

## ENTRE LAÇOS E RUPTURAS: A CONSTRUÇÃO DA PARCERIA FAMÍLIA-ESCOLA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Francisco de Azevedo<sup>1</sup>  
Lenir Saraiva Gallo<sup>2</sup>

### RESUMO

A relevância da parceria família-escola, embora amplamente reconhecida pelos diversos atores educacionais envolvidos no desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, suscita múltiplas problematizações que demandam investigação sistemática e aprofundamento teórico-prático. Este artigo analisa os desafios e possibilidades dessa relação no cenário contemporâneo, marcado pela diversidade nas configurações familiares, barreiras comunicacionais, transferência unilateral de responsabilidades educacionais, carência de lideranças pedagógicas articuladoras, ineficiência de projetos institucionais e distanciamento entre práticas escolares e realidades familiares. A fundamentação teórica articula os modelos de Epstein, Rosenberg, Bourdieu, Spitzberg, Cupach e Sue & Sue, permitindo compreender a complexidade das interações e propor estratégias para a construção de uma parceria baseada em diálogo, corresponsabilização e respeito à diversidade. Conclui-se que, embora sejam inúmeros os obstáculos e divergências que permeiam essa relação, todos esses desafios tornam-se secundários diante do objetivo comum que deve nortear qualquer iniciativa educacional: a promoção do desenvolvimento integral e a construção de perspectivas futuras promissoras para cada estudante.

**Palavras-chave:** Colaboração educativa - Comunicação escolar - Diversidade familiar - Educação inclusiva - Parceria família-escola.

## BETWEEN BONDS AND BREAKS: BUILDING THE FAMILY-SCHOOL PARTNERSHIP IN INCLUSIVE EDUCATION

### ABSTRACT

The relevance of the family-school partnership, although widely acknowledged by educational stakeholders involved in the holistic development of children and adolescents, raises multiple issues that demand systematic investigation and theoretical-practical deepening. This article analyzes the challenges and possibilities of this relationship in the contemporary context, marked by diverse family structures, communicational barriers, unilateral transfer of educational responsibilities, lack of pedagogical leadership, ineffective institutional projects, and the gap between pedagogical practices and family realities. The theoretical framework integrates Epstein's parental involvement model, Rosenberg's Nonviolent Communication, Bourdieu's concepts of cultural capital and habitus, and the communicational and cultural competencies proposed by Spitzberg, Cupach, Sue, and Sue. These references help to understand the complexity of school-family interactions and to propose strategies for building a partnership based on dialogue, shared responsibility, and respect for diversity. The study concludes that, despite the numerous obstacles and divergences that permeate this relationship, all challenges become secondary when compared to the common goal that should guide any educational initiative: the promotion of holistic development and the construction of promising future perspectives for each student.

**Keywords:** Educational collaboration - Family diversity - Inclusive education - School communication - School-family partnership.

---

<sup>1</sup> Formado em Língua Portuguesa /Língua Inglesa e Literaturas, pela Unemat - Universidade do Estado de Mato Grosso. Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail franazez@hotmail.com

<sup>2</sup> Lenir???

## 1. INTRODUÇÃO

As transformações sociais, culturais e tecnológicas que marcaram as últimas décadas têm provocado mudanças profundas nas formas de organização familiar, nas expectativas em relação à escola e nas dinâmicas de aprendizagem. Nesse cenário, a relação entre família e escola, historicamente pautada por atribuições compartimentadas e interações pontuais, passa a exigir uma reconfiguração estrutural e simbólica. Mais do que espaços distintos, essas instituições precisam reconhecer-se como parceiras estratégicas na formação integral dos estudantes, compartilhando responsabilidades, valores e práticas educativas.

A escola contemporânea não se limita à transmissão de conteúdos acadêmicos. Ela se consolida como espaço de cuidado, acolhimento, proteção social e desenvolvimento socioemocional. Ao mesmo tempo, as famílias enfrentam novos desafios: jornadas de trabalho intensas, mudanças nos arranjos domésticos, vulnerabilidades sociais e o impacto das tecnologias digitais na rotina e na comunicação. Esses fatores tornam ainda mais urgente a construção de uma parceria efetiva, pautada no diálogo, na escuta qualificada e na corresponsabilização.

No entanto, apesar do consenso sobre a importância dessa colaboração, a prática revela tensões, desencontros e lacunas que comprometem sua efetividade. Conflitos de expectativas, barreiras comunicacionais, ausência de políticas institucionais claras e desconhecimento mútuo das realidades envolvidas são alguns dos obstáculos que dificultam a construção de vínculos sólidos entre escola e família. Além disso, a diversidade dos arranjos familiares e a presença de contextos de vulnerabilidade exigem abordagens sensíveis, inclusivas e culturalmente responsivas.

Este artigo propõe uma análise crítica e propositiva sobre a parceria família-escola no contexto educacional contemporâneo. A partir de referenciais teóricos como o modelo de envolvimento parental de Epstein, a teoria da comunicação interpessoal, a abordagem da comunicação não-violenta e os conceitos de Capital Cultural e Habitus, de Bourdieu, busca-se compreender os desafios dessa relação e propor caminhos para sua reconfiguração. O objetivo é contribuir para a construção de práticas educativas mais democráticas, equitativas e eficazes, capazes de integrar os diferentes atores envolvidos na formação dos estudantes.

A investigação parte do reconhecimento de que a educação é um empreendimento coletivo, que exige o comprometimento de todos os sujeitos implicados. Ao fortalecer a parceria entre família e escola, amplia-se não apenas o desempenho acadêmico, mas também o

desenvolvimento emocional, social e ético dos alunos. Trata-se, portanto, de uma agenda urgente e estratégica para a construção de uma educação mais justa, inclusiva e transformadora.

## **2. PROBLEMA DE PESQUISA, HIPÓTESES E OBJETIVOS**

A relação entre família e escola, embora amplamente reconhecida como estratégica para o desenvolvimento integral dos estudantes, continua marcada por tensões, desencontros e lacunas que comprometem sua efetividade. Historicamente, essas instituições atuaram de forma compartimentada, com atribuições pouco dialogadas e expectativas divergentes. A escola era vista como espaço de instrução formal, enquanto à família cabia o papel de formação moral e afetiva. Essa divisão, embora funcional em contextos anteriores, já não responde às complexidades do cenário educacional contemporâneo.

As transformações sociais, culturais e econômicas das últimas décadas — como o aumento da diversidade familiar, a intensificação das vulnerabilidades sociais, a ampliação do papel social da escola e a presença constante das tecnologias digitais — exigem uma reconfiguração profunda dos papéis de cada agente no processo educativo. A ausência dessa redefinição sustenta muitos dos conflitos que dificultam o acompanhamento pedagógico, a construção de vínculos e o suporte emocional necessário ao estudante.

Nesse contexto, o problema investigativo central consiste em compreender como construir novas relações e práticas entre escola e família que ultrapassem o formalismo da parceria, respondendo de forma sensível, eficaz e contextualizada às demandas reais do século XXI. Trata-se de buscar caminhos que favoreçam o diálogo autêntico, a corresponsabilização e o reconhecimento da diversidade, promovendo uma educação mais democrática, inclusiva e transformadora.

A investigação parte do pressuposto de que a corresponsabilização não se constrói por decreto, mas por meio de práticas concretas, sustentadas por modelos teóricos consistentes e estratégias comunicacionais eficazes. O envolvimento familiar precisa ser compreendido em sua complexidade, respeitando os diferentes formatos de participação, os contextos socioculturais e as trajetórias de vida dos responsáveis. Da mesma forma, a escola precisa rever suas posturas, superar resistências e investir na formação de seus profissionais para lidar com a diversidade e promover o engajamento.

## 2.1 Hipóteses

A partir da problematização apresentada, foram formuladas quatro hipóteses que orientam a análise e a proposição de estratégias:

**H1:** A clarificação detalhada e compartilhada dos papéis e responsabilidades específicas da família e da escola atua como fator catalisador da melhoria na qualidade da parceria, reduzindo ambivalências, fortalecendo a confiança mútua e alinhando ações pedagógicas e socioemocionais em prol do aluno (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010).

**H2:** A implementação de estratégias de comunicação estruturadas, que contemplem canais contínuos, acessíveis e multilíngues, age preventivamente na redução de conflitos e mal-entendidos entre familiares e educadores. Essa fluidez comunicativa oferece instrumentos para resolução de problemas em tempo oportuno e para o engajamento mais ativo dos pais e responsáveis no cotidiano escolar (Saraiva-Junges et al., 2016).

**H3:** A oferta de programas de formação específicos, destinados simultaneamente a educadores e famílias, fortalece as competências relacionais, comunicativas e pedagógicas necessárias para o diálogo eficaz e a colaboração. Tais formações favorecem o reconhecimento das singularidades culturais e socioeconômicas dos estudantes, promovendo práticas inclusivas e contextualizadas (Tavares, 2025).

**H4:** A promoção efetiva da corresponsabilização, entendida como o comprometimento conjunto em metas e ações definidas, gera impactos positivos no desenvolvimento integral dos alunos, ampliando não apenas o desempenho acadêmico, mas também habilidades socioemocionais, autonomia e senso crítico, fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e atuantes (Limeira, 2024).

## 2.2 Objetivos

### 2.2.1 Objetivo Geral

Analisar e propor estratégias para a reconfiguração dos papéis da família e da escola no processo educativo contemporâneo, com vistas ao desenvolvimento de um modelo de parceria fundamentado em diálogo, corresponsabilização e respeito à diversidade.

### 2.2.2 Objetivos Específicos

- Mapear percepções, expectativas e práticas atuais de famílias e educadores sobre seus papéis educacionais.

- Identificar os principais obstáculos e facilitadores para o estabelecimento de parcerias efetivas.
- Analisar os impactos das transformações sociais contemporâneas nas práticas escolares e familiares.
- Desenvolver estratégias práticas para superar barreiras comunicacionais e relacionais.
- Elaborar um modelo de formação conjunta para educadores e famílias, focado em competências para a parceria.
- Avaliar a eficácia de intervenções voltadas ao fortalecimento da relação família-escola.
- Propor diretrizes para políticas institucionais que promovam e sustentem parcerias educativas.

### **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A construção de uma parceria efetiva entre família e escola exige não apenas boa vontade institucional, mas também o respaldo de modelos teóricos que permitam compreender a complexidade das relações interpessoais, culturais e pedagógicas envolvidas. A fundamentação teórica deste artigo articula diferentes referenciais que, embora oriundos de campos distintos, convergem na defesa de uma educação dialógica, inclusiva e corresponsável.

#### **3.1 Modelo de Envolvimento Parental (Epstein)**

Joyce Epstein (1995) propôs um modelo amplamente reconhecido no campo da educação, que organiza o envolvimento parental em seis categorias interdependentes: parentalidade, comunicação, voluntariado, aprendizagem em casa, tomada de decisões e colaboração comunitária. Essa tipologia permite uma leitura mais complexa da participação familiar, reconhecendo que o engajamento não se limita à presença física na escola, mas envolve dimensões afetivas, comunicacionais, pedagógicas e sociais. (Epstein, 2011, p. 45)

A parentalidade refere-se à criação de condições favoráveis ao desenvolvimento infantil no ambiente doméstico, incluindo hábitos de estudo, autoestima e disciplina. A comunicação, por sua vez, envolve a troca contínua de informações entre escola e família, com canais acessíveis e respeitosos. O voluntariado contempla a participação direta dos pais em atividades escolares, enquanto a aprendizagem em casa valoriza o apoio às tarefas e decisões curriculares. A tomada de decisões inclui os responsáveis em instâncias colegiadas, e a colaboração comunitária amplia a rede de apoio por meio de parcerias com instituições externas.

Esse modelo oferece subsídios teóricos e práticos para a construção de políticas e ações que promovam uma educação mais democrática, inclusiva e corresponsável. Ao reconhecer a diversidade das formas de participação, Epstein contribui para o fortalecimento dos vínculos entre os diferentes atores da comunidade educativa.

### **3.2 Comunicação Não-Violenta (Rosenberg)**

A Comunicação Não-Violenta (CNV), desenvolvida por Marshall Rosenberg nas décadas de 1960 e 1970, configura-se como uma abordagem relacional pautada na empatia, na escuta ativa e no respeito mútuo. Fundamentada na resolução pacífica de conflitos, a CNV propõe práticas comunicacionais que favorecem a construção de vínculos genuínos entre os interlocutores, especialmente em contextos marcados por tensões e desigualdades.

Marshall Rosenberg (2006) afirma que “a CNV é uma linguagem da vida, que nos ajuda a nos conectar com nós mesmos e com os outros de maneira compassiva”. Essa abordagem, ao ser aplicada na relação escola-família, favorece a construção de vínculos genuínos e ambientes educativos mais acolhedores.

Seus quatro princípios — observação sem julgamento, expressão de sentimentos, reconhecimento de necessidades e formulação de pedidos específicos — oferecem caminhos concretos para o fortalecimento do diálogo entre escola e família. Ao evitar rotulações, compartilhar emoções autênticas, identificar demandas comuns e propor acordos voluntários, a CNV transforma a comunicação em um espaço de construção coletiva, essencial para a corresponsabilização educativa.

No contexto escolar, a incorporação desses princípios contribui para a criação de ambientes mais acolhedores, compassivos e colaborativos, nos quais os responsáveis se sentem respeitados e engajados. A CNV, portanto, não é apenas uma técnica, mas uma postura ética que orienta as relações institucionais.

### **3.3 Capital Cultural e Habitus (Bourdieu)**

Pierre Bourdieu oferece contribuições fundamentais para a compreensão das desigualdades educacionais e das relações entre escola e família. O conceito de Capital Cultural refere-se aos recursos simbólicos — conhecimentos, habilidades, atitudes, bens materiais e credenciais formais — que influenciam o acesso à educação e o desempenho acadêmico. Esse capital se manifesta em três formas: incorporado (disposições internalizadas), objetivado (bens culturais) e institucionalizado (diplomas e certificados).

Pierre Bourdieu (1986) destaca que “o sistema escolar tende a legitimar o Capital Cultural dominante, reproduzindo desigualdades sociais sob a aparência de mérito”. Essa constatação é essencial para compreender os desafios enfrentados por famílias em situação de vulnerabilidade educacional.

A transmissão do Capital Cultural ocorre prioritariamente no ambiente familiar, sendo validada ou desconsiderada pela escola. Quando há compatibilidade entre os repertórios familiares e os códigos escolares, a trajetória educacional tende a ser mais fluida. Por outro lado, a ausência dessa compatibilidade pode gerar rupturas, dificuldades de aprendizagem e sentimentos de exclusão.

O conceito de Habitus, por sua vez, diz respeito aos esquemas duráveis de percepção e ação que orientam as práticas dos indivíduos. O Habitus familiar influencia o modo como os responsáveis acompanham a escolarização dos filhos, enquanto o Habitus escolar molda as expectativas e posturas dos educadores. A interação entre esses Habitus pode gerar sintonia ou conflito, exigindo da escola estratégias inclusivas que reconheçam e valorizem a diversidade cultural presente nas famílias.

A teoria de Bourdieu revela o papel da escola na reprodução ou superação das desigualdades sociais. Ao privilegiar os códigos das classes dominantes, a instituição tende a marginalizar os estudantes oriundos de contextos populares. Reconhecer essa dinâmica é essencial para construir práticas pedagógicas mais equitativas e parcerias mais sensíveis.

### **3.4 Competência Comunicacional (Spitzberg & Cupach)**

O modelo de competência comunicacional desenvolvido por Spitzberg e Cupach (1984) organiza essa habilidade em três dimensões: motivacional, cognitiva e comportamental. A dimensão motivacional refere-se à disposição pessoal do educador para estabelecer conexões significativas com os responsáveis, demonstrando interesse genuíno e compromisso ético. A dimensão cognitiva envolve o conhecimento sobre as múltiplas realidades familiares, incluindo estruturas domésticas, contextos socioeconômicos e práticas culturais. Já a dimensão comportamental diz respeito à aplicação prática das habilidades comunicativas, como escuta ativa, empatia, mediação de conflitos e adaptação a diferentes estilos de comunicação.

Spitzberg & Cupach (1984) definem competência comunicacional como “a capacidade de interagir eficazmente e apropriadamente em contextos interpessoais”. Essa definição orienta a construção de práticas comunicativas mais sensíveis e eficazes entre educadores e famílias.

Esse modelo é especialmente relevante para o trabalho dos educadores na construção de relações colaborativas com as famílias. Ao reconhecer que a competência comunicacional é dinâmica e exige constante aprimoramento, reforça-se a importância da formação continuada e da reflexão crítica sobre as práticas institucionais.

### **3.5 Competência Cultural (Sue & Sue)**

A competência cultural, segundo Sue & Sue (2015), é composta por três dimensões interdependentes: consciência cultural, conhecimento cultural e habilidades culturalmente responsivas. A consciência cultural envolve o autoconhecimento crítico do educador, permitindo que ele reconheça seus próprios valores, crenças e preconceitos. O conhecimento cultural refere-se ao domínio de informações sobre os grupos presentes na comunidade escolar, incluindo suas tradições, línguas e desafios específicos. As habilidades culturalmente responsivas dizem respeito à capacidade de adaptar estratégias pedagógicas e comunicacionais às especificidades dos estudantes e suas famílias.

Sue & Sue (2015) defendem que “a competência cultural é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional, que exige consciência crítica, conhecimento e habilidades responsivas”. No contexto escolar, essa competência é fundamental para promover inclusão e equidade.

O desenvolvimento dessa competência é essencial para promover uma educação inclusiva, equitativa e eficaz. Instituições comprometidas com a diversidade devem investir em programas formativos que fortaleçam essa habilidade entre seus profissionais, criando ambientes escolares mais democráticos e acolhedores.

## **4. DESAFIOS DA PARCERIA FAMÍLIA-ESCOLA**

A construção de uma parceria efetiva entre família e escola, embora amplamente defendida nos discursos educacionais, enfrenta uma série de desafios que se manifestam em diferentes níveis: comunicacional, institucional, cultural e estrutural. Esses obstáculos não apenas dificultam o engajamento dos responsáveis no cotidiano escolar, mas também comprometem a qualidade das interações e a corresponsabilização necessária para o desenvolvimento integral dos estudantes.

#### **4.1 Expectativas Divergentes e Desalinhamento de Papéis**

Um dos principais desafios reside na existência de expectativas divergentes entre os atores envolvidos. Famílias, muitas vezes, esperam da escola uma atuação centrada na disciplina, no desempenho acadêmico e na formação de valores. Já os educadores, por sua vez, esperam que os responsáveis acompanhem as tarefas, compareçam às reuniões e reforcem em casa os conteúdos trabalhados em sala. Quando essas expectativas não são explicitadas e negociadas, geram frustrações, cobranças mútuas e rupturas na comunicação.

Além disso, a delimitação dos papéis de cada agente no processo educativo permanece, em muitos contextos, marcada por ambivalências. A escola tende a assumir funções que extrapolam sua missão pedagógica — como assistência social, cuidado emocional e mediação de conflitos familiares — sem que haja, necessariamente, uma estrutura institucional que sustente essa ampliação. Por outro lado, muitas famílias sentem-se inseguras ou desautorizadas para participar das decisões escolares, especialmente quando não dominam os códigos institucionais ou enfrentam barreiras socioeconômicas.

Esse desalinhamento de papéis reforça a fragmentação das responsabilidades e dificulta a construção de uma parceria genuína. Superá-lo exige a clarificação conjunta das atribuições, o reconhecimento das limitações de cada parte e a disposição para construir acordos que respeitem as singularidades dos contextos familiares e escolares.

#### **4.2 Barreiras Comunicacionais e Institucionais**

A comunicação entre escola e família é frequentemente atravessada por ruídos que comprometem sua eficácia. Conforme discutido na fundamentação teórica, esses ruídos podem ser semânticos (uso de linguagem técnica ou excludente), culturais (diferenças de valores e crenças), emocionais (medo, ansiedade, desconfiança) e contextuais (ambientes inadequados, falta de tempo ou privacidade). Quando não reconhecidos e enfrentados, esses obstáculos geram distanciamento, interpretações equivocadas e resistência ao diálogo.

Além das barreiras comunicacionais, há entraves institucionais que dificultam o engajamento familiar. A ausência de políticas claras que orientem a participação dos responsáveis, a falta de formação específica dos educadores para lidar com a diversidade familiar e a organização hierárquica rígida das escolas são fatores que limitam a construção de vínculos colaborativos. Em muitos casos, a presença dos pais é interpretada como interferência ou cobrança, e não como contribuição legítima ao processo educativo.

A superação dessas barreiras exige uma mudança de postura institucional, com abertura ao diálogo horizontal, investimento em formação continuada e revisão das práticas comunicacionais. A escola precisa reconhecer que a participação familiar não é um favor, mas um direito, e que sua promoção é condição para a construção de uma educação mais democrática e eficaz.

### **4.3 Impactos das Transformações Sociais e Tecnológicas**

As transformações sociais e tecnológicas das últimas décadas também impõem novos desafios à parceria família-escola. A ampliação do papel social da escola — que passou a atuar como espaço de proteção, cuidado, saúde e acolhimento emocional — exige uma corresponsabilização mais ampla e complexa. A instituição deixou de ser apenas um lugar de instrução para tornar-se um polo articulador de políticas públicas e de redes de apoio comunitário.

Ao mesmo tempo, a presença constante das tecnologias digitais modifica as formas de ensinar, aprender e comunicar. Plataformas virtuais, aplicativos de gestão escolar, redes sociais e ambientes digitais de aprendizagem ampliam as possibilidades de interação, mas também geram novos ruídos e desigualdades. Famílias com menor acesso à internet ou com baixa letramento digital enfrentam dificuldades para acompanhar o percurso escolar dos filhos, o que pode gerar sentimentos de exclusão e desinformação.

Essas transformações exigem da escola uma postura proativa, com estratégias que promovam a inclusão digital, a formação tecnológica dos educadores e a mediação qualificada das interações virtuais. A corresponsabilização, nesse contexto, precisa ser pensada em múltiplas dimensões — presencial, remota, institucional e comunitária —, reconhecendo os limites e potencialidades de cada formato.

## **5. DIVERSIDADE FAMILIAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A escola contemporânea, comprometida com os princípios da equidade e da inclusão, precisa reconhecer e valorizar a diversidade das configurações familiares que compõem sua comunidade. As transformações demográficas, culturais e jurídicas ocorridas nas últimas décadas no Brasil e em outros contextos têm produzido arranjos familiares cada vez mais plurais, exigindo das instituições educacionais uma revisão profunda de suas práticas, discursos e políticas.

## 5.1 Reconhecimento da Diversidade Familiar

Segundo dados do IBGE (2021), o tamanho médio das famílias brasileiras diminuiu de 3,3 para 3,1 pessoas entre 2010 e 2020. Esse dado, aparentemente simples, revela mudanças estruturais significativas nos modos de organização doméstica. O crescimento das famílias monoparentais femininas — que passaram de 18% para 26% — evidencia o protagonismo das mulheres na criação e educação dos filhos, muitas vezes em contextos de vulnerabilidade social. Simultaneamente, o aumento de casais sem filhos (28%) e o reconhecimento jurídico das famílias homoparentais revelam novas dinâmicas que desafiam os modelos familiares convencionais.

Essas configurações familiares, embora legítimas e cada vez mais presentes, ainda enfrentam invisibilidade institucional, preconceitos simbólicos e práticas pedagógicas excludentes. A escola, ao manter discursos normativos e materiais didáticos que representam apenas o modelo tradicional de família nuclear, contribui para a marginalização de estudantes cujas vivências não se enquadram nesse padrão. Essa exclusão simbólica compromete o sentimento de pertencimento, a autoestima e o engajamento escolar.

Para enfrentar esse desafio, é necessário que as instituições educacionais adotem medidas concretas que assegurem o respeito à diversidade familiar:

- **Adequação da linguagem institucional:** A comunicação escolar deve ser cuidadosamente revisada para evitar termos que reforcem padrões familiares normativos. O uso de uma linguagem inclusiva — como “responsáveis” em vez de “pai e mãe” — contribui para o acolhimento e a construção de vínculos respeitosos.
- **Revisão de materiais didáticos e comunicacionais:** Os conteúdos pedagógicos e as comunicações oficiais precisam representar a pluralidade das famílias, incorporando referências culturais diversas e promovendo o respeito às diferenças. Essa revisão é fundamental para que os estudantes se sintam reconhecidos e valorizados em sua identidade.
- **Formação docente voltada à diversidade familiar:** A capacitação dos educadores deve incluir reflexões sobre os múltiplos arranjos familiares e suas implicações no processo educativo. Compreender essas complexidades permite o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis, que favoreçam o engajamento de todas as famílias.
- **Políticas de acolhimento inclusivo:** A escola deve instituir normas e ações que combatam preconceitos e promovam ambientes seguros para todos os estudantes e

seus responsáveis. O acolhimento da diversidade familiar deve ser um princípio orientador das relações institucionais (Cunha, 2022; Maturana, 2015).

Ao incorporar essa perspectiva, a escola amplia sua função social, deixando de ser apenas um espaço de instrução acadêmica para tornar-se um agente ativo na valorização das múltiplas formas de ser família. Essa postura contribui para a construção de uma educação inclusiva, comprometida com a equidade e com a promoção de oportunidades reais para todos os estudantes, independentemente de sua origem familiar (Carter & McGoldrick, 1995).

## 5.2 Famílias em Situação de Vulnerabilidade

A participação familiar no processo educativo é amplamente reconhecida como um fator determinante para o sucesso escolar dos estudantes. No entanto, famílias em situação de vulnerabilidade enfrentam obstáculos significativos que comprometem seu envolvimento com a escola. Esses desafios exigem das instituições educacionais uma resposta articulada, sensível e inclusiva, capaz de acolher e apoiar essas famílias em suas especificidades.

A vulnerabilidade pode ser compreendida em diferentes dimensões, todas interligadas e com impactos diretos na relação entre família e escola:

- **Vulnerabilidade socioeconômica:** Refere-se às condições de pobreza, desemprego e precariedade habitacional que limitam os recursos materiais e financeiros das famílias. Em contextos de escassez, a prioridade recai sobre a sobrevivência imediata, o que reduz a disponibilidade para o acompanhamento escolar e a participação em atividades institucionais (Mantoan, 2003).
- **Vulnerabilidade social:** Engloba fatores como o isolamento, a discriminação e a exposição à violência, que afetam o bem-estar emocional e a segurança dos responsáveis. Esses elementos geram desconfiança e dificultam a aproximação com o ambiente escolar.
- **Vulnerabilidade educacional:** Diz respeito à baixa escolaridade dos pais ou responsáveis, incluindo casos de analfabetismo funcional. Essa condição compromete a compreensão dos processos pedagógicos, dificulta a comunicação com os educadores e limita o acompanhamento das aprendizagens dos filhos (Carvalho, 2002).
- **Vulnerabilidade cultural:** Envolve o pertencimento a grupos minoritários ou marginalizados, cujas práticas e valores culturais são frequentemente ignorados ou

desvalorizados pelas instituições escolares. Essa invisibilidade gera sentimentos de exclusão e reforça barreiras simbólicas à participação.

Para promover o engajamento efetivo dessas famílias, é necessário que as escolas adotem práticas inclusivas que reconheçam e respondam às suas necessidades específicas:

- **Flexibilização de horários e formatos de participação:** A adequação dos horários de reuniões e eventos escolares, com opções presenciais e virtuais, amplia as possibilidades de envolvimento das famílias que enfrentam restrições de tempo e mobilidade.
- **Disponibilização de tradutores e intérpretes:** A inclusão linguística é essencial para garantir que todas as famílias compreendam as informações escolares. O uso de intérpretes e materiais traduzidos contribui para a construção de uma comunicação acessível e respeitosa.
- **Articulação com programas sociais e assistenciais:** A conexão da escola com políticas públicas e serviços de apoio — como assistência financeira, atendimento psicológico e acesso à saúde — fortalece a rede de suporte às famílias em situação de vulnerabilidade, promovendo condições mais favoráveis ao envolvimento escolar.
- **Desenvolvimento de materiais comunicacionais acessíveis:** A produção de conteúdos em linguagem clara, com recursos visuais e audiovisuais, assegura que todos os responsáveis possam compreender e participar das ações escolares, independentemente de seu nível de escolaridade (Teodoro & Oliveira, 2024).

Ao reconhecer as múltiplas faces da vulnerabilidade e implementar estratégias inclusivas, a escola reafirma seu compromisso com a equidade e com a construção de uma educação que acolhe, respeita e valoriza todas as famílias. Essa postura é essencial para garantir oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento para os estudantes em contextos de maior fragilidade social.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo reafirma a urgência de reconfigurar as relações entre família e escola no contexto educacional contemporâneo. Diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam diretamente a dinâmica das instituições educativas, torna-se imperativo superar os modelos tradicionais de parceria, ainda marcados por formalismos, fragmentações e atribuições pouco dialogadas. A

corresponsabilização, entendida como o comprometimento conjunto na formação integral dos estudantes, emerge como um princípio orientador para a construção de práticas mais democráticas, inclusivas e eficazes.

A fundamentação teórica apresentada — articulando os modelos de Epstein, Rosenberg, Bourdieu, Spitzberg & Cupach e Sue & Sue — oferece subsídios consistentes para compreender a complexidade das relações entre escola e família. Esses referenciais permitem identificar os múltiplos formatos de envolvimento parental, os obstáculos comunicacionais e institucionais, os impactos das desigualdades sociais e culturais, e as competências necessárias para promover o diálogo e a inclusão. Ao integrar essas perspectivas, o artigo propõe uma abordagem sistêmica e sensível, capaz de orientar intervenções concretas e políticas educativas comprometidas com a equidade.

Os desafios identificados — como o desalinhamento de expectativas, os ruídos comunicacionais, a ausência de políticas institucionais claras, a invisibilidade da diversidade familiar e a presença de vulnerabilidades sociais — não podem ser enfrentados de forma pontual ou superficial. Eles exigem uma revisão profunda das práticas escolares, uma formação continuada dos profissionais da educação e uma escuta ativa das famílias. A corresponsabilização não se constrói por meio de exigências unilaterais, mas por meio de acordos legítimos, sustentados por respeito mútuo, empatia e compromisso ético.

A escola que reconhece a família como parceira estratégica amplia sua função social e fortalece sua capacidade de promover aprendizagens significativas. Ao investir em estratégias comunicacionais inclusivas, em políticas de acolhimento e em formações que desenvolvam competências culturais e relacionais, a instituição educativa torna-se mais preparada para enfrentar os desafios do século XXI. Essa postura não apenas melhora o desempenho acadêmico dos estudantes, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, de autonomia e de senso crítico — elementos fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e atuantes.

Por fim, reafirma-se que a educação é um empreendimento coletivo, que exige o envolvimento de todos os sujeitos implicados. A construção de uma parceria efetiva entre família e escola é condição para a consolidação de uma educação mais justa, plural e transformadora. Ao reconhecer a diversidade, enfrentar as desigualdades e promover o diálogo, a escola cumpre sua missão de formar sujeitos capazes de viver com dignidade, respeito e responsabilidade em uma sociedade cada vez mais complexa e interdependente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Celso. **A escola e os desafios da inclusão**. São Paulo: Papirus, 2012.
- BHERING, Eliana; SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. **A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 106, p. 191-216, mar. 1999.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- BRASIL, Ministério da Educação, SEF. **Educar é uma tarefa de todos nós. Um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças**. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, Assessoria Nacional do Programa Parâmetros em Ação, 2002.
- CARTER, Betty; MCGOLDRICK, Monica. **As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- CARVALHO, Anna Maria de. **Família e escola: uma parceria possível?** São Paulo: Cortez, 2002.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Relações entre Família e Escola e suas implicações de Gênero**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 110, p. 143-155, jul. 2000.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 94-104, jan./abr. 2004.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. **Modos de Educação, Gênero e Relações Escola-Família**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.
- CAVALCANTE, Roseli Schultz Chiovitti. **Colaboração entre pais e escola: educação abrangente**. Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, v. 2, n. 2, p. 153-160, 1998.
- CHECHIA, Valéria Aparecida; ANDRADE, Antônio dos Santos. **O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar**. Estudos de Psicologia, Natal [online], v. 10, n. 3, p. 431-440, 2005.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2022.
- DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.
- EPSTEIN, J. L. **School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools (2nd ed.)**. Boulder, CO: Westview Press, 2001.
- EPSTEIN, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). **School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action (2nd ed.)**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- EPSTEIN, J. L. **Toward a Theory of Family-School Connections: Teacher Practices and Parent Involvement**. In K. A. Gyrko (Ed.), *Research on Motivation in Education* (Vol. 3, pp. 23-52). Orlando, FL: Academic Press, 1987.
- EPSTEIN, Joyce L. **Theory to practice: School and family partnerships lead to school improvement and student success**. In: CHRISTENSON, Sandra L.; RESCHLY, Amy L. (Org.). *Handbook of school-family partnerships*. New York: Routledge, 2010. p. 39-56.

- EPSTEIN, Joyce L. **Building bridges of home, school, and community: The importance of design.** Journal of Education for Students Placed at Risk, v. 6, n. 1-2, p. 161–168, 2001.
- EPSTEIN, Joyce L. **A framework for six types of involvement.** Baltimore: Johns Hopkins University, Center on School, Family, and Community Partnerships, 1995.
- FALCÃO FILHO. **Participação dos pais no processo educacional: desafio ou impossibilidade?** Revista Pedagógica, Belo Horizonte, v.7, n.42, p.8, 1989.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Para entender a Relação Escola-Família: uma contribuição da história da educação.** São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 44-50, abr./jun. 2000.
- FERRAZ, C. **Esses pais de alunos.** Nova Escola, n.2, p.48-51, 1986.
- FEVORINI, Luciana Bittencourt; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. **O envolvimento da família na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório com pais das camadas médias.** Psicologia da Educação, São Paulo, n. 28, p. 73-89, jan./jun. 2009.
- GARCIA, Heloísa Helena Genovese de Oliveira; MACEDO, Lino de. **Reuniões de Pais na Educação Infantil: Modos de gestão.** Cadernos de Pesquisa [Online], v. 41, n. 142, p. 208-227, jan./abr. 2011.
- GOMES, Jerusa Vieira. **Relações família e escola: continuidade/descontinuidade no processo educativo. Ideias,** São Paulo, n. 16, p. 84-92, 1993.
- GOMES, Jerusa Vieira. **Do campo à cidade: as transformações nas práticas educativas familiares.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo: FCC, n. 64, p. 48-56, fev. 1988. . Socialização: um problema de mediação? PSICOLOGIA/USP, n. 1, p. 57-64, 1990.
- GUZZO, Raquel Souza Lobo. **A família e a educação: uma perspectiva da interação família-escola.** Estudos de Psicologia, v. 7, n. 1, p. 134-139, 1990.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas sociais do Brasil: famílias e domicílios.** Rio de Janeiro: IBGE, 2021.
- MAIMONI, Eulália Henriques. **Envolvimento de pais na vida escolar do aluno – problemas de definição de medida.** Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro, v. 1, n. 1, p. 15-18, 1998.
- MAIMONI, Eulália Henriques; BORTONE, Márcia E. **Colaboração família-escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais.** Psicologia Escolar e Educacional, v. 5, n. 1, p. 37-48, 2001.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** Petrópolis: Vozes, 2011.
- OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista; MARINHOARAÚJO, Cleisy Maria. **A relação família-escola: intersecções e desafios.** Estudos de Psicologia, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar, 2015.
- RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; ANDRADE, Antônio dos Santos. **A assimetria na relação entre família e escola pública.** Paidéia, Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, p. 385-394, 2006.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Ágora, 2006

SOARES, Maria Rita Zoéga; SOUZA, Sílvia Regina de; MARINHO, Maria Luíza. **Envolvimento dos Pais: Incentivo à habilidade de estudo em crianças**. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 21, n. 3, p. 253-260, set./dez. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2004000300009>

SOUZA, B.P. **Mães contemporâneas e a orientação dos filhos para a escola**. In: MACHADO, A.M., SOUZA, M.P.R. (org.). Psicologia escolar: em busca de novos rumos. (Coleção Psicologia e Educação).

SPITZBERG, Brian H.; CUPACH, William R. **Interpersonal communication competence**. Beverly Hills: Sage Publications, 1984.

SUE, Derald Wing; SUE, David. **Counseling the culturally diverse: theory and practice**. 6. ed. Hoboken: Wiley, 2015.

SZYMANSKI, Heloísa. **Encontros e desencontros na relação família-escola**. Ideias, n. 28, p. 213-225, 1997.

TEODORO, João; OLIVEIRA, Camila. **Comunicação acessível na escola: práticas inclusivas para famílias diversas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.