



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ESTER SANDES CAMARGO

**A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA-ESCOLA E O SUCESSO ESCOLAR DOS
ESTUDANTES: UMA VISÃO CRÍTICA**

Brasília

2025

ESTER SANDES CAMARGO

**A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA-ESCOLA E O SUCESSO ESCOLAR DOS
ESTUDANTES: UMA VISÃO CRÍTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade de
Brasília como requisito parcial para obtenção do
título de Pedagogo(a).

Orientadora:
Andréia Mello Lacé

Brasília
2025

ESTER SANDES CAMARGO

**A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA-ESCOLA E O SUCESSO ESCOLAR DOS
ESTUDANTES: UMA VISÃO CRÍTICA**

Trabalho Final de Curso (TFC) apresentado à
Disciplina TFC 2, como requisito básico para a
conclusão do curso de Licenciatura em
Pedagogia pela Universidade de Brasília.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Andréia Mello Lacé – Orientadora –
Faculdade de Educação /UnB

Prof. Ma. Mônica Aparecida Serafim Cardoso – Examinadora –
Faculdade de Educação /UnB

Prof. Ma. Sueli Mamede Lobo Ferreira – Examinadora –
Faculdade de Educação /UnB

CIP - Catalogação na Publicação

CC173r Camargo, Ester Sandes.
A relação entre família-escola e o sucesso escolar dos
estudantes: uma visão crítica. / Ester Sandes Camargo;

Orientador: Andréia Mello Lacé. Brasília, 2025.
37 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação - Pedagogia)
Universidade de Brasília, 2025.

1. relação família-escola. 2. sucesso escolar . 3. gestão
democrática. 4. pedagogia histórico-crítica. 5. psicologia
histórico-cultural . I. Lacé, Andréia Mello , orient. II.
Título.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, a quem agradeço por me sustentar nos momentos difíceis, me dar forças e me fazer acreditar que sou capaz de muitas coisas, inclusive de estar em uma universidade. Toda honra e toda glória sejam dadas a Ele.

À minha mãe, meu maior exemplo de amor, bondade, força, coragem, luta e dedicação. Foi o seu apoio, sua garra e sua disposição em me oferecer um futuro digno que me trouxeram até este momento tão único e especial. Este trabalho é tão seu quanto meu. Sem você, nada disso seria possível. Obrigada por tudo.

Ao meu pai, obrigada pelos conselhos, de que estudar nos traz dignidade e de que o conhecimento é a única coisa que ninguém pode tirar de nós. E pode ficar tranquilo, porque deu tudo certo. A força do “pincel” no quadro venceu a força da “enxada”, como bem era sua preocupação.

Aos meus familiares, quero dizer que a história de cada um de vocês também me inspirou a chegar até aqui.

Aos meus pastores, Pr. Deyvidson e Pra. Mary, obrigada pelas conversas, direcionamentos e conselhos.

Por fim, e não menos importante, ao meu esposo: obrigada por chegar comigo até este momento. Eu e você sabemos o quanto essa conquista significa para nós, e o quanto o processo de chegar até aqui juntos foi difícil. Porém, agora é a hora de colhermos os frutos. O meu sucesso também significa o seu sucesso. Obrigada por todo o suporte e por não me deixar desistir quando cogitei. Obrigada pelas suas noites não dormidas em uma longa estrada, a fim de garantir nosso sustento. Tenho orgulho de você, e o meu desejo é que a sua e a minha profissão sejam valorizadas como deveriam.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me permitir realizar um sonho.

Aos meus pais, por todo empenho e investimento na minha educação.

À minha orientadora, Andréia Mello Lacé, pela paciência, dedicação e pelas valiosas contribuições que possibilitaram a concretização deste trabalho.

Aos professores que fizeram parte da minha formação, deixo minha gratidão por todo o conhecimento compartilhado.

Aos meus colegas e amigos, em especial ao meu grupo da faculdade — Ana Luiza, Nalanda, Samile e Yasmin — que estiveram presentes em tantos momentos dessa jornada, obrigada pela parceria e companheirismo.

E a todos que, de alguma forma, contribuíram para que esta etapa da minha vida fosse concluída, deixo o meu sincero agradecimento.

EPÍGRAFE

A ESCOLA

“Escola é... o lugar onde se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos...

Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima.

O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão.

Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”.

Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade com ninguém, nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se “amarrar nela”!

Ora, é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz”

Paulo Freire

MEMORIAL

A nossa história é composta de cenários, situações, pessoas, descobertas, alegrias e tristezas. Durante toda a nossa trajetória, vivemos em uma incessante e constante luta para alcançar nossos objetivos, sonhos e metas. Quando se trata do lado profissional, isso se torna ainda mais fervoroso e evidente em nossas vidas. O desejo de ser realizado profissionalmente arde em nossos corações desde muito novos, quando nos é colocado na mente que devemos ser “alguém na vida”, como se já não fôssemos sem um registro profissional.

Cresci em um contexto em que o trabalho era algo muito forte e presente no meu lar. Via minha mãe, provedora do lar, trabalhar de domingo a domingo para sustentar a nossa casa. Não só ela, mas meu pai também. Sou daquelas que teve babá para que os pais continuassem a trabalhar. Sempre tive o entendimento de que as coisas não chegam até nós de maneira fácil, mas que são conquistadas com muito esforço e suor.

Por meio da minha mãe recebi, desde muito cedo, apoio em relação aos estudos: apoio moral, financeiro, emocional. E, entre todos os apoios existentes, considero que, sem esse suporte fundamental desde a base da vida de uma criança, muitas coisas podem acontecer, inclusive ruins.

Tenho como exemplo de vida a trajetória dos meus pais. Minha mãe, com 16 anos, saiu sozinha do estado do Maranhão para a capital do Brasil, a fim de trabalhar como doméstica na casa dos que tinham “dinheiro”, segundo ela. E, entre “os panos e as louças”, terminou o ensino médio e, após muito esforço, conquistou sua aprovação no serviço público. Já meu pai, com 17 anos, vindo do estado de Minas Gerais, chegou a Brasília em busca de melhores condições de trabalho. Com o ensino fundamental incompleto, aprendeu as técnicas de mecânica e pintura de carros e até hoje mantém o mesmo grau de instrução.

Conto essas informações porque as considero muito importantes para a construção da minha trajetória acadêmico-profissional. Foi por meio dessas duas pessoas que decidi, todos os dias, construir um futuro melhor para mim e para elas, e minha graduação faz parte disso.

Minha trajetória escolar foi muito acompanhada e assistida por minha mãe. Ela sempre esteve presente, quando podia, nas “tarefas de casa”, nas reuniões da escola, nas apresentações e em outras atividades propostas pela gestão escolar. Isso foi muito significativo para mim, pois, além de estar mais próxima afetivamente da minha mãe, eu me sentia capaz, incentivada e valorizada. Acredito que essa postura do responsável na vida de seu filho(a) faz total diferença para o seu sucesso escolar.

Minha chegada na Universidade de Brasília foi carregada de ansiedades, incertezas, medos e anseios. Meu último ano da educação básica foi concluído de forma abrupta e superficial porque eu havia acabado o Ensino Médio em meio a uma pandemia, o que me deixava ainda mais angustiada em relação ao meu futuro.

Mesmo em meio a uma enxurrada de sentimentos e em um período pandêmico, não desisti dos estudos e alcancei minha vaga na Universidade através do Programa de Avaliação Seriada (PAS), o qual me dediquei para passar. O dia que descobri minha aprovação no curso de Pedagogia foi único e especial, nunca irei esquecer da pesquisa que fiz no site do Cebraspe sobre os aprovados daquela etapa. Foi um misto de emoções e muita alegria dentro do peito. Desse dia em diante, 27 de Outubro de 2021, eu estaria vivendo a realização de um sonho.

E assim chego ao atual momento da minha trajetória acadêmica, claro que antes desse processo de elaboração do memorial eu vivenciei muitas situações na faculdade. Realizei muitos seminários, participei da organização de eventos pedagógicos, cursei disciplinas diversas, tive medo em relação a certeza do curso que escolhi, fiz amizades, conheci professoras incríveis e experienciei muito aprendizado e conhecimento nos estágios que fiz ao longo do curso. Sou grata e realizada por cada momento vivido dentro da UnB, por cada oportunidade concedida por ela.

Encerrar este memorial é, ao mesmo tempo, encerrar um ciclo e abrir novos caminhos. Ao revisitar minha trajetória, compreendo que cada experiência, desde a base familiar até os desafios enfrentados na universidade, contribuiu de forma decisiva para minha formação pessoal, acadêmica e profissional.

Os exemplos de dedicação, esforço e superação que recebi dos meus pais foram fundamentais para que eu pudesse enfrentar as etapas desse percurso com resiliência e coragem. A presença da minha mãe na minha vida escolar me ensinou, desde cedo, o valor do apoio familiar na educação.

Minha passagem até aqui pela Universidade de Brasília foi marcada por descobertas, inseguranças, amadurecimento e conquistas. Oportunidades como os estágios, os seminários, os encontros com professoras inspiradoras e, especialmente, o estágio na Rede Sarah, deixaram marcas profundas na minha identidade em construção como educadora.

Finalizo este memorial com muita gratidão e esperança. Gratidão por todos os que caminharam comigo até aqui e por cada experiência que contribuíram para a profissional que estou me tornando. Encontro-me esperançosa por aquilo que ainda está por vir, pois sei que carrego comigo as bases sólidas que construí até este momento. Que esta seja apenas a primeira de muitas conquistas.

RESUMO

O presente Trabalho Final de Curso, de natureza bibliográfica, exploratória e descritiva. Teve como objetivo geral analisar a produção teórica da literatura educacional contemporânea para sistematizar a conceituação da relação família-escola e identificar as dimensões desse envolvimento que se articulam com o sucesso escolar dos estudantes, sob uma análise crítica. A questão-problema central buscou compreender como a literatura educacional contemporânea conceitua a relação família-escola e quais dimensões desse envolvimento se articulam com o sucesso escolar. O percurso metodológico principal utilizou a pesquisa bibliográfica, recorrendo a fontes secundárias como artigos científicos e obras teóricas, além da análise documental de leis, como a Constituição Federal de 1988, a LDB/96, a Lei de Gestão Democrática do DF (Lei nº 4.751/2012), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Distrital de Educação (PDE). O estudo dialogou com pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (2008), com foco na mediação e na Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP, e da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2008), com foco na função social da escola e gestão democrática, além da Educação Dialógica de Paulo Freire (1987). Os resultados da análise crítica apontam que a legislação brasileira e distrital estabelece a corresponsabilidade e a gestão democrática como princípios fundamentais, mas a prática da participação familiar ainda é marcada por um descompasso entre o ideal e a realidade. Críticos argumentam que as atuais políticas públicas, influenciadas por lógicas gerencialistas reduzem o envolvimento a uma “vertente de mão única”, limitando a atuação dos pais ao acompanhamento de tarefas e eventos escolares, sem promover o diálogo horizontal e a participação política na gestão. O estudo identifica as seis dimensões do envolvimento familiar propostas por Joyce Epstein (1992), (tipologia expandida), como elementos cruciais para o sucesso acadêmico, as quais vão desde o suporte instrumental no lar (Tipo 1: ambiente propício, rotina e assistência em tarefas) até a participação na gestão política (Tipo 5) e a Colaboração com a Comunidade (Tipo 6), este inserido em estudos recentes. Conclui-se que o sucesso escolar exige que o envolvimento dos pais seja entendido não como um acessório, mas como um processo dialógico de mediação cultural (Vygotsky, 2008) e participação política (Saviani, 2008), superando a visão simplista e meritocrática defendida pelas políticas atuais.

Palavras-chave: relação família-escola; sucesso escolar; gestão democrática; Pedagogia Histórico-Crítica; Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This bibliographical, exploratory, and descriptive final course work aimed to analyze the theoretical production of contemporary educational literature to systematize the conceptualization of the family-school relationship and to identify the dimensions of this involvement that articulate directly with students' school success, under a critical analysis. The central problem question sought to understand how contemporary educational literature conceptualizes the family-school relationship and which dimensions of this involvement articulate with school success. The main methodological approach used was bibliographical research, drawing on secondary sources such as scientific articles and theoretical works, in addition to the documentary analysis of laws, such as the Federal Constitution of 1988, the LDB/96, the DF's Democratic Management Law (Lei n° 4.751/2012), the National Education Plan (PNE), and the District Education Plan (PDE). The study engaged with the theoretical premises of Vygotsky's Historical-Cultural Psychology (2008), focusing on mediation and the Zone of Proximal Development (ZPD), and Saviani's Historical-Critical Pedagogy (2008), focusing on the school's social function and democratic management, in addition to the Dialogical Education of Paulo Freire (1987). The results of the critical analysis indicate that Brazilian and District legislation establishes co-responsibility and democratic management as fundamental principles, but the practice of family participation is still marked by a discrepancy between the ideal and the reality. Critics argue that current public policies, influenced by managerialist logic, reduce involvement to a "one-way street," limiting the parents' role to monitoring homework and school events, without promoting horizontal dialogue and political participation in management. The study identifies the six dimensions of family involvement proposed by Joyce Epstein (1992), (expanded typology), as crucial elements for academic success, ranging from instrumental support at home (Type 1: favorable environment, routine, and homework assistance) to participation in political management (Type 5) and Collaboration with the Community (Type 6). It is concluded that school success requires family involvement to be understood not as an accessory, but as a dialogical process of cultural mediation (Vygotsky, 2008) and political participation (Saviani, 2008), overcoming the simplistic and meritocratic view advocated by current policies.

Keywords: family-school relationship; school success; democratic management; Historical-Critical Pedagogy; Historical-Cultural Psychology.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2. A relação família-escola no brasil: da vertente histórica e normatizadora à corresponsabilidade crítica	17
2.1 A relação família-escola na legislação e nas políticas públicas do Distrito Federal	21
2.2 Críticas e desafios da participação familiar: o descompasso entre a legislação e a prática	23
3. Apontando conceitos e teóricos presentes na literatura educacional no que diz respeito à relação família-escola	26
4. Identificando as diferentes dimensões do envolvimento familiar na vida escolar que, segundo os estudos analisados, demonstram relevância no sucesso acadêmico.....	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS	36

1 INTRODUÇÃO

A relação família-escola constitui um tema de crescente relevância na literatura educacional contemporânea, pautada na compreensão de que o desenvolvimento integral e o sucesso escolar dos estudantes transcendem os limites da sala de aula. É neste contexto que a presente pesquisa buscou responder à seguinte questão-problema: como a literatura educacional contemporânea conceitua a relação família-escola, e quais são as dimensões desse envolvimento que se articulam diretamente com o sucesso escolar dos estudantes?

A escolha deste problema de pesquisa tem origem em minha própria trajetória escolar, a qual foi marcada pela presença constante da minha mãe como figura de apoio e incentivo nos espaços escolares. Desde muito cedo, experimentei a influência positiva da participação familiar no ambiente educacional. Essas vivências pessoais alinhadas às experiências do meu estágio em Gestão Escolar, despertaram em mim o desejo de compreender, em uma perspectiva mais ampla e teórica, como a literatura educacional aborda e sistematiza esse envolvimento familiar.

Com base nisso, o presente estudo tem como objetivo geral: analisar a produção teórica da literatura educacional contemporânea para sistematizar a conceituação da relação família-escola e identificar as dimensões desse envolvimento que se articulam com o sucesso escolar dos estudantes, sob uma análise crítica.

Os objetivos específicos incluem: compreender a relação família-escola nas políticas públicas do DF e na legislação educacional; apontar e escrever conceitos e teóricos presentes na literatura educacional no que diz respeito à relação família-escola; e identificar as diferentes dimensões do envolvimento familiar na vida escolar que, segundo os estudos analisados, demonstram relevância no sucesso acadêmico.

A pesquisa se justifica pela relevância acadêmica e social do tema, visando sistematizar o conhecimento produzido e contribuir com reflexões que fortaleçam a parceria entre escola e família, promovendo uma educação mais democrática e comprometida com o sucesso escolar.

O percurso metodológico principal adotado neste trabalho é a pesquisa bibliográfica, a qual se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores sobre um determinado assunto. Segundo Gonsalves, sua finalidade é “colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa” (Gonsalves, 2011, p. 37). Essa modalidade

recorre principalmente a fontes secundárias, ou seja, materiais que já receberam tratamento analítico, como artigos e livros (Gonsalves, 2011, p. 34-36).

A presente pesquisa se utilizou também de fontes primárias, as quais serão descritas no texto mais abaixo. O estudo se classifica como exploratório, uma vez que busca desenvolver, esclarecer e oferecer uma visão panorâmica do tema. Ademais, caracteriza-se como descritivo por objetivar sistematizar informações sobre as conceituações e dimensões da relação família-escola.

A coleta de dados bibliográficos e documentais foi realizada em bases de dados eletrônicas de acesso aberto, com destaque para a SciELO e o Google Acadêmico. A seleção dos estudos foi norteada pelos seguintes descritores: *relação família-escola*, *relação família-escola ao longo da legislação*, *relação família-escola no ensino fundamental*, *relação família-escola na educação básica* e *relação família-escola e sucesso escolar*.

O material selecionado, que inclui obras teóricas, artigos científicos e fontes primárias como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e a Lei de Gestão Democrática do DF (Lei nº 4.751/2012), foi submetido à análise documental e interpretativa. Diferentemente de uma leitura integral, a análise dos documentos legais, como a Constituição Federal e a LDB, concentrou-se na leitura e interpretação de artigos e seções específicas que versam diretamente sobre o dever da família e do Estado na educação e os princípios da gestão democrática.

O presente trabalho também analisou fontes documentais que dizem respeito à relação família-escola nas políticas públicas do DF e do Brasil. Sendo assim, documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Distrital de Educação (PDE), foram essenciais para a compreensão da relação família e escola nas políticas públicas do Distrito Federal e do Brasil.

A pesquisa dialoga com os pressupostos de Vygotsky (2008, p.97), notadamente em sua obra “*Formação social da mente*”, precisamente em seu sexto capítulo, cuja teoria postula que o desenvolvimento humano ocorre por meio de interações sociais e mediação cultural, denominada de zona de desenvolvimento proximal. Essa perspectiva justifica a análise das inter-relações família-escola, já que o envolvimento dos pais amplia essas zonas de desenvolvimento proximal dos estudantes.

O trabalho também está alinhado ao pensamento de Saviani, defendido em seu livro “*Escola e Democracia*” (2008). A perspectiva desse autor orienta que a relação família-escola seja analisada a partir da abordagem histórico-crítica da educação, ou seja, a partir das condições sociais, econômicas e culturais que a constituem. Desta forma, os estudos de Saviani

tornam-se um elemento central para entender as mediações entre as condições socioeconômicas e culturais, e o envolvimento das famílias no processo educativo.

Vale ressaltar que, o DF, local em que reside a pesquisadora deste trabalho, adota como bases metodológicas de sua educação, a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2008) e a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (2008), por isso a escolha de tais autores para comporem a base teórica deste estudo, uma vez que se articulam diretamente com o tema deste presente trabalho.

Por fim, o artigo está dividido em três seções, além da Introdução e das Considerações Finais. A primeira, intitulada “a relação família-escola no brasil: da vertente histórica e normatizadora à corresponsabilidade crítica”, que apresenta a trajetória histórica da relação família-escola no contexto brasileiro e do DF, analisando criticamente o descompasso entre a corresponsabilidade prevista na legislação (Constituição Federal de 1988 e LDB/96) e a prática de participação.

A segunda seção, “apontando conceitos e teóricos presentes na literatura educacional no que diz respeito à relação família-escola, aprofunda o referencial teórico, utilizando a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (com foco na mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal) e a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (com foco na função social e gestão democrática) como pilares para fundamentar a parceria.

Por fim, a terceira seção, “identificando as diferentes dimensões do envolvimento familiar na vida escolar que, segundo os estudos analisados, demonstram relevância no sucesso acadêmico”, finaliza a análise identificando as dimensões concretas e práticas do envolvimento familiar, que demonstram relevância direta para o sucesso acadêmico e discute como a escola pode efetivar essas práticas.

2. A relação família-escola no Brasil: da vertente histórica e normatizadora à corresponsabilidade crítica

A relação entre família e escola é reconhecida como um dos pilares para o desenvolvimento integral dos estudantes ao longo de toda a educação básica. No contexto das políticas públicas educacionais do Distrito Federal, o fortalecimento desse vínculo tem sido cada vez mais discutido e valorizado, sendo considerado essencial para a melhoria da qualidade do ensino e para a promoção do sucesso escolar dos estudantes.

Diversas iniciativas vêm sendo implementadas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e por outros órgãos governamentais, com o objetivo de estimular a participação familiar no processo formativo, seja por meio de programas institucionais, seja por instrumentos de avaliação e monitoramento da rede pública de ensino. Um exemplo dessa iniciativa, é o Projeto Plenarinha, que visa a participação dos pais no contexto educacional.

No entanto, a relação entre essas duas esferas (família e escola), possui uma trajetória no contexto brasileiro que remonta ao final do século XIX e início do século XX. O artigo de Campos (2011) aponta que as primeiras iniciativas de aproximação foram impulsionadas por movimentos como a Escola Nova (escolanovismo) e o higienismo, que visavam, majoritariamente, instruir, civilizar e normatizar as famílias, especialmente as de camadas populares. Essa base histórica é fundamental para compreender a crítica atual, que busca transformar uma relação originalmente vertical em um diálogo verdadeiramente democrático e horizontal.

O artigo de Campos (2011), vai nos mostrar que antes do século XVII, a educação e a instrução dos indivíduos estavam centradas no seio dos grupos familiares, que transmitiam os conhecimentos práticos e morais necessários para a sobrevivência e perpetuação daquele grupo. A autora cita Cunha (2000), para dizer que o “conjunto de valores e ensinamentos técnicos que eram transmitidos aos mais novos era suficiente para a sobrevivência na sociedade” (Cunha, 2000 *apud* Campos, 2011, p. 3).

Contudo, esse modelo de educação familiar tornou-se insuficiente a partir do século XVII, com o surgimento das cidades modernas, o capitalismo e a divisão social do trabalho. O ideal de uma sociedade moderna e civilizada exigiu que os conhecimentos fossem aprimorados e sistematizados.

É nesse cenário de complexidade crescente que a instituição escolar ganhou importância e assumiu a responsabilidade pelos conhecimentos técnicos e científicos, atuando como uma continuidade da educação familiar. O Estado, no Brasil do século XIX, após a Independência, passou a ver a educação como um meio essencial para garantir o progresso e a formação da nação.

O início da República foi marcado, portanto, pela urgência em renovar a educação (educação para todos e laica) e combater o analfabetismo. O surgimento do movimento escolanovista (Escola Nova), composto por intelectuais como Anísio Teixeira e Cecília Meireles, propiciou a implantação de um novo modelo educativo, baseado no conhecimento científico e nas especificidades da infância (protagonismo no aluno, e não no professor).

Um dos primeiros passos institucionais foi a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, que, como primeira entidade nacional a reunir intelectuais reformadores, permitiu a difusão de novas ideias e a criação da Seção de Cooperação da Família. Presidida por Armanda Álvaro Alberto, o objetivo dessa seção era promover atividades como palestras e a criação do Círculo de Pais e Professores, visando a uma atuação conjunta no processo educativo (Silva, 2008 *apud* Campos, 2011, p. 5-6).

A colaboração das famílias era vista como crucial para que os novos métodos de ensino fossem aceitos e propagados, já que, muitas vezes, os pais não compreendiam as propostas da Escola Nova (movimento que surgiu em contraposição ao modelo tradicional de ensino, que já não estava sendo mais suficiente para “cobrir” a especificidade da educação naquele momento), (Faria Filho, 2000 *apud* CAMPOS, 2011).

O ápice ideológico desse movimento foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborado em 1932. Redigido por Fernando de Azevedo, o documento defendia os princípios de solidariedade, cooperação, educação laica, pública e gratuita. Sobre o papel do Estado na relação família-escola, o Manifesto determinava que:

[...]o Estado, longe de prescindir da família, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá à escola e na colaboração efetiva entre pais e professores, entre os quais, nessa obra profundamente social, tem o dever de restabelecer a confiança e estreitar as relações, associando e pondo a serviço da obra comum essas duas forças sociais – a família e a escola, que operavam de todo indiferentes, senão em direções diversas e às vezes opostas (Manifesto Dos Pioneiros Da Educação Nova, 2006, p. 193 *apud* Campos, 2011, p. 7).

Podemos inferir, então, que nesse novo cenário, a família perdeu a função de ser a única responsável pela educação, mas reapareceu com o intuito de colaborar com a escola. Assim, a família deixou de ser a única educadora e passou a ser o elo de apoio e extensão das práticas escolares. Porém, a autora diz em seu artigo que:

O que prevalecia nesse tipo de relação não era a preocupação em propiciar uma verdadeira integração entre educadores e pais, de modo que ambos trabalhassem em conjunto na educação das crianças. O objetivo maior era civilizar, instruir e normalizar os padrões familiares para o progresso do país. A família era o meio mais eficaz para garantir a implementação e a propagação das novas políticas de saúde e educação (Campos, 2011, p. 13-14).

É justamente a partir dessa constatação crítica, apresentada por Campos (2011), que se torna imprescindível analisar a trajetória da relação família-escola no contexto contemporâneo. O ideal vertical e normatizador, predominante no início do século XX, foi formalmente superado pelo avanço da legislação brasileira, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que institucionalizaram a gestão democrática do ensino público e a participação da comunidade escolar como princípios fundamentais. A nova moldura legal estabeleceu o princípio da corresponsabilidade, reconhecendo família e escola como esferas autônomas, mas com o dever comum de garantir o pleno desenvolvimento e o sucesso dos estudantes (Resende; Silva, 2016).

No entanto, a transição do ideal democrático para a prática cotidiana tem se mostrado um processo complexo, pois novos desafios surgiram no bojo das políticas educacionais recentes. A literatura aponta que a relação família-escola se tornou alvo de políticas públicas focadas em avaliações externas, como o IDEB, e em resultados, o que, ironicamente, pode criar uma nova forma de verticalidade.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, atua como o principal indicador da qualidade da educação pública no Brasil, combinando o desempenho dos alunos em exames padronizados de larga escala (como o Saeb) com as taxas de rendimento e aprovação escolar. Mais do que uma métrica estatística, o IDEB consolidou-se como um instrumento de gestão que estabelece metas bianuais para escolas e municípios, influenciando diretamente a distribuição de recursos e o prestígio das instituições.

Ao priorizar o ranqueamento e a eficiência quantitativa, esse índice acaba por moldar as práticas pedagógicas e as expectativas da gestão escolar, frequentemente condicionando as dinâmicas internas ao alcance desses indicadores. Nesse cenário, acabou-se gerando uma nova forma de verticalidade.

Isso ocorre porque a escola, pressionada por metas de desempenho, tende a transferir para os pais a responsabilidade técnica pelo rendimento acadêmico dos alunos. Assim, a participação familiar passa a ser percebida como uma “vertente de mão única”: em vez de um diálogo colaborativo e afetivo sobre o desenvolvimento integral da criança, estabelece-se uma relação de cobrança unidirecional, na qual se atribui às famílias a função primária de fiscalizar tarefas e garantir resultados que sustentem os índices educacionais desejados. Sem que haja um

diálogo efetivo sobre a construção do Projeto Político-Pedagógico ou a superação das dificuldades estruturais da escola (Ferrarotto; Malavasi, 2016, p. 232).

Tal cenário exige que a integração, para ser de fato democrática, vá além da mera presença da família nos eventos escolares, buscando uma aliança emancipatória que garanta a participação ativa na gestão e na transformação do ambiente educativo (Lima, 2024).

2.1 A relação família-escola na legislação e nas políticas públicas do Distrito Federal

Adentrando um pouco mais no cenário do Distrito Federal (DF), é crucial considerar sua natureza jurídica *sui generis*, que lhe confere competências legislativas e administrativas reservadas tanto aos Estados quanto aos Municípios. Essa particularidade exige que o sistema de ensino público do DF atue em total consonância com os Artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), notadamente o Artigo 14, que estabelece que as respectivas entidades federativas definirão as normas da gestão democrática do ensino em seus territórios.

No plano local, o Distrito Federal instrumentaliza o princípio da gestão democrática por meio de legislação própria. A Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012, por exemplo, disciplina os processos eleitorais para a escolha de diretores e conselheiros escolares. Esse marco legal é essencial, pois estabelece mecanismos concretos de participação da comunidade e de corresponsabilidade na gestão escolar, reconhecendo a família não mais como um objeto a ser instruído, mas como um agente político ativo no processo educativo.

A gestão democrática nas políticas públicas, representa um grande avanço para fortalecer o diálogo entre família e escola, pois ela não restringe a participação da família somente à escolha de diretores e vice-diretores, mas também abre espaço para a participação dos pais nas discussões sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, para que nesse contexto, seja possível que opinem sobre metodologias, atividades, projetos e melhorias que afetam diretamente o cotidiano escolar dos seus filhos. Dessa forma, a parceria entre família e escola contribui para que a formação oferecida aos alunos esteja mais próxima da realidade deles e dos valores da comunidade, sendo mais um canal para o sucesso escolar.

Entre as políticas públicas do DF, está o Plano Distrital de Educação (PDE 2015-2024), instituído pela Lei nº 5.499/2015, o qual em suas diretrizes, precisamente no artigo 2º, tem como uma das suas direções, a promoção dos princípios e valores da família. Esse plano distrital, atua conjuntamente com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014. Esses planos estabelecem metas que vão desde garantir o acesso de todas as crianças e jovens à escola, até a melhoria da qualidade do ensino e valorização dos profissionais da educação.

A relação família-escola, foco deste trabalho, aparece nesses planos descritos anteriormente, como um elemento transversal e estratégico para a concretização de diversas metas educacionais, sendo essencial para o cumprimento dos objetivos propostos. No Plano Nacional de Educação, essa relação está intrinsecamente ligada à Meta 19¹, que estabelece a necessidade de efetivar a gestão democrática da educação no prazo de dois anos nos estabelecimentos públicos.

¹ PNE, Meta 19: “Assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação, **associada a critérios técnicos de mérito e desempenho** e à consulta pública à comunidade escolar...” A ênfase nos critérios técnicos e meritocráticos evidencia a tensão entre a gestão democrática e o modelo gerencialista na política educacional.

2.2 Críticas e desafios da participação familiar: o descompasso entre a legislação e a prática

Apesar da ênfase da participação familiar nos planos e na legislação, críticos apontam para a necessidade de analisar a concepção de envolvimento defendida pelas atuais políticas educacionais. Segundo Ferrarotto e Malavasi (2016), ao analisar o Plano Nacional de Educação e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação², percebe-se a relação família-escola como uma vertente de “mão única”.

Essa vertente atribui às famílias, de forma simplista e reducionista, a função de acompanhar eventos escolares e tarefas de casa, sem a necessária análise das condições e da realidade institucional. Essa abordagem, que configura os pais como “fiscalizadores dos serviços prestados (Ferrarotto e Malavasi ,2016, p. 239)” e exime o poder público de suas responsabilidades, reduz a relação família-escola a uma lógica mercadológica e meritocrática.

O discurso de aproximação entre família e escola, embora historicamente defendido pelos educadores, têm sido ressignificado pelas políticas públicas em curso, distanciando-se da cumplicidade ancorada na confiança e na partilha solidária de funções.

As críticas das autoras apontam que tais políticas podem confirmar a exclusão da cultura das famílias populares, que não se alinham ao “perfil familiar idealizado e esperado pelas escolas” de acompanhamento minucioso de deveres e eventos, e conseqüentemente isso trará conseqüências para o desenvolvimento escolar das crianças que fazem parte dessas famílias.

A relação família-escola só se tornará harmoniosa quando ambas as instituições, escola e família, atuem como aliadas em um diálogo horizontal focado na formação integral do estudante, e não em uma lógica de culpabilização mútua.

Nessa mesma perspectiva crítica da relação família-escola, uma análise da legislação educacional brasileira, de 1988 a 2014, realizada por Resende e Silva (2016), revela que a articulação entre família e escola, embora seja incentivada como um princípio constitucional e legal, é, de fato, “uma relação fracamente regulada, embora estimulada pelos textos legais (2016, p. 44)”. Essa fragilidade no detalhamento das políticas públicas federais ressalta a importância da Lei de Gestão Democrática do Distrito Federal (Lei nº 4.751/2012) e de

² Grupo de líderes empresariais que têm muita interferência na definição de políticas públicas para a educação.

programas locais como o Projeto Plenarinha para estabelecer mecanismos mais concretos e institucionalizados de participação.

Assim, enquanto a legislação federal delimita o campo de atuação e responsabilidade mútua (Estado e Família), é a normativa distrital que geralmente vai operacionalizar e aprofundar o nível de envolvimento familiar, transformando o princípio da gestão democrática em práticas locais que buscam, efetivamente, integrar a família no processo educacional em suas dimensões política, pedagógica e social.

O Projeto Plenarinha, lançado em 2013 na Educação Infantil no âmbito do DF, é um exemplo de esforço para materializar essa parceria. O projeto busca o desenvolvimento da independência, da escuta e da participação cidadã desde a primeira infância, promovendo a colaboração dos pais e servindo como um mecanismo importante para a integração da comunidade nas propostas e nas atividades da instituição. A concretização da relação família-escola no DF também se manifesta por meio dos Conselhos Escolares e de Classe, das Avaliações Institucionais e do Currículo em Movimento do Distrito Federal.

Essa necessidade de compreender a materialidade e aplicabilidade local das políticas e projetos envolvendo a participação familiar, motivou a análise da dissertação de Lima (2024), um estudo de caso qualitativo com gestores de Brasília.

As conclusões de Lima (2024) foram cruciais para compreender a efetividade da participação familiar no DF. O estudo aponta que, embora a gestão democrática esteja na lei e represente um ideal, a participação das famílias nos órgãos colegiados, como o Conselho Escolar, e nas ações da escola é ainda frequentemente limitada ou irregular. Essa dificuldade persiste mesmo com o reconhecimento, por parte dos gestores e das famílias, do papel crucial que desempenham no sucesso escolar dos estudantes.

Em meu estágio de gestão escolar, pude vivenciar esse discurso na prática, os conselhos escolares e as reuniões que aconteceram durante meu período de estágio, tiveram pouca adesão por parte dos responsáveis. As gestoras da instituição do estágio relataram que isso era comum, e que a minoria dos responsáveis que participavam, se mantinha sempre a mesma.

Na Avaliação Institucional que aconteceu durante o estágio, por exemplo, dentre os participantes, cerca de 10 pessoas ou menos eram pais de filhos que estavam matriculados na instituição, o que demonstra pouca participação em processos que são decisórios para o andamento e qualidade da educação pública.

A pesquisa de Lima (2024) revela o descompasso que há entre o incentivo legal e a dificuldade em concretizar o engajamento de forma plena e contínua, demonstrando que o envolvimento familiar não é um dado garantido pela lei, mas sim um objetivo estratégico da

gestão que exige superação dos desafios práticos, sendo essa lacuna um fator determinante no sucesso ou fracasso escolar dos estudantes.

3. Apontando conceitos e teóricos presentes na literatura educacional no que diz respeito à relação família-escola

A Psicologia Histórico-Cultural, alicerçada nas contribuições de Vygotsky (2008), nos oferece um embasamento fundamental para a compreensão da parceria entre as duas instituições (família e escola). Nessa perspectiva, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (como o pensamento e a linguagem) não é um processo meramente biológico e individual, mas sim um fenômeno cultural que se concretiza por meio das interações sociais e da mediação. Desta forma, tanto a família quanto a escola são identificadas como os agentes mediadores primários.

A articulação entre esses dois ambientes (escola e casa) ganha contornos cruciais na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky (2008), no Capítulo 6 de “*A Formação Social da Mente*”, define a ZDP como a diferença entre a capacidade de resolução autônoma e aquela que é mediada por um adulto ou parceiro mais capaz. A citação clássica estabelece que a ZDP é:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 2008, p. 97).

O envolvimento dos pais é, portanto, uma prática mediadora que, ao se alinhar à intencionalidade pedagógica da escola, amplia as zonas de desenvolvimento proximal dos estudantes, permitindo que o aluno alcance aprendizados significativos. Conseqüentemente, o envolvimento familiar não é um acessório, mas uma condição dialógica essencial para o desenvolvimento.

Ademais, Vygotsky (2008) ressalta a distinção entre os conceitos espontâneos (adquiridos na vida cotidiana e na família) e os conceitos científicos (adquiridos na escola, de forma sistematizada e organizada), os quais se complementam na relação família-escola. Campos (2011) também fala sobre isso em seu artigo, trazendo uma citação do sociológico Bourdieu que diz que: “a família desempenha papel fundamental no que se refere à transmissão dos valores e comportamentos nas diferentes classes sociais, uma vez que ela possibilita a incorporação do *habitus primário*” (Bourdieu, 1996 *apud* Campos, 2011, p. 3).

Se, por um lado, a família fornece a base dos conceitos cotidianos, por outro, o papel intransferível da escola é garantir a apropriação do conhecimento científico, o qual não se

desenvolve de maneira espontânea. Uma parceria bem-sucedida entre família e escola deve, assim, construir uma ponte entre o conhecimento do lar e o saber formal.

A complementação entre os ambientes familiar e escolar é o que garante a continuidade da mediação necessária ao desenvolvimento. Nessa linha, a literatura enfatiza que ambos os contextos são vitais, mas possuem funções distintas. Dessen e Polônia (2005), ao analisarem a família e a escola como contextos de desenvolvimento humano, explicam a diferença dessas funções:

A escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão (Rego, 2003). Ambas são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente. Portanto, a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo. (Dessen; Polônia, 2007, p. 22).

As autoras ressaltam que, enquanto a família oferece o *contexto primário* baseado nas relações afetivas e na transmissão de valores e conceitos cotidianos, a escola representa o *contexto secundário*, caracterizado pela sistematização do conhecimento e pela mediação intencional. Portanto, o sucesso do estudante depende da qualidade desta articulação, pois se a escola se isola da realidade familiar do aluno, ela falha em promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que segundo Vygotsky (2008) requerem a união entre o conhecimento espontâneo e o científico.

Essa visão do desenvolvimento como processo mediado e culturalmente determinado exige, contudo, uma análise da função social e política da escola. A questão central passa a ser: que tipo de conhecimento o estudante deve se apropriar, e qual o papel da gestão democrática em garantir que a escola cumpra seu dever social? Para responder a essa dimensão, que liga o ato pedagógico ao contexto histórico e às classes sociais, faz-se necessário o diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani.

Em sua obra *Escola e Democracia*, Saviani (2008) critica as teorias não-críticas da educação que veem a escola como meramente reprodutora da sociedade ou, no outro extremo, como redentora. Sua perspectiva, por sua vez, defende que a função primordial da escola é a socialização do saber sistematizado, o conhecimento historicamente acumulado. Saviani estabelece a importância do tema para a sociedade:

[...] A prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico, para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico. Foi isso o que tentei indicar ao insistir em que a natureza da prática pedagógica implica uma desigualdade real e uma igualdade possível. (Saviani, 2008, p. 63).

A desigualdade real a que Saviani (2008) se refere é a diferença de capital cultural com que os estudantes chegam à escola; a igualdade possível é o domínio do saber sistematizado que, ao ser apropriado, confere ao indivíduo os instrumentos necessários para a sua emancipação. A escola pública, portanto, precisa ser eficaz na transmissão desse saber para cumprir sua função social.

Nesse sentido, a relação família-escola, na ótica da gestão democrática e da abordagem histórico-crítica, deve ir além do acompanhamento da lição de casa. O envolvimento familiar, para Saviani (2008), deve ser pautado pela participação política e pela corresponsabilidade na definição dos rumos da escola. A presença da família nos órgãos colegiados e na formulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) é a garantia de que o saber mediado (Vygotsky, 2008) na escola pública será, de fato, um saber transformador e coerente com os interesses democráticos da comunidade, visto que “a legitimidade do sistema escolar só acontece por meio de conselhos e órgão colegiados, ou seja, o diretor não tem poder concentrado, embora continue sendo presente no Conselho Escolar” (Lima, 2024, p. 11).

Contudo, a gestão democrática e a participação política da família, preconizadas por Saviani (2008), enfrentam desafios de ordem prática que evidenciam a distância entre o ideal e a realidade. A pesquisa empírica realizada por Saraiva e Wagner (2013) revela que essa relação é frequentemente marcada por conflitos e assimetrias que impedem o engajamento crítico. Ao investigarem a relação família-escola sob a ótica de pais e professores do Ensino Fundamental, constataram que a queixa quanto à ausência da família na escola e à dificuldade de envolvê-la é uma constante no discurso docente.

Essa dificuldade em envolver as famílias, vista como uma "queixa constante" do professor, é a prova da falha no diálogo horizontal que Paulo Freire (1987) defende. A escola, ao não conseguir ou não saber como promover uma participação que vá além do acompanhamento das tarefas e que inclua a família na tomada de decisão, mantém a visão de “mão única” (Ferrarotto; Malavasi, 2013). Tal postura impede a construção de uma práxis educativa que seja verdadeiramente transformadora e democrática, reforçando o descompasso entre o saber sistematizado e a realidade social do estudante.

O pensamento de Paulo Freire (1987) é um dos pilares da perspectiva Histórico-Crítica de Saviani (2008), oferecendo a base metodológica para que a participação familiar seja um ato

de conscientização e não uma mera submissão à lógica escolar. Freire (1987) estabelece que a educação autêntica, seja na escola ou na relação com a família, deve ser um ato de diálogo, onde o saber de todos é reconhecido.

Essa abordagem dialógica, que se alinha à mediação da ZDP de Vygotsky (2008) e à função transformadora de Saviani (2008), é capturada na célebre frase do livro a *“Pedagogia do Oprimido”*: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 39).

No contexto da relação família-escola, esta citação ressalta que o professor não pode se colocar como o detentor único do saber, nem a família pode ser vista como um elemento passivo a ser apenas "orientado". A colaboração deve ser um encontro de saberes (o conhecimento científico da escola e o conhecimento da experiência da família), onde ambos aprendem e transformam a realidade educacional do estudante.

Para Freire (1996), o diálogo é o caminho para a conscientização, que é a leitura crítica da realidade. O envolvimento da família, na ótica freireana, deve fomentar a capacidade dos pais de questionar e participar criticamente da gestão da escola (o que Saviani defende), e não apenas se limitar a executar tarefas em casa (a crítica da “mão única” abordada na seção anterior). A participação efetiva e transformadora exige que os educadores e as famílias construam juntos um projeto de educação que vise a libertação e a autonomia do estudante (Freire, 1996).

A escolha da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2008), da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (2008) e da Educação Dialógica de Paulo Freire (1987), é fundamental para a análise do sucesso escolar considerando a relação família-escola. Vygotsky explica “como” se aprende (mediação e ZDP), Saviani esclarece o “para que” se aprende (emancipação e função social da escola), e Freire oferece o “método” (diálogo e conscientização). A correlação entre família-escola e o sucesso escolar, à luz desses pilares, exige que o envolvimento dos pais seja entendido como um processo dialógico de mediação cultural e participação política.

A correlação entre família-escola e o sucesso escolar, à luz desses pilares, exige que o envolvimento dos pais seja entendido como um processo dialógico de mediação cultural e participação política. A eficácia dessa relação se manifesta nas práticas de suporte que a família oferece, desde que a escola estabeleça o canal para tal. Estudos indicam que o envolvimento dos pais não é homogêneo. (Benetti; Vieira; Faracco, 2016), identificaram que:

O perfil dos pais cujas crianças têm sucesso acadêmico exibe características abordadas nesta pesquisa e envolve os seguintes elementos: a) estabelecimento de rotina na

família, incluindo hora para deitar e levantar, bem como jantar com a criança; b) assistência nas tarefas escolares; c) conversas sobre a escola; d) envolvimento na escola, com participação nas reuniões e eventos (Benetti; Vieira; Faracco, 2016, p. 794).

Com isso, o desafio posto à escola é claro: garantir as condições teóricas para a gestão democrática e o diálogo para que as práticas de suporte parental (Benetti et al., 2016) se tornem uma realidade efetiva. É neste ponto, na discussão e operacionalização dos diferentes tipos de práticas de envolvimento que conduzem ao sucesso acadêmico, que se aprofundará a discussão na próxima seção.

4. Identificando as diferentes dimensões do envolvimento familiar na vida escolar que, segundo os estudos analisados, demonstram relevância no sucesso acadêmico.

Após a análise da legislação que estabelece a corresponsabilidade (família-escola) e a fundamentação teórica da mediação de Vygotsky (2008) e da abordagem histórico-crítica de Saviani, a presente seção se dedica a identificar, na produção acadêmica, as dimensões concretas do envolvimento familiar que se “traduzem” em sucesso escolar. Para tanto, é fundamental adotar uma perspectiva crítica de sucesso, que transcende a mera obtenção de notas e índices (como o IDEB, criticado na seção 2 por sua natureza gerencialista) e se foca na apropriação do saber sistematizado e no desenvolvimento integral do estudante, conforme preconiza Saviani (2008).

Essa seção será baseada notadamente pelos estudos de envolvimento parental de Joyce Epstein (1992), o qual foi sistematizado por Polonia e Dessen (2005) em um artigo. O estudo das autoras oferece um panorama para a compreensão e categorização das formas de envolvimento de acordo com Joyce Epstein (1992), reconhecendo que a participação dos pais é multifacetada e vai além da presença em reuniões, como já citado anteriormente. Sendo uma ferramenta essencial para analisar a qualidade da relação família-escola.

De acordo com Polonia e Dessen,

As relações entre a família e a escola apresentam padrões e formas de interação bem peculiares que precisam ser identificadas, apreendidas e analisadas com o intuito de propiciar uma melhor compreensão não só dos aspectos gerais da integração entre ambos como também daqueles mais peculiares a cada ambiente. A tipologia proposta por Epstein (conforme citado por Bhering & Siraj-Blatchford, 1999; Marques, 2002) engloba cinco tipos de envolvimento entre os contextos familiar e escolar (Polonia; Dessen; 2005. p. 5)

A tipologia proposta por Epstein (1992), conforme sistematizada pelas autoras, englobava inicialmente cinco tipos de envolvimento entre os contextos familiar e escolar. No entanto, o presente trabalho, alinhado a pesquisas recentes (como o 6º tipo de envolvimento - “Colaboração com a Comunidade”), utilizará essa categorização como ferramenta essencial para analisar a qualidade da relação família-escola em sua plenitude, relacionando cada dimensão com os referenciais de Vygotsky (2008) e Saviani (2008) já apresentados.

O Tipo 1 de envolvimento descrito pelas autoras, diz respeito às “*Obrigações essenciais dos pais*”, que é centrado no fornecimento de um ambiente de apoio em casa. Envolvendo práticas como garantir alimentação, saúde, segurança e, crucialmente, “criar um ambiente

propício para aprendizagem escolar, incluindo acompanhamento sistemático e orientações contínuas em relação aos hábitos de estudos e às tarefas escolares” (Polonia; Dessen; 2005, p. 5). Este suporte instrumental, citado em diversas pesquisas, cria o contexto afetivo e social necessário para que o estudante possa concentrar-se nas atividades intelectuais, atuando como a base para a mediação da ZDP proposta por Vygotsky.

O Tipo 2 de envolvimento, “*Obrigações essenciais da escola*”, retrata as diferentes formas e estratégias adotadas pela escola com o intuito de apresentar e discutir os tipos de programas existentes na instituição e evidenciar os progressos da criança para os pais ou responsáveis. Envolve a explicitação das normas adotadas pela instituição, do funcionamento geral da escola, dos métodos de ensino e de avaliação, e a abertura de espaços onde os pais possam participar ativamente e dar suas opiniões sobre estes temas.

Esse tipo de envolvimento, ao explicitar as normas e abrir espaços para a opinião dos pais, atua ativamente para transformar a corresponsabilidade legal em um diálogo horizontal (Freire). Esta comunicação transparente combate o sentimento de inadequação dos pais (especialmente aqueles com baixo capital cultural), garantindo que a escola não apenas exija a participação, mas também forneça as ferramentas e a segurança necessárias para que ela ocorra.

O tipo 3, “*Envolvimento dos pais em atividades de colaboração na escola*”, refere-se a como os pais trabalham com a equipe da direção no que concerne ao funcionamento da escola como um todo, isto é, em programações, reuniões, eventos culturais, atividades extracurriculares e ajuda direta em sala de aula ou na preparação de atividades. A forma como esse envolvimento é conduzido pode influenciar a relação afetiva e a valorização da família no ambiente escolar.

O tipo 4, “*Envolvimento dos pais em atividades que afetam a aprendizagem e o aproveitamento escolar, em casa*”. É a dimensão mais diretamente ligada ao desempenho acadêmico. Polonia e Dessen (2005, p. 5) a caracterizam como “emprego de mecanismos e estratégias que os pais utilizam para acompanhar as tarefas escolares, agindo como tutores, monitores e /ou mediadores, atuando de forma independente ou sob a orientação do professor”. É neste tipo que a mediação cultural de Vygotsky (2008) se torna mais evidente, pois a família constrói a ponte entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico sistematizado, sendo vital para o desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno.

O tipo 5, “*Envolvimento dos pais no projeto político da escola*”, é a dimensão que abrange a participação efetiva dos pais na tomada de decisão quanto às metas e aos projetos da escola. Reflete-se na organização do colegiado e na associação de pais e mestres. Esta dimensão é a manifestação da corresponsabilidade legal e do princípio democrático, garantindo que o

currículo e as práticas escolares estejam alinhados aos interesses democráticos da comunidade, sendo crucial para a Gestão Democrática defendida por Saviani (2008).

Em síntese, nesse tipo de envolvimento, os pais devem se envolver nas tomadas de decisão e em atividades voluntárias, devendo cada escola encontrar formas peculiares de relacionamento que sejam compatíveis com a realidade de pais, professores, alunos e direção.

Em pesquisas recentes, como dito no início dessa seção, já há o acréscimo de um 6º tipo de envolvimento, descrito como “*Colaboração com a Comunidade*”. Este tipo de envolvimento materializa a função social da escola e o princípio de gestão democrática defendidos por Saviani. Ao engajar a comunidade em seu sentido mais amplo, a escola garante que o saber sistematizado que ela transmite esteja alinhado com os interesses democráticos e as necessidades sociais, econômicas e culturais mais amplas da comunidade onde está inserida, superando o foco restrito na lição de casa.

A colaboração com a comunidade enriquece o ambiente de aprendizagem ao trazer recursos externos e experiências diversificadas para a escola. Essas novas interações sociais e culturais funcionam como poderosos elementos de mediação cultural, ampliando a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos estudantes.

Ao buscar e transferir recursos e benefícios mútuos com a comunidade, a escola adota uma postura de diálogo horizontal, em vez de se restringir a uma “vertente de mão única” que apenas cobra a família.

Nesse tipo de envolvimento, as parcerias com a comunidade podem ser uma forma de mitigar as dificuldades estruturais e o baixo capital cultural de algumas famílias, combatendo a lógica de culpabilização mútua e promovendo uma aliança emancipatória.

Em síntese, a análise da tipologia de Epstein (1992), expandida para seis dimensões, demonstra que o envolvimento familiar é uma construção multifacetada que se manifesta desde o suporte instrumental no lar, até a articulação política e social ampla. Ao entrelaçar essas categorias com a mediação pedagógica de Vygotsky (2008) e com a exigência de gestão democrática de Saviani (2008), esta seção forneceu a lente crítica necessária para a avaliação do sucesso escolar, transcendendo a visão meramente gerencialista.

As dimensões aqui detalhadas (suporte, comunicação, voluntariado, mediação, política e comunidade) servem, portanto, como balizadores conceituais para a análise final deste trabalho, permitindo a identificação das lacunas e das práticas de sucesso na relação família-escola no contexto do Distrito Federal e do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Trabalho Final de Curso procurou analisar a produção teórica da literatura educacional contemporânea, buscando sistematizar a conceituação da relação família-escola e identificar, sob uma perspectiva crítica, as dimensões desse envolvimento que se articulam com o sucesso escolar dos estudantes.

Ao revisitar o tema sob a ótica da corresponsabilidade e da emancipação, o estudo confirmou que o sucesso escolar, entendido aqui como a apropriação do saber sistematizado e o desenvolvimento integral do aluno (Saviani, 2008), depende intrinsecamente da qualidade do diálogo e da integração entre a família e a escola.

A sistematização teórica empreendida evidenciou que a relação família-escola evoluiu de um modelo histórico vertical e normatizador (Escola Nova/Higienismo) para o princípio legal da corresponsabilidade democrática (CF/88 e LDB/96). No entanto, a análise crítica revelou um persistente descompasso entre a legislação e a prática, onde a participação é frequentemente reduzida a uma “vertente de mão única” (Ferrarotto; Malavasi, 2016), limitando-se à cobrança de tarefas em casa e ignorando a participação política preconizada por Saviani (2008).

A conceituação da parceria foi profundamente embasada na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica. O envolvimento familiar foi teorizado como um ato essencial de mediação cultural (Vygotsky, 2008), onde a família constrói a ponte entre o conhecimento cotidiano e o científico. A eficácia desse processo requer um diálogo horizontal (Freire, 1987), capaz de transformar a realidade e garantir a função social da escola.

A identificação das dimensões concretas do envolvimento, utilizando a tipologia de Epstein (1992) expandida para seis tipos, forneceu informações práticas que influenciam o sucesso acadêmico. As práticas mais relevantes demonstraram ser o suporte instrumental no lar e o papel de mediador nas tarefas. Contudo, ressalta-se que o engajamento pleno e transformador só se concretiza por meio da participação na gestão política e da Colaboração com a Comunidade, que mitigam o baixo capital cultural das famílias e combatem a lógica da culpabilização.

A vivência no estágio de gestão escolar por meio dos Conselhos Escolares e da Avaliação Insitucional, confirmou que apesar da escola estar promovendo espaços para que a

relação-escola aconteça, ainda é um desafio prático. Pois evidenciou-se baixa e irregular adesão familiar nesses espaços colegiados. Este descompasso sugere que o envolvimento dos pais exige um esforço estratégico e contínuo da gestão para se tornar um objetivo efetivo.

Diante do que foi analisado, a pesquisa aponta para a necessidade de novos problemas e questões a serem exploradas em futuras investigações, como por exemplo: como as escolas do DF podem desenvolver mecanismos de comunicação (Tipo 2) mais eficazes e culturalmente sensíveis para combater o sentimento de inadequação dos pais de baixo capital cultural (Tipo 2 e 5)? De que forma as gestões escolares podem mensurar a qualidade do envolvimento familiar em termos de mediação cultural (Tipo 4) e participação política (Tipo 5), e não apenas pela frequência em reuniões (Tipo 3)? Quais são as estratégias concretas e os impactos da recém-formalizada Colaboração com a Comunidade (Tipo 6) em escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)?

Diante desse persistente descompasso entre a corresponsabilidade legal e a participação efetiva nos espaços de gestão, e alinhando-se aos princípios de uma educação dialógica (Freire, 1987) e histórico-crítica (Saviani, 2008), o presente trabalho finaliza com recomendações estratégicas para as gestões escolares do Distrito Federal, visando qualificar o envolvimento familiar e garantir a função social da escola. Tais propostas se concentram no fortalecimento dos tipos de envolvimento mais frágeis na prática.

Para a qualificação da gestão política, é crucial transformar a participação nos espaços colegiados (Conselhos Escolares) de mera presença em intervenção política consciente, promovendo um Plano de Formação Contínua para Pais Conselheiros, focado na leitura crítica do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e da legislação de Gestão Democrática, habilitando-os à deliberação ativa e à fiscalização.

No combate ao baixo capital cultural, a escola deve desenvolver mecanismos de comunicação mais eficazes e culturalmente sensíveis, evitando a linguagem técnica e burocrática, e elaborando Planos de Acolhimento que neutralizem o sentimento de inadequação dos pais; assim, a comunicação se torna um ato de mediação, e não de culpabilização.

Por fim, na Avaliação Qualitativa, a gestão deve mensurar o envolvimento não apenas pela frequência em reuniões, mas pela qualidade do diálogo e pela eficácia da mediação cultural realizada pela família no apoio à aprendizagem.

Ao finalizar este trabalho, reitera-se a urgência de uma educação pública que, valorizando as bases teóricas de Vygotsky (2008), Saviani (2008) e Freire (1987), promova uma aliança emancipatória entre família e escola, essencial para que o sucesso escolar seja uma realidade democrática e inclusiva no Distrito Federal e no Brasil.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29 out. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.614, de 2024**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034 e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024.
- CAMPOS, Alexandra Resende. Família e Escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro. **Vertentes**, São João del-Rei, v. 19, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2011. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Alexandra_Campos.pdf. Acesso em: 4 nov. 2025.
- DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCsTNbWg8JNGRcV9pN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 nov. 2025.
- DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Brasília, DF: Diário Oficial do Distrito Federal, 8 fev. 2012.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Distrital de Educação**. Brasília, DF: SEEDF, 2015.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Plenarinha**. Brasília, DF: SEEDF, 2013.
- EPSTEIN, Joyce L. **School and family partnerships**: Report No. 6. Baltimore: Johns Hopkins University, Mar. 1992. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED343715>. Acesso em: 25 nov. 2025.
- FERRAROTTO, Luana; MALAVASI, Maria Marcia Sigris. A relação família-escola como alvo das atuais políticas públicas educacionais: uma discussão necessária. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 26, n. 52, p. 232–246, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/9635/7665>. Acesso em: 4 nov. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 5. ed. Campinas: Alínea, 2011.

LIMA, Divaneth Medeiros de. **A percepção dos gestores acerca da relação família-escola e a participação da família**: um estudo de caso de uma escola de Brasília – Distrito Federal, Brasil. 2024. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2024.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, SP, v. 9, n. 2, p. 303-312, dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200012>. Acesso em: 18 nov. 2025.

RESENDE, Tânia de Freitas; SILVA, Gisele Ferreira da. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Qnq7zmpsLtH9mk3cwhJnKyz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 nov. 2025.

SARAIVA, Lisiane Alvim; WAGNER, Adriana. A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 739-772, out./dez. 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/158240>. Acesso em: 15 nov. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. Disponível em: <https://grupos.moodle.ufsc.br>. Acesso em: 25 out. 2025.

VANCE, Noelle. **Joyce Epstein's School–Family–Community Partnership Model**. EBSCO. Disponível em: <https://www.ebsco.com>. Acesso em: 18 nov. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.