RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O
Saber. ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Ano VII, v.1 2026 | submissão: 26/08/2026 | aceito: 29/08/2026 | publicação: 01/09/2026

Escola e Família na Gestão Participativa: desafios e possibilidades de uma construção democrática

School and Family in Participatory Management: challenges and possibilities of democratic construction

Escuela y Familia en la Gestión Participativa: desafíos y posibilidades de una construcción democrática

Ilzenir Soares Santos – ilzenirsoares4@gmail.com
Mílvio da Silva Ribeiro – milvio.geo@gmail.com

Resumo: Este artigo analisa de que modo a relação entre escola e família pode atuar como eixo estruturante da gestão participativa, examinando os desafios que limitam essa aproximação e as possibilidades de torná-la um exercício democrático efetivo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, conduzida por meio de revisão bibliográfica, na qual foram analisadas obras de referência sobre gestão democrática, participação social e a relação família-escola, além de artigos e dissertações recentes sobre o tema. A leitura crítica do material reunido permitiu organizar os achados em torno de quatro eixos: as barreiras que dificultam a participação das famílias, os mecanismos institucionais capazes de transformar presença em deliberação, a necessidade de dividir as responsabilidades sem culpabilizar as pessoas e os benefícios da participação para o ambiente escolar e a aprendizagem. Os resultados indicam que a família costuma ser tratada como destinatária de comunicados, e não como sujeito de decisão, o que esvazia o sentido democrático da gestão. Verificou-se que conselhos escolares ativos, escuta qualificada e transparência nas decisões são condições para uma participação autêntica, enquanto a convocação pontual e formal tende a reproduzir estruturas verticais de poder. Conclui-se que a construção participativa entre escola e família não ocorre de forma espontânea: depende de formação continuada dos profissionais, de canais permanentes de diálogo e de uma postura institucional que reconheça a diversidade das configurações familiares, evitando converter desigualdades sociais em responsabilização individual.

Palavras-chave: Gestão participativa. Relação família-escola. Gestão democrática.

Abstract: This article analyzes how the relationship between school and family can act as a structuring axis of participatory management, examining the challenges that limit this approximation and the possibilities of turning it into an effective democratic exercise. It is a qualitative study conducted through a bibliographic review, in which reference works on democratic management, social participation and the family-school relationship were analyzed, along with recent articles and dissertations on the subject. A critical reading of the collected material made it possible to organize the findings around four axes: the barriers that hinder family participation, the institutional mechanisms capable of transforming presence into deliberation, the need to share responsibility without blaming families, and the effects of participation on the school climate and on learning. The results indicate that families are often treated as recipients of notices rather than as decision-making subjects, which empties the democratic meaning of management. Active school councils, qualified listening and transparency in decisions proved to be conditions for authentic participation, whereas occasional and formal summoning tends to reproduce vertical power structures. It is concluded that participatory construction between school and family does not happen spontaneously: it depends on continued professional training, permanent channels of dialogue and an institutional stance that recognizes the diversity of family configurations, avoiding the conversion of social inequalities into individual blame.

Keywords: Participatory management. Family-school relationship. Democratic management.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O
Saber. ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Ano VII, v.1 2026 | submissão: 26/08/2026 | aceito: 29/08/2026 | publicação: 01/09/2026

Resumen: Este artículo analiza de que modo la relación entre escuela y familia puede actuar como eje estructurante de la gestión participativa, examinando los desafíos que limitan esa aproximación y las posibilidades de tornarla un ejercicio democrático efectivo. Se trata de una investigación de abordaje cualitativo, realizada por medio de revisión bibliográfica, en la cual fueron analizadas obras de referencia sobre gestión democrática, participación social y la relación familia-escola, además de artículos y disertaciones recientes sobre el tema. La lectura crítica del material reunido permitió organizar los hallazgos en torno de cuatro ejes: las barreras que dificultan la participación de las familias, los mecanismos institucionales capaces de transformar presencia en deliberación, la necesidad de dividir las responsabilidades sin culpabilizar a las personas y los beneficios de la participación para el ambiente escolar y el aprendizaje. Los resultados indican que la familia suele ser tratada como destinataria de comunicados, y no como sujeto de decisión, lo que vaciar el sentido democrático de la gestión. Se verificó que consejos escolares activos, escucha calificada y transparencia en las decisiones son condiciones para una participación auténtica, mientras que la convocatoria puntual y formal tiende a reproducir estructuras verticales de poder. Se concluye que la construcción participativa entre escuela y familia no ocurre de forma espontánea: depende de formación continuada de los profesionales, de canales permanentes de diálogo y de una postura institucional que reconozca la diversidad de las configuraciones familiares, evitando convertir desigualdades sociales en responsabilización individual.

Palabras clave: Gestión participativa. Relación familia-escola. Gestión democrática.

1. Introdução

O termo “gestão participativa” tornou-se quase um consenso no vocabulário educacional brasileiro. O termo aparece em projetos políticos pedagógicos, em documentos de redes de ensino e em discursos de posse de diretores. Há, contudo, uma distância considerável entre nomear a participação e fazê-la acontecer. Entre os diferentes segmentos chamados a participar da vida escolar, a família costuma ocupar uma posição ambígua: é constantemente invocada como parceira indispensável, mas raramente é tratada como sujeito que decide. Convidada para reuniões de entrega de boletins, festas e campanhas, ela é poucas vezes incluída na definição dos rumos pedagógicos e administrativos da instituição. É justamente essa tensão que este artigo se propõe a investigar.

A gestão democrática do ensino público não é uma escolha pedagógica entre outras; é um princípio constitucional. A Constituição Federal de 1988 a inscreve entre os fundamentos da educação nacional, e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 reafirma que os sistemas de ensino devem assegurar a participação das comunidades escolar e local em órgãos colegiados. A legislação, portanto, já reconhece que a escola pública pertence à comunidade que a sustenta e dela depende. O desafio reside em transformar esse reconhecimento legal em prática

cotidiana, sobretudo quando se trata de aproximar duas instituições historicamente acostumadas a se relacionar à distância: a escola e a família.

Essa aproximação não é trivial. Escola e família falam linguagens diferentes, operam em tempos distintos e nem sempre compartilham expectativas sobre o que significa educar. Quando o contato entre elas se reduz a chamados em momentos de crise, como uma nota baixa, um problema de comportamento, uma ausência, a relação tende a se tornar marcada pela desconfiança mútua. A escola percebe a família como ausente; a família percebe a escola como inacessível. Romper esse ciclo exige mais do que boa vontade: requer canais estáveis, formação específica e uma compreensão renovada do lugar que cada uma ocupa no processo educativo.

Diante desse cenário, temos a seguinte pergunta de pesquisa: de que maneira a relação entre escola e família pode constituir-se em eixo efetivo da gestão participativa, e quais desafios e possibilidades atravessam essa construção? O objetivo geral deste estudo é analisar essa relação à luz da literatura sobre gestão democrática e participação social, identificando os obstáculos que a limitam e as condições que a viabilizam. De modo específico, busca-se discutir os marcos conceituais e legais da gestão participativa, caracterizar a família como sujeito da escola, e sistematizar barreiras e estratégias de participação apontadas pela produção acadêmica recente.

A relevância do tema justifica-se por razões que ultrapassam a esfera administrativa. Quando a família participa de fato das decisões escolares, fortalece-se o sentimento de pertencimento, amplia-se o acompanhamento da trajetória dos estudantes e constrói-se uma rede de apoio que favorece a permanência e a aprendizagem. Mais do que isso, a vivência da participação no espaço escolar funciona como aprendizado de cidadania, tanto para os estudantes quanto para os adultos que os cercam. Negligenciar essa dimensão é renunciar a um dos principais instrumentos de democratização da escola pública.

O artigo está organizado em cinco seções, além desta introdução. O referencial teórico discute a passagem da administração escolar à gestão democrática e situa a família como sujeito do processo educativo. A seção de material e método descreve os procedimentos da revisão bibliográfica. Em seguida, os resultados e a discussão articulam os achados em torno das barreiras, dos mecanismos de participação, da corresponsabilização e dos efeitos sobre a vida escolar. As considerações finais retomam a pergunta de pesquisa e apontam caminhos para a prática e para investigações futuras.

2. Marco Teórico

A compreensão da relação entre escola e família como eixo da gestão participativa exige, antes, esclarecer o que se entende por gestão democrática e por participação. Esta seção percorre três movimentos: situa a transição conceitual da administração escolar à gestão democrática e seu amparo legal; discute o lugar da família como sujeito, e não mero destinatário, da ação escolar; e apresenta escola e família como contextos interdependentes do desenvolvimento humano.

2.1 Da administração à gestão democrática: marcos conceituais legais

Durante boa parte do século XX, a escola brasileira foi pensada a partir de um modelo de administração importado da empresa, centrado no controle, na hierarquia e na eficiência. Vitor Paro foi um dos autores que problematizaram essa transposição, ao mostrar que a escola não produz mercadorias, mas trabalha com a formação humana, o que torna inadequada qualquer gestão que reduza alunos, professores e famílias a engrenagens de um processo produtivo (PARO, 1997). Para o autor, a gestão democrática não é um detalhe organizacional, mas a forma coerente de administrar uma instituição cuja finalidade é emancipar sujeitos. Não se pode formar cidadãos críticos em uma escola que funciona de modo autoritário.

Nessa mesma direção, Libâneo (2013) distingue administração de gestão, entendendo esta última como atividade pela qual os meios e os procedimentos da escola são mobilizados de forma compartilhada para alcançar objetivos educativos. A gestão, assim concebida, não dispensa a organização e a coordenação, mas as subordina a um princípio de participação. Heloísa Lück, por sua vez, adverte que a participação não pode ser confundida com presença física ou com a mera consulta: participar significa partilhar poder de decisão, assumir responsabilidade e influenciar efetivamente os rumos da instituição (LÜCK, 2011). A autora chama atenção para experiências que se anunciam participativas, mas que, na prática, apenas legitimam decisões já tomadas pela direção.

Essa advertência é importante porque a palavra participação comporta gradações. Há formas de envolvimento que se limitam a informar, outras que consultam sem vincular, e aquelas que de fato deliberam. Apenas as últimas realizam o princípio democrático em sua plenitude. A gestão participativa, portanto, mede-se menos pela quantidade de reuniões e mais pela capacidade real que os diferentes segmentos têm de afetar as decisões. Quando essa capacidade inexiste, a participação se torna ritual, e o ritual, com o tempo, gera descrédito.

Do ponto de vista legal, o arcabouço que ampara essa concepção é robusto. A Constituição Federal de 1988 estabelece a gestão democrática do ensino público como princípio (BRASIL, 1988). A LDB de 1996 detalha esse princípio ao prever a participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico e das comunidades escolar e local em conselhos ou equivalentes (BRASIL, 1996). O Estatuto da Criança e do Adolescente assegura aos pais o direito de ter ciência do processo pedagógico e de participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990). Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação reafirmou a gestão democrática como meta a ser efetivada nas redes de ensino (BRASIL, 2014). O ordenamento jurídico, como se vê, não apenas autoriza, mas determina a participação das famílias.

2.2 A família como sujeito, e não destinatário, da escola

Reconhecer a família como sujeito da gestão escolar implica superar uma representação ainda dominante: a do pai ou da mãe como alguém que comparece à escola para receber informações e instruções. Szymanski (2009) observa que a relação família-escola foi, por muito tempo, marcada por uma assimetria em que cabia à escola ensinar e à família apenas colaborar nos termos definidos pela instituição. A autora propõe deslocar esse olhar, considerando as famílias em suas condições concretas de existência e reconhecendo que elas possuem saberes legítimos sobre as crianças e os jovens que a escola não alcança sozinha.

Paro (2000) dedica atenção específica a esse ponto ao discutir a contribuição dos pais para a qualidade do ensino. Para o autor, a presença das famílias na escola não deve ser instrumentalizada apenas para resolver problemas de disciplina ou para arrecadar recursos; ela tem valor pedagógico e político, pois insere a comunidade no controle democrático da instituição que lhe pertence. Quando os pais acompanham e questionam, a escola presta contas; quando a escola presta contas, melhora. A participação familiar, nessa leitura, é também um mecanismo de qualificação do serviço público.

Há, porém, um risco que a literatura crítica não deixa de assinalar. Carvalho (2000) alerta que políticas de envolvimento parental, quando concebidas sem cuidado, podem pressupor um modelo idealizado de família e acabar penalizando justamente as famílias que mais enfrentam dificuldades. A autora chama atenção para as implicações de classe e de gênero dessas políticas, já que a responsabilidade pelo acompanhamento escolar recai com frequência sobre as mães, sobrecarregando-as. Considerar a família como sujeito significa, portanto, reconhecê-la em sua diversidade, e não exigir dela um padrão único de participação.

2.3 Escola e família como contextos interdependentes de desenvolvimento

A psicologia do desenvolvimento oferece um fundamento adicional para compreender por que a aproximação entre escola e família importa. Dessen e Polonia (2007) descrevem ambas como os dois principais contextos de desenvolvimento humano nas sociedades contemporâneas, ressaltando que não funcionam de modo isolado: as experiências vividas em um repercutem no outro. Quando há continuidade e diálogo entre esses contextos, as condições para uma aprendizagem significativa se ampliam; quando há ruptura ou desconfiança, o estudante fica no meio de um campo de tensões.

Em estudo anterior, Polonia e Dessen (2005) defendem que pais e professores precisam ser estimulados a discutir e a construir, em conjunto, estratégias que beneficiem o desenvolvimento dos estudantes. Não se trata de transferir à família funções da escola, nem de delegar à escola responsabilidades da família, mas de reconhecer a complementaridade entre as duas. Essa perspectiva afasta tanto a culpabilização da família pelos insucessos escolares quanto a expectativa de que a escola resolva, sozinha, questões que têm raízes sociais profundas.

A revisão sistemática conduzida por Saraiva-Junges e Wagner (2016) sobre os estudos brasileiros a respeito do tema confirma que a relação família-escola é objeto de interesse crescente, mas ainda marcada por abordagens que privilegiam o ponto de vista da instituição. Os autores observam que falta, em boa parte da produção, a escuta sistemática das famílias e a investigação de modelos efetivos de participação. Esse achado reforça a pertinência de um estudo que tome a relação família-escola não como problema a ser administrado pela escola, mas como construção a ser partilhada, o que conduz, naturalmente, ao terreno da gestão participativa.

3. Material e Método

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de revisão bibliográfica. A opção metodológica decorre da própria natureza do problema: compreender de que modo a relação entre escola e família pode estruturar a gestão participativa exige interpretar conceitos, confrontar perspectivas teóricas e organizar o conhecimento já produzido, tarefas para as quais a revisão bibliográfica é particularmente adequada. Não se pretende, aqui, mensurar variáveis ou generalizar resultados, mas sim construir uma compreensão fundamentada do tema.

O corpus de análise foi composto por três conjuntos de fontes. O primeiro reúne obras de referência da área de gestão educacional e da relação família-escola, de autores como Paro,

Lück, Libâneo, Szymanski, Carvalho e Dessen e Polonia, selecionadas por seu reconhecimento e pela recorrência com que são citadas na literatura nacional. O segundo conjunto é formado por artigos científicos e por uma dissertação de mestrado publicados entre 2005 e 2025, que tratam direta ou indiretamente da gestão participativa e da participação das famílias na escola. O terceiro conjunto compreende o marco legal brasileiro pertinente: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação.

Os critérios de seleção das fontes foram a pertinência temática em relação ao objeto, a relevância acadêmica dos autores e periódicos, e a atualidade das discussões, sem que isso implicasse descartar obras clássicas cuja contribuição permanece atual. Foram privilegiadas publicações em língua portuguesa, voltadas ao contexto educacional brasileiro, por ser este o universo de interesse da pesquisa. Materiais de natureza estritamente opinativa, sem fundamentação teórica ou empírica, foram excluídos da análise.

O tratamento do material seguiu três etapas. Na primeira, procedeu-se à leitura exploratória das fontes, com o objetivo de identificar as ideias centrais de cada autor. Na segunda, realizou-se uma leitura analítica, na qual os argumentos foram comparados, buscando convergências, divergências e lacunas. Na terceira etapa, os achados foram agrupados por temas, de modo a permitir uma discussão articulada, e não uma simples justaposição de citações. Desse processo resultaram os quatro eixos que organizam a seção seguinte: as barreiras à participação das famílias, os mecanismos de participação efetiva, a corresponsabilização sem culpabilização e os efeitos da participação sobre a vida escolar.

Cabe registrar uma limitação inerente ao desenho adotado. Por se tratar de revisão bibliográfica, o estudo dialoga com o que já foi escrito e não produz dados primários sobre experiências concretas de participação. As conclusões, portanto, têm caráter interpretativo e abrem espaço para investigações empíricas que escutem diretamente famílias, gestores e professores em seus contextos específicos.

4. Resultados e Discussão

A análise do material reunido permitiu identificar regularidades que atravessam autores e épocas distintas. A seguir, esses achados são discutidos em quatro eixos complementares, que partem dos obstáculos para chegar aos efeitos positivos da participação, passando pelos mecanismos que a tornam possível e pelos cuidados necessários para que ela seja justa.

O primeiro achado é a persistência de barreiras culturais que precedem qualquer dificuldade prática. Tanto na produção analisada quanto nas fontes mais recentes sobre o tema,

a resistência à divisão do poder decisório aparece como obstáculo central. Gestores acostumados a um modelo vertical tendem a interpretar a participação das famílias como ameaça à sua autoridade, e não como fortalecimento da escola (SIQUEIRA, 2025). Essa resistência raramente é declarada; manifesta-se de forma sutil, em reuniões organizadas para informar e não para deliberar, ou em conselhos que existem no papel, mas não se reúnem para decidir nada de relevante.

A segunda barreira é a ausência de formação. Conduzir processos participativos é uma competência que precisa ser aprendida, e ela não está garantida pela formação inicial de professores e gestores. Saber escutar, mediar conflitos, lidar com discordâncias e construir consensos exige preparo específico que, segundo a literatura, costuma ser insuficiente ou inexistente (FRANÇA, 2025). Sem esse preparo, mesmo o gestor bem-intencionado tende a reproduzir as práticas que conhece, que são, em geral, autoritárias.

Uma terceira barreira é de ordem material e organizacional. Reuniões marcadas em horário comercial excluem famílias que trabalham; a falta de espaços adequados e de tempo destinado à articulação com a comunidade transforma a participação em tarefa extra, acumulada sobre profissionais já sobrecarregados. Sobral (2023), ao investigar a construção participativa da relação entre escola e família, evidencia que a aproximação fracassa quando depende apenas do esforço individual de alguns educadores, sem respaldo institucional. A participação, para se sustentar, precisa estar inscrita na rotina e no orçamento da escola, e não na disposição pessoal de quem se dispõe a fazê-la nas horas vagas.

Por fim, há uma barreira menos visível, mas decisiva: o histórico de desencontros que marca a relação. Famílias que só são chamadas à escola para ouvir queixas sobre seus filhos desenvolvem, compreensivelmente, uma relação de evitação. A escola, por sua vez, interpreta essa distância como desinteresse, quando muitas vezes ela é o resultado de experiências anteriores de constrangimento. Romper esse ciclo de desconfiança recíproca é, talvez, o desafio mais difícil, porque não se resolve com normas, e sim com a reconstrução paciente do vínculo.

Identificadas as barreiras, a literatura aponta caminhos. O mecanismo mais recorrente e mais valorizado é o conselho escolar. Quando ativo e bem estruturado, o conselho funciona como espaço legítimo de deliberação, controle social e mediação de interesses, reunindo gestores, professores, funcionários, famílias e estudantes em torno das decisões que afetam a escola. O ponto crítico, ressaltado pelas fontes, é que a mera existência formal do conselho não basta: instâncias esvaziadas, criadas apenas para cumprir exigências legais, perdem seu potencial transformador e se convertem em espaços simbólicos sem força real (SIQUEIRA,

2025). Para que o conselho cumpra sua função, seus membros precisam ser formados e compreender seu papel político e pedagógico.

Um segundo mecanismo é a criação de espaços permanentes de diálogo e escuta, que não se confundem com a reunião pontual de entrega de boletins. Trata-se de instituir momentos regulares em que as famílias possam expressar opiniões, propor melhorias e ser ouvidas antes e não depois, das decisões serem tomadas. A escuta qualificada, nesse sentido, é mais do que uma técnica: é um gesto ético que reconhece o outro como interlocutor legítimo e ajuda a identificar demandas reais, evitando que a escola planeje a partir de suposições sobre o que a comunidade quer ou precisa.

A transparência é um terceiro elemento indispensável. Quando os critérios de decisão são claros e as informações circulam, constrói-se a confiança sem a qual nenhuma participação se sustenta. Famílias que compreendem como e por que as decisões são tomadas tendem a aderir a elas, mesmo quando discordam; ao contrário, decisões opacas alimentam a suspeita e a resistência. A prestação de contas, portanto, não é um favor que a escola faz à comunidade, mas uma condição da gestão democrática.

Vale destacar, ainda, o papel das tecnologias digitais como aliadas, com ressalvas. Plataformas de comunicação e aplicativos de mensagens ampliam o alcance da informação e facilitam o contato com famílias que não conseguem comparecer presencialmente. Contudo, a literatura adverte que essas ferramentas precisam ser usadas de modo inclusivo, sob pena de aprofundar a exclusão digital de quem não tem acesso a dispositivos ou conexão. A tecnologia amplia a participação de quem já pode participar; não substitui o esforço de incluir quem está à margem.

Um achado particularmente sensível diz respeito ao equilíbrio entre chamar a família à corresponsabilidade e não transferir a ela o peso dos problemas da escola. A participação familiar é desejável, mas a forma como é solicitada faz toda a diferença. Como adverte Carvalho (2000), políticas de envolvimento parental construídas a partir de um modelo idealizado de família tendem a penalizar as que não correspondem a esse modelo, convertendo desigualdades de capital econômico e cultural em desempenhos escolares desiguais. A escola que cobra das famílias um acompanhamento que muitas não têm condições de oferecer não democratiza; aprofunda a injustiça.

Daí a importância de reconhecer a diversidade das configurações familiares. As famílias contemporâneas são plurais em composição, em recursos e em disponibilidade de tempo. Uma gestão verdadeiramente participativa adapta seus mecanismos a essa diversidade, oferecendo múltiplas formas de envolvimento em vez de exigir um padrão único. Participar pode significar

comparecer a uma assembleia, mas também pode significar responder a uma consulta, integrar um grupo de trabalho pontual ou contribuir com saberes específicos sobre o território. O que não se deve fazer é tratar a ausência em um formato como prova de desinteresse.

A corresponsabilidade autêntica, nesse sentido, é uma via de mão dupla. A escola não pode exigir participação sem antes abrir-se à influência das famílias; não pode cobrar comprometimento sem oferecer condições e acolhimento. Quando a relação se estrutura sobre o respeito e a reciprocidade, a corresponsabilidade deixa de ser uma cobrança e passa a ser um compromisso compartilhado, assumido porque faz sentido para todos os envolvidos.

O último eixo reúne os efeitos atribuídos à participação efetiva das famílias. A literatura é convergente ao associar a aproximação entre escola e família a melhorias no clima institucional. Quando o diálogo se estabelece, reduz-se a desconfiança, os conflitos passam a ser tratados com mais transparência e cria-se um ambiente em que todos se sentem corresponsáveis pelo sucesso dos estudantes. Esse clima de cooperação, por sua vez, repercute na aprendizagem: estudantes que percebem coerência entre o que a escola e a família esperam deles encontram um terreno mais firme para se desenvolver.

Há também efeitos sobre a permanência. A participação das famílias tem sido relacionada à redução da evasão e da repetência, sobretudo em contextos de maior vulnerabilidade social. Quando os responsáveis acompanham de perto a trajetória escolar e se sentem parte da instituição, aumenta a probabilidade de que apoiem a continuidade dos estudos nos momentos de dificuldade. O vínculo com a escola funciona, nesses casos, como fator de proteção contra o abandono.

Convém, no entanto, manter a sobriedade interpretativa. A participação das famílias não é uma fórmula mágica que, isoladamente, resolve os problemas educacionais. Ela atua em conjunto com outros fatores (financiamento adequado, formação docente, condições de trabalho, políticas públicas consistentes). Atribuir à participação familiar um poder que ela não tem seria repetir, em outra chave, o equívoco de transferir à família responsabilidades que são do Estado e da escola. O que a literatura sustenta é mais preciso e mais modesto: a participação efetiva das famílias é uma condição necessária, ainda que não suficiente, para a construção de uma escola democrática e de qualidade.

Reunidos, os quatro eixos compõem um quadro coerente. As barreiras explicam por que a participação tantas vezes fracassa; os mecanismos indicam como torná-la possível; a corresponsabilização sem culpabilização estabelece o critério de justiça que deve orientá-la; e os efeitos revelam o que está em jogo. A relação entre escola e família, vista por essa lente,

deixa de ser um apêndice da gestão escolar e se revela como um de seus núcleos, talvez o mais exigente, porque envolve reconstruir confiança e partilhar poder.

Considerações Finais

Este artigo partiu da pergunta sobre como a relação entre escola e família pode constituir-se em eixo efetivo da gestão participativa. O percurso realizado permite responder que essa relação tem, de fato, potencial estruturante, mas que ele só se realiza quando a participação ultrapassa o plano formal e se converte em partilha real de decisão. Tratar a família como sujeito, e não como destinatária de comunicados, é a condição primeira dessa transformação.

Os achados indicam que os principais obstáculos não são técnicos, mas culturais e estruturais: a resistência à divisão do poder, a falta de formação para a participação, as condições materiais inadequadas e o histórico de desencontros que afasta as famílias da escola. A superação desses obstáculos não acontece por decreto. Depende de conselhos escolares ativos, de espaços permanentes de escuta, de transparência nas decisões e, sobretudo, de uma postura institucional disposta a reconhecer a diversidade das famílias sem convertê-la em motivo de exclusão.

Um ponto merece ênfase final. A construção participativa entre escola e família caminha sobre uma linha delicada, entre chamar à corresponsabilidade e não culpabilizar. Convocar a família é legítimo e necessário; transferir a ela o peso dos problemas que cabem ao Estado e à escola é injusto e contraproducente. A gestão democrática que se pretende emancipadora distingue com clareza uma coisa da outra: convida sem cobrar o impossível, e compartilha responsabilidades oferecendo, em contrapartida, condições e acolhimento.

Como contribuição, o estudo organiza, em torno de quatro eixos, um conhecimento que costuma aparecer disperso, e oferece a gestores e educadores um quadro de referência para repensar suas práticas. Reconhecem-se, contudo, os limites de uma revisão bibliográfica, que dialoga com o já escrito sem produzir dados primários. Por isso, sugere-se que pesquisas futuras escutem diretamente as famílias, investiguem experiências concretas de conselhos escolares e examinem, em diferentes contextos, o que faz a participação prosperar ou definhar. Compreender esses mecanismos é essencial para que a gestão participativa deixe de ser um princípio enunciado e se torne uma prática vivida no cotidiano das escolas.

Referências

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

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 110, p. 143-155, 2000.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

FRANÇA, Flávia Soares Roza de. Gestão participativa nas escolas: desafios e possibilidades. Revista Aracê, São José dos Pinhais, v. 7, n. 4, p. 17978-17992, 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2013.

LÜCK, Heloísa. A gestão participativa na escola. Petrópolis: Vozes, 2011. (Série Cadernos de Gestão).

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 1997.

PARO, Vitor Henrique. Qualidade do ensino: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. Psicologia Escolar e Educacional, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

SARAIVA-JUNGES, Lisiane Alvim; WAGNER, Adriana. Os estudos sobre a relação família-escola no Brasil: uma revisão sistemática. Educação (PUCRS), Porto Alegre, v. 39, p. s114-s124, 2016.

SIQUEIRA, Gisele da Conceição Tavares Vargas de. Gestão participativa na escola: consolidação da democracia e ética na unidade escolar. International Seven Multidisciplinary Journal, São José dos Pinhais, v. 4, n. 4, p. 126-137, jul./ago. 2025.

SOBRAL, Alexandra Alves. A relação escola e família: desafios e possibilidades para uma construção participativa. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

SZYMANSKI, Heloisa. A relação família/escola: desafios e perspectivas. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2009.