



ANA PAULA CARDOSO DE SOUZA BARBOSA

**PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA ESCOLA E A
ATUAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONTRIBUIÇÕES
A PARTIR DA ANÁLISE DE PESQUISAS ACADÊMICAS**

**LAVRAS – MG
2026**

ANA PAULA CARDOSO DE SOUZA BARBOSA

**PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA ESCOLA E A ATUAÇÃO DA GESTÃO
DEMOCRÁTICA: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA ANÁLISE DE PESQUISAS
ACADÊMICAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Orientador
Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas

**LAVRAS – MG
2026**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Cardoso de Souza Barbosa, Ana Paula.

Participação das famílias na escola e a atuação da gestão democrática : contribuições a partir da análise de pesquisas acadêmicas / Ana Paula Cardoso de Souza Barbosa. - 2026.

101 p. : il.

Orientador: Paulo Henrique Arcas

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2026.
Bibliografia.

1. gestão democrática. 2. participação familiar. 3. formação de professores. 4. pesquisa bibliográfica. I. Arcas, Paulo Henrique. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

ANA PAULA CARDOSO DE SOUZA BARBOSA


**PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA ESCOLA E A ATUAÇÃO DA GESTÃO
DEMOCRÁTICA: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA ANÁLISE DE PESQUISAS
ACADÊMICAS**

**FAMILY PARTICIPATION IN SCHOOL AND THE PERFORMANCE OF
DEMOCRATIC MANAGEMENT: CONTRIBUTIONS FROM THE ANALYSIS OF
ACADEMIC RESEARCH**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 13 de março de 2026.

Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas UFLA
Prof. Dr. Regilson Maciel Borges UFLA
Prof.^a Dra. Cristiane Machado UNICAMP

Documento assinado digitalmente
 PAULO HENRIQUE ARCAS
Data: 05/04/2026 22:24:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientador
Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas

**LAVRAS – MG
2026**

Ao meu esposo, Paulo Sérgio, por me apoiar no meu desenvolvimento profissional, acreditando na minha capacidade, contribuindo em todas as minhas decisões nas diferentes etapas de minha vida.

Dedico

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ser a solução nos momentos difíceis durante essa nova etapa escolar. Aos meus pais: ao meu pai, Nelson, que, mesmo distante, sinto presente e tenho certeza de que está sempre me guiando; e à minha mãe, Maria Inez, que, embora talvez não compreenda a dimensão dos desafios que enfrentei, me acompanha sempre com seu olhar atento e acolhedor.

Agradeço ainda às minhas filhas, Alice e Carolina. À Alice, que participa de todas as minhas conquistas, sempre me incentivando e dando forças para continuar, com palavras de conselho ditas com muita sabedoria. À Carolina, que sabe entender minhas ausências, está presente em minhas decisões e sempre me incentiva: "*Você é muito especial*".

A minha família, que esteve ao meu lado, compartilhando alegrias e momentos de companheirismo, também merece meu profundo agradecimento.

Agradeço à Universidade Federal de Lavras, especialmente ao Programa de Pós-graduação do Departamento de Educação, pela oportunidade única de desenvolvimento acadêmico. Aos docentes do curso, sou grata pelas valiosas contribuições que me permitiram evoluir tanto no conhecimento quanto na prática profissional. Agradeço também ao professor Paulo Henrique Arcas, pela orientação, paciência e disposição para me ajudar.

À Comunidade Escolar da Escola Municipal São José, expresse minha gratidão pela oportunidade e apoio recebidos, sem os quais a realização deste trabalho não teria sido possível. Aos colegas de profissão, agradeço pela compreensão e pelo apoio, principalmente nos momentos em que precisei me ausentar.

Finalmente, aos meus colegas de mestrado, pela convivência durante dois anos, nos momentos de alegrias, angústias e conhecimentos compartilhados, e a todos que, de alguma forma, estiveram presentes e colaboraram com minha caminhada. Muito obrigada a todos!

*“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a
preparação para a vida, é a própria vida.”*

John Dewey

RESUMO

A gestão democrática nas escolas tem permitido adaptações eficazes às novas realidades e desafios decorrentes das mudanças políticas, sociais e econômicas no Brasil nas últimas décadas. Diante desse cenário, o presente estudo é norteado pelo seguinte problema de pesquisa: de que maneira a gestão democrática pode auxiliar na aproximação entre a família e a escola? Para responder a essa questão, a pesquisa tem o objetivo de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e fomentar um ambiente educacional mais colaborativo, buscando identificar e analisar os principais desafios e potencialidades nas relações entre família e escola, conforme sinalizado em teses e dissertações publicadas entre 2000 e 2025. O aporte teórico é baseado em autores como José Carlos Libâneo, Heloísa Lück e Vitor Henrique Paro. A metodologia adotada é a pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica e análise de conteúdo, fundamentada nos estudos de Laurence Bardin. O corpus analítico se constituiu a partir das produções acadêmicas levantadas nos Catálogos de Teses e Dissertações da BDTD, sendo selecionadas 38 pesquisas. Os resultados indicam que a participação ativa da família na vida escolar tem um impacto positivo no desempenho acadêmico dos alunos. Além disso, a comunicação eficaz entre a escola e a família é essencial para promover o engajamento dos pais nas atividades educacionais. Estratégias de apoio, especialmente para famílias em situações de vulnerabilidade, são fundamentais para fortalecer o vínculo entre a escola e os responsáveis. Como produto educacional desta pesquisa de Mestrado Profissional, foi elaborado um guia prático orientador intitulado *Escola e família de mãos dadas: guia prático para gestores*. O material oferece estratégias de ação voltadas ao acolhimento e acesso, à comunicação eficiente, à ressignificação da presença familiar e ao fortalecimento da gestão democrática. O guia prático funciona como uma bússola para o autoconhecimento da gestão e auxílio prático, fornecendo orientações para que o gestor atue como ponte na construção de uma comunidade escolar mais participativa e colaborativa.

Palavras-chave: gestão democrática; participação familiar; formação de professores; pesquisa bibliográfica.

ABSTRACT

Democratic management in schools has enabled effective adaptations to the new realities and challenges arising from political, social, and economic changes in Brazil in recent decades. Given this scenario, the present study is guided by the following research problem: how can democratic management assist in bringing family and school closer together? To answer this question, the research aims to improve the teaching-learning process and foster a more collaborative educational environment, seeking to identify and analyze the main challenges and potentials in family-school relations, as indicated in theses and dissertations published between 2000 and 2025. The theoretical framework is based on authors such as José Carlos Libâneo, Heloísa Lück, and Vitor Henrique Paro. The adopted methodology is qualitative research, with a literature review and content analysis, grounded in the studies of Laurence Bardin. The analytical corpus was constituted from academic productions gathered from the BDTD Theses and Dissertations Catalogs, with 38 studies selected. The results indicate that the active participation of the family in school life has a positive impact on students' academic performance. Furthermore, effective communication between school and family is essential to promote parents' engagement in educational activities. Support strategies, especially for families in vulnerable situations, are fundamental to strengthen the bond between the school and guardians. As an educational product of this Professional Master's research, a practical guide entitled *Escola e família de mãos dadas: guia prático para gestores* was developed. The material offers action strategies focused on welcoming and access, efficient communication, the resignification of family presence, and the strengthening of democratic management. The practical guide works as a compass for management self-knowledge and practical assistance, providing guidelines for the manager to act as a bridge in building a more participatory and collaborative school community.

Keywords: democratic management; family participation; teacher training; bibliographic research.

INDICADORES DE IMPACTO

A pesquisa desenvolvida apresenta o potencial de contribuir com a formação continuada de profissionais da educação básica e da gestão escolar. O resultado do estudo e o produto educacional dele decorrente, o guia prático *Escola e família de mãos dadas: guia prático para gestores*, possuem impactos sociais e culturais ao visarem o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem e o fomento de um ambiente educacional mais colaborativo. O trabalho caracteriza-se por seu caráter extensionista ao oferecer subsídios teóricos e práticos para a atuação de gestores educacionais, diretores e especialistas em redes públicas de ensino, que figuram como público-alvo direto da proposta. A abrangência do uso do produto é ampla e de natureza potencial, podendo ser aplicado em diferentes contextos escolares para fortalecer a gestão democrática e participativa. Do ponto de vista social, a pesquisa demonstra que a participação ativa da família na vida escolar impacta positivamente o desempenho acadêmico dos alunos, promovendo o engajamento necessário para a melhoria da qualidade educacional. Economicamente, o impacto manifesta-se de forma indireta ao propor estratégias de apoio e comunicação eficiente que buscam fortalecer o vínculo entre escola e responsáveis, especialmente em situações de vulnerabilidade, sem demandar investimentos financeiros onerosos para a instituição. Os resultados inserem-se prioritariamente na área temática da Educação, conforme a Política Nacional de Extensão Universitária, e contribuem para a efetivação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) da Organização das Nações Unidas, ao assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Assim, o trabalho articula-se com a garantia do direito à educação por meio do fortalecimento da gestão escolar.

IMPACT INDICATORS

The developed research presents the potential to contribute to the continuing education of basic education professionals and school management. The result of the study and its resulting educational product, the booklet *School and Family Hand in Hand: A Practical Guide for Managers*, have social and cultural impacts by aiming to improve the teaching-learning process and foster a more collaborative educational environment. The work is characterized by its extensionist nature by providing theoretical and practical support for the performance of educational managers, directors, and specialists in public school networks, who serve as the proposal's direct target audience. The scope of the product's use is broad and potential in nature, as it can be applied in different school contexts to strengthen democratic and participatory management. From a social perspective, the research demonstrates that active family participation in school life positively impacts students' academic performance, promoting the engagement necessary to improve educational quality. Economically, the impact manifests indirectly by proposing support strategies and efficient communication that seek to strengthen the bond between schools and guardians, especially in situations of vulnerability, without requiring costly financial investments for the institution. The results fall primarily within the thematic area of Education, according to the National University Extension Policy, and contribute to the achievement of the United Nations Sustainable Development Goal 4 (SDG 4), by ensuring inclusive, equitable, and quality education. Thus, the work is aligned with guaranteeing the right to education by strengthening school management.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	PERCURSO METODOLÓGICO	14
3	GESTÃO DEMOCRÁTICA E OS REFLEXOS DAS TRANSFORMAÇÕES FAMILIARES E EDUCACIONAIS	21
3.1	Dinâmicas e transformações na organização familiar: um panorama histórico	21
3.2	Reformas no sistema educacional nas últimas décadas	23
3.3	Gestão escolar democrática	26
3.4	Participação familiar no processo educativo	28
4	PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA ESCOLA E A GESTÃO ESCOLAR: SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE QUINTATIVA DOS DADOS	31
5	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	41
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
	REFERÊNCIAS	75
	APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL E APRECIÇÃO	82

1 INTRODUÇÃO

A promulgação da Constituição Federal de 1988 marcou uma virada significativa nas esferas política, social e econômica do Brasil, impactando diretamente a estrutura familiar e o sistema educacional. Essas mudanças refletem transformações nas relações de poder, nas configurações familiares e nas demandas por acesso e qualidade no ensino. Um fenômeno crescente que emerge nesse contexto é a diversificação das estruturas familiares, que inclui o aumento de famílias monoparentais, a maior participação das mulheres no mercado de trabalho e o surgimento de novos arranjos familiares, como as famílias reconstituídas e as uniões homoafetivas (Freitas *et al.*, 2021). Esses novos arranjos familiares reconfiguram o papel dos pais na educação dos filhos, apresentando desafios para a interação entre a família e a escola.

Além disso, a Constituição de 1988 consolidou direitos sociais essenciais, destacando-se a garantia da educação básica obrigatória e gratuita para todos. O artigo 205 da CF/88 estabelece que a educação deve ser oferecida com base na gestão democrática, envolvendo todos os setores da sociedade no processo educacional (Brasil, 1988). Complementarmente, o artigo 206 dispõe que a gestão democrática do ensino público, na forma da lei, promove a participação da comunidade escolar na administração das escolas públicas, buscando maior eficiência e transparência (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforçou esse compromisso, criando um modelo de gestão escolar democrática que reconhece a participação ativa de pais, alunos e comunidade como um princípio essencial para o sucesso educacional (Libâneo, 2004).

Nesse sentido, a recente Lei Federal nº 14.644, de 31 de agosto de 2023, alterou o artigo 14 da LDB para fortalecer os mecanismos de gestão democrática, estabelecendo que as comunidades escolares devem participar ativamente da escolha de diretores e diretores-adjuntos das escolas públicas, de acordo com critérios definidos pelos sistemas de ensino (Brasil, 2023). Essa atualização reforça o papel da escola como um espaço participativo, em que a gestão compartilhada se consolida como princípio fundamental para a construção de políticas educacionais mais transparentes e inclusivas.

A LDB também promoveu a descentralização da gestão escolar, incentivando a colaboração entre os diversos atores da escola (Brasil, 1996). Dessa forma, a escola passa a ser vista como um espaço de diálogo, onde a participação de todos é fundamental para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz (Peixoto; Silva, 2024).

Dentro desse novo cenário, a gestão escolar assume um papel fundamental, não apenas na administração do ensino, mas também na construção de uma cultura de participação. Isso

envolve a capacidade da escola de compreender as especificidades dos seus alunos e suas famílias, respondendo às demandas sociais e culturais de maneira eficaz. Assim, a interação entre a família e a escola se torna um pilar essencial para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. A participação das famílias, portanto, não se limita apenas ao apoio em tarefas escolares, mas se estende ao envolvimento nas decisões escolares, nas políticas educacionais e na promoção de uma cultura escolar que valorize a colaboração mútua entre escola e comunidade (Epstein, 2001).

A colaboração estreita entre família e escola pode gerar resultados significativos no desempenho dos estudantes, criando um ambiente que favorece tanto o aprendizado acadêmico quanto o desenvolvimento emocional e social dos alunos (Mochon *et al.*, 2022). A importância dessa interação ficou particularmente evidente em minha experiência profissional como gestora escolar em escolas municipais de ensino fundamental I em Nepomuceno, Minas Gerais, onde observei a fragilidade da interação entre escola e família, o que se configurava como um fator limitante para o desenvolvimento pleno dos alunos. Essa fragilidade se refletia não apenas na baixa participação das famílias nas atividades escolares, mas também no desempenho acadêmico e no bem-estar dos estudantes. Esse cenário me motivou a investigar o papel da gestão escolar como mediadora dessa relação, buscando formas de aproximar a escola das famílias e criar um ambiente mais colaborativo e decisório.

Este estudo visa, portanto, analisar a participação das famílias no contexto escolar, com ênfase nas estratégias que a gestão escolar pode adotar para promover um envolvimento mais eficaz. Minha experiência prática revelou que, embora o desejo de participação das famílias seja significativo, barreiras culturais, sociais e econômicas frequentemente dificultam o engajamento efetivo. Assim, investigar práticas e estratégias que possam superar esses obstáculos e ampliar a participação familiar no processo educacional se mostra uma necessidade urgente, com o objetivo de fortalecer a relação entre a escola e a comunidade (Matos *et al.*, 2021).

A participação ativa das famílias na escola é um fator crucial para o sucesso acadêmico e para a construção de uma cultura escolar inclusiva e democrática. Compreender as práticas e estratégias que favorecem esse envolvimento permite a implementação de políticas educacionais mais eficazes, que atendam às necessidades da comunidade escolar e contribuam para a formação integral dos estudantes. Nesse sentido, a gestão escolar, ao adotar uma postura participativa, pode ser a chave para fortalecer essa parceria, promovendo um ambiente de colaboração e respeito mútuo (Carvalho *et al.*, 2024).

A relevância desse tema no cenário educacional atual justifica esta pesquisa, que visa contribuir com práticas e propostas para uma educação mais inclusiva e participativa. Através de uma análise detalhada de dissertações acadêmicas sobre o tema, busca-se compreender como as práticas de gestão escolar podem melhorar o relacionamento entre escola e famílias, promovendo uma cultura de envolvimento que impacte positivamente o desenvolvimento dos alunos.

Para atingir esse propósito, a pesquisa adota uma abordagem mista, combinando procedimentos quantitativos e qualitativos. A etapa quantitativa consiste na identificação, categorização e análise estatística descritiva das dissertações selecionadas, com o intuito de evidenciar tendências, recorrências e lacunas nas produções acadêmicas. Já a etapa qualitativa compreende a análise interpretativa dos conteúdos dessas produções, buscando compreender as concepções e práticas de gestão que favorecem o envolvimento familiar no contexto escolar. Essa integração metodológica possibilita uma visão mais ampla e fundamentada sobre o fenômeno estudado.

O objetivo geral desta dissertação é identificar e analisar, com base em dissertações acadêmicas, as práticas e estratégias que favorecem o envolvimento das famílias no processo educacional, destacando os desafios e as potencialidades dessa participação. Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: compreender as bases teóricas que fundamentam a participação das famílias na escola, por meio de uma revisão da literatura; investigar práticas e estratégias voltadas à ampliação do envolvimento familiar, utilizando dissertações acadêmicas disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); examinar e interpretar os dados obtidos, identificando fatores que favorecem ou dificultam a efetivação da participação das famílias; e propor estratégias práticas e metodológicas que fortaleçam a parceria entre a escola e a família, criando um ambiente mais colaborativo e democrático.

Para alcançar os objetivos propostos, este estudo está estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo aborda a metodologia da pesquisa, explicando os métodos de coleta e análise de dados. O segundo capítulo apresenta os aportes teóricos e conceituais sobre a participação das famílias no processo educacional, com base na literatura revisada. O terceiro capítulo realiza o levantamento e análise preliminar das dissertações acadêmicas selecionadas para a pesquisa, enquanto o quarto capítulo trata da análise qualitativa dos dados coletados. Finalmente, o quinto capítulo contém as considerações finais, onde são apresentados os resultados da pesquisa e as estratégias sugeridas para fortalecer a parceria entre a escola e a família.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza bibliográfica, voltada à análise de produções acadêmicas, teses e dissertações, que abordam a participação da família no contexto educacional. O objetivo central é compreender, a partir dessas fontes científicas, as causas e consequências da interação (ou da ausência dela) entre família e escola, identificando como esse tema tem sido discutido e investigado na literatura educacional brasileira.

Inserida no âmbito de um mestrado profissional em Educação, esta investigação não se realiza em ambiente escolar, mas sim por meio da exploração sistemática de estudos já produzidos, com vistas a promover reflexões e subsidiar práticas pedagógicas e gestoras mais qualificadas. Dessa forma, o estudo busca contribuir para a formação crítica e a atuação de profissionais que atuam nos diferentes espaços educacionais, como professores, gestores e demais membros da equipe escolar.

As fontes bibliográficas que fundamentam esta pesquisa foram selecionadas a partir de estudos e autores que abordam o tema da interação entre família e escola, com foco especial nas causas e consequências dessa participação. A seleção dessas fontes possibilitou a construção do referencial teórico, fornecendo as bases necessárias para a análise do tema.

Para a coleta dos dados, foi realizada uma análise de teses e dissertações acadêmicas, consideradas fontes valiosas por apresentarem investigações científicas originais ou revisões detalhadas de outras pesquisas. As dissertações e teses, juntamente com a revisão de literatura, desempenharam um papel essencial na obtenção de respostas para a pesquisa, oferecendo uma compreensão profunda sobre o impacto da participação familiar no sucesso escolar dos alunos.

A pesquisa das produções acadêmicas foi realizada eletronicamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Essa plataforma consiste em um banco de dados informatizado que armazena e disponibiliza acesso a teses e dissertações de diversas instituições de ensino e pesquisa no Brasil. A busca inicial foi realizada nesse repositório digital, utilizando termos como “Família e escola” e “Participação da família na escola”. Essa abordagem garantiu um foco adequado na temática central do estudo, permitindo uma análise mais direcionada e relevante.

O recorte temporal adotado para a pesquisa abrange as duas primeiras décadas do século XXI, tendo como marco de referência a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. A escolha desse período justifica-se pelas mudanças significativas ocorridas nas políticas educacionais brasileiras, nas configurações familiares e no contexto socioeconômico e cultural. A partir desse marco legal, consolidaram-se novas perspectivas

sobre a participação da família no processo educacional. Assim, definiu-se como recorte temporal o período entre os anos de 2000 e 2025, buscando compreender de que forma essas transformações impactaram a interação entre família e escola, influenciando o sucesso escolar dos alunos e as práticas pedagógicas adotadas pelas instituições de ensino.

Posteriormente à etapa de busca utilizando os descritores, as produções acadêmicas identificadas passaram por uma análise preliminar com o intuito de verificar sua pertinência ao tema da pesquisa. Essa verificação foi realizada por meio de uma leitura instrumental dos títulos, palavras-chave e, quando necessário, dos resumos. Os trabalhos considerados relevantes foram então fichados e sistematizados, reunindo informações como: autoria, título, tipo de trabalho (tese ou dissertação), ano de defesa, nome e natureza da instituição (federal, estadual ou municipal), bem como a unidade federativa de sua localização.

Em seguida, deu-se início à leitura analítica dos trabalhos que compuseram o corpus da pesquisa. Conforme destaca Gil (2002, p. 78), “a finalidade da leitura analítica é a de ordenar e resumir as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa”, sendo um processo que exige objetividade e imparcialidade.

A análise de conteúdo foi escolhida como técnica para a interpretação dos dados, sendo amplamente utilizada em estudos qualitativos para a análise de textos diversos, como relatórios, entrevistas e documentos institucionais. De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção e recepção das mensagens. Esse processo segue três fases principais: pré-análise, exploração do material e interpretação inferencial.

Assim, após a identificação das produções acadêmicas pertinentes ao tema, foi realizada a pré-análise, que consistiu em uma leitura flutuante e na organização inicial dos dados, permitindo a identificação de padrões preliminares. A fase de exploração do material envolveu a definição das categorias temáticas ou unidades de análise, facilitando a identificação da frequência e relevância dos termos presentes nos textos. Finalmente, a interpretação inferencial aprofundou a análise das categorias, relacionando-as ao referencial teórico e à literatura revisada, a fim de organizar os sentidos e significados dos trabalhos e proporcionar uma visão clara e detalhada das produções acadêmicas relacionadas ao tema da interação família-escola.

As categorias de análise de conteúdo foram estruturadas com base nas ideias identificadas nos textos, conforme os critérios teóricos estabelecidos. Essas categorias foram formadas a partir de enunciados de significação, ou seja, trechos que, ao serem lidos sob a

orientação teórica, revelaram significados relevantes para a pesquisa. A seguir, as categorias e subcategorias foram organizadas da seguinte forma:

a) Categoria 1 – Formas de Participação Familiar

Refere-se às diversas maneiras pelas quais as famílias se envolvem no ambiente escolar e no processo educacional. A participação da família no contexto escolar é um elemento fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de uma educação de qualidade. Contudo, essa participação não deve se restringir a momentos formais e pontuais, como reuniões para tratar de notas e comportamentos, conforme critica Zagury (1994). É necessário compreender a participação familiar como um processo contínuo e compartilhado, que se manifesta em diferentes dimensões, para além dessas práticas tradicionais. Com base nesse entendimento, propõem-se as seguintes subcategorias:

- Subcategoria 1.1 – Participação em reuniões, conselhos escolares e associações

Refere-se à presença ativa dos familiares em espaços formais da escola, como conselhos escolares, associações de pais e reuniões pedagógicas. Essa participação favorece a troca de informações, permite que os familiares influenciem decisões institucionais e fortalece a relação entre gestão escolar e comunidade.

- Subcategoria 1.2 – Acompanhamento da vida escolar em casa

Refere-se ao suporte dado pelos familiares ao acompanhamento das atividades escolares, tarefas e hábitos de estudo em casa, criando um ambiente favorável ao aprendizado e ao desenvolvimento do aluno.

- Subcategoria 1.3 – Comunicação com a equipe pedagógica

Abrange o diálogo contínuo entre familiares e professores, coordenadores e demais profissionais da escola. Essa interação permite monitorar o progresso acadêmico e socioemocional do aluno, além de possibilitar que a família contribua de forma efetiva para seu desenvolvimento.

- Subcategoria 1.4 – Participação em outros espaços não institucionalizados e no cotidiano da escola

Refere-se à presença da família em atividades extracurriculares, eventos culturais, projetos escolares ou iniciativas informais que ocorrem no cotidiano escolar, promovendo integração e engajamento mais amplo.

b) Categoria 2 – Fatores que Influenciam a Participação

Compreendem-se como fatores que influenciam a participação efetiva da família na vida escolar dos alunos tanto os aspectos internos quanto os externos que podem facilitar ou dificultar esse envolvimento. Pesquisas indicam que a indisponibilidade dos pais, somada ao desgaste emocional causado por pressões sociais, econômicas e profissionais, pode comprometer significativamente esse engajamento, resultando em sentimento de culpa, inadequação e até negligência afetiva (Capelatto, 2001). Essas dificuldades são intensificadas por barreiras de ordem estrutural, como jornadas de trabalho extensas, problemas com transporte e a falta de políticas de acolhimento nas instituições de ensino. Como destacam Melo (2019), Carolino, Barros e Del Vecchio (2022) e Escobar (2024), é fundamental que a escola reconheça essas limitações e adote estratégias de aproximação e escuta ativa, fortalecendo o vínculo entre educadores e famílias. Somente por meio dessa cooperação será possível promover uma formação integral de crianças e adolescentes, contribuindo para seu desenvolvimento emocional, social e acadêmico. A partir dessa perspectiva, foram definidas as seguintes subcategorias de análise:

- Subcategoria 2.1 – Fatores socioeconômicos e culturais

Engloba as condições econômicas, culturais e sociais que podem limitar ou favorecer o engajamento familiar na escola, incluindo níveis de escolaridade, renda e valores culturais.

- Subcategoria 2.2 – Barreiras estruturais

Refere-se a obstáculos práticos que dificultam a participação, como jornadas de trabalho extensas, dificuldades de deslocamento e falta de políticas institucionais que facilitem a presença dos familiares.

- Subcategoria 2.3 – Relação entre escola e família

Destaca a importância de um ambiente escolar acolhedor, que valorize o diálogo aberto e a escuta ativa, promovendo parcerias genuínas entre educadores e familiares. A qualidade dessa relação é determinante para o engajamento efetivo da família.

c) Categoria 3 – Efeitos da Participação Familiar no Desempenho Escolar

Busca-se explorar os impactos da participação da família no rendimento acadêmico, no comportamento, na motivação dos alunos e no seu desenvolvimento socioemocional. A importância dessa colaboração é amplamente reconhecida na literatura educacional, com estudos apontando que a interação entre família e escola tem efeitos positivos não apenas sobre o desempenho acadêmico, mas também sobre o bem-estar emocional e social dos estudantes (Mochon *et al.*, 2022; Cavalcante, 1998).

- Subcategoria 3.1 Desenvolvimento acadêmico

Analisa como o engajamento familiar influencia o desempenho escolar, o interesse pelos estudos e o cumprimento de atividades e projetos pedagógicos.

- Subcategoria 3.2 Comportamento e disciplina

Investiga os efeitos da participação familiar na postura, disciplina e atitudes sociais dos alunos, contribuindo para a construção de valores e regras de convivência.

- Subcategoria 3.3 Desenvolvimento socioemocional

Examina a influência do suporte familiar na formação da autoestima, confiança, habilidades sociais e competências emocionais dos estudantes.

d) Categoria 4 – Desafios e Limitações na Efetivação da Participação

Esta categoria aborda as dificuldades encontradas na implementação de uma participação familiar efetiva no ambiente escolar. Lück (2000) enfatiza que a gestão democrática deve promover uma cultura participativa, garantindo que todos os membros da comunidade escolar tenham voz ativa nas decisões. Essa abordagem é fundamental para criar um ambiente escolar positivo e assegurar uma educação de qualidade. Paro (2007) amplia essa visão ao destacar a importância da parceria entre família e escola na construção de um projeto educativo comum, essencial para melhorar a qualidade do ensino e o sucesso dos alunos. No entanto, essa colaboração enfrenta obstáculos, como a resistência tanto da escola quanto da família, a comunicação deficiente entre a escola e os responsáveis, e as dificuldades na construção de uma gestão democrática e participativa. Esses desafios se desdobram nas seguintes subcategorias:

- Subcategoria 4.1 – Resistência da escola ou da família

Refere-se à falta de abertura ou interesse por parte dos familiares ou da escola em estabelecer uma participação colaborativa.

- Subcategoria 4.2 – Comunicação deficiente

Envolve problemas na troca de informações claras e efetivas entre os envolvidos, prejudicando o engajamento.

- Subcategoria 4.3 – Gestão democrática e participativa

Aponta para os desafios na implementação de processos decisórios inclusivos e na promoção de um ambiente escolar que valorize a corresponsabilidade.

e) Categoria 5 – Propostas e Estratégias para Ampliar a Participação

Esta categoria contempla sugestões e iniciativas voltadas ao fortalecimento da participação familiar no ambiente escolar. As ações propostas estão alinhadas às reflexões de Lück (2020), que compreende a participação em diferentes formas, como presença, expressão verbal, representação política, tomada de decisão e engajamento. A verdadeira participação pressupõe o compartilhamento de responsabilidades e a construção coletiva, promovendo o engajamento genuíno e a autonomia de todos os membros da comunidade escolar. Nesse sentido, Libâneo (2004) reforça a importância de uma gestão democrática, baseada na descentralização e na corresponsabilidade, criando condições para um envolvimento autêntico das famílias. Nesse contexto, as propostas e estratégias incluem ações específicas, divididas nas seguintes subcategorias:

- Subcategoria 5.1 – Práticas de acolhimento e escuta ativa

Destaca a importância de criar espaços e momentos que favoreçam a escuta dos familiares, valorizando suas experiências e necessidades.

- Subcategoria 5.2 – Formação continuada de professores

Enfatiza a capacitação dos educadores para estabelecer vínculos positivos e parcerias efetivas com as famílias.

- Subcategoria 5.3 – Projetos intersetoriais

Refere-se à integração da escola com outros setores da comunidade para ampliar o apoio e o cuidado aos alunos e suas famílias.

- Subcategoria 5.4 – Tecnologias de comunicação e informação

Aponta o uso de recursos digitais como ferramentas para melhorar o diálogo e o acompanhamento entre escola e família.

Após a categorização dos dados, serão realizadas as análises quantitativas, seguidas da análise interpretativa qualitativa, a qual será apresentada na quarta seção deste trabalho. Os resultados provenientes desse processo analítico possibilitarão identificar tendências, desafios e boas práticas relacionadas à participação familiar no contexto escolar, conforme evidenciado nas produções acadêmicas examinadas. Essas reflexões servirão de base para a elaboração do produto educacional desta pesquisa, reforçando o caráter aplicado do mestrado profissional e sua contribuição efetiva para o campo educacional.

Como desdobramento deste estudo, será desenvolvido um produto educacional na forma de um guia prático, voltado à implementação de estratégias de envolvimento familiar. O objetivo é oferecer subsídios teóricos e práticos a gestores, professores e demais profissionais da educação, de modo a apoiar o fortalecimento da relação entre família e escola. O guia prático pretende constituir-se como um referencial que contribua para a superação do afastamento familiar e para a consolidação de práticas mais colaborativas no cotidiano escolar.

O conteúdo do material será fundamentado nas reflexões e resultados obtidos a partir da análise das produções acadêmicas, traduzindo o conhecimento científico em orientações claras, acessíveis e aplicáveis à realidade educacional. Assim, o produto educacional reafirma o compromisso do mestrado profissional com a transformação da prática pedagógica, ao propor um recurso que promova o diálogo, a corresponsabilidade e a parceria efetiva entre escola e família.

3 GESTÃO DEMOCRÁTICA E OS REFLEXOS DAS TRANSFORMAÇÕES FAMILIARES E EDUCACIONAIS

Esta seção tem como objetivo discutir a gestão democrática e os reflexos das transformações familiares e educacionais, estando organizada em quatro partes: a primeira aborda as dinâmicas e transformações familiares, a segunda trata das reformas educacionais, a terceira discute a gestão democrática, e a última analisa a participação das famílias no processo educativo.

Primeiramente, serão apresentadas as novas dinâmicas familiares e as formas de organização que passaram por transformações ao longo do tempo, refletindo mudanças sociais significativas. A seguir, será abordado o impacto das reformas no sistema educacional nas últimas décadas, com ênfase nas transformações ocorridas desde a década de 1990.

A terceira parte da seção trata da gestão escolar democrática, destacando a importância de construir espaços participativos e colaborativos dentro da escola. Serão discutidos os principais conceitos e fundamentos dessa abordagem, além de suas implicações para o fortalecimento do diálogo entre a escola e a família, visando promover a inclusão e a corresponsabilidade no processo educativo.

Finalmente, a quarta subseção discute a participação das famílias no processo educativo, explorando os benefícios, desafios e estratégias para intensificar essa colaboração. Serão apresentadas reflexões sobre como a participação ativa da família no dia a dia escolar pode contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, reforçando o papel da escola como um espaço de acolhimento e transformação social.

3.1 Dinâmicas e transformações na organização familiar: um panorama histórico

A trajetória das configurações familiares nos últimos 60 anos reflete um cenário de intensas mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais que impactaram significativamente o papel das famílias na sociedade. Ao longo desse período, as transformações familiares foram fortemente influenciadas por mudanças na economia global, pelo avanço dos direitos civis e por novos padrões culturais, configurando-se em um processo dinâmico de adaptação e ressignificação dos valores e estruturas familiares (Moraes, 2013).

Gandra (2023), ao analisar as transformações ocorridas, segmenta essa evolução em três fases distintas: estabilidade, complexidade e instabilidade, com indicações de um possível retorno à estabilidade.

Na primeira fase, até 1960, prevalecia o modelo tradicional de família nuclear, composta por pai, mãe e filhos, estruturada a partir do casamento formal, considerado o caminho normativo. O divórcio era raro e socialmente estigmatizado, e os papéis familiares eram rigidamente distribuídos: o homem era o principal provedor financeiro, enquanto à mulher cabia a função de cuidadora do lar e dos filhos. Esse modelo reflete o que Gary Becker (1974), economista e sociólogo, descreveu como uma organização econômica e funcional da família, onde a especialização de funções entre os membros era considerada uma forma eficiente de administrar recursos e de garantir o bem-estar coletivo.

Entre 1960 e 2000, inicia-se uma fase de complexidade e instabilidade que altera profundamente as bases do modelo tradicional. Esse período foi marcado por profundas transformações sociais, políticas e econômicas. Movimentos sociais, especialmente o movimento feminista, reivindicaram a igualdade de direitos entre homens e mulheres, o que impulsionou mudanças nos papéis de gênero. A popularização dos métodos contraceptivos, como a pílula anticoncepcional, proporcionou às mulheres maior autonomia sobre a reprodução, enquanto a urbanização e a industrialização aceleradas estimularam novos estilos de vida, distantes do modelo de família extensa.

Esses fatores resultaram na diversificação das formas familiares, com o surgimento de famílias monoparentais (com apenas um dos pais), famílias reconstituídas (compostas por novos casamentos e enteados) e uniões consensuais (sem casamento formal). A crise econômica mundial dos anos 1970 e a necessidade crescente de participação feminina no mercado de trabalho também contribuíram para a redefinição dos arranjos tradicionais.

A transição para essa nova era foi marcada, portanto, pela introdução dos métodos contraceptivos, pela maior inserção da mulher no mercado de trabalho e pela revisão das expectativas sociais sobre o papel da mulher na sociedade e dentro da família. De Freitas *et al.* (2021) e Pinto e Dantas (2021) corroboram que essas mudanças não apenas diversificaram os arranjos familiares, mas também contribuíram para uma fase de complexidade nas relações, marcada pela busca de equilíbrio entre vida profissional e vida familiar.

No Brasil, a redemocratização e a promulgação da Constituição de 1988 trouxeram avanços significativos no reconhecimento jurídico de diferentes configurações familiares, impulsionados também pela legalização do divórcio em 1977. A Constituição de 1988 ampliou o reconhecimento jurídico dos diversos tipos de organização familiar e introduziu a igualdade de direitos entre homens e mulheres, refletindo mudanças mais amplas no papel da família na sociedade (Brasil, 1988).

Esse movimento foi acompanhado pelo fenômeno descrito por Lesthaeghe e Van de Kaa (1986) como a Segunda Transição Demográfica, caracterizada pela queda nas taxas de natalidade, pelo aumento da liberdade individual na formação e dissolução de laços familiares e pela diversificação dos arranjos familiares. A "Revolução de Gênero" proposta por Goldscheider *et al.* (2015) também fornece um referencial importante, enfatizando o impacto da igualdade de gênero e da redistribuição dos papéis dentro das famílias, que antes eram rigidamente dominados pela figura masculina.

Desde 2000, observa-se a intensificação da pluralidade e complexidade na organização familiar. As particularidades dessa nova etapa incluem a expansão de arranjos como famílias multigeracionais (com avós, pais e netos convivendo juntos), famílias homoafetivas, famílias mosaicas (compostas por filhos de diferentes uniões) e outros modelos não tradicionais (Rodrigues, Alvarenga, 2021; Gandra, 2023).

Esse período é marcado por fatores contemporâneos como a crescente desigualdade econômica, que gera pressões especialmente sobre as famílias mais vulneráveis, e o aumento da disparidade entre classes sociais, afetando o acesso a recursos essenciais como educação, saúde e habitação (Cherlin, 2018).

No contexto brasileiro, essas transformações são acentuadas pela significativa estratificação social, pelas limitações econômicas e pela carência de redes de suporte adequadas. Ainda que haja indícios de uma possível estabilização futura, como sugere Gandra (2023), essa nova estabilidade não corresponde a um retorno ao modelo tradicional de família nuclear, mas sim à consolidação de formas familiares mais diversas, fluidas e adaptáveis às demandas e desafios da sociedade contemporânea.

Portanto, a evolução das configurações familiares reflete um processo contínuo de adaptação a novas demandas sociais, políticas e econômicas. Com isso, torna-se evidente que as famílias contemporâneas são compostas por estruturas complexas e dinâmicas, em constante negociação com as mudanças do ambiente externo. Esse contexto reforça a importância de compreender a família não como uma instituição estática, mas como um sistema em transformação, cuja dinâmica afeta diretamente as relações sociais e educacionais.

3.2 Reformas no sistema educacional nas últimas décadas

A partir da segunda metade do século XX, diversos países, especialmente os em desenvolvimento, começaram a reformar seus sistemas educacionais com o objetivo de ampliar o acesso e democratizar a educação básica. No Brasil, esse movimento se intensificou após a

promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como um direito universal e dever do Estado, com ênfase na universalização e na melhoria da qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996, consolidou um novo marco regulatório, reafirmando a obrigatoriedade do ensino fundamental e destacando princípios como a gestão democrática e a inclusão educacional (Silva, Silva, 2024).

Essas reformas iniciais resultaram em avanços, como o aumento das taxas de matrícula em todos os níveis da educação básica e a redução das desigualdades regionais e sociais, conforme identificado por Bogossian (2020). No entanto, apesar do crescimento quantitativo, houve uma defasagem na qualidade do ensino, evidenciada por desafios persistentes, como a evasão escolar, o baixo desempenho em avaliações nacionais e internacionais e a desigualdade no acesso a uma educação de qualidade (Bogossian, 2020).

Em resposta a esses desafios, o Brasil estabeleceu, em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei nº 13.005/2014. O PNE delineou diretrizes, metas e estratégias a serem cumpridas até 2024, com foco tanto na expansão quanto na melhoria da educação em suas diversas modalidades. Entre os principais objetivos, destacam-se o aumento do investimento público em educação, a valorização dos profissionais da educação, a promoção da educação integral e o fortalecimento da gestão educacional democrática (Brasil, 2014; Carvalho *et al.*, 2024).

Dentre as metas do PNE, destacam-se a Meta 7, que visa a melhoria da qualidade da educação básica, e a Meta 19, que foca na consolidação da gestão democrática nas escolas. Para atender a essas metas, foi criada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e expandida em 2018 para o Ensino Médio. A BNCC estabeleceu competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidas por todos os estudantes, com o objetivo de reduzir as desigualdades educacionais no país (Brasil, 2017; Brasil, 2018). A implementação da BNCC representou um passo importante na reformulação do modelo curricular, promovendo uma educação mais alinhada às exigências contemporâneas, com foco no desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e no desenvolvimento integral dos alunos (Oliveira *et al.*, 2024).

Nos últimos anos, o fortalecimento da gestão democrática nas escolas públicas foi novamente evidenciado com a promulgação da Lei Federal nº 14.644, de 31 de agosto de 2023, que alterou o artigo 14 da LDB para garantir a participação efetiva das comunidades escolares na escolha de diretores e diretores-adjuntos. Essa mudança representa um avanço importante no processo de democratização da gestão educacional, ao promover maior transparência,

corresponsabilidade e controle social nas decisões administrativas e pedagógicas das instituições públicas de ensino (Brasil, 2023).

Ao longo das últimas décadas, as reformas educacionais no Brasil ocorreram em um contexto de transformações globais, fortemente influenciadas pela ascensão das políticas neoliberais a partir dos anos 1990. Embora essas reformas buscassem eficiência e modernização, elas também expuseram e até agravaram as desigualdades estruturais do sistema educacional brasileiro. A década de 1990 foi particularmente marcada pela implementação de políticas que promoviam a descentralização da educação, responsabilizando as falhas educacionais para as próprias escolas e comunidades locais. Nesse período, o Estado assumiu uma postura de avaliador, delegando responsabilidades às esferas municipais e estaduais (Silva, 2020; Carvalho *et al.*, 2024).

Essas reformas também introduziram avaliações em larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que passaram a ser utilizados como ferramentas de monitoramento e regulação do sistema educacional. No entanto, conforme aponta Duarte (2010), essas avaliações evidenciaram uma visão tecnocrática da educação, priorizando indicadores quantitativos de desempenho escolar e negligenciando uma análise mais aprofundada das questões sociais e estruturais do sistema educacional.

Embora as reformas tivessem como objetivo combater a exclusão e promover a inclusão social, especialmente as associadas ao neoliberalismo, elas acabaram por aprofundar as desigualdades regionais e sociais. Akkari (2001) argumenta que, em muitos aspectos, o sistema educacional ainda falha em oferecer uma educação equitativa, principalmente em regiões periféricas. A introdução de novas formas de gestão e avaliação, centradas na padronização e responsabilização, não foi suficiente para superar as desigualdades estruturais existentes.

A trajetória dessas reformas reflete a necessidade de adaptar a educação brasileira às transformações globais, enquanto se busca formar cidadãos aptos a participar ativamente de um mundo globalizado (Libâneo, 2012). A ênfase no desenvolvimento de competências técnicas e profissionais, necessário para a inserção no mercado de trabalho, é um reflexo das exigências de uma sociedade em constante mudança. Como observa Libâneo (2012), as reformas educacionais têm procurado preparar os estudantes para uma participação democrática e eficaz na sociedade.

A gestão democrática, prevista pela LDB e nas metas do PNE, tornou-se uma diretriz fundamental para a efetivação de uma educação que respeite as diversidades e atenda às necessidades locais. No entanto, apesar dos avanços, os desafios permanecem. É necessário

melhorar a qualidade da educação, reduzir as desigualdades regionais e garantir o sucesso escolar de todos os estudantes.

3.3 Gestão escolar democrática

A gestão democrática na educação é um princípio essencial que transforma as escolas em ambientes de participação ativa e colaboração entre todos os membros da comunidade escolar. Diferentemente do modelo autoritário, que centraliza as decisões e limita o envolvimento coletivo, a gestão democrática valoriza a contribuição de todos na tomada de decisões e na construção do ambiente educacional (Morais, 2023).

De acordo com Libâneo (2001), a gestão escolar é composta por diversas atividades voltadas para a coordenação e supervisão do trabalho dos integrantes da equipe. Isso inclui assegurar que as responsabilidades de cada membro sejam cumpridas, facilitar o trabalho em equipe, manter um ambiente de trabalho positivo e avaliar o desempenho. O autor ressalta que a gestão democrática integra a valorização das relações interpessoais e a participação nas decisões, estimulando a autonomia tanto da escola quanto da comunidade educativa. (Libâneo, 2001, p. 349). De acordo com Lück (2000, p.11), a gestão escolar:

Constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento.

Segundo Dalberio (2008), a gestão democrática é fundamentada por marcos legais significativos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2001. Esses documentos destacam a importância do envolvimento das famílias e da comunidade na vida escolar, promovendo uma gestão compartilhada e participativa, conforme estabelecido nos artigos 12 a 15 da LDB.

Mais recentemente, a Lei nº 14.644/2023 reforçou esse princípio ao modificar o artigo 14 da LDB, determinando que os membros da comunidade escolar participem da escolha dos diretores e diretores-adjuntos das escolas públicas. Essa atualização amplia a participação social no âmbito escolar e fortalece o compromisso com uma gestão educacional mais democrática e

participativa, em consonância com os objetivos previstos no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2023).

Dessa forma, observa-se que os avanços legais buscam não apenas garantir a participação da comunidade escolar, mas também consolidar uma cultura democrática nas práticas de gestão. Nessa perspectiva, Lück (2000) argumenta que a gestão democrática envolve a construção de uma cultura participativa, onde todos os membros da comunidade escolar possuem voz e participação ativa nas decisões. O gestor educacional, portanto, deve incentivar o trabalho em equipe e o compartilhamento de experiências entre professores, alunos, funcionários e pais. Criar um ambiente que valorize a participação é essencial para garantir uma educação de qualidade e um ambiente escolar positivo.

Paro (2007) amplia essa visão ao destacar a necessidade de integrar a família e a escola na construção de um projeto educativo comum, apontando que essa parceria é crucial para melhorar a qualidade do ensino e o sucesso dos alunos. O envolvimento dos pais nas atividades e decisões escolares fortalece a comunidade escolar e contribui para um ambiente mais propício ao aprendizado e ao desenvolvimento dos estudantes. Contudo, para fomentar uma colaboração eficaz, é necessário reconhecer a diversidade de interesses entre professores, funcionários, alunos e pais. Ainda, segundo o autor, a compreensão das identidades e objetivos estratégicos comuns é essencial para promover um entendimento mútuo e uma responsabilidade compartilhada.

Nesse sentido, Lück (2020) classifica a participação em cinco formas distintas: presença, expressão verbal, representação política, tomada de decisão e engajamento. A presença, embora importante, pode ser passiva; já a expressão verbal permite a manifestação de opiniões, mas sem organização, pode se limitar a desabafos com pouco impacto real nas políticas escolares. A representação política formaliza a participação comunitária por meio de conselhos, associações e grêmios estudantis, conforme previsto pela LDB. No entanto, essa representação pode ser uma "falsa democracia" se não houver um compartilhamento real de responsabilidades. A verdadeira tomada de decisão possibilita que a comunidade escolar influencie as direções estratégicas da escola, embora, como observa Lück (2020), essa participação, muitas vezes, se restrinja a questões operacionais, limitando mudanças significativas. O engajamento, por sua vez, representa a forma mais profunda de participação, onde não há separação entre a decisão e a execução. Esse tipo de envolvimento exige dos gestores uma postura sensível e colaborativa, promovendo o engajamento responsável de todos. Lück ressalta que os principais objetivos da participação são a construção coletiva da escola, o

desenvolvimento de habilidades participativas e a promoção da autonomia, tanto individual quanto institucional.

Libâneo (2004) reforça que a gestão democrática deve possibilitar uma participação ativa da comunidade escolar nas decisões administrativas, promovendo descentralização e responsabilidade compartilhada. No entanto, ele também aponta os desafios e resistências que essa participação enfrenta no Brasil, enfatizando a importância de um esforço contínuo para criar condições que incentivem um envolvimento genuíno. Nesse sentido, é crucial estabelecer um modelo administrativo que esteja em sintonia com o contexto político e social atual, além de atender às demandas pedagógicas, administrativas e sociais das redes educacionais (Libâneo, 2001; Lück, 2009; Paro, 2008).

3.4 Participação familiar no processo educativo

A participação da família no processo educativo dos e das estudantes tem sido um tema amplamente discutido nas áreas da educação e da psicologia, dado seu impacto significativo no desenvolvimento acadêmico, social e emocional das crianças e jovens (Mochon *et al.*, 2022; Cavalcante, 1998). Pesquisas têm demonstrado que uma interação positiva entre a escola e a família não só melhora o desempenho escolar, mas também fortalece o vínculo afetivo e emocional do aluno, refletindo na formação de sua identidade e na promoção do sucesso escolar (Epstein, 2001; Mochon *et al.*, 2022).

A Constituição Brasileira de 1988 estabelece que toda criança ou adolescente tem direito de ser criado e educado no seio de sua família, assegurando a convivência familiar e comunitária (Brasil, 1988). Nesse sentido, a família exerce uma função educadora que, em parceria com a escola, pode trazer resultados significativos para a formação cidadã, social e intelectual do aluno.

A família desempenha um papel central no desenvolvimento e na formação dos indivíduos, especialmente no que tange à educação. De fato, como afirmam Moriya (2000) e Capelatto (1999), a função educativa da família deve ser entendida como uma extensão do cuidado, começando desde os primeiros momentos de vida da criança. A educação familiar não se limita apenas à transmissão de valores e conhecimentos formais, mas também envolve a formação do caráter moral e o estabelecimento de limites essenciais para o desenvolvimento da criança.

Para Moriya (2000), a família é a primeira e mais importante instituição educativa, pois são os pais ou responsáveis que iniciam o processo de formação do ser humano, seja para a construção do caráter, seja para o fortalecimento da afetividade e da autonomia. No entanto, a autora também aponta as dificuldades que muitos pais enfrentam ao conciliar o papel de cuidadores com o de educadores. O estresse da vida moderna, as pressões sociais e econômicas, e a falta de preparo dos próprios pais para exercer a função educativa podem levar a uma lacuna na educação familiar, o que pode resultar em uma relação conflituosa e até destrutiva para o desenvolvimento da criança.

A convivência familiar é um espaço onde se experimentam as emoções mais intensas: o amor, a raiva, a alegria, a tristeza, a harmonia e o conflito. Como descreve Capelatto (1999), a família é o contexto em que as emoções se tornam mais palpáveis, sendo um local de aprendizado das relações afetivas e dos limites. A afetividade, embora essencial, não é suficiente sem a aplicação de regras claras, como destaca Moriya (2000), que enfatiza que a educação exige, também, a colocação de limites e a aceitação de frustrações, momentos de desconforto necessários para o crescimento e o amadurecimento.

Além disso, a participação familiar no processo educativo vai além do contexto da casa e se estende à escola. A escola e a família devem caminhar juntas, como ressaltam Menezes *et al.* (2004), para garantir que o aluno tenha um ambiente propício para aprender e se desenvolver de forma integral. O autor destaca que, ao unir forças, essas duas instituições podem superar muitos dos desafios que surgem no cotidiano escolar. A interação entre a família e a escola permite que os pais se envolvam ativamente no acompanhamento da aprendizagem de seus filhos, o que, segundo Evangelista (2003), é essencial para que ambos os espaços educacionais possam se beneficiar mutuamente.

Essa parceria implica a conscientização dos pais sobre sua função na educação, sendo fundamental que se sintam responsáveis pelo desenvolvimento do aluno, não apenas em termos de conteúdo acadêmico, mas também no que diz respeito à formação do caráter e à socialização. A postura de colaboração entre pais e escola pode proporcionar um ambiente mais saudável e produtivo para a aprendizagem, no qual o aluno percebe que tanto em casa quanto na escola, as expectativas e os limites são claros e coerentes (Menezes *et al.*, 2004).

No entanto, a participação familiar ativa não deve se limitar a encontros formais, como reuniões para discutir notas e comportamentos, como apontado por Zagury (1994). A colaboração entre escola e pais deve se dar de maneira mais dinâmica, envolvendo os pais nas atividades diárias dos filhos, seja por meio do acompanhamento das tarefas escolares, seja pela criação de espaços para troca de ideias sobre o desenvolvimento das crianças. Isso permite aos

pais não só compreenderem melhor as necessidades dos filhos, mas também ajudá-los a superar dificuldades e alcançar o sucesso escolar.

É essencial que a escola se abra para a participação dos pais, sem receio de que essa interação possa ser uma ameaça à autoridade escolar. Pelo contrário, como sugere Train (1997), essa participação fortalece a coesão entre as práticas pedagógicas e as expectativas familiares, resultando em uma educação mais sólida e integrada. A relação de confiança e cooperação entre escola e família torna-se um elemento-chave para a promoção do desenvolvimento integral da criança e do adolescente.

No entanto, a falta de disponibilidade e o desgaste emocional que muitos pais enfrentam devido à pressão social, econômica e profissional podem dificultar esse engajamento, gerando sentimento de culpa e inadequação. A perda de referência e a sobrecarga emocional podem levar a uma negligência afetiva, como observa Capelatto (2001), quando os pais, por medo de frustrar ou magoar seus filhos, evitam estabelecer limites. Essa permissividade excessiva pode resultar em comportamentos inadequados por parte dos filhos, que, sem uma orientação clara, não desenvolvem a capacidade de lidar com as frustrações e os desafios da vida.

Portanto, é fundamental que tanto pais quanto educadores reconheçam a importância de sua colaboração mútua no processo educativo. A formação de um adulto saudável e equilibrado depende da qualidade da educação recebida desde os primeiros anos, tanto dentro de casa quanto no ambiente escolar. Em tempos de mudanças rápidas e constantes, é essencial que os pais resgatem suas funções e assumam com responsabilidade o papel de educadores, cientes de suas limitações e da importância de buscar apoio quando necessário. Somente com a cooperação entre família, escola e comunidade será possível garantir que as crianças e adolescentes recebam a formação adequada para se tornarem indivíduos plenos e preparados para enfrentar os desafios da sociedade (Melo, 2019; Carolino, Barros, Del Vecchio, 2022; Escobar, 2024).

4 PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA ESCOLA E A GESTÃO ESCOLAR: SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS

Esta seção apresenta a organização e a análise quantitativa dos dados obtidos a partir de trabalhos acadêmicos localizados exclusivamente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A análise quantitativa consistiu na sistematização e no tratamento numérico das produções acadêmicas identificadas, considerando a frequência e a distribuição das teses e dissertações segundo diferentes variáveis: descritores utilizados nas buscas, natureza do trabalho (mestrado ou doutorado), programa de pós-graduação, dependência administrativa da instituição, localização geográfica e ano de defesa. Os dados foram organizados em planilha eletrônica e submetidos a procedimentos de contagem e cálculo percentual, permitindo identificar padrões de concentração temática, evolução temporal e representatividade institucional. Essa etapa teve caráter descritivo e exploratório, oferecendo uma visão panorâmica e objetiva do cenário nacional de pesquisas sobre a participação da família na escola.

Além disso, observa-se que as produções que abordam a gestão democrática nas escolas começaram a ganhar maior expressão apenas a partir da segunda metade do século XXI, acompanhando o amadurecimento das políticas públicas voltadas à democratização da educação e à participação social. Essa delimitação temporal é relevante, pois evidencia que o tema é relativamente recente no campo das pesquisas acadêmicas, o que contribui para compreender a concentração das produções nos últimos anos e o predomínio de estudos com foco em contextos contemporâneos de gestão escolar.

Os descritores utilizados nas buscas, assim como a quantidade de produções encontradas para cada termo, estão sintetizados na Tabela 1.

Tabela 1 - Descritores da pesquisa e quantitativos de teses e dissertações encontrados na base BDTD

DESCRITORES	BDTD
"Família e Escola"	745
"Participação da família na escola"	39

Fonte: Elaboração própria (2025)

Das pesquisas realizadas, foram inicialmente identificados 784 trabalhos. No entanto, durante o processo de triagem e análise, 746 produções foram eliminadas por não atenderem

aos critérios previamente estabelecidos, que tinham como balizadores o alinhamento com o tema central da pesquisa. Os motivos de descarte envolveram abordagens temáticas distantes do foco da investigação, que, embora relevantes, não se relacionavam diretamente com o objeto desta pesquisa, tais como: contextos inclusivos (77), gêneros (15), violência contra criança (12), bolsa família e incentivo financeiro (24), dificuldades de aprendizagem (56), sala de recursos multifuncionais (23), escolas privadas (22), letramento (54), jogos na aprendizagem (16), apoio escolar (39), saúde no ambiente escolar (07), famílias de escolares do Chile (01), assentamento MST: relação família e escola (04), identidades judaicas (01), família e escola: através de correspondência de uma mãe e filho (01), agressividade na primeira infância (08), escolas rurais (05), escolha profissional (04), textos culturais (27), homomaternidade na sala de aula (01), educação infantil (53), adolescentes e tabagismo (03), crianças evangélicas (02), formação de leitores (37), orientador escolar: relação família-escola (05), comportamento lúdico (36), campo acadêmico: política educacional em Portugal (01), ensino religioso (03), crianças haitianas (01), crianças venezuelanas (01), ampliação do tempo na escola (13), pandemia de Covid-19 (36), educação profissional (08), altas habilidades/superdotação (03), crianças em seus contextos familiares (43), drogas (03), psicologia clínica (04), periferia e uma escola de elite (02), artes e educação (04), programas de formação continuada (03), comunidades ribeirinhas (01), relação entre avós, netos e escola (03), ambiente hospitalar (01), cultural (52), pedagogia adventista (01), contextos inclusivos (08), letramento e alfabetização (09), psicologia clínica (02), e outros tópicos (11) como apoio escolar, planejamento familiar, serviço social, comunidade ribeirinha, escolas sitiadas, inclusão social, profissão docente, projeto professor da família, aprendizagem matemática, conselhos escolares e movimento social.

Em decorrência, a seleção dos dados que constituíram o *corpus* desta investigação totalizou 38 trabalhos, os quais foram arquivados em um banco de dados próprio. Essas informações foram sintetizadas na Tabela 2.

Tabela 2 - Quantitativos de teses e dissertações selecionadas para análises e respectivos repositórios

DESCRITORES	Total de trabalhos selecionados que constituíram o <i>corpus</i> para análise e banco de dados
"Família e Escola"	29
"Participação da família na escola"	9

Fonte: Elaboração própria (2025)

Entre os estudos selecionados, observou-se que 5 correspondem a teses de doutorado e 33 a dissertações de mestrado, provenientes de diversos programas de pós-graduação, conforme organizado na tabela a seguir.

Tabela 3 – Quantitativo dos tipos de produções acadêmicas encontradas e vinculação aos programas de pós-graduação (Continua)

Teses 05	Dissertações 33
Programa de Pós-Graduação	
Educação (3) Educação: Conhecimento e Inclusão Social (1) Psicologia (1)	Demografia (1) Docência para a Educação Básica (1) Educação (16) Educação: Conhecimento e Inclusão Social (2) Educação: História, Política, Sociedade (1) Família na Sociedade Contemporânea (2) Gestão e Avaliação em Educação Pública (5)

Tabela 3 – Quantitativo dos tipos de produções acadêmicas encontradas e vinculação aos programas de pós-graduação (Conclusão)

	Gestão Educacional (1) Psicologia (3) Psicologia Social (1)
--	---

Fonte: Elaboração própria (2025)

A análise quantitativa dos estudos selecionados evidencia uma predominância expressiva de dissertações de mestrado em comparação às teses de doutorado. No que se refere à vinculação aos programas de pós-graduação, observa-se uma forte concentração na área de Educação, que se destaca como núcleo central da produção científica. Das cinco teses de doutorado analisadas, quatro estão inseridas em programas de Educação, enquanto uma está vinculada à Psicologia, revelando uma interface interdisciplinar entre a educação e as ciências sociais.

Entre as dissertações de mestrado, embora a área de Educação também concentre a maior parte dos trabalhos, há uma distribuição mais ampla entre diferentes programas. Destacam-se, além dos programas específicos como Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Educação: História, Política, Sociedade, Gestão Educacional e Gestão e Avaliação em Educação Pública, produções oriundas de programas com enfoque interdisciplinar, como Família na Sociedade Contemporânea e Psicologia. Esses trabalhos ampliam o escopo das análises educacionais ao incorporar dimensões sociais e subjetivas. Ainda que em menor

número, a presença de estudos vinculados à Demografia e à Docência para a Educação Básica indica um reconhecimento crescente da importância de abordagens diversas no campo das ciências humanas.

Essa variedade de programas e temáticas demonstra uma tendência à multidisciplinaridade, que contribui significativamente para o enriquecimento teórico e metodológico das pesquisas educacionais. A centralidade da área de Educação, somada à presença de trabalhos voltados à Psicologia e à Gestão, reforça a complexidade dos fenômenos investigados, os quais demandam análises integradas que considerem aspectos pedagógicos, sociais, psicológicos e administrativos.

Quanto à dependência administrativa das instituições de origem dos trabalhos, observa-se uma predominância das instituições federais e estaduais, que juntas somam 78,3%. As publicações de instituições federais representam a maioria, com 65,2% do total, enquanto as privadas correspondem a 21,7% e as estaduais a 13,1%, conforme detalhado na Tabela 4.

Tabela 4 – Distribuição das instituições segundo a dependência administrativa

Pública		Privada
Estadual	Federal	
3	15	5
Total: 18		

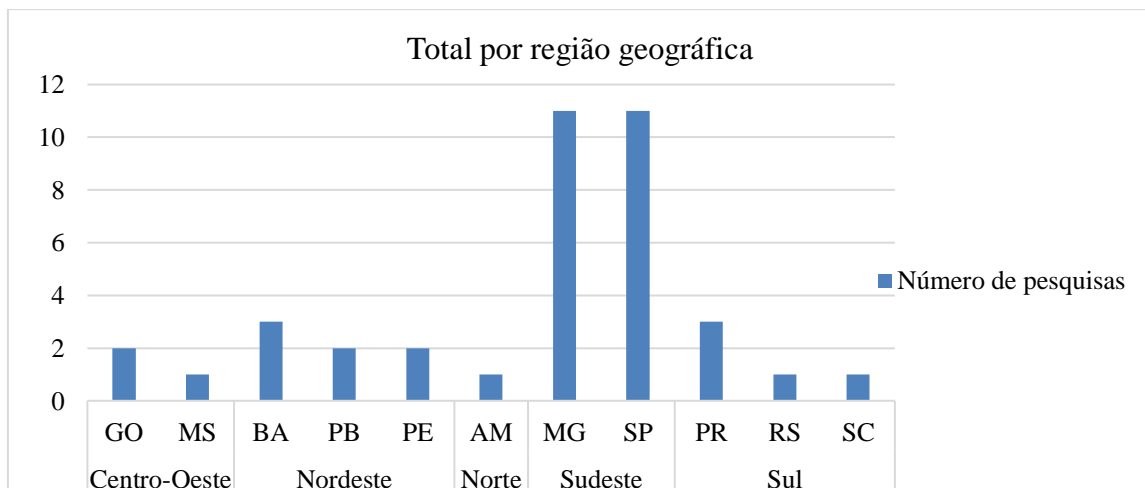
Fonte: Elaboração própria (2025)

No que tange à distribuição geográfica das publicações, conforme exposto no Gráfico 1, verifica-se uma concentração significativa de estudos na região Sudeste, a qual responde por 57,9% do total de trabalhos publicados no recorte temporal analisado. Destacam-se, nessa região, exclusivamente os estados de São Paulo e Minas Gerais, ambos com 11 publicações. A região Nordeste apresenta 18,4% das produções, sendo a Bahia o estado com maior número de estudos (3), seguida pela Paraíba e Pernambuco, com 2 publicações cada. A região Sul contribui com 13,2% do total, com predominância do estado do Paraná (3), seguido pelo Rio Grande do Sul e Santa Catarina, com 1 publicação cada. As regiões Centro-Oeste e Norte apresentam menor expressividade no panorama nacional, com participações de 7,9% e 2,6%, respectivamente.

Essa desproporção de quantitativos de trabalhos encontrados por região pode ser explicada pela maior concentração de instituições de ensino superior, centros de pesquisa e investimentos em ciência e tecnologia nas regiões mais desenvolvidas do país, como o Sudeste.

Além disso, fatores como infraestrutura, disponibilidade de recursos financeiros, presença de programas de pós-graduação consolidados e maior incentivo à produção acadêmica contribuem significativamente para a predominância dessas regiões na literatura científica.

Gráfico 1 – Quantitativo das pesquisas acadêmicas publicadas no período 2000-2020 por localização das regiões geográficas brasileiras



Fonte: Elaboração própria (2025)

Com base na análise da dependência administrativa e da distribuição geográfica dos trabalhos identificados, torna-se pertinente apresentar as instituições de ensino superior responsáveis pelo desenvolvimento das pesquisas, bem como a quantidade de trabalhos defendidos em cada uma, conforme sistematizado na Tabela 5 a seguir.

Tabela 5 – Especificação das Instituições Superiores por região geográfica e respectivos quantitativos de trabalhos defendidos (Continua)

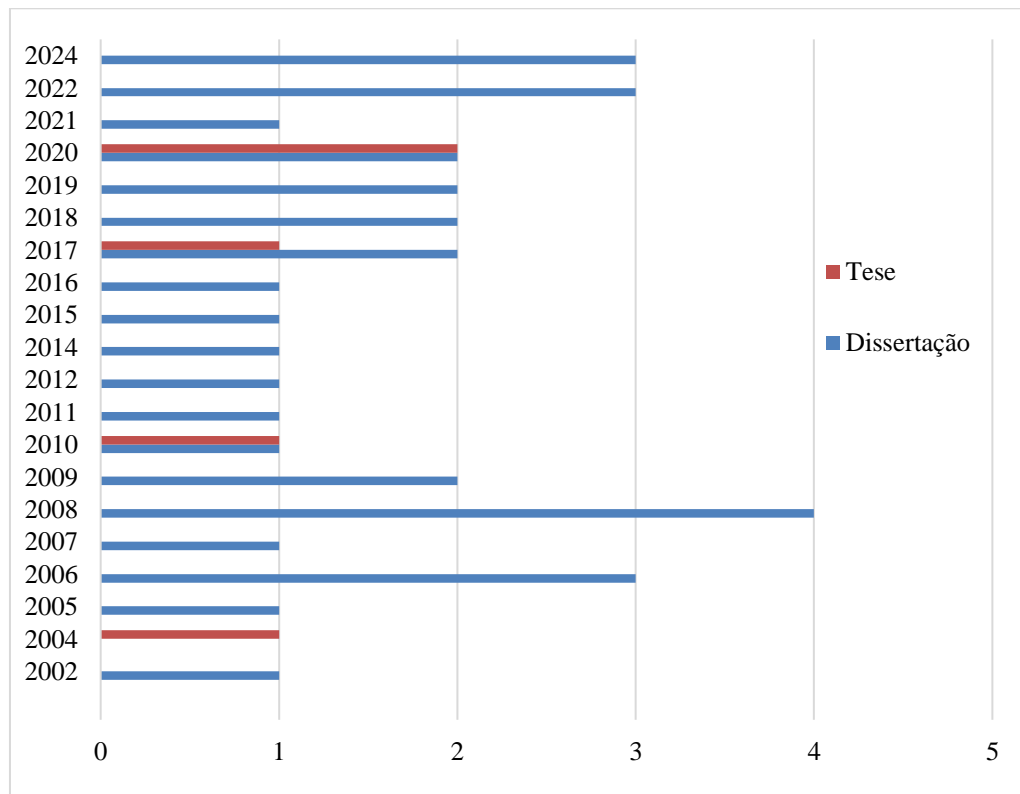
Região	Instituições de Ensino Superior (nome e sigla)	Quantidade de trabalhos
CENTRO-OESTE	Pontifícia Universidade Católica De Goiás - PUC GO	1
	Universidade Católica de Goiás - UCG	1
	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS	1
	TOTAL REGIÃO CENTRO-OESTE	3
NORDESTE	Universidade Católica de Salvador - UCSal	1
	Universidade Federal da Bahia - UFBA	1
	Universidade Federal de Salvador - UFSal	1
	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	1
	Universidade Federal de Paraíba - UFPB	1
	Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP	1
	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	1

	TOTAL REGIÃO NORDESTE	7
SUDESTE	Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF	5
	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	6
	Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP	1
	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC	4
Tabela 5 – Especificação das Instituições Superiores por região geográfica e respectivos quantitativos de trabalhos defendidos (Conclusão)		
	Universidade de São Paulo - USP	2
	Universidade do Oeste-Paulista - UNOESTE	1
	Universidade Estadual Paulista - UNESP	2
	Universidade Federal de São Carlos - UFSCar	1
	Universidade Federal de São Paulo - USP	1
	TOTAL REGIÃO SUDESTE	23
SUL	Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO	1
	Universidade Federal do Paraná - UFPR	2
	Universidade do Vale do Rio Sinos - UNISINOS	1
	Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS	1
	TOTAL REGIÃO SUL	5

Fonte: Elaboração própria (2025)

No que se refere ao ano de defesa, observa-se uma variação na quantidade de trabalhos publicados ao longo do período analisado, conforme ilustrado no Gráfico 2. De acordo com os critérios de seleção estabelecidos, não foram identificadas teses ou dissertações nos anos de 2000, 2001, 2003, 2013 e 2023. Nos demais anos, a produção acadêmica apresenta um padrão relativamente uniforme, com destaque para o ano de 2008, que registrou o maior número de dissertações (4), e para o ano de 2020, que totalizou quatro trabalhos, sendo dois referentes a dissertações e dois a teses.

Gráfico 2 – Quantitativo das pesquisas acadêmicas por tipo e ano de defesa



Fonte: Elaboração própria (2025)

Observa-se que, no período de 2006 a 2010, houve um aumento no número de defesas sobre a temática, correspondendo a mais de 30% dos trabalhos identificados. A partir de 2017, esse número se intensificou, representando 47% das publicações analisadas. Conforme os critérios de seleção estabelecidos, foram encontradas poucas teses, apenas cinco, conforme já mencionado, e a quantidade de dissertações variou entre uma e quatro por ano, sendo mais comum o registro de uma dissertação anual. Nos últimos cinco anos, verifica-se uma tendência de crescimento nas defesas relacionadas ao tema, possivelmente impulsionada pelas transformações nas configurações familiares e no campo educacional, o que reforça a relevância de estudos voltados à participação da família no contexto escolar.

Quanto aos procedimentos metodológicos adotados nas produções acadêmicas analisadas, conforme a classificação proposta por Gil (2002), verificou-se que a maioria dos trabalhos (71,1%) utiliza o estudo de caso como abordagem principal. Em seguida, destacam-se os estudos de campo, com 15,8%, as revisões bibliográficas, com 10,5%, e, por fim, as pesquisas-ação, que representam 2,6% do total, conforme detalhado no Tabela 6.

Tabela 6 – Tipo de procedimentos metodológicos identificados nas produções acadêmicas e respectivos autores/as

TIPO DE PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	AUTORES/ AUTORAS DAS PESQUISAS ANALISADAS
Bibliográfica (4)	Osorio (2024); Oliveira (2015); Belucci (2009); Lima (2008)
Estudo de campo (6)	Borges (2022); Johann (2018); Cordeiro (2018); Albuquerque (2017); Fantinato (2012); Ximenes (2010)
Estudo de caso (27)	Carneiro (2024); Costa (2024); Bittencourt (2022); Sodré (2021); Bezerra (2020); Cannan (2020); Rotella (2020); Bastos (2020); Souza (2019); Lemos (2019); Oliveira (2017); Souza (2017); Colacino (2016); Assis (2014); Almeida (2011); Santos (2010); Duarte (2009); Pinto (2008); Silva (2008); Moraes (2008); Siqueira (2007); Guelber (2006); Souza (2006); Ribeiro (2006); Barbosa (2005); Ribeiro (2004); Palitot (2002).
Pesquisa-Ação (1)	Socoloski (2022)

Fonte: Elaboração própria (2025)

A análise dos estudos bibliográficos revela importantes indícios sobre a participação da família na escola. Esses trabalhos concentram-se principalmente em reflexão teórica e análise crítica, abordando diferentes contextos e recortes temporais, o que evidencia um esforço em compreender profundamente os fundamentos e desafios dessa relação. Ao mesmo tempo, essa predominância sugere uma lacuna na exploração de ações práticas e interventivas, indicando espaço para desenvolver estratégias que aproximem efetivamente famílias e escolas. Osorio (2024), por exemplo, analisou como se estabelece a relação entre família e escola no desenvolvimento das crianças do Ensino Fundamental I. Oliveira (2015) investigou as produções acadêmicas brasileiras sobre o tema no período entre 2000 e 2013, enquanto Belucci (2009) propôs uma reflexão crítica sobre os desafios contemporâneos dessa interação. Já Lima (2008) abordou a relação entre família e escola a partir da diversidade e da adversidade presentes em contextos educacionais da rede pública.

Entre as pesquisas que adotaram o estudo de campo como procedimento metodológico, identificam-se investigações voltadas à compreensão das representações, percepções e concepções de atores escolares e familiares sobre sua participação no processo educativo. Borges (2022) analisou as novas configurações familiares e suas implicações na relação com a escola; Johann (2018) procurou compreender as representações das mães sobre sua participação nos processos educativos; e Cordeiro (2018) discutiu as tensões que emergem entre a função

social da escola e a ação compartilhada com as famílias. Albuquerque (2017), por sua vez, investigou as concepções dos diferentes sujeitos (familiares e agentes escolares) sobre a relação família-escola à luz da psicologia escolar. Fantinato (2012) explorou os fatores que envolvem a queixa escolar, questionando a responsabilização de um único ator nesse processo. Já Ximenes (2010) voltou-se à análise da participação familiar em articulação com a gestão escolar, discutindo caminhos possíveis para sua efetivação.

A maior parte das pesquisas analisadas adotou o estudo de caso como procedimento metodológico, o que permitiu uma investigação aprofundada de contextos específicos, instituições e práticas singulares relacionadas à interação entre família e escola. Carneiro (2024) investigou o papel de grupos de WhatsApp na mediação dessa parceria, enquanto Costa (2024) analisou as possibilidades e limites da aproximação entre esses dois sujeitos em uma escola estadual mineira. Outros estudos, como os de Bittencourt (2022), Sodré (2021), Bezerra (2020), Canaan (2020), Rotella (2020) e Bastos (2020), também abordaram diferentes dimensões da relação família-escola, variando entre o enfoque nas concepções dos envolvidos, nas práticas de gestão, na vulnerabilidade social dos territórios e na mediação de conflitos. Souza (2019), Lemos (2019), Oliveira (2017) e Souza (2017) centraram-se nos sentidos atribuídos pelos estudantes, professores e familiares à educação escolar e à gestão democrática. Outros estudos, como os de Colacino (2016), Assis (2014), Almeida (2011), Santos (2010), Duarte (2009), Pinto (2008), Silva (2008) e Moraes (2008), examinaram desde a formação das expectativas familiares até o impacto de suas práticas educativas nos processos de aprendizagem. Ainda, pesquisas como as de Siqueira (2007), Guelber (2006), Souza (2006), Ribeiro (2006), Barbosa (2005), Ribeiro (2004) e Palitot (2002) evidenciaram aspectos como o currículo oculto, a cidadania, as representações sociais e o impacto de fatores familiares, como a separação dos pais, sobre a trajetória escolar.

Por fim, a única pesquisa que adotou o procedimento de pesquisa-ação, realizada por Socoloski (2022), propôs a aplicação dos princípios da Pedagogia Sistêmica como estratégia metodológica e formativa, buscando compreender suas contribuições para as relações entre família e escola em um cenário educacional complexo e em constante transformação.

Adicionalmente, a partir da análise das palavras-chave das pesquisas acadêmicas, identificaram-se as principais áreas do conhecimento e do ensino abordadas na temática família e escola. Buscou-se, ainda, verificar a frequência com que essas áreas aparecem, conforme sistematizado no Tabela 7, a seguir.

Tabela 7 - Quantitativo de áreas ou modalidades do conhecimento/ensino evidenciadas nas palavras-chave das pesquisas acadêmicas e respectivos autores/as

ÁREA OU MODALIDADE DE CONHECIMENTO EVIDENCIADO NAS PALAVRAS-CHAVE	AUTORES/ AUTORAS
Educação (6)	Palitot (2002); Souza (2006); Siqueira (2007); Moraes (2008); Socoloski (2022); Carneiro (2024).
Gestão Escolar (10)	Belucci (2009); Santos (2010); Ximenes (2010); Colacino (2016); Oliveira (2017); Bastos (2020); Bezerra (2020); Rotella (2020); Bittencourt (2022); Costa (2024).
Psicologia (5)	Barbosa (2005); Pinto (2008); Duarte (2009); Fantinato (2012); Albuquerque (2017).
Sociologia Educacional (17)	Ribeiro (2004); Guelber (2006); Ribeiro (2006); Silva (2008); Lima (2008); Duarte (2009); Almeida (2011); Assis (2014); Oliveira (2015); Souza (2017); Cordeiro (2018); Johann (2018); Lemos (2019); Souza (2019); Canaan (2020); Sodré (2021); Borges (2022); Osorio (2024).

Fonte: Elaboração própria (2025)

Ao comparar as áreas ou modalidades de conhecimento evidenciadas nas palavras-chave, o objetivo geral e a distribuição dos autores e autoras, pode-se deduzir que os temas abordados sugerem uma abordagem interdisciplinar, ainda que haja uma concentração significativa em campos específicos. Observa-se que a área de Sociologia Educacional apresenta maior representatividade, sendo de 44,7%, indicando um interesse predominante pelas questões sociais relacionadas à educação, suas dinâmicas e impactos.

Por outro lado, a Gestão Escolar também revela forte presença, 26,3%, o que sugere que as pesquisas valorizam a organização, administração e práticas de gestão como elementos centrais para a melhoria do ambiente escolar e dos processos educacionais. A Educação, embora com menor número de autores 15,8% mantém relevância, destacando-se na análise dos processos pedagógicos e na prática educativa propriamente dita. A Psicologia aparece com 13,2%, o que indica uma atenção específica às dimensões psicológicas que influenciam o ambiente escolar, o comportamento dos sujeitos envolvidos e as práticas pedagógicas.

A sistematização dos dados apresentados até o momento revela importantes indícios das práticas e estratégias adotadas para promover o envolvimento das famílias no processo educacional. No capítulo subsequente, proceder-se-á a uma análise mais aprofundada e crítica desses dados, com o objetivo de identificar os desafios enfrentados e as potencialidades inerentes à participação familiar.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O quadro a seguir apresenta as categorias e as subcategorias em que foram classificadas as pesquisas.

1. Formas de Participação Familiar	
1.1 Participação em reuniões, conselhos escolares e associações	Carneiro (2024); Bittencourt (2022); Rotella (2020); Cordeiro (2018); Oliveira (2017); Ximenes (2010); Siqueira (2007); Guelber (2006); Ribeiro (2006).
1.2 Acompanhamento da vida escolar em casa	Osorio (2024); Carneiro (2024); Cannan (2020); Albuquerque (2017); Pinto (2008); Silva (2008); Moraes (2008); Souza (2006); Barbosa (2005); Palitot (2002).
1.3 Comunicação com a equipe pedagógica	Costa (2024); Sodré (2021); Souza (2019); Albuquerque (2017); Oliveira (2017); Souza (2017); Santos (2010); Duarte (2009); Ribeiro (2004).
1.4 Participação em outros espaços não institucionalizados e no cotidiano da escola	Carneiro (2024); Bezerra (2020); Fantinato (2012); Belucci (2009).
2. Fatores que Influenciam a Participação	
2.1 Fatores socioeconômicos e culturais	Sodré (2021); Cannan (2020); Lemos (2019); Souza (2017); Assis (2014); Lima (2008); Palitot (2002).
2.2 Barreiras estruturais	Costa (2024); Sodré (2021); Assis (2014); Belucci (2009).
2.3 Relação entre escola e família	Socoloski (2022); Borges (2022); Bastos (2020); Lemos (2019); Johann (2018); Cordeiro (2018); Colacino (2016); Oliveira (2015); Almeida (2011).
3. Efeitos da Participação Familiar no Desempenho Escolar	
3.1 Desenvolvimento acadêmico	Osorio (2024); Rotella (2020); Moraes (2008); Souza (2006).
3.2 Comportamento e disciplina	Albuquerque (2017); Souza (2017); Pinto (2008); Barbosa (2005); Palitot (2002).
3.3 Desenvolvimento socioemocional	Socoloski (2022); Albuquerque (2017); Souza (2017); Silva (2008); Ribeiro (2004).

4. Desafios e Limitações na Efetivação da Participação	
4.1 Resistência da escola ou da família	Costa (2024); Fantinato (2012); Almeida (2011).
4.2 Comunicação deficiente	Sodré (2021); Souza (2019); Oliveira (2017); Duarte (2009).
4.3 Gestão democrática e participativa	Bastos (2020); Cordeiro (2018); Ximenes (2010); Siqueira (2010).
5. Propostas e Estratégias para Ampliar a Participação	
5.1 Práticas de acolhimento e escuta ativa	Socoloski (2022); Souza (2017); Santos (2010); Duarte (2009).
5.2 Formação continuada de professores	Borges (2022); Cordeiro (2018); Colacino (2016).
5.3 Projetos intersetoriais	Bezerra (2020); Assis (2014); Lima (2008).
5.4 Tecnologias de comunicação e informação	Carneiro (2024); Ximenes (2010); Belucci (2009).

Fonte: Elaboração própria (2025)

Categoria 1 - Formas de Participação Familiar

Subcategoria 1.1 – Participação em reuniões, conselhos escolares e associações

A participação das famílias em reuniões, conselhos escolares e associações constitui um dos mecanismos mais institucionalizados de envolvimento no espaço escolar, configurando-se como expressão da gestão democrática prevista nos marcos legais desde a década de 1990 (Guelber, 2006; Ribeiro, 2006). Todavia, os estudos analisados demonstram que tal participação não se concretiza de modo uniforme: ao mesmo tempo em que garante possibilidades de representação e voz, enfrenta limites relacionados ao perfil sociocultural das famílias, às práticas de gestão e à ressignificação desses espaços frente às novas dinâmicas de comunicação.

De acordo com Bittencourt (2022), a participação é mais visível em momentos festivos e comunicativos do que em instâncias colegiadas ou no acompanhamento pedagógico, o que

sugere um caráter episódico e pouco contínuo do envolvimento familiar. Essa constatação converge com Rotella (2020), que identifica um descompasso entre a oferta de espaços formais de participação e o efetivo engajamento das famílias, reforçando a ideia de que a simples existência de conselhos ou reuniões não garante sua legitimidade social. Nesse contexto, ambos os autores destacam o papel do gestor como mediador, cabendo-lhe criar condições para que esses espaços sejam significativos e atrativos, indo além da formalidade.

Por outro lado, a análise de Guelber (2006) e Ribeiro (2006) enfatiza a desigualdade de participação, revelando que famílias com maior capital socioeconômico e cultural tendem a se inserir mais ativamente nesses espaços, enquanto aquelas em situação de vulnerabilidade enfrentam barreiras objetivas e subjetivas para o engajamento. Tal perspectiva dialoga com a crítica de Ximenes (2010), para quem os conselhos escolares não podem ser compreendidos apenas como instâncias procedimentais, mas como arenas de disputas simbólicas e políticas. Isso significa que a participação é atravessada por interesses divergentes entre gestores, professores, funcionários e famílias, evidenciando que a gestão democrática se concretiza de forma desigual e conflitiva, e não como processo consensual.

A eficácia da gestão democrática depende da reestruturação de órgãos colegiados e da institucionalização de medidas que incentivem a participação contínua. Caso contrário, esses espaços correm o risco de se tornar burocráticos e distantes das demandas das famílias (Oliveira, 2017). Rotella (2020), ainda, destaca a insuficiência de mecanismos meramente formais para assegurar o engajamento.

Nesse contexto, torna-se imprescindível considerar o impacto da cultura digital, na qual aplicativos de mensagens emergem como novos espaços de interação, muitas vezes ocupando o lugar de conselhos e reuniões formais (Carneiro, 2018). Se, por um lado, tais canais favorecem a circulação rápida e contínua de informações, por outro, podem também potencializar boatos e conflitos, impondo à gestão escolar o desafio de ressignificar os espaços de participação institucionalizada diante das práticas comunicacionais contemporâneas. Observa-se, assim, um tensionamento: enquanto Oliveira (2017) destaca a importância de fortalecer e formalizar os colegiados como instâncias legítimas de deliberação, Carneiro (2018) chama atenção para a necessidade de repensar a legitimidade desses mesmos espaços à luz das novas formas de engajamento informal mediadas pela tecnologia.

Em continuidade a este debate e sob uma perspectiva foucaultiana, que não se limita à análise de fatos isolados, mas busca compreender como poder, conhecimento e discursos se articulam na construção da realidade social, Siqueira (2007) desloca a discussão ao problematizar o caráter regulador da participação familiar. Para o autor, ao convocar famílias a

se engajarem em reuniões e conselhos, a escola institui um verdadeiro “currículo para as famílias”, capaz de orientar, normatizar e disciplinar comportamentos parentais. Diferentemente de Bittencourt (2022) e Rotella (2020), que enfocam principalmente a ausência ou fragilidade da presença familiar, Siqueira (2007) evidencia que a própria participação, quando efetivada, pode atuar como dispositivo de poder e regulação, ampliando a reflexão para além da simples adesão ou não adesão das famílias.

Dessa forma, os estudos indicam que a participação em reuniões, conselhos escolares e associações, embora essencial à concretização da gestão democrática, está permeada por contradições. Se, por um lado, representa um instrumento de cidadania e corresponsabilidade, por outro, revela-se suscetível à desigualdade de acesso, à informalidade das interações digitais e ao potencial de funcionar como mecanismo de regulação de condutas. Nesse contexto, a gestão escolar enfrenta o desafio de reconfigurar tais espaços, promovendo um equilíbrio entre formalidade e abertura à diversidade cultural e comunicacional das famílias, de modo a evitar tanto a burocratização quanto a deslegitimação desses canais de participação.

Subcategoria 1.2 – Acompanhamento da vida escolar em casa

O acompanhamento da vida escolar em casa constitui uma das dimensões centrais da participação familiar, representando a extensão do espaço escolar para o contexto doméstico, onde pais, responsáveis e outros membros da família atuam como mediadores do processo de aprendizagem. Esta forma de participação se manifesta por meio da supervisão de tarefas escolares, incentivo à leitura, estabelecimento de rotinas de estudo e engajamento na construção de hábitos e valores relacionados à educação (Osorio, 2024; Souza, 2006).

Diversos estudos enfatizam que a participação familiar não se limita à presença em reuniões escolares ou eventos institucionais, mas se desdobra em práticas cotidianas que impactam diretamente o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças. Souza (2006) demonstra que atitudes educativas familiares consistentes, como acompanhamento das atividades escolares e estímulo à aprendizagem, estão correlacionadas a melhores resultados da aprendizagem. O microsistema familiar interage com o escolar, promovendo o desenvolvimento integral do estudante. Morais (2008) reforça essa visão, evidenciando que famílias com maior escolaridade e condições socioeconômicas mais favoráveis tendem a fornecer um acompanhamento mais efetivo, refletindo em um desempenho escolar superior, enquanto famílias em condições mais vulneráveis enfrentam barreiras estruturais que limitam sua participação prática no cotidiano educativo. A pesquisa de Osorio (2024) destaca, ainda,

que o acompanhamento familiar efetivo vai além da supervisão mecânica de tarefas; envolve a compreensão das condições sociais e culturais das famílias, assim como o reconhecimento das políticas públicas que afetam a vida escolar e o desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, a relação família-escola deve ser compreendida criticamente, considerando que a ausência de compreensão sobre essas dimensões pode transformar o acompanhamento em uma fonte de opressão ou cobrança excessiva, em vez de um recurso para a aprendizagem. Carneiro (2024) aponta que, no contexto contemporâneo, marcado pela cultura digital, a comunicação entre família e escola tem sido mediada por aplicativos e redes sociais, que podem tanto facilitar quanto dificultar o acompanhamento escolar. A pesquisa evidencia que tais meios, embora amplamente utilizados, nem sempre proporcionam um diálogo efetivo; muitas vezes reproduzem confrontos, disseminação de informações não verificadas e expectativas desajustadas entre os atores envolvidos. Assim, o acompanhamento em casa torna-se uma instância ainda mais relevante para consolidar a aprendizagem, compensando lacunas de comunicação ou limitações na mediação escolar.

O ofício de pai/mãe de aluno, conforme analisado por Canaan (2020), revela nuances sobre o acompanhamento escolar, especialmente nas camadas populares. A autora ressalta que, embora as expectativas escolares incluam auxílio nas tarefas cognitivas, muitas vezes se concentra na motivação, disciplina e cuidados gerais, refletindo uma visão mais ampla do que se espera da família. Esse aspecto evidencia que o acompanhamento da vida escolar em casa deve ser adaptado às condições reais das famílias, reconhecendo suas limitações e potencialidades.

Outros estudos corroboram essa perspectiva, evidenciando a influência das condições familiares sobre o acompanhamento escolar. Silva (2008) mostra que, do ponto de vista das crianças, a família é o principal ambiente de aprendizado de normas de convivência, valores e hábitos de estudo, complementando as atividades desenvolvidas na escola. Pinto (2008) reforça que, mesmo em contextos de dificuldades socioeconômicas, famílias mobilizam-se para manter os filhos na escola, demonstrando que o acompanhamento em casa é um instrumento de valorização da escolarização e de construção de significados sobre a educação.

Por outro lado, Palitot (2002) alerta para os impactos de situações familiares adversas, como separação dos pais, que podem comprometer a aprendizagem e demandam maior atenção e articulação entre escola e família. A perspectiva dos educadores também contribui para compreender os limites e possibilidades do acompanhamento familiar. Souza (2006) evidencia que a participação efetiva da família ainda é limitada, concentrando-se principalmente na supervisão de tarefas e comparecimento a eventos escolares, enquanto atividades mais amplas

de mediação do aprendizado são pouco desenvolvidas. Barbosa (2005), por sua vez, destaca que conflitos acerca de limites e disciplina, comuns entre famílias e professores, influenciam a qualidade do acompanhamento em casa, revelando a necessidade de alinhamento de expectativas e de formação para pais e educadores sobre práticas educativas consistentes.

De acordo com a literatura o acompanhamento da vida escolar em casa é um elemento fundamental para a consolidação da aprendizagem, mas sua efetividade depende de múltiplos fatores, como as condições socioeconômicas, escolaridade dos responsáveis, comunicação efetiva com a escola, formação em atitudes educativas e contexto familiar. O diálogo contínuo entre escola e família, mediado por compreensão crítica das condições de cada estudante, configura-se, portanto, como um eixo estratégico para o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, fortalecendo a participação familiar além do espaço escolar formal.

Subcategoria 1.3 – Comunicação com a equipe pedagógica

A comunicação entre famílias e equipes pedagógicas constitui um eixo central para a efetivação da participação familiar no ambiente escolar, configurando-se como espaço de troca de informações, negociação de expectativas e construção de vínculos de confiança. Entretanto, ao observar os estudos existentes, evidencia-se que essa comunicação enfrenta desafios complexos, derivados de barreiras estruturais, desigualdades sociais, preconceitos institucionais e concepções divergentes sobre o papel da família na educação.

Costa (2024) demonstra que, em uma escola por ela analisada, fatores relacionados à rotina de trabalho e à disponibilidade de tempo das famílias limitam sua presença em reuniões e processos decisórios. Nesse contexto, estratégias como o uso de grupos de WhatsApp e reuniões virtuais emergem como instrumentos capazes de flexibilizar a comunicação e ampliar a participação familiar. A autora argumenta que a comunicação deve ser compreendida como um processo dialógico, fundamentado no respeito mútuo e no compartilhamento de informações, o que possibilita a aproximação entre escola e famílias, mesmo diante de limitações concretas.

No entanto, Sodré (2021) apresenta uma perspectiva crítica ao evidenciar que a comunicação escolar não ocorre em um vácuo social. A autora aponta que representações e estigmas construídos sobre famílias de alta vulnerabilidade, frequentemente percebidas como ausentes, desinteressadas ou “carentes”, afetam diretamente a interação com a escola. Assim, mesmo quando canais de comunicação estão disponíveis, há um descompasso entre expectativas institucionais e realidade familiar, o que gera uma relação assimétrica marcada por

juízos e pré-conceitos. Esse contraste evidencia que a mera disponibilidade de meios comunicativos não é suficiente; é necessário que a escola reconheça as condições concretas de vida e as singularidades das famílias para que a comunicação seja efetivamente participativa.

Sob outra ótica, Souza (2017) enfatiza a relevância do olhar dos estudantes, evidenciando que a comunicação familiar e escolar não se restringe a informações administrativas ou de desempenho, mas atravessa dimensões simbólicas e afetivas. Os adolescentes indicam que a escola desempenha papel de referência emocional e simbólica, enquanto a família orienta, de forma singular, suas experiências de escolarização. Assim, a comunicação deve ser compreendida como mediadora de significados, capaz de integrar as perspectivas das famílias e das crianças, evitando que o diálogo se limite à formalidade ou à transmissão unilateral de instruções.

Albuquerque (2017) amplia a análise ao discutir o papel do psicólogo escolar como mediador da comunicação entre escola e famílias. A autora aponta que, em muitas instituições, predomina uma relação unilateral, em que a escola prescreve papéis e expectativas enquanto responsabiliza as famílias pelos entraves na educação. A atuação do psicólogo, através de encontros contínuos e construção de materiais informativos, permite a criação de uma comunicação mais equilibrada, fortalecendo vínculos e promovendo corresponsabilidade. Aqui, o argumento crítico se concentra na necessidade de profissionalização e mediação especializada para superar preconceitos institucionais e mitos sobre a participação familiar.

Santos (2015) oferece uma reflexão complementar, mostrando que a comunicação deve ir além da transmissão de informações e incorporar discussões sobre currículo, trajetórias de aprendizagem e projetos pedagógicos. A autora revela que, para famílias de contextos urbanos vulneráveis, a participação muitas vezes se restringe a estratégias de proteção e segurança, sem vínculo direto com a gestão escolar ou o currículo. Tal perspectiva reforça a necessidade de que a comunicação seja sensível às prioridades, percepções e vivências concretas das famílias, evitando juízos sobre seu suposto desinteresse.

De acordo com alguns autores, os mitos institucionais sobre a ausência de interesse das famílias ainda limitam a efetividade da comunicação. Duarte (2009) mostra que a participação é percebida pelas famílias como um caminhar conjunto com a escola, condicionado à oferta de atividades e horários compatíveis com sua rotina. Ribeiro (2004), por sua vez, revela que os pais, embora tentem atender às expectativas escolares, experienciam sentimento de impotência diante das exigências institucionais, evidenciando que a comunicação, quando prescritiva ou unilateral, tende a reproduzir exclusão e desigualdade. Ambos os estudos reforçam que a

comunicação deve ser construída a partir da escuta atenta, do reconhecimento das singularidades familiares e da promoção de diálogos contínuos e colaborativos.

A comunicação com a equipe pedagógica não é apenas um mecanismo técnico de transmissão de informações, mas um processo complexo, marcado por relações de poder, estigmas sociais e concepções divergentes sobre educação e família. Para que seja efetiva, é necessário abertura institucional, flexibilização de canais, mediação profissional e reconhecimento das especificidades de cada família. Só assim é possível transformar a interação entre escola e famílias em uma prática dialógica, corresponsável e capaz de fortalecer a aprendizagem, o vínculo afetivo e a participação efetiva no processo educativo.

Subcategoria 1.4 – Participação em outros espaços não institucionalizados e no cotidiano da escola

A participação das famílias na vida escolar não se restringe às instâncias formais de deliberação e acompanhamento, mas se estende a espaços informais e ao cotidiano das práticas educativas. Essas formas de envolvimento, embora relevantes, não se configuram de maneira uniforme, sendo atravessadas por condicionantes sociais, tecnológicos, culturais e institucionais que modulam sua intensidade e qualidade (Carneiro, 2024; Bezerra, 2020; Fantinato, 2012; Belucci, 2009).

Carneiro (2024) evidencia que as tecnologias de comunicação, particularmente os grupos de WhatsApp, têm emergido como alternativas de interação entre famílias e escolas. Esses meios, ao mesmo tempo em que possibilitam maior agilidade na troca de informações e na resolução de questões cotidianas, tendem a reproduzir tensões, desentendimentos e a propagação de desinformações, fragilizando o caráter colaborativo do diálogo. Para o autor, a simples disponibilidade de canais digitais não garante um engajamento construtivo; torna-se necessária a mediação ativa da escola, capaz de orientar o uso dessas ferramentas de modo a transformá-las em instrumentos pedagógicos e de construção coletiva de sentido.

Nessa mesma direção, a discussão sobre a efetividade da participação familiar amplia-se quando se consideram as limitações estruturais e institucionais que moldam o cotidiano escolar. A ausência de políticas e projetos voltados à aproximação entre escola e famílias, somada às desigualdades socioeconômicas e à precariedade dos mecanismos comunicativos, contribui para um envolvimento restrito e pouco sustentável. Bezerra (2020), por sua vez, enfatiza a necessidade de reconhecer a escola como espaço central de promoção de experiências

participativas concretas, capazes de integrar a dimensão pedagógica à construção de vínculos sociais mais amplos, superando uma visão restrita às dinâmicas comunicacionais.

Por outro lado, Fantinato (2012) traz outro assunto pertinente, quanto as percepções que moldam as relações entre famílias e instituições escolares. Ao investigar o fenômeno da queixa escolar, a autora revela que interpretações estereotipadas, que tendem a atribuir culpas de modo unilateral, ora à escola, ora à família, ora ao estudante, comprometem a formação de vínculos colaborativos. Dessa forma, a limitação da participação informal não decorre apenas de barreiras materiais ou comunicacionais, mas também de construções simbólicas e culturais que fragilizam o sentimento de corresponsabilidade pelo processo educativo.

Ao contextualizar a participação familiar nas transformações sociais contemporâneas, segundo Belucci (2009), as mudanças nas estruturas familiares, nas dinâmicas laborais e nos valores socioculturais têm reconfigurado as formas de presença e de vínculo entre escola e comunidade. Nesse sentido, a autora argumenta que a escola deve desenvolver estratégias que transcendam o modelo tradicional de engajamento, reconhecendo as novas temporalidades e modos de vida das famílias, e promovendo um envolvimento pautado na corresponsabilidade e na formação integral dos estudantes.

A participação familiar em espaços não institucionalizados configura-se como um fenômeno complexo e multidimensional, atravessado por fatores tecnológicos, socioeconômicos, institucionais e simbólicos (Carneiro, 2024; Bezerra, 2020; Fantinato, 2012; Belucci, 2009). Nesse contexto, torna-se imprescindível a mediação qualificada das interações digitais, bem como a atuação ativa da escola na criação de condições estruturais que favoreçam o engajamento das famílias. Tal atuação implica desconstruir estigmas, fortalecer vínculos de confiança e promover uma cultura de cooperação mútua. Assim, a efetivação de uma participação cotidiana significativa depende da articulação entre mediação tecnológica, políticas institucionais inclusivas e práticas formativas que valorizem a diversidade das experiências familiares, transformando o cotidiano escolar em um espaço de diálogo, corresponsabilidade e pertencimento coletivo.

Categoria 2 – Fatores que Influenciam a Participação

Subcategoria 2.1 – Fatores socioeconômicos e culturais

A participação familiar na escola é profundamente influenciada por fatores socioeconômicos e culturais, que delineiam não apenas a disponibilidade material e temporal

das famílias, mas também as expectativas e significados atribuídos ao processo educacional. Nesse contexto, emerge uma tensão entre o modelo idealizado de família defendido institucionalmente e as condições concretas de vida das famílias, especialmente aquelas situadas em contextos de vulnerabilidade social.

Sodré (2021) evidencia que o imaginário escolar ainda se apoia em uma concepção tradicional de família, baseada no modelo nuclear e heteronormativo, ou seja, formada por pai, mãe e filhos biológicos, organizados segundo papéis de gênero convencionais, nos quais o homem é visto como provedor e a mulher como cuidadora, e cuja estrutura se sustenta na ideia de uma relação heterossexual como norma social. Essa visão, historicamente consolidada como o padrão familiar, influencia o modo como professores e gestores interpretam o comportamento das famílias no contexto escolar. Assim, ausências em reuniões, dificuldades de comparecimento a eventos ou limitações na comunicação são frequentemente entendidas como falta de interesse ou omissão, e não como consequência de barreiras sociais, econômicas ou culturais.

A análise pode ser compreendida à luz da Teoria da Rotulação, de Becker (2009), que explica como grupos sociais atribuem rótulos a determinados indivíduos ou comportamentos, reforçando desigualdades e estigmas. De forma complementar, o conceito de estigma, proposto por Goffman (2008), esclarece como certas famílias passam a ser vistas como “carentes” ou “deficitárias”, não apenas no sentido financeiro, mas também educacional e afetivo, por não corresponderem ao modelo idealizado de normalidade.

Dessa maneira, observa-se que os fatores culturais se entrelaçam às condições socioeconômicas, produzindo percepções que marginalizam famílias monoparentais, homoafetivas, reconstituídas ou extensas, cuja composição foge ao padrão tradicional. Embora essa abordagem reconheça as fragilidades estruturais que limitam a participação familiar, ela tende a desconsiderar formas alternativas e legítimas de engajamento, como o acompanhamento cotidiano das tarefas, o apoio emocional ou o envolvimento comunitário, perpetuando um descompasso entre as expectativas escolares e as reais possibilidades de participação das famílias na vida escolar dos estudantes.

Por outro lado, ao analisar o “ofício” de pai/mãe de aluno nas camadas populares, segundo Cannan (2020), a escola espera comportamentos específicos, como disciplina, motivação e entrega da criança em condições de educabilidade, que nem sempre podem ser cumpridos pelas famílias em função de suas condições socioeconômicas. A pesquisadora demonstra que o exercício desse ofício não é uma questão de vontade individual, mas está

condicionado por práticas culturais e experiências históricas das famílias, mostrando que a ausência de participação formal muitas vezes reflete limitações estruturais, e não desinteresse.

De acordo com Lemos (2019), mesmo em condições adversas, as famílias desenvolvem estratégias para apoiar a aprendizagem, evidenciando que fatores socioeconômicos e culturais modulam a forma da participação, e não a eliminam por completo. A convergência entre práticas familiares e escolares, ainda que limitada, revela que o engajamento pode assumir diferentes formas e intensidades, muitas vezes invisíveis ao olhar institucional, mas cruciais para o desenvolvimento das crianças.

Assis (2021) reforça que a realidade de vulnerabilidade social, marcada por violência, precariedade material e exclusão, cria barreiras adicionais à participação familiar. Nesse sentido, a escola precisa reconhecer a complexidade do contexto para construir práticas inclusivas que considerem não apenas a presença física dos responsáveis, mas também o valor das formas alternativas de engajamento que estes podem oferecer.

Lima (2008) ao analisar os aspectos morfológicos da família, como arranjo e background, e aspectos posicionais, como práticas e dinâmicas familiares, influenciam significativamente a participação nas atividades escolares, incluindo acompanhamento de dever de casa e incentivo aos estudos. O estudo destaca que, mesmo entre famílias de baixa renda, há diferenças no engajamento em função do nível educacional, do acesso a recursos culturais e da divisão de papéis familiares.

Palitot (2018) acrescenta a dimensão da transformação familiar, mostrando que separações e novos arranjos familiares impactam diretamente na aprendizagem e no comportamento dos alunos. Essa perspectiva evidencia a necessidade de políticas escolares e práticas pedagógicas que considerem as diversidades familiares, mitigando os efeitos negativos de contextos adversos e estruturando uma participação que seja inclusiva e adaptada às diferentes realidades.

Os fatores socioeconômicos e culturais atuam de forma interdependente como condicionantes e mediadores da participação familiar no ambiente escolar. Enquanto Sodré (2021) e Canaan (2020) chamam aten o para os riscos de estigmatiza o das famílias e para as tensões existentes entre as expectativas institucionais da escola e as realidades vividas pelas famílias, outros estudos (Lemos, 2019; Assis, 2014; Lima, 2008 e Palitot, 2002) demonstram que, mesmo diante de contextos adversos, as famílias desenvolvem estratégias próprias de envolvimento, mobilizando recursos simbólicos, materiais e afetivos que refletem suas condi es sociais e culturais.

Essas evidências reforçam que a participação familiar não pode ser compreendida em termos de ausência ou deficiência, mas como um fenômeno complexo, multifacetado e historicamente situado, que assume diferentes formas conforme as dinâmicas e possibilidades de cada grupo familiar. As políticas e as práticas escolares precisam ser inclusivas e adaptadas às diversas realidades, reconhecendo a pluralidade das experiências familiares e valorizando modos alternativos de engajamento, como o acompanhamento cotidiano, o apoio comunitário e as interações informais. Ao adotar uma perspectiva sensível à diversidade, a escola pode construir mecanismos de participação mais equitativos e efetivos, capazes de fortalecer o vínculo entre família e instituição educativa.

Subcategoria 2.2 – Barreiras estruturais

A participação das famílias na vida escolar é fortemente condicionada por barreiras estruturais que se manifestam de forma simultânea nos âmbitos logístico, socioeconômico, cultural e simbólico. Costa (2024), ao analisar uma escola em Minas Gerais, evidencia que a sobrecarga de trabalho e os compromissos familiares reduzem significativamente a presença dos pais em reuniões bimestrais e nos processos decisórios da instituição. Ainda que a gestão escolar adote estratégias como grupos de WhatsApp e reuniões virtuais para ampliar a comunicação e flexibilizar a participação, as restrições de tempo e disponibilidade permanecem como entraves expressivos, sugerindo que os recursos tecnológicos mitigam, mas não superam integralmente as desigualdades estruturais que permeiam a relação família-escola.

Sodré (2021) acrescenta que essas barreiras estruturais também podem assumir um caráter simbólico, vinculado às representações sociais e às concepções escolares acerca do modelo familiar ideal. Famílias que não correspondem ao padrão nuclear, heteronormativo e socioeconomicamente valorizado tendem a ser percebidas como desinteressadas ou ausentes, o que favorece processos de estigmatização e rotulação. Essa leitura limitada invisibiliza formas alternativas de engajamento e reforça a exclusão simbólica, demonstrando que os obstáculos culturais e ideológicos podem ser tão impeditivos quanto os logísticos. A análise evidencia que o enquadramento da família como “carente” incorpora dimensões financeiras, educacionais e afetivas, refletindo preconceitos institucionais que fragilizam a construção de vínculos de confiança e corresponsabilidade entre escola e comunidade.

Assis (2014) amplia essa compreensão ao evidenciar que o contexto social em que a escola está inserida impõe barreiras adicionais à participação familiar. Em instituições situadas em territórios marcados pela vulnerabilidade social, fatores como pobreza, violência, tráfico e

consumo de drogas entre os estudantes limitam não apenas a disponibilidade das famílias, mas também a capacidade da escola de oferecer condições adequadas para o engajamento, seja por meio de transporte, segurança ou flexibilização de horários. Assim, as barreiras estruturais se entrelaçam às condições comunitárias, tornando a relação entre escola e família fortemente dependente de fatores externos ao próprio espaço escolar.

Bellucci (2009) aprofunda essa discussão ao situar tais barreiras em um cenário sociocultural mais amplo, caracterizado por transformações econômicas, políticas e sociais. A inserção crescente da mulher no mercado de trabalho, os impactos da globalização e a reconfiguração dos valores familiares provocam mudanças nas funções e na organização da família, exigindo da escola posturas mais flexíveis e adaptáveis. O enfraquecimento de normas tradicionais e a redefinição dos papéis parentais ampliam os desafios à participação, pois a escola passa a desempenhar também o papel de mediadora de práticas educativas que considerem a diversidade e a complexidade das famílias contemporâneas.

Dessa forma, as barreiras estruturais à participação familiar revelam-se complexa e interdependentes. Limitações de tempo e de acesso, vulnerabilidade social e insegurança comunitária, estigmatização simbólica de famílias fora do modelo ideal e transformações socioculturais convergem para restringir o engajamento efetivo dos pais e responsáveis. Superar tais obstáculos demanda uma abordagem integrada, que envolva a flexibilização logística, a sensibilização da equipe escolar quanto à diversidade familiar e a consolidação de uma cultura institucional inclusiva, capaz de reconhecer e valorizar diferentes formas de participação. Somente a partir desse entendimento torna-se possível promover um engajamento familiar significativo, fortalecendo a gestão democrática e contribuindo para a formação integral dos estudantes.

Subcategoria 2.3 – Relação entre escola e família

A relação entre escola e família é um fator determinante para compreender os níveis e as formas de participação dos responsáveis no processo educativo. Tal relação deve ser analisada de maneira contextualizada, considerando as dimensões sociais, históricas, culturais e institucionais que atravessam tanto a escola quanto a família. Os trabalhos analisados permitem observar diferentes perspectivas sobre essa temática, desde abordagens sistêmicas e democráticas até análises críticas fundamentadas em referenciais históricos e sociais.

Um estudo conduzido por Socoloski (2022) evidencia as contribuições da pedagogia sistêmica para a dinâmica entre família e escola. A pesquisa utilizou a metodologia dos Projetos

Criativos Ecoformadores, um enfoque educativo que busca promover processos de aprendizagem integrados, nos quais os participantes são incentivados a refletir sobre suas relações consigo mesmos, com os outros e com o ambiente. Por meio dessa abordagem, constatou-se que a aproximação entre família e escola se fortalece quando vínculos previamente fragilizados são ressignificados, favorecendo o desenvolvimento de sentimentos de pertencimento, autoconhecimento e cooperação. Socoloski (2022) ressalta que a ecoformação atua como um instrumento para superar a visão fragmentada da educação, estimulando uma postura colaborativa e de corresponsabilidade entre os sistemas familiar e escolar, ao integrar dimensões afetivas, sociais e educativas em uma prática reflexiva e participativa.

Borges (2022), a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético, problematiza a relação entre família e escola na sociedade capitalista. A autora evidencia como a escola, ao privilegiar um modelo idealizado de família nuclear, desconsidera os novos arranjos familiares e as condições concretas de vida da população brasileira. Nesse contexto, observa-se que o acompanhamento escolar recai majoritariamente sobre as mulheres, evidenciando a persistência da divisão sexual do trabalho. Borges (2022) ressalta ainda que, embora as famílias esperem que a escola prepare os filhos para a vida em sociedade, a instituição frequentemente estabelece exigências que não dialogam com a realidade familiar, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

De forma complementar, Cordeiro (2024) também se fundamenta no materialismo histórico-dialético para discutir a função social da escola em relação à família. A autora identifica a persistência de uma “cultura da não participação”, em que a escola assume o papel central no processo educativo, relegando as famílias a uma posição secundária. Para os sujeitos pesquisados, a principal função social da escola permanece voltada à preparação para o trabalho e ao sucesso individual, evidenciando a relação direta entre expectativas familiares e o modelo econômico vigente.

Colacino (2016) ao investigar as expectativas de famílias e escola quanto à formação das crianças, constatando que, embora as famílias valorizem a escolarização como meio de ascensão social, seus modos de participação nem sempre são reconhecidos pelos professores. Essa discrepância evidencia uma assimetria na relação, revelando dificuldades da escola em legitimar diferentes formas de envolvimento familiar. Em muitos casos, a gestão escolar ainda não opera de forma plenamente democrática, dificultando a corresponsabilização efetiva (Colacino, 2016).

Sob outra perspectiva, Johann (2018), com base na teoria das representações sociais, analisou como mães de escolas públicas e privadas percebem a relação família-escola. No

campo da aprendizagem, todas se percebem como provedoras de suporte e apoio; entretanto, na formação moral e comportamental, surgem diferenças: mães da rede privada enfatizam o diálogo, enquanto mães da rede pública relatam dificuldades em impor limites e regras. Esses resultados indicam que o contexto social e econômico influencia diretamente a forma como as famílias compreendem e vivenciam sua relação com a escola.

Em um estudo realizado por Oliveira (2015), identificou-se que a relação entre família e escola no Brasil apresenta um caráter assimétrico, uma vez que a escola costuma assumir o protagonismo nos processos de aproximação. As interações ainda se concentram em instrumentos formais e burocráticos, como bilhetes, agendas, reuniões e contribuições financeiras, o que restringe a construção de uma parceria efetiva e dialógica. Apesar disso, destaca que tanto a família quanto a escola compartilham a função social de educar e preparar os jovens para a vida em sociedade, ainda que partam de perspectivas e práticas distintas.

Ampliando essa discussão, Bastos (2020) apresenta uma perspectiva inovadora ao investigar o clima escolar em uma instituição democrática. Os resultados apontam que a gestão compartilhada, a valorização da diversidade e a participação ativa dos diferentes agentes da comunidade escolar contribuem para o fortalecimento dos vínculos entre escola e família. No entanto, a autora observa que o nível de engajamento familiar ainda é intermediário, revelando a necessidade de consolidar práticas mais consistentes de envolvimento nesse modelo participativo.

Almeida (2011) demonstra que a relação família-escola se organiza segundo diferentes lógicas de ação, determinadas pelo contexto social e institucional. Em escolas privadas, a participação tende a assumir um caráter mais racional e utilitário, orientado por objetivos de desempenho e resultados; já nas escolas públicas, prevalecem formas de engajamento baseadas em experiências subjetivas e comunitárias. Essas distinções evidenciam a diversidade das práticas e das condições que moldam o vínculo entre família e escola, indicando que não há um padrão único de parceria, mas múltiplas possibilidades de articulação influenciadas pelas realidades socioculturais de cada contexto.

Os estudos analisados evidenciam que a relação entre escola e família é permeada por contradições e desigualdades, mas também revela importantes potencialidades e caminhos de inovação. De um lado, destacam-se tensões decorrentes das desigualdades sociais, da persistência de papéis de gênero tradicionais e da própria função social atribuída à escola; de outro, surgem experiências que apontam para possibilidades de ressignificação dessas relações, seja por meio da adoção de práticas inspiradas na pedagogia sistêmica, da implementação de modelos de gestão democrática ou do reconhecimento das distintas lógicas de ação das famílias

em contextos diversos. Assim, a literatura indica um movimento dinâmico e multifacetado, em que a construção de uma parceria mais horizontal e colaborativa entre escola e família ainda se apresenta como um processo em desenvolvimento, exigindo abertura, diálogo e o reconhecimento da diversidade como princípio educativo.

Categoria 3 – Efeitos da Participação Familiar no Desempenho Escolar

Subcategoria 3.1 – Desenvolvimento acadêmico

A relação entre a participação familiar e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes tem sido amplamente discutida na literatura educacional, sendo reconhecida como um dos fatores que mais impactam no desempenho escolar. As pesquisas analisadas nesta subcategoria evidenciam que o envolvimento das famílias, embora apresente diferentes formas e intensidades, constitui elemento central para a aprendizagem e para a permanência dos alunos na escola.

O estudo de Osorio (2024), fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural e no materialismo histórico-dialético, aponta que a relação família-escola é essencial para compreender os processos de desenvolvimento das crianças no básico. A autora destaca que, embora seja lugar comum afirmar a importância dessa relação, as pesquisas revelam lacunas significativas, especialmente no acompanhamento concreto do desenvolvimento infantil e na consideração das dimensões de classe e raça. Além disso, observa-se que o vínculo entre famílias e escolas, muitas vezes, é permeado por preconceitos e por uma lógica de queixas em relação aos alunos, o que pode prejudicar sua aprendizagem. Entretanto, quando a relação se constrói pelo compartilhamento de responsabilidades nas tarefas extraescolares, há indícios de fortalecimento da motivação e da autonomia das crianças. O desenvolvimento educacional não pode ser compreendido de forma isolada, mas articulado às condições sociais, econômicas e institucionais que cercam as famílias e as escolas (Osorio, 2024).

Rotella (2020), ao analisar a relação entre família e escola em uma instituição pública, reforça a perspectiva de Osorio (2024) ao evidenciar que o envolvimento familiar é decisivo para o desenvolvimento educacional. O autor demonstra que a simples oferta de espaços institucionais não garante a participação efetiva, destacando o papel estratégico da gestão escolar na criação de ações planejadas e mediadas que promovam o diálogo e a aproximação com as famílias. O estudo também aponta fragilidades na comunicação entre escola e responsáveis, a falta de sensibilização dos pais sobre como participar da vida escolar e a baixa atuação de instâncias coletivas, como o Colegiado Escolar. Tais lacunas indicam a necessidade

de iniciativas voltadas à formação e conscientização das famílias, não para ensinar-lhes a educar, mas para ampliar a compreensão sobre os processos de aprendizagem e o funcionamento da escola em suas dimensões pedagógica, administrativa e relacional.

Professores e gestores reconhecem que o envolvimento familiar exerce influência direta sobre o desempenho e o sucesso escolar dos estudantes. No entanto, essa participação, em muitos casos, permanece limitada a presenças ocasionais em reuniões ou eventos, sem configurar uma relação contínua e colaborativa com a escola. Ainda assim, os educadores ressaltam a importância do papel da família no processo educativo, enfatizando que a parceria entre responsáveis e instituição pode fortalecer a aprendizagem e torná-la mais significativa (Souza, 2006).

Moraes (2008) aprofunda essa discussão ao evidenciar que o desempenho escolar das crianças está fortemente condicionado às realidades sociais e econômicas de suas famílias. Embora todos os grupos analisados por ela vivam em contextos de vulnerabilidade, as desigualdades de renda, escolaridade e condições de trabalho dos responsáveis geraram diferentes possibilidades de acompanhamento da trajetória escolar. Famílias com maior estabilidade econômica e nível educacional mais elevado tendem a exercer um acompanhamento mais constante e efetivo, participando de reuniões e supervisionando as atividades escolares. Em contrapartida, aquelas que enfrentam situações de precariedade material e baixa escolaridade encontram maiores dificuldades para apoiar os filhos, o que se reflete em resultados acadêmicos menos satisfatórios. Assim, Moraes (2008) enfatiza que a corresponsabilidade entre escola, família e aluno é indispensável, mas destaca a atuação familiar como elemento crucial para a melhoria do desempenho escolar.

Nesse contexto, observa-se uma relação consistente entre a participação familiar e o desenvolvimento escolar dos alunos, embora essa interação seja atravessada por diversos condicionantes sociais, econômicos e institucionais. A compreensão dessa relação exige considerar o contexto social e cultural das famílias, bem como o papel mediador da gestão escolar na construção de vínculos mais próximos e colaborativos entre escola e responsáveis. Assim, a literatura indica que a experiência educativa não se define apenas pelo desempenho individual do estudante ou pelas práticas da instituição, mas resulta de uma rede de interações na qual a presença ativa familiar assume papel estratégico no processo de aprendizagem.

Subcategoria 3.2 – Comportamento e disciplina

A participação familiar no contexto escolar não se restringe ao acompanhamento do rendimento acadêmico, mas também se reflete de maneira significativa nas dimensões de comportamento e disciplina dos alunos. O modo como a família estrutura atitudes educativas, estabelece limites e interage com a escola revela-se um fator central para compreender tanto os processos de aprendizagem quanto a formação socioemocional dos estudantes. Os trabalhos analisados (Albuquerque, 2017; Pinto, 2008; Barbosa, 2008; Palitot, 2002) permitem observar que comportamento e disciplina não podem ser entendidos como elementos isolados, mas como construções relacionais, situadas no entrelaçamento entre família, escola e sociedade.

De acordo com Albuquerque (2017) uma das principais dificuldades enfrentadas por psicólogos em contextos escolares está justamente na relação entre família e escola, uma vez que muitos problemas de comportamento e de envolvimento dos estudantes decorrem da ausência ou fragilidade dessa parceria. Os estudos apontam que professores e psicólogos frequentemente percebem uma transferência de responsabilidades entre os dois contextos. Enquanto alguns educadores consideram que as famílias têm delegado à escola funções que lhes caberiam, como a formação moral, o acompanhamento da educação e o estabelecimento de limites, muitas famílias entendem que a escola deve também ensinar valores e atitudes, não apenas conteúdos formais. Essa indefinição de papéis pode gerar lacunas na educação integral dos alunos, refletindo em comportamentos indisciplinados e dificuldades de adaptação ao ambiente escolar.

Nesse sentido, nota-se que a presença e o envolvimento familiar contribuem para uma melhor regulação do comportamento, fortalecendo o vínculo entre o aluno e a escola. Quando os pais acompanham a vida escolar, demonstram interesse pelas atividades e estabelecem diálogo com os professores, os estudantes tendem a apresentar atitudes mais positivas, maior senso de responsabilidade e respeito às normas. Por outro lado, a ausência de acompanhamento familiar está frequentemente associada a comportamentos desajustados e baixo engajamento acadêmico (Albuquerque, 2017).

Souza (2017), ao analisar as atitudes educativas familiares à luz da Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner (2011), observou que muitos pais demonstram preocupação com o desempenho escolar e o comportamento dos filhos, porém carecem de clareza sobre como intervir de maneira efetiva nesse processo. Ainda que reconheçam a importância do acompanhamento escolar, sua participação tende a ser limitada, o que enfraquece a mediação entre os microsistemas da família e da escola. Essa constatação evidencia uma contradição:

existe a consciência sobre a relevância da disciplina e do bom comportamento, mas faltam ações concretas que sustentem o desenvolvimento integral dos estudantes. Nessa perspectiva, a disciplina deve ser compreendida não apenas como o cumprimento de regras, mas como resultado das interações afetivas e culturais no ambiente familiar, capazes de influenciar positivamente o comportamento escolar.

Pinto (2008), a partir de uma perspectiva histórico-cultural, destaca que a disciplina e o comportamento são moldados pelas interações sociais entre adolescentes, famílias e escola. Mesmo diante de dificuldades de subsistência, as famílias estudadas mantêm seus filhos na escola como forma de assegurar sua inserção social e de construir sentidos de pertencimento. Assim, a disciplina vai além de um conjunto de regras, sendo fruto das interações e dos significados atribuídos ao processo educativo. A análise evidencia, ainda, uma crítica relevante: a escola frequentemente delega à família a responsabilidade exclusiva pela disciplina, quando, na prática, a construção de comportamentos mais maduros depende de uma ação compartilhada e dialógica.

Barbosa (2005) problematiza a questão dos limites para a criança, relacionando-os à ideia de disciplina, e evidencia que pais e professores enfrentam dificuldades crescentes para lidar com comportamentos considerados inadequados, em função de mudanças sociais, culturais e econômicas que fragilizam a autoridade tradicional da família e da escola. Fatores como a influência da mídia, a sobrecarga de trabalho e a lógica de mercado, que transforma alunos em “clientes” em escolas privadas, intensificam os conflitos sobre quem deve exercer o papel disciplinador.

Complementando essa perspectiva, Palitot (2002) aponta que situações de ruptura familiar, como a separação dos pais, impactam diretamente o comportamento e a aprendizagem dos estudantes, alterando sua estabilidade emocional e refletindo-se em dificuldades disciplinares no ambiente escolar. No entanto, a escola ainda demonstra pouca preparação para lidar sistematicamente com tais realidades, concentrando-se majoritariamente no conteúdo e não na formação integral dos alunos. Essa ausência de políticas escolares consistentes que articulem família e escola reforça a vulnerabilidade dos estudantes diante de mudanças familiares e do complexo fenômeno da disciplina.

O comportamento e a disciplina, como efeitos da participação familiar, devem ser compreendidos de forma ampliada, não se restringindo à obediência ou ao controle, mas como práticas relacionais ligadas ao desenvolvimento humano. A disciplina surge das interações afetivas, sociais e educativas, ainda que existam desafios quanto às estratégias adotadas e à definição clara de responsabilidades entre família e escola. Uma lacuna significativa é a

ausência de ações conjuntas que transformem a disciplina em uma experiência formativa, em vez de mera imposição normativa.

Quando qualificada e orientada, a participação familiar contribui não apenas para o desempenho escolar, mas também para a construção de sujeitos mais autônomos, responsáveis e socialmente integrados. Nesse sentido, o fortalecimento da relação entre família e escola é essencial para o desenvolvimento integral do aluno, abrangendo aspectos cognitivos e socioemocionais. A atuação complementar desses dois contextos é indispensável para a formação de indivíduos equilibrados, disciplinados e conscientes de seu papel social.

Subcategoria 3.3 – Desenvolvimento socioemocional

O desenvolvimento socioemocional dos alunos no contexto escolar está intimamente ligado às formas de participação familiar e à qualidade das interações entre escola e família. Diferentemente de uma visão restrita ao acompanhamento pedagógico, a presença familiar se configura como espaço de fortalecimento de vínculos afetivos, de pertencimento e de ressignificação de experiências, elementos que impactam diretamente a trajetória formativa e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Socoloski (2022) aponta que a pedagogia sistêmica oferece um referencial relevante para compreender a complexidade das relações entre família e escola. A autora demonstra que a participação familiar, quando mediada por uma perspectiva de inter-relações e complexidade, favorece processos de autoconhecimento, pertencimento e resgate de vínculos fragilizados. A ressignificação de experiências familiares, promovida por práticas colaborativas e dialógicas, reforça a dimensão socioemocional das crianças, evidenciando que a ecoformação, ao ultrapassar lógicas individualistas, estimula posturas cooperativas que beneficiam tanto o bem-estar coletivo quanto a qualidade das interações socioeducativas.

De forma complementar, Souza (2017) ressalta que as práticas educativas familiares influenciam não apenas o desempenho cognitivo, mas também o desenvolvimento social e afetivo. A percepção docente indica que os familiares carecem de clareza sobre como intervir de modo mais eficaz na formação socioemocional dos filhos, especialmente no que se refere a práticas de convivência e expressão afetiva. Tal lacuna evidencia a necessidade de programas de formação parental e de mediação escolar que articulem acompanhamento pedagógico, valores e afetividade, superando uma visão limitada à cobrança por resultados.

Silva (2008) contribui com o olhar direto das crianças sobre a interação família-escola, destacando a centralidade dos vínculos afetivos. Os alunos atribuem papéis diferenciados aos

membros familiares, pai como cuidador, mãe como educadora e afetiva, irmãos como parceiros de brincadeiras e avós como cuidadores, e reconhecem a escola como espaço de regras e aprendizado formal. Essa distinção evidencia que a compreensão infantil do desenvolvimento socioemocional integra dimensões afetivas, morais e sociais.

Ribeiro (2004), por sua vez, apresenta uma perspectiva crítica sobre as expectativas normativas da escola, especialmente em relação às famílias de classes populares. As entrevistas indicam sentimentos de impotência e exclusão, resultado de um modelo relacional que responsabiliza os familiares pelo sucesso ou fracasso escolar sem considerar suas condições sociais e econômicas. Tal lógica excludente tende a gerar insegurança e defensividade nos pais, enfraquecendo o vínculo com a escola e comprometendo a promoção de um desenvolvimento socioemocional equilibrado.

A integração desses estudos evidencia que a presença familiar, por si só, não garante o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. O que se mostra determinante é a qualidade das interações estabelecidas entre os sistemas familiar e escolar. Quando pautadas pelo diálogo, escuta ativa e corresponsabilidade, essas interações fortalecem vínculos, estimulam o pertencimento e promovem o crescimento afetivo e social dos alunos. Em contrapartida, posturas normativas e excludentes, como as criticadas por Ribeiro (2004), comprometem a participação familiar e limitam o potencial socioemocional dos estudantes.

Portanto, a participação da família no contexto escolar deve ser compreendida a partir de uma perspectiva de complexidade, que reconheça os limites estruturais e culturais das famílias, ao mesmo tempo em que valorize seu papel como agentes de afeto, cuidado e socialização. A escuta das crianças, como destacada por Silva (2008), é essencial para revelar como os próprios sujeitos em formação percebem e vivenciam os papéis familiares e escolares.

Categoria 4 – Desafios e Limitações na Efetivação da Participação

Subcategoria 4.1 – Resistência da escola ou da família

A efetivação da participação familiar na escola, embora amplamente reconhecida como fator crucial para o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos alunos, encontra-se permeada por desafios relacionados à resistência, seja por parte da família ou da própria instituição escolar. Os trabalhos de Costa (2024), Fantinato (2012) e Almeida (2011) revelam que essa resistência não se manifesta de forma homogênea, mas resulta de um conjunto de fatores estruturais, culturais, simbólicos e relacionais que atravessam o cotidiano escolar.

De acordo com Costa (2024), a resistência das famílias à participação em processos decisórios e reuniões bimestrais está fortemente vinculada a condicionantes materiais, como horários de trabalho e demandas cotidianas, o que gera uma limitação prática de presença física na escola. No entanto, a análise da autora também evidencia que a resistência não deve ser compreendida apenas como falta de interesse ou descaso, mas como reflexo de uma dinâmica social em que o peso das responsabilidades familiares e profissionais impede maior engajamento. Essa perspectiva crítica rompe com discursos simplistas que culpabilizam os pais, apontando que a gestão escolar precisa reinventar seus mecanismos de participação, incorporando ferramentas digitais e modalidades mais flexíveis de comunicação.

Por outro lado, Fantinato (2012) problematiza a resistência no plano simbólico e relacional, especialmente ao tratar da “queixa escolar”. Historicamente, as dificuldades dos alunos foram atribuídas ora ao indivíduo, ora à família, sendo a escola vista apenas tardiamente como corresponsável pelo processo de fracasso escolar. Essa lógica de culpabilização gera uma relação de desconfiança entre família e escola: as famílias sentem-se desamparadas e incompetentes, enquanto as escolas reproduzem visões estereotipadas que bloqueiam um diálogo construtivo. Nesse contexto, a resistência não decorre apenas da sobrecarga material, mas também de uma barreira subjetiva, marcada pelo medo da exposição, pela sensação de incapacidade e pela falta de clareza nas vias de comunicação. Assim, a ausência de participação se converte em um sintoma de relações fragilizadas, em que a escola pouco se abre à escuta efetiva das famílias e estas, por sua vez, internalizam o sentimento de inadequação.

Já Almeida (2011) amplia a análise ao investigar escolas públicas e privadas, demonstrando que a resistência também é atravessada pelas “diferentes lógicas de ação” que estruturam a experiência social das famílias e da escola. Nas instituições privadas, a participação tende a assumir um caráter estratégico, em que os pais se envolvem como forma de garantir capital escolar e social para seus filhos. Já nas escolas públicas, observa-se uma lógica da subjetivação, na qual as interações são mais permeadas por aspectos afetivos e contextuais, mas igualmente marcadas por dificuldades em consolidar uma parceria efetiva. Em ambos os cenários, entretanto, a resistência emerge da heterogeneidade cultural e social que condiciona as expectativas e práticas, apontando que a participação não pode ser vista de maneira homogênea ou linear.

A articulação desses estudos permite compreender que a resistência da escola ou da família não se configura apenas como “ausência” de participação, mas como resultado de dinâmicas sociais complexas. Quando a escola adota uma postura normativa e pouco dialógica, tende a afastar as famílias, sobretudo aquelas que não se enquadram no perfil de “pais ideais”

valorizados pela instituição. De igual modo, quando as famílias, por motivos econômicos, sociais ou subjetivos, não encontram na escola um espaço de acolhimento, elas se retraem, reforçando o ciclo de distanciamento.

Portanto, superar essa resistência implica uma revisão crítica do papel da gestão escolar e da própria concepção de participação. Não se trata de exigir das famílias uma presença idealizada e muitas vezes inviável, mas de criar estratégias de aproximação que reconheçam a pluralidade das condições de vida, combatam estereótipos e promovam uma comunicação horizontal e acessível. Ao mesmo tempo, a escola precisa assumir sua responsabilidade como espaço de mediação, capaz de construir pontes em vez de reforçar barreiras. Nesse sentido, como demonstram os autores analisados, a efetivação da participação demanda deslocar-se da lógica da culpabilização para a lógica da corresponsabilidade, compreendendo a resistência não como falha, mas como indicador de tensões que precisam ser enfrentadas de forma crítica e propositiva.

Subcategoria 4.2 – Comunicação deficiente

A comunicação deficiente entre escola e família configura-se como uma das limitações mais recorrentes e estruturais à efetivação da participação familiar no contexto escolar. Esse problema vai além da mera ausência de diálogo, manifestando-se por meio de concepções estigmatizantes, discursos assimétricos e práticas que, frequentemente, ampliam a distância entre esses dois espaços sociais fundamentais na formação dos sujeitos. Estudos de Sodré (2021), Souza (2019), Oliveira (2017) e Duarte (2009) oferecem contribuições relevantes para compreender a complexidade desse fenômeno.

Sodré (2021), ao analisar escolas situadas em territórios de alta vulnerabilidade social, evidencia que a comunicação com as famílias é mediada por estigmas e expectativas normativas derivadas de um modelo de família nuclear, heteronormativo e idealizado. Professores e gestores tendem a qualificar as famílias como “ausentes”, “omissas” ou “carentes”, adotando um discurso que desconsidera a diversidade das configurações familiares e as condições socioeconômicas adversas. Esse padrão comunicacional não aproxima, mas distancia escola e família, reforçando desigualdades e promovendo a culpabilização parental.

Em outra perspectiva, Souza (2019), apoiada na psicanálise freudo-lacaniana e na análise de discurso, revela que os adolescentes percebem a escola como referência simbólica e lugar de alívio de angústias, mas não necessariamente como espaço de prazer intelectual. As famílias transmitem valores e limites que contribuem para a constituição subjetiva dos

estudantes, mas a comunicação entre escola e família permanece diluída. Os adolescentes reconhecem a escola como instância de autoridade e transmissão da lei, porém não como espaço que dialogue com a pluralidade de experiências familiares, evidenciando um déficit comunicacional que limita a integração da diversidade de discursos no cotidiano pedagógico.

Oliveira (2017) reforça essas limitações, destacando que a relação família-escola ainda se caracteriza por tensões, unilateralidade e fragilidade. Muitas interações se restringem à transmissão de informações burocráticas ou à cobrança de responsabilidades, sem espaço efetivo para escuta ou construção conjunta de estratégias educativas. Esse modelo verticalizado inviabiliza uma parceria genuína, ao mesmo tempo em que a falta de clareza sobre papéis e responsabilidades perpetua mal-entendidos e reforça a visão da família como principal responsável pelos entraves educacionais.

Duarte (2009), dialogando com Paulo Freire, enfatiza a participação familiar como processo histórico, situado e dialógico. A família reconhece as dificuldades de participação ativa, mas concebe-a como um “caminhar junto”, em contínua parceria. Contudo, a escola frequentemente resiste a esse diálogo, presa a mitos e preconceitos, como a crença na “falta de interesse” dos pais das classes populares, bloqueando o potencial transformador da comunicação e limitando a construção coletiva de estratégias para o sucesso escolar.

De forma crítica, observa-se que a comunicação deficiente não decorre apenas de limitações técnicas ou estruturais, mas de visões cristalizadas que hierarquizam saberes e desconsideram a diversidade social e cultural. Enquanto Sodré (2021) e Duarte (2009) evidenciam estigmas e mitos que marcam famílias como omissas, Souza (2019) e Oliveira (2017) mostram que a comunica o tende a ser unilateral, superficial e distante do diálogo necessário   corresponsabiliza o. Superar essa limita o requer uma mudança paradigmática, inspirada no diálogo freireano, na valoriza o das vozes familiares e na promo o de uma comunica o bidirecional, horizontal e inclusiva.

Em síntese, a comunica o deficiente constitui um desafio que vai além da ausência de contato:   questão estrutural, sustentada por práticas estigmatizantes, discursos de culpabiliza o e rela oes assimétricas de poder. Para efetivar a participa o familiar, torna-se imprescindível que a escola desconstrua estereótipos, crie espaços de escuta ativa e dialogue com as múltiplas realidades familiares, reconhecendo nelas não ausência, mas potencial para a constru o coletiva do processo educativo.

Subcategoria 4.3 – Gestão democrática e participativa

A gestão democrática e participativa, inserida na categoria Desafios e Limitações na Efetivação da Participação, evidencia a complexidade que envolve a articulação entre escola, família e comunidade no processo de democratização da gestão escolar. Embora esteja assegurada como princípio legal e pedagógico da educação pública brasileira, sua implementação enfrenta barreiras estruturais, culturais e discursivas que demandam reflexão crítica.

Bastos (2020), em estudo de caso sobre uma escola democrática, destaca que a gestão compartilhada, a valorização da diversidade e a participação ativa de todos os agentes escolares são centrais para a construção de um clima positivo. No entanto, a pesquisa revela que a dimensão da participação familiar ainda representa um ponto de tensão: a proposta democrática encontra resistências sociais, e a falta de engajamento das famílias fragiliza a consolidação desse modelo. Além disso, limitações materiais, como infraestrutura insuficiente, impactam diretamente os objetivos democráticos, indicando que a gestão participativa depende tanto da abertura institucional quanto do engajamento coletivo e de condições objetivas de funcionamento.

De forma complementar, Cordeiro (2018) identifica, em uma escola estadual, que a fragilidade da participação familiar compromete a efetividade da gestão democrática. Embora a equipe gestora reconheça a importância da integração entre escola e família, observa-se um distanciamento que prejudica o acompanhamento da vida escolar dos alunos. A proposta de um Plano de Ação Educacional, envolvendo seminários, reestruturação dos colegiados e projetos específicos, evidencia a necessidade de institucionalizar espaços e estratégias de participação. Contudo, a simples criação de mecanismos formais não garante engajamento ativo: é necessário considerar o sentido que as famílias atribuem à escola e as condições reais para seu envolvimento.

Ximenes (2010), ampliando essa perspectiva, mostra que a participação familiar não é homogênea, mas plural, influenciada por especificidades sociais e expectativas individuais. Inspirada na Teoria do Cotidiano (Certeau, 1994), a autora ressalta que a gestão democrática não se realiza de forma linear ou consensual, sendo atravessada por disputas simbólicas e práticas diferenciadas. Nesse contexto, a escola constitui um espaço partilhado e tensionado, no qual as famílias legitimam sua participação de maneiras múltiplas, muitas vezes pouco

reconhecidas institucionalmente. Esse achado desloca a concepção de participação de um caráter normativo para uma prática social dinâmica, que se reinventa no cotidiano escolar.

Siqueira (2010), por sua vez, adota uma perspectiva crítica, apoiando-se em Foucault, e problematiza o discurso da participação como dispositivo de governo. Em sua análise, revela-se que a responsabilização das famílias, frequentemente transformadas em “co-gestores” da vida escolar dos filhos, ocorre sem que lhes sejam oferecidas condições reais de ação. O conceito de “currículo para as famílias” evidencia como a escola direciona condutas e molda subjetividades, demonstrando que a gestão democrática não é neutra, podendo reproduzir relações de poder assimétricas sob o pretexto da participação.

Diante dessas evidências, constata-se que a gestão democrática e participativa enfrenta o desafio de equilibrar ideais normativos e práticas concretas. Embora a democratização da gestão contribua para a valorização do conhecimento, o clima escolar e a corresponsabilidade coletiva, existem riscos de superficialidade, burocratização ou instrumentalização da participação.

Portanto, a efetivação de uma gestão democrática requer um duplo movimento: o fortalecimento institucional, com criação de mecanismos estáveis de participação, formação política e compartilhamento real de decisões; e o reconhecimento da pluralidade de formas de participação que emergem no cotidiano, valorizando práticas já desenvolvidas pelas famílias, mesmo que divergentes do modelo esperado pela escola. Ignorar essa diversidade pode reforçar desigualdades e transformar a gestão democrática em mero discurso normativo, esvaziado de sua potencialidade transformadora.

Categoria 5 – Propostas e Estratégias para Ampliar a Participação

Subcategoria 5.1 – Práticas de acolhimento e escuta ativa

As práticas de acolhimento e escuta ativa representam estratégias essenciais para a efetivação da participação familiar na escola, pois favorecem a construção de vínculos de confiança, respeito mútuo e corresponsabilidade no processo educativo. A literatura evidencia que a abertura ao diálogo e a criação de espaços de escuta possibilitam superar barreiras históricas na relação família-escola, muitas vezes marcadas por distanciamento, preconceitos e resistências mútuas.

Socoloski (2022), ao se apoiar na pedagogia sistêmica e em metodologias participativas, mostra que a escuta atenta das narrativas familiares e docentes permite ressignificar experiências e fortalecer vínculos fragilizados. Nesse contexto, o acolhimento não se restringe

a práticas formais ou burocráticas, assumindo caráter relacional e garantindo que as famílias se sintam pertencentes ao espaço escolar e corresponsáveis pelo processo educativo. A perspectiva sistêmica ressalta que a escuta ativa pode provocar mudanças de postura em ambos os sistemas, família e escola, promovendo uma dinâmica colaborativa que rompe com a responsabilização unilateral.

De forma complementar, Souza (2017) destaca que tanto famílias quanto professoras atribuem sentidos semelhantes à escolarização, especialmente ligados à ascensão social e à busca por melhores condições de vida. No entanto, para compreender essas percepções em profundidade, é necessário que a escola desenvolva práticas de escuta que considerem os contextos de vida dos estudantes. As famílias de camadas populares mobilizam estratégias próprias para apoiar a escolarização, mas essas práticas só se tornam visíveis quando a escola se dispõe a acolher e ouvir suas perspectivas. Assim, a escuta ativa desafia a hierarquização do saber escolar, reconhecendo as práticas educativas familiares como legítimas e complementares.

Santos (2010) problematiza que a participação das famílias, embora presente, está frequentemente vinculada a preocupações com segurança e proteção diante da violência urbana, em vez de ao acompanhamento curricular. Essa constatação reforça a necessidade de práticas de escuta que não reduzam a participação às demandas escolares imediatas, mas que busquem compreender os significados mais amplos que as famílias atribuem à educação. O acolhimento, nesse sentido, deve considerar a realidade social e os desafios externos à escola, reconhecendo que estratégias de cuidado e proteção podem não coincidir com as expectativas institucionais.

Duarte (2009), inspirado no pensamento freireano, enfatiza que a participação efetiva ocorre apenas quando há um movimento dialógico, em que a escola reconhece a família não como "carente de interesse", mas como portadora de saberes e experiências próprias. Embora resistências e preconceitos persistam, como o mito da omissão parental, atividades adaptadas às condições reais de tempo e disponibilidade das famílias demonstram maior eficácia. O acolhimento se concretiza quando a escola supera visões estigmatizantes e cria condições concretas para que a escuta seja efetiva, garantindo a participação ativa das famílias.

De maneira crítica, observa-se que todos os estudos convergem para a ideia de que acolhimento e escuta ativa não devem ser práticas pontuais ou retóricas, mas posturas institucionais permanentes. Isso exige repensar a gestão escolar, criando espaços dialógicos que reconheçam a diversidade das experiências familiares e ampliem os significados da participação. A escuta ativa demanda não apenas abertura de canais de comunicação, mas também disposição para reconhecer o outro como sujeito legítimo do processo educativo.

As práticas de acolhimento e escuta ativa constituem estratégias indispensáveis para fortalecer a relação família-escola, promovendo pertencimento, reconhecendo especificidades sociais e culturais e favorecendo a construção de uma parceria colaborativa. Para além de sua dimensão instrumental, essas práticas devem ser compreendidas como parte de uma mudança paradigmática, em que a escola deixa de ser um espaço hierárquico e passa a se constituir como um ambiente dialógico, plural e inclusivo.

Subcategoria 5.2 – Formação continuada de professores

A formação continuada de professores constitui-se como uma estratégia essencial para ampliar a participação da família no espaço escolar, visto que a relação entre essas duas instituições é permeada por tensões históricas, culturais e sociais que exigem do docente uma postura crítica, reflexiva e mediadora. Os trabalhos de Borges (2022), Cordeiro (2018) e Colacino (2016) oferecem importantes elementos de análise ao evidenciar que a compreensão da função social da escola e das transformações nas configurações familiares não pode ser dissociada de um investimento sistemático na formação docente.

Borges (2022), ao analisar a relação família-escola na contemporaneidade, demonstra que os professores são frequentemente atravessados por idealizações normativas de família, baseadas no modelo nuclear burguês, que não correspondem às condições concretas de grande parte da população brasileira. Essa dissonância gera tensões no cotidiano escolar, especialmente quando a instituição transfere às famílias a responsabilidade por determinadas falhas no desempenho ou no comportamento dos alunos, desconsiderando os limites estruturais que permeiam essas relações. Nesse contexto, o processo formativo docente deve problematizar discursos e práticas que, em vez de promoverem o diálogo, reforçam estigmas e desigualdades. Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, a autora evidencia que, sem formação crítica, o professor tende a naturalizar a divisão sexual do trabalho e a responsabilizar as famílias por um ideal de acompanhamento escolar que, na prática, recai quase exclusivamente sobre as mulheres.

Cordeiro (2018), ao investigar as vozes de crianças, famílias e profissionais da educação, evidencia que a escola ainda é fortemente concebida como espaço de preparação para o trabalho e ascensão social, visão que delimita e restringe seu papel social. A autora ressalta que professores, gestores e demais profissionais não podem ser compreendidos apenas como transmissores de saberes, mas como mediadores de sentidos e significados na relação entre escola e família. Assim, a formação docente precisa contemplar não apenas aspectos técnico-

pedagógicos, mas também dimensões históricas, culturais e sociais da educação, permitindo compreender que a chamada “cultura da não participação” das famílias não é um dado natural, mas um fenômeno socialmente construído. Uma formação crítica, portanto, capacita o professor a ressignificar a parentalidade no espaço escolar e a desenvolver práticas mais inclusivas e democráticas.

Colacino (2016), por sua vez, enfatiza a importância de preparar a equipe escolar para reconhecer que as formas de participação das famílias não se restringem ao modelo esperado pelos docentes. A autora demonstra que, embora muitas famílias valorizem profundamente a escolarização, seus modos de envolvimento frequentemente não se enquadram nos parâmetros normativos da escola. Essa discrepância gera incompreensões e conflitos que poderiam ser atenuados por meio de uma formação voltada ao reconhecimento da diversidade de práticas familiares e à construção de estratégias de aproximação. Ao propor como produto da pesquisa o videodocumentário “Quando a família participa”, Colacino (2016) evidencia que o processo formativo deve também contemplar ferramentas comunicacionais capazes de favorecer o diálogo e a gestão democrática.

No contexto brasileiro, a articulação da formação docente com políticas públicas reforça seu caráter estratégico e institucional. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao definir competências e habilidades essenciais para cada etapa da educação básica, destaca a necessidade de professores preparados para lidar com a diversidade social e cultural de suas turmas, incluindo a integração das famílias no processo educativo. O Plano Nacional de Educação (PNE), por sua vez, ao estabelecer metas voltadas à valorização e ao desenvolvimento profissional dos educadores, reforça a importância de políticas que incentivem a reflexão crítica sobre a função social da escola e sobre as formas de participação familiar. Programas como o Proformação e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) exemplificam iniciativas que combinam formação contínua, acompanhamento pedagógico e troca de experiências, promovendo competências de mediação, escuta ativa e gestão democrática.

Diante dessas perspectivas, a formação continuada deve ser compreendida não apenas como atualização pedagógica, mas como espaço de reflexão crítica sobre as contradições sociais que atravessam a escola e a família. A ausência de tal investimento leva à reprodução de práticas excludentes, enquanto sua efetivação fortalece a escola como instituição social que reconhece a pluralidade das famílias e valoriza a participação democrática. Assim, a formação docente assume um papel estratégico na construção de uma educação inclusiva e socialmente engajada, capaz de transformar a relação entre escola e família e de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

Subcategoria 5.3 – Projetos intersetoriais

Os projetos intersetoriais, inseridos na categoria Propostas e Estratégias para Ampliar a Participação, representam uma abordagem essencial para compreender a complexidade da participação familiar na escola. A intersetorialidade, enquanto princípio de gestão pública, pressupõe a articulação entre diferentes políticas e instituições, como educação, saúde, assistência social, cultura e segurança, para enfrentar de forma integrada as múltiplas dimensões que influenciam o processo educativo. Nesse sentido, a participação familiar transcende o espaço físico da escola e passa a ser entendida como um fenômeno social e relacional, condicionado por fatores econômicos, culturais e comunitários.

Bezerra (2020) demonstra que, a baixa participação dos familiares não se restringe a barreiras socioeconômicas ou comunicacionais, mas decorre também da ausência de projetos estruturados que articulem a escola às demandas da comunidade. Essa constatação evidencia que a gestão escolar deve assumir uma postura protagonista e articuladora, capaz de mobilizar diferentes atores e setores sociais na construção de ações integradas que promovam o engajamento efetivo das famílias. A fragmentação das iniciativas, sem vínculo com políticas públicas ou com o território, tende a gerar resultados pontuais e de baixa sustentabilidade, limitando o potencial transformador da participação.

Assis (2014) aprofunda essa análise ao examinar contextos de vulnerabilidade social, demonstrando que fatores como violência, tráfico de drogas e precariedade das condições de vida impactam diretamente a presença das famílias na escola. Sua pesquisa reforça a tese de que a intersetorialidade não é apenas uma estratégia administrativa, mas uma necessidade política e social para assegurar o direito à educação em sua dimensão integral. Projetos que integrem educação, assistência social e políticas de segurança, por exemplo, podem criar condições reais de permanência e participação, superando a lógica da responsabilização individual das famílias.

Nessa mesma direção, Lima (2008) evidencia que, mesmo entre famílias de baixa renda, há forte engajamento de mães e responsáveis no acompanhamento escolar dos filhos, indicando que a participação não se limita aos aspectos econômicos, mas envolve dimensões simbólicas, culturais e afetivas. Essa constatação reforça a importância de políticas intersetoriais sensíveis às diversidades familiares, com foco em ações que promovam a equidade de gênero, o apoio a famílias monoparentais e o acesso a recursos culturais e tecnológicos. Assim, os projetos intersetoriais devem reconhecer o território como espaço educativo e valorizar os saberes locais, fortalecendo redes de solidariedade e pertencimento comunitário.

Dessa forma, a intersetorialidade configura-se como um eixo estruturante para a efetivação da gestão democrática e participativa, ao promover o diálogo entre diferentes políticas e atores sociais em prol do desenvolvimento integral dos estudantes. A análise crítica dos estudos revela que a eficácia desses projetos depende de sua capacidade de contextualizar-se nas realidades locais e de integrar ações contínuas, evitando práticas meramente simbólicas ou pontuais. Portanto, a implementação de projetos intersetoriais representa não apenas uma estratégia de gestão, mas um compromisso ético e político com a construção de uma educação inclusiva, equitativa e socialmente transformadora.

Subcategoria 5.4 – Tecnologias de comunicação e informação

A incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no contexto escolar configura-se como uma estratégia contemporânea de potencial significativo para ampliar o engajamento familiar, mas também revela tensões e desafios que requerem análise crítica. Estudos recentes, como o de Carneiro (2024), evidenciam que o simples acesso a ferramentas digitais não garante envolvimento efetivo nem fortalecimento da democracia participativa; ao contrário, pode reproduzir desigualdades, desinformação e práticas de comunicação superficial que fragilizam a parceria entre escola e família.

Carneiro (2024) destaca que o uso de aplicativos de mensagens, como o WhatsApp, reflete uma transição cultural marcada pela velocidade da informação e pela multiplicidade de vozes, muitas vezes conflitantes e desprovidas de verificação. Nesse cenário, as TICs, longe de se configurarem como instrumentos de diálogo, podem tornar-se arenas de polêmica e confronto ideológico. Tal constatação evidencia que a mediação da comunicação digital exige uma gestão escolar estratégica, capaz de estabelecer limites, protocolos e espaços de reflexão que garantam que as tecnologias funcionem como ferramentas de construção coletiva, e não como canais de reprodução acrítica de informação. Assim, a cidadania digital emerge como conceito central: não basta o acesso; é necessário o desenvolvimento de competências críticas que permitam às famílias interagir de forma ética, responsável e produtiva no ambiente escolar.

Ximenes (2010) amplia essa discussão ao problematizar a heterogeneidade da participação familiar no espaço escolar, enfatizando que as ações de engajamento são moldadas por diferentes expectativas, objetivos e legitimidades dos diversos atores sociais. A participação mediada por TICs, nesse sentido, não deve ser entendida como um fim em si mesma, mas como um instrumento que dialoga com princípios de democracia e corresponsabilidade. A escola, enquanto espaço social e pedagógico, precisa promover um ambiente em que as tecnologias

reforcem a cultura democrática, possibilitando que as diversas formas de participação sejam reconhecidas, valorizadas e articuladas à construção de decisões coletivas que impactem efetivamente a vida acadêmica e social dos estudantes.

Belucci (2009) contribui com uma reflexão ainda mais crítica ao evidenciar que transformações sociais, econômicas e culturais, como a inserção da mulher no mercado de trabalho, a globalização e as mudanças nas estruturas familiares, impõem à escola a necessidade de reinventar suas práticas de relação com as famílias. As TICs podem oferecer soluções práticas para flexibilizar o acompanhamento educacional, mas não substituem o trabalho pedagógico e relacional necessário à consolidação de vínculos, valores éticos e participação efetiva. A tecnologia, portanto, deve ser integrada a estratégias de gestão participativa e acolhimento, de modo que a presença digital das famílias se traduza em engajamento qualitativo, reflexão crítica e corresponsabilidade na formação integral dos estudantes.

De acordo com os estudos citados, as TICs constituem, simultaneamente, um recurso promissor e um desafio crítico para o fortalecimento do vínculo entre escola e família. Sua eficácia depende da capacidade da escola de realizar uma mediação intencional e reflexiva, orientada por princípios de cidadania digital e democracia participativa. O desafio central não reside apenas em disponibilizar canais de comunicação, mas em transformá-los em espaços de diálogo ético, corresponsável e inclusivo. Somente assim a tecnologia deixa de ser um instrumento de dispersão e conflito para se tornar um catalisador de participação crítica, reflexiva e construtiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar este percurso investigativo, constata-se que o objetivo principal desta dissertação foi plenamente atingido, uma vez que a análise sistemática do corpus documental, constituído por trinta e oito dissertações selecionadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) entre os anos de 2000 e 2025, permitiu identificar e compreender com profundidade as estratégias de gestão que favorecem o envolvimento das famílias no processo educacional. A pesquisa demonstrou que a participação familiar, longe de ser um conceito estático ou meramente burocrático, revela-se como um fenômeno dinâmico e essencial para o sucesso escolar, sendo que a gestão democrática constitui o alicerce fundamental para que essa colaboração se efetive e se sustente no cotidiano das instituições públicas de ensino.

Ao retomar os objetivos específicos propostos, observa-se que tanto as bases teóricas analisadas quanto o mapeamento das produções acadêmicas forneceram as evidências necessárias para sustentar que a relação entre escola e família é atravessada por múltiplas dimensões que transcendem o acompanhamento do desempenho acadêmico stricto sensu. Verificou-se que essa integração, quando mediada por uma gestão dialógica, alcança esferas cruciais do desenvolvimento socioemocional dos estudantes e a própria construção da cidadania, consolidando a escola como um espaço de direitos compartilhados e de responsabilidade mútua entre os agentes educativos e a comunidade.

Dentre as conquistas alcançadas com este estudo, destaca-se a constatação de que o papel da gestão escolar se configura como o elemento determinante na mediação das complexidades relacionais contemporâneas, uma vez que as pesquisas analisadas revelam, de forma unânime, que a mera existência de mecanismos formais e instâncias colegiadas não é suficiente para assegurar o engajamento efetivo das famílias. Verificou-se que as práticas de acolhimento e a escuta ativa emergem como ferramentas indispensáveis para a superação de barreiras históricas e estigmas institucionais, permitindo que os gestores compreendam a pluralidade dos novos arranjos familiares e as severas limitações estruturais que, frequentemente, impossibilitam a presença física dos responsáveis no ambiente escolar. Nesse sentido, a pesquisa cumpriu seu propósito ao desconstruir o paradigma de que a ausência familiar decorre de um suposto desinteresse ou omissão parental, evidenciando que fatores socioeconômicos e culturais modulam as possibilidades de participação e exigem que a instituição reinvente sua estrutura comunicacional. Tal reinvenção pressupõe a adoção estratégica de tecnologias de informação e a flexibilização de horários, medidas fundamentais

para mitigar o distanciamento e consolidar uma parceria educacional que respeite as condições concretas de existência das famílias.

A convergência entre os fatos verificados e o aporte teórico mobilizado ratifica que a gestão democrática, embora consolidada nos marcos regulatórios da legislação educacional brasileira, permanece em um complexo estágio de amadurecimento e implementação prática. Isso ocorre porque a efetiva democratização da gestão educacional transcende o cumprimento de protocolos burocráticos e ritos formais, dependendo intrinsecamente de um compartilhamento real de decisões e de uma descentralização de poder que legitime a voz dos diferentes atores escolares.

As limitações identificadas nesta investigação decorrem, primordialmente, da natureza bibliográfica da pesquisa que, apesar de prover uma síntese panorâmica e analiticamente consistente do cenário acadêmico nacional, encontra fronteiras na impossibilidade de observar as singularidades e as dinâmicas subjetivas que emergem na especificidade de cada território escolar. Tais lacunas, contudo, não diminuem o rigor do estudo, mas abrem espaços reflexivos para a reconsideração de políticas institucionais que incentivem projetos intersetoriais, promovendo a articulação estratégica entre a escola e as redes de proteção e apoio social para fortalecer os vínculos de corresponsabilidade com as comunidades em situação de maior vulnerabilidade.

Diante do panorama analítico exposto, depreende-se a necessidade premente de que futuras investigações acadêmicas privilegiem a realização de estudos empíricos voltados ao impacto da mediação tecnológica nas relações pedagógicas, especialmente após o período de intensificação do uso de ferramentas digitais que reconfiguraram as dinâmicas de sociabilidade escolar nas últimas décadas. Paralelamente, recomenda-se a exploração de pesquisas que verticalizem o debate sobre a formação continuada de docentes e gestores, com ênfase no desenvolvimento de competências relacionais e interculturais essenciais para o acolhimento da diversidade das configurações familiares contemporâneas. Por fim, conclui-se que o produto educacional derivado desta dissertação, materializado no guia prático, constitui-se como um recurso estratégico e propositivo, capaz de transpor as abstrações teóricas e as evidências bibliográficas aqui discutidas para o campo das práticas colaborativas e dialógicas. Tal iniciativa visa, em última instância, subsidiar a consolidação de uma cultura institucional genuinamente democrática e inclusiva, na qual a parceria entre escola e família seja o alicerce para uma educação pública de qualidade social.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, A. J. **Desigualdades educativas estruturais no Brasil:** entre estado, privatização e descentralização. Educação e Sociedade, Campinas, SP, v. 22, n. 74, abr. 2001.
- ALBUQUERQUE, J. A. **Concepções de familiares e agentes escolares acerca da relação família-escola:** o que a psicologia escolar tem a dizer? 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, 2017.
- ALMEIDA, D. F. N. **O papel da família na aprendizagem.** Voltando, v. 7, n. 1, p. 63, 2025.
- ALMEIDA, S. **A relação família-escola:** diferentes lógicas de ação na experiência escolar. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2011.
- ASSIS, C. F. **A relação família-escola em um território de alta vulnerabilidade social:** um estudo de caso em Mariana-MG. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto, MG, 2014.
- BARBOSA, E. R. C. **Família x escola:** a questão dos limites à criança na perspectiva de pais e professores. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, PE, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASTOS, C. Z. A. **Clima escolar:** estudo de caso em uma escola democrática do Estado de São Paulo. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, SP, 2020.
- BECKER, G. S. **A theory of social interactions.** Journal of political economy, v. 82, n. 6, p. 1063-1093, 1974.
- BELUCCI, L. P. **Interação da família com a escola:** desafios atuais. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Presidente Prudente, SP, 2009.
- BEZERRA, A. C. **Escola e comunidade:** um estudo sobre a participação das famílias na Escola de Ensino Fundamental e Médio Anastácio Alves Braga, Itapipoca, Ceará. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, 2020.
- BITTENCOURT, L. M. P. Q. **Cooperação entre a família e a escola no processo educativo:** estudo de caso de uma escola municipal de Juiz de Fora. 2022. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, 2022.
- BOF, A. M. **Os caminhos da melhoria da qualidade da educação básica no PNE.** Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 5, p. 31-31, 2021.

BOGOSSIAN, T. **As políticas públicas e educação brasileira: um desafio moderno.** Global Academic Nursing Journal, v. 1, n. 3, p. e62-e62, 2020.

BORGES, D. B. **Família e escola. Relação família-escola. Novos arranjos familiares. Novas configurações familiares. Escola na contemporaneidade.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, MS, 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Ministério da Educação. Brasília, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n.º 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 278.

CANAAN, M. G. **Entre o lar e a escola: o exercício do “ofício” de pai/mãe de aluno nas camadas populares.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, 2020.

CARNEIRO, F. **Família e escola: dos grupos de WhatsApp à parceria do acompanhamento.** 2024. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, RS, 2024.

CAROLINO, M. V.; BARROS, M. C. V; DEL VECCHIO, R. C. Os impactos da gestão e a articulação com a família na escola. **Revista Educação & Ensino**, ISSN 2594-4444, v. 6, n. 1, 2022.

CARVALHO, V. D., AFONSO, A. F., OLIVEIRA, H. R. D., CARLOS, P. R. D. O. O plano para a Ciência no Brasil: Sugestão de indicadores para o próximo decênio. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 35, 2024.

CAVALCANTE, R. S. C. **Colaboração entre pais e escola: educação abrangente.** Psicologia escolar e Educacional, v. 2, p. 153-160, 1998.

CHERLIN, A. J. **How Inequality Drives Family Formation.** Unequal family lives, p. 69, 2018.

COLACINO, A. F. **A função social da escola: convergências e divergências na expectativa da família e da escola na formação da criança.** 2016. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São Paulo, SP, 2016.

CORDEIRO, F. O. **A função social da escola: relação família-instituição e suas tensões na ação compartilhada.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Goiânia, GO, 2018.

COSTA, C. C. **A participação das famílias na escola: possibilidades e limites de aproximação em uma escola estadual de Minas Gerais.** 2024. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, 2024.

DALBERIO, M. C. B. **Neoliberalismo, políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade.** São Paulo: Paulus, 2008.

DUARTE, A. Tendências das reformas educacionais na América Latina para a Educação Básica nas décadas de 1980 e 1990. In: FARIA FILHO, L. M.; NASCIMENTO, C. V.; SANTOS, M. L. (Orgs.). **Reformas educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública.** Belo Horizonte. Mazza Edições, 2010. p. 161-182.

DUARTE, L. A. A. **Participação da família na escola: como os protagonistas a compreendem.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2009.

ECCO, I.; NOGARO, A. **A Educação em Paulo Freire como Processo de Humanização.** In: XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba. Anais... Curitiba: [s.n.], 2015.

EPSTEIN, J. L. **School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools.** Boulder: Westview Press, 2001.

ESCOBAR, V. D. **Comunicação da escola com família: uma análise crítica da jornada escolar.** Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2024.

FANTINATO, F. G. **A relação família-escola: existe um culpado na queixa escolar?** 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, M. C.; FREITAS, B. M.; CAVALCANTE, G. F. **A importância da escola para crianças em contexto familiar monoparental.** Ensino em Perspectivas, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2021.

GANDRA, J. M. F. V. **Mudanças nos padrões de formação das famílias domiciliares brasileiras: um estudo das complexidades recentes, dos diferenciais socioeconômicos e de papéis de gênero.** 2023. 145 f. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, SP: Atlas, 2022.

GOLDSCHIEDER, F.; BERNHARDT, E.; LAPPEGÅRD, T. **The gender revolution: A framework for understanding changing family and demographic behavior.** Population and development review, v. 41, n. 2, p. 207-239, 2015.

GUELBER, V. L. D. **A participação da família na escola: um exercício de cidadania.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, 2006.

JOHANN, M. M. **A participação familiar nos processos educativos: uma análise das representações de mães sobre a relação família-escola.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, SC, 2018.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J.; TURNER, L. A. **Toward a definition of mixed method research.** Journal of Mixed Methods Research, v.1, n.2, p. 112-133, 2007.

LEMOS, P. T. C. **Relação família-escola: sentidos e significados atribuídos por famílias e professores de crianças de camadas populares à educação escolar.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, SP, 2019.

LESTHAEGHE, R.; VAN DE KAA, D. **Two demographist transitions? In: Groei of krimp.** Deventer: Van Loghum-Slaterus, p. 9-24, 1986.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola.** Teoria e prática. 5ª Ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** Edu-car, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

LIMA, L. S.; OLIVEIRA, S. M. B. **Gestão escolar participativa: caminhos para participação das famílias.** EaD & Tecnologias Digitais na Educação, v. 13, n. 15, p. 173-184, 2024.

LIMA, M. C. B. S. **Educação, diversidade e adversidade: a relação entre família e escola de alunos da rede pública de Belo Horizonte em 2008.** 2008. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, 2008.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, H. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores.** Em aberto, v. 17, n. 72, 2000.

MATOS, A. H. M.; PEREZ, M. R.; SANTOS, F. F.; SOUZA, N. M. A. L. **Gestão escolar democrática e participativa: desafios e perspectivas.** Revista Diálogos Acadêmicos IESCAMP, v. 5, n. 1, p. 55-68, 2021.

MELO, R. B. A. **Escola, família e gestão escolar: uma breve discussão teórica sobre novos desafios no contexto contemporâneo.** Revista Científica de Iniciação à Investigação, v. 4, n. 1, 2019.

MOCHON, A. A.; MOURA, O. S.; LIMA, R. A.; ALMEIDA, J. E. **Um estudo sobre a participação da família como elemento potencializador do processo de aprendizagem dos filhos.** Humanidades & Inovação, v. 9, n. 10, p. 361-378, 2022.

MORAES, M. C. B. **A nova família, de novo – Estruturas e função das famílias contemporâneas.** Pensar-Revista de Ciências Jurídicas, v. 18, n. 2, p. 587-628, 2013.

MORAES, R. C. A. F. **Contribuições de famílias para o rendimento escolar de alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental: olhares das responsáveis e das professoras.** 2008. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Federal de Salvador (UFSal), Salvador, BA, 2008.

MORAIS, A. C. S. **Gestão escolar no desenvolvimento da promoção de uma gestão democrática.** Revista foco, v. 16, n. 11, p. e3526-e3526, 2023.

OLIVEIRA, F. G. B. **Gestão democrática e a participação da família na escola: estudo de caso de uma escola estadual do Amazonas.** 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, 2017.

OLIVEIRA, L. M. **A relação família-escola nos periódicos científicos brasileiros (2000-2013).** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, 2015.

OLIVEIRA, T. M. R.; POLIZELI, R. C. A.; SIMOKOMAKI, K. **O Ensino Médio: desafios e possibilidades após a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Lúmen Et Virtus, v. 15, n. 38, p. 1556-1572, 2024.

OSORIO, R. A. **A relação família-escola no desenvolvimento das crianças que frequentam instituições públicas no ensino fundamental I: uma revisão bibliográfica.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, 2024.

PALITOT, M. D. **Separação de pais: impacto na aprendizagem dos filhos, alunos da rede pública pessoense.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, 2002.

PARO, V. H. **Administração escolar: Introdução Crítica.** 15ª Ed. São Paulo: Cortez 2008.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** 4. Edição. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

PEIXOTO, E. B. B.; SILVA, T. A. A. H. **Desafios e perspectivas da gestão escolar democrática e participativa: um estudo comparativo de duas escolas públicas na região**

metropolitana do Recife. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

PINTO, A. C. S.; DANTAS, A. G. M. M. **Uma análise do papel da mulher no mercado de trabalho e a busca pela igualdade de gênero.** Revista de Estudos Jurídicos do UNI-RN, n. 5, p. 724-744, 2021.

PINTO, V. G. **Família e escola nos processos de escolarização de adolescentes.** 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia, GO, 2008.

REIS, M. P. I. F. C. P. **A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso.** Tese (Doutorado) – Universidade de Málaga, 2008.

RIBEIRO, D. F. **Os bastidores da relação família-escola.** 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2004.

RIBEIRO, V. L. D. G. **A participação da família na escola: um exercício de cidadania.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, 2006.

RODRIGUES, E. E; ALVARENGA, M. A. F. P. **Novos tempos, novas famílias: da legitimidade para a afetividade.** *Civilística*, v. 10, n. 3, p. 1-23, 2021.

ROTELLA, M. C. **A participação da família na vida escolar do aluno: o estudo desta relação em uma escola de Caxambu - MG.** 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, 2020.

SANTOS, M. L. S. C. **A participação da família em questão: a interação escola-família sob a ótica de mães e pais e alguns aspectos curriculares.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2010.

SILVA, I. C. A. **Família e Educação: olhares de crianças de escola pública.** 85f. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2008.

SILVA, L. L.; SILVA, V. R. **O direito educacional brasileiro: fundamentos e desafios.** *Ciência Atual–Revista Científica Multidisciplinar do Centro Universitário São José*, v. 20, n. 1, 2024.

SILVA, O. V. **Teoria crítica, neoliberalismo e educação: análise reflexiva da realidade educacional brasileira a partir de 1990.** Jundiaí: Pacto Editorial, 2020.

SIQUEIRA, R. **A participação nas escolas: um currículo para as famílias?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, 2007.

SOCOLOSKI, D. **Pedagogia sistêmica e suas contribuições: um olhar para as relações e inter-relações entre família e escola no contexto de complexidade educacional.** 2022.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, PR, 2022.

SODRÉ, L. M. J. **A perspectiva da escola a respeito das famílias de estudantes em um território de alta vulnerabilidade**: um estudo de caso. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, 2021.

SOUZA, D. C. **Os discursos sobre laços de família e escola**: o que os estudantes têm a dizer? 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2019.

SOUZA, O. C. A. **Família-escola e desenvolvimento humano**: um estudo sobre atitudes educativas familiares. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR, 2006.

SOUZA, O. C. A. **As representações de educadores sobre a aprendizagem de alunos que recebem acompanhamento da família**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR, 2017.

XIMENES, P. S. **A participação da família na escola e suas interfaces com a gestão**: caminhos possíveis em instituições da Rede Municipal de Ensino do Recife. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, PE, 2010.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL



ESCOLA E FAMÍLIA DE MÃOS DADAS: GUIA PRÁTICO PARA GESTORES

**Produto Educacional vinculado ao Mestrado
Profissional em Educação (PPGE/UFLA)**

**Ana Paula Cardoso de Souza Barbosa
Orientador: Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Lavras**

1. APRESENTAÇÃO

Prezado(a) Gestor(a),

Este material foi desenvolvido como parte de uma pesquisa de Mestrado Profissional realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

O objetivo desta cartilha não é trazer teorias complexas, mas sim oferecer estratégias práticas para um dos maiores desafios da gestão escolar atual: trazer a família para dentro da escola como parceira.

Sabemos que a gestão democrática não se faz sozinha. Por isso, reunimos aqui ações concretas para fortalecer o vínculo entre a equipe escolar e os responsáveis, transformando cobranças em colaboração e ausências em presença.

Esperamos que este guia seja uma ferramenta útil no seu dia a dia!

2. PONTO DE PARTIDA: O "RAIO-X" DA SUA ESCOLA

Diagnóstico inicial

Antes de pensarmos em soluções, precisamos entender o cenário atual. A tabela abaixo funciona como um "termômetro" da relação entre sua escola e as famílias.

Não se trata de uma avaliação de desempenho, mas de uma ferramenta de autoconhecimento da gestão. Seja sincero(a) nas respostas: elas servirão de bússola para as ações que você encontrará nas próximas páginas.

Refleta: Como está a parceria Família-Escola hoje?

TABELA

PERGUNTA REFLEXIVA	SIM	NÃO	EM CONSTRUÇÃO
A escola possui horários de atendimento flexíveis para pais que trabalham o dia todo?	()	()	()
As reuniões de pais são momentos de diálogo e troca, ou apenas palestras informativas/burocráticas?	()	()	()
A comunicação (bilhetes, avisos) usa uma linguagem simples e acolhedora, acessível a todas as famílias?	()	()	()
Os pais são convidados para a escola em momentos festivos e culturais, e não apenas quando há problemas disciplinares?	()	()	()
O Conselho Escolar é ativo, representativo e seus membros têm voz nas decisões?	()	()	()
A equipe da secretaria/portaria é treinada para acolher com empatia quem chega à escola pela primeira vez?	()	()	()
A escola utiliza meios digitais (WhatsApp/Redes Sociais) de forma institucional e organizada para informar os pais?	()	()	()

3. ANALISANDO O CENÁRIO

Diagnóstico inicial

Caso tenha marcado muitos "Não" ou "Em construção": Não se preocupe. Isso indica que há um grande potencial de crescimento e que pequenas mudanças na gestão podem trazer grandes impactos na participação das famílias.

Caso tenha marcado muitos "Sim": Parabéns! Sua escola já caminha bem. O desafio agora é manter essas práticas vivas e aprofundar a qualidade dessa parceria.

A seguir, apresentamos estratégias práticas divididas por eixos para ajudar você a transformar esses pontos de atenção em ações concretas.

4. ESTRATÉGIAS DE AÇÃO: O QUE FAZER?

Estratégia 1: Acolhimento e acesso

Caso tenha marcado a opção "Não" nos itens 1 e 6:

- **Flexibilização de horários:** Experimente criar o "Dia do Plantão", onde a direção ou coordenação fica disponível em um horário estendido (ex: até 18h30 ou no horário de almoço) uma vez por semana;
- **Recepção humanizada:** Promova uma reunião rápida com a equipe de apoio (secretaria e portaria) para alinhar a postura de atendimento. O sorriso no balcão é o cartão de visitas da gestão democrática.

O primeiro passo é garantir que a família consiga chegar e entrar na escola.

4. ESTRATÉGIAS DE AÇÃO: O QUE FAZER?

Estratégia 2: Comunicação eficiente

Caso tenha marcado a opção “Não” nos itens 3 e 7:

- **Linguagem clara:** Revise os bilhetes. Evite termos técnicos pedagógicos. Seja direto, cordial e use imagens quando possível;
- **Institucionalizar o WhatsApp:** Crie listas de transmissão (onde só a escola envia) para avisos oficiais, evitando grupos de discussão abertos que podem gerar ruído e desinformação.

A informação precisa chegar e ser compreendida.

4. ESTRATÉGIAS DE AÇÃO: O QUE FAZER?

Estratégia 3: Ressignificando a presença

Caso tenha marcado a opção “Não” nos itens 2 e 4:

- **Reuniões participativas:** Transforme a reunião de pais. Em vez de apenas ler regras, comece ouvindo: "O que vocês esperam da escola este ano?". Use dinâmicas simples de grupo;
- **Agenda positiva:** Crie o hábito de convidar as famílias para verem os resultados dos alunos (feiras, apresentações), criando memórias afetivas positivas dentro do ambiente escolar.

A interação entre família e escola deve ir além da resolução de conflitos e questões disciplinares.

4. ESTRATÉGIAS DE AÇÃO: O QUE FAZER?

Estratégia 4: Gestão democrática

Caso tenha marcado a opção “Não” no item 5:

- **Fortalecimento do Conselho:** Realize campanhas explicativas sobre a função do Conselho Escolar. Muitos pais não participam porque não entendem que têm poder de voto e decisão.

Dividir responsabilidades fortalece a gestão.

5. POR QUE A FAMÍLIA DEVE PARTICIPAR?

Baseado em dados da pesquisa...

A aproximação entre escola e família não é apenas uma exigência legal, é uma necessidade pedagógica. Nossa pesquisa apontou que a participação ativa dos responsáveis impacta diretamente em:

- **Desempenho acadêmico:** Alunos cujas famílias acompanham a vida escolar tendem a ter melhores notas e taxas de aprovação;
- **Disciplina e convivência:** O alinhamento entre o que a escola prega e o que a família apoia reduz conflitos e melhora o clima escolar;
- **Desenvolvimento emocional:** A presença da família na escola aumenta a segurança e a autoestima da criança/adolescente.

O papel do gestor é ser a ponte. Não se trata de "fiscalizar" os pais, mas de criar espaços para que eles se sintam parte da comunidade escolar.

6. BIBLIOTECA VIRTUAL DA EQUIPE GESTORA

Para saber mais...

Este material não nasceu de “achismos”. Cada estratégia aqui apresentada foi construída a partir de um mergulho profundo na produção acadêmica brasileira das últimas duas décadas.

Durante nossa pesquisa de Mestrado, investigamos 38 dissertações e teses que se dedicaram a entender a complexa relação entre família e escola. Acreditamos que o conhecimento não deve ficar guardado nas universidades, mas sim circular nos corredores das escolas.

Por isso, organizamos abaixo essa curadoria especial. São pesquisas reais, com situações e soluções reais. Acesse cada uma clicando no título, nos Anexos, na página 13 em diante.

AGRADECIMENTO

Este Produto Educacional reafirma o compromisso do Mestrado Profissional da UFLA em conectar a pesquisa acadêmica com o "chão da escola".

Agradecemos a todas as famílias e escolas que inspiraram esta pesquisa. Acreditamos que uma educação de qualidade só é possível quando gestão, professores e responsáveis caminham na mesma direção.

Que este material possa ser um instrumento de apoio em suas reuniões pedagógicas e no planejamento estratégico de sua instituição.

Mãos à obra!

**Ana Paula Cardoso de Souza Barbosa
Mestra em Educação – PPGE/UFLA**

ANEXOS

ALBUQUERQUE, Jéssica Andrade de. Concepções de familiares e agentes escolares acerca da relação família-escola: o que a psicologia escolar tem a dizer? 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, 2017.

ALMEIDA, Simone de. A relação família-escola: diferentes lógicas de ação na experiência escolar. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2011.

ASSIS, Cristina Ferreira. A relação família-escola em um território de alta vulnerabilidade social: um estudo de caso em Mariana-MG. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto, MG, 2014.

BARBOSA, Elizabeth Regina Carneiro. Família x escola: a questão dos limites à criança na perspectiva de pais e professores. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, PE, 2005.

BASTOS, Clarisse Zan de Assis. Clima escolar: estudo de caso em uma escola democrática do Estado de São Paulo. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, SP, 2020.

BELUCCI, Luciana Puccini. Interação da família com a escola: desafios atuais. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Presidente Prudente, SP, 2009.

BEZERRA, André Carlos. Escola e comunidade: um estudo sobre a participação das famílias na Escola de Ensino Fundamental e Médio Anastácio Alves Braga, Itapipoca, Ceará. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, 2020.

BITTENCOURT, Luiza Marillac de Paula Quetz. Cooperação entre a família e a escola no processo educativo: estudo de caso de uma escola municipal de Juiz de Fora. 2022. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, 2022.

ANEXOS

BORGES, Deborah Bem. Família e escola: uma análise crítica acerca de como essas duas instituições se relacionam na contemporaneidade. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, MS, 2022.

CANAAN, Mariana Gadoni. Entre o lar e a escola: o exercício do “ofício” de pai/mãe de aluno nas camadas populares. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, 2020.

CARNEIRO, Fabiano. Família e escola: dos grupos de WhatsApp à parceria do acompanhamento. 2024. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, RS, 2024.

COLACINO, Aline Fernanda. A função social da escola: convergências e divergências na expectativa da família e da escola na formação da criança. 2016. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São Paulo, SP, 2016.

CORDEIRO, Fabiane de Oliveira. A função social da escola: relação família-instituição e suas tensões na ação compartilhada. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Goiânia, GO, 2018.

COSTA, Cristiane Carla. A participação das famílias na escola: possibilidades e limites de aproximação em uma escola estadual de Minas Gerais. 2024. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, 2024.

DUARTE, Laudeni Alves de Andrade. Participação da família na escola: como os protagonistas a compreendem. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2009.

FANTINATO, Fernanda Golghetto. A relação família-escola: existe um culpado na queixa escolar? 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2012.

ANEXOS

GUELBER, Vanessa Leandra Dornellas. A participação da família na escola: um exercício de cidadania. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, 2006.

JOHANN, Magali Maria. A participação familiar nos processos educativos: uma análise das representações de mães sobre a relação família-escola. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, SC, 2018.

LEMOS, Priscila Tavares Coelho de. Relação família-escola: sentidos e significados atribuídos por famílias e professores de crianças de camadas populares à educação escolar. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, SP, 2019.

LIMA, Melissa Caldeira Brant de Souza. Educação, diversidade e adversidade: a relação entre família e escola de alunos da rede pública de Belo Horizonte em 2008. 2008. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, 2008.

MORAES, Rita de Cássia Araújo Freitas de. Contribuições de famílias para o rendimento escolar de alunos de 1º a 4º séries do ensino fundamental: olhares das responsáveis e das professoras. 2008. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Federal de Salvador (UFSal), Salvador, BA, 2008.

OLIVEIRA, Fernanda Gurgel Bernardi de. Gestão democrática e a participação da família na escola: estudo de caso de uma escola estadual do Amazonas. 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, 2017.

OLIVEIRA, Luana Maria de. A relação família-escola nos periódicos científicos brasileiros (2000-2013). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, 2015.

OSORIO, Renata Albuquerque. A relação família-escola no desenvolvimento das crianças que frequentam instituições públicas no ensino fundamental I: uma revisão bibliográfica. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, 2024.

ANEXOS

PALITOT, Mônica Dias. Separação de pais: impacto na aprendizagem dos filhos, alunos da rede pública pessoense. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, 2002.

PINTO, Vânia Garcia. Família e escola nos processos de escolarização de adolescentes. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia, GO, 2008.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo. Os bastidores da relação família-escola. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2004.

RIBEIRO, Vanessa Leandra Dornellas Guelber. A participação da família na escola: um exercício de cidadania. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, 2006.

ROTELLA, Márcio Chaves. A participação da família na vida escolar do aluno: o estudo desta relação em uma escola de Caxambu - MG. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, 2020.

SANTOS, Maria Lucia Salgado Cordeiro dos. A participação da família em questão: a interação escola-família sob a ótica de mães e pais e alguns aspectos curriculares. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2010.

SILVA, Ivone Carlos Alves. Família e Educação: olhares de crianças de escola pública. 85f. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2008.

SIQUEIRA, Rosani. A participação nas escolas: um currículo para as famílias? 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, 2007.

ANEXOS

SOCOLOSKI, Dieniffer. Pedagogia sistêmica e suas contribuições: um olhar para as relações e inter-relações entre família e escola no contexto de complexidade educacional. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, PR, 2022.

SODRÉ, Lorena Mara de Jesus. A perspectiva da escola a respeito das famílias de estudantes em um território de alta vulnerabilidade: um estudo de caso. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, 2021.

SOUZA, Dayana Coelho. Os discursos sobre laços de família e escola: o que os estudantes têm a dizer? 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2019.

SOUZA, Oralda Adur de. Família-escola e desenvolvimento humano: um estudo sobre atitudes educativas familiares. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR, 2006.

SOUZA, Oralda Carlota Adur de. As representações de educadores sobre a aprendizagem de alunos que recebem acompanhamento da família. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR, 2017.

XIMENES, Priscila de Souza. A participação da família na escola e suas interfaces com a gestão: caminhos possíveis em instituições da Rede Municipal de Ensino do Recife. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, PE, 2010.

Link para acesso à minha pesquisa:

BARBOSA, Ana Paula Cardoso de Souza. Participação das famílias na escola e a atuação da gestão escolar: contribuições a partir da análise de pesquisas acadêmicas. 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, 2026.