

SABER RELACIONAL DE DIRETORES ESCOLARES: COMPREENDENDO OS DESAFIOS NA AUSÊNCIA DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

CONOCIMIENTOS RELACIONALES DE LOS DIRECTORES DE ESCUELA: COMPRENDER LOS DESAFÍOS EN LA AUSENCIA DE LA RELACIÓN FAMÍLIA- ESCUELA

RELATIONAL KNOWLEDGE OF SCHOOL PRINCIPALS: UNDERSTANDING THE CHALLENGES IN THE ABSENCE OF THE FAMILY-SCHOOL RELATIONSHIP



Aline Cristina de SOUZA¹
e-mail: alinezenaro@gmail.com

Como referenciar este artigo:

SOUZA, A. C. de. Saber relacional de diretores escolares: Compreendendo os desafios na ausência da relação família-escola. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 17, n. esp. 2, e023032, 2024. e-ISSN: 1982-8632. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae.v17iesp.2.1322>



Submetido em: 19/01/2024
Revisões requeridas em: 03/06/2024
Aprovado em: 29/05/2024
Publicado em: 11/07/2024

Editores: Profa. Dra. Margarete May Berkenbrock Rosito
Prof. Dr. Alexandro do Nascimento Santos
Prof. Dr. Ecleide Cunico Furlanetto
Profa. Dra. Maria Conceição Passeggi
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte – MG – Brasil. Professora Doutora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), no Colégio de Aplicação.

RESUMO: A teoria da Relação com o Saber (RcS) descreve que o saber relacional se efetiva na relação com o outro, portanto, é por meio do diálogo que o vínculo se estabelece em qualquer esfera, principalmente, na educacional. A partir disto, delimitou-se como objetivo de estudo: compreender, na perspectiva da Relação com o Saber (RcS), os saberes relacionais dos diretores escolares. Esta pesquisa foi realizada no ano de 2020, e consiste no recorte de um estudo amplo que investigou os desafios vivenciados por diretores escolares, bem como a busca por possíveis soluções. A amostra foi composta por 1313 diretores. As respostas obtidas foram analisadas e a partir dos resultados encontrados, pode-se inferir na ausência do estabelecimento da relação entre família e escola, na culpabilização constante de cada uma das partes/instituições envolvidas e na ausência de conhecimento em torno dos espaços a serem ocupados pelos familiares.

PALAVRAS-CHAVE: Relação com o Saber (RcS). Diretores Escolares. Desafios. Saber Relacional.

RESUMEN: *La teoría de la Relación con el Saber (RcS) describe que el saber relacional es efectivo en la relación con el otro, por tanto, es a través del diálogo que se establece el vínculo en cualquier ámbito, principalmente en el educativo. A partir de eso, el objetivo del estudio se definió como: comprender, en la perspectiva de la Relación con el Saber (RcS), el saber relacional de los directores de escuela. Esta investigación se realizó en el año 2020, y consiste en un amplio estudio que investigó los desafíos vividos por los directores de escuelas, así como la búsqueda de posibles soluciones. La muestra estuvo conformada por 1313 directores. Se analizaron las respuestas obtenidas y de los resultados encontrados se puede inferir la ausencia de establecimiento de la relación entre familia y escuela, la constante culpabilización de cada una de las partes/instituciones involucradas y el desconocimiento en torno a los espacios a ocupar por la familia. miembros.*

PALABRAS CLAVE: *Relación con el Saber (RcS). Directores de escuela. Desafios. Conocimiento relaciona.*

ABSTRACT: *The theory of the Relationship with Knowledge (RcS) describes that relational knowledge is effective in the relationship with the other. Therefore, it is through dialogue that the bond is established in any sphere, mainly in the educational sphere. From this, the objective of the study was defined as: to understand, from the perspective of the Relationship with Knowledge (RcS), the relational knowledge of school directors. This research was carried out in 2020 and consists of a broad study that investigated the challenges experienced by school principals and the search for possible solutions. The sample consisted of 1313 directors. The answers obtained were analyzed, and from the results found, it can be inferred the absence of establishing the relationship between family and school, the constant blaming of each of the parties/institutions involved, and the lack of knowledge about the spaces to be occupied by family members.*

KEYWORDS: *Relationship with Knowledge (RcS). School Directors. Challenges. Relational Knowledge.*

Introdução

A educação brasileira vem apresentando transformações significativas ao longo das últimas décadas, como a garantia do acesso universal, o processo de inclusão escolar, a busca pela formação continuada dos profissionais, investimentos legais, dentre outros aspectos. No entanto, ainda são muitos os desafios pelos quais a escola brasileira perpassa cotidianamente.

Não cabe, aqui, neste estudo, indicar os desafios existentes, até porque a extensão territorial do Brasil não permite tal inferência, entretanto, pode-se compreender o que vem sendo realizado a partir dos fatos pré-existentes, no qual entende-se que, se existe um desafio é porque uma demanda foi delimitada, conseqüentemente, é considerada um fato a ser investigado, compreendido e analisado. Tais desafios se tornaram mais latentes com a Pandemia da COVID-19, no qual demandou de todos uma reorganização nos mais diferentes aspectos, a fim de dar continuidade aos segmentos educacionais propostos. A escola de 2019 já não contempla a escola vivida no período pandêmico e não abrange os estudantes de 2023.

Segundo Campos e Blikstein (2019), existe, atualmente, um movimento de renovação educacional. Este questiona o modelo tradicional e pauta-se em um discurso de mudança, transformação e inovação. Torna-se necessário, então, redesenhar a escola, de modo a promover novas perspectivas, com diferentes metodologias e que tenha como base o conhecimento do estudante [individual e cognitivo], além das relações sociais.

Para que isso seja efetivado, é preciso compreender as individualidades, os conhecimentos prévios e suas variáveis intrínsecas. Um mecanismo exequível de se cumprir com tal proposta é a construção linear de um diálogo abrangente com a família, no qual buscase promover e sustentar uma relação entre as instituições família e escola.

Existe uma discussão legal em torno da necessidade e relevância de um fortalecimento da relação entre família e escola, no entanto, nenhum documento garante, efetivamente, esta ação. Isso acaba por comprometer a articulação entre instituições, corroborando com diferentes elementos, como: a falta de diálogo e de comunicação efetiva, a hierarquização da relação, a decrescente participação dos familiares conforme o crescimento dos filhos, a presença da família na escola somente em reuniões de pais e/ou problemas de comportamento, entre outros.

Diante do exposto, entende-se que a relação família-escola é fundamental e, a partir da pandemia da COVID-19, isso se tornou ainda mais evidente. Entretanto, um estudo realizado em 2022 por Souza observou que o maior desafio dos diretores escolares se referia à participação da família no cenário educacional. Partindo disso, o presente estudo tem por objetivo compreender, na perspectiva da Relação com o Saber (RcS), os saberes relacionais dos

diretores escolares, a fim de considerar o desafio citado anteriormente: a participação da família.

A relação família-escola: intersecções e divergências

A família é a primeira instituição social à qual o ser humano se integra. Assim, desempenha um papel crucial no desenvolvimento da personalidade, comportamento e forma de agir do indivíduo. É por meio das relações familiares que a criança molda seus valores, sua concepção de mundo e sua autoimagem (Santos; Oliveira, 2015). A partir dessas interações, a criança aprende e estabelece suas primeiras relações sociais, o que leva ao estabelecimento de novas vivências, relações e à aquisição de cultura.

Além disso, a família é responsável por educar a criança e transmitir princípios que a guiarão por toda a vida, contribuindo para sua formação como cidadã. Por outro lado, a escola é compreendida como um espaço de aquisição de novas competências, habilidades comportamentais, sociais e cognitivas. Descrita como um espaço formal de aprendizagem, a escola é organizada, sistematizada e diretiva (Alarcão, 2022).

Atualmente, a escola enfrenta uma crise de legitimidade, já que não corresponde mais à realidade vivenciada até 2019 [período pré-pandemia] e não se adequa ao cenário contemporâneo “após”² pandemia de COVID-19. A escola real, em 2023, apresenta ensinamentos do processo pandêmico e contempla estudantes ansiosos, docentes sobrecarregados e a necessidade urgente de transformar o ensino tradicional em algo mais dinâmico, tecnológico e assertivo. De acordo com Kohan (2020), a pandemia ofereceu a possibilidade de refletir sobre a escola em um novo formato, antes considerado inquebrantável.

É evidente que a família representa o primeiro ambiente social da criança, enquanto a escola é o segundo. Segundo Jungles (2022), o repertório individual aprendido e as identificações primárias ocorridas no seio da família irão interagir com as bagagens e repertórios de outros colegas, que podem ser semelhantes ou diferentes daquilo que cada criança aprendeu em seu núcleo familiar. Isso reforça os pressupostos de Costa, Silva e Souza (2019), que afirmam que a relação entre família e escola corrobora diretamente para o desenvolvimento integral do estudante.

² Lê-se “após” com a garantia de entendimento de que o vírus permanece, ainda temos dados significativos da covid-19, porém, não estamos no período crítico como foi 2020 e 2021.

De acordo com Caetano (2004), a necessidade de uma parceria entre família e escola surge do desafio de delimitar papéis. Soma-se a isso a urgência de sistematizar iniciativas para engajar a família no cenário educacional, proporcionando espaços de voz, diálogo e discussões. A autora afirma ainda que a ponte entre as instituições é permeada pelo docente. Portanto, a escola, como requerente dessa parceria, enfrenta o desafio de promover ações que forneçam espaço para essa relação.

A Relação com o Saber (RcS) e o entrelaçamento frente aos desafios da educação contemporânea

Entende-se por desafios as inúmeras questões que são vivenciadas no cenário educacional cotidianamente, como por exemplo: aprendizagem deficitária, falta de recursos financeiros, humanos, materiais e afins, bem como estrutura física precária, relações interpessoais, violências, dentre outros elementos que permeiam a escola.

Entretanto, o objetivo não consiste em delimitar os desafios por si só, até porque já se tem concepções prévias do cenário vivenciado, mas sim analisar os saberes dos diretores escolares frente aos desafios cotidianos. Como citado anteriormente, uma pesquisa desenhada por Souza (2022) investigou os desafios e as soluções traçadas pelos diretores a fim de minimizar os impactos na escola. Frente a isso, obteve-se que o maior desafio, na perspectiva dos diretores escolares consiste na participação da família. Neste ínterim, utiliza-se o referencial teórico de Bernard Charlot, especificamente, a Relação com o Saber (RcS) para analisar mais profundamente o maior desafio encontrado pela pesquisadora e, conseqüentemente, quais inferências são possíveis de se realizar a partir das análises.

As pesquisas de Charlot (2000), tiveram origem em estudos e definições sobre a Relação com o Saber (RcS), a partir de investigações a respeito do fracasso escolar. Assim, compreende-se que a RcS (Charlot, 2000), tem alicerce na afirmativa de que todo ser humano aprende, visto que, do contrário, não subsistiria como humano. Esse aprender para ser constituído é descrito por meio de um triplo processo: “hominização”, o sujeito nasce despreparado e frágil e tornar-se homem por meio do aprender; “singularização”, acredita-se que cada sujeito é único e se tornar um exemplar singular; e, “socialização”, apesar de ser único, todo sujeito se torna membro de uma comunidade, partilhando os valores que lá existem e ocupando um lugar.

Charlot (2000, p. 78) afirma que “a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de

significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo”. Ao falar sobre relação com o mundo se estabelece, diretamente, um processo de compreensão com o presente, o passado e o futuro, no qual os conhecimentos adquiridos, vivenciados, as bagagens trazidas por cada sujeito somam ao processo do conhecimento, de saber.

O mundo é dado ao homem somente através do que ele percebe, imagina, pensa desse mundo, através do que ele deseja, do que ele sente: o mundo se oferece a ele como conjunto de significados, partilhados com outros homens. O homem só tem um mundo porque tem acesso ao universo dos significados, ao “simbólico”; e nesse universo simbólico é que se estabelecem as relações entre o sujeito e os outros, entre o sujeito e ele mesmo (Charlot, 2000, p.78).

Compreende-se, ainda, que a relação com o mundo e com o saber são pré-estabelecidas pelo ser humano, partindo de uma simbologia, com signos e sua compreensão a partir das vivências. Para Kanbach (2005), não há sujeito que busque estabelecer uma relação direta com o saber sem que estabeleça uma conexão com o mundo; trata-se de uma troca mútua. Essa relação pré-estabelecida também considera a individualidade e a sociabilidade do sujeito, ou seja, sua conexão consigo próprio e com o mundo que o permeia.

A relação com o saber também é uma relação de identidade com o saber. Todo processo de “aprender” constitui uma construção de si mesmo, uma construção da identidade do sujeito. A relação de identidade com o saber também é construída na relação com o outro, que é o outro fisicamente presente que o ajuda a aprender algo ou um outro virtual que compõe a comunidade daqueles que possuem um saber determinado (Trópia; Caldeira, 2007, p.4).

Charlot (2000), compreende que “o sujeito de saber desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar” (p. 60). Ao exercer sua função o diretor escolar se utiliza do *saber-objeto* (acadêmico), mas, também, de outros dois saberes, o *prático* e o *relacional*, que estão entrelaçados. Por isso, há necessidade de refletir sobre ferramentas que permitam novos saberes e aprendizados.

Charlot (2000) conceitua informação, conhecimento e saber, de forma diferenciada, sendo que: *informação* é algo que se obtém sem crivo de seleção ou significado (algo que nem sempre é assimilado); *saber* é uma informação da qual o sujeito se apropria, por ser significativa, torna-se um saber prático ou relacional; e, *conhecimento* é o resultado de uma experiência pessoal que está ligada a uma atividade de um sujeito, por tanto, é provido de

qualidades afetivo-cognitivas, e como tal é intransferível, e está “sob a primazia da subjetividade” (Charlot, 2000, p. 61).

Existe diferença entre uma informação e um saber, e ela está na produção de sentido que o sujeito estabelece sobre essa informação, por isso, nesta perspectiva, o sujeito produz saber. Ao produzir sentido, o sujeito busca concretizar seus desejos, seus impulsos de aprender e, conseqüentemente, de saber. Charlot (2000) apresenta os conceitos de *mobilização, atividade e sentido*, devido ao movimento do sujeito querer aprender, querer saber, e isto é induzido (impulsionado) pelo fato de sermos seres humanos incompletos.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, exploratória e descritiva. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito. A especificidade exploratória, segundo Gil (2008), auxilia na familiarização e no conhecimento sobre o tema sem propor uma hipótese para análise. O perfil descritivo volta-se para uma população, fenômeno ou para o estabelecimento de relações entre variáveis.

O estudo parte de um recorte da tese de doutorado intitulada “*Desafios escolares na compreensão dos diretores brasileiros: evidências da relação com o saber*” defendida em 2022 pela autora presente. A pesquisa foi realizada via *e-mail* devido à extensão territorial brasileira e à impossibilidade de realização presencial decorrente da pandemia da COVID-19. Foi enviado, então, um questionário aberto para 150.000 diretores escolares de todo o país. Das 150.000 escolas brasileiras, 1.372 gestores responderam ao instrumento, sendo que, destes, apenas 1.313 foram selecionados para participar da pesquisa, devido ao preenchimento completo das respostas.

A coleta de dados foi realizada a partir de um questionário aberto que, em um primeiro momento, permitia a caracterização da escola, com descrição da dependência administrativa, código INEP, município e UF da escola. Em consonância, havia duas questões discursivas nas quais o diretor deveria apresentar os problemas enfrentados e as soluções propostas. Posteriormente, o diretor deveria indicar um desafio que julgasse importante para melhorar a qualidade do ensino.

Com a aplicabilidade do instrumento e as respostas obtidas, utilizou-se diferentes formas para análise. Neste estudo recortado, será apresentado a Relação com o Saber (RcS), Teoria proposta por Bernard Charlot, no qual compreende-se que “o sujeito de saber desenvolve

uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar” (Charlot, 2000, p.60).

Desse modo, ao exercer sua função o diretor escolar se utiliza do *saber-objeto* (acadêmico), mas, também, de outros dois saberes, o *prático* e o *relacional*, que estão entrelaçados. Por isso, há necessidade de refletir sobre ferramentas que permitam novos saberes e aprendizados. Frente a isto, a discussão pauta-se do principal desafio apresentado pelos diretores escolares, a falta de participação da família na escola.

Resultados e Discussão

Para alcançar a análise na perspectiva teórica de Bernard Charlot, Relação com Saber (RcS), foram utilizadas outras duas formas de análise: o *software* Iramuteq e a Análise de Conteúdo. Essas etapas preliminares permitiram identificar os principais desafios enfrentados pelos diretores escolares e estabelecer uma correlação com a teoria francesa. O *software* Iramuteq possibilitou uma verificação quantitativa dos desafios mais frequentes, utilizando nuvens de palavras e análise de classes. Diante disso, foi necessário realizar uma análise de conteúdo para compreender melhor quais desafios se aproximavam mais e quais se distanciavam entre as diferentes regiões brasileiras.

Contrariando as hipóteses inicialmente levantadas, o desafio mais prevalente em todas as cinco regiões brasileiras foi a participação da família. É conhecido que as mudanças sociais, econômicas, culturais e outras transformações familiares têm levado educadores e escolas a reconsiderar as demandas educacionais dos alunos. Atualmente, a relação entre família e escola parece estar desconectada, cada uma com suas características e interdependências distintas.

As instituições familiar e escolar são interdependentes, embora se desenvolvam de maneira independente. Ambas estão voltadas para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Segundo Polônia e Dessen (2005), o envolvimento dos pais e responsáveis começa com o convite para participar ativamente da vida escolar. A integração deve ser baseada em diálogo, escuta das demandas e necessidades, proporcionando um espaço para que todos tenham voz, o que promove uma relação saudável e bem-sucedida. Assim, família e escola emergem como instituições fundamentais para catalisar os processos evolutivos das pessoas, agindo como impulsionadores ou barreiras para o crescimento físico, intelectual e social dos indivíduos.

Diante disto, entende-se que o processo relacional é fundamental e o cerne desta discussão, uma vez que tanto família quanto escola precisam se relacionar com foco nos seguintes objetos – desenvolvimento do sujeito e a sua posterior aprendizagem. Frente a isto,

utilizou-se a Relação com o Saber (RcS) para compreender mais profundamente esses pressupostos relacionais. A falta de participação da família leva os diretores escolares a apontarem, em suas respostas, como um grande desafio da escola. É tão significativo, a ponto de ser a categoria que mais teve semelhança entre as cinco regiões, isto é, todas as regiões indicaram como desafio a ausência da família.

Primeiro é importante refletir sobre o que a escola entende por participação da família na escola. Segundo Lima (1998), existem vários fatores que influenciam o envolvimento dos atores da escola, como: o acesso à informação, o grau de complexidade das decisões, as dimensões da tecnologia entre outros. Esses fatores foram analisados pelo autor (Lima, 1998), tendo como ponto de vista teórico a participação praticada ao nível da organização escolar, pois existe mais uma questão para se pensar: quais são as finalidades e/ou os benefícios da escola ao envolver as famílias?

Isso significa repensar as políticas sobre participação, pois mesmo estas sendo garantidas por lei, não é comum nem a escola e nem o Estado verificar como se pratica a participação em um contexto organizacional escolar, ou mesmo, como é compreendida, isto é, na efetivação da partilha, na ação cotidiana. Um ponto de destaque aparece nesta categoria, visto que existe por lei, a participação da família na escola, mas não o seu acompanhamento efetivo, então, por que a família tem que participar? A escola e seus educadores, ou mesmo as famílias, entendem quais seriam suas participações no processo educativo dos estudantes? E mais, a escola deseja esta participação?

Apesar das instituições escolares e familiares possuírem laços afetivos e um convívio diário com os alunos, a perspectiva teórica de Bernard Charlot sobre o saber-relacional sugere que essa relação pode não estar sendo efetivamente estabelecida. A falta de comunicação e de um relacionamento próximo com as famílias e até mesmo com os estudantes revela uma lacuna de conhecimento por parte dos educadores, e vice-versa. Essa ausência de saber relacional não é nova nas escolas brasileiras e pode ter se acentuado negativamente após a COVID-19. É uma questão complexa que envolve dinâmicas de poder e é perceptível em todas as regiões do Brasil.

Durante muitos anos, a relação entre família e escola frequentemente foi marcada pela atribuição de culpa pelos problemas de aprendizagem dos alunos. Educadores, em alguns casos, acabam culpando as famílias, muitas vezes de forma injusta, devido a frustrações em suas funções. Essa falta de saberes relacionais perpetua visões estereotipadas que dificultam ou até impedem o diálogo necessário para resolver problemas no processo de ensino e aprendizagem. É crucial delimitar claramente as funções de cada sujeito responsável pela formação social,

crítica e reflexiva dos estudantes. Ao culpabilizar as famílias, o distanciamento se agrava, reproduzindo atitudes que são contrárias à perspectiva de sucesso educacional dos alunos.

Os diretores escolares têm buscado soluções para esse desafio complexo, como envolver intencionalmente os familiares em atividades e projetos escolares, como datas comemorativas e palestras. No entanto, existe uma diferença de concepção sobre o que significa participar, especialmente entre os diretores, onde muitos entendem participação como simplesmente atender às demandas da escola.

Segundo Reali e Tancredi (2002), a visão das famílias, em geral, é que as interações ocorrem nos horários de entrada e saída da escola (no portão), nas reuniões de pais convocadas pela escola ou em datas comemorativas, portanto, trata-se de um relacionamento superficial e limitado a situações “formais”, como as reuniões bimestrais e as comemorações, sempre organizadas pela escola. Para Luiz (2021):

Ao vislumbrar a relação família e escola, com um enfoque mais sociológico, percebemos que as funções determinantes são ambientais e culturais. A relação entre educação e classe social mostra certo conflito entre as finalidades socializadoras da escola e a educação da família, isto é, entre os objetivos da escola e a organização da família. As famílias que não se enquadram no suposto modelo desejado pela escola são consideradas as grandes responsáveis pelas disparidades escolares. A representação de um modelo familiar correto recebe valor e se naturaliza, sendo que a própria instituição escolar divulga a ideia de que algumas famílias agem de modo distante do seu objetivo. Em função dessa divergência, a preocupação da escola passa a ser de estratégias de socialização das famílias, e esta amplia seus âmbitos de ação, com intenção de assumir ou substituir a família em sua função socializadora (Luiz, 2021, p. 64-65).

Aos educadores nas escolas era atribuído a transmissão dos conhecimentos acumulados pela sociedade, e à família cabia ensinar valores e padrões de comportamento, em vistas de mudanças sociais esses papéis, têm-se confundido. Mesmo sendo algo percebido pelos educadores há tempos, os saberes para criar interações com proximidades, diferente de uma relação com trocas de favores, não é uma tarefa fácil, pois exige confiança e criação de estratégias. O fato de os familiares estarem presentes fisicamente não significa que estejam participando, a qualificação dessa participação ainda é questionável.

É um saber-relacional a ser constituído, e talvez o começo deste caminho pode estar no fortalecimento da gestão democrática na escola, com garantia de participação dos familiares na constituição dos Conselhos Escolares (CE), com vistas a propiciar a representatividade e a paridade nesse colegiado. Para Polonia e Dessen (2005), o estabelecimento de um diálogo

aberto, com priorização de uma comunicação clara, simples e compreensível, possibilita a aceitação de responsabilidades e facilita os entendimentos.

O saber-relacional efetiva-se com a relação com o outro, portanto, é por meio do diálogo que educadores e equipe gestora podem explicar aos familiares os objetivos da escola, a participação no processo ensino e aprendizagem e a importância da atuação do docente e da família.

Considerações finais

O estudo visou compreender, na perspectiva da Relação com o Saber (RcS), os saberes relacionais dos diretores escolares, cujos resultados revelaram que a inexistência de uma relação também constitui um tipo de saber. Observa-se que a falta de estabelecimento da relação entre família e escola pode ser atribuída à falta de delimitação de papéis institucionais e à resistência em promover vínculos, muitas vezes exacerbada pela prática de culpar ambas as partes diante dos desafios cotidianos. Além disso, a ausência de participação das famílias está intimamente ligada à falta de compreensão dos espaços nos quais esses indivíduos poderiam contribuir para a instituição escolar.

Portanto, é considerada necessária uma transformação na cultura escolar, que frequentemente recorre aos familiares apenas para demandas relacionadas ao desempenho acadêmico e comportamental dos alunos, sem estabelecer um diálogo eficaz e participativo. Os saberes relacionais revelaram uma lacuna significativa no cenário educacional, destacando a carência de práticas como escuta ativa, diálogo construtivo, promoção do sentimento de pertencimento à comunidade escolar e implementação de uma gestão democrática que atenda às necessidades do público envolvido.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva** [Livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2022. – (Coleção questões da nossa época; v.8) ePub.
- CAETANO, Luciana Maria. Relação escola e família: uma proposta de parceria. **Dialógica**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 51-60, 2004.
- CAMPOS, Flávio Rodrigues; BLIKSTEIN, Paulo. **Inovações radicais na educação brasileira** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2019.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- COSTA, Maria Aparecida Alves da; SILVA, Francisco Mário Carneiro da; SOUZA, Davison da Silva. Parceria entre família e escola na formação integral da criança. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa**. 6. ed. Ribeirão Preto: Editora Atlas, 2008.
- JUNGLES, Lisiane Alvim Saraiva. **Parceria família-escola: benefícios desafios e proposta de ação**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2022. 105 p.
- KANBACH, Bruno Gusmão. **A relação com o saber profissional e o emprego de atividades experimentais em física no ensino médio: uma leitura baseada em Bernard Charlot**. 2005. 140f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, 2005.
- KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempos de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.15, e2016212, p.1-9, 2020.
- LIMA, Licínio. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998.
- LUIZ, Maria Cecília. **Gestão da Educação Municipal**. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021.
- POLÔNIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicol. Esc. Educ.**, [s. l.], v.9, n.2, 2005.
- REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. Interação escola-famílias: concepções de professores e práticas pedagógicas. *In*: MIZUKAMI,

Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria Rodrigues (org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola** (p.74-98). São Carlos: EdUFSCar, 2002.

SANTOS, Ana Cláudia Alves; OLIVEIRA, Valéria Maria Santana. A família como elemento para a inclusão social do deficiente. **Ideias e Inovação**, [s. l.], v. 2, n. 2, p.47-58, 2015.

SOUZA, Aline Cristina de. **Desafios escolares na compreensão dos diretores brasileiros: evidências da relação com o saber**. 2022. 169f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2022.

TRÓPIA, Guilherme; CALDEIRA, Ademir Donizeti. A relação com o saber de Bernard Charlot e seu vínculo com a epistemologia de Gaston Bachelard. *In: **Disciplina de “Ensino de Ciências: Contribuições da Epistemologia”*** - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT), 2007.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Não aplicável.

Financiamento: Não aplicável.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Sim, Comitê Nacional de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - nº 1983790.

Disponibilidade de dados e material: Os dados descritos no artigo estão dispostos para quaisquer verificabilidade.

Contribuições dos autores: A autora do artigo realizou a pesquisa de doutorado e este texto é um recorte desta pesquisa, portanto, realizou sozinha o trabalho.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação e normalização.

