

Família e Escola em Contextos de Vulnerabilidade Social

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo discutir a relação entre família e escola em contextos de vulnerabilidade social, considerando os desafios, as tensões e as possibilidades que atravessam essa relação na garantia do direito à educação. Parte-se da compreensão de que família e escola constituem instituições fundamentais no processo formativo dos estudantes; entretanto, essa relação não pode ser analisada de forma idealizada, uma vez que é atravessada por desigualdades socioeconômicas, fragilização de vínculos, condições precárias de vida, expectativas institucionais e processos de responsabilização das famílias. Metodologicamente, trata-se de um estudo de natureza bibliográfica, fundamentado em autores que discutem educação, vulnerabilidade social, relação família-escola, práticas pedagógicas emancipatórias, diálogo e função social da escola. A análise aponta que a aproximação entre escola e família não deve ser compreendida apenas como estratégia de acompanhamento do desempenho escolar, mas como prática de escuta, corresponsabilidade, reconhecimento cultural e mediação educativa. Nesse sentido, a escola pode constituir-se como espaço de acolhimento e fortalecimento dos vínculos educativos, especialmente quando reconhece as condições concretas de vida dos estudantes e evita práticas de culpabilização das famílias.

Conclui-se que a relação família-escola, quando orientada por princípios democráticos, críticos e humanizadores, pode contribuir para a permanência, a aprendizagem, a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes em territórios marcados pela vulnerabilidade social.

Palavras-chave: Família, escola, vulnerabilidade social, direito à educação, acolhimento escolar.

Abstract:

This article aims to discuss the relationship between family and school in contexts of social vulnerability, considering the challenges, tensions and possibilities that permeate this relationship in ensuring the right to education. It is based on the understanding that family and school are fundamental institutions in students' educational development; however, this relationship cannot be analyzed in an idealized way, since it is shaped by socioeconomic inequalities, weakened social bonds, precarious living conditions, institutional expectations and processes of family accountability. Methodologically, this is a bibliographic study grounded in authors who discuss education, social vulnerability, the family-school relationship, emancipatory pedagogical practices, dialogue and the social function of school. The analysis indicates that the relationship between school and family should not be understood merely as a strategy for monitoring academic performance, but rather as a practice of listening, co-responsibility, cultural recognition and educational mediation. In this sense, the school may constitute a space for support, educational mediation and the strengthening of school bonds, especially when it recognizes students' concrete living conditions and avoids practices that blame families. It is concluded that the family-school relationship, when guided by democratic, critical and humanizing principles, can contribute to students' permanence, learning, inclusion and integral development in territories marked by social vulnerability.

Keywords: Family-school relationship, social vulnerability, right to education, educational mediation, school inclusion.

1. Introdução

A relação entre família e escola constitui uma dimensão central do debate educacional contemporâneo, sobretudo quando analisada em contextos marcados pela vulnerabilidade social. Embora ambas sejam frequentemente reconhecidas como instituições fundamentais para a formação dos estudantes, essa relação não pode ser compreendida de modo simplificado ou idealizado. Em muitos discursos escolares, a parceria entre família e escola é apresentada como condição indispensável para o sucesso escolar; entretanto, nem sempre

são consideradas as desigualdades sociais, culturais, econômicas e territoriais que interferem nas formas de participação familiar.

No ordenamento jurídico brasileiro, a educação é definida como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205). Na mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a educação abrange processos formativos desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, art. 1º). Desse modo, a legislação reconhece que a formação dos sujeitos ultrapassa os limites da escola e envolve múltiplas instâncias sociais.

Todavia, reconhecer a corresponsabilidade entre família, Estado e sociedade não significa transferir para as famílias a responsabilidade exclusiva pelas dificuldades escolares dos estudantes. Esse ponto é especialmente relevante em territórios de vulnerabilidade social, nos quais as famílias podem enfrentar precarização do trabalho, baixa escolarização, insegurança alimentar, fragilidade das redes de proteção, ausência de equipamentos públicos e restrições no acesso a bens culturais. Nesses contextos, a participação familiar precisa ser analisada à luz das condições concretas de vida, evitando interpretações moralizantes que associam ausência física na escola a desinteresse ou negligência.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010) contribuem para esse debate ao evidenciar que a relação família-escola, no contexto brasileiro, tem sido frequentemente marcada por situações vinculadas a problemas, por ações escolares voltadas a orientar os pais sobre como educar seus filhos e pela redução da participação dos responsáveis conforme os estudantes avançam nas etapas de escolarização. Tal constatação permite problematizar a forma como a escola convoca as famílias, pois, muitas vezes, o contato ocorre apenas diante de dificuldades de aprendizagem, indisciplina, faltas ou conflitos. Nesses casos, a aproximação entre família e escola tende a ser construída sob a lógica da cobrança, e não sob a lógica do diálogo.

Essa problemática torna-se ainda mais complexa quando se considera que a escola ocupa posição institucional de autoridade no território. Ao mesmo tempo em que pode atuar como espaço de acolhimento e mediação, também pode reproduzir práticas de julgamento, normatização e culpabilização das famílias. Prado et al. (2020) destacam que, em territórios de vulnerabilidade social, a relação entre família e escola envolve potencialidades, conflitos e impasses, exigindo a escuta dos discursos e das práticas dos sujeitos que integram essa relação. Assim, não basta afirmar que a família deve participar da escola; é necessário compreender em que condições essa participação é solicitada, que tipo de participação é reconhecida como legítima e quais vozes são consideradas nos processos decisórios.

Desse modo, o objetivo deste artigo é discutir a relação entre família e escola em contextos de vulnerabilidade social, analisando os desafios e as possibilidades de construção de vínculos educativos orientados pelo diálogo, pela corresponsabilidade e pelo reconhecimento das desigualdades. Para tanto, adota-se uma abordagem bibliográfica, com base em autores que discutem a relação família-escola, a vulnerabilidade social, a função social da escola, a educação dialógica e as práticas pedagógicas emancipatórias.

Defende-se, portanto, que a aproximação entre família e escola não deve restringir-se a reuniões formais, convocações disciplinares ou comunicações sobre baixo desempenho. Em contextos vulneráveis, essa relação precisa ser construída como processo contínuo de escuta, mediação e acolhimento, de modo que a escola reconheça as famílias como sujeitos históricos, culturais e sociais, e não apenas como responsáveis a serem cobrados pelos resultados escolares dos estudantes.

2. Família e Escola: Entre a Corresponsabilidade e a Culpabilização

A relação entre família e escola ocupa lugar central nas discussões educacionais, sobretudo porque ambas são reconhecidas como instâncias fundamentais no processo de formação dos sujeitos. No entanto, essa relação não pode ser compreendida apenas como parceria natural, espontânea ou necessariamente harmoniosa. Ao contrário, trata-se de uma relação socialmente construída, atravessada por expectativas, tensões, assimetrias institucionais e diferentes modos de compreender a educação, a aprendizagem e a responsabilidade pelo percurso escolar dos estudantes.

Do ponto de vista legal, a educação é apresentada como responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205). De modo complementar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, art. 1º).

Entretanto, a ideia de corresponsabilidade precisa ser analisada com cuidado. Embora a legislação reconheça a importância da família no processo educativo, tal reconhecimento não pode ser convertido em transferência de responsabilidades da escola para os responsáveis, especialmente quando se trata de famílias situadas em contextos de vulnerabilidade social. A corresponsabilidade pressupõe colaboração, diálogo e articulação

entre diferentes instituições; já a culpabilização desloca para a família a explicação pelas dificuldades escolares, desconsiderando as condições históricas, sociais, econômicas e territoriais que interferem na escolarização.

Nesse sentido, Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 103) apontam que a relação família-escola tem sido marcada por um movimento de culpabilização, e não propriamente por uma responsabilização compartilhada. Para as autoras, em muitos contextos, a escola tende a considerar a família incapaz de educar os filhos adequadamente, ao mesmo tempo em que se coloca como instituição autorizada a orientar os responsáveis sobre como devem agir no ambiente doméstico. Esse processo produz uma relação desigual, na qual a escola assume a posição de quem detém o saber legítimo, enquanto a família é frequentemente situada no lugar da falta, da ausência ou da inadequação.

Essa problematização permite questionar uma concepção ainda presente no cotidiano escolar: a ideia de que a participação familiar deve ocorrer segundo os parâmetros definidos pela própria escola. Muitas vezes, espera-se que os responsáveis acompanhem tarefas, participem de reuniões, respondam prontamente às solicitações institucionais, controlem comportamentos e garantam determinados hábitos de estudo. Embora tais ações possam contribuir para a vida escolar dos estudantes, elas não podem ser tomadas como único modelo legítimo de participação familiar.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 104) observam que, em diversas situações, o envolvimento dos pais aparece relacionado à colaboração nas atividades propostas pela escola, ao acompanhamento das tarefas de casa e à formação dos estudantes em termos de disciplina, respeito e comportamento adequado. Entretanto, esse modelo pode produzir uma relação limitada, pois valoriza mais a adequação da família às expectativas escolares do que a construção de um diálogo efetivo entre os dois contextos educativos.

Tal interpretação é especialmente problemática em territórios de vulnerabilidade social. Nesses contextos, a ausência física dos responsáveis nas reuniões escolares pode estar relacionada a jornadas extensas de trabalho, insegurança econômica, dificuldades de deslocamento, baixa escolarização, experiências anteriores de exclusão escolar ou sentimento de não pertencimento diante da instituição. Assim, não se pode confundir participação com presença formal, nem ausência com desinteresse.

Prado et al. (2020, p. 20) contribuem para esse debate ao afirmar que família e escola são instituições fundamentais para a garantia do direito à educação, mas que a relação entre ambas precisa ser compreendida a partir dos contextos concretos em que os sujeitos estão inseridos. Essa perspectiva desloca a análise de uma visão idealizada da parceria para uma compreensão mais crítica das condições que favorecem ou dificultam sua efetivação.

Nessa direção, a relação família-escola deve ser compreendida como espaço de negociação, escuta e construção coletiva. Isso significa reconhecer que a escola possui responsabilidades específicas, relacionadas ao ensino sistematizado, à organização pedagógica e à garantia do direito à aprendizagem. A família, por sua vez, possui papel relevante na formação afetiva, social e cultural dos estudantes, mas não pode ser responsabilizada isoladamente pelos resultados escolares. Entre esses dois espaços, há interdependência, mas também há limites, tensões e especificidades.

Libâneo (2011) contribui para essa reflexão ao defender uma concepção de escola voltada à formação cultural, científica, ética e cidadã. Nessa perspectiva, a escola não pode restringir sua função à transmissão de conteúdos ou à cobrança de resultados. Sua tarefa envolve criar condições para que os estudantes se apropriem criticamente dos conhecimentos escolares e desenvolvam formas de participação social. Tal função exige que a instituição escolar dialogue com a realidade dos estudantes e reconheça que a aprendizagem ocorre em meio a relações sociais concretas.

Portanto, o debate sobre família e escola exige superar tanto o discurso da culpabilização quanto a idealização da parceria. A relação entre essas instituições é necessária, mas não é simples. Ela precisa ser construída de forma intencional, crítica e situada, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social, nos quais as desigualdades interferem diretamente nas possibilidades de participação, permanência e aprendizagem.

3. Vulnerabilidade Social, Participação Familiar e Desigualdades Educacionais

A análise da relação família-escola em contextos de vulnerabilidade social exige compreender que a participação familiar não ocorre em condições homogêneas. As famílias não se relacionam com a escola a partir dos mesmos recursos materiais, culturais, simbólicos e temporais. Por essa razão, qualquer discussão sobre participação precisa considerar as desigualdades que atravessam os territórios, as trajetórias familiares e as experiências escolares dos estudantes.

A vulnerabilidade social não se reduz à ausência de renda. Trata-se de um fenômeno multidimensional, relacionado à precarização das condições de vida, à fragilidade de vínculos, à insegurança social, à dificuldade de acesso a direitos e à exposição a diferentes formas de exclusão. No campo educacional, essas condições interferem na frequência, no desempenho, na autoestima, na permanência e nas possibilidades de participação dos estudantes e de suas famílias.

Bertazzo e Wiezzel (2025, p. 1) afirmam que a escola pode oferecer acolhimento, proteção, compreensão e contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de crianças em situação de vulnerabilidade social. Essa compreensão permite pensar a escola não apenas como espaço de ensino, mas como instituição que pode produzir vínculos, reconhecer sofrimentos sociais e atuar de forma articulada com outras redes de proteção. Contudo, essa função não se realiza de modo automático; depende de práticas pedagógicas e institucionais capazes de romper com a lógica da punição, da indiferença e da responsabilização individual. Embora a escola possa constituir espaço de acolhimento e mediação, ela também pode reproduzir formas de exclusão quando interpreta as dificuldades dos estudantes apenas como resultado de desorganização familiar, desinteresse dos responsáveis ou falta de acompanhamento doméstico. Essa leitura simplifica o problema e desconsidera as desigualdades sociais que condicionam a vida escolar. Assim, a escola pode tanto ampliar possibilidades de proteção quanto reforçar processos de estigmatização.

Prado et al. (2020, p. 25) destacam que a vulnerabilidade social se configura como construção social e assume diferentes formas conforme os condicionantes históricos. Essa perspectiva é relevante porque impede compreender a vulnerabilidade como atributo individual das famílias. Não se trata de afirmar que determinadas famílias são vulneráveis por características próprias, mas de reconhecer que elas vivem processos de vulnerabilização produzidos socialmente. Desse modo, a análise desloca-se da culpabilização dos sujeitos para a compreensão das condições sociais que limitam o acesso a direitos.

Essa leitura aproxima-se de uma concepção crítica de educação, na qual a escola é compreendida como instituição atravessada por disputas sociais, culturais e políticas. Freire (1996) contribui para esse debate ao defender que a prática educativa deve considerar a realidade concreta dos educandos, articulando os conteúdos escolares às experiências sociais dos sujeitos. Nesse sentido, a escola que ignora as condições de vida dos estudantes e de suas famílias corre o risco de transformar o ensino em prática abstrata, distanciada dos desafios reais enfrentados pela comunidade.

A contribuição freiriana também permite problematizar a comunicação entre escola e família. Na perspectiva de Freire (1996), o diálogo não se reduz à troca de informações; constitui prática ética e política de reconhecimento do outro como sujeito. Assim, quando a escola convoca a família apenas para advertir, corrigir ou cobrar, não há propriamente diálogo, mas comunicação verticalizada. O diálogo exige escuta, humildade pedagógica e disposição para compreender a experiência do outro. Peroza, Silva e Akkari (2013, p. 462) destacam que o pensamento freiriano se apoia no respeito, no diálogo e na compreensão das especificidades histórico-culturais dos sujeitos, elementos fundamentais para uma prática educativa comprometida com a diversidade cultural.

Nesse debate, a noção de complexidade também contribui para evitar explicações simplificadoras. Morin (2005) compreende a complexidade como aquilo que é tecido em conjunto, envolvendo acontecimentos, ações, interações e retroações que não podem ser reduzidos a uma única causa. Essa perspectiva ajuda a compreender que o desempenho escolar, a participação familiar e a permanência dos estudantes resultam de múltiplas determinações, e não de um fator isolado.

Desse modo, a participação familiar precisa ser analisada em suas múltiplas dimensões. Há famílias que acompanham diretamente as atividades escolares; há aquelas que, mesmo sem domínio dos conteúdos, incentivam os filhos a estudar; há responsáveis que não comparecem às reuniões, mas mantêm expectativas positivas em relação à escola; há, ainda, famílias que precisam ser apoiadas por redes de proteção para sustentar a permanência escolar dos estudantes. Reconhecer essa diversidade é condição para construir práticas escolares menos excludentes.

Portanto, o enfrentamento das desigualdades educacionais exige que a escola reveja seus modos de convocar, escutar e interpretar as famílias. A participação não pode ser definida apenas pela lógica institucional. É necessário ampliar os canais de diálogo, diversificar formas de aproximação e construir práticas de acolhimento que considerem as condições concretas do território, sem perder de vista a função pedagógica da escola e seu compromisso com o direito à aprendizagem.

4. Diálogo, Cultura e Reconhecimento das Famílias

A construção de uma relação democrática entre família e escola exige que a instituição escolar reconheça as famílias como sujeitos sociais, culturais e históricos, e não apenas como responsáveis convocados para responder às demandas escolares. Em contextos de vulnerabilidade social, essa perspectiva torna-se ainda mais necessária, pois muitas famílias são frequentemente interpretadas a partir da falta: falta de acompanhamento, falta de escolaridade, falta de presença, falta de disciplina ou falta de interesse. Essa leitura, além de simplificadora, tende a apagar os saberes, as estratégias de sobrevivência, os vínculos afetivos e as formas concretas pelas quais as famílias participam da vida dos estudantes.

A contribuição de Freire (1996) é fundamental para problematizar esse tipo de relação. Em sua perspectiva, a prática educativa não pode ser compreendida como imposição vertical de saberes, mas como processo dialógico, situado historicamente e vinculado à realidade concreta dos sujeitos. Peroza, Silva e Akkari (2013) destacam que o pensamento freiriano se constitui a partir de uma postura humanista e dialética, na qual as categorias utilizadas pelo

educador são extraídas da experiência concreta e articuladas à abertura ao diálogo e à humanização.

Nesse sentido, o diálogo não deve ser confundido com mera comunicação entre escola e família. Muitas vezes, a escola informa, convoca, orienta ou cobra, mas não necessariamente dialoga. O diálogo, em uma perspectiva freiriana, pressupõe reconhecimento do outro como sujeito de palavra, experiência e cultura. Assim, quando a escola apenas comunica decisões previamente tomadas ou convoca os responsáveis para advertências, constrói uma relação verticalizada, na qual a família ocupa posição subordinada. Ao contrário, quando a escola escuta as famílias e considera suas condições concretas de vida, cria possibilidades de participação mais efetivas e menos excludentes.

Freire (1996) contribui também ao enfatizar a relação entre educação e cultura. A prática educativa, para ser democrática, não pode sobrepor-se à realidade cultural dos sujeitos, mas deve partir dela para produzir conhecimento significativo. O estudo de Peroza, Silva e Akkari (2013) observa que, na perspectiva freiriana, a educação estabelece uma relação dialética com a cultura, de modo que a prática educativa não deve ser invasiva nem alheia à realidade cultural em que se concretiza.

Esse aspecto é especialmente importante quando se discute a relação família-escola em territórios vulneráveis. Muitas vezes, a escola tende a tomar como referência um modelo idealizado de família, geralmente associado a maior disponibilidade de tempo, capital escolar, estabilidade econômica e familiaridade com a cultura letrada. A partir desse modelo, famílias que não correspondem a tais expectativas passam a ser vistas como ausentes ou desorganizadas. Entretanto, essa interpretação desconsidera a diversidade das configurações familiares e das formas de educar, cuidar, acompanhar e valorizar a escolarização.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010) destacam que o conceito de família passou por ampliação significativa, não se restringindo mais ao modelo nuclear tradicional, formado por pai, mãe e filhos biológicos. As autoras indicam a existência de múltiplas configurações familiares, considerando arranjos como famílias extensas, multigeracionais, reconstituídas, monoparentais e outras formas de organização. Essa compreensão é relevante porque impede que a escola trate a família como categoria homogênea.

Nesse ponto, a contribuição de Lahire (2002) amplia a análise. Ao discutir o “homem plural”, o autor ajuda a compreender que os sujeitos não são formados por uma única experiência social, nem agem sempre da mesma forma em todos os contextos. Essa perspectiva contribui para evitar leituras simplistas sobre estudantes e famílias, pois permite compreender que uma família pode não comparecer a reuniões escolares, mas, ainda assim, valorizar a escola;

pode ter baixa escolaridade formal, mas possuir saberes práticos importantes; pode apresentar dificuldades de acompanhamento das tarefas, mas sustentar expectativas positivas em relação ao futuro dos filhos.

A partir dessa leitura, torna-se inadequado classificar as famílias de modo fixo, como participativas ou ausentes, estruturadas ou desestruturadas, interessadas ou negligentes. Tais classificações reduzem a complexidade da vida social e impedem a escola de compreender os diferentes modos de presença familiar. Em vez de perguntar apenas por que a família não comparece à escola, torna-se necessário perguntar quais condições materiais, simbólicas e institucionais favorecem ou dificultam sua aproximação.

Libâneo (2011), ao defender a escola como espaço de formação cultural, científica, ética e cidadã, também contribui para essa discussão. A escola não pode abrir mão de sua função pedagógica, nem reduzir-se a uma instituição assistencial ou apenas acolhedora. Contudo, sua função pedagógica precisa ser exercida em diálogo com a realidade social dos estudantes. Em outras palavras, ensinar conteúdos escolares e reconhecer as condições de vida das famílias não são tarefas opostas. Ao contrário, a formação crítica exige a articulação entre conhecimento sistematizado, leitura da realidade e participação social.

Nessa perspectiva, o reconhecimento das famílias não significa negar as responsabilidades que elas possuem no processo educativo, mas compreender que tais responsabilidades se realizam em condições desiguais. Do mesmo modo, reconhecer a vulnerabilidade social não significa diminuir a exigência pedagógica da escola, mas qualificar suas formas de intervenção. A escola precisa ensinar, acompanhar, avaliar e garantir aprendizagem; entretanto, precisa fazê-lo sem transformar as famílias em culpadas pelas desigualdades que atravessam a vida escolar.

Portanto, a relação família-escola, quando orientada pelo diálogo, pela cultura e pelo reconhecimento, deixa de ser mera estratégia administrativa e passa a constituir prática democrática. Essa prática exige escuta ativa, comunicação respeitosa, abertura institucional e valorização das experiências familiares. Em territórios de vulnerabilidade social, tal perspectiva pode contribuir para que a escola se torne espaço de pertencimento, mediação e fortalecimento da permanência escolar.

5. A Escola como Espaço de Acolhimento, Mediação e Permanência

A discussão sobre a relação família-escola em contextos de vulnerabilidade social conduz à necessidade de compreender a escola como espaço de acolhimento, mediação e permanência. Essa formulação não significa atribuir à escola a responsabilidade exclusiva pela resolução dos problemas sociais que atravessam o território, mas reconhecer que a instituição escolar ocupa lugar estratégico na garantia do direito à educação e na articulação de vínculos entre estudantes, famílias, comunidade e políticas públicas.

Bertazzo e Wiezzel (2025) defendem que a escola pode oferecer acolhimento, proteção e compreensão, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de crianças em situação de vulnerabilidade social. Os autores destacam, ainda, que a escola pode favorecer o pensamento autônomo e a compreensão crítica da realidade, potencializando transformações. Essa compreensão aproxima a função social da escola de uma perspectiva integral de formação, na qual aprendizagem, cuidado, convivência e proteção de direitos não aparecem como dimensões separadas.

Entretanto, a escola somente se constitui como espaço de acolhimento quando suas práticas não reforçam estigmas sobre os estudantes e suas famílias. Caso contrário, pode converter-se em espaço de controle, julgamento e exclusão simbólica. Quando a família é chamada apenas para responder por problemas de comportamento, faltas ou notas baixas, a escola tende a reforçar uma relação negativa. Nesses casos, a presença da família não é construída como participação, mas como resposta a uma convocação institucional associada ao fracasso ou ao conflito.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010) apontam que o contato entre escola e família, em muitos casos, ocorre de forma unidirecional, partindo da escola para a família e sendo motivado por situações de baixo rendimento escolar ou mau comportamento dos estudantes. Essa constatação evidencia que a relação família-escola, quando centrada apenas no problema, tende a produzir afastamento. Se a família associa a escola apenas a cobranças, advertências e constrangimentos, a possibilidade de diálogo se reduz.

Por essa razão, a mediação escolar precisa ultrapassar a lógica da convocação pontual. A relação com as famílias deve ser construída antes que os problemas se agravem, por meio de práticas permanentes de aproximação. Reuniões formativas, rodas de conversa, atendimentos individualizados, projetos culturais, ações de leitura, eventos comunitários e momentos de escuta podem criar vínculos mais positivos entre escola e família. O objetivo não é apenas informar, mas construir confiança.

Prado et al. (2020) contribuem para essa reflexão ao argumentarem que uma boa relação entre família e escola, compreendida como vínculo de diálogo e colaboração, pode favorecer a promoção da cidadania, a garantia de direitos sociais, a aprendizagem e a prevenção do absenteísmo e do abandono escolar. Essa perspectiva é importante porque relaciona a participação familiar não apenas ao desempenho individual dos estudantes, mas à permanência escolar e à garantia de direitos.

No entanto, a colaboração entre família e escola não deve ser entendida como submissão da família às demandas da instituição. Para que haja colaboração efetiva, é necessário que a escola reconheça as famílias como interlocutoras legítimas. Isso implica criar espaços nos quais os responsáveis possam falar, perguntar, discordar, propor e participar de decisões. Em uma relação democrática, a escola não perde sua função pedagógica ao escutar as famílias; ao contrário, fortalece sua legitimidade social.

Nesse sentido, a mediação com as famílias precisa considerar, também, a linguagem utilizada pela escola. Muitas vezes, os comunicados escolares, reuniões e orientações pedagógicas são organizados em linguagem técnica, distante ou burocrática, o que dificulta a participação de famílias com menor familiaridade com a cultura escolar. Uma comunicação mais acessível, objetiva e respeitosa amplia as condições de compreensão e aproximação.

A permanência escolar, nesse debate, deve ser compreendida para além da matrícula. Permanecer na escola significa frequentar, aprender, participar, construir vínculos e sentir-se pertencente ao espaço escolar. Em contextos vulneráveis, muitos estudantes permanecem formalmente matriculados, mas vivenciam experiências de exclusão cotidiana, baixo reconhecimento, fracasso escolar acumulado e vínculos frágeis com a instituição. Por isso, a relação com as famílias torna-se fundamental para identificar situações de risco e construir estratégias de acompanhamento.

A busca ativa é uma dessas estratégias, mas precisa ser compreendida como ação pedagógica e não apenas administrativa. Seu objetivo não deve ser fiscalizar a família, mas compreender as razões da ausência, mapear dificuldades e articular alternativas. Em determinadas situações, será necessário envolver a rede de proteção, como assistência social, saúde, Conselho Tutelar e demais serviços do território. A escola, nesse caso, atua como mediadora de direitos, sem substituir as políticas públicas que são responsabilidade do Estado.

Contudo, é necessário cuidado para que o discurso do acolhimento não substitua o compromisso com o ensino. Uma escola acolhedora não é aquela que reduz expectativas pedagógicas, mas aquela que cria condições para que os estudantes aprendam. O acolhimento deve estar articulado à recomposição das aprendizagens, ao acompanhamento sistemático, à organização de intervenções pedagógicas e à valorização dos avanços dos

estudantes. Acolher, nesse sentido, não significa apenas receber bem, mas garantir condições reais de aprendizagem e permanência.

Dessa maneira, a relação família-escola precisa estar integrada ao projeto pedagógico da instituição. Não se trata de organizar ações isoladas ou eventos pontuais, mas de incorporar a participação das famílias como dimensão da gestão democrática e da prática pedagógica. Isso exige planejamento, intencionalidade, formação dos profissionais e avaliação contínua das estratégias adotadas.

Portanto, a escola como espaço de acolhimento, mediação e permanência é aquela que reconhece as vulnerabilidades sem reduzir os sujeitos a elas. É aquela que compreende os limites concretos das famílias, mas também valoriza suas potências. É aquela que identifica os riscos de abandono, mas também produz oportunidades de vínculo. É aquela que ensina, acolhe, escuta e articula direitos, sem perder de vista sua função central: garantir a aprendizagem e a formação humana dos estudantes.

6. Considerações Finais

A relação entre família e escola, em contextos de vulnerabilidade social, constitui uma questão complexa, que não pode ser compreendida apenas pela lógica da parceria idealizada ou da responsabilização individual dos sujeitos. Ao longo deste artigo, buscou-se demonstrar que essa relação é atravessada por desigualdades socioeconômicas, assimetrias culturais, expectativas institucionais e diferentes formas de participação, exigindo uma análise crítica das condições concretas em que estudantes e famílias vivenciam a escolarização.

A legislação educacional brasileira reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade. No entanto, essa corresponsabilidade não deve ser interpretada como transferência de obrigações da escola para as famílias, especialmente em territórios marcados pela precarização das condições de vida. Quando a escola desconsidera tais condições e atribui às famílias a responsabilidade exclusiva pelas dificuldades escolares, corre o risco de transformar a necessária parceria educativa em mecanismo de culpabilização.

A análise realizada permitiu evidenciar que a participação familiar não pode ser reduzida à presença física dos responsáveis na escola, ao comparecimento em reuniões ou ao acompanhamento formal das atividades escolares. Embora essas formas de participação sejam relevantes, elas não contemplam a diversidade das experiências familiares. Muitas famílias participam da vida escolar dos filhos de maneiras menos visíveis, por meio do

incentivo à permanência, da valorização simbólica dos estudos, da confiança depositada na escola e do esforço cotidiano para garantir frequência e continuidade da escolarização.

As contribuições de Freire (1996), Libâneo (2011), Oliveira (2005), Morin (2005), Lahire (2002), Prado et al. (2020), Oliveira e Marinho-Araújo (2010), Bertazzo e Wiezzel (2025) e Peroza, Silva e Akkari (2013) ajudam a compreender que a aproximação entre família e escola exige diálogo, escuta, reconhecimento cultural e análise das desigualdades. Em conjunto, esses autores permitem afirmar que a escola deve articular sua função pedagógica ao reconhecimento das condições sociais dos estudantes e de suas famílias, evitando tanto a culpabilização dos sujeitos quanto a redução da escola a uma função meramente assistencial. Dessa forma, fortalecer a relação entre família e escola implica superar práticas centradas exclusivamente na cobrança e construir formas permanentes de comunicação, acolhimento e corresponsabilidade. Reuniões formativas, rodas de conversa, atendimentos individualizados, busca ativa, projetos culturais, ações comunitárias e articulação com a rede de proteção podem contribuir para aproximar as famílias da escola de modo mais respeitoso e significativo. Contudo, tais ações somente terão sentido se forem orientadas por uma concepção democrática de educação, na qual as famílias sejam reconhecidas como interlocutoras legítimas.

Conclui-se, portanto, que a relação família-escola em contextos de vulnerabilidade social deve ser compreendida como dimensão fundamental da garantia do direito à educação, da permanência escolar e da construção de uma escola mais justa e inclusiva. Essa relação não se efetiva por discursos genéricos de parceria, mas por práticas concretas de escuta, reconhecimento, mediação e compromisso pedagógico. Assim, a escola amplia sua função social quando, sem abdicar do ensino e da aprendizagem, reconhece as condições de vida dos estudantes e de suas famílias, fortalece vínculos e atua na defesa de trajetórias escolares mais dignas, participativas e humanizadoras.

7. Referências Bibliográficas

- BERTAZZO, Alzeir Martins; WIEZZEL, Andreia Cristiane Silva. A escola como fator protetivo de crianças em situação de vulnerabilidade social. *Revista Construção Psicopedagógica*, São Paulo, v. 35, n. 37, e02, p. 1-15, 2025. DOI: 10.37388/CP2025/v35n37a02.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LAHIRE, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 2).
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar. 2010.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- PEROZA, Juliano; SILVA, Camila Pompeu da; AKKARI, Abdeljalil. Paulo Freire e a diversidade cultural: um humanismo político-pedagógico para a transculturalidade na educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, p. 461-481, jul./dez. 2013.
- PRADO, Eduardo Fraga de Almeida; CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues; ARAÚJO, Marcos Vinícius de; BISSOLI, Enzo Banti; CARRERA, Leonardo Torres. Reflexões sobre a relação família e escola em territórios de vulnerabilidade social. *Revista Olhares*, Guarulhos, v. 8, n. 1, p. 18-32, abr. 2020. ISSN 2317-7853.

