https://doi.org/10.62987/3j7rnt08

REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR NOVA TERRA

Quando a família entra no plano: participação, estigma e idealizações nos planos de gestão escolar[1]

Mateus Breno Campos de Carvalho
Universidade de Pernambuco (UPE). Mestre em Educação (UPE).
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-9733-2937.
E-mail: mateus.bccarvalho@upe.br.

Alice Miriam Happ Botler
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutora em Sociologia (UFPE).
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5654-3248.
E-mail: alice.botler@ufpe.br.

José Almir do Nascimento
Universidade de Pernambuco (UPE). Doutor em Educação (UFPE).
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4657-9815.
E-mail: almir.nascimento@upe.br.

Resumo: Este artigo objetiva analisar as concepções de família e de participação inscritas nos documentos de planejamento escolar de duas redes municipais pernambucanas. Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza documental e comparativa, fundamentada na análise categorial de conteúdo. Constituem o corpus 31 documentos. Examinaram-se diagnósticos, objetivos, ações, metas e indicadores, confrontando-os com a produção sobre a relação família-escola. Evidenciou-se uma gramática da ausência pela qual as famílias são frequentemente nomeadas como pouco participativas, negligentes ou desestruturadas, enquanto desigualdades de renda, trabalho, mobilidade, escolarização e território permanecem secundarizadas. Em movimento diverso, alguns planos reconhecem a pluralidade familiar, flexibilizam tempos, instituem práticas de escuta e mobilizam redes de proteção. Conclui-se que a participação, quando reduzida à presença e ao cumprimento de tarefas, conserva relações assimétricas; concebida como direito, exige reconhecimento territorial, partilha do poder e corresponsabilidade institucional.

Palavras-chave: Relação família-escola. Gestão democrática. Planejamento escolar. Educação do campo.

[1] Pesquisa financiada pelo CNPq, FACEPE e Programa de Fortalecimento Acadêmico da UPE.

REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR
NOVA TERRA

When the family enters the plan: participation, stigma, and idealizations in school management plans

Abstract: This article aims to analyze the conceptions of family and participation embedded in school planning documents from two municipal education systems in Pernambuco, Brazil. This is a qualitative, documentary, and comparative study grounded in categorical content analysis. The corpus comprises 31 documents. Diagnoses, objectives, actions, targets, and indicators were examined and compared with the literature on family-school relationships. The findings revealed a grammar of absence through which families are frequently described as having low levels of participation, being negligent, or dysfunctional, while inequalities related to income, work, mobility, schooling, and territory remain secondary. Conversely, some plans recognize family plurality, adopt flexible schedules, establish listening practices, and mobilize protection networks. It is concluded that participation, when reduced to mere presence and task fulfillment, perpetuates asymmetrical relationships; when conceived as a right, it requires territorial recognition, power-sharing, and institutional co-responsibility.

Keywords: School-family relations. Democratic management. School planning. Rural education.

Cuando la familia entra en el plan: participación, estigma e idealizaciones en los planes de gestión escolar

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar las concepciones de familia y participación presentes en los documentos de planificación escolar de dos redes municipales de enseñanza de Pernambuco, Brasil. Se trata de una investigación cualitativa, de carácter documental y comparativo, fundamentada en el análisis categorial de contenido. El corpus está constituido por 31 documentos. Se examinaron diagnósticos, objetivos, acciones, metas e indicadores, contrastándolos con la producción académica sobre la relación familia-escuela. Los resultados evidenciaron una gramática de la ausencia mediante la cual las familias son frecuentemente caracterizadas como poco participativas, negligentes o desestructuradas, mientras que las desigualdades relacionadas con los ingresos, el trabajo, la movilidad, la escolarización y el territorio permanecen en un segundo plano. En sentido contrario, algunos planes reconocen la pluralidad familiar, flexibilizan los tiempos, establecen prácticas de escucha y movilizan redes de protección. Se concluye que la participación, cuando se reduce a la presencia y al cumplimiento de tareas, perpetúa relaciones asimétricas; concebida como un derecho, exige reconocimiento territorial, distribución del poder y corresponsabilidad institucional.

Palabras clave: Relación familia-escuela. Gestión democrática. Planificación escolar. Educación rural.

Introdução

Este trabalho apresenta resultados parciais de investigação desenvolvida no âmbito da

Iniciação Científica, com foco em escolas de duas redes municipais da região Agreste de Pernambuco. Partimos da compreensão de que a escola é espaço de materialização, disputa e tradução das políticas educacionais, especialmente no que se refere à gestão escolar e à garantia dos direitos da educação. Embora os marcos legais brasileiros afirmem a gestão democrática e a participação da comunidade escolar, persistem mecanismos de planejamento influenciados por racionalidades gerencialistas, capazes de reduzir sujeitos, processos e territórios a metas de desempenho (Adrião, 2018; Ruiz; Marinheiro, 2015; Sousa, 2021).

A relação escola-família constitui diretriz da gestão democrática e da garantia do direito à educação (Brasil, 1988, 1990, 1996), mas sua inscrição normativa não elimina divergências de interesses, posições de poder e intencionalidades presentes nas práticas. Em vista disso, focalizamos as interfaces entre escola e família nas redes participantes, observando o planejamento de uma rede de ensino de pequeno porte e outra de médio porte, sem dissolver suas particularidades. Para preservar a identificação dos contextos, adotamos os pseudônimos Pomar e Casa de Farinha, nascidos de marcas territoriais registradas nos documentos.

Na relação família-escola, parece haver um consenso em que todos defendem a parceria, a presença e o acompanhamento. O problema começa quando palavras aparentemente pacíficas escondem perguntas incômodas: quem define o que conta como participação? Em qual horário, linguagem e espaço? Que família se deseja como colaboradora da escola? A escola chama para decidir ou apenas para ouvir orientações e reclamações? O vínculo é tratado como direito ou como remédio para elevar indicadores? Essas questões serviram de ponto de indagação quando avaliamos os planos de gestão escolar das redes de ensino de Pomar e Casa de Farinha, no que buscamos, aqui, responder: como esses documentos de planejamento escolar representam as famílias?

Voltamo-nos à leitura e à interpretação dos planos de gestão porque eles não apenas registram intenções, mas selecionam problemas, nomeiam sujeitos, distribuem responsabilidades, estabelecem metas e fabricam uma imagem do futuro considerado desejável. Como etapa de uma pesquisa-ação mais ampla, este recorte não avalia a execução nem os

efeitos dos planos. Inquire, antes, as racionalidades que os organizam e os sentidos atribuídos às famílias, tomando o documento como lugar de inscrição de escolhas políticas, silêncios e possibilidades de ação.

Neste recorte, objetivamos analisar as concepções de família e de participação inscritas nos documentos de planejamento escolar de duas redes municipais pernambucanas. Para tanto, realizamos pesquisa documental, qualitativa, orientada pela análise categorial. A opção permite tratar os planos não como retratos transparentes das práticas, mas como artefatos político-discursivos que selecionam problemas, atribuem responsabilidades e tornam determinadas soluções administrativamente pensáveis (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

Além desta introdução, o artigo organiza-se em cinco movimentos. Inicialmente, discutimos planejamento, participação e qualidade social; em seguida, examinamos a interação escola-família como direito da educação. Apresentados os fundamentos teóricos, explicitamos o percurso metodológico e analisamos as categorias produzidas pelo corpus e propomos uma matriz de reorientação democrática dos planos.

Planejamento escolar, participação e qualidade social

O planejamento escolar vem assumindo múltiplas perspectivas no contexto brasileiro, persistindo práticas gestoras marcadas pelo voluntarismo e pela insuficiência de formação específica, ao mesmo tempo que se incorpora o gerencialismo como referência para a gestão pública (Ruiz; Marinheiro, 2015; Adrião, 2018). Planejar implica articular sujeitos, projetos e políticas, reconhecendo que a escola é organização dinâmica, constituída por relações culturais, pedagógicas e políticas, e não um conjunto de rotinas administrativas (Oyafuso; Maia, 2004; Libâneo, 2017; Paro, 2018).

Na perspectiva de administrar a escola por resultados definidos pela política educacional e pela micropolítica escolar, o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) acrescentou pressão institucional ao planejamento. Para o recebimento da complementação do Valor Aluno Ano por

Resultados (VAAR), a Lei nº 14.113/2020 estabeleceu, entre outras condicionalidades, critérios para o provimento da gestão escolar.

> Provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho (Brasil, 2020).

A exigência pode fortalecer a impessoalidade e a democracia. Mas também pode gerar documentos performáticos, com planos produzidos para comprovar capacidade técnica, replicando modelos e metas mensuráveis sem que a comunidade participe da definição dos problemas. A tensão não está entre planejar e não planejar, mas entre duas formas de fazer o planejamento. Uma toma a escola como unidade executora, traduz qualidade em resultados previamente fixados e entende participação como adesão. A outra reconhece a escola como espaço público, interroga as condições de produção dos resultados e incorpora conflito, dissenso e conhecimento local. Na primeira, o plano organiza tarefas. Na segunda, organiza responsabilidades e poder.

Planejar democraticamente não equivale a consultar a comunidade depois de definidas as prioridades. A Constituição Federal de 1988 e a LDB vinculam a gestão democrática à participação dos profissionais e das comunidades escolar e local. No plano teórico, Luz e Brutscher (2024) demonstram que a participação se torna substantiva quando ultrapassa a simples presença e alcança voz, representação, decisão e engajamento. Logo, o plano de gestão não é apenas instrumento técnico, mas constitui arena na qual se disputam a definição dos problemas, a distribuição dos recursos e o poder de decidir o futuro da escola.

Casanova e Ferreira (2021, n. p.) alertam que “as relações entre escolas e famílias fabricam-se por meio das redes de relações”. Mas, o vínculo não é atributo fixo de uma família “participativa” ou “omissa”, ele depende do modo como a escola abre seus canais, dos recursos materiais dos sujeitos e da história de encontros anteriores. A relação é produzida na construção da cultura escolar, não encontrada pronta em manuais ou vontade política.

O planejamento compõe elemento essencial da gestão democrática porque antecipa escolhas, coordena ações e torna públicas as responsabilidades assumidas. Sua legitimidade, entretanto, não decorre da forma documental, mas do processo político que o produz. Um plano pode apresentar objetivos, metas e indicadores tecnicamente consistentes e, ainda assim, conservar centralização decisória. A democraticidade aparece quando sujeitos historicamente tratados como destinatários – entre eles, as famílias – interferem na formulação, na execução, no acompanhamento e na avaliação das ações.

O ato de planejar situa-se, portanto, numa tensão entre duas racionalidades. A primeira, vinculada à nova gestão pública, privilegia desempenho, metas, controle e comparabilidade; a segunda, orientada pela qualidade social, interroga quem define os resultados desejáveis, em quais condições eles são produzidos e quais direitos devem ser assegurados. O problema não está na existência de metas, mas em sua autonomização diante do território e dos sujeitos. Macedo et al. (2025) afirmam que, quando o indicador substitui o diálogo, a gestão mede adesões, por outro lado, quando é construído e interpretado coletivamente, pode sustentar decisões públicas e aprendizagem institucional.

Também por isso, qualidade social não se confunde com desempenho em avaliações de larga escala. Ela abrange acesso, permanência, aprendizagem, dignidade, participação, reconhecimento das diferenças e capacidade de a escola integrar a rede de proteção (Nascimento, 2020). Resultados cognitivos importam, mas não autorizam reduzir crianças a proficiências nem famílias a recursos auxiliares. Uma escola socialmente qualificada produz conhecimentos, amplia cidadanias e democratiza as decisões que organizam o trabalho escolar, assegurando às famílias condições reais de voz, representação e incidência (Caldart, 2009; Nascimento; Cury, 2020; Sousa, 2021).

Essa tensão alcança diretamente a relação escola-família. Se o planejamento define previamente a família esperada – disponível, escolarizada, obediente e presente nos horários escolares –, a participação converte-se em mecanismo de adequação. Se reconhece famílias concretas, suas redes de cuidado, condições de trabalho e repertórios culturais, o plano pode

funcionar como mediação democrática. É sob essa chave, simultaneamente normativa e política, que passamos a examinar a participação familiar como direito da educação.

A interação escola-família como um direito da educação

Do ponto de vista normativo, educação é dever do Estado e da família, promovida com a colaboração da sociedade. Também o Estatuto da Criança e do Adolescente assegura aos pais ou responsáveis ciência do processo pedagógico e participação na definição das propostas educacionais, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases determina que os estabelecimentos se articulem com famílias e comunidade.

Quadro 1 – Participação da família na escola como direito

Norma	Dispositivo	Conteúdo relacionado à análise
Constituição da República	Art. 205	Educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com colaboração da sociedade.
Constituição da República / ECA	Art. 227 / art. 4º	Prioridade absoluta e responsabilidade compartilhada na garantia do direito à educação.
ECA	Art. 53, parágrafo único	Direito dos pais ou responsáveis de conhecer o processo pedagógico e participar da definição das propostas educacionais.
LDB	Art. 2º	Educação como dever da família e do Estado, inspirada na liberdade e na solidariedade humana.
LDB	Art. 12, VI	Dever escolar de articulação com famílias e comunidade, criando processos de integração.
LDB	Art. 14	Gestão democrática com participação dos profissionais e das comunidades escolar e local.

Fonte: elaboração dos autores com base em Brasil (1988, 1990, 1996).

A norma, portanto, não transfere à família o dever isolado de garantir o sucesso escolar. Ao distribuir responsabilidades entre família, sociedade e Estado, impõe à escola um dever ativo de articulação, escuta e proteção. A corresponsabilidade não autoriza equivalência abstrata entre instituições desiguais, pois a escola integra o Estado, dispõe de autoridade pública e deve criar condições para que a relação não se reduza à convocação, à cobrança ou ao encaminhamento.

> De fato, a parceria entre escola e família, embora desejada e reiterada nos discursos institucionais e pedagógicos, esbarra em obstáculos históricos, culturais e estruturais que dificultam sua concretização. Nesse cenário, observamos que a relação entre as instituições é frequentemente atravessada por expectativas assimétricas e por uma comunicação marcada por julgamentos e silenciamentos mútuos. (Nascimento, 2025, p. 14).

Nessa direção, Nascimento e Marques (2021, p. 18) afirmam que a ação integrada "pode promover a democratização da educação não só com o acesso, mas também com a permanência de todos no processo educativo". Entretanto, as escolas enfrentam dificuldades para reconhecer as múltiplas configurações familiares e concretizar os dispositivos da democracia. Em decorrência de referências patriarcais e de ideações político-religiosas, famílias concretas ainda encontram barreiras de reconhecimento nas ambiências escolares, gerando conflitos, acusações e silenciamentos.

A família contemporânea não pode ser reduzida ao casal heterossexual com filhos, disponibilidade de tempo, escolaridade suficiente e renda estável. Há famílias monoparentais, recompostas, extensas, homoafetivas, avós responsáveis, redes de cuidado entre parentes e vizinhos, além de configurações atravessadas por migração, trabalho sazonal, deficiência, raça, religião e pertencimento territorial. Strücker e Canabarro (2019) demonstram que a família é uma formação histórica e cultural, não um produto natural, ao mesmo tempo que suas fronteiras podem ser definidas por obrigações, confiança e circulação de cuidados, ultrapassando a unidade doméstica (Sarti, 2003).

O critério público relevante não é a conformidade a um desenho privado, mas a capacidade de assegurar cuidado, proteção e vínculos. Nogueira e Coutinho (2025, p. 3) caracterizam escola e família como "duas agências fundamentais de socialização na contemporaneidade". Essa centralidade compartilhada, porém, não produz trajetórias homogêneas nem elimina conflitos. A relação é tecida por expectativas, posições de poder e condições materiais desiguais; por isso, a participação familiar não pode ser avaliada pela proximidade com um único padrão de organização, linguagem ou disponibilidade.

O vínculo é incontornável, mas não simétrico. A instituição escolar domina códigos, horários, documentos e critérios de legitimidade. Famílias com maior proximidade cultural da escola conseguem negociar, outras podem silenciar, concordar formalmente ou faltar. Interpretar esse afastamento apenas como desinteresse apaga uma relação de poder.

A literatura recente revisita o chamado mito da omissão parental. Resende, Cunha e Nogueira (2024) demonstram que a explicação pela omissão pode revelar estereótipos sobre famílias populares e, simultaneamente, dificuldades concretas vividas pelos docentes. Essa dupla atenção evita dois atalhos: culpabilizar ou romantizar as famílias, responsabilizar individualmente os professores ou ignorar suas condições de trabalho.

Em estudo qualitativo, Diambo e Branco (2021) identificam visitas previamente combinadas e deslocamentos das famílias à escola como práticas capazes de favorecer aproximação. O achado não autoriza uma lista universal, mas evidencia que o vínculo exige iniciativa institucional e reciprocidade. Se a escola procura a família apenas quando há indisciplina, nota baixa ou ausência, produz um vínculo punitivo; contato positivo, regular e situado modifica o sentido da presença.

Nascimento e Marques (2021, p. 3) reforçam a participação de todas as pessoas como "copartícipe da afirmação da educação de qualidade como direito humano". A formulação reforça que nem a escola nem a família, isoladas, esgotam a rede de responsabilidades para se assegurar qualidade, mas demandam ação articulada entre políticas e instituições.

A participação da família na escola possui graus distintos. Receber um aviso corresponde ao acesso à informação; comparecer a uma reunião pode significar apenas presença; responder a uma consulta assegura expressão; eleger representantes introduz mediação política; deliberar sobre prioridades e acompanhar sua execução implica partilha de poder. Luz e Brutscher (2024, p. 175) advertem que a participação não depende somente dos indivíduos, mas também "dos espaços, dos meios e das condições de participação que são ofertadas". Essa gradação impede que frequência em reuniões seja tomada como indicador suficiente de democracia, afinal, cem por cento de presença pode coexistir com nenhuma

incidência sobre as decisões.

Percurso metodológico

A pesquisa está vinculada ao projeto-guarda-chuva "Gestão escolar e qualidade social: intervenção na formação de gestores", realizado em rede entre a Universidade de Pernambuco e a Universidade Federal de Pernambuco. De modo global, o projeto atua em três redes municipais de ensino, sendo duas em Pernambuco e uma em São Paulo, por meio de formação, análise, debate, reformulação e acompanhamento de planos de gestão escolar.

O levantamento de dados ocorreu em 63 planos de gestão escolar, sendo 12 em Casa de Farinha, 20 em Pomar e 31 em Refúgio. Aplicou-se como critério de inclusão para análise apenas os municípios de Pernambuco, excluindo-se os planos dos municípios paulistas. Os documentos abrangem creches, centros municipais de educação infantil e escolas de ensino fundamental, com presença de unidades urbanas e rurais. A pesquisa mais ampla está registrada na Plataforma Brasil sob CAAE 73582223.8.0000.5191.

Pomar e Casa de Farinha são pseudônimos adotados para resguardar a identificação direta das redes e, simultaneamente, manter o território como dimensão interpretativa. O cuidado ético inclui não nomear gestores nem atribuir juízos individualizados às unidades escolares. Para assegurar rastreabilidade interna sem exposição, os excertos foram organizados pelos códigos POM e CF, seguidos de numeração sequencial.

A análise de conteúdo seguiu cinco movimentos articulados:

Quadro 2 – Síntese do percurso de codificação

Movimento	Operação analítica	Produto
1. Inventário	Leitura integral e identificação da estrutura dos documentos.	Mapa do corpus
2. Recorte	Seleção de unidades de registro e de contexto.	Banco de excertos
3. Codificação	Atribuição de códigos POM e CF e descritores iniciais.	Códigos documentais
4. Categorização	Agrupamento por sentido e função discursiva.	Categorias analíticas
5. Contraste	Busca de fissuras, exceções e casos divergentes.	Interpretação revisada

Fonte: elaboração dos autores (2026).

O processo gerou uma matriz com documento, município, etapa, localização, unidade de contexto, excerto, código e categoria. A compreensão do documento como material passível de reelaboração analítica segue Gil (2002) e Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009).

As categorias finais foram construídas no diálogo entre o objetivo do artigo e a recorrência do corpus: família idealizada; gramática da ausência; moralização e conflito; participação instrumental; participação democrática; território e condições materiais; e rede de proteção. Elas não classificam famílias reais, mas os modos pelos quais os documentos as representam e lhes atribuem lugares no planejamento. O Quadro 3 reúne categorias, excertos e chaves de leitura, tornando explícita a passagem do registro documental à interpretação.

As demais categorias registram, respectivamente, julgamentos morais, condições territoriais e articulações protetivas. A apresentação foi realizada por presença, sentido e posição dos enunciados em cada conjunto municipal, e não pela soma bruta de ocorrências. Reitera-se que o plano não é sinônimo de prática: registra o dizível e o projetado, mas não comprova execução ou efeito. As inferências restringem-se às representações, responsabilidades e tecnologias de gestão documentadas, sem juízo sobre famílias, estudantes ou competência individual de gestores.

Resultados e discussão

Os resultados são apresentados como construções analíticas do corpus, e não como atributos essenciais das redes ou das famílias. A leitura articula recorrências, posições discursivas e casos contrastantes, observando como os planos nomeiam sujeitos, explicam problemas e distribuem responsabilidades. Desse movimento emergem a gramática da ausência, as particularidades territoriais e as brechas de participação democrática.

A gramática da ausência e a família idealizada

A categoria “família idealizada” designa o padrão tácito de estabilidade, disponibilidade

e adequação que organiza parte dos diagnósticos. Ela dialoga com a "boa família" examinada por Nascimento (2025) como uma construção normativa que associa cuidado, presença e colaboração, mas pode ocultar a pluralidade dos arranjos e das condições de subsistência. Sarti (2003) mostra que, sobretudo entre grupos populares, família não se confunde com unidade doméstica, mas constitui uma rede de obrigações, confiança, circulação de cuidados e sustentação material e afetiva. Assim, quando os planos tomam a casa nuclear como medida universal, podem interpretar como ausência aquilo que, no território, se realiza por avós, parentes, vizinhos e outras pessoas de referência.

A análise evidenciou um descompasso entre o que as normas educacionais preveem e o que se concretiza nos planos. Muitas instituições sustentam uma imagem ideal de família, concebida como estável, organizada, presente e disponível para acompanhar a vida escolar. Essa representação não corresponde à diversidade real das organizações familiares, marcadas por distintas trajetórias, vulnerabilidades econômicas, recomposições afetivas e deslocamentos.

Quadro 3 – Famílias nos planos de Pomar e Casa de Farinha

Categoria	Excerto documental
Família idealizada	Desenvolver nas famílias a consciência da importância do seu papel enquanto parceiros da instituição escolar. (CF-03)
Famílias negligentes	Falta de compromisso de alguns pais com relação às crianças. (CF-03)
Família conflituosa	Envolvimento das famílias com drogas, bebida e cenas de violência diária. (POM-12)
Ausência de participação	Resistência dos pais na participação da vida escolar dos filhos. (POM-01)
Abertura institucional	Flexibilização das reuniões e encontros [...] escuta mais atenta às demandas de horários. (CF-02)
Famílias pobres	Famílias sobrevivem de programas sociais ou do trabalho como raspadeiras de mandioca em casas de farinha. (CF-07)

Fonte: elaboração dos autores com base nos planos de gestão (2023–2026).

Nos dois municípios, a categoria mais regular não é "família", mas "falta": falta de participação, acompanhamento, compromisso, apoio ou interesse. A repetição cria uma gramática porque organiza sujeitos e verbos de modo previsível. A família falta; a escola

conscientiza. A família resiste; a escola convoca. A família não acompanha; a escola cobra. Poucas vezes o plano pergunta quais barreiras a própria escola produz ou que participação as famílias desejam.

Em Casa de Farinha, um plano registra "o desinteresse e falta de compromisso de alguns pais ou responsáveis" em relação à frequência e às atividades acadêmicas (CF-03). Outro aponta "baixa participação da família" e estabelece ampliação percentual. Em Pomar, aparecem "resistência dos pais e responsáveis" (POM-01), "ausência de algumas famílias" e "negligência familiar". Não são enunciados idênticos, mas compartilham uma passagem rápida da observação de uma prática para a qualificação moral do sujeito.

A operação mais grave ocorre quando "desestruturada" é usada como explicação para aprendizagem. Em um plano de Pomar, filhos de agricultores e famílias de baixa renda aparecem associados a "famílias desestruturadas, pais separados", o que dificultaria o aprendizado. Separação conjugal é convertida em estrutura deficiente; baixa renda e agricultura aproximam-se semanticamente de risco. O documento demonstra preocupação psicossocial, mas a forma de nomear reativa um padrão familiar como medida.

Strücker e Canabarro (2019) compreendem a família como formação histórica, social e cultural, e não como produto natural, portanto a análise dos gestores está imbuída de valores e expectativas sobre essa compreensão, limitadas à sua formação cultural. Por essa razão, Sarti (2003) recomenda escutar o sentido atribuído à família por quem a vive.

Essa expectativa gera tensões que se manifestam em julgamentos e dificuldades de comunicação. Do ponto de vista da escola, a ausência nas atividades é interpretada como irresponsabilidade; famílias que não seguem o padrão ideal são estigmatizadas. Tal interpretação passa a explicar indisciplina, evasão e violência, reforçando ressentimentos e ampliando a distância entre escola e comunidade.

A crítica à culpabilização não nega que crianças possam viver desproteção nem que famílias tenham deveres. Ela exige precisão. Negligência é categoria jurídico-protetiva séria e não deve funcionar como sinônimo de baixa frequência a reuniões. Horário de trabalho

incompatível, distância, ausência de transporte, experiência anterior de humilhação, baixa escolaridade, cuidado de outros dependentes e comunicação inacessível podem produzir não comparecimento sem abandono do cuidado.

Ruralidade presente, Educação do Campo ausente

Pomar apresenta um paradoxo. Os planos descrevem agricultura familiar, trabalho em usinas na safra da cana-de-açúcar, informalidade, comunidades cortadas pelo rio Capibaribe e dependência de programas de transferência de renda. O território está escrito. Contudo, raramente essas marcas reorganizam calendário, currículo, reunião, indicador ou forma de decisão. Ele aparece como diagnóstico social, não como princípio de gestão.

Uma escola registra que a comunidade vive majoritariamente da agricultura familiar e que, na safra da cana, moradores trabalham nas usinas. No mesmo plano, “resistência dos pais” é indicada como fraqueza e se fixa meta de elevar a conversa familiar sobre a escola. A análise conjunta sugere outra hipótese: sazonalidade e jornada de trabalho podem afetar tempo e mobilidade. O plano possui dados para complexificar o problema, mas sua matriz de planejamento os mantém em compartimentos separados.

Outra unidade propõe alcançar cem por cento das famílias em reuniões pedagógicas. A ambição sinaliza valorização do vínculo, mas a meta totalizante produz dois riscos. Primeiro, define um único evento como prova de participação. Segundo, transforma qualquer ausência em fracasso familiar ou gerencial. Um indicador mais democrático combinaria diversidade de canais, escuta efetiva, representatividade e mudanças realizadas a partir das contribuições.

Há, porém, movimentos promissores. Planos propõem diálogo constante para conhecer a realidade dos estudantes, criação de Associação de Pais, Mestres e Funcionários, conversas individuais, pesquisa sobre fatores que impactam a qualidade da educação infantil e mobilização comunitária para a Educação de Jovens e Adultos. Tais ações expandem o repertório além da reunião bimestral e podem construir institucionalidade participativa.

No Pomar, a metáfora ajuda a formular a exigência democrática: não se cuida de um

pomar exigindo que todas as árvores frutifiquem no mesmo tempo e da mesma maneira. Solo, água, poda, estação e história importam. Do mesmo modo, pluralidade familiar não é obstáculo a corrigir, mas condição real a partir da qual a escola pública deve organizar direitos comuns.

Em Casa de Farinha, o corpus torna o trabalho mais visível. Uma creche informa atender cerca de 125 famílias, compostas por mães solteiras, casais, pais, padrastos e avós; registra renda de até um salário-mínimo, escolarização básica incompleta e sobrevivência por programas sociais ou pelo trabalho de raspadeiras de mandioca. É um dos diagnósticos mais densos porque reconhece pluralidade, gênero, renda, escolaridade e economia local.

Esse reconhecimento deveria alterar o desenho participativo. Mulheres que trabalham em casas de farinha podem enfrentar jornada extensa, informalidade e pouco controle sobre o tempo. Responsáveis com escolarização interrompida podem perceber a linguagem técnica escolar como barreira. Avós cuidadoras têm necessidades distintas de comunicação. A participação adequada ao território demanda horários flexíveis, linguagem direta, canais presenciais e remotos e garantia de que a ida à escola não seja somente resposta a problemas.

Alguns planos avançam nessa direção ao propor flexibilização das reuniões, escuta das demandas de horário, atendimento individualizado e aplicativos de mensagem. Essas ações deslocam parte da responsabilidade para a organização escolar e dialogam com as práticas analisadas por Domeni e Cericato (2022). Entretanto, outras continuam orientadas por metas de ampliar em 25% ou 30% a presença dos pais. Sem definir linha de base, instrumento e qualidade da interação, o percentual produz aparência de precisão.

Há ainda um achado relativo à saúde mental e à inclusão. Um plano associa participação familiar ao acompanhamento de estudantes com ansiedade e depressão e à articulação com serviços de saúde; outro prevê palestras sobre deficiência. A intersetorialidade é necessária, mas a família não pode ser reduzida a destinatária de orientação técnica. Ela possui conhecimento sobre a criança e deve participar da construção dos apoios, com respeito à privacidade e sem patologização.

Casa de Farinha apresenta, portanto, simultaneamente maior densidade do diagnóstico

e permanência da racionalidade do comparecimento. O território é visto, mas ainda precisa adquirir poder explicativo e decisório. Quando a escola liga condições de trabalho às formas de encontro, a informação social transforma a gestão. Quando apenas descreve pobreza e depois cobra presença, o diagnóstico funciona como moldura sem consequência.

O que aproxima e o que distingue os municípios

Nos dois contextos, a relação família-escola é associada à aprendizagem e à disciplina; reuniões constituem a ação predominante; "participação" raramente é conceituada; e a escola ocupa o polo que convoca, orienta e avalia. A família aparece mais como meio para objetivos escolares do que como sujeito de definição do projeto educativo. Esse padrão confirma a força de uma participação instrumental.

Também há convergência nas brechas democráticas: escuta, flexibilização, contato contínuo, eventos comunitários, associações e articulação com assistência, saúde e proteção. Elas não são marginais porque demonstram que os gestores identificam limites do modelo convocatório. A questão é convertê-las de ação pontual em regra institucional, com recursos, calendário, responsáveis, registro qualitativo e devolutiva.

As diferenças residem na composição e na visibilidade territorial dos documentos. Pomar possui conjunto mais amplo e forte presença de referências a unidades rurais; o desafio analítico é compreender quando a localização no campo se converte – ou não – em projeto político-pedagógico de Educação do Campo. Casa de Farinha explicita com maior densidade o trabalho feminino na mandioca e arranjos familiares plurais; o desafio é verificar se esse reconhecimento reorganiza os dispositivos de participação. Essas tendências dizem respeito ao corpus, não autorizando generalizações para a totalidade das práticas municipais.

A comparação mostra que porte municipal não determina automaticamente democracia. A rede menor pode conhecer de perto suas famílias e ainda padronizar relações; a rede maior pode ter mais diversidade institucional e ainda produzir experiências capilares de escuta. O fator decisivo é a capacidade do planejamento de vincular diagnóstico a ação e de permitir que

sujeitos afetados disputem prioridades.

O ponto comum mais profundo é a separação entre social e pedagógico. Trabalho, renda, território e arranjo familiar são descritos na caracterização; aprendizagem, frequência e comportamento aparecem nas metas. Entre os dois blocos, falta mediação. Um plano socialmente referenciado pergunta como transporte, jornada, acesso digital, racismo, gênero e escolarização dos responsáveis atravessam as oportunidades de aprender e participar.

Considerações finais

Em resposta ao problema formulado, os planos representam as famílias por meio de uma tensão persistente entre o ideal da gestão democrática e as escolas reais. De um lado, prescrevem a família estável, disponível e colaborativa, convertendo diferenças de trabalho, renda, território e organização do cuidado em sinais de ausência ou desinteresse. De outro, alguns documentos reconhecem arranjos plurais, flexibilizam tempos, instituem escuta e acionam redes de proteção.

A análise permite ir além dessa constatação. Em Pomar, o campo é descrito, mas ainda pouco reconhecido como fonte de organização pedagógica e política. Em Casa de Farinha, a materialidade do trabalho e a diversidade familiar aparecem de maneira viva, mas convivem com indicadores estreitos de presença. Nos dois casos, o plano separa o diagnóstico social das metas pedagógicas e, assim, perde a oportunidade de explicar como desigualdades se convertem em condições de participação.

A gramática da ausência simplifica relações complexas e desloca para as famílias parte do ônus institucional. Não afirmamos, contudo, que ela determine automaticamente as práticas. Os documentos não formam um bloco homogêneo. Flexibilização de horários, escuta, contatos individualizados, associações, pesquisa com famílias e articulações intersetoriais revelam caminhos internos ao próprio corpus. A crítica não invalida os planos; identifica disputas entre participação instrumental e participação democrática.

Compartilhar responsabilidades, porém, não é distribuir culpas. Significa reconhecer

deveres diferenciados, garantir condições concretas e admitir que a comunidade pode alterar a escola. Participação democrática não é a família frequentar um espaço que permanece igual; é sua experiência ter consequência nas prioridades, nos tempos, na linguagem e nas decisões.

Referências

ADRIÃO, Theresa. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a atuação de grupos empresariais e fundações privadas na oferta educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 547–566, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 4 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 4 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 set. 2026.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35–64, 2009.

CASANOVA, Letícia Veiga; FERREIRA, Valéria Silva. A relação escola-família nos documentos da política para a educação básica: que relação se induz? **Educação**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e33803, 2021.

DIAMBO, Fortunato Pedro Talani; BRANCO, Maria Luísa. Relação família-escola: perceções de professores e pais/encarregados de educação numa escola pública em Angola. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 85, n. 2, p. 53–71, 2021.

DOMENI, Sabrina Mariane Aparecida; CERICATO, Itale Luciane. Ações para a promoção da relação escola-família na educação infantil. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 24, p. 1–19, 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2017.

LUZ, Adriana Correia da; BRUTSCHER, Volmir José. Conceitos e reflexões sobre formas de participação na escola. In: VIDAL, Odaléa Feitosa; ARANTES, Adlene Silva (org.). **Política e gestão educacional**: 10 anos de pesquisa no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco. Recife: EDUPE, 2024. p. 170-185.

MACEDO, Denise Silveira; COELHO, Mariana Evangelista; MARANHÃO, Iágrici Maria de Lima; NASCIMENTO, José Almir do. Um estudo sobre a importância das famílias para um bom desempenho escolar no município de Dormentes, estado de Pernambuco. **Revista Cocar**, Belém, v. 23, n. 41, p. 1-19, 2025.

NASCIMENTO, José Almir do. **Políticas, práticas e percepções nas intersecções educativas entre escolas e famílias**. 2025. Tese (Promoção à classe de Professor Associado) – Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2025.

NASCIMENTO, José Almir do; CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação no horizonte da proteção integral infanto-adolescente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 679–697, 2020.

NASCIMENTO, José Almir do; MARQUES, Luciana Rosa. A efetivação do direito à educação de qualidade como ação do Ministério Público de Pernambuco. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e239022, 2021.

NOGUEIRA, Maria Alice; COUTINHO, Priscila de Oliveira. Relações família-escola na contemporaneidade: novas configurações sociais e os desafios dos contextos educacionais em transformação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, e98626, 2025.

OYAFUSO, Akiko; MAIA, Eny. **Plano escolar: caminho para a autonomia**. São Paulo: Biruta, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2018.

RESENDE, Tânia de Freitas; CUNHA, Maria Amália de Almeida; NOGUEIRA, Maria Alice. Relação escola-família e o "mito da omissão parental" na educação básica: escuta aos docentes. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 18, e6759126, p. 1–23, 2024.

RUIZ, Maria José Ferreira; MARINHEIRO, Edwylson de Lima. A democratização da escola pública: velhos e novos modelos de gestão escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 605–618, 2015.

SARTI, Cynthia Andersen. Famílias enredadas. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller (org.). **Família**: redes, laços e políticas públicas. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2003. p. 21-36.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 1–15, 2009.

SOUSA, Raimundo. **Educação pública e a democratização da gestão: mediações e contradições**. Curitiba: CRV, 2021.

STRÜCKER, Bianca; CANABARRO, Ivo dos Santos. **Famílias e suas definições na sociedade contemporânea**: gênero, sexualidade e religiosidade. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.