



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MARIA CAROLINE SANTOS ALMEIDA RODRIGUES

**INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA:
ANÁLISE DOS DESAFIOS E CAMINHOS PARA A
COOPERAÇÃO.**

MACEIÓ – AL

2025

Maria Caroline Santos Almeida Rodrigues

INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA:
Análise dos desafios e caminhos para a cooperação.

Monografia, apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL como requisito para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia.

Orientador(a): Dra. Marina Rebeca Saraiva.

MACEIÓ – AL

2025

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Setorial Lúcia Lima do Nascimento - CEDU
Bibliotecário: Cláudio César Temóteo Galvino - CRB4: 1459

R696i Rodrigues, Maria Caroline Santos Almeida.

Interação escola-família: análise dos desafios e caminhos para a
cooperação. / Maria Caroline Santos Almeida. Maceió, 2024.
48 f.

Orientador: Marina Rebeca de Oliveira Saraiva.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) –
Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2025.

Bibliografia: p.45-48.

1. Infância. 2. Função social da escola. 3. Função social da família. 4.
Relação escola-família. 5. Desenvolvimento integral. 6. Parceria educativa. I.
Título.

CDU: 372.3

MARIA CAROLINE SANTOS ALMEIDA RODRIGUES

INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA:

Análise dos desafios e caminhos para a cooperação

Trabalho apresentado ao Co(egiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Trabalho de Conclusão de Curso **defendido** e aprovado em: 05/06/2025.

Orientador/a: ProfaDra. Marina Rebeca Saraiva (CEDU/UFAL)

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Marina Rebeca Saraiva
(CEDU/UFAL) Presidente

Profa. Dra. Suzana Marcolino
(CEDU/UFAL) 2º. Membro

Profa. Dra. Ana Maria dos Santos
(CEDU/UFAL) 3º. Membro

Dedico esta monografia ao homem que orquestrou o universo. Esta dedicação do TCC é uma prova do poder da fé, comprovada muitas vezes como mais eficaz do que qualquer cafeína. Deus, obrigado por me lembrar de respirar fundo e acreditar, mesmo quando o prazo parece um gigante invencível. Dedicado a todas as pessoas que estiveram e estão próximas de mim de alguma forma e que tornam a minha vida cada vez mais valiosa

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não teria sido possível sem a colaboração e participação de algumas pessoas, importantíssimas, que contribuíram direta ou indiretamente para a sua concretização.

Primeiramente, quero expressar a minha gratidão a Deus por ter me dado saúde, força e pessoas que me ajudaram a enfrentar e superar as dificuldades.

À todos os professores que me acompanharam nestes anos de Graduação, em especial a minha orientadora, Professora Doutora Marina Rebeca Saraiva, quero expressar um muito obrigada por todo acolhimento, pela orientação científica, apoio permanente, disponibilidade e pelos conselhos.

Às minhas amigas Maria Allycia e Mayara Maria, agradeço pela amizade sincera e honesta, o apoio nas horas conturbadas, os ótimos e sábios conselhos, as grandes trocas de ideias e saberes e acima de tudo pelo carinho e companheirismo nesta etapa tão importante de estudo.

À minha família - mãe, pai, irmão, esposo e filha - obrigada pelo encorajamento constante. Agradeço as palavras de interesse, a disponibilidade e o apoio manifestado, assim como as palavras fortalecedoras. Quero expressar a minha mais profunda gratidão pela ajuda e compreensão durante todo este processo, obrigada por tudo o que me proporcionaram e ensinaram ao longo da minha vida.

À minha querida filha, obrigada por iluminar o meu caminho e me inspirar a ser uma pessoa melhor a cada dia.

Á todos, sou muito grata por serem quem são, por terem entrado em minha vida e pela contribuição de cada um na construção da Carol de hoje. Obrigada por tanto!

Educar as futuras gerações é a principal tarefa da humanidade. É uma responsabilidade dos governos e de toda a sociedade, mas principalmente das famílias e professores. A educação deve ajudar as crianças a crescerem saudáveis, felizes e criativas, e a desenvolverem todo seu potencial. Elas precisam aprender a superar desafios e tornar-se capazes de encontrar propósito para suas vidas. Precisamos de jovens com liberdade de pensamento, com determinação, entusiasmo e confiança para escolher seu próprio caminho e construir uma nova era para a humanidade, baseada na cultura de paz e na consciência social e ambiental.

(Rubens Salles)

RESUMO

Com base em uma revisão de Literatura, este trabalho tem como objetivo analisar questões relacionadas às implicações da relação cooperativa entre escola e família no desenvolvimento integral da criança. Parte-se da constatação de que, historicamente, o modelo educacional brasileiro ainda prioriza a dimensão cognitiva em detrimento de aspectos sociais, afetivos e éticos. Se propondo, também, a identificar e fazer uma reflexão sobre as ações que proporcionam a aproximação entre essas duas instituições sociais. Conceitos sobre essa relação são explorados por meio de pesquisa documental e descritiva, utilizando métodos qualitativos, divididos em enfoque sociológico e educacional, apresentando pesquisas sobre a criança e infância e os espaços socializadores; discutindo, ainda, sobre a evolução, conceituação e função social tanto da família quanto da escola; além disso, é refletido sobre a relação escola-família na sua vertente cooperativa, analisando, então, o envolvimento familiar na escola, os conflitos existentes entre os pais e professoras e, por fim, trata-se sobre a quem compete a responsabilidade de construir essa relação cooperativa. A pesquisa fundamenta-se em autores como Freire, Wallon, Bronfenbrenner e Durkheim, cuja contribuição permite refletir os limites de uma prática pedagógica centrada na transmissão de conteúdos e a importância da corresponsabilidade entre os agentes educativos. Neste estudo, com base em uma abordagem qualitativa e reflexiva, as famílias e as escolas são parceiros insubstituíveis que trabalham em conjunto, partilham objetivos e reconhecem que através de uma colaboração genuína e respeitosa, todos os envolvidos (professores, pais e alunos) ganham, superando a lógica conteudista e promovendo uma ação educativa dialógica, sensível e humanizadora.

Palavras-chaves: infância; função social da escola; função social da família; relação escola-família; desenvolvimento integral; parceria educativas.

ABSTRACT

Based on a literature review, this paper aims to analyze issues related to the implications of the cooperative relationship between school and family in the integral development of the child. It starts from the observation that, historically, the Brazilian educational model still prioritizes the cognitive dimension to the detriment of social, affective and ethical aspects. It also proposes to identify and reflect on the actions that provide rapprochement between these two social institutions. Concepts about this relationship are explored through documentary and descriptive research, using qualitative methods, divided into sociological and educational approaches, presenting research on children and childhood and socializing spaces; also discussing the evolution, conceptualization and social function of both family and school; in addition, it reflects on the school-family relationship in its cooperative aspect, analyzing, then, family involvement in school, the conflicts that exist between parents and teachers and, finally, it deals with who is responsible for building this cooperative relationship. The research is based on authors such as Freire, Wallon, Bronfenbrenner and Durkheim, whose contributions allow us to reflect on the limits of a pedagogical practice focused on the transmission of content and the importance of co-responsibility among educational agents. In this study, based on a qualitative and reflective approach, families and schools are irreplaceable partners who work together, share goals and recognize that through genuine and respectful collaboration, everyone involved (teachers, parents and students) wins, overcoming the logic of content and promoting a dialogical, sensitive and humanizing educational action.

Keywords: childhood; social functions; school-family relationship; integral development; school-family relationship; educational partnership.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
1.1 - METODOLOGIA.	12
2. ESCOLA-FAMÍLIA: INSTITUIÇÕES RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO DA CRIANÇA.....	14
2.1. A HISTORICIDADE DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA.....	14
2.1.1. O processo de socialização: como\onde ocorre?.....	19
2.2. O CONTEXTO FAMILIAR: AS TRANSFORMAÇÕES DA FAMÍLIA AO LONGO DA HISTÓRIA	21
2.3. O CONTEXTO ESCOLAR E SUAS TRANSFORMAÇÕES AO LONGO DA HISTÓRIA	23
2.4. FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA.....	27
3. REFLETINDO SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: CONSTRUÇÃO DE UMA PARCERIA BASEADA NA COOPERAÇÃO	29
3.1. OS CONFLITOS DESSA RELAÇÃO	30
3.1.1 - Uma breve análise dos desafios enfrentados nos dois sistemas educacionais: público e privado	30
3.3 INTEGRAÇÃO FAMÍLIA\ESCOLA: UMA ALIANÇA FUNDAMENTAL BASEADA NA PARCERIA. A QUEM CABERIA A RESPONSABILIDADE DE CONSTRUIR ESSA RELAÇÃO	38
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS.....	45

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história, as transformações sociais impactaram a compreensão da infância, mas muitas escolas ainda adotam práticas pedagógicas ultrapassadas e distantes da realidade atual. Esse distanciamento entre professores, alunos e famílias compromete a formação dos estudantes. Assim, embora a escola tenha papel central na educação, a participação ativa da família é essencial para garantir uma formação integral e significativa.

Diante desse cenário, é necessário superar modelos ultrapassados e alinhar a educação às demandas atuais. Este estudo defende que a escola junto à família deve ir além da transmissão de conhecimentos, formando sujeitos críticos, criativos e socialmente engajados. Para isso, é fundamental promover uma formação integral que abranja os aspectos cognitivo, social e emocional do educando (Libâneo, 2006; Saviani, 2012; LDB nº 9.394/96; Freire, 2021; Carvalho, 2009; Macedo, 1996; Vygotsky, Luria e Leontiev, 1992; Wallon, 2007).

Desde o nascimento, a criança inicia sua interação com a sociedade, tendo a família e a escola como principais contextos de socialização. Por exercerem conjuntamente a função de educar e socializar, essas instituições devem atuar em parceria, com base em um diálogo constante. Uma relação harmoniosa entre escola e família contribui significativamente para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança (Polonia; Dessen, 2005, apud Caetano; Yaegashi, 2014).

A relação entre escola e família tem sido amplamente discutida no campo educacional, especialmente diante da necessidade de uma educação mais humana, participativa e centrada no desenvolvimento integral da criança. Essa relação evoluiu ao longo do tempo, acompanhando mudanças nas concepções de infância, nas funções sociais dessas instituições e nas formas de comunicação entre seus integrantes.

No cenário atual, marcado por diversas desigualdades, é fundamental repensar estratégias para fortalecer o diálogo entre escola e família. No entanto, muitas vezes, essa parceria ainda é subestimada ou fragilizada. Diante disso, emerge a seguinte pergunta: ***por que, mesmo com o reconhecimento da importância da parceria entre escola e***

família para a construção plena da criança, ainda persistem tantos desafios nessa relação e como enfrentá-los de forma efetiva?

Considerando esse cenário, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar os desafios na comunicação entre escola e família, analisando de que forma o fortalecimento desse diálogo pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia infantil e para a construção de uma educação mais participativa e transformadora. Parte-se do princípio de que a criança é sujeito do processo de ensino-aprendizagem na escola, o qual deve ter continuidade no ambiente familiar. Para isso, é necessário estabelecer uma relação de colaboração entre ambas as instituições, com ações respeitadas, conjuntas e coordenadas, compreendidas como parte de um processo coletivo e compartilhado.

Além disso, busca-se, como objetivos específicos, investigar como a história da infância influencia as relações entre escola e família; analisar a evolução das funções sociais da escola e da família e seu impacto na educação das crianças; compreender como os diferentes espaços de socialização influenciam o desenvolvimento infantil e a relação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo; identificar os principais obstáculos na comunicação entre escola e família; e, por fim, apontar estratégias que possam aprimorar esse diálogo, favorecendo a autonomia das crianças e contribuindo para uma educação mais colaborativa.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de compreender como a atuação conjunta entre escola e família contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades no indivíduo desde a infância, indo além do aspecto cognitivo. Busca-se entender de que forma essas competências impactam positivamente a formação das crianças, favorecendo a construção de relacionamentos saudáveis e o desenvolvimento de sujeitos críticos e reflexivos.

Investigar as implicações da relação cooperativa entre escola e família no desenvolvimento integral da criança surgiu das vivências concretas no ambiente escolar, na educação infantil e no ensino fundamental. Nessas experiências, observei que o cuidado com os aspectos afetivos e sociais ainda é negligenciado, e a relação entre escola e família permanece conflituosa, com ambas as instituições se vendo como oponentes.

Além disso, a influência do modelo empresarial na educação tem contribuído para que agentes educacionais sejam tratados como meros prestadores de serviço, o que dificulta o estabelecimento de vínculos de colaboração e afeto necessários para uma educação integral, pois embora a cooperação entre escola e família seja fundamental, muitas vezes o envolvimento excessivamente invasivo dos pais nas questões pedagógicas pode gerar conflitos e dificultar essa parceria.

Ainda assim, quando essa relação é bem estabelecida e equilibrada, ela se torna um caminho potente para garantir uma formação verdadeiramente integral, capaz de contribuir para uma sociedade mais justa, sensível e íntegra. Entendendo, portanto, que essa parceria representa o ideal de uma educação qualitativa, o trabalho apresentado está estruturado em dois enquadramentos teóricos, sendo o primeiro dividido em três pontos e o segundo em cinco.

Considerando ser relevante para a história social da infância e da educação, no primeiro enquadramento teórico é abordado em sua primeira parte estudos sobre criança e infância e os espaços socializadores, os quais passaram por construções e reconstruções ao longo do tempo, sendo, possível constatar que o entendimento da criança como um ser de direitos, com necessidades específicas, é fruto de uma construção social que acontece em dois ambientes: família e escola. No ponto dois e três encontram-se estudos que se referem, respectivamente, ao tema família e escola, abordando sobre a evolução, conceituação e função social de ambas instituições

O segundo enquadramento faz referência à relação escola-família na sua vertente cooperativa e a sua importância para a formação da criança de maneira plena. Discutindo, assim, sobre o envolvimento familiar na escola e os conflitos que existem entre os pais e professores, que são frutos das percepções concernentes a funcionalidade de cada agente educacional, as implicações que esse envolvimento traz para a formação do sujeito, a integração dos participantes dessas duas instituições que é visto como uma aliança fundamental, tendo em vista que as duas dividem a mesma responsabilidade e objetivo que consiste em formar um indivíduo de forma completa e comprometido com a cidadania, por fim, é tratado sobre a quem compete a responsabilidade de construir essa relação. E para encerrar, é apresentada as considerações finais acerca do presente estudo.

1.1 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa e exploratória. A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar uma compreensão aprofundada dos sentidos e significados atribuídos pelos autores aos fenômenos investigados, favorecendo a análise interpretativa dos discursos e experiências relatadas nas obras consultadas. Conforme Silva e Menezes (2005), esse tipo de abordagem considera o ambiente natural como fonte direta de coleta de dados, permitindo que o pesquisador realize uma análise indutiva a partir do material coletado.

A investigação se estrutura por meio de um levantamento bibliográfico, com foco na temática da relação entre escola e família, e tem como objetivo compreender como essa interação tem sido tratada em estudos acadêmicos e como acontece no cotidiano, especialmente em relação à formação integral dos estudantes. Para isso, foram utilizadas as seguintes palavras-chave durante as buscas no Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alagoas (SiBi/UFAL), bem como em outras bases de dados como SciELO e o Portal de Periódicos da CAPES: relação escola-família, parceria entre escola e família, participação da família na escola, educação integral e formação integral da criança.

Durante a busca no repositório do SiBi/UFAL com a palavra-chave "relação escola-família" e "participação da família na escola" foram encontradas apenas duas produções acadêmicas relevantes para a presente pesquisa. A primeira, uma monografia publicada em 2015, intitulada "Influência da Família na Educação da Criança", de autoria de Simone Marques. A segunda, datada de 2008, tem como título "Indisciplina Escolar: Relação Família e Escola", escrita por Ednaura Rodrigues de Sena. Ambas as produções abordam a temática de forma relevante, mas evidenciam a escassez de estudos recentes e aprofundados na área da educação. Em quase 20 anos, apenas dois trabalhos foram publicados sobre o tema na Universidade Federal de Alagoas, o que reforça a necessidade de ampliar as pesquisas nessa direção, considerando a sua importância na prática pedagógica.

Serão analisados, além dessas produções, outros materiais bibliográficos disponíveis em bases de dados acadêmicas, como artigos científicos, teses, dissertações, livros, monografias e documentos diversos, desde que abordem direta ou indiretamente a

relação entre escola e família. Objetivando identificar contribuições teóricas, abordagens metodológicas e lacunas existentes na literatura, a construção deste trabalho ocorreu a partir da leitura e análise crítica das produções de pesquisadores como: Ariés, 1978; Carvalho, 2019; Diogo, 1998; Durkheim, 1995; Heywood, 2004; Lahire, 2015; Libâneo, 2006; Saviani, 2013; Vygotsky; Luria; Leontiev, 1992; Wallon, 2007.

A constatação de que há poucos estudos dedicados especificamente a essa interação reforça a necessidade de fomentar mais pesquisas sobre a temática, especialmente em contextos marcados por desafios estruturais, culturais e socioeconômicos. A promoção de investigações nesse campo poderá contribuir significativamente para o fortalecimento do vínculo entre escola e família e, por consequência, para a melhoria da qualidade da educação, principalmente, a pública.

2 ESCOLA-FAMÍLIA: INSTITUIÇÕES RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

A formação da criança é um processo contínuo que envolve, de forma essencial, a escola e a família. A família introduz valores e hábitos; a escola amplia esses aprendizados, promovendo socialização, ensino formal e pensamento crítico. As mudanças nas concepções de infância mostram que a formação integral depende da colaboração entre essas instituições. Quando atuam juntas, fortalecem a educação de cidadãos críticos, éticos e solidários. A seguir, será analisada como a mudança na visão da infância e a evolução do papel da escola e da família contribuem para esse processo formativo.

2.1 A HISTORICIDADE DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA

Refletir sobre a infância envolve reflexões complexas. O senso comum a vê como uma fase feliz e fantasiosa, marcada por cuidados e boas condições de vida. No entanto, no que concerne aos anos da infância, os seus estudos recentes mostram que o conceito de infância sofreu alterações significativas ao longo da história. Desta forma, compreender essas mudanças históricas ajuda a entender a infância atualmente, que é diretamente influenciada pelas transformações sociais.

Até o século XVII, as condições que estavam relacionadas à saúde e higiene das crianças eram precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Como forma de corroborar esse pressuposto, vejamos o que afirma Colin Heywood:

“Pode-se apresentar um argumento contundente para demonstrar que a suposta indiferença com relação à infância nos períodos medieval e moderno resultou em uma postura insensível com relação à criação de filhos. Os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um “pobre animal suspirante”, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade.” (Heywood, 2004, p.87)

Nesse sentido, constata-se que as crianças só conseguiam obter sua própria identidade quando realizavam coisas semelhantes aquelas que os adultos de sua sociedade

realizavam. Dessa forma, os responsáveis – criadeiras e ama de leite não tinham nenhuma preparação sobre os cuidados necessários com as crianças.

Concomitante a isso, referente ao sentimento de infância, Áries (1981) faz a seguinte colocação:

Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (Áries, 1981, p.10)

Durante muito tempo, a infância foi desvalorizada, sendo as crianças tratadas como adultos em miniatura, sem reconhecimento de suas especificidades. Eram inseridas no mundo adulto conforme demonstravam autonomia, aprendendo por meio da convivência com os mais velhos e participando das atividades diárias como extensão da ideologia adulta. Como destaca Ariès (1978, p. 21):

[...] a criança com sua mãe; a criança com seus companheiros de jogos, muitas vezes, adultos; a criança na multidão, mas “ressaltada” no colo de sua mãe ou segura pela mão ou brincando ou ainda urinando; a criança no meio do povo assistindo aos milagres ou aos martírios, ouvindo prédicas, acompanhando os ritos litúrgicos, as apresentações ou as circuncisões; a criança aprendiz de um ourives, de um pintor etc.; [...] (Áries, 1978, p. 21).

Na Idade Média, a socialização infantil ocorria pela interação com adultos e pela execução de tarefas, enquanto a educação buscava moldar o caráter e a razão, desconsiderando as particularidades da infância, vista apenas como uma fase preparatória para a vida adulta.

Somente no século XVII a infância passou a ser reconhecida como uma fase distinta, que exigia atenção e cuidados específicos. Validando, assim, esse pressuposto Phillippe Àries apresenta o seguinte argumento:

Trata-se de um sentimento novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida.(...) A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perde-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela. (Áries, 1981, p.12).

A história da infância no Brasil segue um percurso semelhante ao observado em outras partes do mundo, mas com suas especificidades culturais e históricas, influenciadas pela colonização, pelos processos sociais e políticos internos, e pela formação da sociedade brasileira. Até o século XIX, as crianças no Brasil, especialmente as mais pobres, eram vistas de maneira similar às de outras partes do mundo: tratadas como adultos em miniatura, com direitos limitados e poucas oportunidades de educação formal.

Durante o período colonial, a infância no Brasil foi marcada pela exploração, tanto das crianças indígenas quanto das africanas, que eram escravizadas. Para essas crianças, não havia sequer a possibilidade de uma infância protegida, pois eram submetidas ao trabalho desde muito cedo. As crianças indígenas eram forçadas a abandonar suas práticas culturais e eram incorporadas aos valores da colonização, enquanto as crianças negras, por serem escravizadas, não tinham direitos, sendo tratadas como propriedade. A educação formal era restrita às elites, sendo que as crianças das classes mais altas tinham acesso à instrução religiosa e educacional, mas o conceito de infância como uma fase especial para o desenvolvimento, com direitos e cuidados específicos, ainda não estava consolidado.

No período imperial, com a independência do Brasil em 1822, a situação não se alterou significativamente para as crianças, especialmente aquelas nas camadas mais pobres da sociedade. A infância continuava a ser marcada pela desigualdade e pela exploração do trabalho infantil, com as crianças trabalhando nas plantações de café, nas minas e em outros setores produtivos. No entanto, a elite brasileira começava a ver a educação como algo valioso, e algumas reformas educacionais, como a criação de escolas primárias, começaram a ocorrer, mas de forma muito restrita.

A verdadeira transformação no reconhecimento da infância como uma fase distinta da vida humana no Brasil começou a se consolidar no século XX, principalmente a partir das primeiras décadas. Antes disso, o país ainda via a infância com um olhar adulto, sem considerar as necessidades particulares das crianças. No início do século XX, a infância passou a ser percebida como uma fase que exigia cuidados específicos, embora os avanços ainda fossem limitados e houvesse uma enorme disparidade entre as classes sociais.

Nos anos 1920, o movimento higienista e pedagógico no Brasil se consolidou, com o foco em cuidados e educação, especialmente com as crianças das classes trabalhadoras. Com a criação do Serviço de Proteção à Infância (1920), o governo passou a se preocupar mais com o bem-estar das crianças, mas ainda de maneira muito focada na saúde e higiene. A visão da infância ainda era utilitarista, e as crianças eram vistas mais como sujeitos a serem moldados do que como indivíduos com direitos.

A verdadeira transformação nos direitos da criança no Brasil se deu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que trouxe avanços significativos na proteção dos direitos das crianças. O Art. 227 da Constituição assegura a prioridade absoluta para os direitos das crianças e adolescentes, como saúde, educação e convivência familiar.

Nesse ínterim, esse reconhecimento foi ainda mais fortalecido com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que garantiu uma série de direitos fundamentais para crianças e adolescentes, incluindo o direito à proteção integral e à educação. O ECA foi um marco na história da infância no Brasil, transformando a criança em um sujeito pleno de direitos, o que não acontecia até então, em que eram tratadas muitas vezes como propriedade de suas famílias ou da sociedade.

O ECA garante direitos fundamentais para crianças e adolescentes, como o direito à vida, à educação, à saúde, e à convivência familiar, e assegura a proteção contra qualquer tipo de violência, abuso e exploração. A legislação também assegura o direito à educação de qualidade, ao lazer, à saúde, e ao respeito à dignidade humana. O Brasil, com o ECA, se alinhou com a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela ONU em 1989, que reconhece a criança como sujeito de direitos e com necessidades específicas, que devem ser atendidas pelo Estado, pela sociedade e pela família.

Com essas transformações, as crianças passaram a ser vistas como sujeitos de direitos, com voz ativa nas relações sociais. Essa visão é reforçada pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasília, 1998), que destaca a singularidade da infância e a capacidade das crianças de pensar, sentir e construir conhecimento de forma própria.

A educação infantil surgiu como resposta às transformações econômicas, políticas e sociais, bem como às novas concepções sobre a infância. No entanto, compreender e valorizar o modo singular como cada criança percebe e interage com o mundo continua sendo um dos principais desafios para os profissionais da área. Embora estudos de diversas ciências ajudem a entender a infância, cada criança é única em suas individualidades.

Considerando as contribuições históricas de autores como Philippe Ariés e Colin Heywood, e nos avanços legais, novas concepções de infância surgiram, influenciando as idéias sobre a formação humana.

Nesse contexto, destaca-se a construção social da infância, abordada por pensadores como John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) que contribuíram para a compreensão da criança como sujeito em formação.

Em *Some Thoughts Concerning Education* (1693), John Locke apresenta a teoria da tabula rasa, segundo a qual o ser humano nasce como uma superfície em branco, moldada pelos adultos conforme os valores e conhecimentos necessários para seu desenvolvimento. Em contrapartida, Rousseau propõe uma visão inovadora para a época, ao afirmar que a criança nasce boa e pura, sendo digna de proteção. Para ele, a educação deve preservar essa inocência e respeitar a natureza infantil, cabendo aos adultos orientarem as crianças no aprendizado e na resolução de conflitos.

Além desses autores, destacam-se as contribuições de Sigmund Freud e George Herbert Mead. Freud, fundador da psicanálise, contesta a ideia de criança como tábula rasa, ao defender que ela já nasce com um aparelho psíquico e impulsos instintivos, capazes de influenciar seu desenvolvimento. Mead, por sua vez, fundador do interacionismo simbólico, ressalta a importância das interações sociais e do brincar de faz de conta para a construção de autoconsciência e das relações sociais na infância.

Essas perspectivas marcaram o pensamento moderno sobre o desenvolvimento infantil, especialmente a partir do final do século XIX, e ofereceram bases teóricas fundamentais para compreender a infância como um fenômeno complexo, profundamente influenciado pelo meio social. A seguir serão apresentados os estudos que abordam a relação entre infância e sociedade, com ênfase nos processos de socialização.

2.1.1 O processo de socialização: como\onde ocorre?

Desde o nascimento, a criança se comunica com o meio ao seu redor por meio de gestos, olhares e palavras, construindo seu desenvolvimento a partir das interações sociais. É nesse convívio que ela aprende a participar do grupo, incorporar tradições e adquirir conhecimentos essenciais para a vida em sociedade.

Historicamente, esse processo ocorria por meio da convivência com adultos e da participação em tarefas cotidianas, caracterizando a socialização. De acordo com a sociologia, socialização é um conceito recente que se refere à assimilação de comportamentos, normas, hábitos e valores culturais, possibilitando a integração do indivíduo à sociedade por meio da interação com a família e o ambiente social.

Corroborando este pensamento, referente a socialização, Bernard Lahire em seu texto "A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização", faz a seguinte afirmação:

“Mas, em sociologia, a noção de socialização reveste-se de um sentido específico. Ela designa o movimento pelo qual o mundo social – essa ou aquela “parte” dele – molda – parcial ou globalmente, pontual ou sistematicamente, de maneira difusa ou de forma explícita e conscientemente organizada – os indivíduos que vivem nela. Se partirmos dos indivíduos, é possível dizer que a socialização é o processo por meio do qual um ser biológico é transformado, sob o efeito das múltiplas interações (Bruner, 1991; Dornes, 2002) com outros indivíduos e com todo um mundo material oriundo da história que ele estabelece desde seu nascimento, em um ser social adaptado a um universo sócio histórico determinado. (Lahire, 2015)

Cabe ressaltar que se dá início a este processo ainda na infância, dado que é a partir da convivência/interação com seus responsáveis que a criança começa a estabelecer vínculo com o mundo ao seu redor.

O processo de socialização está diretamente ligado à formação da identidade do indivíduo, mas não ocorre de forma igual para todos. Ele depende da assimilação de valores e normas que orientam comportamentos e ações sociais, configurando-se como um processo cultural. O papel social de cada pessoa é decisivo nesse processo, pois define os direitos e deveres associados à sua posição na sociedade.

Nesse sentido, como afirma Émile Durkheim (2002), a socialização ocorre por meio da coerção, já que, ao nascer em um grupo social, o indivíduo deve aprender e seguir

suas normas e regras. Isso significa que a socialização envolve a assimilação dos padrões estabelecidos pela sociedade. Aqueles que não se adequam a esses princípios ficam sujeitos a punições, como discriminação, marginalização ou exclusão social. Assim, percebe-se que as experiências sociais e os processos de socialização variam de acordo com o contexto sociocultural, histórico e territorial de cada indivíduo em formação.

Diante de tudo que fora analisado, percebe-se que o indivíduo durante a sua existência vivencia diversos momentos socializadores, ocasiões essas com aspectos diferentes. Conforme afirmado por Lahire (2015) os estudos sociais buscam "diferenciar os tempos e os quadros da socialização", distinguidos em:

- a)** socialização primária, aquela que acontece no seio familiar; e
- b)** socialização secundária, experiências que acontecem em escolas, universos profissionais, instituições políticas, religiosas, culturais e esportivas.

A socialização e a interação social estão intimamente conectadas, pois a socialização é o processo pelo qual os indivíduos aprendem as normas, valores e comportamentos da sociedade, enquanto a interação social é o momento em que esse aprendizado é colocado em prática. A socialização prepara o indivíduo para interagir, enquanto as interações sociais reforçam ou modificam o que foi aprendido. Esses processos não acontecem isoladamente, mas são profundamente influenciados pelo ambiente social em que a pessoa está inserida, o que, conforme os estudos sociointeracionistas de Lev Semenovitch Vygotsky e Henri Wallon, destaca a importância do meio social, das emoções e das relações humanas no desenvolvimento e na aprendizagem do ser humano.

Ambos os teóricos enfatizam que a interação social é fundamental para a construção do conhecimento, e que o adulto exerce um papel de mediador essencial nesse processo, oferecendo à criança experiências diversificadas que fortalecem sua autoestima e promovem seu desenvolvimento integral. Vygotsky, Luria e Leontiev (1992) afirmam que o desenvolvimento humano ocorre por meio da apropriação da realidade, mediada por adultos e instrumentos, permitindo à criança compreender o mundo ao seu redor e formar-se como indivíduo. Nesse sentido, a socialização, mediada pelas interações sociais, é um fator-chave para o desenvolvimento do sujeito.

A família e a escola, como primeiros contextos de socialização, são essenciais para esse processo. Nos primeiros anos de vida, a responsabilidade pela educação é da família, que transmite valores, normas e contribui para a formação da personalidade da criança. Com o ingresso na escola, a criança amplia suas relações sociais e vivencia novas experiências que complementam e enriquecem o aprendizado adquirido em casa. Esse processo gera uma troca constante entre os aprendizados familiares e escolares, sendo um fator fundamental para o desenvolvimento da criança.

Jean Piaget, em seu livro *Para onde vai a educação*, reforça essa ideia ao afirmar que "uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa mais que uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos" (Piaget, 2007, p. 50, apud Caetano; Yaegashi, 2014).

De acordo com o pressuposto, é possível compreender que a colaboração entre escola e família vai além de uma simples troca de informações; ela promove um apoio mútuo que aperfeiçoa os métodos educativos e facilita a divisão de responsabilidades no processo de formação da criança. Dessa forma, a atuação conjunta de pais e professores não só aproxima a escola da vida cotidiana do aluno, mas também torna o processo educativo mais eficaz e relevante, tornando-se uma importante via para a socialização e para o desenvolvimento integral da criança.

2.2 O CONTEXTO FAMILIAR: AS TRANSFORMAÇÕES DA FAMÍLIA AO LONGO DA HISTÓRIA

Quando pensamos em família, geralmente imaginamos um grupo consanguíneo – pai, mãe e filhos – que vivem juntos. No entanto, família e sociedade estão interligadas, e mudanças sociais históricas refletem-se na estrutura e nas funções familiares. Por exemplo, a transição da sociedade agrária para a industrial transformou profundamente a instituição familiar.

O termo família surgiu na Roma antiga para identificar um novo grupo social ligado à agricultura e à escravidão, derivando do latim "famulus", que significa "escravo doméstico". Na Roma antiga, a família natural era baseada no casamento e na

consanguinidade, com uma estrutura patriarcal liderada por um único chefe. Já na Idade Média, formaram-se novas famílias paternas e maternas, e a família passou a viver da agricultura, onde todos, independentemente da idade ou parentesco, colaboraram para a subsistência, conforme Lousada (1998, citado por Pereira 2008).

Com as Revoluções Francesa e Industrial, as famílias se tornaram menores e nucleares, adaptando-se à nova realidade social e econômica. O trabalho, por sua vez, passou a ser individualizado, e a família deixou de ser uma unidade produtiva. Levando, assim, à queda da natalidade, aumento do divórcio, crescimento das uniões livres e maior participação da mulher no mercado de trabalho, as crianças deixam de constituir um bem econômico para se tornar um encargo dispendioso.

Canavarro (2001, citado por Pereira, 2008, p. 48) afirma que, no último século, as formas de coabitação e a estrutura familiar mudaram devido à industrialização, urbanização e transformações culturais, econômicas, tecnológicas e sociais. Diante dessa diversidade e constante mudança, é difícil definir família de forma única, pois seu conceito está em contínua construção e transformação. Nesse sentido, Fernandez (2001, citado por Pereira, 2008, p. 49) destaca que família não pode ser definida, apenas descrita como um grupo de pessoas que se gostam

Gervilla (2001, citado por Pereira, 2008, p. 49-50) apresenta a metáfora do "comboio ferroviário" para explicar o seu entendimento sobre o conceito de família. Este entende a Família como uma grande viagem, começando com o nascimento e terminando com a morte. De acordo com esta metáfora, a Família se forma ao longo da vida, sendo semelhante, dessa maneira, a uma viagem num comboio, em que nos vagões existe a partilha do espaço com diversas pessoas. Nos anos iniciais a viagem é realizada ao lado dos pais e mais a frente chegam os nossos amigos e familiares próximos. Na medida em que o comboio alcança outras estações (fases da vida: fim da escola, primeiro emprego e casamento) as pessoas vão mudando.

Com base nessas afirmações, fica clara a importância das relações afetivas entre as pessoas que convivem com as crianças, pois elas contribuem significativamente para seu desenvolvimento. Assim, o essencial na constituição familiar são os laços afetivos,

os interesses e valores compartilhados, além de relações fortes e verdadeiras que garantam um ambiente familiar saudável (Pereira, 2008, p. 51).

2.3 O CONTEXTO ESCOLAR E SUAS TRANSFORMAÇÕES AO LONGO DA HISTÓRIA

Estudar a história da educação é fundamental para compreender como a sociedade moldou o ensino ao longo do tempo. Louruziaga (1983, p. 9) ressalta que a educação atual é um produto histórico, não uma criação exclusiva do presente. A Grécia, considerada como o berço da civilização ocidental, desenvolveu as primeiras concepções pedagógicas que ainda influenciam a educação. Pensadores como Sócrates, Platão e Aristóteles marcaram profundamente essa tradição. Na Grécia antiga, Esparta e Atenas representavam modelos educacionais opostos: Esparta priorizava uma educação militar e autoritária voltada ao Estado, enquanto Atenas valorizava uma formação ética, estética e intelectual democrática.

Mas, Sócrates criou o método pedagógico do diálogo, baseado na dialética, para ajudar o indivíduo a reconhecer sua ignorância e buscar o verdadeiro conhecimento. Esse método tem duas fases: a ironia, que questiona e desconstrói ideias prévias, e a maiêutica, que guia a pessoa a construir seu próprio conhecimento por meio da reflexão. Para Sócrates, o conhecimento nasce internamente e não pode ser simplesmente transmitido. Por isso, seu método difere das abordagens educativas de Esparta e Atenas.

No contexto romano, encontra-se, em relação aos ideais educacionais dos gregos, pontos de convergência e de divergência. Conforme afirmado por Lorenzo Luzuriaga (1983) a cultura e a educação de Roma se destacavam devido aos seguintes princípios:

- a)** valorização da ação, acentuação do poder, afirmação do individual e da família, falta de filosofia e criação das normas jurídicas, e, por fim, a acentuação do poder volitivo do hábito e do exercício, como atitude realista, ante a intelectual e idealista grega.

Vale destacar a pedagogia exercida por Marco Fábio Quintiliano, um pedagogo romano, que reconhecia a importância do estudo psicológico do aluno. Enfatizando, dessa forma, o valor humanístico e espiritual da educação.

Com o surgimento do Cristianismo, a educação assumiu novos rumos. Inicialmente informal e realizada nas comunidades, com Cristo como primeiro mestre, a educação cristã se organizou progressivamente na Igreja e na família, que se tornaram seus principais núcleos, com foco catequético e elementar.

Nesse caso, os padres patrísticos, especialmente Santo Agostinho, destacaram-se como educadores. Sua pedagogia tinha duas fases: a primeira voltada à formação humanística e a segunda ao ideal ascético, sempre centrada no desenvolvimento da consciência moral, mas também valorizando exercícios corporais e retórica. Gadotti (1996, p. 52) resalta que os Padres da Igreja criaram uma educação dupla: catequética para o povo e humanista-teológica para o clero. Os conteúdos medievais incluíam o trivium (gramática, dialética e retórica) e o quadrivium (aritmética, geometria, astronomia e música).

No Século IX sob influência de Carlos Magno o processo educacional se organiza em três níveis:

- 1) Educação Elementar, ministrada pelos sacerdotes em escolas paroquiais. Essa educação tem por finalidade doutrinar as massas camponesas;
- 2) Educação Secundária, ministrada nos conventos; e
- 3) Educação Superior, ministrada nas Escolas Imperiais, onde eram formados os funcionários do Império.

A partir do final do primeiro milênio, surge a Escolástica, que buscava unir a razão grega à fé cristã. São Tomás de Aquino, seu principal expoente, propôs uma educação integral que combinava valores cristãos e conhecimentos greco-romanos. Essa pedagogia influenciou profundamente o ensino católico e foi trazida ao Brasil pelos Jesuítas em 1549, durante o governo de Tomé de Souza. Seu método, centrado na repetição, memorização e aprendizagem passiva, ainda é perceptível em práticas educacionais tradicionais atuais.

No século XV, com o Renascimento, inicia-se uma nova fase intelectual marcada pela valorização da razão e do saber da Antiguidade. Essa mudança de visão, impulsionada por avanços como as grandes navegações e a invenção da bússola, trouxe

novas concepções de ensino, voltadas principalmente à formação do homem burguês, excluindo os analfabetos.

O Século XVII marcou o surgimento da pedagogia realista, fortemente influenciada pelo empirismo de Francis Bacon e pelo racionalismo de Descartes. Essa pedagogia, busca substituir o conhecimento verbalista pelo conhecimento das coisas, reafirmando a individualidade do educando, defendendo o princípio da fraternidade entre os homens.

No Século XVIII o ideal educacional dos iluministas está centrado na razão humana. Luzuriaga sintetiza os princípios iluministas no Século XVIII da seguinte forma:

- a)** desenvolvimento da educação estatal, da educação do Estado, com maior participação das autoridades oficiais no ensino;
- b)** começo da educação nacional, da educação do povo pelo povo ou por seus representantes políticos;
- c)** princípio da educação universal, gratuita e obrigatória, no grau da escola primária, que fica estabelecida em linhas gerais;
- d)** iniciação do laicismo no ensino, com a substituição do ensino religioso pela instrução moral e cívica;
- e)** organização da instrução pública em unidade orgânica, da escola primária à universidade; desenvolvimento da educação estatal, da educação do Estado, com maior participação das autoridades oficiais no ensino;
- f)** acentuação do espírito cosmopolita, universalista, que une pensadores e educadores de todos os países;
- g)** primazia da razão, crença no poder racional e na vida dos indivíduos e dos povos; e
- h)** reconhecimento da natureza e da intuição na educação. (Luzuriaga, 1983, p. 150-151).

Ainda nesse momento da história, Rousseau foi um pensador fundamental para a educação, ao destacar que a criança possui uma forma de pensar distinta da do adulto, tornando-se um precursor da escola ativa moderna e defensor do individualismo na educação. No século XIX, surgem duas concepções opostas sobre sociedade e educação:

o positivismo, com Augusto Comte, que propunha um modelo burguês; e o socialismo, com Karl Marx, que defendia uma educação voltada para as classes populares. Ambas concepções influenciaram a pedagogia brasileira no século XX.

Nesse contexto, destaca-se o movimento da Escola Nova, que propunha uma educação voltada à construção de uma sociedade democrática, valorizando a diversidade e colocando o aluno como protagonista do seu próprio desenvolvimento.

A educação, ao longo da história, foi muitas vezes vista como uma simples transmissão de conhecimento, com o professor no papel central e o aluno como receptor passivo. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 afirma que o objetivo da educação é o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Nesse sentido, a escola não deve se limitar a ensinar conteúdos, mas deve também promover relações com o mundo social e natural, desenvolvendo a autonomia e a participação ativa do aluno na construção de uma nova vida social (Fernandes; Freitas, 2007).

Vários pedagogos, como John Dewey, contribuíram significativamente para essa mudança de visão. Dewey defendia que a educação é um processo contínuo de reconstrução da experiência, baseado na ação e reflexão, enfatizando o princípio de "aprender a aprender". Além disso, Vygotsky e Wallon forneceram as bases da pedagogia construtivista, que compreende o conhecimento como resultado da construção ativa do aluno durante o processo de aprendizagem.

No entanto, apesar dos avanços teóricos, a prática educacional em muitas escolas ainda é retrógrada, refletindo modelos antigos que privilegiam a memorização e a padronização. As instituições de ensino frequentemente mantêm uma visão mecanicista e tradicional do processo educativo, em que o aluno é visto apenas como um receptor de informações, o que limita seu potencial de ação e reflexão crítica. Esse modelo é contrariado pela perspectiva construtivista, que enfatiza a participação ativa do aluno e a construção do conhecimento a partir de suas próprias experiências.

Ferreira (1993) ressalta que a educação deve ser vista como um espaço político, onde o conhecimento intelectual é um instrumento para formar cidadãos críticos, capazes

de atuar de forma consciente na sociedade. A tendência pedagógica histórico-crítica entende que a educação é uma prática social que visa formar indivíduos cientes de sua humanidade histórica e social (Saviani, 2007). Nesse contexto, a escola precisa superar a padronização e reconhecer as particularidades dos estudantes, considerando suas realidades sociais, culturais e econômicas. Isso é fundamental para formar indivíduos conscientes e participativos.

A interação entre os sujeitos é essencial para o desenvolvimento humano, e o conhecimento escolar deve ser utilizado como ferramenta para promover transformações sociais. Ferreira (1993) afirma que a formação cidadã vai além do saber intelectual e exige a integração de razão e sensibilidade, para que os indivíduos se tornem mais comprometidos socialmente.

Por fim, a escola deve valorizar a cultura histórica acumulada, sistematizando os conteúdos de forma a emancipar os educandos, especialmente os das classes menos favorecidas, tornando-os protagonistas de sua própria construção social, intelectual e emocional. Para que isso aconteça, é fundamental que a escola abandone as abordagens retrógradas e adote práticas construtivistas, reconhecendo o potencial do aluno como ator ativo no seu próprio processo de aprendizagem.

2.4 FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA

A escola e a família desempenham funções sociais essenciais para a formação integral do indivíduo, sendo responsáveis pela construção de valores, desenvolvimento de habilidades e preparo para a participação ativa na sociedade. Ambas possuem responsabilidades complementares e suas funções se interligam de forma crucial no processo de socialização e educação.

A escola tem um papel fundamental na socialização dos indivíduos. Durkheim (1995) afirma que “a educação é a socialização sistemática da jovem geração”, e, com o tempo, a escola passou a oferecer uma educação voltada tanto para a formação técnica das classes trabalhadoras quanto para uma formação mais ampla e humanista para a elite. A escola, portanto, não só forma indivíduos, mas também contribui para a manutenção da ordem social e das desigualdades, como observa Savianni (2013).

Durkheim (1995, p. 45) já advertia quando afirmou que “toda sociedade, considerada em um momento determinado de seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de maneira irresistível”, evidenciando que a educação serve à manutenção da ordem social estabelecida. Apesar disso, Pérez Gómez destaca que a escola pode ser também um espaço de transformação e autonomia, promovendo criticidade e resistência, que geram mudanças sociais.

A função social da escola é, portanto, garantir o acesso ao conhecimento e à formação técnica, mas também promover a formação cidadã crítica, capaz de transformar a sociedade. Saviani, com a pedagogia histórico-crítica, propõe uma educação que estimule a autonomia e a participação política das classes populares, fundamentais para superar as desigualdades. Libânio (2006) reforça que a escola deve formar cidadãos críticos, proporcionando um aprendizado significativo.

Por sua vez, a família desempenha um papel vital na socialização inicial do indivíduo. Félix (citado por Pereira, 2008) destaca que a família é "o primeiro e mais marcante espaço de realização, desenvolvimento e consolidação da personalidade humana", sendo o local onde os primeiros valores e comportamentos são transmitidos. Ela oferece suporte emocional, moral e cultural, formando as bases para o desenvolvimento da identidade e integração social. Segundo Diogo (1998), a família é "o espaço educativo por excelência", fundamental para a convivência social.

A interligação entre escola e família acontece na formação integral do indivíduo. A família prepara emocionalmente a criança para os desafios da escola, enquanto a escola amplia e formaliza essa aprendizagem, desenvolvendo habilidades cognitivas e sociais. Quando essas instituições colaboram, o impacto no desenvolvimento da criança é mais eficaz, pois ambas oferecem suporte emocional, prático e acadêmico.

A colaboração entre família e escola não se limita à transmissão de conhecimentos, mas também à formação do caráter e das atitudes do indivíduo. Quando ambas trabalham juntas, garantem que o sujeito se torne um cidadão crítico e preparado para enfrentar os desafios da sociedade, contribuindo para uma construção social mais justa e igualitária.

3 REFLETINDO SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: CONSTRUÇÃO DE UMA PARCERIA BASEADA NA COOPERAÇÃO

Tanto a Família quanto a Escola desempenham papéis fundamentais na formação do sujeito, atendendo às suas necessidades sociais, emocionais e intelectuais. Nos últimos tempos, tem se intensificado a preocupação com a construção de uma parceria entre essas duas instituições. No entanto, os desafios permanecem. Muitos pais não compreendem o que é ensinado nas escolas, enquanto muitos professores carecem de estratégias adequadas para se comunicar eficazmente com as famílias. Essa falta de diálogo prejudica o desenvolvimento de uma colaboração sólida e efetiva.

O envolvimento dos pais na vida escolar de seus filhos é vital, pois, em conjunto com a escola, podem promover experiências significativas para a formação da criança. A participação ativa dos pais não só reforça a socialização da criança, mas também contribui para sua formação cidadã e para a sua preparação para o futuro. Epstein (1992) apresenta uma tipologia que descreve diferentes formas de envolvimento parental, incluindo: apoio à educação em casa, comunicação escola-família, atividades voluntárias na escola, participação nas decisões e colaboração com a comunidade.

Quando a escola e a família se unem de forma cooperativa, os alunos se tornam mais motivados e os professores conseguem adaptar suas estratégias para melhor atender às necessidades de cada criança. Como apontado por Rui Canário (2009), uma relação mais estreita entre escola e família leva a melhores resultados formativos para as crianças e a uma maior satisfação de todos os envolvidos, incluindo docentes, pais e a comunidade.

A colaboração entre essas duas instituições não beneficia apenas a criança, mas também fortalece os vínculos familiares, melhora a compreensão dos professores sobre o contexto dos alunos e promove uma sociedade mais democrática. Em resumo, a participação ativa da família na educação escolar é um fator crucial para o sucesso de todos os envolvidos.

3.1 OS CONFLITOS DESSA RELAÇÃO

A relação entre escola e família, frequentemente marcada por conflitos, reflete a complexidade dos papéis e responsabilidades de cada parte no processo educacional. A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, destaca que a educação é "direito de todos e dever do Estado e da família", o que implica uma parceria ativa entre essas duas instituições para o desenvolvimento integral das crianças e jovens. No entanto, muitas vezes, essa colaboração fica restrita a encontros pontuais, como reuniões de pais e mestres, o que dificulta a construção de um vínculo duradouro e eficaz.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio de um estudo nacional, aponta que as reuniões de pais e professores são os eventos que mais mobilizam as famílias, mas que muitas, especialmente as de classes socioeconômicas mais baixas, enfrentam insegurança e dificuldades para se envolver no processo escolar. Esses obstáculos podem vir tanto da própria percepção dos pais, com uma sensação de inadequação em relação à educação formal, quanto da resistência de alguns professores, que temem cobranças excessivas.

Para entender as dinâmicas de alteridade entre escola e família, podemos recorrer às ideias de Mikhail Bakhtin sobre a relação com o outro. Para Bakhtin, a alteridade é a capacidade de reconhecer o outro em sua diferença sem tentar moldá-lo aos nossos próprios padrões. Isso é essencial para compreender como a escola, por vezes, estigmatiza a família como "ausente" ou "despreparada", enquanto muitas famílias não se sentem preparadas para lidar com os métodos pedagógicos contemporâneos.

3.1.1 Uma breve análise dos desafios enfrentados nos dois sistemas educacionais: público e privado

Ao longo das experiências observadas durante a formação, foi possível constatar diversos desafios significativos na construção das relações educacionais, os quais se manifestam de maneiras distintas nos contextos da escola pública e da escola privada, embora compartilhem algumas dificuldades comuns.

Essa análise foi organizada em tópicos que abordam diretamente esses desafios, conforme apresentado a seguir:

a) A desigualdade socioeconômica;

A relação entre família e escola é profundamente impactada pela desigualdade socioeconômica, que se manifesta de maneira distinta nas escolas públicas e privadas. Na escola pública, as famílias em situação de vulnerabilidade social enfrentam dificuldades para acompanhar o processo educativo dos filhos devido à escassez de tempo, derivada de jornadas de trabalho extensas, e à falta de recursos como transporte, tecnologia e acesso à internet (Freire, 1996). Isso resulta em um envolvimento limitado na vida escolar, prejudicando a comunicação com a escola e a participação em eventos e reuniões.

Por outro lado, nas escolas privadas, embora as famílias geralmente tenham maior estabilidade financeira, a lógica de mercado frequentemente enfraquece a parceria entre escola e família. Muitos pais enxergam a educação como um serviço que se compra, o que pode gerar expectativas desalinhadas com o desenvolvimento pedagógico das crianças (Bourdieu, 1996). Essa mentalidade de "cliente-consumidor" compromete a construção de uma colaboração genuína, muitas vezes distorcendo a ideia de corresponsabilidade no processo educativo.

Além disso, a desigualdade econômica estrutura-se de maneira a acentuar a distância entre as experiências escolares de alunos da rede pública e privada, perpetuando um sistema educacional desigual e excludente. Nas escolas públicas, algumas famílias, devido à sua vulnerabilidade social, tendem a delegar toda a responsabilidade pela educação à instituição, adotando uma postura passiva. Já nas escolas privadas, embora as famílias estejam mais presentes, o foco nas exigências de mercado pode obscurecer o compromisso mútuo com o desenvolvimento integral da criança (Kramer, 2000).

b) A Escola vista como “Central de Atendimento ao Cliente”;

A comunicação entre escola e família enfrenta desafios significativos tanto em escolas públicas quanto privadas. Nas escolas públicas, a precariedade econômica e a falta de recursos tecnológicos dificultam a comunicação eficiente entre as partes. Além disso, a linguagem excessivamente técnica utilizada por alguns educadores pode afastar as famílias, especialmente aquelas de classes populares, que frequentemente não possuem familiaridade com os "códigos" da educação formal (Bourdieu, 1996). Isso resulta em

uma comunicação muitas vezes unidirecional, em que a escola transmite informações sem buscar uma escuta ativa e um diálogo contínuo com os pais.

Nas escolas privadas, a comunicação também pode ser comprometida, embora haja maior acesso a tecnologias. A lógica de mercado, prevalente em muitos desses contextos, pode gerar uma relação mais impessoal e burocrática, onde a interação se restringe a atendimentos formais ou a cobranças financeiras. Essa abordagem acaba por enfraquecer a construção de uma relação colaborativa e respeitosa entre a escola e as famílias, tornando a comunicação mais centrada em formalidades do que no real acompanhamento e suporte ao desenvolvimento do aluno (Lipman, 2002).

Libâneo (2012) destaca a importância de a escola manter sua autonomia pedagógica, garantindo que as práticas educacionais estejam alinhadas com os princípios da formação crítica e cidadã dos alunos. Nesse sentido, Gilberto Miotto (2025), em seu artigo *Escola que diz amém: o fim da pedagogia e o começo da parentalogia*, ressalta que "a escola que ouve demais cala a si mesma. E quem cala a própria voz pedagógica em nome da satisfação do cliente não educa, apenas entretém." Isso evidencia o perigo de a escola se submeter excessivamente às demandas externas, deixando de lado sua função pedagógica, o que enfraquece a qualidade da educação.

A parceria entre escola e família, em qualquer contexto, precisa ser construída com base no respeito mútuo, reconhecimento das diferenças e compromisso com o desenvolvimento integral do aluno. A comunicação eficaz é uma ferramenta essencial para fortalecer essa parceria e superar as barreiras que ainda existem na relação entre essas instituições. Porém, ao se tornar excessivamente receptiva a demandas externas, a escola corre o risco de perder sua identidade pedagógica e seu compromisso com a formação crítica dos alunos.

Em ambos os contextos, a efetividade da comunicação depende de um esforço mútuo para superar barreiras estruturais e culturais. A falta de canais apropriados e o distanciamento entre as famílias e a escola contribuem para a perpetuação de desigualdades educacionais, dificultando o engajamento genuíno das famílias no processo educativo. A parceria entre escola e família precisa ser construída com base em respeito,

empatia e clareza nos papéis de cada parte, garantindo que a comunicação se torne uma ferramenta de apoio e não um obstáculo.

c) A Educação como meio de subsistência;

Nas escolas públicas, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, a educação muitas vezes é vista como um requisito para garantir benefícios sociais, como os auxílios financeiros vinculados à frequência escolar, como o Bolsa Família, e não como um meio para a formação intelectual e cidadã dos estudantes. Isso revela uma inversão de valores, onde a escola perde seu papel transformador e é reduzida a um instrumento de acesso a uma renda mínima. Embora programas de transferência de renda sejam essenciais para a sobrevivência das famílias, eles podem acabar distorcendo a percepção da escolarização, tratando-a como uma obrigação formal, sem vínculo com os objetivos educacionais.

A evasão escolar também se apresenta como um problema crítico, especialmente entre crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, que frequentemente abandonam os estudos para contribuir financeiramente com a família. Dados do IBGE (2023) apontam que 1,6 milhão de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos estavam envolvidos no trabalho infantil, sendo que muitos estavam em situações perigosas ou prejudiciais ao seu desenvolvimento. Além disso, entre jovens de 15 a 29 anos, 41% dos homens deixaram a escola para trabalhar, e 58,6% afirmaram que o trabalho os impedia de retornar aos estudos.

Nesse cenário, a relação entre escola e família pode ser um fator de proteção ou de vulnerabilidade para a permanência escolar. Quando essa relação é marcada por distanciamento, falta de escuta ou pelo julgamento das condições familiares, pode agravar os processos de exclusão. Muitas famílias em situação de pobreza extrema ou com baixa escolaridade não se sentem acolhidas pela escola, o que pode levar à desinformação sobre os direitos educacionais e reforçar a naturalização do trabalho precoce como uma solução para a sobrevivência.

Esses padrões remetem a modelos familiares antigos, onde as crianças eram diretamente responsáveis pela contribuição econômica para a casa. A manutenção desse

modelo representa um retrocesso na valorização da infância e no entendimento da escola como um espaço para a transformação social.

De acordo com Pierre Bourdieu, "as escolas tendem a valorizar um tipo de capital cultural que muitas famílias das classes populares não possuem, o que gera um distanciamento simbólico entre a instituição e essas famílias". A discrepância entre o capital cultural valorizado pela escola e aquele presente nas famílias de classes populares acentua a exclusão escolar, dificultando o acesso a uma educação de qualidade e perpetuando as desigualdades sociais. Esse fenômeno evidencia as barreiras estruturais que dificultam a inclusão efetiva e a transformação social por meio da educação.

d) Os desafios estruturais da escola pública e sua relação com as famílias;

A escola pública brasileira, apesar de sua importância na democratização do acesso à educação, enfrenta dificuldades estruturais significativas que impactam a qualidade das relações estabelecidas com as famílias. Entre esses desafios, destaca-se a precariedade das condições físicas e materiais das instituições. De acordo com o Censo Escolar de 2023 do INEP, cerca de 45% das escolas públicas possuem infraestrutura inadequada, com carência de espaços essenciais como bibliotecas e laboratórios. Essa realidade gera uma percepção de abandono, dificultando a confiança das famílias no potencial transformador da escola.

Além disso, a falta de recursos humanos qualificados e a escassez de profissionais comprometidos com a formação continuada são problemas recorrentes. A sobrecarga dos trabalhadores da educação compromete a qualidade da comunicação com as famílias, restringindo a escuta e o acolhimento necessários para uma parceria educacional eficaz. O quadro de alta rotatividade dos profissionais e a ausência de políticas de formação contínua para lidar com a diversidade sociocultural também prejudicam o estabelecimento de uma relação horizontal, essencial para o sucesso das ações educativas.

O contexto ainda é agravado pela falta de autonomia nas gestões escolares. As escolas, frequentemente limitadas por políticas públicas instáveis e pela burocracia, enfrentam dificuldades em implementar projetos comunitários que poderiam fortalecer o vínculo com as famílias e a comunidade local. Em vez de se consolidar como um ponto

de articulação entre a educação e o contexto social, muitas vezes a escola pública se vê isolada, centrada na execução de metas administrativas.

Esses desafios estruturais, portanto, não só impactam a qualidade do ensino, mas também a criação de laços de confiança e colaboração entre escola e famílias, essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos.

e) Desafios Pedagógicos e Comportamentais no Contexto Escolar.

Entre os principais focos de conflito na relação entre escola e família, destacam-se as divergências quanto ao comportamento das crianças. É recorrente que a escola sinalize dificuldades de socialização, agressividade ou desatenção, e que a família, por sua vez, negue ou minimize esses comportamentos. Muitas vezes, essa negação decorre do receio de julgamento por parte da instituição escolar ou do medo de que a criança seja estigmatizada. A ausência de espaços de escuta mútua transforma uma possível parceria em um campo de acusações e defesas, colocando o aluno no centro de disputas que pouco contribuem para sua formação. Nesse contexto, a resistência à mudança e à colaboração mútua pode ser interpretada como uma defesa da integridade da família e da imagem da criança, mas também contribui para a perpetuação do ciclo de exclusão.

Outro ponto sensível diz respeito ao desempenho escolar. Quando a criança apresenta dificuldades de aprendizagem, é comum que escola e família entrem em desacordo quanto às causas do problema. A escola pode atribuir a responsabilidade à falta de apoio familiar, enquanto a família, por sua vez, questiona a qualidade do ensino. Esses embates fragilizam a rede de apoio que deveria ser construída em torno do estudante e revelam a necessidade de um trabalho conjunto baseado no diálogo e na corresponsabilidade. O distanciamento entre essas duas esferas – familiar e escolar – cria um terreno fértil para mal-entendidos, onde as responsabilidades podem ser transferidas sem uma análise crítica da real complexidade dos desafios enfrentados pelo aluno.

Conflitos também surgem quando há desalinhamento de expectativas: a escola espera famílias mais presentes e colaborativas, enquanto muitas famílias delegam à instituição não apenas a função de ensinar, mas também de educar moral e emocionalmente os filhos. Essa sobreposição de funções, sem clareza de papéis e

responsabilidades, gera frustrações e impede o fortalecimento de uma parceria verdadeira. A escola, ao se ver sobrecarregada com as demandas emocionais dos alunos, pode perder de vista sua principal função pedagógica, enquanto as famílias, ao se distanciar da esfera escolar, acabam relegando a escola a um papel de “reformatadora” das dificuldades dos filhos, sem uma maior integração no processo educacional.

Além disso, diferenças culturais, religiosas ou sociais também são fontes de tensões. Famílias pertencentes a grupos minoritários ou com valores distintos muitas vezes não se sentem acolhidas, e práticas escolares aparentemente neutras podem ser interpretadas como imposições. A diversidade cultural, muitas vezes invisibilizada nas escolas, precisa ser valorizada, não como algo que se adapta à norma, mas como um elemento enriquecedor da prática pedagógica. Cabe à escola, enquanto espaço democrático, acolher essas diversidades, promovendo uma escuta sensível e evitando atitudes homogeneizadoras. Lück (2000) destaca a importância de uma educação que seja sensível à pluralidade cultural, promovendo a valorização das diferentes identidades presentes na comunidade escolar.

No contexto escolar, determinadas experiências pedagógicas têm evidenciado os desafios enfrentados. Em situações de crianças emocionalmente desestabilizadas, com dificuldades de convivência e aprendizagem, o ambiente escolar pode se tornar hostil devido à rejeição dos colegas e à pressão das educadoras. Ao mesmo tempo, é frequente que as famílias apresentem resistência em colaborar com as orientações da escola, alegando falta de tempo para participar das atividades ou minimizando os sinais de sofrimento das crianças. Esse cenário é, muitas vezes, agravado por ameaças de algumas famílias de denunciar a escola ao Conselho Tutelar e por denúncias feitas pela própria escola ao Ministério Público, em busca de soluções para os casos. Essa situação, como coloca Freire (1996), expõe uma ruptura no que seria o ideal de uma educação libertadora e democrática, em que a escola se torna um campo de disputas e não um lugar de desenvolvimento conjunto e acolhimento.

A resistência familiar, associada à rejeição dos pares e à falta de uma estratégia conjunta, tende a agravar o quadro emocional da criança, criando um ambiente de isolamento, insegurança e falta de suporte afetivo. A falta de uma resposta colaborativa e

integrada entre escola e família, muitas vezes, reflete a inexistência de canais eficientes de comunicação e de mediação de conflitos. A ausência de um espaço seguro para a escuta de ambas as partes acaba por intensificar as adversidades emocionais dos alunos, como já afirmava Bourdieu (1996) sobre as desigualdades simbólicas que se refletem nas relações educacionais. A escola, nesse caso, se torna um ambiente de segregação e não de inclusão.

Tal situação expõe os desafios enfrentados pelos educadores, particularmente em contextos marcados por desconfiança mútua, ausência de diálogo e sobrecarga de responsabilidades atribuídas à escola. Em muitos casos, a sobrecarga de funções e a falta de recursos tornam a escola incapaz de atuar de maneira eficiente no processo de mediação entre alunos e famílias. Hargreaves (2000) discute essa sobrecarga emocional e física dos educadores, que muitas vezes se veem em um dilema entre cumprir o currículo e lidar com questões sociais e emocionais dos alunos, tornando a relação entre escola e família ainda mais complexa.

Quando os conflitos são reconhecidos e trabalhados com escuta, empatia e mediação, há potencial para transformá-los em oportunidades de fortalecimento das parcerias. Para isso, a escola deve adotar uma postura proativa na construção de canais de diálogo, promovendo reuniões participativas, espaços de escuta ativa e ações de formação com as famílias, sem julgamentos ou imposições. Simultaneamente, é fundamental que os profissionais da educação estejam devidamente preparados para lidar com tais questões de forma ética, acolhedora e crítica. Gadotti (1998) sugere que a formação pedagógica deve ser capaz de integrar não apenas conteúdos didáticos, mas também a capacidade de lidar com a diversidade e com as situações emocionais dos alunos e suas famílias.

Em síntese, os conflitos entre escola e família refletem não apenas divergências pontuais, mas também tensões estruturais que atravessam a prática educativa. Reconhecê-los, compreendê-los e transformá-los é um passo fundamental para a construção de uma educação mais justa, democrática e sensível às realidades das crianças. Santos (2006) e Freire (1996) afirmam que a construção de uma educação mais inclusiva passa pelo

fortalecimento das parcerias entre escola e família, baseado no respeito às diferenças e no compromisso compartilhado com o desenvolvimento humano em sua plenitude.

3.2 INTEGRAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA: UMA ALIANÇA FUNDAMENTAL BASEADA NA PARCERIA. A QUEM CABERIA A RESPONSABILIDADE DE CONSTRUIR ESSA RELAÇÃO

A necessidade de buscar e construir uma proposta de aproximação da escola com a família se refere à construção de uma relação que tenha como objetivo fortalecer a função da família e o papel da escola na construção de personalidades autônomas moralmente e intelectualmente dos sujeitos. Conforme Macedo (1996 apud Caetano 2003 p.13), “a determinação conjunta em oferecer uma experiência construtiva, que torne a criança melhor, tanto em relação aos conhecimentos escolares, quanto aos valores e princípios que nortearão a sua conduta...”.

Nesse contexto, para saber como estabelecer uma aproximação escola-família, entender, inicialmente, as causas que distanciam essas duas instituições é fundamental para que a realidade da educação básica seja transformada, nesse viés alguns autores trazem importantes pensamentos sobre a temática aqui discutida.

Cavalcante (1998) relata que as maiores barreiras ao desenvolvimento da colaboração entre estas duas importantes instituições – a família e a escola – são geralmente resultados de estereótipos, percepções distorcidas e falta de entendimento mútuo entre pais e educadores. A falta de participação também pode ocorrer porque durante o planejamento das atividades pedagógicas às necessidades e interesses das famílias dos alunos não são considerados (Krasnow, 1990, apud Carvalho 2019). Observa-se que as autoras advertem sobre a importância de uma escuta ativa e empática, partindo dos educadores, nessa ocasião a escola precisa se certificar de que os pais e os alunos sejam ouvidos, oportunizando a expressão dos seus desejos e entendimentos.

Ademais, a comunicação é um ponto imprescindível para o bom andamento desta relação. Conforme Swap (1992 apud Carvalho, 2019), o estabelecimento de um sistema de comunicação clara com os pais é outra maneira de promover a parcerias. Ainda nesse segmento Swap (1992 apud Carvalho, 2019) afirma que informações mandadas

frequentemente e de maneira informal são normalmente bastante efetivas no sentido de estabelecerem um bom relacionamento entre os pais e a escola.

Nesse sentido é importante ressaltar que tanto a escola quanto os professores devem estar atentos buscando uma maneira de comprovar que os pais conseguem ler as mensagens enviadas pelos professores e gestão, considerando que nesses casos podem haver algum pai analfabeto ou semianalfabeto que pode limitar a comunicação entre as duas instituições

Neste caso, diante do que foi exposto, percebe-se que as interações informais entre os pais e educadores, que tenham como base o respeito recíproco, são também considerados meios que concretizam o estabelecimento de interações colaborativas consistentes

Considerando que, com frequência, a família tende a responsabilizar a escola ou o próprio aluno, sem se reconhecer como parte essencial e ativa no processo educativo, o engajamento familiar no ambiente escolar torna-se fundamental. A participação dos responsáveis pode romper com esse estado de alienação, promovendo um sentimento de pertencimento. Isso ocorre especialmente quando são criadas oportunidades para que as famílias participem efetivamente das decisões no contexto escolar. Dessa forma, os pais passam a se sentir mais capazes de contribuir e, conseqüentemente, tornam-se mais envolvidos e participativos na vida escolar e na comunidade educativa como um todo..

Isto implica dizer que, falar sobre esse tipo de relação requer que os agentes educacionais, de maneira inicial, tomem consciência de que, as reuniões baseadas em termos abstratos, que são utilizadas para chamar a atenção da família sobre as problemáticas dos educandos, onde não se tem uma planejamento e não há espaço para o diálogo, não proporciona a abertura para praticar uma proposta de parceria, considerando que, normalmente, os pais não comparecem, conversam paralelamente, parecendo de fato que não tem interesse sobre a construção integral no contexto escolar.

Diante desse posicionamento, conforme afirmado por Carvalho, 2019 em algumas pesquisas (Fonseca, 2003; Rocha, Marcelo & Pereira, 2002) a organização política e a participação dos pais são elementos vistos como promotores de uma nova concepção de colaboração e envolvimento escola-família e de uma mudança na concepção dos

educadores e na comunicação efetiva com a comunidade. Portanto, a gestão democrática e a participação em Conselhos, Assembleias, fóruns e palestras também podem ser elementos importantes de aproximação entre família e escola. Sobre a gestão democrática, Gadotti (1993) destaca que:

A gestão democrática da escola implica que as comunidades, os usuários da escola, sejam seus dirigentes e gestores, e não apenas seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática, pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola. (Gadotti, 1993, p. 17)

Estudos de Bronfenbrenner (1999 apud Polônia; Dessen, 2005) apontam que a efetiva parceria entre família e escola também depende de como a esta permite que se estabeleça, em outras palavras, se a escola valoriza apenas os momentos de encontros relacionados ao conteúdo e não oferece outras oportunidades ou aberturas de participação, a família tende a se afastar por entender que não é bem-vinda naquele espaço.

Essa parceria, por sua vez, precisa ter como base a cooperação que como expressado por Piaget, segundo Menin (1996 apud Caetano 2003 p.52) "é operar com..., estabelecer trocas equilibradas com os outros, sejam estas trocas referentes a favores, informações materiais, influências etc.". Esta definição é a que mais se aproxima da ideia de relação que se deve ter entre a família e a escola

Diante disto e conforme a expressão Piagetiana de cooperação, a relação escola família pressupõe o respeito mútuo, relacionando, dessa maneira, os papéis dos educadores e dos familiares, para que a partir do estabelecimento dessa relação harmoniosa, os pais sintam-se à vontade em expor as suas opiniões, assim como ouvirem os professores sem receio de serem avaliados e/ou criticados, mas que vejam o contexto como um momento para trocarem pontos de vista. Nesse caso, isto implica afirmar que essa relação colaborativa tem o seguinte significado: "... a cooperação, em seu sentido mais prodigioso: o de supor afetos, permitir as escolhas, os desejos, o desenvolvimento moral como construção dos próprios sujeitos, um trabalho constante com estruturas lógicas e as relações de confiança". (Tognetta, 2002)

Portanto, constata-se que a construção dessa parceria deve partir, primeiramente, dos agentes da educação, especialmente professores e gestores. Ao transferir essa responsabilidade exclusivamente para as famílias, corre-se o risco de intensificar

sentimentos de ansiedade, vergonha e incapacidade entre os pais, que muitas vezes não possuem formação em educação, psicologia, sociologia ou didática. Tal postura por parte da escola pode resultar no distanciamento das famílias do ambiente escolar. Por outro lado, quando a escola reconhece a importância da participação familiar no desenvolvimento integral do aluno, ela deve se posicionar como promotora de espaços de diálogo e encontros diversos. Criando oportunidades reais de acesso e envolvimento, a escola contribui para que as famílias se interessem e se engajem nas questões relacionadas ao desempenho dos filhos, efetivando, assim, o princípio da gestão democrática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre escola e família enfrenta múltiplas fragilidades, especialmente no contexto das instituições públicas, como a precariedade estrutural, conflitos comportamentais, distanciamento cultural, ausência de diálogo e desigualdade na divisão de responsabilidades são obstáculos que dificultam o estabelecimento de vínculos sólidos e colaborativos. Diante dessas dificuldades, torna-se urgente ressignificar essa parceria. A colaboração entre esses dois núcleos formativos não pode se basear em cobranças ou expectativas idealizadas, mas deve fundamentar-se na co-responsabilidade, no respeito à diversidade e no compromisso com a formação integral das crianças.

Para tanto, é imprescindível reconhecer a complexidade e a desigualdade presentes nas realidades das famílias, sobretudo na rede pública. A escola precisa abandonar posturas normativas ou punitivas e adotar uma escuta ativa e acolhedora, que compreenda os contextos sociais, emocionais e culturais que influenciam o cotidiano dos estudantes. Simultaneamente, as famílias devem ser valorizadas como agentes educativos legítimos, cujos saberes e experiências enriquecem o trabalho pedagógico.

Superar esses desafios requer ações concretas e estruturadas. O primeiro passo consiste no investimento em políticas públicas contínuas que garantam infraestrutura adequada, equipes pedagógicas completas e formação docente voltada para uma educação verdadeiramente integral. Além disso, é fundamental criar espaços permanentes de diálogo, como conselhos escolares participativos, rodas de conversa, reuniões formativas e projetos comunitários que aproximem escola e território.

Outro aspecto essencial é a formação dos professores para o trabalho com a diversidade sociocultural e o fortalecimento do vínculo entre escola e família. É necessário superar a visão técnica da educação e promover práticas pedagógicas democráticas, em que as famílias compreendam e participem das propostas educativas, especialmente quando estas se baseiam em concepções como a Pedagogia Histórico- Crítica.

No contexto das escolas privadas, é ainda mais importante assegurar a autonomia pedagógica dos educadores para que a educação não seja subordinada às demandas mercadológicas ou ao papel de “prestadora de serviços” que algumas famílias assumem

como clientes. Preservar essa autonomia significa garantir que as decisões curriculares, metodológicas e disciplinares se baseiam em princípios educacionais sólidos, evitando pressões externas que possam comprometer a qualidade do ensino e a formação plena das crianças. Essa autonomia é vital para manter a identidade da escola como espaço formativo e emancipatório, impedindo que a pedagogia se limite ao atendimento de expectativas individuais em detrimento do compromisso coletivo com a educação.

A comunicação entre escola e família também precisa ser revista, considerando que utilizar uma linguagem acessível, transparente e acolhedora é essencial para estabelecer vínculos de confiança e respeito mútuo. A aproximação entre esses dois universos, marcada pela escuta, afeto e partilha de responsabilidades, impacta diretamente a permanência e o sucesso escolar das crianças, sobretudo em contextos de vulnerabilidade.

Assim, é evidente que construir uma parceria real e comprometida entre escola e família transcende uma simples estratégia pedagógica, passa a ser uma necessidade imposta pelos princípios morais. Atuando cooperativamente, escola e família podem contribuir para um ambiente de aprendizagem mais humano, inclusivo e significativo, reconhecendo as crianças em suas múltiplas dimensões — cognitivas, emocionais, sociais e culturais — como sujeitos históricos e singulares.

Superar uma prática pedagógica reducionista, centrada apenas na transmissão de conteúdos, exige escuta ativa, sensível e respeitosa às famílias e seus contextos. A educação, por sua vez, deve ir além do saber técnico, promovendo vínculos afetivos, senso de pertencimento e participação ativa da comunidade escolar. A escola, ao assumir esse compromisso, deve agir como parceira das famílias, não como juíza, colaborando na construção de caminhos para o desenvolvimento integral das crianças.

É preciso reconhecer que divergências podem surgir, mas elas não devem inviabilizar a cooperação. Pelo contrário, podem ser pontos de partida para fortalecer uma relação mais honesta e empática. Práticas como a escuta qualificada, o diálogo aberto e o acolhimento das diferenças contribuem diretamente para esse objetivo.

Esta reflexão reafirma a necessidade de investir na relação entre escola e família como caminho para uma educação mais justa, ética e emancipadora. Isso implica

transformar práticas pedagógicas e promover vivências que fortaleçam a autoestima das famílias, reconhecendo-as como parceiras legítimas no processo educativo. Como enfatiza Piaget (1972/2000, p. 50): “Se toda pessoa tem direito à educação, é evidente que os pais também possuem o direito de serem, senão educados, ao menos informados e mesmo formados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos.”

Conclui-se que a educação integral não é uma utopia inalcançável, mas uma urgência diante de uma realidade que demanda sujeitos mais empáticos, críticos e conscientes. Reafirmar a escola como espaço de formação humana — e não apenas prestadora de serviços, assistencialista ou mantenedora de auxílios governamentais — é um passo essencial para reconstruir os laços entre escola e família e garantir às crianças o direito a uma infância plena, respeitada e transformadora.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2001.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BOURDIEU, P. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. **A Distinção: Crítica Social do Julgamento**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1996

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo: Atlas, 1991.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**, nº 9.394/1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAETANO, L. M.; YAEHASHI, S. F. R. A relação escola e família: reflexões teóricas. In: **Relação Escola e Família: diálogos interdisciplinares para a formação da criança**. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 11–40.

CAETANO, L. M. **Relação escola e família: uma proposta de parceria**. Intellectus Revista Acadêmica Digital, v. 1, n. 1, p. 1–12, 2003. Disponível em: <https://revistasunifajunimax.unieduk.com.br/intellectus/article/view/9>. Acesso em: 27 out. 2024.

CANÁRIO, R. Escola/família/comunidade para uma sociedade educativa. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Seminário Escola, Família e Comunidade**. Lisboa: CNE, 2009. p. 105–140. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/gestaoeddesenvolvimento/article/view/133>. Acesso em: 2 nov. 2024.

CARTER, B.; MCGOLDRICK, M. (Col.). As mudanças no ciclo de vida familiar – uma estrutura para a terapia familiar. In: CARTER, B.; MCGOLDRICK, M. (Orgs.). **As mudanças no ciclo de vida familiar**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 7–29.

CARVALHO, J. C. de. **Relação família e escola: entre os limites e as possibilidades**. 2019. Monografia (Especialização em Gestão Pública Municipal) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CAVALCANTE, R. S. C. **Colaboração entre pais e escola: educação abrangente.** Psicol. Esc. Educ. (Impr.), v. 2, n. 2, p. 153–160, 1998. ISSN 2175-3539. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85571998000200009>.

DIOGO, J. M. L. **Parceria Escola – Família – A caminho de uma Educação Participada.** Porto: Porto Editora, 1998. (Coleção Escola e Saberes).

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico.** Tradução de Sérgio Lessa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia.** 5. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1995.

FERNANDES, C. de O; FREITAS, L. C. de. Currículo e avaliação. In: **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação.** Brasília: MEC/SEB, 2007.

FERREIRA, C. **Cidadania: uma questão para a educação.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERRARI, M.; KALOUSTIAN, S. M. Introdução. In: KALOUSTIAN, S. M. (Org.). **Família brasileira, a base de tudo.** 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unicef, 2004. p. 5–11.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **A pedagogia do oprimido: em defesa da educação popular.** 5. ed. São Paulo: Ática, 1993.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1996.

GADOTTI, M. **Educação e Sociedade: Por uma Pedagogia Crítica.** São Paulo: Cortez, 1998.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBGE. **Em 2023, trabalho infantil volta a cair e chega ao menor nível da série histórica.** Agência IBGE Notícias, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 25 maio 2025.

LAHIRE, B. **A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização.** Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1393–1404, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1393.pdf>. Acesso em: 04 out. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOCKE, J. **Some thoughts concerning education.** Oxford: Clarendon Press; New York: Oxford University Press, 1989.

LUCK, H. **Diversidade Cultural e Escolarização: A Desafiante Relação Entre Escola e Comunidade**. Revista Brasileira de Educação, 2000

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1983.

MARQUES, R. **Professores, família e projeto educativo**. Porto: Asa Editores, 2001.

MARQUES, R. **O envolvimento das famílias no processo educativo: resultados de um estudo em cinco países**. 2002.

MINUCHIN, P. **Families and individual development: provocations from the field of family therapy**. Child Development, v. 56, p. 289–302, 1985.

MINUCHIN, P. Relationships within the family: a systems perspectives on development. In: HINDE, R.; STEVENSON-HINDE, J. (Orgs.). **Relationships within families: mutual influences**. Oxford, UK: Clarendon Press/University Press, 1988. p. 8–25.

MIOTO, G.. **Escola que diz amém: o fim da pedagogia e o começo da parentalogia**. Estado de Minas, 25 abr. 2025. Disponível em: <https://www.em.com.br/colunistas/filosofia-explicadinha/2025/04/7108000-escola-que-diz-amem-o-fim-da-pedagogia-e-o-comeco-da-parentalogia.html>. Acesso em: 25 maio 2025.

O GLOBO. **Trabalho é principal motivo de jovens fora da escola, aponta IBGE**. O Globo, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com>. Acesso em: 25 maio 2025.

PÉREZ GÓMEZ, Á. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 17–39.

PEREIRA, M. **A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso**. Universidade de Málaga, 2008.

PICANÇO, A. L. B. **A relação entre escola e família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2264>. Acesso em: 28 out. 2024.

POLONIA, A. da C.; DESSEN, M. A. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola**. Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303–312, dez. 2005.

SANTOS, B. de S. **A Universidade no Século XXI: Para uma Reestruturação Democrática da Universidade**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2012. 240 p.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2007. 160 p.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 160 p.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis, 2005.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista**. São Paulo: Mercado de Letras; Campinas: FAPESP, 2003.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1992.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.