

A relação família e escola: desafios para a gestão escolar*

The family relationship and school:
challenges for school management

Tania Mara Tavares da Silva - *in memoriam*

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Elisangela da Silva Bernado

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

efelisberto@yahoo.com.br

* Versões modificadas deste artigo foram apresentadas no I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspectivas da Psicologia e Educação, em 2013, Lisboa/Portugal e no I Seminário Internacional de História do Tempo Presente, em 2011, Florianópolis/Santa Catarina.

Resumo

Há algum tempo que a obra de Philippe Ariès sobre a História da Infância foi se tornando bibliografia obrigatória para quem escrevia não só sobre o tema, mas também sobre a relação entre família e escola dado que o autor mostrou em seu texto como esta aliança foi importante para solidificar a educação escolar. No entanto, ao que parece, no âmbito escolar, a forma de se pensar a relação família e escola ainda não absorveu as mudanças e transformações da família. Levando em conta o panorama descrito, nosso objetivo é a relação família e escola a partir da perspectiva democrática proposta pela Gestão Escolar cujo modelo implica redefinições da responsabilidade e participação da família na escola. Como metodologia de análise, tomaremos por base (i) a obra de Christopher Lasch sobre o papel dos especialistas na eficácia parental; (ii) os conceitos de Norbert Elias sobre *compromiso y distanciamiento* e (iii) alguns textos produzidos como trabalhos finais para o curso de especialização “Escola de Gestores” cujo tema para o projeto de intervenção do gestor foi melhorar a relação família e escola. A partir destes trabalhos e das obras citadas, esperamos obter como resultado a elaboração de um texto que possibilite construir algumas propostas para que a aliança entre família e escola possa ser refeita dado que os textos dos gestores demonstram que é uma realidade no âmbito escolar o embate entre escola e família onde cada uma acusa e culpa a outra pelo fracasso escolar.

Palavras-chave: Escola e família. Distanciamento e engajamento. Eficácia parental. Especialistas.

Abstract

Changes in Family Structure and the Impact on School Environment: some proposals to work with the family and school relationship. For some time, the work of Philippe Ariès on the History of Childhood became mandatory bibliography for those who not only wrote on the issue, but also on the relationship between family and school as the author showed in his text, as this alliance was important to solidify the school education. However, it seems, in the school, the way of thinking about family and school has not yet absorbed the family changes and transformations. Regarding the picture described, our goal is to expand what we have described in other works specifically for this text and to prepare feasible proposals to analyze the relation between family and school from the democratic perspective proposed by the School Management whose model implies redefinitions of responsibility and family participation in school. Our analysis methodology was based on (i) the work of Christopher Lasch regarding the role of skill in the parental efficiency, (ii) the concepts of Norbert Elias on commitment and distance (*compromiso y distancia*) and (iii) some texts produced as final works for the “School Managers” Specialization Course whose theme for the design of management intervention was to improve the relationship between family and school. From these works and the quoted works we expect to obtain results in the elaboration of a text which enables some proposals that could to rebuild the alliance between family and school regarding that the texts of managers show that that the clash between school and family is something that happen in the school environment where one accuses and blame the other for school failure.

Keywords: School and family. Detachment and engagement. Parental effectiveness. Experts.

Introdução

O objetivo deste texto é analisar a relação família e escola a partir da perspectiva democrática proposta pela Gestão Escolar cujo modelo implica redefinições da responsabilidade e participação da família na escola. Nossa hipótese é que a aliança forjada entre escola e família no século 19 tal qual foi descrita por Ariès (1981) em sua conhecida obra “História Social da Criança e da Família” ainda se constitui em uma realidade no âmbito da escola do século 21. Veremos que as mudanças que ocorreram ao longo do tempo na estrutura familiar não logrou romper com este vínculo que é atualizado constantemente pelos professores e gestores escolares. Tomaremos como exemplos alguns TCC (Trabalhos de Conclusão de Curso) que trataram o tema Família e Escola apresentados no curso de especialização “Escola de Gestores” – UNIRIO oferecido para diretores da rede escolar de alguns municípios do Rio de Janeiro no período de 2009 e 2011. Estes trabalhos reforçam outras pesquisas empíricas sobre o tema como, por exemplo, as realizadas por Lovisolo (1987) e Paro (2000).

Nossa análise teórica e metodológica estará mais próxima do proposto pela História Cultural e a Antropologia, particularmente o que em história se denomina “*mentalidades educativas*” e o conceito antropológico de “*estranhamento*”.

Tornar o próximo estranho e o estranho próximo tem sido uma metodologia privilegiada pela antropologia e que foi incorporada em outras áreas dentre elas, a educação. O olhar proposto incorpora, portanto, a maneira como modificamos, no tempo, as representações culturais do que sejam as práticas educativas no contexto das visões sobre a mudança social no tempo presente. E cultura será aqui entendida como um *locus* onde se estruturam o conjunto de percepções que um determinado grupo tem sobre o mundo e que se traduz em comportamentos cotidianos (THOMPSON, 1987).

Também nos interessa entender as configurações ou constelações com seus problemas e propostas de superação. A aproximação com as elaborações de Elias (1993) serão utilizadas como chaves que orientam as elaborações. Em ambos os casos, prestaremos especial atenção à “teia de significações” construídas a partir da relação família e escola pelo olhar da gestão democrática.

O artigo está organizado em cinco seções além desta Introdução. Na segunda seção, realizamos um breve mapeamento das mudanças propostas nos modelos de gestão escolar relacionando-as ao mundo do trabalho. Na terceira, analisamos a relação entre família e escola e o papel do gestor. Na quarta, apresentamos a partir de dados empíricos

a visão que gestores escolares apresentam sobre o mesmo tema. Na quinta seção, travamos um diálogo com alguns autores retomando conceitos fundamentais para entender as novas propostas da relação entre escola e família, inclusive o conceito de eficácia escolar. Na parte final do artigo, trazemos algumas considerações finais.

Do administrador ao gestor: um mapeamento sobre as mudanças nos modelos de gestão

Nesta seção, faremos um breve mapeamento das mudanças propostas nos modelos de gestão escolar relacionando-as ao mundo do trabalho apoiadas na legislação e autores como Libâneo (2008) e Lück (2000), que, a nosso ver, sintetizam as novas propostas de gestão no âmbito educacional e escolar. Em relação às mudanças no mundo do trabalho nossa escolha recaiu em Sennett (1999; 2001) e Enguita (2004) como autores que nos fazem refletir de forma crítica sobre as consequências para os atores sociais de uma falta de liberdade no trabalho cujos impactos acabam atingindo também a gestão escolar.

A gestão democrática como princípio básico da gestão na escola já está consolidada ao menos como algo que deva ser incorporada como prática no cotidiano escolar. O princípio constitucional da gestão democrática vigora em nosso país desde a promulgação da Constituição Cidadã de 1988. De forma esquemática, podemos assegurar que oscilam no campo educacional duas concepções de gestão democrática, a saber: uma meramente formal e burocrática na qual a descentralização é uma estratégia fundamental para a diminuição de atuação do Estado e outra que valoriza a autonomia da instituição de ensino com a participação da comunidade escolar (GONZALEZ; BERNADO, 2013).

Como já apontaram alguns autores, nos termos atuais, o gestor deve ter uma visão e uma prática muito diferenciada do que era a do administrador escolar. No entanto, esta nova concepção de gestão guarda, ainda que não diretamente, relações ao que se convencionou denominar neoliberalismo conforme veremos mais adiante.

A influência do neoliberalismo na educação adquire contornos mais nítidos nas décadas de 1980 e 1990, período em que se propagam e se consolidam as Reformas Educacionais consideradas necessárias para a preparação dos indivíduos para estes “novos tempos”.

Em síntese, diante das transformações, a gestão educacional/escolar teria não apenas que responder a novas demandas sociais, mas ao mesmo tempo preparar uma

massa crítica para responder aos novos desafios de maneira ativa (LUCK, 2000). Vamos nos valer de duas frases, que elegemos como significativas para espelhar o período que estamos vivendo e foram centrais na elaboração dos modelos de gestão. As frases foram retiradas de autores que não estão preocupados em debater a gestão escolar ou educacional, mas em ambos encontramos algumas pistas para entender a relação entre família e escola. Um deles enfoca diretamente a educação e outro indiretamente, pois trata do tema das novas relações dos sujeitos com o mercado de trabalho.

“Educar em Tempos Incertos” (ENGUITA, 2004) e “Não Há longo Prazo” (SENNETT, 2001) nos parecem suficientes para contextualizar a emergência da nova forma de gestão educacional (lembremos que a escolarização está contida na educação que é um conceito mais amplo) e, por conseguinte, a do gestor escolar. Ambas, simbolizam o cenário sob o qual deve agir a educação nos seus aspectos estruturais (a política; a legislação e a gestão) seja esta pensada em nível macro (o Estado) ou no seu braço mais efetivo, isto é, na prática escolar cotidiana, a relação entre o gestor e a comunidade escolar e o seu entorno. Iniciaremos com o trabalho de Enguita (2004) retomando de seu texto uma ideia importante para entendermos a relação família e escola, onde o autor analisa as várias transformações da sociedade que se refletem na escola e a mudança social no sentido amplo; a mudança no mundo do trabalho e no conceito de cidadania.

Um primeiro aspecto importante é aquele no qual o autor enfatiza que a crise do sistema educacional se deve a um movimento histórico fundamental, isto é, se em períodos anteriores as mudanças davam-se entre gerações, hoje elas ocorrem na mesma geração (não há longo prazo, talvez nem médio). Dito de outro modo: avós, pais e crianças convivem com as transformações e de alguma forma devem adequar-se a ela. Como isto se traduz em uma nova visão de escola e crise? Para Enguita (2004), rompe-se a velha sequência em que após o período escolar seguia-se a entrada no mercado de trabalho. Hoje, é preciso aprender continuamente o que exige que a escola se adapte aos novos ciclos de aprendizagem (não confundir com *os ciclos escolares propostos na LDB*). Além disso, como a formação permanente é valorizada, pode ser estabelecida na relação entre pais e escola algo muito diferente, dado que para alguns, o professor já não é mais o dono do saber tendo por consequência também uma perda do seu *status*.

Um segundo aspecto, é a mudança promovida pela globalização na relação global local que, no caso do brasileiro tem sido mais focado pela perspectiva do *multiculturalismo*. O ponto fundamental destacado por Enguita (2004) é que, cada vez mais a escola, que nos seus primórdios preocupava-se com a construção de uma identidade nacional única tem agora que lidar no interior de uma mesma nação com culturas

diferenciadas. Assim, em uma sala de aula o professor pode se ver frente a culturas cujos valores são muito diferenciados. As saídas, como aponta o autor, seriam: a da aculturação (sobreposição da nação sobre a cultura); a da tolerância, isto é, aceitar o outro sem compreendê-lo e por fim a que ele advoga, isto é, que deve haver um esforço da escola: compreender o outro e interagir com ele (ou, como afirmam os antropólogos, “colocar-se no lugar do outro”). O autor destaca que esta visão incide diretamente na formação do professor e, acrescentamos, também na do gestor educacional/escolar.

O último ponto que queremos ressaltar são as mudanças no mercado de trabalho. Ao analisar a diferença entre empresa e Estado, Enguita (2004) nos relembra que no âmbito da economia capitalista a fonte de poder é a propriedade, o que converte o empresário, em princípio, em autoridade suprema e legítima da empresa como organização. O Estado, no entanto, insere-se em outra lógica. Embora esteja sujeito à tendência autoritária de toda organização, encontra-se em um campo de legitimidade e direitos onde todos os indivíduos são iguais. Em resumo: a empresa desenvolve uma lógica autoritária, e o Estado uma lógica democrática, ainda que nos dois casos possamos encontrar democracia na empresa e autoritarismo no Estado. A expansão da educação ou, como afirma o autor, dos títulos escolares e acadêmicos, findou por escapar de qualquer ajuste às necessidades do sistema produtivo. Destarte cria-se um paradoxo: quanto mais importância adquire a educação no mercado de trabalho, mais se desvalorizam os títulos individuais, ou seja, cada vez mais se necessita de um nível mais elevado para se ter acesso ao mercado de trabalho. E finaliza este ponto tocando na questão da flexibilidade. Por um lado, a flexibilidade externa que consiste em se ajustar continuamente às demandas do mercado e, por outro, uma flexibilidade interna que demanda a busca de novos mercados e produtos que exige um trabalhador mais flexível, que desenvolva uma série de aptidões que tanto podem ser utilizadas na mesma empresa ou para a procura de novos empregos.

A preocupação de Sennett (2001) é a de demonstrar o quanto estas novas condições do mundo do trabalho afetam as pessoas e o seu modo de vida. Tomaremos do trabalho deste autor apenas o capítulo sobre Flexibilidade por dois motivos: reforçar o que Enguita (2004) denomina como crise na educação e, ao mesmo tempo, enfatizar aqueles que reafirmam ser este movimento uma forma importante para se ocultar o sistema de poder que se esconde por detrás do conceito de flexibilidade. Sennett (2001) afirma que há um sistema de poder que se esconde nas modernas formas de flexibilidade e que consiste em três elementos: reinvenção descontínua de instituições; *especialização flexível de produção* e concentração de poder sem centralização.

O primeiro elemento, a reinvenção descontínua de instituições pode ser traduzida na ideia de que o ataque à rotina burocrática busca reinventar as instituições, para que o presente se torne descontínuo com o passado. Por exemplo, a troca das hierarquias piramidais pela ideia de rede ou de ilhas de produção. A reengenharia organizacional, aliada às novas tecnologias trouxe, por consequência, uma redução de empregos. Além disso, ambas contribuíram para que a moral e a produtividade do trabalhador caíssem assustadoramente: os sobreviventes no mundo do trabalho respiram aliviados por não terem sido vítimas do “golpe do machado” e continuarem com seus empregos. Mas, a flexibilidade da produção apoia-se em um motivo decisivo que é a volatilidade da demanda do consumidor. Isto nos leva ao segundo elemento, a especialização flexível, que possibilita responder rapidamente a demanda de produtos variados no mercado. Enfatiza-se novamente a inovação e mudança e isto se traduz nas modificações semanais e até diárias no âmbito da produção o que exige respostas rápidas do trabalhador que deve ter as competências adequadas para esta dinâmica.

Por fim, o último elemento, a concentração do poder sem centralização, relaciona-se diretamente com a gestão educacional/escolar. Uma das afirmações a favor é que esta nova organização que descentraliza o poder daria às pessoas que estão nas categorias inferiores mais controle sobre suas atividades. Para o autor, esta é uma afirmação falsa já que os novos sistemas de informação deixam pouco espaço para os indivíduos dado que o alto escalão tem controle sobre suas ações. Assim, nas modernas organizações que praticam a concentração sem centralização, a dominação do alto é ao mesmo tempo forte e informativa. Portanto, a capacidade de desprender-se do próprio passado e a confiança para aceitar a fragmentação são dois traços de caráter do “novo capitalismo” que encorajam a espontaneidade e, ao mesmo tempo, corroem o caráter dos que tentam jogar segundo as mesmas regras.

As ideias de Enguita (2004) e Sennett (2001) aclaram e retiram a ilusão de que teríamos ultrapassado um modelo de gestão cujas bases teóricas são inversas ao que hoje está proposto tanto pelo Estado como por alguns educadores. Embora existam denominações diversas o que parece ser consensual é que ultrapassamos o modelo de gestão centralizado e que agora vivemos a implantação do modelo democrático participativo. Portanto, embora as denominações podem se diferenciar dependendo da ótica do autor, esta é uma oposição central que organiza a forma da gestão educacional/escolar. O primeiro pertence ao que foi denominado como Administrador Escolar e, o segundo, a do Gestor Educacional/Escolar dado a incorporação na sociedade das instituições de *educação não formal*.

O modelo Administrador[†] tem suas bases alicerçadas nas *ideias de Taylor* que, sempre esteve preocupado com a seleção científica do operário principalmente por meio da inspeção, do controle de tarefas e do redimensionamento do tempo através da execução do mesmo trabalho em menos tempo. A organização do trabalho nesse modelo de produção era centrada no controle e inspeção realizados por um especialista (no âmbito educacional o supervisor e o diretor cumprem este papel, além do coordenador pedagógico e/ou orientador pedagógico, pois as denominações e atribuições diferem).

As idéias de F. W. Taylor são consolidadas com o controle científico do trabalho, através do controle de tempos e movimentos dos operários, caracterizando a ausência de participação de trabalhadores nos processos de tomada de decisão dentro das empresas, no que diz respeito tanto à produção quanto aos procedimentos administrativos e normativos.

(...)

A concepção de uma nova organização do trabalho, na economia capitalista, começou a ser discutida nos anos 1950 e 1960 com um novo modelo de gestão na empresa Toyota, no Japão, e provocou grande impacto nas relações sociais de produção. Nesse novo paradigma toyotista de gestão, contrapondo ao modelo norte-americano (taylorista/ fordista) de produção em massa (em grandes quantidades) - a produção passou a ser “enxuta” (eliminação de desperdícios), o processo denominado de “just-in-time” (com fluxo contínuo, sem estoques), flexível (caracterizada por pequenos lotes, sob encomenda). Surgiu a noção de “qualidade total” (fazer certo da primeira vez, corrigir causas e erros)... assim, o envolvimento de funcionários na detecção de problemas e no encaminhamento de soluções provocaram uma interferência direta no processo de tomada de decisões da empresa. (GALVANIN, 2005, p.4-5).

Este modelo transposto para a escola - que Libâneo (2008) denomina de científico-racional - pressupõe uma concepção na qual prevalece uma visão mais burocrática e tecnicista da educação e da escola. A escola é vista como realidade neutra que deve funcionar racionalmente. Por conseguinte, suas tarefas podem ser planejadas, organizadas e controladas de forma a melhorar seus índices de eficiência ou produtividade. Os ambientes educacionais organizados a partir deste modelo colocam um peso excessivo na estrutura da organização, valorizam a hierarquia das funções (o diretor é autoridade máxima), as normas e regulamentos. E o que é primordial: a participação é negada ou dada nos limites admitidos pelas normas. De acordo com Libâneo (2008), este é o modelo que ainda prevalece na realidade educacional brasileira. Ou seja, parece haver uma resistência à mudança mesmo entre os professores que não só muitas vezes se recusam a participar, por exemplo, na construção do Projeto Político Pedagógico da Escola como tem sérias

[†] A Administração Científica de Taylor, criada pelo americano Frederick Winslow Taylor no fim do século XIX e início do século XX, tinha em sua essência o intuito de aplicar a ciência à administração. Possuía ênfase nas tarefas, buscando a eliminação do desperdício, da ociosidade operária e a redução dos custos de produção. Com o objetivo de garantir uma melhor relação custo/benefício aos sistemas produtivos das empresas da época. Ver: <http://www.sobreadministracao.com/tudo-sobre-a-administracao-cientifica-de-taylor/>. Acesso em: 04 de mar. de 2016.

dúvidas sobre a participação da comunidade presente no entorno na escola. Assim, perpetua-se na prática escolar uma postura contra a qual se colocam a atual política educacional (aqui vale a ressalva que, para alguns autores, trata-se de uma nova roupagem e não de uma mudança efetiva), a legislação e a teoria proposta pelos educadores que é o modelo democrático baseado em uma concepção sociocrítica da educação.

Deste modo, a transformação exige uma mudança radical na cultura organizacional da escola e também na formação dos educadores que mesmo lendo uma literatura crítica não conseguem reter e levar estas ideias para sua prática profissional. E aqui o papel do gestor é fundamental. De acordo com Paes de Paula (2005) e Tenório (1998), podemos observar que o gestor “transita” no campo tecnopolítico ou político e técnico, respectivamente. Ainda, mesmo havendo um viés social, político, democrático e transparente na gestão escolar (recomendado), não poderemos deixar de lado as questões burocráticas e legais do modelo burocrático de administração pública. Consideramos estas observações importantes e pertinentes, que, de alguma forma, reiteram o que escrevemos acima, ou seja, que estamos diante de um discurso que tenta promover a democracia no sentido mais próximo do conceito explicitado por Toqueville apenas nas suas considerações iniciais, ou seja, é democrática uma sociedade onde não subsistem distinções de ordem, mas como ele mesmo afirma ao final: esta é uma tarefa difícil de se constituir na sociedade moderna que prima pela desigualdade (TOCQUEVILLE, 1969; ARON, 1987).

Assim sendo, embora a proposta de democratizar o processo no âmbito da gestão avance no sentido da participação mais igualitária entre gestores e professores, deve levar em conta, como bem colocam os autores citados acima, o regime político e as políticas macros da administração pública com as quais tem que interagir continuamente.

Levar em conta que o gestor transita entre o político, o técnico e o burocrático não deve ser impedimento para que possamos construir e consolidar a democracia, autonomia e participação como uma realidade na escola.

Em síntese, as bases teóricas deste modelo de gestão são: a racionalidade técnica, a centralização do poder, e, contraditoriamente, políticas que elaboram um discurso descentralizador sem que se possa colocar em prática. Portanto, o modelo de gestão escolar adotado está baseado na combinação de formas de planejamento e controle central na formulação das políticas associado à descentralização administrativa na implementação destas políticas. Neste sentido, perdura a ideia de Taylor e Fayol de que os trabalhadores são considerados insumos no processo de produção. No entanto, como já mencionado, não é esta a proposta teórica do novo modelo de gestão que encontramos na literatura.

Defende-se hoje, um modelo de gestão democrático e participativo como forma de modificar o âmbito educacional e honrar o compromisso de Educar a Todos.

A gestão educacional/escolar participativa tende, como afirma Libâneo (2008) e outros, a centrar suas bases teóricas *na perspectiva sociocrítica da educação*. Assim, em oposto à visão científico-racional a organização escolar não é vista como algo objetivo, um espaço neutro a ser observado, mas cremos ser esta uma palavra chave, um espaço a ser construído pela comunidade educativa, o que significa o envolvimento de professores, alunos e pais. No que se refere especificamente ao papel do gestor, ele deve promover formas democráticas de gestão e tomadas de decisões. Desse modo, o processo de gestão dá-se de forma coletiva e possibilita o debate público de projetos, ações e o exercício de práticas colaborativas (SILVA; BERNADO, 2014).

Para que tal aconteça, faz-se necessário uma mudança da política educacional e da própria visão (ou cultura) da ação docente (LIBÂNEO, 2008; PARO, 2007). Por um lado, ainda há uma diferença substantiva entre o salário dos gestores e dos professores o que pode reforçar o status do diretor e, por outro, muitos professores não acreditam que suas vozes farão diferença e, portanto, podemos inferir que sua autonomia começa e termina na sala de aula. Será que podemos pensar o mesmo da própria autonomia do gestor frente aos órgãos superiores? Ou seja, será que já temos suficiente tempo destas novas propostas para que o que se coloca na teoria possa se realizar na prática? Estas são questões que nos parecem ser substantivas em um debate sobre gestão. Embora o educador tenha as palavras como arma para a transformação, é preciso também levar em conta uma comparação efetiva entre o falar e o agir. Acreditamos que, se o gestor educacional apenas afirmar que irá realizar uma gestão participativa e suas ações neguem esta proposta, dificilmente ele conseguirá implantar este novo paradigma de gestão.

No que se refere ao tema da relação Família e Escola, finalizamos esta seção com uma proposta. Gestores e docentes deveriam reconhecer efetivamente a pluralidade das estruturas familiares e ofertar no cotidiano escolar práticas efetivas que contemplem esta pluralidade. Ao reconhecer que o âmbito escolar atravessa os muros da escola, poderemos construir caminhos mais concretos do que a mera repetição do que dizem os autores. Almejar a práxis (reflexão na ação) deve ser o objetivo de um gestor que quer estabelecer em sua escola: a combinação entre a autonomia da comunidade escolar e do seu entorno.

A relação família e escola e o papel do gestor

Nesta seção tomaremos como base fundamental para a análise da relação família e escola, o conceito de participação engajada e distanciada presente nas reflexões de Norbert Elias (1990). A perspectiva do autor ilumina esta temática dado que qualifica a ideia de participação o que na maioria das vezes não é pensada pelos sujeitos sociais que estão de forma diretamente envolvidos nesta relação.

Com a democratização do acesso à escola e o aumento da escolaridade obrigatória vieram à tona o problema das desigualdades sociais e de escolarização, trazendo a necessidade de acompanhar a qualidade da educação por meio dos resultados da expansão dos sistemas de ensino através de levantamentos educacionais. Os resultados destes levantamentos mostraram que a desigualdade de oportunidades educacionais entre os grupos étnicos, culturais e socioeconômicos é um fato incontestável, propiciando desdobramentos sociopolíticos no panorama educacional (LUZ, 2006; BROOKE; SOARES, 2008; BERNADO, 2016).

A constatação da desigualdade de acesso ao ensino entre os diferentes grupos sociais revelou os limites da universalização da educação. Nesse sentido, faz-se necessário registrar que foram as pesquisas de levantamento em educação que propiciaram o conhecimento sobre a correlação existente entre desigualdades educacionais e desigualdades socioculturais. Foram os resultados encontrados que constituíram a base empírica de apoio ao desenvolvimento da maior parte das pesquisas sociológicas sobre os mecanismos geradores da desigualdade escolar (BERNADO, 2008, 2010, 2013, 2016).

Se concordarmos com a perspectiva de Ariès (1981), a educação escolar sempre operou a partir de relações de complementaridade, correspondência ou reforço entre família e escola. A família sempre teve algum tipo e grau de participação no valor simbólico atribuído à escola e com práticas de apoio ao seu funcionamento. Entretanto, pareceria que tivemos um tempo de “participação distanciada” e hoje enfrentamos demandas de “participação engajada” como condição para o funcionamento eficaz da escola, isto é, para atingir seus objetivos e, neste sentido, a gestão escolar passou a ser responsável por promover a “participação engajada”, conforme veremos de forma mais detalhada na penúltima seção deste artigo. Os significados que permitem entender o modelo do novo tipo de participação e de gestão constituem-se em nosso foco da argumentação.

No entanto, compromisso e distanciamento não podem ser analisados como excludentes. De acordo com Elias (1990, p. 11-12),

normalmente, el comportamiento de los adultos se encuentra dentro de una escala que oscila entre estos dos extremos. El nivel del desarrollo social determina que el comportamiento de cada grupo o de cada individuo de un grupo tienda en mayor o menor medida hacia uno de estos dos polos; también puede ocurrir que, dentro de una misma sociedad, el comportamiento se desplace hacia alguno de los extremos debido a presiones sociales o psíquicas. (...) Entre los dos polos se extiende un continuo, y es este continuo el que se constituye el verdadero problema.

Assim, no tipo ideal da “participação distanciada”, a família devia apoiar a escola estando presente nos eventos escolares, controlando as crianças na realização dos deveres ou tarefas da casa e mantendo a criança dentro de padrões disciplinares de horário, higiene e vestimenta. O controle escolar por meio da violência física e simbólica devia associar-se ao mesmo tipo de controle no seio da família, pelo menos, até meados do século passado, essa era uma regra pouco contestada. As configurações de valores orientadores e práticas de controle pareciam ser coerentes entre família e escola. A escola era avaliada pelos êxitos na formação de indivíduos que de diversas formas se destacavam na sociedade. A instituição de ensino formava os melhores e aceitava suas limitações para formar aos que excluía. Este modelo ainda conta com presença marcante na escola atualmente apesar das críticas que se lhe realizaram e, sobretudo, diante do significado de democracia como igualação e participação.

Faz pelo menos três décadas, entretanto, que muitas vozes reclamam e denunciam a falta de coerência entre família e escola (teóricos, docentes, dirigentes especialmente com forte eco na mídia). Essas denúncias se tornaram crescentes, ao ponto de situar a falta de relação entre família e escola como fator determinante dos problemas que impedem esta última de atingir seus objetivos do ensino (LOVISOLO, 1987). Neste cenário, uma família comprometida é aquela que está efetivamente presente na escola e não apenas apoiando de forma distanciada (no âmbito do mundo doméstico) o comportamento dos filhos.

A emergência desta nova demanda parece ter sido influenciada por mudanças correlatas culturais ou civilizatórias. O ideal de todos na escola (inclusão) restringiu as práticas de seleção que excluía da escola àqueles que afetavam seu ritmo diário por conduta indisciplinada ou baixo desempenho. A redução do exercício da violência física e simbólica, escolar e familiar, posto na legislação como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), restringiu as possibilidades do controle mediante o castigo. O deslocamento de uma escola universal para uma escola situada (social e culturalmente) valorizou tanto as diferenças quanto relacionou a eficácia na adequação ao “contexto”, levando à necessidade da construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) situado localmente, isso é, considerando as características do âmbito intra e extraescolar. Por

último, a participação da família foi consolidada na lei, embora possam existir ambiguidades em termos de direitos e obrigações.

A adequação, a singularidade e os acordos do PPP tiveram que incorporar a relação família e escola em um produto ideal resultado de negociações de todos os envolvidos (docentes, famílias, comunidades, funcionários e se possível alunos). Se a partir da segunda metade do século 20 os discursos pedagógicos e filosóficos sobre a escola enfatizaram seu papel funcional e reprodutor do capitalismo em um processo profundo de politização de seu entendimento, criando uma crise entre a crítica denunciadora e revolucionária e a demanda tradicionalista de educação escolar. A saída conciliatória foi a de transferir os ideais de funcionamento democrático para a escola, isto é, a escola devia ser feita de baixo para cima e com ampla participação. A temática crítica da reprodução será gradualmente substituída pela temática da participação democrática, do engajamento da família na escola.

Em paralelo, a obrigação do aprender, base do modelo tradicional da escola da “instrução”, foi gradativamente minada pelas pedagogias, como por exemplo, as práticas propostas pela Escola Nova, que enfatizavam a sedução ou conquista da adesão dos alunos. De outro lado, também, abriu-se, assim, uma porta para as analogias entre serviço/escola e empresa/escola, materialmente sustentada no processo importante de privatização da educação. Levantamos a suspeita que tanto o modelo de condução da vida pública, nas relações entre Estado, democracia e política, quanto o modelo do mercado, cujo símbolo mor é a negociação do preço, passaram a formar parte do modelo escolar, acuado pela mudança no plano das avaliações que levaram a uma substituição do reconhecimento pelos “melhores” a uma imposição democrática no deslocamento da média de testes e provas para acima. A igualação passou a agir em lugar da seleção.

No contexto dessas mudanças o gestor passou a ser visto como um negociador democrático que, para ser avaliado positivamente, deveria promover as condições para o exercício de sua função. Palavras como mediação, liderança e capacidade de aglutinar comunidade e escola tornaram-se recorrentes na literatura que enfoca o novo modelo de gestão. No novo modelo, o gestor deve criar as condições, valores e modos de agir necessários para a gestão democrática. Dirigir é criar o ambiente favorável de significados, isto é, arranjos e acordos.

Família e escola nas “vozes” dos gestores

Nesta seção iremos analisar a relação Família e Escola com base nas ideias retomadas de Elias (1990; 1993); de exemplos da prática dos gestores em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) comparando-os com textos de autores como, por exemplo, de Paro (2000; 2007; 2008) que realizaram pesquisas etnográficas no âmbito das escolas.

Há alguns anos, inspirada em uma propaganda televisiva na qual uma menina dizia para a mãe: “Mamãe a professora quer falar com você. Eu não fiz nada”, retomamos a temática da relação família e escola, pois nos inquietava a maneira como as alunas do curso de Pedagogia se referiam às famílias de crianças e adolescentes com as quais trabalhavam. A preocupação desta época não se tornou “coisa do passado” e, por isto, não nos surpreendeu quando vimos em uma revista de circulação nacional da Revista “Gestão Escolar” no. 03 (agosto e setembro de 2009) destinada a professores e gestores que apresenta como tema de capa a relação família e escola e cujo subtítulo reforça a ideia da parceria necessária entre as instituições. Ou seja, como já afirmamos, a aliança família escola cunhada no século 19 é um suposto que continua a vigorar no século 21 (SILVA; LOVISOLO, 2011). Mas de qual família estamos falando? A da Revista que é evidentemente uma família de classe média estruturada no modelo nuclear (pai, mãe e filhos) ou da família que hoje se estrutura (independente da camada social) com arranjos muito diferentes? Ou, a escola ainda não percebeu a pluralidade de modelos com os quais a família está organizada hoje? Ou, e aqui no reportamos novamente a Elias (1993), os conflitos e contradições são parte da vida social e apenas estamos assistindo a um momento no qual eles se acentuam dado a mudanças nas configurações da família e da escola? Como podemos ver, as questões não apresentam uma resposta simples como bem demonstrou Paro (2000) em uma pesquisa sobre a visão dos professores e diretores sobre o papel dos pais na escola.

Para o autor, a participação da população na escola só será conseguida se houver uma

postura positiva da instituição em relação aos usuários, em especial pais e responsáveis pelos estudantes, oferecendo ocasiões de diálogo, de *convivência verdadeiramente humana*, numa palavra, de participação na vida escolar. Levar o aluno a querer aprender implica um acordo tanto com os educandos, fazendo-os sujeitos, quanto seus pais, trazendo-os para o convívio da escola, *mostrando-lhes quão importante é sua participação e fazendo uma escola pública de acordo com seus interesses de cidadãos* (PARO, 2000, p. 17).

Passados quinze anos da publicação do texto acima citado, as tentativas de fazer realidade o que propõe o autor (a participação da família) ainda é algo que a escola tenta lograr. Ainda nos reportando a Elias (1990), podemos afirmar: não se trata mais, como afirmamos anteriormente, e que estava na voz e desejo dos professores pesquisados por Lovisolo (1987) de uma “participação distanciada” realizada no mundo doméstico e sim no que aqui denominamos de “participação engajada” o que implica trazer a família para o interior da escola. Mais ainda, talvez signifique dar às famílias uma teia de significados que as orientem de forma a que o modelo democrático de gestão escolar possa funcionar de modo adequado. Parece necessário uma demorada e persistente pastoral da gestão democrática para chegar a acordos sobre os significados da “convivência verdadeiramente humana”, “quão importante é sua participação” e “fazendo uma escola pública como seus interesses de cidadão”.

Paro (2008) trata a gestão democrática da escola não como uma atitude implícita da participação da comunidade, mas sim da análise das relações que a gestão tem com esta comunidade, a forma de aceitação e atuação. O gestor escolar não deve visar apenas o progresso de sua gestão, mas também buscar a melhoria da qualidade do ensino, tendo como objetivo maior garantir a participação e a autonomia das escolas.

A democracia escolar só se tornará efetiva a partir de um processo de gestão democrática entendida como uma das formas de superação do caráter centralizador, hierárquico e autoritário que a escola vem assumindo ao longo dos anos, cujo objetivo maior é garantir a participação e a autonomia das escolas (ANTUNES, 2002, p.131).

Democracia implica, ainda, na divisão de responsabilidades com os compromissos assumidos e, por isso, a gestão democrática no ensino público foi uma reivindicação de longos anos. A educação brasileira demorou a experimentar a democratização, e, em 1988, após participação popular, foi promulgada a Constituição Federal que estabeleceu a gestão democrática como um dos princípios do ensino público brasileiro, em todos os níveis. Com a LDB n. 9394, em 1996, os sistemas passam a elaborar as normas que irão definir como deverá ser a sua gestão e quem poderá exercer a função de gestor da escola (BERNADO, 2015).

Assim como Paro (2008), os diretores que realizaram o Curso de Formação de Gestores, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) nos anos de 2009-2011 (quem sabe embalados por suas palavras), acreditam que a escola será melhor com a participação de fato da família. Em alguns trabalhos os gestores inclusive atribuíram a melhora no desempenho dos seus alunos, a participação dos pais como mostra o texto abaixo extraído de um Trabalho Final de Curso (TFC):

O comparecimento e o envolvimento dos pais devem ser permanentes e, acima de tudo, construtivos, para que as crianças possam sentir-se amparadas, acolhidas e amadas. E, do mesmo modo, deve-se lutar para que pais e escola estejam em completa sintonia em suas atitudes, já que seus objetivos são os mesmos. Já estamos colhendo os frutos desse árduo trabalho. A escola vem crescendo em números e resultados. No início da atual gestão, em 2009, a escola atendia a 9 turmas e hoje são 15 turmas atendidas. A escola, também, foi premiada em 2010 pelo avanço obtido no IDEB que passou de 3,8 para 5,0. Temos a certeza de que estamos no caminho certo, mas precisamos da participação mais efetiva da família, pois quanto mais a família participa, mais eficaz torna-se o trabalho da escola (MACEDO, 2011, p. 10).

Em outro texto:

Um grande desafio da escola é abrir-se para que as famílias possam estar presentes no processo educativo. A aproximação dos familiares no contexto escolar também pode contribuir para diminuir os preconceitos em relação às novas formas de constituição familiar. A família é um sistema vivo e se apresenta na sociedade de maneira dinâmica e diversa. Só numa relação de parceria entre família e escola independentemente da classe social ou de sua formatação, que se consegue maior participação dos pais. A escola deve promover essa participação, precisando antes de tudo, conhecer um pouco as famílias, observando seus comportamentos e atitudes, e através da compreensão e do respeito, procurar estratégias adequadas às suas necessidades, sem desvalorizá-la (QUADRATE, 2011, p. 5-6).

Procurar estratégias adequadas, reconhecer a pluralidade e dinâmica da organização familiar e estabelecer parcerias com as famílias aparecem como uma receita que deve ser seguida pelos especialistas em gestão para que a escola se torne mais eficaz e consiga realizar na prática o modelo democrático de gestão. Observemos que os manuais de administração de empresas afirmam coisas muito semelhantes em relação ao público interno e externo. O que indicaria uma considerável correspondência entre escola e empresa em termos de gestão inscrita, como mostrou Enguita (1989) já no início do século passado.

Uma “receita”, que também está presente na já citada Revista “Gestão Escolar” no. 03, apresenta treze ações eficazes para trazer os pais para a escola. O sugestivo título “A Escola da Família” nos faz pensar que a ideia de relação parece estar esquecida, já que a família deve assumir um papel diverso daquele que Áries (1981) descreveu em seu texto, isto é, a família que apoia e estabelece alianças com a escola. Será que no limite o que se está afirmando é que a escola agora não é mais do Estado e sim da família? A responsabilidade sobre a eficácia se teria deslocado e o gestor seria o responsável de criar as condições para esse giro? Eis algumas questões suscitadas pela temática que poderemos aprofundar em pesquisas futuras.

A leitura da matéria pareceria indicar que não, já que os educadores entrevistados respondem negativamente quando perguntados se a família deve ajudar no ensino dos conteúdos e os professores no de bons modos. Ou seja, pretende-se que a parceria seja apenas a do estímulo familiar de um conteúdo previsto e dado pela escola. No entanto, abre-se uma brecha quando se afirma que os pais devem fazer sugestões além de afirmar que o efeito família é responsável por 70% do sucesso escolar. Será que os pais convidados para conhecer a produção dos filhos, entender e compartilhar os resultados de avaliações nacionais ou a participar do Conselho Escolar que tem voz *deliberativa* no gerenciamento dos recursos não criaria uma forma de participação que vai além do apoio?

Como podemos ver em um texto apresentado como trabalho final do curso Escola de Gestores, o discurso tende a ampliar o papel da família para além do apoio tradicional. Afirma a autora:

tem-se ciência de que não basta levantar bandeiras favoráveis à maior frequência dos pais na escola, é primordial compreender que mais do que comparecer nas Unidades de Ensino habitualmente, é fundamental que a comunidade seja incluída nos processos deliberativos que conduzirão os rumos das ações administrativas e pedagógicas (ARAÚJO, 2011, p. 9).

Lemos ainda no mesmo texto:

O Caderno 3 do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (2004), cujo foco é o respeito e a valorização do saber e da cultura dos estudantes e da sua comunidade, defende que a escola é um espaço privilegiado para o domínio de conhecimentos que contribuirão para a emancipação humana e a melhoria da qualidade de vida, o que será mais facilmente conquistado à medida que as instituições de ensino favorecerem a participação da comunidade no espaço escolar, de modo que possa haver um confronto de opiniões e valores que repercutam positivamente nas práticas pedagógicas. Isso significa que o diálogo entre escola e comunidade é de importância incontestável perante uma sociedade tão desigual, em que o próprio meio escolar acaba, muitas vezes, reforçando os interesses e pontos de vista das classes elitistas, enquanto o patrimônio cultural dos educandos é menosprezado ou ignorado (ARAÚJO, 2011, pp 9-10).

Vemos aqui que a autora insere várias visões consagradas no âmbito da educação. A valorização da cultura dos educandos; a ideia da contribuição da escola como espaço de emancipação a partir do conhecimento e a negação da visão de que a escola, ao acolher a cultura da comunidade e dos educandos, não operaria mais como Aparelho Ideológico do Estado[‡], conceito que ela não usa dado que, como afirmamos, esta ideia já não faz parte do horizonte de definição do que se quer hoje do espaço escolar. Contudo, qual a

[‡] Para Althusser (1998), a escola seria por excelência o aparelho ideológico de reprodução do Estado. Esta perspectiva limitava que a escola fosse pensada como um espaço de transformação.

participação da família se ela não escolhe os educadores de seus filhos nem os conteúdos curriculares, embora possa participar de sua adequação? A função do gestor é simbólica, isto é, deve fazer acreditar na crença sobre a gestão democrática e participativa?

As citações dos textos poderiam ser infundas já que as análises estão direcionadas com base na ideia que Paro (2000) define como fundamental para uma aliança eficaz entre a escola e a família ou a comunidade.

Uma nova aliança: a participação engajada

Nesta seção apresentamos algumas possíveis explicações e ao mesmo tempo indicações para que se promova no âmbito da escola (impulsionada pela equipe gestora) uma nova forma de se estabelecer a aliança família e escola que poderia contribuir para uma escola mais eficaz.

Quando se analisa a relação família e escola, é quase inexorável voltar-se para o estudo clássico de Áries (1981) que aponta o século 19 como o período em que se consolidou a aliança entre ambas. Para este autor, uma das formas de expressão de carinho e atenção que as famílias deveriam dedicar aos filhos se expressava por uma preocupação com a escolarização que as preparava para o mundo adulto. Ou seja, preocupar-se com a educação dos filhos seria tão vital quanto a preocupação com sua higiene e saúde. Nos termos de Elias (1993), são planos e ações que mesmo isolados darão origem a uma nova conformação do tecido social.

Em um texto considerado provocador, Lasch (1991) afirma, dentre outras considerações, que o esgarçamento da aliança entre escola e família tem uma ligação com o surgimento do que ele denomina tutores sociais, isto é, os que se especializaram tanto no trato com os que estão à margem (hoje os exemplos mais próximos seriam o Conselho Tutelar; os Conselhos Municipais da Infância e da Juventude e o aparato jurídico que trata especificamente de questões que envolvem delitos da infância e juventude) quanto em ensinar comportamentos adequados em todos os âmbitos da sociedade e mais particularmente, na saúde e na educação escolar e “não escolar” (sobretudo no trabalho das ONGs).

Os projetos apresentam como tendência trabalhar com crianças e adolescentes quase sempre no sentido de neutralizar a possibilidade de criação de um futuro adulto marginal. Portanto, ensinar comportamentos e valores morais dentre outros, tem sido a tônica dos tutores sociais. Ainda, de acordo com o autor, as tarefas exercidas pela mãe foram se tornando cada vez mais dependentes dos especialistas. Em outras palavras, a

aprendizagem passada de forma tradicional (entre gerações) foi se tornando, de forma reiterada, algo que se aprende nos livros, na mídia e com especialistas. Além disso, continua Lasch (1991), ampliou-se, neste período, uma produção científica e tecnológica sobre “como viver o matrimônio e no matrimônio”, com o reforço dos famosos livros de “autoajuda” e de revistas especializadas nos mais variados tipos de mulheres.

Temos, portanto, vários guias/manuais com maior ou menor profundidade analítica sobre como devem se comportar as mulheres e hoje também se inclui o cuidado com os filhos geralmente associado a um especialista: fonoaudiólogos; psicopedagogos e psicólogos, dentre outros possíveis. Enfim, ao menor sinal de “desajuste” da criança seja na escola ou no mundo doméstico, os especialistas são acionados para resolver o problema. No caso da escola pública o movimento é similar e os professores tendem a fazer encaminhamentos para especialistas agora também acessíveis às classes populares. Tudo parece indicar que a instituição escolar não assume o fracasso, ele está sempre em outras mãos. Será que a inserção da família no âmbito escolar através do modelo democrático de gestão reforça esta ideia ou estamos no meio de uma mudança de atitude e de uma nova configuração nos termos de Elias (1993)?

Autores, como Mello (1998) e Costa (2009), defendem que a gestão é o fator predominante para a melhoria da qualidade da educação, trazendo de volta a discussão de que escola eficaz é aquela que ensina. O interesse pelo estudo da eficácia escolar se inscreve como um prolongamento direto de trabalhos de diversos autores, que colocaram em dúvida a capacidade das escolas em influenciar o desenvolvimento dos alunos.

A partir do final da década de 70, pesquisadores começaram a apontar algumas críticas em relação a esses estudos. A principal delas foi que não havia sido observado o que acontecia nos processos internos das escolas (características intraescolares). Os estudos eram baseados apenas no levantamento de dados sobre as características dos alunos, dos professores e da infraestrutura dos estabelecimentos escolares, impedindo que os fatores explicativos internos às escolas viessem à tona.

Estas críticas propiciaram o aparecimento de novas pesquisas voltadas para os processos internos presentes nas escolas e permitiram demarcar uma série de fatores-chave que serviram de base, a partir do início da década de 80, a uma segunda leva de pesquisas, que tentou estabelecer uma relação entre eficácia do ensino e algumas características da escola (THURLER, 1998).

Esta nova leva de pesquisas estava interessada em compreender o que torna as escolas diferentes, umas melhores do que as outras, principalmente aquelas que atendem um alunado de condição socioeconômica mais desfavorecida. Estes estudos começaram a

resgatar a importância da escola para a compreensão do desempenho escolar dos alunos, mostrando que existem escolas que conseguem fazer o aluno aprender mais do que seria esperado, embora a sua origem social seja desfavorável, dentre estes fatores está a gestão centrada na qualidade do ensino, liderança profissional, parceria família-escola, dentre outros (BERNADO, 2013).

As pesquisas sobre escola eficaz se interessam justamente por essas escolas que fazem a diferença. Entende-se como escola eficaz àquela que melhora a aprendizagem dos seus alunos (qualidade), principalmente os alunos que têm sua origem socioeconômica menos favorável, e diminuem as diferenças de desempenho entre os diferentes alunos (equidade). Ou seja, os resultados escolares do aluno vão além do que seria esperado atingir em qualquer outra escola, considerando o seu nível socioeconômico-cultural (FERRÃO; ANDRADE, 2002; GOOD; WEINSTEIN, 1992; THURLER, 1998).

Costa (2009) afirma ainda que a gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico e que as diretrizes e políticas educacionais públicas precisam estar afinadas com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo, com soluções próprias, no âmbito de suas competências; de participação e de compartilhamento, com tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados com acompanhamento e avaliação e retorno de informações e transparência com demonstração pública de seus processos e resultados.

A escola, ao buscar sua autonomia, oficializa que sua auto-organização; participação coletiva e avaliação não se sujeita a um controle efetivo do Estado, embora esta subordinação esteja sempre presente. Neste sentido, numa perspectiva democrática, o gestor escolar deve ser um agente de mudança e transformação, sendo que suas formação e atuação são também imprescindíveis para a busca da eficácia escolar. A escola não deve abrir mão de um plano de ação, de um projeto político-pedagógico (PPP), para que a gestão não ocorra por meio de improvisações. O projeto é a identidade da escola e deve contemplar toda a cultura, os valores e os modos de agir dos atores sociais que o elaboram de modo participativo. Para o sucesso da gestão democrática e participativa nas escolas, o gestor deverá buscar inovações e transformação em suas ações prático-pedagógicas e culturais. A gestão escolar democrática e participativa é o melhor caminho para se obter sucesso no aprendizado dos alunos na escola, levando-se em consideração que toda mudança gera rupturas de concepções e valores até então concebidos, possibilitando, assim, a abertura de novos caminhos em busca de uma gestão democrática, participativa e mais eficaz (BERNADO, 2015).

Considerações finais

A “participação distanciada” e a “participação engajada” (ou compromisso e distanciamentos nos termos de Elias) podem ser vistos como tipos ideais ou constelações com as quais, em momentos diferentes, se pretende enfrentar o desafio da escola eficaz. É bem possível que a distância entre os dois tipos seja menor que a sugerida pelos promotores da participação engajada. Corresponde ao historiador especificar a diferença, embora os registros para essa tarefa sejam poucos, esparsos e de difícil acesso.

O gestor no modelo proposto deve se tornar um motivador e um criador de condições para a participação. Mas, ao mesmo tempo, deveriam ser criados novos significados para a relação família-escola e novos significados e práticas para as famílias.

O novo modelo de gestão nos parece pautado numa racionalidade científica. Sua narrativa se fundamenta em descrições sobre como o mundo é, como muda e para onde vai, o que é de difícil sustento no curto prazo. As evidências contrárias são significativas, por exemplo, a valorização do concurso para o emprego no Estado.

O processo de democratização, tanto como o de participação, enfrenta o vigor burocrático com suas diferenças e a função crescente dos especialistas. A perspectiva teórica adotada nesse texto está sintonizada com a linha de estudos das escolas eficazes. As pesquisas nessas linhas abordam tipicamente dois grandes temas: a estimação da magnitude do efeito escola e a identificação e análise dos fatores escolares, de sala de aula e do contexto extraescolar que fazem com que uma escola leve seus alunos a aprenderem mais do que outra escola em contexto (social, econômico, cultural, etc.) semelhante (BERNADO, 2013).

Nessa perspectiva, Good; Weinstein (1992) procuram demonstrar que muitas escolas obtêm níveis muito diferenciados de sucesso escolar, apesar de possuírem recursos semelhantes e de servirem ao mesmo tipo de alunado. Apontam as seguintes características das escolas eficazes: gestão centrada na qualidade do ensino; importância primordial das aprendizagens acadêmicas; clima tranquilo e bem organizado, propício ao ensino e à aprendizagem; professores transmitindo expectativas positivas quanto à possibilidade de todos os alunos obterem um nível mínimo de aprendizagem; e utilização dos resultados dos alunos como base da avaliação dos programas e dos currículos escolares.

Além das características já apresentadas, acrescentam: a estabilidade do corpo docente; a articulação e organização do currículo; o desenvolvimento de todos os profissionais que trabalham na escola; o envolvimento e apoio dos pais; o reconhecimento

do sucesso acadêmico por parte da comunidade escolar; a maximização do tempo; e o apoio oficial como características importantes para a eficácia escolar. Em todas as características apresentadas, fica sublinhada a necessidade de se articular intimamente as variáveis que dizem respeito tanto aos processos dentro da sala de aula como também as variáveis relacionadas às dinâmicas desenvolvidas no conjunto do estabelecimento de ensino e o engajamento das famílias.

Hoje, está se abandonando a abordagem inicial sobre a eficácia das escolas, apontada nos anos 60 e 70, colocando-se em evidência os diferentes efeitos e características escolares, tais como o clima e a cultura da escola ou ainda, a qualidade do sistema educacional. A eficácia não deve ser definida somente de fora para dentro, são os membros da própria escola que definem e ajustam seus critérios de eficácia e organizam seu próprio controle dos progressos feitos e realizam os ajustes necessários (BERNADO, 2013).

Para finalizar, gostaríamos de sugerir a importância de se levar em conta os dois modelos de engajamento das famílias aqui enunciados, pois a partir dos modelos: “engajamento distanciado e participativo” seria possível responder e quem sabe propor, como afirma Elias (1990), a possibilidade de que os gestores e as famílias possam se colocar no interior de um contínuo no qual compromisso e distanciamento sejam possíveis de conviver de forma profícua no âmbito escolar. Quem sabe também, operando por esta lógica, poderíamos ter mais claro para os gestores que a relação família e escola deva ser estabelecida através de modelos não excludentes e sim por um contínuo no qual a cada momento os gestores podem se valer do compromisso e do distanciamento como profícuos na relação entre ambas, particularmente em um momento histórico no qual parece claro que uma nova configuração do tempo presente está sendo construída no âmbito escolar; na família e por conseguinte na relação entre ambas.

Referências

- ALTHUSSER, L. P. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- ANTUNES, Celso. *Novas maneiras de ensinar. Novas maneiras de aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ARAÚJO, Maria Regina Pereira. *A relação entre escola e comunidade na reelaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal*. Trabalho Final de Curso: Escola de Gestores UNIRIO, 2011.
- ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARON, Raymond *As etapas do pensamento sociológico*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1987.

BERNADO, Elisangela da Silva. *Desigualdade educacional: gestão escolar, organização de turmas e desempenho em Leitura e Matemática*. Curitiba: Appris/FAPERJ, 2016. 171 p.

_____. Gestão escolar (e educacional) numa perspectiva democrática: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; LINO, Lucília Augusta (Org.). *Conselho Escolar: interfaces, experiência e desafios*. Seropédica: UFRRJ, 2015. p. 64-83.

_____. Práticas de gestão escolar, organização de turmas e desempenho em Leitura de alunos de escolas públicas cariocas: em busca da eficácia escolar. In: GONZALEZ, W.; BERNADINI, C.; RIBEIRO, G. (Org.). *Práticas pedagógicas e a educação para além da escola*. 1 ed. São Paulo: Iglu, v.1, 2013. p. 21-46.

_____. Organização de turmas e práticas de gestão escolar: a aprendizagem em leitura dos alunos das escolas públicas cariocas. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro: UNESA, v. 7, n. 14, p. 101-121, jan./jun. 2010.

_____. Composição social e cognitiva de turmas e desempenho em Leitura e Matemática: como evoluem as desigualdades educacionais? Tese (Doutorado em Educação) - PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2008.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. 552 p.

COSTA, Jane Elizabeth Ribeiro. *Gestão democrática: fator determinante para o sucesso da escola pública como agente transformador*. Educação, 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/gestao-democratica-fator-determinante-para-o-sucesso-da-escola-publica-como-agente-transformador/23186/>.

ELIAS, Norbert. *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Península, 1990.

_____. *O processo civilizador: uma história dos costumes (v.1 e 2)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ENGUITA, F. M. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p 105-131.

_____. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

FERRÃO, M. E.; ANDRADE, A. C. O sistema nacional de avaliação da educação básica e a modelagem dos dados. *Coleção Estudos da Cidade, Rio Estudos*, n. 48. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Urbanismo, 2002.

GONZALEZ, Wânia Regina Coutinho; BERNADO, Elisangela da Silva. A gestão democrática em espaços não formais de ensino. *Série-Estudos (UCDB)*, v. 36, p. 63-76, 2013.

GALVANIN, Beatriz. Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos, e políticos. *Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas*, Ourinhos/SP, n. 03, 2005.

GOOD, Thomas; WEINSTEIN, Rhona. As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

LASCH, Christopher. *Refúgio em um mundo sem coração*. A família: santuário ou instituição sitiada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LIBÂNEO J. C. *Organização e gestão da escola - teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008 (Revista e ampliada).

LOVISOLO, Hugo. Escola e família: constelação imperfeita. *Ciência Hoje*, v. 6, n. 31, maio 1987.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto*, Brasília: INEP, v. 17, n.72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LUZ, L. S. *Os determinantes do desempenho escolar: a estratificação educacional e o efeito do valor adicionado*. In: *Encontro Nacional de Estudos Populacionais, XV*, Caxambu/MG ABEP, 2006

MACEDO, Debora. Família e escola: uma boa parceria. Trabalho Final de Curso: Escola de Gestores UNIRIO, 2011.

PAES DE PAULA, Ana Paula. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, FGV, v. 45, n. 1, p. 36-49, jan./mar. 2005.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2008.

_____. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

_____. *Qualidade de ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.

QUADRATE, Lucia. Família e escola: a busca de uma parceria eficaz. Trabalho Final de Curso: Escola de Gestores UNIRIO, 2011.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, Tania Mara Tavares da. Família & escola: mamãe a professora quer falar com você, eu não fiz nada. In: EVANGELISTA, Francisco; GOMES, Paulo de Tarso (Org.). *Educação para o pensar*. Campinas, SP: Alínea, 2003.

SILVA, Tania Mara Tavares da; LOVISOLO, Hugo. A relação família e escola e a gestão democrática: o papel dos especialistas e as novas "figurações" no tempo presente. *Anais: I Seminário Internacional de História do Tempo Presente*, 2011, Florianópolis.

SILVA, Tania Mara Tavares da; BERNADO, Elisangela da Silva. Mudanças na estrutura familiar e os impactos no ambiente escolar: algumas propostas para se trabalhar a relação família e escola. In: I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspectivas da Psicologia e Educação. *Atas*. 1 ed. Lisboa/Portugal: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, v.1, 2014, p. 331-342.

TENÓRIO, C. Fernando. Gestão social, uma perspectiva conceitual. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, FGV, n. 32, p. 7-23, set./out. 1998.

THOMPSON, E.P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

THURLER, Monica G. A eficácia nas escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. *Revista Idéias*, Sistemas de avaliação educacional, São Paulo, FDE (Diretoria de Projetos Especiais), p.175-192, 1998.

TOQUEVILLE, Alexis. *A democracia na América*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

Submetido em 31/05/2015, aprovado em 10/03/2016.