes da família, não incluindo diretamente as perspectivas dos alunos, o que poderia oferecer uma visão mais completa da dinâmica família-escola – isso pode ser realizado em estudos ulteriores. Também não foi considerado o processo de ensino e aprendizagem e suas implicações na relação família-escola, uma vez que isso não fez parte do recorte temático deste trabalho – novamente, é um viés que pode ser explorado em pesquisas futuras.

Por conseguinte, esta pesquisa proporcionou uma base analítica para o exame de singularidades de nove distintos entrevistados. Isso decorre porque permitiu evidenciar, em meio à diversidade de pontos de vista, a predominância de um modelo de gestão escolar, no caso o modelo político. Isso ficou patente pela presença de dinâmicas de poder e negociações nas decisões da escola, o que impactava diretamente na interação com as famílias, segundo os entrevistados, de E1 a E9. Com efeito, os achados deste trabalho contribuem para uma compreensão mais profunda dos modelos de

gestão escolar, evidenciando a importância de práticas de participação e envolvimento para uma parceria mais efetiva entre escola e família.

Bibliografia

Ball, S. (1994), **La Micropolítica de la Escuela**: Hacia una teoría de la Organización Escolar. Paidós.

Baldrige, J. V. *et al.* (Eds.). (1978). **Policy Making and Effective Leadership**. Jossey-Bass.

Bardin, L. (2009). **Análise de Conteúdo** 4 ed. Edições 70.

Bhering, E. & Siraj-Blatchford, I. (1999). A relação escola-pais: Um modelo de trocas e colaboração. **Cadernos de Pesquisa**, (106), pp.191-216.

Bilhim, J. (2006). Gestão Estratégica de Recursos Humanos. **Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas**. Disponível em: https://www.academia.edu/71754812/Gest%C3%A3o_Estrat%C3%A9gica_de_Recurso_s_Humanos Acesso em: 15 jan. 2024.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Editora. Disponível em: <http://www.portoeditora.pt/produtos/ficha/investigacao-qualitativa-em-educacao/128064> Acesso em: 15 jan. 2024.

Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2013). **Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership** 5 ed. Jossey-Bass.

Bolman, L. G., & DEAL, T. E. (1984). **Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations**. Jossey-Bass.

Bush, T. (2006). **Theories of Educational Management**. Harper & Row.

Caixeiro, C. M. B. A. (2014). **Liderança e cultura organizacional**: O impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es). Tese apresentada à Universidade de Évora. Universidade de Évora.

Capra, F. (1982). **O ponto de mutação. A ciência, a sociedade e a cultura emergente**. Cultrix.

Canavarro, J. M. (2002). **Teorias e Paradigmas Organizacionais**. Quarteto Editora.

Cordeiro, C. M. F. (2001). Anísio Teixeira, uma "visão" do futuro. **Estudos Avançados**, 15, pp. 241–258.

Crozier, M. (1963). **Le Phénomène Bureaucratique**. Editions du Seuil.

Dahrendorf, R. (1959). **Classe e conflito de classes na sociedade industrial**. Stanford University Press.

Dias, M. B. (2020). **Manual de Direito das Famílias**. 14 ed. Editora Juspodivm.

Distrito Federal. Secretaria de Educação do Distrito Federal (2023). **Portaria nº 1.273, de 13 de dezembro de 2023**. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/d749dc1c68dc4fd2962ccbddd0728083b/see_prt_1273_2023.html#capXI_art136 Acesso em: 15 jan. 2024.

- Ellström, P. E. (2007). Quatro faces das organizações educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 23 (3), pp. 449-461.
- Epstein, J. (1987). Toward a theory of family-school connections: teacher practices and parent involvement. In: Hurrelmann, K; Kaufmann, F; Losel, F. (Eds.). **Social intervention: potential and constraints**. pp. 121-136. Walter De Gruyter.
- Epstein, J. (2010). **School, Family and Community Partnerships: preparing educators and improving schools**. Westview Press.
- Fernandes, F. das C. de M. (2015). **Racionalidades e Ambiguidades da Organização Instituto Federal: o caso do Rio Grande do Norte**. 559 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, Inweberstituto de Educação, Braga.
- Fernandes, F. das C. de Mariz. (2017). **Organização escolar: entre o burocrático e o anárquico, um espaço contraditório de revelações**. IFRN.
- Freire, P. (2015). **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 51ª ed. Paz e Terra.
- Giddens, A. (1991). **As consequências da modernidade**. 5. ed. Editora Unesp.
- Hengemuhle, A. (2011). **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. 7. ed. Vozes.
- Jungles, L. A. S. (2022). **Parceria família-escola: benefícios desafios e proposta de ação**. Ministério da Educação (MEC).
- LeCompte, M. D. (1984). **Ethnography and Qualitative Design in Educational Research**. Academic Press.
- Lima, L. C. (1998). **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar**. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988). Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2001). **A Escola como Organização Educativa**. Uma abordagem sociológica. Cortez Editora.
- Lima, L. C. (2002). Avaliação e concepções organizacionais de escola: para uma hermenêutica organizacional. In: Costa, J. A. & Ventura, A. **Avaliação de Organizações Educativas**..(pp.17- 29). Universidade de Aveiro Editora.
- Lima, L. C. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração centralizada. **Revista Portuguesa de Educação**, 17 (2), pp.7-47.
- Lima, L. C. (2008). A “escola” como categoria na pesquisa em educação. **Educação Unisinos**, 12 (2), pp. 82-88.
- Lima, L. C. (2018a). Democracia, participação, autonomia: Sobre a direção das escolas públicas. **Revista de Administração e Emprego Público**, 4, pp. 31–56.
- Lima, L. C. (2018b). Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, 34 (68), pp.15–28.
- Lobo, D. R. U. *et al.* (2016). Teoria burocrática na administração pública: uma análise no programa de pós-graduação em história. **Encontros Universitários da UFC**, 1(1), , pp. 15-28.

- Luck, H. (2004). As características dos gestores – uma abordagem participativa para a gestão escolar. In: Luck, H. (Org.). **A escola participativa: o trabalho do gestor** . (pp.15- 30). 10 ed. Vozes.
- Madaleno, R. (2021). **Direito de Família**. 11 ed. Editora Forense.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2021). **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. Atlas.
- Martins, M. F. dos S. (2003). **Associação de pais e encarregados de educação na escola pública**: contributos para uma análise sociológica-organizacional. Políticas de educação.
- Mintzberg, H. (1990). **Le Management**: voyage au centre des organizations. Les éditions d´organization.
- Morgan, G. (2006). **Imagens da organização**. 4 ed. Atlas.
- Morin, E. (2002). **O método 5**: A humanidade da humanidade. Sulina.
- Morin, E. (2005). **Introdução ao pensamento complexo**. Sulina.
- Motta, F. C. P. (1990). **Organização e poder**: Empresa, estado e escola. Atlas.
- Organização das Nações Unidas – ONU. (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. UNICEF. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
Acessado em: 15 jan. 2024.
- Patias, N. D. *et al.* (2011). Concepções de família na escola e sua influência na aprendizagem: um relato de experiência. **Psicopedagogia On-Line**, 1-5, pp. 1-8.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). **Manual De Investigacao Em Ciencias Sociais**. 2 ed. Gradiva.
- Serafim, V. M. L. (2020). **O Projeto de Intervenção na Escolha e Ação do Diretor**: dinâmicas de uma candidatura única de um diretor de continuidade. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família. **Sociologia**: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP. V. XX, pp. 443-464.
- Shein, E. H. (2009). **Cultura organizacional e liderança**. Atlas.
- Szymanski, H. (2009). **A relação família/escola**: Desafios e perspectivas. 2. Ed. Liber livro.
- Szymanski, H. (2014). **Abordagem à família no contexto do conselho tutelar**. Ágora.
- Torres, L. L. (2004). **Cultura organizacional em contexto educativo**: Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária. Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Torres, L. & Neto-Mendes, A. (2011). Resenha: LIMA, Licínio C. (2011). Administração escolar: estudos. **Revista Portuguesa de Educação**, 24 (1), pp. 249-257.
- Weber, M.(1978). Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: Campos, E. **Sociologia da Burocraci**. pp. 15-28. Zahar Editores.
- Weber, M. (1997). **Max Weber**. Textos selecionados. Editora Nova Cultural Ltda.

Weber, M. (2002). **Conceitos Básicos de Sociologia**. Centauro Editora.

Weber, M. (2004). **Economia e Sociedade**. Fundamentos da sociologia compreensiva. 2. Ed. UnB.

Weber, M. (2018). **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Edipro.

Bibliografia de obras consultadas na pesquisa bibliográfica

André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, 22 (40), 95-103. Recuperado em 19 de fevereiro de 2024, de http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&tling=pt.

Afonso, N. G. (1994). **A Reforma da Administração Escolar: A Abordagem Política em Análise Organizacional**. Instituto de Inovação Educacional.

Afonso, A. J. (1998). **Políticas educativas e avaliação educacional**. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

ARIÈS, P. (1978). **História social da criança e da família**. LCT.

Ball, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo Sem Fronteiras**, 1 (2), p. 99-116

Crozier, M. (1963). **Le Phénomène Bureaucratique**. Editions du Seuil.

Eco, U. (2008). **Como se faz uma tese**. Perspectiva.

Estêvão, C. A. V. (1998). **Redescobrir a escola privada portuguesa como organização**. Editora da Universidade do Minho.

Estêvão, C. V. (2002). **Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional**. Dilemas e desafios. Edições ASA

Etzioni, A. (1974). **Análise Comparativa de Organizações Complexas**. Editora da Universidade de São Paulo.

Ferreira, F. I. (2003). O estudo do local em educação. Dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura (Dissertação de doutoramento). Universidade do Minho.

Formosinho, J. (2007). A autonomia das escolas em Portugal (1987-2007). In **Atas da Conferência "As escolas face a novos desafios"**. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.

Freire, P. (2018). **Educação como Prática da Liberdade**. Editora Paz e Terra.

Freire, P. (2014). **Pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra.

- Foucault, M. (1975). **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Vozes.
- Friedberg, E. (1995). **O Poder e a Regra, Dinâmicas da acção Oganizada**. Instituto Piaget.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). **Liderança sustentável**. Porto Editora
- Lima, L. C. (1994). Modernização, racionalização e optimização: Perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. **Cadernos de Ciências Sociais**, 14, 119-139.
- Lima, L. C. (1995). Reformar a administração escolar: A recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. **Revista Portuguesa de Educação**, 8(1), 57-71.
- Lima, L. C. (2000). **Organização escolar e democracia radical**. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. Cortez Editora.
- Lima, L. C. (2005). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. **Revista Portuguesa de Educação**, 17(2), 7-47.
- Lima, L. C. (2007). **Educação ao longo da vida**. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. Cortez Editora.
- Lima, L. C. (2008). A "escola" como categoria na pesquisa em educação. **Educação Unisinos**, 12(2): 82-88.
- Lima, L. C. & Afonso, A. J. (2002). **Reformas da educação pública**. Democratização, modernização, neoliberalismo. Edições Afrontamento.
- Lima, L., Pacheco, J., Esteves, M., & Canário, R. (2006). **A educação em Portugal (1986- 2006)**. Alguns contributos de investigação. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Luck, H. (2011). **Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da Escola**. Editora Vozes.
- Kuhlmann Júnior, M. (2010). **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Mediação.
- Martin, J. (1992). **Cultures in organizations**. Three perspectives. Oxford University Press.
- Martin, J. (2002). **Organizational culture**. Mapping the terrain. Sage Publications.
- Martins, M. F. S. & Sarmiento, T. (2014). Diretores de turma no ensino articulado da música: perspetivas e experiências. **Gestão e Desenvolvimento**, 22, p. 209-230.
- Martins, M. F. S. & Macedo, A. P. (2017). O Novo Modelo de Gestão e a Democratização e Participação na Escola:

perspetivas de atores educativos. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**. Vol. Extr. 06 -A6-086.

Martins, M. F. S. (2017). Novas Tecnologias e Comunicação Escola-Pais: implicações para uma escola democrática e interface com o currículo oculto. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 10, n. 23, p. 87-98, set./dez.

Martins, M. F. S. & Macedo, A. P. (2019). Liderança multifacetada e em contracorrente à erosão da gestão democrática: a ação de um diretor de escola. **Educação por escrito**. V. 10, n. 1, jan.-jun. e31659

Paro, V. H. (2003). **Eleição de diretores**: A escola pública experimenta a democracia. 2 ed. Xama.

Paro, V. H. (2016). **Gestão democrática da escola pública**. 4 ed. Cortez.

Piaget, J. (2002). **Para onde vai a Educação**. 10 ed. José Olympio.

Sá, V. (1997). **Racionalidades e práticas na Gestão Pedagógica**: o caso do director de turma. Universidade do Minho.

Sanches, M. F.; Veiga, F.; Sousa, F & Pintassilgo, J. (Orgs.). **Cidadania e liderança escolar**. Porto Editora.

Sergiovanni, T. (2004). **O mundo da liderança**. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas. Edições ASA.

Silva, P. (2006). Pais-professores: Reflexões em torno de um estranho objeto de estudo. **Revista Interações**, 2, 268-290

Sousa, F. (2006). **Os comportamentos nas organizações**. Editorial Verbo.

Torres, L. L. & Palhares, J.A. (2009). Estilos de Liderança e escolar democrática. **Revista Lusófona**. 14, p. 77-99.

Torres, L. L. (1997). **Cultura organizacional escolar**: Representações dos professores numa escola portuguesa. Celta Editora.

Yin, R. K. (2001). **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2.ed. Bookman.

Apêndices

Apêndice A - Solicitação de autorização ao diretor



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Departamento de Ciências Sociais da Educação

DECLARAÇÃO

Eu, Maria Fernanda dos Santos Martins, Professora Auxiliar do Departamento de Ciências Sociais da educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho, informo que a Divaneth Medeiros de Lima se encontra a frequentar o Mestrado em Ciências da Educação – área de especialização em Administração Educacional. No presente momento, pretende realizar a investigação empírica, com recolha de dados na escola. A mestranda compromete-se a cumprir as regras académicas do anonimato e confidencialidade, apresentando para o efeito um documento intitulado *consentimento informado* a ser preenchido por cada eventual participante na investigação.

Estou ao dispor para qualquer esclarecimento.

Com os melhores cumprimentos

Assinado por: **Maria Fernanda dos Santos Martins**
Num. de Identificação: 11594341
Data: 2022.11.17 14:46:30+00'00'

*Ciente
Paula Costa*



Fernanda Martins

(A Docente)



Apêndice B - Termo de consentimento dos entrevistados



Universidade do Minho
Instituto de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO

O presente estudo de pesquisa intitulado “As percepções dos Gestores acerca da Família – Escola: Um Estudo de Caso”, desenvolvido na Escola Pa[REDACTED] a realizar pela aluna Divaneth Medeiros de Lima que cursa o mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Administração Educacional da Universidade do Minho, tem como objetivo realizar entrevistas e coletar dados sobre o funcionamento e dinâmica da escola.

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS A EQUIPE DE GESTORES.

EU,..... declaro ter conhecimento sobre a realização da presente entrevista, permitindo sua gravação e transcrição para fins de estudo/pesquisa realizado nesta escola.

A investigadora do estudo garante o anonimato dos entrevistados, e a confiabilidade das informações. E ainda considerará qualquer correção, complementação sobre algumas informações que se fizerem necessárias após a realização das entrevistas. Vale ressaltar, que a transcrição será publicada na dissertação. A participação na investigação é voluntária e a qualquer momento poderá o participante desistir de participar da mesma.

Data:

Assinaturas:

ENTREVISTADO(A).....

INVESTIGADORA (mestranda) DIVANETH MEDEIROS DE LIMA –

Apêndice C – Guião das entrevistas

Apresentação e legitimação da entrevista
<p>Esta entrevista do tipo semiestruturada, faz parte do estudo/investigação académica realizada como parte do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Administração Educacional da Universidade do Minho, aplicada com o objetivo de realizar a investigação empírica, a recolha de dados na escola estudada. Tem como finalidade efetivar o trabalho da dissertação de mestrado com o tema: "As percepções dos gestores acerca da família – escola: um estudo de caso"</p> <p>A entrevistadora do estudo garante o anonimato dos entrevistados e confidencialidade de todos os dados recolhidos, e do tratamento dos dados compilados. Cada entrevista, foi autorizada e informada sobre a transcrição e a publicação na dissertação</p>

Local - _____	Data - / ____ / _____
Hora - _____	

Perfil biográfico dos entrevistados
Nome fictício? Gênero? Idade? Qual a sua área de formação? Qual a sua especialização? Qual o tempo total de serviço? Qual o tempo de serviço na secretaria de educação? Qual seu tempo de serviço nessa escola?

Tipo	Questões específicas de pesquisa
Obrigatória e universal: todos respondem	<ol style="list-style-type: none">1. Qual é a sua percepção sobre a relação família-escola?2. Como ocorre o acolhimento dos pais/responsáveis nesta escola? (averiguar se ocorrem conflitos, se são feitos contatos telefônicos frequentes, se existe algum questionário, se são feitos registros dos atendimentos das famílias e se há acesso a esses históricos, dentre outros)3. Como se estabelece a comunicação entre a família e a Equipe gestora?4. Quais as características dessa comunicação, tanto a partir da escola como das famílias com a equipe gestora?5. Em quais momentos ocorrem a comunicação/interação entre os representantes da família e a escola?

Opcional e restritiva: alguns respondem	<ol style="list-style-type: none">6. Qual é o papel do(a) representante da família? Existe uma Associação de Pais e Mestres na escola? Se sim, qual é a função dessa associação? E como é a atuação dessa associação?7. Como se caracteriza o envolvimento ou a participação da família com a escola?8. Existem conflitos, crises culturais e/ou religiosas ou divergências intelectuais entre a escola e a família? Como são abordadas essas situações-problema?9. Existem Leis que estabelecem, direcionam e embasam o trabalho e o atendimento/ participação da família na escola?10. Sobre a corresponsabilidade da relação família - escola, ela ocorre de modo espontâneo, ou seja, de modo natural na dinâmica desta unidade escolar?
--	--

Fonte: Elaboração própria conforme Marconi e Lakatos (2021).

Apêndice D – Transcrição das entrevistas

ENTREVISTA- E1

Perfil biográfico do entrevistado

Nome fictício: E1

Gênero?: Masculino

Idade: 60 anos

Qual a sua área de formação? Educação Física e Pós-Graduação

Qual a sua especialização? Na área de Educação Física

Qual o tempo total de serviço? 35 Anos

Qual o tempo de serviço na secretaria de educação? 35 Anos

Qual seu tempo de serviço nessa escola? 15 Anos

Questões específicas de pesquisa

1. *Qual é a sua percepção sobre a relação família-escola?*

R- Bom, a gente trabalha aqui com esse tripé, basicamente... se trabalhase trabalha: comunidade/professores, família e alunos.

[A resposta ficou confusa, por que o respondente se virou para pegar uma caneta]

R: A comunidade escolar é composta da escola frente a uma relação, sendo que ela vem com uma história, que essa história ainda está sendo construída com a família. Então toda a história que ela tem familiar repercute de forma marcante dentro do processo pedagógico. Então acreditando que o papel da família é insubstituível, quanto mais organizada a família é, mais a criança se apresenta organizada, isso a gente vê claramente aqui, quanto mais ela é organizada, educada dinâmica, se apresentam cuidadosas se percebe....em relação aos direitos da criança, e até material se responsabilidades com dever de casa, enfim! a criança repercute em coisas materiais e em atitudes.

R: Agora, de fato, felizmente a escola também pode contribuir para a aproximação da família, acredito que podemos correr atrás de motivar a família na medida em que a criança, que é um sujeito de direitos, vai aprendendo também a se reconhecer como um indivíduo ao longo do processo de cinco anos aqui. E acaba que a família também vai percebendo, pela nossa forma de tratar o filho e a filha deles, o valor que a escola apresenta na vida das crianças.

R: Então eles, os filhos.... também são capazes de se transformar, e transformar os pais s... é com uma relação dialética, obviamente a escola também, um professor, a escola aqui também ensina os pais, porque também educamos os pais, vamos traçando uma caminhada em conjunto aqui na escola, mas não conseguimos ainda um número significativo de participação dos Pais e das famílias responsáveis.

R: É também influenciado por esse feedback, porque é uma relação, como se diz, dialética mesmo. Chegar a uma síntese a uma conversa a cada período do ano, ao longo dos bimestres, ao longo do ano, como todo, a gente vai caminhando nessa relação muito particular com as famílias que a gente consegue acessar. Não há dúvida que a persistência da gente estar sempre buscando esse contato... [silêncio]... nós sofremos muito até agora nesse ano ainda como um rescaldo desse "incêndio" que foi a pandemia (da covid-19). Nós estamos agora buscando recuperar essa relação família-escola e essa relação ainda vai passar por um processo, vai ter ainda longa caminhada.

2. *Como ocorre o acolhimento dos pais/responsáveis nesta escola? E como são tratados os conflitos que ocorrem nessa escola?*

R: Acolhemos a qualquer momento que a família busca nosso atendimento, e quando se trata de conflitos também acolhemos os conflitos daí resolvemos passo a passo o que a demanda espera da equipe gestora ou dos professores, quando tem ocorrências e queixas que envolvem a relação professor-aluno.

R: Consideramos ainda acolhimento quando realizamos as festas. A gente fazia as festas para as famílias, era uma maneira de abordar e se aproximar das famílias, temos as reuniões dos pais, e muitos outros contatos, com as famílias, devido os encontros que trazemos os palestrantes, temos outras atividades que chamamos a família depois dos conselhos de classes normalmente conversamos com as famílias e temos sempre outras atividades com as famílias.

3. *Como se estabelece a comunicação entre a família e a Equipe gestora?*

R: A forma de comunicação é ampla devido as redes sociais né? O uso das tecnologias... E hoje nós não temos um grupo de bom dia, boa noite, boa tarde, pelo WhatsApp. É uma lista de transmissão, onde apenas nós administramos fazemos as chamadas para reuniões, conversamos com os pais sobre assembleias de associação de pais e mestres, como agora temos quarta-feira uma reunião de pais, então a gente se comunica por ali, pelas redes sociais.

R: Na medida em que o pai precisa falar com a gente, a família tem uma diversidade de acesso para conversar conosco não tem somente o telefone fixo, convidando para comparecerem podem vir aqui presencialmente, ou receber o bilhete. A família pode procurar o nome do administrador do grupo, que normalmente cada um de nós ficou responsável por um grupo de WhatsApp e conversamos com os pais dessas crianças, ou comparecem os responsáveis. As vezes os pais buscam na entrada, na hora da entrada das aulas e são conduzidos até aqui na sala da direção ou sala do SOE..

R: A partir do momento que os pais procuram falar com alguém da escola, que é a equipe gestora, e aí eles entram em contato pelo nosso WhatsApp particular, né? E aí eles falam, por exemplo: olha, estou com um problema, queria marcar uma reunião e tal...

R: Ele não pode falar no grupo, ficar dando um bom dia, boa tarde, mandando mensagem, falando de outros assuntos. De nós para eles, mas ao mesmo tempo eles têm acesso, 24 horas praticamente, né? A gente recebe as reuniões desde o horário da manhã, dos pais, nos perguntando ou solicitando. Algumas perguntas sobre horários... Eu recebi uma agora, do aluno que é da tarde, o pai pedindo para avisá-lo que o filho não vai ser buscado por um motorista e sim por outro. Então cria também uma

demanda maior de atenção da nossa parte, que, vamos dizer, acaba sobrecarregando a gente. Os pais contam sempre conosco da direção, contam com o SOE. O SOE também sempre faz escuta ativa e acolhimentos de modo geral dependendo do assunto, do tema, e do problema a gente procura dá uma resposta com certeza.

R: Mas diante da necessidade de um contato algum assunto mais sigiloso sobre quem poderá vir buscar a criança daí a gente pode conversar porque é uma corresponsabilidade da gente com os pais sobre quem poderá pegar a criança no caso de pais separados e a guarda determinada pela justiça.

4. *Quais as características dessa comunicação, tanto a partir da escola como das famílias com a equipe gestora?*

R: É a comunicação... Esse é um tema, inclusive, que você trouxe agora, que é um tema que a gente debate muito com os pais. A gente entende, culturalmente, a ideia como um senso comum é que a escola é responsável pela educação da criança. Só que a educação formal, é suposto que a educação formal seja a educação curricular.

R: É a comunicação sobre o rendimento do aluno é sempre formal. Então é a nossa prerrogativa, nossa missão, segundo. Mas a educação que a gente promove na escola A, como a nossa identidade que é uma escola de artes, então uma escola de artes e educação física, ela é primordialmente formativa. Ela forma a cidadania através das artes, dança dentre outras modalidades educativas. É uma abordagem diferenciada como Pais e responsáveis sobre nossas responsabilidades com as crianças e seu desenvolvimento.

R: A formação de um conteúdo que vai ser usado com o degrau de conhecimento para amanhã ele estar no emprego. É o caminho para o futuro é a socialização. A gente entende que na infância, a criança precisa conviver o desenvolvimento do currículo completo, que está na LDB e na base nacional curricular. Para as séries iniciais, ou ensino fundamental, dependendo da localidade, se chama assim, né? Para nós é ensino fundamental ou ensino iniciais, é o único lugar no Brasil, e em Brasília, no DF, o único lugar que existe é na rede integradora, a nossa escola é integral que a criança percorre ao longo de uma jornada de 10 horas, um conteúdo que abarca os conhecimentos matemáticos, português, conhecimento gerais, ciências e tal, na escola classe e as áreas de artes, dança e educação física, que é dada por especialista em uma outra unidade escolar. Ou seja, não é a própria professora que fez magistério que vai ter que fazer um pouco de educação física ou um pouco de artes visuais no conteúdo de educação artística na dinamização é realizado por um profissional da área, é um especialista. Vai ter música mesmo, esse conteúdo abrangente, ele realmente cria a possibilidade de um desenvolvimento pleno e integral.

5. *Em quais momentos ocorrem a comunicação/interação entre os representantes da família e a escola?*

R: Pode ocorrer a qualquer momento.

Pode ser na hora da entrada ou saída do aluno ou agendamos para atendimentos, esclarecimentos e informações necessárias.

6. *Qual é o papel do(a) representante da família? Existe uma Associação de Pais e Mestres (APM) na escola?*

R: sim existe, mas não teve este ano uma atividade sistematizada, as experiências foram diversificadas e com poucas participações das famílias.

7. *Se sim, qual é a função dessa associação? E como é a atuação dessa associação?*

R: Aqui na escola estamos com poucas reuniões de Associação de pais e mestres. E a Pedagoga e mãe do aluno que nos ajudava como representante dos pais no momento não estamos nos reunindo, mas era um trabalho que faz falta. Nos ajudava nos encontros com os Pais, e a representante também participava das questões financeiras da APM, para a gente realizar as festas e datas comemorativas do calendário escolar.

R: A APM se constitui hoje em forma de doações, voluntariado, e os pais participam com a forma que eles podem participar ou quando eles querem participar. Estamos sempre avisando sobre esse tipo de participação.

R: Existe um trabalho com a representante dos pais e a APM aqui na escola, mas não é sistematizado, é o que a gente também vai buscar para o ano que vem. Que seja um trabalho sistematizado. Tanto as reuniões da APM como o trabalho da representante das famílias, que nos ajudam nas festas nos encontros com famílias ou com nossas parcerias e também nas palestras. É com a finalidade de ajudar a gente a comprar um lanche diferente, para as crianças, comprar material com o dinheiro da APM, lembrancinhas para o professor, dia das mães, , festas de final de ano , tudo envolve dinheiro e as vezes uma das atividades da APM é trabalhar com financeiro , com o dinheiro da APM .

8. *Como se caracteriza o envolvimento ou a participação da família com a escola?*

R: Bom, a gente trabalha aqui com esse tripé, basicamente... se trabalhase trabalha: comunidade/professores, família e alunos.

9. *Existem conflitos, crises culturais e/ou religiosas ou divergências intelectuais entre a escola e a família? Como são abordadas essas situações-problema?*

R: Os conflitos ocorrem com frequência, sempre os alunos demandam, os professores demandam para atuar com os pais.

10. *Existem Leis que estabelecem, direcionam e embasam o trabalho e o atendimento/ participação da família na escola?*

R. no dia a dia cada documento, cada atividade que realizamos daria para referenciar e referendar tudo com as Leis que nos respaldam e que nos cobram. Cada documento tem um segmento e um destino

aqui para ser realizado. Tudo é respaldado.

11. *Sobre a corresponsabilidade da relação família - escola, ela ocorre de modo espontâneo, ou seja, de modo natural na dinâmica desta unidade escolar?*

R: Eu acho que a relação família escola, ela precisa de outros atores participando. Então, por exemplo, uma escola do tamanho da nossa escola, ter só um orientador educacional é muito pouco. É uma escola que congrega quatro escolas classes. Então, não é assim, a gente recebe muitos alunos. A gente tem 800 alunos, oriundos de quatro comunidades escolares diferentes. E aqui elas fazem parte de uma outra comunidade escolar. A gente precisa de psicólogo. A gente não tem nenhum, profissional especialista em comportamento, nem aquele grupo de psicólogos itinerantes, que circulam e frequentam mais em torno das escolas classes. Acabam também atendendo os mesmos alunos, mais aqueles alunos que apresentam problemas de comportamentos problemas de condutas e transtornos, mas não atendem as crianças com as características que a gente recebe aqui na nossa escola. E nós aqui na escola A, precisamos muito mais, é de uma capacitação maior dos docentes, promovido pela própria EAP (Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação), que seja a nossa escola de referência, para que a gente possa realmente trabalhar esses valores, típicos da relação aluno-professor que são próprios dessa relação, que muitas vezes precisamos melhorar fazendo estudos apropriados ne? de uma forma mais eficaz, destinados a problemas específicos aqui da nossa escola.

Muito obrigada

R. De nada.

ENTREVISTA - E2

Perfil biográfico do entrevistado

Nome fictício: E2

Gênero? Feminino

Idade? 46 Anos

Qual a sua área de formação? Artes Visuais e Pós-Graduação

Qual a sua especialização? Em Psicanálise

Qual o tempo total de serviço? 36 Anos

Qual o tempo de serviço na secretaria de educação? 14 Anos

Qual seu tempo de serviço nessa escola? 14 Anos

Questões específicas de pesquisa

1. *Qual é a sua percepção sobre a relação família-escola?*

R: Eu acho que poderia ser melhor. Eu vejo que é um elo bem forte do fazer pedagógico. Nesses anos presentes, a gente consegue caminhar juntos, fortalecer os laços e melhorar o atendimento das crianças. E eles tendo essa compreensão de que a escola tem contato com a família, eles também têm um respeito maior, vai criando uma proximidade e muitas considerações entre os alunos e os professores, talvez, pelo trabalho que é desenvolvido. Eu acho muito importante esse trabalho da escola, com a família, dos professores com as famílias no processo de ensino aprendizagem, porque precisam participar mais....gosto d dinâmica da escola, da dinâmica e de tudo do funcionamento

2. *Como ocorre a corresponsabilidade dos pais/responsáveis nesta escola? (averiguar se ocorrem conflitos, se são feitos contatos telefônicos frequentes, se existe algum questionário, se são feitos registros dos atendimentos das famílias e se há acesso a esses históricos, dentre outros).*

R: É. Esse é um tema, inclusive, que você trouxe agora, que é um tema que a gente debate muito com os professores e com os os pais. A gente entende, culturalmente, a ideia como é que a escola é responsável e a família pela educação da criança. Só que a educação formal, é suposto que a educação formal seja a educação curricular. É um aspecto. Então é a nossa prerrogativa, é a nossa missão, segundo.

Mas a educação que a gente promove na escola A prima pela qualidade que é uma escola de artes, então uma escola de artes e educação física, ela é primordialmente formativa. Ela forma a cidadania através das artes. A formação de um conteúdo que vai ser usado como degrau de conhecimento para amanhã ele, o aluno ou o filho deles podem estar num bom emprego. A gente entende que na infância, a criança precisa conviver, socializar e também obter o desenvolvimento do currículo completo, que está na LDB e na base nacional curricular.

R: Para as séries iniciais, ou ensino fundamental 1, dependendo da localidade, se chama assim, né? Para nós é ensino fundamental ou ensino iniciais, é o único lugar no Brasil, e em Brasília, no DF, o único lugar que existe é na rede integradora, que é a nossa rede que a criança percorre ao longo de

uma jornada de 10 horas, um conteúdo que abarca os conhecimentos matemáticos, português, conhecimento gerais, ciências e tal, na escola classe e as áreas de artes e educação física, dança, educação física, música, e dados culturais que é dada por especialista em uma outra unidade escolar. Ou seja, não é a própria professora que fez magistério que vai ter que fazer um pouco de educação física na aula, fazer um pouco de dinamização ou um pouco de artes visuais no conteúdo de educação artística. O aluno aqui vai ter aula de música mesmo, esse conteúdo abrangente, ele realmente cria a possibilidade de um desenvolvimento pleno e integral, como sucesso para uma pessoa na nossa sociedade. Porque nós procuramos aqui, preparar e- formar para a sociedade.

R: Acho que família e escola traçam dois caminhos educativos que convergem para o mesmo lugar. de adotar princípios para a socialização da criança e dos adolescentes.. então, a gente aqui procura obter uma corresponsabilidade com os pais isso se acentuou na fase que tivemos que lidar diretamente com os pais e professores para oferecer as atividades on-line, via WhatsApp e entregar presencial as atividades para os pais dos alunos.. é a chamada corresponsabilidade. Então, responsabilidade da família, responsabilidade da escola. E com esse espaço aberto ao diálogo. E tivemos uma experiência excelente também percebemos que nem toda família dá conta de nos ajudar a desenvolver o conteúdo que a escola e o professor deseja que os pais nos auxiliem, mas houve muita participação sim dos Pais no momento on-line... .

3 *Como se estabelece a comunicação entre a família e a Equipe gestora?*

R: É porque a comunicação envolve os professores Então seria como expliquei,. Utilizamos os convites impressos tem os convites. Tem convites pelo WhatsApp e, a gente faz muito mais utilizando isso agora com a questão do WhatsApp, mas usamos e-mails. temos Instagram, e utilizamos os telefonemas fixos também.

4 *Quais as características dessa comunicação, tanto a partir da escola como das famílias com a equipe gestora?*

R: Convidando os filhos a participar. Então, geralmente de gosto, de cor, de pele. Então a gente viu que esses conflitos aparecem, e apareceram muito depois da pandemia. Então percebendo isso, como é pontual, conversar com os professores foi a solução. Os pais conhecem, conversar sobre o filho. Tem pais que não vêm às reuniões e pedem em seguida para conversar com os professores se comunicam muito bem conosco mas poderia ser um grupo maior de pais participantes desses encontros e das reuniões

5 *Em quais momentos ocorrem a comunicação/interação entre os representantes da família e a escola?*

[Ficou reflexiva]

Os professores são partícipes desses encontros entre as famílias e equipe gestora estão sempre trazendo as famílias para participar dos encontros das rodas de conversas, reuniões. Os professores são muito importantes para as interações e os encontros entre as famílias e a escola, os professores solicitam uma diversidade de coisas para os pais e para a realização de atividades e com isso vamos observando os pais que mais participam. Mas os professores fazem parte desse papel de buscar os pais para estarem juntos aqui para acompanhar as atividades e a aprendizagem das crianças e aqui a

gente conversa muito sobre o desenvolvimento corporal e biológico das crianças.

6 *Qual é o papel do(a) representante da família? Existe uma Associação de Pais e Mestres na escola? Se sim, qual é a função dessa associação? E como é a atuação dessa associação?*

R: Na verdade já existiu a APM antiga é bem diferente do que temos hoje. Mas tem uma parte dos pais e professores que continuam realizando atividades de voluntariado, não é obrigatório. Não é sistematizado. Mas principalmente para organização de festas e o cronograma de apresentações dos alunos eles contribuem.

7 *Como se caracteriza o envolvimento ou a participação da família com a escola?*

R: Temos muitos problemas com essa parte do envolvimento porque considero poucos pais que se envolvem com as atividades e compromissos da escola e com os filhos deles.

8 *Existem conflitos, crises culturais e/ou religiosas ou divergências intelectuais entre a escola e a família? Como são abordadas essas situações-problema?*

R: Sim continuamente temos problemas de comportamento dos alunos relacionado aos professores e entre os alunos também!

9 *Existem Leis que estabelecem, direcionam e embasam o trabalho e o atendimento/participação da família na escola?*

R: É a Lei de gestão democrática que rege o PPP e o nosso Projeto político pedagógico, e o Regimento interno que rege tudo da escola e a LDB que nos ampara sobre o currículo.

Sobre a corresponsabilidade da relação família - escola, ela ocorre de modo espontâneo, ou seja, de modo natural na dinâmica desta unidade escolar e Sobre o Acolhimento é realizado a qualquer momento que se faz necessário. As famílias são bem recebidas e dependendo do problema ou da demanda que trazem a gente encaminha para o SOE ou chama os professores do aluno envolvido.

Muito obrigada.

R: Disponha.

ENTREVISTA - E3

Perfil biográfico dos entrevistado

Nome fictício: E3

Gênero? Masculino

Idade? 43 Anos

Qual a sua área de formação? Educação Física e Pós-Graduação

Qual a sua especialização? Na área Educação Física

Qual o tempo total de serviço? 34 Anos

Qual o tempo de serviço na secretaria de educação? 12 Anos

Qual seu tempo de serviço nessa escola? 12 Anos

Questões específicas de pesquisa

1. *Qual é a sua percepção sobre a relação família-escola?*

R: Se trata de um assunto muito importante. Porque sem a família a escola não teria como seguir nenhum caminho com boas perspectivas. A Família tem um papel crucial para gente aqui da escola mas na realidade só conseguimos acessar um bom diálogo com apenas uma parte das famílias. Eu percebo assim que é muito pequena a participação, mesmo a gente persistindo. A gente tenta, de todas as formas, chamar mais as famílias para participarem, mas como elas têm seus compromissos, todas trabalham e tem afazeres que impedem de vir aqui para participarem..

É muito complicado essa participação então para eles...

2. *Como ocorre o acolhimento dos pais/responsáveis nesta escola?*

R: O acolhimento ocorre quando somos acionados e somos chamados ou pelos pais, ou pelos professores, ou pela orientadora que também faz o acolhimento quando a família nos procura. Só que uma orientadora somente é pouco para fazer os acolhimentos tendo em vista a quantidade de procura. São muitos os conflitos/problemas todos os dias: problemas de indisciplina, desinteresse dos alunos, falta de professores... e vamos lidando a cada dia com isso. Vamos acolhendo e orientando à medida do possível os pais. Aí temos que convocar e aí já falei tem a comunicação.

3. *Como se estabelece a comunicação entre a família e a Equipe gestora?*

R: Desde que começou a Pandemia, a gente criou um grupo de WhatsApp. Daí até que inicialmente foi de sucesso um grupo maior precisaram interagir aqui com a escola buscando saber sobre a situação das crianças com a pandemia do Covid 19 né? E a partir dessa época utilizamos as redes sociais e as tecnologias para conversar e interagir com todos os Pais e responsáveis.

Então atualmente a gente se comunica muito através desse grupo de WhatsApp. Então a gente manda mensagens, pede para os pais comparecerem. Quando tem apresentações também a gente pede para os pais comparecerem para prestigiar nossos encontros, as apresentações das crianças, também outros convites e informes importantes para as famílias como as palestras, nossas reuniões. E quando é alguma coisa mais específica a gente liga, pede para o pai vir já avisa sobre o que temos que conversar.

R: Eu acho que se os pais participassem mais das atividades da escola teriam mais envolvimento com o desenvolvimento e o desempenho de seus filhos. Então, teríamos respostas diferenciadas das que temos hoje. Teríamos também outra valorização de nosso trabalho tanto dos alunos como dos professores. É um trabalho que está faltando nas escolas de modo geral. A sociedade mesmo não valoriza. Deveria ter mais união entre a escola, comunidade e família. De forma geral, hoje em dia, os estudantes estão se apresentando desmotivados e a família poderia ajudá-los.

R: Aí tem as reuniões de pais também, quando são chamados devido as reuniões de conselhos de classes. E eles participam. Não da maneira que nós da direção gostaríamos que fosse ideal.

4. *Quais as características dessa comunicação, tanto a partir da escola como das famílias com a equipe gestora?*

R: Além dessa abordagem de ligar para os pais participarem, além do WhatsApp, qual é a outra forma de abordar a família para vir à escola?

R: Aqui se usa o Bilhete também, os telefonemas e outras maneiras de convocar os pais. A gente entrega bilhete também no braço das crianças. Além de colocar no grupo de WhatsApp, porque no grupo não estão todos os pais, né? Então a gente entrega bilhete também. Essa é a forma. Tem telefone fixo, e outras maneiras de comunicar aos pais vamos lá na porta de entrada e de saída dos alunos sempre o pai ou responsável vem buscar ou deixar as crianças. Às vezes é uma oportunidade até de conversar com os pais na hora da saída das crianças.

[Reflexão seguida de pausa]

[Paramos de gravar porque houve uma pequena interrupção e voltamos a gravar a entrevista em três minutos]

5. *Em quais momentos ocorrem a comunicação/interação entre os representantes da família e a escola?*

R- Eu vejo que a cada ano vai sendo mais difícil, vai dificultando mais que a gente consiga que as famílias participem da escola. Eu acho que assim, não sei se de repente poderia o governo intervir para

ver se a gente consegue mais essa participação de alguma forma. De alguma forma para a gente conseguir isso, porque a escola não está mais conseguindo participar como antes.

R: Por conta dos compromissos dos pais, todas as vezes eles colocam que estão impedidos de vir ou se aproximar da escola por meio de professores ou outras questões necessária sempre apresentam impedimentos devido o trabalham que ocupam. Apresentam sempre desculpas para não comparecer para não participarem.

R: Sobre a comunicação a gente tem pensado enquanto equipe o que podemos fazer para ampliar o número de pais participantes nas atividades que precisamos caminhar para melhorar nossas atuações com as crianças aqui da escola, agora com esse negócio de internet, as crianças ficam muito na internet e cada vez se apresentam mais dispersas e desinteressadas nas aulas , nos conteúdos e fica complicado para os professores, mas a gente vem abordando esse tema para pedir ajuda aos especialistas.

R- A Secretaria de Educação também, com mais comercialização, mais comunicação, até pelos meios de comunicação também, né? Divulgar mais essa participação, chamar mais as famílias. De repente

R: Algum posicionamento da Secretaria de Educação ajudaria muito. O nível central teria que colocar algumas regras condicionando a participação dos pais, o comparecimento sem muitas escolhas teria que ser compensatório, teria que ter regras para os pais se sentirem na responsabilidade de vir a escola acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem.

R: É que tenho compromisso agora...

Então tá bom, muito obrigada pela sua participação.

[As outras perguntas não foram respondidas, porque não conseguimos reagendar um outro encontro com este participante]

ENTREVISTA - E4

Perfil biográfico do entrevistado

Nome fictício: E4

Gênero? Masculino

Idade? 46 Anos

Qual a sua área de formação? Educação Física e Pós-Graduação

Qual a sua especialização? Na área Educação Física

Qual o tempo total de serviço? 18 Anos

Qual o tempo de serviço na secretaria de educação? 10 Anos

Qual seu tempo de serviço nessa escola? 10 Anos

Questões específicas de pesquisa

1. *Qual é a sua percepção sobre a relação família-escola?*

R: a Família é considerada uma das partes importante tanto como o aluno também é importante para a escola Mas o desafio é imenso porque não ocorre de forma natural. Até a parte de responsabilidades de ajudar seus filhos nas atividades escolares e para ajudar na aprendizagem, nos bons modos até isso vemos que precisa melhorar muito. Esse trabalho é muito importante mas é tão complexo esse trabalho de trazer proximidade entre família e professores e aqui na direção também encontramos dificuldades, mas vamos tentando encontrar formas de trabalhar esse tema.

R:A interação com os pais é muito complicada mas quando os pais precisam estamos aqui. Fizemos reuniões para discutirmos quais as formas de chamar os pais ausentes? que não comparecem. e quais as que poderíamos preparar para as reuniões que são especiais para os pais? pois temos oportunidades de ter palestras, rodas de conversas com especialistas que vem a escola para ajudar a família e os filhos deles.

R: Aqui na escola A gente observa que cada criança demonstra se tem sido cuidada e orientada pelos pais pela sua família. Eu vejo que as crianças que mais precisam que os pais compareçam e participem aqui das orientações e mesmo os trabalhos que são oferecidos para as famílias como as palestras dadas por especialistas, as reuniões são feitas para as famílias mas ela comparecem em números abaixo do esperado. Mas quando são convocados pela direção eles sempre comparecem. E têm famílias que nem comparecem tendo medos sobre o que vão falar do comportamento dos filhos, as vezes tem dificuldades de buscar ajuda e os filhos tem problemas de aprendizagem. Os filhos estão precisando de ajuda mas os pais não comparecem.

2. *Como ocorre o acolhimento dos pais/responsáveis nesta escola? (averiguar se ocorrem conflitos, se são feitos contatos telefônicos frequentes, se existe algum questionário, se são feitos registros dos atendimentos das famílias e se há acesso a esses históricos, dentre outros.*

R: O Acolhimento é feito com quem estiver no momento que for solicitado , então as vezes um da

nossa equipe acolhe lá na entrada da escola, depois vem compartilhar ou encaminha para quem pode solucionar a situação que a família traz para ser resolvida. Muitas vezes são casos da Orientação Educacional daí a gente encaminha lá para o SOE.

R: As famílias são sempre acolhidas desde lá na portaria, onde fica os agentes de portaria que conhecem toda a dinâmica dos pais que vem buscar, os pais que vem deixar e todos e todas as crianças conhecem quem esta ali para acolher, ouvir e encaminhar para falar, conversar com os gestores ou com a Orientadora Educacional no S.O.E que é o serviço de orientação educacional, dependendo da situação sempre são atendidos sim. Tem umas famílias que são mais próximas convivem mais. Temos a representante dos pais que as vezes participa aqui das atividades , das festas, e muitas atividades aqui da comunidade. Tem as festas da Família, a Festa Junina e outras

R: Sobre isso nós lidamos todos os dias com conflitos . É sobre os alunos e professores, ou sobre problemas entre os pais e os professores, sempre obedecemos um passo a passo para ouvir e apurar a origem do problema , do conflito e sempre conseguimos acolher, ouvir e oferecer apoio e resultados para pessoa que vem aqui se queixar.

3. *Como se estabelece a comunicação entre a família e a Equipe gestora?*

R: A comunicação é feita de várias maneiras, por exemplo pelo Whatzapp, temos vários grupos. Tem muitas formas de se comunicar com as família. Temos por meio de bilhetes, e-mails, telefonemas Instagram, Depende do assunto e dos pais. As vezes nos comunicamos na hora da saída e no momento da entrada dos alunos. AS vezes colocamos cartazes, anúncios sobre reuniões dos Pais (encontros temáticos) lá na recepção e depende do objetivo ser alcançado.

4. *Quais as características dessa comunicação, tanto a partir da escola como das famílias com a equipe gestora?*

R: Depois da pandemia, a comunicação é feita muito pelo WhatsApp. Eu vejo que às vezes pelo WhatsApp não alcança todos os pais. Ah, tô lembrando aqui que também tem uma reunião mensal que a gente faz com os pais e a gente encaminha o bilhete. Então, é mais efetivo às vezes do que o WhatsApp. E os pais que não comparecem nessa reunião mensal, normalmente no outro dia ou depois eles procuram a escola para saber o que aconteceu, perguntar dos filhos. E aqui na secretaria também a gente ajuda essa comunicação por telefone. A gente se comunica com os pais, com o que for mais importante. E os gestores também, principalmente quando tem algum conflito na escola.

5. *Em quais momentos ocorrem a comunicação/interação entre os representantes da família e a escola?*

R: A qualquer momento que precisamos mas temos conflitos às vezes quando os pais não nos atendem.

6. *Qual é o papel do(a) representante da família? Existe uma Associação de Pais e Mestres na escola? Se sim, qual é a função dessa associação? E como é a atuação dessa associação?*

R: A associação não tem funcionado como gostaríamos é um trabalho um apoio que precisamos retomar, mas ajudava bastante em várias atividades aqui da escola até ajudava na melhoria de lanches mas ultimamente tem funcionado mais com as doações e voluntariados.

7. *Como se caracteriza o envolvimento ou a participação da família com a escola?*

R:O envolvimento é fragilizado, não tem consistência... a gente vai levando... os pais não gostam de ser cobrados para contribuir com a responsabilidade dos hábitos de estudos das crianças em casa.

8. *Existem conflitos, crises culturais e/ou religiosas ou divergências intelectuais entre a escola e a família? Como são abordadas essas situações-problema?*

R: Sobre isso ... Nós lidamos todos os dias com conflitos aqui na escola. Por exemplo pode ser sobre os alunos, sobre comportamento de alunos, ou problemas entre os pais e os professores mas sempre obedecemos um protocolo de fazer uma escuta. Realizamos um Passo a passo para mediar o conflito. Procuramos ver a origem do conflito, daí acolhemos, ouvimos e oferecemos uma conclusão, apoio a quem veio se queixar e encaminhamos dependendo do assunto. Por exemplo: resolvemos aqui mesmo quando os pais reclamam de atividades aos sábado devido a religiosidade que impede a criança de participar das apresentações de dança, teatro, musicas. Daí a gente resolve aqui mesmo na direção. Quando é um conflito que envolve condutas, problemas de comportamento das crianças a gente encaminha para o SOE.

9. *Existem Leis que estabelecem, direcionam e embasam o trabalho e o atendimento/ participação da família na escola?*

R: Sim existem tantas Leis!! Se vive no automático, não vamos assim olhando ... mas a LDB tema ver com o currículo. A frequência do aluno na escola é amparada ou regida pelo estatuto da criança e do Adolescente e assim por diante cada ação do diretor da direção tem ligação com cada lei. A gente segue prazos nas documentações aqui da escola que seguem as Leis sim pra cada coisa tem uma Lei para ser seguida.

10. *Sobre a corresponsabilidade da relação família - escola, ela ocorre de modo espontâneo, ou seja, de modo natural na dinâmica desta unidade escolar?*

R: Tem sido muito difícil fazer essa leitura, é uma resposta bem difícil essa porque alguns pais fazem essas atividades que demonstram que assumem mesmo esses cuidados de tá junto com a escola, não vamos dizer que são pouquíssimos mas comparando com a quantidade de pais de setecentos pais né? se torna uma quantidade pequena de famílias que tem consciência de que existe uma parte da educação da escola e outra parte da educação que vem de casa vem da comunidade né?

R: Penso que a Secretaria de Educação – SEE DF deveria criar uma forma para determinar o

comparecimento deles aqui na escola e também acompanharem o desenvolvimento escolar e cuidar mesmo da educação de seus filhos de modo geral né? Não somente no aspecto escolar no sentido do conteúdo digo em todos aspectos que a família deve ter responsabilidades de cuidar dos filhos. A educação inclui muitos aspectos até higiene é básico para a criança vir para escola limpos tomados banhos

Muito obrigado

R: De nada. Tchau, até mais.

ENTREVISTA - E5

Perfil biográfico do entrevistado

Nome fictício: E5

Gênero? Feminino

Idade? 45 Anos

Qual a sua área de formação? Recursos Humanos e Pós-Graduação

Qual a sua especialização? Na área Recursos Humanos

Qual o tempo total de serviço? 16 Anos

Qual o tempo de serviço na secretaria de educação? 12 Anos

Qual seu tempo de serviço nessa escola? 12 Anos

Questões específicas de pesquisa

1. *Qual é a sua percepção sobre a relação família-escola?*

R: Ah, eu entendo que essa relação família-escola é crucial, entendo o quanto sentimos falta é muito importante para o desenvolvimento, e para o rendimento dos alunos. Porque quando os pais participam, geralmente são os alunos que têm o melhor desenvolvimento aqui na escola. O que eu percebo é que alguns pais evitam um pouco de vir na escola, geralmente dos alunos que dão problema, né? Então, acho que eles têm essa dificuldade em participar da escola, com receio do que vai ser repassado dos filhos. Então, acho que os filhos mais problemáticos precisariam dos pais mais próximos da escola. Ah, eu tenho uma coisa. Eu acho que o GDF devia criar uma lei, alguma coisa que faça os pais comparecerem mais, que obrigue de alguma forma essa presença, essa participação dos pais na escola iria nos ajudar. Porque temos alunos aqui que estão precisando da ajuda dos pais.

2. *Como ocorre o acolhimento dos pais/responsáveis nesta escola? (averiguar se ocorrem conflitos, se são feitos contatos telefônicos frequentes, se existe algum questionário, se são feitos registros dos atendimentos das famílias e se há acesso a esses históricos, dentre outros)*

R: O acolhimento, primeiro tem a portaria, tem a abordagem na entrada da escola que recebe e pergunta o que a pessoa quer, o que ela precisa naquele momento.com quem deseja falar? Então, dependendo do que necessita, é encaminhado para o orientador, para o coordenador, o professor e nos casos, em alguns casos mais específicos, para a própria direção da escola.

3. *Como se estabelece a comunicação entre a família e a Equipe gestora?*

R: Depois da pandemia, a comunicação é feita muito pelo WhatsApp. Eu vejo que às vezes pelo WhatsApp não alcança todos os pais. Ah, tô lembrando aqui que também tem uma reunião mensal que a gente faz com os pais e a gente encaminha o bilhete. Então, é mais efetivo às vezes do que o WhatsApp. E os pais que não comparecem nessa reunião mensal, normalmente no outro dia ou depois eles procuram a escola para saber o que aconteceu, perguntar dos filhos. E aqui na secretaria também a gente ajuda essa comunicação por telefone.

4. *Quais as características dessa comunicação, tanto a partir da escola como das famílias com a equipe gestora?*

R:A gente se comunica com os pais, com o que for mais importante. E os gestores também, principalmente quando tem algum conflito na escola. Escola, eles entram em contato por telefone com as famílias. E como que ocorre o acolhimento das famílias aqui na escola?

5. *Em quais momentos ocorrem a comunicação/interação entre os representantes da família e a escola?*

R: Acho que não tem assim uma correlação a que momentos porqu dependendo do assunto é um tipo de comunicação.

6. *Qual é o papel do(a) representante da família? Existe uma Associação de Pais e Mestres na escola? Se sim, qual é a função dessa associação? E como é a atuação dessa associação?*

R: Já existiu aqui a APM atualmente não está funcionando normalmente. Mas a direção saberia falar melhor.

7. *Como se caracteriza o envolvimento ou a participação da família com a escola?*

R: Depende do que você acha que é o envolvimento. Na realidade nem sei responder sobre isso. Acho que depende muito da situação da família. O envolvimento, né? Aqui, temos família de baixa renda e a maioria é de classe média. E alguns alunos com classe econômica boa. O envolvimento depende da família.

8. *Existem conflitos, crises culturais e/ou religiosas ou divergências intelectuais entre a escola e a família? Como são abordadas essas situações-problema?*

R: Os conflitos quem sabe é a direção. Eles que atuam e é bem de modo diferente. E tem muitas formas de abordagem. Depende muito de como é o comportamento dos pais.

9. *Existem Leis que estabelecem, direcionam e embasam o trabalho e o atendimento/ participação da família na escola?*

R: Existem as leis que embasam os trabalhos da escola, as ações e respaldam o nossos trabalhos, né? A LDB, a lei [não compreensível] e a lei da gestão democrática. [Ficou pensativa, mas não alterou sua resposta].

10. *Sobre a corresponsabilidade da relação família - escola, ela ocorre de modo espontâneo, ou seja, de modo natural na dinâmica desta unidade escolar?*

R: Funciona assim: na minha percepção, os pais que mais precisam não participam. Não estão próximos. Não participam das palestras, das festas da escola como, por exemplo, a festa da família. Esses são os pais que menos comparecem e convivem no espaço escolar. Até quando os chamamos, eles não comparecem. Eles têm muita dificuldade de conversar, porque têm filhos que apresentam problemas de disciplina, problemas de violência também.

R: Mas existe também um grupo de pais que nem precisa de tanto, porque os filhos são ótimos alunos, são gentis, educados e os pais sempre estão por aqui. Olha o telefone fixo fica aqui [apontou para o aparelho telefônico da unidade escolar]. Então, quando a direção não consegue falar por e-mail, WhatsApp, os professores, a direção, a coordenação vêm aqui para falar com os pais. Tem de tudo aqui.

Então agradeço sua participação.

Muito obrigada.

Tchau...

ENTREVISTA - E6

Perfil biográfico do entrevistado

Nome fictício: E6

Gênero? Feminino

Idade? 41 Anos

Qual a sua área de formação? Licenciatura em Dança e Pós-Graduação

Qual a sua especialização? Em Dança

Qual o tempo total de serviço? 12 Anos

Qual o tempo de serviço na secretaria de educação? 12 Anos

Qual seu tempo de serviço nessa escola? 2 Anos

Questões específicas de pesquisa

1. *Qual é a sua percepção sobre a relação família-escola?*

R: A minha percepção como professora, pedagoga licenciada em dança, é que, tristemente, essa parceria entre família e escola ainda está sendo de um jeito muito formal e muitas vezes a família nem participa das reuniões de pais e só entra em contato se a escola chamar, se existe alguma demanda, se existem encaminhamentos para a criança ir a um especialista ou se acontece algum fato comportamental inadequado ou uma emergência. Pelo meu atendimento a família poderia atuar mais próxima dos professores, sinto falta da proximidade da família, de momentos para conversar sobre os cuidados, atenção e até sobre os pais conhecerem os comportamentos dos seus filhos aqui na escola.

[comentário com outrem]

R: É como eu observo a falta da família na escola

2. *Como ocorre o acolhimento dos pais/responsáveis nesta escola? (averiguar se ocorrem conflitos, se são feitos contatos telefônicos frequentes, se existe algum questionário, se são feitos registros dos atendimentos das famílias e se há acesso a esses históricos, dentre outros).*

R: A equipe gestora sempre está à disposição, sempre esclarece algumas dúvidas, sempre tenta se reportar através da agenda ou verbalmente na hora da saída ou na hora da entrada, mas quando a gente precisa mais da família dentro da escola, que é em reuniões de pais, que é muitas vezes em apresentações bimestrais dos próprios alunos, são pouco os pais que dão o retorno que comparece. Tristemente. Eu fico triste porque tem criança que precisa muito dessa atenção da família e da escola.

R- A equipe gestora sempre acolhe de boa forma, de boa maneira, porém muitos pais ou estão no limite na hora da reunião de fatos que ocorrem que os preocupam ou simplesmente são negligentes, são distantes por fatos de não ouvir algumas questões relacionadas aos seus filhos, por falta de maturidade, de informação, de saber o que está ocorrendo por classe social. É muito complexo, é muito amplo, porém a escola daqui, da escola A, é uma equipe gestora que acolhe, que respeita, que explica e que tenta ser melhor possível, acolhedores e tentam solucionar sempre os conflitos que ocorrem entre os pais, alunos, gestores e famílias.

3. *Como se estabelece a comunicação entre a família e a Equipe gestora?*

R: A participação da família como já falei eu considero insatisfatório porque como eu já falei o tipo de comunicação afasta não existe proximidade e a participação da família é baixa, mesmo os gestores tentando melhorar, não conseguem atingir esse objetivo de aproximar a família para que haja envolvimento.

R: Por que a família deveria fazer a parte dela de se envolver na aprendizagem das crianças e se envolverem na parte de educação como a socialização.

4. *Quais as características dessa comunicação, tanto a partir da escola como das famílias com a equipe gestora?*

R: Ocorre de modo insatisfatório, pois poderia ser mais eficaz, e não somente para as reuniões bimestrais e dias de apresentações. Poderia ser por motivo de comportamento de alunos, conhecimento do corpo e desenvolvimento socioemocional, pois as crianças precisam de mais tempo

para conversar com os pais e nós, professores. Poderíamos ter esse espaço de diálogo com os pais das crianças que a gente convive todos os dias. E os pais, muitas das vezes, não convivem com as próprias crianças durante o dia. Nós ficamos, por vezes, 10 horas com essas crianças. Comunicação precisa ser prioridade.

5. *Em quais momentos ocorrem a comunicação/interação entre os representantes da família e a escola?*

Não tenho muita noção do todo mas acredito que a qualquer momento a escola busca os pais tem diferentes formas e modelos para chamar os pais.

6. *Qual é o papel do(a) representante da família? Existe uma Associação de Pais e Mestres na escola? Se sim, qual é a função dessa associação? E como é a atuação dessa associação?*

R: A APM funciona esporadicamente, depende do tipo de necessidade. As vezes atua em festas comemorativas e algumas atividades quando os pais participam fazendo doações. A representante das famílias atua somente quando se faz necessário depende do evento que exige a presença de um representante dos pais.

7. *Como se caracteriza o envolvimento ou a participação da família com a escola?*

R- Bom, eu acredito que a pesquisa que você está realizando é fundamental para os gestores, independente de qual escola for, se é escola classe, fundamental, ensino infantil, ensino médio, faculdade, escola A, é primordial e importante porque eu me formei em 2010 e esse foi o tema da minha pesquisa e continuo vendo muitos déficits, muita formalidade quando se trata de abordar os pais ou de chamar os pais para participar da vida escolar dos seus filhos.

Existe também uma complexidade que muitos pais têm poucas informações sobre deficiências (ANEE), sobre comorbidade (problemas de saúde mental), sobre várias coisas complexas quando se trata de análise do comportamento da criança e muitas vezes é necessário dar essa informação aos pais antes de só reclamar do aluno ou da aluna que tem um comportamento destrutivo, diferenciado e inadequado.

8. *E os pais que vivem na defensiva é isso que você falou?*

R: Alguns pais, sim, dependendo da classe social, se são mais vulneráveis, se não sabem ler, se não sabem escrever, se não são formados, ficam mais na defensiva porque acham que pode ser, por causa de vários motivos, uma irresponsabilidade ou culpa deles porque o aluno tem esse comportamento, né? Já que existe uma narrativa de que limites de educação se fazem em casa, não na escola. Então, existe toda uma complexidade que eu acho que acredito que tanto como a família, como a escola, como os terapeutas, especialistas, devem se sentar, conversar e tentar procurar mecanismos para

acolher e poder lidar com essas situações tão complexas. Deveria neutralizar o medo dos pais virem a escola. Talvez os pais não tenham assumido o papel de ajudar nas tarefas de casa entende ?

9. *Existem conflitos, crises culturais e/ou religiosas ou divergências intelectuais entre a escola e a família? Como são abordadas essas situações-problema?*

R: E existem muitos conflitos sim, entre os professores entre professores e gestores. Em geral, se usa a autoridade e a punição tipo chamam a atenção dos pais ou só comunicam aos pais sobre o mau comportamento dos filhos. Não procuram compreender, acolher e entender o que as famílias estão passando. Às vezes, as famílias só precisam de uma orientação simples que alguém daqui poderia prestar. Somente dar advertência aos pais, expulsar aluno não vai resolver. Isso só afastam os pais da escola. Não os aproxima da escola. É preciso trazê-los para junto da escola e não afastá-los.

10. *Existem Leis que estabelecem, direcionam e embasam o trabalho e o atendimento/ participação da família na escola?*

R: Sim não tenho muito entendimento mais como sou professora de dança não me ligo muito nas Leis mas com certeza a gente segue sim as leis próprias da educação.

11. *Sobre a corresponsabilidade da relação família - escola, ela ocorre de modo espontâneo, ou seja, de modo natural na dinâmica desta unidade escolar?*

R: Pelo meu entendimento, a família poderia atuar mais próxima dos professores, sinto falta da proximidade de momentos para conversar sobre cuidados, atenção e até os pais conhecerem sobre os conteúdos de dança e não só sobre os comportamentos dos filhos. Os pais deveriam acompanhar essa parte do desenvolvimento de seus filhos.

Muito obrigada.

Tchau, de nada.

ENTREVISTA - E7

Perfil biográfico do entrevistado

Nome fictício: E7

Gênero? Feminino

Idade? 55 Anos

Qual a sua área de formação? Licenciatura em Pedagogia e Pós-Graduação

Qual a sua especialização? Psicopedagogia

Qual o tempo total de serviço? 35 Anos

Qual o tempo de serviço na secretaria de educação? 7 Anos

Qual seu tempo de serviço nessa escola? 7 Anos

Questões específicas de pesquisa

1. *Qual é a sua percepção sobre a relação família-escola?*

R: Bom, a minha percepção é que sem a família dentro da escola o nosso trabalho não avança. Por quê? Porque a família é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, né? E pra mim, a maioria dos problemas em relação à família precisam ser trabalhados dentro da escola. Porque é aqui que a gente trabalha as habilidades sociais, aqui que a gente trabalha as habilidades de vida. Então a criança vai falar, vai mostrar quem ela é aqui na escola. E é necessário, é de fundamental importância esse trabalho com a família. Sem a família a gente não consegue avançar. Nesse ponto ainda estamos articulando para ampliar o número de participação das famílias.

2. *Como ocorre o acolhimento dos pais/responsáveis nesta escola? (averiguar se ocorrem conflitos, se são feitos contatos telefônicos frequentes, se existe algum questionário, se são feitos registros dos atendimentos das famílias e se há acesso a esses históricos, dentre outros).*

R: O meu trabalho junto com os pais, no primeiro encontro, eu falo que é um acolhimento, que é um namoro. Eu tenho que conquistar aquela família, né? Aí eu tenho muita coisa pra falar às vezes, mas eu nem falo tudo, eu escuto mais. Aí sim, eu peço pro pai ou pra mãe que eu vou conhecer um pouquinho melhor o filho dele, caso eu ainda não tenha atendido, porque às vezes acontece de vir logo sem eu conhecer ele. Aí eu peço uma semana, uns oito dias assim, pra eu conhecer o filho dele, pra depois chamar os pais de novo, aí sim eu faço as intervenções. Seja pedagógico, seja para encaminhar para a rede social do aluno, ou então somente uma conversa pra alinhar ações conjuntas entre a escola e a família. A maioria das vezes, são poucos os alunos que precisam de encaminhamento. Por isso que é tão importante esse contato com a família dentro da escola. Eu acho importante eles saberem que podem contar comigo, pelo menos aqui na escola, eles podem contar.

3. *Como se estabelece a comunicação entre a família e a Equipe gestora?*

R: A comunicação é feita através de uma convocação escrita, quando o caso é mais urgente é usado os telefonamos, mas utilizamos de varias formas de estabelecer os contatos com pais, por exemplo usamos bilhetes.

R: E quando é um caso mais, assim, delicado, mais fácil, não tão sério, sei lá se seria a palavra adequada, aí eu ligo pra mãe, agendo com ela o horário que ela prefere pra gente conversar um pouquinho. Sempre partindo do acolhimento. Nessa sala eu trabalho o acolhimento.

R: Muitas vezes tem gente até que acha ruim que, em vez de falar, falar, falar os problemas, eu acolho primeiro. Faço uma escuta ativa deixando as famílias se sentirem a vontade, primeiro eu conquisto a família.

4. *Quais as características dessa comunicação, tanto a partir da escola como das famílias com a equipe gestora?*

Parece que já falei...é realizada de todo modo que achamos que vai funcionar com os pais então nos falamos por escrito , bilhete e algo mais formal . temos o uso do telefone do WhatsApp, e cada atividade ou conflito é um tipo de comunicação feita com os pais ou responsáveis.

5. *Em quais momentos ocorrem a comunicação/interação entre os representantes da família e a escola?*

R: Tem mais... E que a representante dos pais não deu continuidade neste ano.

E A APM funciona mais como um voluntariado do que como um trabalho sistematizado entre professores e as famílias não chega a ser uma associação entre os pais os professores e gestores, segue outro modelo bem diferenciado do que quando existia a APM.

6. *Qual é o papel do(a) representante da família? Existe uma Associação de Pais e Mestres na escola? Se sim, qual é a função dessa associação? E como é a atuação dessa associação?*

R- O trabalho da APM é realizado em conjunto com a equipe gestora. Mas não é um trabalho sistematizado, antigamente era com o maior número de famílias participantes, atualmente funciona muito mais quando os pais querem participar fazendo doações para escola.

R: A participação da representante das famílias é muito articulada com os temas e as necessidades da escola e quando se faz necessário ela participa e nos ajuda com a comunicação com os pais.

R: Muitas vezes, a conversa entre a família, as orientações, os acolhimentos, não basta. Aí a gente tem que buscar a rede externa, que às vezes é a saúde, às vezes o concelho tutelar, muitas vezes acionamos a assistência social, ou outras instituições, aí vai depender do caso, que tem casos que são

bem específicos, mas a gente sabe que esse apoio é fundamental para as famílias. E isso é muito bem construído dentro da Secretaria de Educação.

7. *Como se caracteriza o envolvimento ou a participação da família com a escola?*

R: Bom, aqui no serviço de orientação educacional (SOE) eu tenho a impressão que a participação da família é muito grande. Mas de modo geral, a porcentagem correlacionando com o total de Pais não temos nem cinquenta por cento de participação dos pais.

R: Eu não tenho dificuldade em ter acesso à família. Eu faço uma flexibilização no meu horário, eu atendo os pais de acordo com o horário disponível pra eles. Eu não agendo no meio da manhã, não. É eles que escolhem o horário, então isso ajuda muito. Marcamos atendimentos quantas vezes quando os pais procuram pela a equipe gestora. Ou procuram o serviço de orientação educacional. Procuram também quando ocorre uma necessidade, quando sentimos necessidade de conversar com os pais sobre os portamentos dos alunos, (você sabe né, a disciplina). E quando temos diversidade de assuntos a tratar com os pais.

8. *Existem conflitos, crises culturais e/ou religiosas ou divergências intelectuais entre a escola e a família? Como são abordadas essas situações-problema?*

Sim são muitos tipos de problemas. Envolvem problemas de temas raciais, religiosidade, de gênero, de incompatibilidade entre os pais e professores. Problemas, conflitos entre os alunos, da coordenação com os Pais daí eu acolho aqui sempre .quase todo dia temos conflitos para ser mediado.

9. *Existem Leis que estabelecem, direcionam e embasam o trabalho e o atendimento/ participação da família na escola?*

R: Sim existem as leis para se respaldar e para a gente seguir. Todo trabalho que desenvolvo esta ligado as leis que regem nossas atividades e aqui na escola também. Por exemplo, quando os alunos tem muitas faltas nós chamamos e / ou então comunicamos escrito sobre o total de faltas, porque nos respaldamos no Estatuto da criança e do Adolescente.

10. *Sobre a corresponsabilidade da relação família - escola, ela ocorre de modo espontâneo, ou seja, de modo natural na dinâmica desta unidade escolar?*

R: Sim. Existe um projeto? Existe uma lei, várias leis, né? Que respalda inclusive o pai tem direito de sair do trabalho pra vir à escola do filho, fazer seu acompanhamento durante quatro vezes por ano, ou mais mesmo, se a gente precisar, a gente pode convocar. Existe o trabalho da orientação pedagógica, da orientação educacional, onde traça todo esse caminho pela escola, porque tem um eixo exclusivo que é atendimento às famílias, porque é fundamental, como eu digo, é base do nosso trabalho. E aqui na escola A, esse ano, eu comecei um projeto junto com as quatro outras orientadoras das escolas classes, que chamam "Conversando a Gente Se Entende", onde a gente atende os pais uma vez por

mês pra abordar temas pertinentes ao contexto escolar e que eles demandam pra gente, os pais sugerem os temas a serem abordados.

R: A gente trabalha a autorregulação, o acolhimento com o filho, dificuldades que eles têm no dia a dia das famílias também, até o próprio acolhimento dos pais, a gente acolhe muito esses pais com carinho, autocuidado, trabalhando em conjunto, porque eu acho que o pai estando bem, o filho fica também fica bem.

Muito obrigada.

Não seja por isso. Eu que agradeço. Até mais.

ENTREVISTA - E8

Perfil biográfico do entrevistado

Nome fictício: E8

Perfil Biográfico da mãe

Tem dois filhos matriculados.

Tem 41 anos

Escolaridade: Tem nível médio

Apresentação da mãe.

Eu sou mãe de quatro filhos matriculados nessa Escola A, e tenho muitos motivos para está sempre aqui, porque eles sempre me acolhem bem, me dão respostas a todos questionamentos. A direção e o S.O.E. me orientam nas dúvidas que tenho.

Questões específicas de pesquisa

1. *E qual que é a sua concepção sobre a relação família-escola?*

R: Acho que tem que andar juntinhas...

Olha, o que eu tenho presenciado aqui, principalmente em Brasília, no centro de Brasília, é uma diferença gritante perante as demais cidades satélites. E a experiência tem sido boa. Porém, nesse ano, eu já tive... devido ao acompanhamento que eu decidi ter, né, eu tinha que parar a minha vida. Eu tenho um ano, que participo aqui da escola porque são quatro filhos, e eu acho que filho precisa de mãe. E a escola faz a parte dela. E eu tô tendo uma limitação financeira muito grande, muita dificuldade, materialmente falando a verdade porque resolvi parar de trabalhar fora de casa para me dedicar aos filhos.. Tô recebendo todos os benefícios do governo e tô muito focada nesse

acompanhamento deles, com relação à educação deles. Me dedico a acompanhar meus filhos é a educação que posso dá a eles.

R: Então, achei importante eu estar relatando pra vocês sobre o que vivi no início do ano. Isso em outra escola. Um dos meus filhos, que saiu da creche, foi para o jardim de infância. E, no primeiro dia, com o acompanhamento que eu tive dos diretores da escola e dos professores, eu já decidi tirar meu filho dali daquela escola. Por quê? Não falaram nem um bom dia. A frente da escola, a parte física, estava mal cuidada a grama da frente da escola estava toda por cortar. Nem, assim, no primeiro dia de aula, no letivo, escola pública, a gente viu que a escola não estava asseada, né?, a parte externa, só a parte interna da escola estava bem cuidada...

R: E aí, quando voltou as aulas depois da matrícula, eu me esforcei para comprar o uniforme e a agenda. E todo material, E aí, dessa agenda, desse primeiro dia, eu me assustei muito com a minha experiência como mãe. Veio cinco bilhetes escritos de ponto a ponto quais as orientações, como iria ser o início do ano, que depois do carnaval iria ter reunião para os pais receberem a primeira orientação. Dali, eu já tomei a decisão que meu filho não voltaria mais para essa escola e tentei, e corri atrás pessoalmente para ter um remanejamento físico dessa escola para outra escola a da minha filha para uma escola que eu já conhecia, que foi o jardim de infância . Consegui, graças a Deus!

R: Então, assim, agora com meu filho está aqui no integral, a experiência está sendo maravilhosa, contar com uma escola integral é muito gratificante porque sinto um apoio a mais no meu dia.

2. *Então, naquela primeira escola, você não se sentiu acolhida nem para ter oportunidade de falar o que estava sentindo, e o que estava percebendo, né?*

R: Primeiro que, quando eu fui falar da transferência, é que eu tive a apresentação de quem era diretor. Não tinha ninguém para receber gente lá na escola.

R: Então, foi um impacto para mim, porque eu já vivi na creche, outra recepção outro tratamento já fui bem acolhida quando me deparei com aquela escola ou foi muito gritante. Essa falta de recepção dos pais. Porque foi a primeira impressão, né? E daí , eu fiquei um pouco perdida, né? Assustada.

R: Ah, e foi tudo escrito nada conversado, nem orientaram a gente que chegava la naquela outra escola entregaram papelada la na porta, via lista de chamada, em qual sala seu filho está? E aí, no final do dia, receber essas cinco folhas de orientação, por escrito, né? Sendo que os meios de comunicação estão mais desenvolvidos, né?

R: Eu lido o tempo todo com o WhatsApp das escolas, onde, geralmente, tem o grupo que a escola passa os recados gerais, um grupo, né? Onde os pais não podem mandar resposta. Eles que passam as informações. E, geralmente, a gente tem um outro número, que é o da Secretaria da Escola, onde a gente trata assuntos individuais dos nossos filhos. Então, se eu preciso atrasar, eu falo com a secretaria nesse número. Se é situação de saúde, eles me passam aqui dessa escola tudo, tudo, pelo WhatsApp. Qualquer coisa, né? Pra eu ter acesso ao professor, eu falo através desse número da secretaria, que sei que eles aqui repassam o recado para o professor.

R: Aqui na escola A a gente não tem contato direto com professor, mas tem como ser repassado e vice versa também nos passam quando o professor quer falar com a gente sobre os nossos filhos.

R: Achei muito legal a gente não estar tendo esse acesso muito minucioso, por WhatsApp, com o professor. Porque eu acho que o professor é muito sobrecarregado, né? Acho que a gente tem que ter mesmo contato no dia a dia, que é o caso do meu filho de quatro anos.

R: Mas existe um limite esse contato. Eu vim deixar meu filho e entregar ele aqui na escola parte de manhã, e no final do dia eu o pego na escola classe. A professora me dá o feedback da tarde. Então, o que eu vim hoje trazer pra coordenação, pela segunda vez, foi um caso especial que eu comecei a trazer a questão hj aqui na escola, estou conversando com um grupo de pais. Ou, eu falo pessoalmente, ou pelo telefone.

R: É por quê a questão é assim: é sobre o comportamento das crianças sabe? Os dois não estão dormindo no momento do descanso. E isso tá se repetindo na escola classe, ao longo da tarde. Eles ficam conversando, ficam agitados. Então, eu como mãe de quatro filhos sei da importância dos 15 minutos de sono, ou seja de descanso. Precisa dessa quebra no ritmo, né? E essa questão precisa ser falada junto com vários pais não é somente sobre meus filhos entende? Como eu acompanho eu sei disso...muitos pais não sabem que seus filhos não seguem essa rotina que faz bem a eles porque chegam mais tranquilos em casa.

R: E o outro fato foi, numa atividade especial dessa semana, a professora daqui aplicou um filme sem saber o objetivo do filme! Acredita?...Eu não entendi qual foi a finalidade do filme, qual foi a conclusão daquilo. Porque o filme é Rio 2, mas eles só viram o filme.

R: Nem teve atividade sobre o filme nem teve um trabalho sobre o filme? So simplesmente assistiram e ficou nisso! Então, eu vim trazer essa informação pra coordenação, pra eles estarem acompanhando. Porque, afinal, são muitos alunos, é uma escola enorme. E aí, na segunda, dos 16 alunos, dois só dormiram. E ontem, ninguém dormiu. E, por coincidência, a tarde, a professora ficou esgotada. Porque a turma ficou totalmente agitada, e outra turma ficou totalmente dispersa. E tem dois alunos com habilidades especiais, tem a monitora, mas mesmo assim... São muitos detalhes. Então, assim... A minha participação, o meu parar na vida, pra estar acompanhando meus filhos é tudo ! Eu tenho certeza que um dia...Eu gostaria que todos os pais tivessem essa oportunidade de saber do desenvolvimento de seus filhos saber o que eles estão aprendendo aqui na escola né?

3. *Então, você vai tentar fazer um grupo, mobilizar os pais pra estar junto com você nesse sentido de acompanhar as atividades escolares continuamente?*

R: Sim, eu tenho o contato dos pais (temos contatos um dos outros) que tem interesse em estar aqui pra estar compartilhando essa informação e outras necessidades. E outras situações já vivenciadas aqui que já valeu a pena está aqui presente tem resultado imediato! É um grupo de pais interessados em resolver problemas dos filhos e a escola. Essa escola e a gestão atende a gente sempre. E ter um grupo de pais que se mobilizam dá resultado logo!

R: Isso, porque, como nem todos têm essa mesma experiência que eu tô tendo...Tô tendo que trabalhar e conversar com esse grupo e tal, né? . E eu quero compartilhar...Isso com os outros pais. Pra que eles façam e venham aqui analisar, também, o que tá acontecendo com nossos os filhos. Porque, às vezes, a gente não liga uma situação à outra, né? Ah, meu filho conversou muito na aula, mas por quê? Às vezes, esse porque.... surge porque os pais não estando tendo um tempo pra se perguntar o que tá acontecendo, que seus filhos estão agitados ou porque estão conversando demais na sala!

4. *Você se sente acolhida pra trazer essa preocupação aqui na escola? Pra pensar em construir um grupo de pais, de mães, de família... quando você busca esse tipo de participação e envolvimento aqui na escola, isso ocorre de que maneira?*

R: Sim. Sim! Sim, somos sempre bem acolhidas eu converso sobre esse atendimento porque procuro saber quem atendeu? Sim as vezes vem as famílias sim, porque, às vezes, não é pai nem mãe, mas é avó, é uma responsável pela criança sim as vezes vem aqui as irmãs mais velhas para esses nossos encontros aqui nessa escola.

R: Primeiro, eu falei com o... eu acho que era o coordenador pedagógico. Foi uma conversa informal. Eu lhe relatei e ele disse que ia procurar a solução. Iria a averiguar a situação. Só que, hoje, eu não me senti mais à vontade de estar procurando-o. E aí, eu vim procurar a coordenação geral e o SOE o serviço de Orientação educacional para falar da questão do filme e outras queixas de outras mães, as vezes a gente combina e vem três a quatro responsáveis de uma vez, como foi o caso sobre o horário do descanso, do soninho das crianças.

R: Então vocês procuraram o Serviço da Orientação educacional. SOE R- Sim pensamos que seria melhor agendar com o SOE porque vieram mais mães nesse dia agendado e a orientação educacional acreditamos que iríamos reunir todos os fatos. Porque, eu acho que ia ter mais... nem sei o que dizer....Iria me sentir mais à vontade pra estar relatando mais detalhes, né? Do que aconteceu nesses últimos dias, né?

R: Na verdade foi bem melhor do que conversar com coordenador que ainda foi investigar... Eu achei muito bom, porque ela, a orientadora compreendeu melhor e já formalizou um documento, né? E conseguiu ter acesso à grade horária. Daí já resolvemos outros problemas e outras preocupações até problemas que só tinha sido disponibilizada no início do ano. Então, agora eu tive e, a partir de hoje, eu vou comparar a grade horária com o que meu filho tá trazendo, o que ele tá tendo nas aulas dele. Pra ver se tá acontecendo, realmente, as matérias dali. Sabe? Dá melhor pra acompanhar a aprendizagem dos filhos.

R: Porque, eu acredito que aqui tem um professor pra dá atenção ao que nós acompanhamos. Tem um professor de artes, de artes cênicas. E, por mais que seja uma aula que é... bem diferente da Escola Classe, né? A finalidade é mais mental, um pouco assim: mente e corpo. Eu acho que tem que seguir um plano de aula, né? Esó ver um filme, por exemplo só por ver sem ser trabalhado nada relacionado ao filme, não é educativo sabe? E, não se ter uma conclusão, um desfecho sobre o que eles assistiram...Eu acho que isso fica muito a desejar! Principalmente que eles estão numa fase de despertar, né? Criança tem muitas curiosidades... precisa ter esses cuidados com desenvolvimento das crianças.

R: porque ficar o tempo todo brincando. Eu tenho que começar a fazer minhas coisinhas. As obrigações as responsabilidades de criança. E aí, meu filho traz que na sexta-feira em casa que tem um momento do brincar, só brincar... não tem objetivo?

R: Eles não precisam dormir. Eles podem desenhar. Então, pra orientadora, eu falei assim... que... Na hora de estar vendo novas oportunidades, outras brincadeiras, será que não é o momento de estar olhando se esse momento deve acontecer ou não?

R: Porque eles não estão cumprindo, né? Com a rotina de estar descansando. Eu acho que, no início do ano, isso aconteceu bem melhor. tinham cuidados com a rotina Porque, em alguns momentos...Eu fui na hora do almoço ver meu filho chegar na outra escola. E eu via que ele estava com o rostinho descansado.

R: E aqui nessa escola precisamos conversar com a coordenadora sobre esse momento da rotina e do descanso. Porque acredito que tem ocorrido mudanças para piorar o lado pedagógico. Mas eles sempre me atendem eu marco reuniões com outros pais e estou sempre conectada aqui com a escola e quando a gente se reúne aqui na escola e os pais estão juntos as mudanças solicitadas são sempre atendidas logo. E a gente vem aqui agradecer, sabe?

5. *E você participa da reunião com a orientadora da escola classe?*

R: Até o momento, a abordagem lá... Eu nunca tive acesso. Porque a essa abordagem tem sido preocupada com a aprendizagem. Com o desenvolvimento pedagógico, né? E a sua preocupação, como mãe, de ter um desenvolvimento infantil adequado. De dormir, descansar. Porque, afinal de contas, é o dia inteiro de atividade, né?

R- São 10 horas de atividades. E, ontem, a professora me explicou. Eu tenho experiência integral. Experiências que realizam aqui têm dado certo. E você precisa acompanhar. Eu te apoio. É o que eu sou para fazer. E é de extrema importância.

6. *Que bom que você está se sentindo acolhida?*

R: Sim, sim. Tem um espaço para você interagir com a escola. Sempre o pessoal da gestão, o SOE, sempre nos atendem bem as vezes demora um pouco as respostas mas nos chamam, agendam e nos atendem bem e resolvem todos e todas as questões que já trouxemos aqui.

R- Eu procurei. Eu tenho o nível superior incompleto. Eu não sei se é mais pela experiência mesmo, de vida um pouco. Porque, você viu, eu já não procurei mais um condutor pedagógico. Então, eu estou tendo espaço. Muito espaço. Na outra escola, eu tenho o contato da direção. Minha outra filha já estudou e ela já me conhece. Então, eu sei que se eu também levar essa informação para ela, ela vai ficar bastante interessada. Porque teve momentos de reunião na escola que ela falou, eu outras escolas.

sou uma professora que defende o ensino integral. Eu lutei junto com outras pessoas aqui nessa escola para que prossiga com a educação integral por dez horas. Porque é muito bom. É uma oportunidade tão grande que a gente não pode deixar escapar, os governantes não podem interromper esse atendimento integral precisa sim é expandir para

7. *E vocês, ou seja os pais, sabem que aqui na escola tem APM?*

Sim sei que existe a APM mas tem outra função, de arrecadar dinheiro né? E mesmo os horários de participar de reuniões de APM são bem complicados né? Já procurei saber é bem trabalhoso eu gosto mais de acompanhar o pedagógico e sobre o comportamento das crianças eu vejo que nós podemos ver nossos filhos crescendo a cada dia nessa escola, vendo o quanto estão aprendendo, aproveitando o que a escola pode oferecer mesmo.

8. *E a relação família escola tem importância? Me fala uma frase, um pensamento, uma reflexão, dessa relação família-escola.*

R- Olha, na Escola A, uma coisa que me deixa muito grata é eu poder acompanhar nas redes sociais do Instagram, os momentos das turmas e da turma do meu filho em especial, que é a turma muito querida. Esse é o meu contato que eu tenho com a escola. E quando eu procuro, preciso de alguma necessidade, eu venho e procuro e quando preciso fico a vontade para pedir socorro.

Eu não sei se ter a necessidade da escola estar muito chamando os pais para estar fazendo reuniões e coisas assim. Tem um momento que não aparece, que está concorrendo com o total de meses aqui, que a gente está aprendendo muita coisa para estar aplicando em casa.

9. *Então tem uma interação boa, né?*

R: Sim, esse momento, eu acho que é oportuno para a gente estar mesmo trazendo as nossas dificuldades com os filhos. E é muito interessante, porque já veio o psicólogo, já veio o médico, tem sugestão de literatura para a gente. Então, realmente, para quem pode, principalmente com o que eu aprendi aqui, a importância de conversar com o seu filho 15 minutos por dia. A aula é porque são 10 horas na escola, e aí você deixar, no início, quando é hora de dormir, você ter essa atenção. E é difícil aceitar que a gente cuida fisicamente dos nossos filhos, mas esse parar para conversar realmente é muito escasso. Se a gente para conversar 5 minutos com eles...

R: Isso já foi uma produtividade, isso já foi um produto da escola. Já foi o que você teve como ganho esse ano. Interagir com a escola, ter 15 minutos com os filhos, né? Saber ouvir o filho, muito bom. Foi um exemplo muito bom esse .

Muito bom, mesmo a gente não ter programado o nosso encontro, por acaso, a gente teve uma boa conversa aqui, né?

R: Muito obrigada. Eu que agradeço. Tchau.

Eu que agradeço. Tchau.

ENTREVISTA - E9

Perfil biográfico do entrevistado

Nome fictício: E9

Gênero? Feminino

Idade? 35 Anos

Qual a sua área de formação?

Qual a sua especialização?

Qual o tempo total de serviço? Não se aplica

Qual o tempo de serviço na secretaria de educação? Não se aplica

Qual seu tempo de serviço nessa escola? Não se aplica

Questões específicas de pesquisa

1. *Qual é a sua percepção sobre a relação família-escola?*

R: A família, ela tem que estar bem presente na vida da criança, no seu processo de aprendizagem em todo segmento. E a escola, ela fica um tempo com as crianças significativos. Às vezes as crianças ficam mais tempo aqui na escola do que com a família n? principalmente nesse início da vida na escolarização, que é da alfabetização, ela(a escola) tem um olhar né? É um olhar sensível com as crianças.

R: E essa união entre família e escola, ela é imprescindível para a formação de um sujeito, formação de um sujeito autônomo, uma formação de um sujeito que sabe lidar com os conflitos, a formação de um sujeito que ele consiga ter uma percepção clara do significado, do conhecimento para dentro dele, para a importância dele na vida dele. Então, essa parceria entre família e escola, ela é imprescindível. Precisa existir e oferecer um trabalho conjunto.

[Continuação...]

[Houve uma interrupção de três minutos]

Nossa! Agora que está gravando...

2. *Como ocorre o acolhimento dos pais/responsáveis nesta escola? (averiguar se ocorrem conflitos, se são feitos contatos telefônicos frequentes, se existe algum questionário, se são feitos registros dos atendimentos das famílias e se há acesso a esses históricos, dentre outros).*

R- Além das formas oficiais, que é convocada via bilhete, Instagram, Whatsapp, a escola tem uma forma interessante de atrair as famílias para participar ainda mais da vida escolar das crianças. Que é toda quarta-feira, toda última quarta-feira do mês, a orientação educacional da Escola A, junto com as

demais escolas que fazem parte da rede integradora, são as quatro escolas classes você sabe né ?

R: A equipe gestora e as orientadoras trazem um tema que está ocorrendo ou quando ocorre alguma demanda para escolhermos os temas aqui na escola para ser dialogado com as famílias.

R: E também nessa roda de conversa eles convidam muitas vezes os especialistas sobre o tema, seja psicólogo, médico, professo, advogados. E também nessas rodas de conversas ou reuniões ou chamados Encontros com as Famílias eles perguntam para a gente, como família, quais temas que gostaríamos que fossem abordados. Porque hoje há tantas concepções de formação de famílias hoje têm tanto acesso à informação de diversas concepções familiares e de forma de educação, dentre os diferentes tipos de famílias que estão surgindo que a escola não pode determinar apenas um tipo de concepção. E essa abertura que a orientação educacional SOE faz é importante, porque a gente vê ue a escola tem a percepção que a centralidade é a criança e a formação da criança e suas famílias. E a partir do momento que eles nos escutam como família, eles colocam em prática aquilo que eles realmente fazem. E que eles tem como objetivos dissipar quaisquer conflitos que surgem aqui na escola.

3. *Como se estabelece a comunicação entre a família e a Equipe gestora?*

R: Eu me sinto muito satisfeita em relação ao acolhimento, me sinto acolhida, sinto que o meu filho é acolhido. Quando eu precisei de uma atenção especial, algum sentimento do meu filho que eu não soube lidar como mãe, fui bem atendida pelos gestores e a orientação educacional SOE, fez um papel imprescindível. Então, assim, eu me sinto bem acolhida aqui nesta escola. E os gestores costumam acolher desde lá da porta de entrada.

4. *Quais as características dessa comunicação, tanto a partir da escola como das famílias com a equipe gestora?*

R: Os gestores acolhem bem, são receptivo e destinam os assuntos quando é caso de supervisão ou Orientação ou coordenação e atendem conversando, eles estão sempre aqui na porta de entrada e conhecem a gente pelo nome, conhecem os nossos filhos pelo nome. A comunicação poderia ser melhor

Sair do formal para um outro nível mais espontâneo sem medo de cobranças da escola para os pais existem um nível de cobrança.

R: Apesar do quantitativo de estudantes, eles conhecem um a um. E isso, com certeza, é muito significativo. As crianças e as famílias dos alunos se sentem muito bem aceitos e acolhidos. E temos sempre contato com a equipe gestora. Quando as crianças não almoçam, ou então não trazem qualquer tipo de material necessário, eles anotam, eles comunicam individualmente para os pais e falam da importância dos pais estarem participando e como sou pedagoga eu entendo sobre a corresponsabilidade entre a família e a escola e nesse ponto aqui a escola tem muito trabalho a realizar com os pais e responsáveis porque eles não digo que são todos os pais, mas a escola cobra conversa com os pais sobre este aspecto de acompanhar sobre o material dos filhos e as outras responsabilidades ne? Os Pais precisam ficar atentos porque a escola aqui cumpre seu papel mas os pais precisam fazer a parte deles.

R: Então, esse cuidado e esse olhar individual à criança, a escola é sempre bem cuidadora a é um exercício constante de um acolhimento que, como mãe, eu me sinto muito segura em deixar o meu

filho nessa rede integradora da qual eu matriculei meu filho.

5. *Em quais momentos ocorrem a comunicação/interação entre os representantes da família e a escola?*

R: Olha existem as comunicações oficiais que são mais formais. Então...

tem os bilhetes direcionados pelas festas e eventos programados, já são as comunicações esperadas e as outras comunicações que ocorrem devido a alguns problemas daí a escola chama.

6. *Qual é o papel do(a) representante da família? Existe uma Associação de Pais e Mestres na escola? Se sim, qual é a função dessa associação? E como é a atuação dessa associação?*

R; Logo no início do ano parece que houve algum trabalhos mas, tem sido feito pouquíssimo trabalho e arrecadação de dinheiro, mas tem as festas do programa normalmente que são as Festas juninas , a Festa da Família e as outras comemorações. Tem a festa da escola quando completa quarenta e cinco Anos de construção da escola é o aniversário da escola.

7. *Como se caracteriza o envolvimento ou a participação da família com a escola?*

R: Ocorre de maneira natural. De acordo com as necessidades da família e as necessidades da escola . Porque dependendo da demanda um aciona o outro entende, pode ser o envolvimento devido as notas dos alunos pode ser problema de comportamento. Ou algum problema relacionado ao professor. Entende?

8. *Existem conflitos, crises culturais e/ou religiosas ou divergências intelectuais entre a escola e a família? Como são abordadas essas situações-problema?*

R: Sim os problemas são frequentes os conflitos ocorrem constantemente, as classes sociais tem influência nos conflitos. Os alunos não tem hábitos de estudos e como eu sou pedagoga entendo dessa importância do envolvimento dos pais com as atividades escolares.

9. *Existem Leis que estabelecem, direcionam e embasam o trabalho e o atendimento/participação da família na escola?*

R: Sei que existe a Lei de gestão democrática né? Mas não sei exatamente sobre essas leis não.

10. *Sobre a corresponsabilidade da relação família - escola, ela ocorre de modo espontâneo, ou seja, de modo natural na dinâmica desta unidade escolar?*

Acho que já respondi. Tem que ter envolvimento para ter Corresponsabilidades entre escola e família.

Muito obrigada pela contribuição

R: Por nada! Qualquer coisa pode me ligar.

Anexos

Anexo A – Lei nº. 4.751, de 07 de fevereiro de 2012

LEI Nº 4.751, DE 07 DE FEVEREIRO DE 2012

(Autoria do Projeto: Poder Executivo)

Dispõe sobre o sistema de ensino e a gestão democrática da educação básica na rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. (Alterado(a) pelo(a) Lei 7211 de 29/12/2022)

O GOVERNADOR DO DISTRITO FEDERAL, FAÇO SABER QUE A CÂMARA LEGISLATIVA DO DISTRITO FEDERAL DECRETA E EU SANCIONO A SEGUINTE LEI:

Art. 1º Esta Lei trata do sistema de ensino e da gestão democrática da educação básica na rede pública de ensino do Distrito Federal, conforme disposto no art. 206, VI, da Constituição Federal, no art. 222 da Lei Orgânica do Distrito Federal e nos arts. 3º e 14 da Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Artigo Alterado(a) pelo(a) Lei 7211 de 29/12/2022).

CAPÍTULO I DAS FINALIDADES E DOS PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Art. 2º A gestão democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cuja finalidade é garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, observará os seguintes princípios:

- I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar;
- II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;
- III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira;
- IV – transparência da gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros;
- V – garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho;
- VI – democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento;
- VII – valorização do profissional da educação.

CAPÍTULO II DA COMUNIDADE ESCOLAR

Art. 3º Para os efeitos desta Lei, especialmente no que tange à habilitação como eleitores, entendem-se por comunidade escolar das escolas públicas, conforme sua tipologia:

- I – estudantes matriculados em instituição educacional da rede pública, com idade mínima de treze anos e frequência superior a cinquenta por cento das aulas no bimestre anterior;

II – estudantes matriculados em escolas técnicas e profissionais em cursos de duração não inferior a seis meses e com carga horária mínima de 180 horas, com frequência superior a cinquenta por cento das aulas no bimestre anterior;

III – estudantes matriculados na educação de jovens e adultos com frequência superior a cinquenta por cento das aulas no bimestre anterior;

IV – estudantes matriculados em cursos semestrais, com idade mínima de treze anos e frequência superior a cinquenta por cento das aulas no semestre em curso;

V – mães, pais ou responsáveis por estudantes da Rede Pública de Ensino, os quais terão direito a um voto por escola em que estejam habilitados para votar;

VI – integrantes efetivos da carreira Magistério Público do Distrito Federal em exercício na unidade escolar ou nela concorrendo a um cargo;

VII – integrantes efetivos da carreira Assistência à Educação, em exercício na unidade escolar ou nela concorrendo a um cargo;

VIII – professores contratados temporariamente pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF em exercício na unidade escolar por período não inferior a dois bimestres;

Parágrafo único. Os grupos integrantes da comunidade escolar discriminados neste artigo organizam-se em dois conjuntos compostos, respectivamente, por aqueles descritos nos incisos de I a V e aqueles constantes nos incisos de VI a VIII.

CAPÍTULO III DA AUTONOMIA DA ESCOLA PÚBLICA

Seção I

Da Autonomia Pedagógica

Art. 4º Cada unidade escolar formulará e implementará seu projeto político-pedagógico, em consonância com as políticas educacionais vigentes e as normas e diretrizes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Parágrafo único. Cabe à unidade escolar, considerada a sua identidade e de sua comunidade escolar, articular o projeto político-pedagógico com os planos nacional e distrital de educação.

Seção II

Da Autonomia Administrativa

Art. 5º A autonomia administrativa das instituições educacionais, observada a legislação vigente, será garantida por:

I – formulação, aprovação e implementação do plano de gestão da unidade escolar;

II – gerenciamento dos recursos oriundos da descentralização financeira;

III – reorganização do seu calendário escolar nos casos de reposição de aulas.

Seção III

Da Autonomia Financeira

Art. 6º A autonomia da gestão financeira das unidades escolares de ensino público do Distrito Federal será assegurada pela administração dos recursos pela respectiva unidade executora, nos termos de seu projeto político-pedagógico, do plano de gestão e da disponibilidade financeira nela alocada, conforme legislação vigente.

§ 1º Entende-se por unidade executora a pessoa jurídica de direito privado, de fins não econômicos, que tenha por finalidade apoiar as unidades escolares ou diretorias regionais de ensino no cumprimento de suas respectivas competências e atribuições.

§ 2º Para recebimento dos recursos de que tratam o caput e o art. 7º, a presidência ou função equivalente da unidade executora deverá ser exercida pelo diretor da unidade escolar ou da diretoria regional de ensino apoiada.

Art. 7º Constituem recursos das unidades executoras das unidades escolares os repasses e descentralizações de recursos financeiros, as doações e subvenções que lhes forem concedidas pela União, pelo Distrito Federal, por

pessoas físicas e jurídicas, entidades públicas, associações de classe e entes comunitários e o produto arrecadado da exploração dos espaços físicos das unidades escolares por atividade comercial. (Artigo alterado pelo(a) Lei nº. 5232 de 05/12/2013)

§ 1º Serão garantidos e criados, no prazo máximo de noventa dias, mecanismos de fortalecimento de controle social sobre a destinação e a aplicação de recursos públicos e sobre ações do governo na educação. (Parágrafo renumerado pelo(a) Lei 6006 de 25/09/2017)

§ 2º O repasse de recursos financeiros relativos à gestão descentralizada das unidades escolares deve ocorrer até o término do primeiro bimestre letivo do ano da utilização dos recursos. (Parágrafo acrescido pelo(a) Lei nº. 6006 de 25/09/2017)

Art. 8º Para garantir a implementação da gestão democrática, a SEDF regulamentará, em normas específicas, a descentralização de recursos necessários à administração das unidades escolares.

CAPÍTULO IV

DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Seção I

Das Disposições Iniciais

Art. 9º A Gestão Democrática será efetivada por intermédio dos seguintes mecanismos de participação, a ser regulamentados pelo Poder Executivo:

I – órgãos colegiados:

- a) Conferência Distrital de Educação;
 - b) Fórum Distrital de Educação;
 - c) Conselho de Educação do Distrito Federal;
 - d) Assembleia Geral Escolar;
 - e) Conselho Escolar;
 - f) Conselho de Classe;
 - g) grêmios estudantis;
- II – direção da unidade escolar.

Seção II

Dos Órgãos Colegiados

Subseção I

Da Conferência Distrital de Educação

Art. 10. A Conferência Distrital de Educação constitui-se em espaço de debate, mobilização, pactuação e formulação das políticas de educação, com vistas aos seguintes objetivos:

I – propor políticas educacionais de forma articulada;

II – institucionalizar política de gestão participativa, democrática e descentralizada;

III – propor políticas educacionais que garantam a qualidade social da educação, o acesso e a permanência na escola, a progressão e a conclusão dos estudos com sucesso;

IV – estruturar políticas educacionais que fomentem o desenvolvimento social sustentável, a diversidade cultural e a inclusão social;

V – implementar política de valorização dos profissionais da educação. Parágrafo único. Da Conferência Distrital de Educação participarão estudantes, pais de alunos, agentes públicos e representantes de entidades da sociedade civil.

Art. 11. A Conferência Distrital de Educação debaterá o projeto do Plano Decenal de Educação do Distrito Federal, a ser encaminhado para apreciação pelo Poder Legislativo, nos termos do Plano Nacional de Educação, com a finalidade de definir objetivos, diretrizes e metas para a educação no Distrito Federal.

Parágrafo único. A Conferência Distrital de Educação, que precederá a Conferência Nacional de Educação, será organizada por comissão instituída especificamente para este fim, pela SEDF, a qual contará com a participação de agentes públicos e entidades da sociedade civil e terá sua programação, temário e metodologia definidos em regimento interno.

Subseção II

Do Fórum Distrital de Educação

Art. 12. O Fórum Distrital de Educação, de caráter permanente, nos moldes do Fórum Nacional de Educação, tem a finalidade de acompanhar e avaliar a implementação das políticas públicas de educação no âmbito do Distrito Federal.

Art. 13. A SEDF coordenará as atividades do Fórum Distrital de Educação e garantirá os recursos necessários para realização de seus trabalhos.

Subseção III

Do Conselho de Educação do Distrito Federal

Art. 14. O Conselho de Educação do Distrito Federal é órgão consultivo-normativo de deliberação coletiva e de assessoramento superior à SEDF, com a atribuição de definir normas e diretrizes para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, bem como de orientar, fiscalizar e acompanhar o ensino das redes pública e privada do Sistema de Ensino do Distrito Federal.

Art. 15. O Conselho de Educação do Distrito Federal disporá sobre sua organização e funcionamento em regimento interno a ser aprovado pelo Poder Executivo.

Art. 16. O Conselho de Educação do Distrito Federal, composto por pessoas de notório saber e probidade, com ampla experiência em matéria de educação, é constituído por conselheiros designados pelo Governador do Distrito Federal, observada a necessária representação dos níveis de ensino e a participação de representantes dos sistemas de ensino público e privado, sendo: (Artigo alterado(a) pelo(a) Lei nº. 6087 de 01/02/2018)

I – 10 representantes da SEDF, dos quais 6 são indicados pelo Secretário de Estado de Educação e 4 são natos, conforme disposto a seguir: (Inciso Alterado(a) pelo(a) Lei nº. 7221 de 05/01/2023)

- a) titular da subsecretaria ou unidade equivalente responsável pela formulação das diretrizes pedagógicas para a implementação de políticas públicas da educação básica;
- b) titular da subsecretaria ou unidade equivalente responsável pela formulação das diretrizes para o planejamento do Sistema de Ensino do Distrito Federal e a implementação da avaliação educacional desse Sistema;
- c) titular da subsecretaria ou unidade equivalente responsável pela formação continuada dos profissionais de educação;
- d) titular da unidade responsável pela inspeção, pelo acompanhamento e pelo controle da aplicação da legislação educacional específica do Sistema de Ensino do Distrito Federal;

II – 10 representantes da comunidade acadêmica e escolar e de entidades representativas dos profissionais da educação, indicados pelas respectivas instituições, observado o disposto a seguir: (Inciso Alterado(a) pelo(a) Lei nº. 7221 de 05/01/2023)

- a) um representante de instituição pública federal de ensino superior;
- b) um representante de instituição pública federal de educação tecnológica;
- c) um representante de entidade sindical representativa dos servidores da carreira Magistério Público do Distrito Federal;
- d) um representante de entidade sindical representativa dos servidores da carreira Assistência à Educação Pública do Distrito Federal;
- e) um representante de entidade sindical representativa dos professores em estabelecimentos particulares de ensino do Distrito Federal;
- f) um representante de entidade sindical representativa das escolas particulares do Distrito Federal;
- g) um representante de entidade representativa dos estudantes secundaristas do Distrito Federal;
- h) um representante de entidade sindical representativa das instituições privadas de educação superior.
- i) um representante de associação de pais e responsáveis de alunos das instituições de ensino públicas e privadas do Distrito Federal. (Alínea acrescido(a) pelo(a) Lei nº. 6087 de 01/02/2018)

j) 1 representante da Universidade do Distrito Federal. (Acrescido(a) pelo(a) Lei nº. 7221 de 05/01/2023)
Parágrafo único. As entidades representativas devem ter pública e notória atuação em defesa de seus representados há pelo menos 3 anos de existência. (Parágrafo acrescido(a) pelo(a) Lei nº. 6087 de 01/02/2018)

Art. 17. Os conselheiros terão mandato de quatro anos, permitida uma única recondução consecutiva, por igual período, excetuando-se os membros natos, cujo mandato terá duração igual ao período de investidura no cargo executivo.

§ 1º Haverá renovação de metade do Conselho a cada dois anos.

§ 2º Em caso de vacância, será nomeado novo conselheiro para completar o período restante do mandato.

§ 3º O mandato do conselheiro escolar será considerado extinto em caso de renúncia expressa ou tácita, configurada esta última pelo não comparecimento a seis reuniões no período de doze meses.

Art. 18. O Conselho de Educação do Distrito Federal será presidido por um de seus membros, eleito por seus pares para mandato de dois anos, sem possibilidade de reeleição para o período subsequente.

Art. 19. As deliberações do Conselho serão tomadas pela maioria simples dos votos, presente a maioria dos conselheiros empossados e em exercício, salvo nos casos em que o regimento interno do Conselho de Educação do Distrito Federal exija quórum superior.

Art. 20. O Conselho de Educação se reunirá, ordinariamente, uma vez por semana e, extraordinariamente, quando necessário, por convocação:

I – de seu presidente;

II – do Secretário de Educação;

III – da maioria absoluta de seus membros.

Subseção IV

Da Assembleia Geral Escolar

Art. 21. A Assembleia Geral Escolar, instância máxima de participação direta da comunidade escolar, abrange todos os segmentos escolares e é responsável por acompanhar o desenvolvimento das ações da escola.

Art. 22. A Assembleia Geral Escolar se reunirá ordinariamente a cada seis meses, ou extraordinariamente, sempre que a comunidade escolar indicar a necessidade de ampla consulta sobre temas relevantes, mediante convocação:

I – de integrantes da comunidade escolar, na proporção de dez por cento da composição de cada segmento;

II – do Conselho Escolar;

III – do diretor da unidade escolar.

§ 1º O edital de convocação da Assembleia Geral Escolar será elaborado e divulgado amplamente pelo Conselho Escolar, com antecedência mínima de três dias úteis no caso das reuniões extraordinárias e de quinze dias no caso das ordinárias.

§ 2º As normas gerais de funcionamento da Assembleia Geral Escolar, inclusive o quórum de abertura dos trabalhos e o de deliberação, serão estabelecidas pela SEDF.

§ 3º Na ausência de Conselho Escolar constituído, as competências previstas no § 1º recairão sobre a direção da unidade escolar.

Art. 23. Compete à Assembleia Geral Escolar:

I – conhecer do balanço financeiro e do relatório findo e deliberar sobre eles;

II – avaliar semestralmente os resultados alcançados pela unidade escolar;

III – discutir e aprovar, motivadamente, a proposta de exoneração de diretor ou vice-diretor das unidades escolares, obedecidas as competências e a legislação vigente;

IV – apreciar o regimento interno da unidade escolar e deliberar sobre ele, em assembleia especificamente convocada para este fim, conforme legislação vigente;

V – aprovar ou reprovocar a prestação de contas dos recursos repassados à unidade escolar, previamente ao encaminhamento devido aos órgãos de controle;

VI – resolver, em grau de recurso, as decisões das demais instâncias deliberativas da unidade escolar;

VII – convocar o presidente do Conselho Escolar e a equipe gestora, quando se fizer necessário;

VIII – decidir sobre outras questões a ela remetidas.

Parágrafo único. As decisões e os resultados da Assembleia Geral Escolar serão registrados em ata e os encaminhamentos decorrentes serão efetivados pelo Conselho Escolar, salvo disposição em contrário.

Subseção V

Do Conselho Escolar

Art. 24. Em cada instituição pública de ensino do Distrito Federal, funcionará um Conselho Escolar, órgão de natureza consultiva, fiscalizadora, mobilizadora, deliberativa e representativa da comunidade escolar, regulamentado pela SEDF.

Parágrafo único. O Conselho Escolar será composto por, no mínimo, cinco e, no máximo, vinte e um conselheiros, conforme a quantidade de estudantes da unidade escolar, de acordo com o Anexo Único desta Lei.

Art. 25. Compete ao Conselho Escolar, além de outras atribuições a serem definidas pelo Conselho de Educação do Distrito Federal:

I – elaborar seu regimento interno;

II – analisar, modificar e aprovar o plano administrativo anual elaborado pela direção da unidade escolar sobre a programação e a aplicação dos recursos necessários à manutenção e à conservação da escola;

III – garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da unidade escolar;

IV – divulgar, periódica e sistematicamente, informações referentes ao uso dos recursos financeiros, à qualidade dos serviços prestados e aos resultados obtidos;

V – atuar como instância recursal das decisões do Conselho de Classe, nos recursos interpostos por estudantes, pais ou representantes legalmente constituídos e por profissionais da educação;

VI – estabelecer normas de funcionamento da Assembleia Geral e convocá-la nos termos desta Lei;

VII – estruturar o calendário escolar, no que competir à unidade escolar, observada a legislação vigente;

VIII – fiscalizar a gestão da unidade escolar;

IX – promover, anualmente, a avaliação da unidade escolar nos aspectos técnicos, administrativos e pedagógicos;

X – analisar e avaliar projetos elaborados ou em execução por quaisquer dos segmentos que compõem a comunidade escolar;

XI – intermediar conflitos de natureza administrativa ou pedagógica, esgotadas as possibilidades de solução pela equipe escolar;

XII – propor mecanismos para a efetiva inclusão, no ensino regular, de alunos com deficiência;

XIII – debater indicadores escolares de rendimento, evasão e repetência e propor estratégias que assegurem aprendizagem significativa para todos.

§ 1º Em relação aos aspectos pedagógicos, serão observados os princípios e as disposições constitucionais, os pareceres e as resoluções dos órgãos normativos federal e distrital e a legislação do Sistema de Ensino do Distrito Federal.

§ 2º Quando se tratar de deliberação que exija responsabilidade civil ou criminal, os estudantes no exercício da função de conselheiro escolar serão representados, no caso dos menores de dezesseis anos, ou assistidos, em se tratando de menores de dezoito anos e maiores de dezesseis anos, por seus pais ou responsáveis, devendo comparecer às reuniões tanto os representados ou assistidos como os representantes ou assistentes.

Art. 26. Os membros do Conselho Escolar serão eleitos por todos os membros da comunidade escolar habilitados conforme o art. 3º, em voto direto, secreto e facultativo, uninominalmente, observado o disposto nesta Lei.

§ 1º As eleições para representantes dos segmentos da comunidade escolar para integrar o Conselho Escolar se realizarão ao final do primeiro bimestre letivo, sendo organizadas e coordenadas pelas comissões central e local referidas no art. 48.

§ 2º Poderão se candidatar à função de conselheiro escolar os membros da comunidade escolar relacionados no art. 3º, I a VII.

§ 3º Os representantes insertos no art. 3º, V, não podem pertencer a outras categorias constantes do artigo. (Parágrafo acrescido(a) pelo(a) Lei nº. 6087 de 01/02/2018)

Art. 27. O Diretor da unidade escolar integrará o Conselho Escolar como membro nato.

Parágrafo único. Nas ausências e impedimentos no Conselho Escolar, o diretor será substituído pelo vice-diretor ou, não sendo isto possível, por outro membro da equipe gestora.

Art. 28. O mandato de conselheiro escolar é de 4 anos, sendo permitida a reeleição. (Artigo Alterado(a) pelo(a) Lei nº. 7211 de 29/12/2022)

Art. 29. O exercício do mandato de conselheiro escolar será considerado serviço público relevante e não será remunerado.

Art. 30. O Conselho Escolar elegerá, dentre seus membros, presidente, vice-presidente e secretário, os quais cumprirão tarefas específicas definidas no regimento interno do colegiado, não podendo a escolha para nenhuma dessas funções recair sobre membros da equipe gestora da unidade escolar.

Parágrafo único. Compete ao presidente do Conselho Escolar dirigir a Assembleia Geral Escolar.

Art. 31. O Conselho Escolar se reunirá, ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, a qualquer tempo, por convocação:

I – do presidente;

II – do diretor da unidade escolar;

III – da maioria de seus membros.

§ 1º Para instalação das reuniões do Conselho Escolar, será exigida a presença da maioria de seus membros.

§ 2º As reuniões do Conselho Escolar serão convocadas com antecedência mínima de quarenta e oito horas.

§ 3º As reuniões do Conselho Escolar serão abertas, com direito a voz, mas não a voto, a todos os que trabalham, estudam ou têm filho matriculado na unidade escolar, a profissionais que prestam atendimento à escola, a membros da comunidade local, a movimentos populares organizados, a entidades sindicais e ao grêmio estudantil.

Art. 32. A vacância da função de conselheiro se dará por renúncia, aposentadoria, falecimento, desligamento da unidade de ensino, alteração na composição da equipe gestora ou destituição, sendo a função vacante assumida pelo candidato com votação imediatamente inferior à daquele eleito com menor votação no respectivo segmento.

§ 1º O não comparecimento injustificado de qualquer conselheiro a três reuniões ordinárias consecutivas ou a cinco alternadas implicará vacância da função.

§ 2º Ocorrerá destituição de conselheiro por deliberação da Assembleia Geral Escolar, em decisão motivada, garantindo-se a ampla defesa e o contraditório.

§ 3º As hipóteses previstas nos §§ 1º e 2º não se aplicam aos conselheiros natos.

Art. 33. Caso a instituição escolar não conte com estudantes que preencham a condição de elegibilidade, as respectivas vagas no Conselho serão destinadas ao segmento dos pais e mães de alunos.

Parágrafo único. A comunidade escolar das unidades que atendem estudantes com deficiência envidará todos os esforços para assegurar-lhes a participação, e de seus pais ou responsáveis, como candidatos ao Conselho Escolar.

Art. 34. Os profissionais de educação investidos em cargos de conselheiros escolares, em conformidade com as normas de remanejamento e distribuição de carga horária e ressalvados os casos de decisão judicial transitada em julgado ou após processo administrativo disciplinar na forma da legislação vigente, terão assegurada a sua permanência na unidade escolar pelo período correspondente ao exercício do mandato e um ano após seu término.

Subseção VI

Do Conselho de Classe

Art. 35. O Conselho de Classe é órgão colegiado integrante da gestão democrática e se destina a acompanhar e avaliar o processo de educação, de ensino e de aprendizagem, havendo tantos conselhos de classe quantas forem as turmas existentes na escola.

§ 1º O Conselho de Classe será composto por:

I – todos os docentes de cada turma e representante da equipe gestora, na condição de conselheiros natos;

II – representante dos especialistas em educação;

III – representante da carreira Assistência à Educação;

IV – representante dos pais ou responsáveis;

V – representante dos alunos a partir do 6º ano ou primeiro segmento da educação de jovens e adultos, escolhidos por seus pares, garantida a representatividade dos alunos de cada uma das turmas;

VI – representantes dos serviços de apoio especializado, em caso de turmas inclusivas.

§ 2º O Conselho de Classe se reunirá, ordinariamente, uma vez a cada bimestre e, extraordinariamente, a qualquer tempo, por solicitação do diretor da unidade escolar ou de um terço dos membros desse colegiado.

§ 3º Cada unidade escolar elaborará as normas de funcionamento do Conselho de Classe em conformidade com as diretrizes da SEDF.

Subseção VII

Dos Grêmios Estudantis

Art. 36. As instituições educacionais devem estimular e favorecer a implementação e o fortalecimento de grêmios estudantis, como forma de desenvolvimento da cidadania e da autonomia dos estudantes e como espaço de participação estudantil na gestão escolar.

Parágrafo único. A organização e o funcionamento do grêmio escolar serão estabelecidos em estatuto, a ser aprovado pelo segmento dos estudantes da respectiva unidade escolar.

CAPÍTULO V

DA DIREÇÃO ELEITA PELA COMUNIDADE ESCOLAR

Art. 37. A direção das instituições educacionais será desempenhada pela equipe gestora composta por diretor e vice-diretor, supervisores e chefe de secretaria, conforme a modulação de cada escola, em consonância com as deliberações do Conselho Escolar, respeitadas as disposições legais.

Art. 38. A escolha do diretor e do vice-diretor será feita mediante eleição, por voto direto e secreto, vedado o voto por representação, sendo vitoriosa a chapa que alcançar a maior votação, observado o disposto no art. 51.

Parágrafo único. O processo eleitoral obedecerá às seguintes etapas:

I – inscrição das chapas e divulgação dos respectivos Planos de Trabalho para Gestão da Escola junto à comunidade escolar;

II – eleição, pela comunidade escolar;

III – nomeação pelo Governador do Distrito Federal;

IV – participação dos eleitos em curso de gestão escolar oferecido pela SEDF, visando à qualificação para o exercício da função, exigida frequência mínima de setenta e cinco por cento.

Art. 39. O plano de trabalho de que trata o art. 38, parágrafo único, I, é condição indispensável à habilitação dos candidatos às eleições de diretor e vice-diretor e será defendido pelas chapas, perante a comunidade escolar, em sessão pública convocada pela Comissão Eleitoral Local.

Parágrafo único. O Plano de Trabalho para a Gestão da Escola deve explicitar os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros prioritários para a gestão dos candidatos e destacar os objetivos e as metas para melhoria da qualidade da educação, bem como as estratégias para preservação do patrimônio público e para a participação da comunidade no cotidiano escolar, na gestão dos recursos financeiros e no acompanhamento e na avaliação das ações pedagógicas.

Art. 40. Poderá concorrer aos cargos de diretor ou de vice-diretor o servidor ativo da carreira Magistério Público do Distrito Federal ou da Carreira Assistência à Educação Pública do Distrito Federal que comprove:

I – ter experiência no sistema de educação pública do Distrito Federal, como servidor efetivo, há, no mínimo, três anos e estar em exercício em unidade escolar vinculada à Diretoria Regional de Ensino na qual concorrerá;

II – no caso de professor, ter, no mínimo, três anos de exercício;

III – no caso de especialista em educação, ter, no mínimo, três anos de exercício em unidade escolar na condição de servidor efetivo;

IV – no caso de profissional da carreira Assistência à Educação, ter, no mínimo, três anos de exercício em unidade escolar na condição de servidor efetivo;

V - ter disponibilidade para o cumprimento do regime de 40 horas semanais no exercício do cargo a que concorre; (Inciso alterado(a) pelo(a) Lei nº. 6038 de 21/12/2017)

VI – ser portador de diploma de curso superior ou formação tecnológica em áreas afins às carreiras Assistência à Educação ou Magistério Público do Distrito Federal;

VII – ter assumido o compromisso de, após a investidura no cargo de diretor ou vice-diretor, frequentar o curso de gestão escolar de que trata o art. 60.

§ 1º A candidatura a cargo de diretor ou de vice-diretor fica restrita, em cada eleição, a uma única unidade escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, na qual o servidor esteja atuando ou já tenha atuado.

§ 2º Ao menos um dos candidatos da chapa deverá ser professor da carreira Magistério Público do Distrito Federal, com pelo menos três anos em regência de classe.

§ 3º Não serão considerados habilitados os candidatos que se encontram na situação descrita no art. 1º, I, e, itens 1 a 10, f, g e h, da Lei Complementar federal nº 64, de 18 de maio de 1990.

Art. 41. Os diretores e os vice-diretores eleitos nos termos desta Lei têm mandato de 4 anos, o qual se inicia no dia 2 de janeiro do ano seguinte ao da eleição, permitida a reeleição. (Artigo Alterado(a) pelo(a) Lei nº. 7211 de 29/12/2022)

Art. 42. Em caso de vacância do cargo, substituirão o diretor, sucessivamente, o vice-diretor e o servidor que vier a ser indicado pelo Conselho Escolar para este fim.

Parágrafo único. Vagando os cargos de diretor e vice-diretor antes de completados dois terços do mandato, será convocada nova eleição pela SEDF, no prazo de vinte dias, na forma desta Lei, e os eleitos completarão o período dos antecessores.

Art. 43. A exoneração do diretor ou do vice-diretor somente poderá ocorrer motivadamente após processo administrativo, nos termos da lei que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos, assegurado o contraditório e a ampla defesa.

§ 1º O diretor e o vice-diretor terão a exoneração recomendada ao Governador do Distrito Federal, após deliberação de Assembleia Geral Escolar convocada pelo Conselho Escolar para este fim específico a partir de requerimento encaminhado ao presidente do Conselho, com assinatura de, no mínimo, cinquenta por cento dos representantes de cada um dos segmentos da comunidade escolar no colegiado.

§ 2º A Assembleia Geral Escolar de que trata o § 1º será realizada quinze dias após o recebimento do requerimento, sendo de maioria absoluta de cada um dos dois segmentos da comunidade escolar o quórum para a abertura dos trabalhos, e de maioria simples o quórum para deliberação.

Art. 44. Na hipótese de inexistência de candidato devidamente habilitado para compor chapa a fim de concorrer à eleição, a direção da unidade escolar será indicada pela SEDF, devendo o processo eleitoral ser repetido em até cento e oitenta dias e a direção eleita nesta hipótese exercer o restante do mandato.

Parágrafo único. Caso a unidade escolar não atinja o quórum mínimo na segunda tentativa de eleição, a equipe indicada pela SEDF deverá dirigir a unidade pelo restante do mandato.

Art. 45. Para cada unidade escolar recém-instalada, serão designados pela SEDF servidores para o exercício dos cargos de diretor e vice-diretor, devendo o processo eleitoral ser realizado em até cento e oitenta dias e a direção eleita nesta hipótese exercer o restante do mandato até a posse dos candidatos eleitos na eleição geral seguinte.

Parágrafo único. Na hipótese de criação de unidade escolar em ano de eleições gerais para diretor e vice-diretor, a equipe indicada na forma do caput permanecerá até a posse dos candidatos eleitos naquele processo eleitoral.

CAPÍTULO VI

DO PROCESSO ELEITORAL

Art. 46. As eleições para Conselho Escolar e para diretor e vice-diretor das instituições educacionais, que ocorrerão no mês de novembro, serão convocadas pela SEDF por meio de edital publicado na imprensa oficial e terão ampla divulgação.

Art. 47. O processo eleitoral, que terá regulamentação única para toda a Rede Pública de Ensino, será coordenado por Comissão Eleitoral Central, designada pela SEDF e assim constituída:

I – quatro representantes da SEDF;

II – um representante da entidade representativa dos servidores da carreira Magistério Público do Distrito Federal;

III – um representante da entidade representativa dos servidores da carreira Assistência à Educação Pública do Distrito Federal;

IV – um representante do segmento de pais, mães ou responsáveis por estudantes;

V – um representante de entidade representativa dos estudantes secundaristas do Distrito Federal.

§ 1º Não poderão compor comissão eleitoral candidatos a conselheiro escolar, a diretor ou a vice-diretor de instituições educacionais.

§ 2º São atribuições da Comissão Eleitoral Central, além das previstas na regulamentação desta Lei:

I – estabelecer a regulamentação única de que trata o caput e acompanhar sua implementação;

II – organizar o pleito;

III – atuar como instância recursal das decisões das Comissões Eleitorais Locais.

Art. 48. Em cada unidade escolar haverá uma Comissão Eleitoral Local constituída paritariamente por representantes da comunidade escolar, com as seguintes atribuições:

- I – inscrever os candidatos;
- II – organizar as apresentações e debates dos Planos de Trabalho para a Gestão da Escola;
- III – divulgar edital com lista de candidatos, data, horário, local de votação e prazos para apuração e para recursos;
- IV – designar mesários e escrutinadores, credenciar fiscais indicados pelos respectivos candidatos ou chapas concorrentes e providenciar a confecção de cédulas eleitorais;
- V – cumprir e fazer cumprir as normas estabelecidas no regimento eleitoral;
- VI – homologar as listas a que se refere o art. 49 desta Lei.

Parágrafo único. O Conselho Escolar designará os integrantes da Comissão Eleitoral Local.

Art. 49. Os eleitores de cada segmento constarão de lista elaborada pela secretaria escolar, a qual será encaminhada às comissões eleitorais e, quando solicitado, ao Conselho Escolar.

§ 1º A lista de que trata o caput será tornada pública pela Comissão Eleitoral Local, em prazo não inferior a vinte dias da data da eleição.

§ 2º Os pais, mães ou responsáveis habilitados votarão independentemente de os seus filhos terem votado.

Art. 50. O quórum para eleição de diretor e vice-diretor e Conselho Escolar em cada unidade escolar será de:

I – cinquenta por cento para o conjunto constituído pelos eleitores integrantes da carreira Magistério Público do Distrito Federal, da carreira Assistência à Educação Pública do Distrito Federal e dos professores contratados temporariamente, conforme o art. 3º, VI a VIII;

II – dez por cento para o conjunto constituído pelos eleitores integrantes dos segmentos dos estudantes e dos pais, mães ou responsáveis, conforme o art. 3º, I a V.

§ 1º Não atingido o quórum para a eleição de diretor e vice-diretor, a unidade escolar terá sua direção indicada pela SEDF e nova eleição será realizada em até cento e oitenta dias.

§ 2º Realizada nova eleição nos termos do § 1º e persistindo a falta de quórum, a SEDF indicará a direção da unidade escolar que exercerá o restante do mandato.

§ 3º Não atingido o quórum para a eleição do Conselho Escolar, a SEDF organizará nova eleição em até cento e oitenta dias, repetindo-se o procedimento tantas vezes quantas forem necessárias, ressalvado o ano em que ocorrerem eleições gerais nos termos desta Lei.

Art. 51. Nas eleições para diretor e vice-diretor e para Conselho Escolar, os votos serão computados, paritariamente, da seguinte forma:

I – cinquenta por cento para o conjunto constituído pelos integrantes efetivos das carreiras Magistério Público do Distrito Federal e Assistência à Educação Pública do Distrito Federal e professores contratados temporariamente, conforme o art. 3º, VI a VIII;

II – cinquenta por cento para o conjunto constituído pelo segmento dos estudantes e dos pais, mães ou responsáveis por estudantes, conforme o art. 3º, I a V.

Art. 52. Na hipótese de empate, terá precedência:

I – a chapa em que o candidato a diretor apresentar maior tempo de efetivo exercício na unidade escolar para a qual esteja concorrendo;

II – o candidato a vaga de conselheiro escolar que contar com mais tempo como integrante na respectiva comunidade escolar.

Parágrafo único. Persistindo o empate, terá precedência o candidato mais idoso.

Art. 53. Durante o período de campanha eleitoral, são vedados:

I – propaganda de caráter político-partidário;

II – atividades de campanha antes do tempo estipulado pela Comissão Eleitoral Central;

III – distribuição de brindes ou camisetas;

IV – remuneração ou compensação financeira de qualquer natureza;

V – ameaça, coerção ou qualquer forma de cerceamento de liberdade.

Art. 54. Sem prejuízo das demais sanções cabíveis previstas na legislação, o descumprimento das vedações dispostas no art. 53 será punido com as seguintes sanções:

I – advertência escrita, no caso previsto no inciso II;

II – suspensão das atividades de campanha por até cinco dias, no caso previsto no inciso III;

III – perda da prerrogativa de que trata o art. 62, no caso de reincidência das condutas previstas nos incisos II e III;

IV – exclusão do processo eleitoral corrente, nos casos previstos nos incisos I e IV e na reincidência das condutas previstas nos incisos II e III, na hipótese de a sanção prevista no inciso III deste artigo já ter sido aplicada;

V – proibição de participar, como candidato, dos processos eleitorais de que trata esta Lei por período de seis anos no caso previsto no inciso V.

§ 1º As sanções previstas nos incisos I e II serão aplicadas pela Comissão Eleitoral Local a que se refere o art. 48 e as sanções previstas nos incisos de III a V serão aplicadas pela Comissão Eleitoral Central.

§ 2º Das sanções aplicadas pela Comissão Eleitoral Local caberá recurso à Comissão Eleitoral Central.

§ 3º Das sanções aplicadas pela Comissão Eleitoral Central caberá recurso ao Secretário de Estado de Educação do Distrito Federal.

§ 4º Os recursos serão recebidos com efeito suspensivo e serão analisados e julgados no prazo máximo de três dias úteis.

CAPÍTULO VII

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 55. Esta Lei aplica-se a todas as instituições educacionais, de todos os níveis, mantidas pela SEDF, inclusive a Escola da Natureza, a Escola de Meninas e Meninos do Parque, a Escola do Parque da Cidade, as Escolas Parques, os Centros Interescolares de Línguas e outras escolas de modalidades especiais, preservadas as especificidades dessas instituições, na forma do regulamento.

Art. 56. Até seis meses após a publicação da lei que instituir o Plano Nacional de Educação, realizar-se-á a Conferência Distrital de Educação.

Art. 57. Na primeira investidura de membros do Conselho de Educação do Distrito Federal após a regulamentação desta Lei, metade dos conselheiros representantes do Poder Executivo, excetuados os membros natos, e metade dos demais conselheiros cumprirão mandato de dois anos.

Parágrafo único. A primeira investidura ocorrerá após o término do mandato dos atuais conselheiros.

Art. 58. O Poder Executivo encaminhará à Câmara Legislativa do Distrito Federal, no prazo de cento e oitenta dias, projeto de lei definindo as competências do Conselho de Educação do Distrito Federal.

Art. 59. A SEDF promoverá ampla divulgação dos processos eletivos.

Art. 60. A SEDF oferecerá cursos de qualificação de, no mínimo, cento e oitenta horas aos diretores e vice-diretores eleitos, considerando os aspectos políticos, administrativos, financeiros, pedagógicos, culturais e sociais da educação no Distrito Federal.

Art. 61. A SEDF oferecerá curso de formação aos conselheiros escolares, conforme previsão do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do Ministério da Educação ou de outra ação criada para este fim.

Art. 62. Nas quatro semanas que antecederem o pleito eleitoral, o candidato da carreira Magistério Público do Distrito Federal será liberado por dois horários de coordenação pedagógica por semana, e o da carreira Assistência à Educação do Distrito Federal será liberado de metade da sua jornada diária de trabalho duas vezes por semana.

Art. 63. Os candidatos em regência de classe, em função administrativa ou de gestão serão liberados de suas atividades vinte e quatro horas antes do pleito eleitoral.

Art. 64. O primeiro processo eleitoral para escolha dos dirigentes escolares deverá ocorrer até seis meses após a publicação desta Lei, e os seguintes ocorrerão sempre no mês de novembro do ano de realização das eleições de que trata esta Lei.

§ 1º A posse dos eleitos no pleito de que trata o caput ocorrerá até trinta dias após a homologação dos resultados pelo Secretário de Estado de Educação.

§ 2º O mandato dos primeiros diretores, vice-diretores e membros dos Conselhos Escolares eleitos com base nesta Lei se encerrará em dezembro de 2013, e a eleição para o mandato seguinte ocorrerá no mês de novembro de 2013.

§ 3º A direção das instituições educacionais coordenará o processo de formação da Comissão Eleitoral Local para o primeiro processo eleitoral, observado o disposto no art. 48.

§ 4º As eleições para diretor e vice-diretor, bem como para o Conselho Escolar, deverão ser realizadas em dias letivos.

§ 5º As eleições dos Centros de Línguas e Escolas Parques serão realizadas na escola de origem do estudante.

Art. 64-A. No pleito a ser realizado em 2019, não será considerada a restrição imposta pelo art. 41 do presente diploma, devendo ser observado regime próprio, a seguir disposto: (Artigo acrescido(a) pelo(a) Lei nº. 6394 de 14/10/2019)

§ 1º Será permitida a candidatura dos atuais ocupantes dos cargos de diretor e vice-diretor, mesmo que em segundo mandato. (Parágrafo acrescido(a) pelo(a) Lei nº. 6394 de 14/10/2019)

§ 2º O novo mandato será de exatamente 2 anos. (Parágrafo acrescido(a) pelo(a) Lei nº. 6394 de 14/10/2019)

Art. 64-B. No pleito a ser realizado em 2020, não será considerada a restrição imposta pelo art. 28 do presente diploma, devendo ser observado regime próprio, a seguir disposto: (Artigo acrescido(a) pelo(a) Lei nº. 6394 de 14/10/2019)

§ 1º Será permitida a candidatura dos atuais conselheiros, mesmo que em segundo mandato. (Parágrafo acrescido(a) pelo(a) Lei nº. 6394 de 14/10/2019)

§ 2º O novo mandato será de exatamente 2 anos. (Parágrafo acrescido(a) pelo(a) Lei nº. 6394 de 14/10/2019)

Art. 64-C O mandato dos diretores e vice-diretores eleitos em 2019, nos termos do art. 41, fica prorrogado até 31 de dezembro de 2022, em razão da pandemia de Covid-19. (Acrescido(a) pelo(a) Lei nº. 6965 de 26/10/2021)

Art. 64-D O mandato dos conselheiros escolares eleitos em 2017, nos termos do art. 28, fica prorrogado até 31 de dezembro de 2022, em razão da pandemia de Covid-19. (Acrescido(a) pelo(a) Lei nº. 6965 de 26/10/2021)

Art. 64-E. O mandato dos diretores e dos vice-diretores eleitos em 2019, nos termos do art. 41 da Lei nº 4.751, de 2012, fica prorrogado até 31 de dezembro de 2023. (Acrescido(a) pelo(a) Lei nº. 7211 de 29/12/2022)

Art. 64-F. O mandato dos conselheiros escolares eleitos em 2017, nos termos do art. 28 da Lei 4.751, de 2012, fica prorrogado até 31 de dezembro de 2023. (Acrescido(a) pelo(a) Lei nº. 7211 de 29/12/2022)

Art. 64-G. Para os efeitos desta Lei, haverá novas eleições para diretores, vice-diretores e conselheiros escolares em outubro de 2023. (Acrescido(a) pelo(a) Lei nº. 7211 de 29/12/2022)

§ 1º As eleições de que trata o caput seguem, no que couber, as regras estabelecidas na Lei nº 4.751, de 2012. (Acrescido(a) pelo(a) Lei nº. 7211 de 29/12/2022)

§ 2º (VETADO) (Acrescido(a) pelo(a) Lei nº. 7211 de 29/12/2022)

Art. 64-H. Fica permitida a reeleição dos diretores e dos vice-diretores eleitos em 2019 e dos conselheiros escolares eleitos em 2017. (Acrescido(a) pelo(a) Lei nº. 7211 de 29/12/2022)

Art. 64-I. Os diretores, os vice-diretores e os conselheiros eleitos em outubro de 2023 devem tomar posse no dia 2 de janeiro de 2024. (Acrescido(a) pelo(a) Lei nº. 7211 de 29/12/2022)

Art. 65. O Conselho de Educação do Distrito Federal, no prazo de cento e oitenta dias a contar da publicação desta Lei, promoverá a adequação de suas resoluções à legislação vigente.

Art. 66. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 67. Revogam-se as disposições em contrário, especialmente a Lei nº 2.383, de 20 de maio de 1989, e os arts. 1º a 23 e 27 a 30 da Lei nº 4.036, de 25 de outubro de 2007.

Brasília, 07 de fevereiro de 2012

124º da República e 52º de Brasília

AGNELO QUEIROZ

Anexo B - Composição Dos Conselhos Escolares

(PARÁGRAFO ÚNICO DO ART. 24)

Número de membros do Conselho Escolar						
Classificação das instituições educacionais de acordo com o número de estudantes	Equipe Gestora (Direção)	Segmentos da Comunidade Escolar				Total de Conselheiros
		Carreira Magistério / Especialistas	Carreira Assistência	Estudantes	Pais ou Responsáveis	
Até 500	01	01	01	01	01	05
De 501 a 1000	01	02	02	02	02	09
De 1001 a 2000	01	03	03	03	03	13
De 2001 a 3000	01	04	04	04	04	17
Acima de 3000	01	05	05	05	05	21

Este texto não substitui o publicado no DODF nº 29 de 08/02/