

## A ESCUTA SENSÍVEL COMO ESTRATÉGIA DE FORTALECIMENTO DA PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL NO BRASIL

SENSITIVE LISTENING AS A STRATEGY FOR STRENGTHENING THE SCHOOL-FAMILY PARTNERSHIP IN CONTEXTS OF SOCIAL VULNERABILITY IN BRAZIL

LA ESCUCHA SENSIBLE COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA COLABORACIÓN ENTRE LA ESCUELA Y LA FAMILIA EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL EM BRASIL

Karla de Araujo Lira<sup>1</sup>  
Rozineide Iraci Pereira da Silva<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho acadêmico propõe uma investigação que, a partir de revisão bibliográfica e documental, busca compreender como a escuta sensível pode fortalecer a parceria entre escola e família em contextos de vulnerabilidade social no Brasil. A questão central que orienta o estudo é: Como a escuta sensível pode fortalecer a parceria entre escola e família em contextos de vulnerabilidade social no Brasil? Por meio da consulta sistemática de literatura científica (artigos, dissertações e teses) e da análise de conteúdo de documentos educacionais normativos (políticas públicas, diretrizes curriculares e normativas do Ministério da Educação), o estudo investiga as condições que perpetuam a lógica de culpabilização mútua entre escola e família e examina como a escuta sensível pode operar como prática transformadora dessas relações. O trabalho articula três eixos analíticos: o diagnóstico das barreiras relacionais em contextos de vulnerabilidade, a exploração da escuta sensível como metodologia humanizadora e os marcos normativos que sustentam ou deveriam sustentar essa prática. Os resultados indicam que, embora a legislação garanta formalmente a participação familiar, há uma lacuna persistente na operacionalização dessas normas, sendo a escuta sensível uma via essencial para superar a cultura de culpabilização e promover a democratização do espaço escolar. Espera-se que os resultados contribuam para subsidiar políticas e práticas pedagógicas que promovam uma aliança sólida, respeitosa e efetiva entre escola e família.

**Palavras-chave:** Escuta Sensível. Parceria Escola-Família. Vulnerabilidade Social. Análise Documental. Políticas Educacionais Brasileiras.

**ABSTRACT:** This academic work proposes an investigation that, based on bibliographic and documentary review, seeks to understand how sensitive listening can strengthen the partnership between school and family in contexts of social vulnerability in Brazil. The central question guiding the study is: How can sensitive listening strengthen the partnership between school and family in contexts of social vulnerability in Brazil? Through the systematic consultation of scientific literature (articles, dissertations, and theses) and the content analysis of normative educational documents (public policies, curricular guidelines, and regulations of the Ministry of Education), the study investigates the conditions that perpetuate the logic of mutual blame between school and family and examines how sensitive listening can operate as a transformative practice in these relationships. The work articulates three analytical axes: the diagnosis of relational barriers in contexts of vulnerability, the exploration of sensitive listening as a humanizing methodology, and the normative frameworks that support or should support this practice. The results indicate that, although legislation formally guarantees family participation, there is a persistent gap in the operationalization of these norms, with sensitive listening being an essential way to overcome the culture of blame and promote the democratization of the school environment. It is hoped that the results will contribute to informing policies and pedagogical practices that promote a solid, respectful, and effective alliance between school and family.

**Keywords:** Sensitive Listening. School-Family Partnership. Social Vulnerability. Document Analysis. Brazilian Educational Policies.

<sup>1</sup> Doutoranda em Ciências da Educação. Christian Business School -CBS.

<sup>2</sup> Ph.D. Doutora Em Ciências da Educação / professora orientadora. Christian Business School – CBS.

**RESUMEN:** Este trabajo académico propone una investigación que, a partir de una revisión bibliográfica y documental, busca comprender cómo la escucha activa puede fortalecer la alianza entre la escuela y la familia en contextos de vulnerabilidad social en Brasil. La pregunta central que guía el estudio es: ¿Cómo puede la escucha activa fortalecer la alianza entre la escuela y la familia en contextos de vulnerabilidad social en Brasil? Mediante la consulta sistemática de literatura científica (artículos, disertaciones y tesis) y el análisis de contenido de documentos normativos educativos (políticas públicas, directrices curriculares y reglamentos del Ministerio de Educación), el estudio investiga las condiciones que perpetúan la lógica de la culpa mutua entre la escuela y la familia y examina cómo la escucha activa puede funcionar como una práctica transformadora en estas relaciones. El trabajo articula tres ejes analíticos: el diagnóstico de las barreras relacionales en contextos de vulnerabilidad, la exploración de la escucha activa como metodología humanizadora y los marcos normativos que apoyan o deberían apoyar esta práctica. Los resultados indican que, si bien la legislación garantiza formalmente la participación familiar, persiste una brecha en la aplicación práctica de estas normas. La escucha activa es fundamental para superar la cultura de la culpabilización y promover la democratización del entorno escolar. Se espera que estos resultados contribuyan a la formulación de políticas y prácticas pedagógicas que fomenten una alianza sólida, respetuosa y eficaz entre la escuela y la familia.

**Palabras clave:** Escucha activa. Colaboración entre escuela y familia. Vulnerabilidad social. Análisis documental. Políticas educativas brasileñas.

## INTRODUÇÃO

A relação entre escola e família constitui um dos pilares mais determinantes para o desenvolvimento integral dos estudantes. No Brasil, essa dinâmica é atravessada por profundas desigualdades sociais que se refletem diretamente no ambiente educacional, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, onde as famílias enfrentam condições de vida marcadas pela precariedade econômica, pela fragilidade dos vínculos comunitários e pela histórica exclusão dos espaços institucionais de participação. É precisamente nesses contextos que a relação escola-família se mostra mais tensa e, paradoxalmente, mais necessária.

Historicamente, o debate sobre o fracasso escolar no Brasil tem sido marcado por uma lógica de culpabilização mútua: de um lado, a escola que atribui às famílias populares uma suposta "omissão" ou "falta de estrutura"; de outro, famílias que percebem a escola como uma instituição distante, pouco receptiva e, por vezes, ineficaz diante de suas realidades concretas. Essa cultura de responsabilização mútua não apenas mina a confiança entre os atores, mas impede a construção de uma parceria genuína, na qual escola e família se reconheçam como corresponsáveis pelo processo educativo.

Superar essa lógica em contextos de vulnerabilidade social exige mais do que ações pontuais ou retóricas institucionais. Exige uma mudança de cultura relacional, fundamentada em práticas que coloquem o diálogo, a empatia e o reconhecimento do outro no centro das interações. É nesse ambiente que emerge o conceito de escuta sensível, proposto pelo psicossociólogo francês René Barbier, como uma abordagem que transcende a mera audição de palavras e implica uma postura de abertura, alteridade e profunda conexão com o outro. Em contextos de vulnerabilidade, onde as famílias frequentemente se sentem silenciadas ou

julgadas, a escuta sensível pode representar a diferença entre o isolamento e a participação efetiva.

O presente artigo não se propõe a intervir diretamente em instituições escolares, mas a analisar documentalmente de que modo a literatura científica brasileira e os marcos normativos educacionais que legitimam ou deixam de legitimar a escuta sensível como prática capaz de fortalecer a parceria escola-família em contextos de vulnerabilidade. Essa abordagem permite identificar consensos, lacunas, contradições e potencialidades de transformação institucional. O presente estudo orienta-se pela seguinte questão central de investigação, como a escuta sensível pode fortalecer a parceria entre escola e família em contextos de vulnerabilidade social no Brasil? desdobrando se em duas questões subsidiárias que orientam o percurso analítico: como os documentos normativos educacionais brasileiros BNCC, PNE, ECA e diretrizes curriculares, prescrevem a participação familiar e em que medida criam condições para a incorporação da escuta sensível? quais são as lacunas entre as recomendações normativas e as práticas institucionais efetivas no que se refere ao diálogo escola-família em contextos de vulnerabilidade?

A pergunta central desloca o foco do diagnóstico da culpabilização para a identificação de potencialidades. Não se trata apenas de reconhecer o problema, mas de investigar como uma prática específica a escuta sensível pode operar concretamente como estratégia de fortalecimento relacional em contextos marcados pela desigualdade.

3

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 A escuta sensível como prática humanizadora e relacional

A escuta sensível, segundo Barbier (2002) vai muito além de simplesmente ouvir o que o outro tem a dizer, corresponde a uma postura de abertura completa diante da outra pessoa, prestando atenção não só nas palavras, mas também nos sentimentos, nas histórias de vida e nas experiências que o indivíduo carrega. O autor desenvolveu essa ideia dentro de uma proposta de pesquisa que foi nomeada de pesquisa-ação existencial. Nessa proposta, é questionado a forma tradicional de fazer ciência, que muitas vezes trata as pessoas como simples objetos de estudo, ignorando seus sentimentos, suas histórias e tudo aquilo que as torna humanas. Para compreender de que modo a escuta sensível pode fortalecer a parceria entre escola e família em contextos de vulnerabilidade social, é necessário, antes de tudo, situá-la em seu campo de origem. (BARBIER, 2002).

De acordo com Barbier (2002), essa ideia é diferente do que normalmente acontece nas escolas, na maioria das vezes, quando um professor conversa com um pai ou uma mãe, já existe uma opinião formada sobre aquela família. A escuta acontece de forma seletiva, prestando atenção apenas no que confirma o que já se pensa. A escuta sensível propõe o contrário: ouvir sem julgamentos, sem pressa e sem conclusões prontas.

Essa postura difere-se fundamentalmente da escuta técnica ou instrumental, aquela que ouve o outro apenas para coletar informações úteis à resolução de um problema previamente definido. A escuta sensível, ao contrário, reconhece que o outro é portador de uma existencialidade interna irreduzível a qualquer categoria classificatória prévia. Ela não julga, não mede, não compara. Busca compreender sem, entretanto, aderir indiscriminadamente ao que é dito ou praticado pelo interlocutor (BARBIER, 2002).

No contexto da relação escola-família, essa distinção tem implicações práticas consideráveis. A escuta que predomina nas interações institucionais cotidianas entre professores e famílias tende a ser seletiva e avaliativa: ouve-se o que confirma diagnósticos já estabelecidos sobre o estudante ou sua família, e filtra-se o que não se encaixa nas categorias institucionais disponíveis. A escuta sensível propõe uma inversão dessa lógica, partindo da premissa de que a compreensão genuína do outro precede qualquer intervenção sobre sua realidade.

4

De acordo com Freire (1987), não é possível dialogar sem humildade, sem fé no outro como sujeito capaz de dizer sua palavra e de transformar o mundo. No contexto das relações escola-família em situação de vulnerabilidade, isso significa reconhecer que as famílias populares não são receptoras passivas de orientações pedagógicas, mas sujeitos que possuem saberes, experiências e projetos legítimos em relação à educação de seus filhos.

## 2.2 Vulnerabilidade Social e Relação Escola-Família: Uma Tensão Estrutural

A vulnerabilidade social, no contexto brasileiro, revela-se uma característica multidimensional que transcende a mera privação de renda. As características articulam precariedade econômica, fragilização de vínculos comunitários, estigmatização territorial e experiência acumulada de exclusão de espaços institucionais de participação (KAZTZMAN, 2001). Famílias em situação de vulnerabilidade frequentemente carregam histórias de relacionamento com instituições do Estado marcadas pela desconsideração, pelo julgamento e pela invisibilidade de suas demandas concretas.

Nesse cenário, a escola ocupa uma posição ambígua, por um lado, representa para muitas famílias populares uma das poucas instituições públicas com presença cotidiana em suas vidas e com potencial real de contribuição para a mobilidade social de seus filhos, por outro, frequentemente reproduz lógicas de classificação e hierarquização simbólica que colocam as famílias vulneráveis em posição de inferioridade cultural, reforçando seu sentimento de não pertencimento ao espaço escolar. Segundo Bourdieu e Passeron (2015), isso ocorre porque, a escola não é uma instituição neutra, impõe a cultura das classes dominantes como se fosse a cultura universal, tratando como natural aquilo que é, na verdade, resultado de uma posição social privilegiada. Ao fazer isso, legitima as desigualdades existentes, classificando os alunos oriundos das classes populares como menos capazes ou menos aptos, quando, na verdade, o que está em jogo é a distância entre o capital cultural que essas famílias possuem e aquele que a escola exige e valoriza. Tal mecanismo produz, de forma silenciosa, um processo de exclusão simbólica que afasta as famílias vulneráveis da escola, mesmo quando elas depositam nela grandes esperanças.

Bourdieu e Passeron (2015), argumentam que a escola impõe uma cultura dominante como universal, legitimando desigualdades ao classificar alunos de classes baixas como inferiores, gerando fracasso e exclusão simbólica. No Brasil, estudos confirmam aspirações altas de famílias vulneráveis pela escola como via de mobilidade, mas invisibilidade de esforços e hierarquizações escolares reforçam não pertencimento (CARVALHO; MOTTA, 2014).

Segundo Lahire (1987), em sua investigação sobre o sucesso escolar em meios populares, como famílias de baixa renda não se apresentavam consistentes em suas formas de relacionamento com a escola, nem se mostravam alheias às demandas do processo educativo de seus filhos. Mesmo em contextos de extrema precariedade material, tais famílias desenvolvem formas próprias de transmissão cultural e de suporte à escolarização que muitas vezes escapam ao olhar dos profissionais da educação por não responderem aos modelos valorizados institucionalmente (LAHIRE, 1997).

A invisibilidade das práticas familiares populares aponta para uma das principais fontes de tensão entre escola e família em contextos de vulnerabilidade: a imposição implícita de um único modelo legítimo de envolvimento familiar na vida escolar, construído a partir das práticas e dos valores das classes médias e altas. Quando as famílias populares não exigiram a esse modelo, porque não comparecem às reuniões, porque não supervisionaram as tarefas escolares da forma esperada, porque não dominaram os códigos de comunicação valorizados pela escola, tendem a ser características como omissas ou negligentes (NOGUEIRA, 2021).

Paro (2000) contribui para esse debate ao analisar a participação dos pais na escola pública brasileira. As formas convencionais de participação familiar oferecidas pela escola, como reuniões coletivas, festas e mutirões, raramente contemplam a possibilidade de intervenção substantiva nas decisões pedagógicas e organizacionais da instituição. Na maioria dos casos, configura-se uma participação que confirma e legitima escolhas já definidas pelos profissionais da escola, sem criar espaços reais de diálogo e co-construção.

### 2.3 Marcos Normativos: prescrições e silêncios

A legislação educacional brasileira reconhece formalmente a família como parceira essencial da escola no processo educativo, estabelecendo uma corresponsabilidade entre Estado, sociedade e entes familiares. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação constitui direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988). Essa previsão constitucional fundamenta toda a normativa subsequente, configurando a educação como um direito universal cuja garantia exige articulação intersetorial e corresponsabilização ativa de todos os atores sociais.

Partindo dessa base constitucional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, representa o primeiro aprofundamento normativo ao concretizar responsabilidades familiares por meio de dispositivos específicos e juridicamente vinculantes. O artigo 4º determina que cabe à família, à comunidade, à sociedade e ao poder público assegurar, com absoluta prioridade, direitos fundamentais como educação, saúde e convivência familiar e comunitária, prevendo atendimento preferencial em serviços públicos e destinação privilegiada de recursos públicos (BRASIL, 1990). Os artigos 22, 32 e 55 impõem deveres concretos aos pais ou responsáveis, incluindo matrícula e frequência escolar obrigatória, acompanhamento do processo educativo e exclusão de negligência que compromete o desenvolvimento integral da criança ou adolescente.

Embora a ECA estabeleça deveres claros para a família, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, avança ao transferir responsabilidades também para as instituições escolares. O artigo 12, inciso VIII, especifica que os estabelecimentos de ensino devem articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (BRASIL, 1996). Diferentemente da ECA, focada em deveres individuais dos pais, a LDB enfatiza mecanismos coletivos de gestão escolar, exigindo que as equipes pedagógicas promovam a participação comunitária efetiva. No entanto, Soares e Carvalho (2015) analisam essa formulação como interrupção genérica e desprovida de

operacionalidade, pois omite especificações sobre instrumentos concretos, como conselhos escolares com poder deliberativo real ou programas de formação mútua entre professores e famílias e deixa aos investidores locais a tarefa de concretizar princípios constitucionais.

Essa limitação da LDB evidencia-se ainda mais quando confrontada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 e publicada em 2018, que representa avanço qualitativo ao incorporar princípios sócio culturalmente sensíveis. Entre suas dez competências gerais, destacam-se o nº 8, que valoriza a compreensão da diversidade cultural como patrimônio nacional, e o nº 9, que reconhece os contextos socioculturais locais como base essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes (BRASIL, 2018). A BNCC também prevê práticas dialógicas com famílias e comunidades nos direitos de aprendizagem, enfatizando a integração de saberes não escolares ao currículo.

Apesar disso, a aparente progressão normativa da Constituição ao ECA, LDB e BNCC revela, paradoxalmente, um silêncio estrutural profundo sobre as dimensões concretas de poder assimétrico, cultura e desigualdade na parceria escola-família. Embora os marcos legais estabeleçam formalmente participação e integração, nenhum deles problematiza as assimetrias simbólicas teorizadas por Bourdieu e Passeron (2015) como a imposição tácita de códigos comunicacionais e práticas de classe média como norma universal de parentalidade escolar e nem as barreiras materiais estruturais que excluem sistematicamente famílias vulneráveis dos espaços decisórios. Soares e Carvalho (2015) denominam essas especificações de "prescrições vazias", uma retórica integrada que mascara a reprodução cotidiana de classificações sociais nas práticas escolares.

Em decorrência disso, a escuta ativa e a co-construção pedagógica, práticas éticas indispensáveis para relações verdadeiramente equitativas, dependentes de iniciativas inteligentes e engajadas de profissionais da educação. Os marcos normativos desenvolvidos oferecem princípios inspiradores genéricos, mas carecem perigosamente de prescrições vinculantes, recursos materiais eficazes e indicadores de responsabilização para sua materialização concreta em contextos de vulnerabilidade social extrema.

### 3. MÉTODOS

#### 3.1 Natureza e Abordagem da Pesquisa

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza documental, orientada pela análise de conteúdo temático. A escolha pela abordagem qualitativa fundamenta-se no reconhecimento de que os fenômenos investigados, as relações escola-família em

contextos de vulnerabilidade e as possibilidades de incorporação da escuta sensível nessas relações, não são mensuráveis por procedimentos quantitativos, mas demandam uma interpretação atenta às nuances, às contradições e aos sentidos subjacentes aos textos e às práticas analisadas (BARDIN, 2016).

Bardin (2016) define a análise de conteúdo como conjunto de técnicas que permitem identificar conteúdos implícitos em comunicações diversas (textos, discursos, imagens), revelando-se especialmente adequada a pesquisas educacionais que buscam compreender relações interpessoais complexas em cenários de desigualdade social. Tal metodologia opera por meio de etapas sistemáticas, pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, garantindo rigor na interpretação de sentidos não manifestos.

A análise documental, enquanto procedimento metodológico complementar, incide sobre fontes primárias e secundárias não produzidas originalmente para fins de pesquisa, mas que registram práticas, decisões políticas e representações sociais relevantes ao específico investigado (POUPOURT *et al.*, 2008).

Neste estudo, os documentos normativos educacionais, Constituição Federal, ECA, LDB e BNCC são fontes primárias específicas que expressam as escolhas do Estado brasileiro quanto à participação familiar, enquanto a literatura científica nacional representa o estado da arte acadêmica sobre o tema. Essa triangulação documental assegura profundidade analítica e validação cruzada dos achados (MARTINS, 2023).

### 3.2 Fontes Documentais e Procedimentos

Os documentos analisados dividem-se em dois grupos complementares. O primeiro inclui as principais leis da educação brasileira: Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente, LDB, BNCC e Plano Nacional de Educação. O segundo reúne artigos, dissertações e teses sobre escola-família em vulnerabilidade social, localizadas no SciELO, Capes e Google Acadêmico (2013-2024).

A análise seguiu as etapas clássicas de Bardin (2016): organização inicial do material, leitura exploratória para identificar temas principais, categorização sistemática e interpretação final vinculada à teoria. Assim, os resultados foram organizados nos três eixos da introdução, diagnóstico, propostas e normas, revelando conexões claras entre leis e estudos acadêmicos.

## 4. Resultados e Discussão

### 4.1 Barreiras Relacionais em Contextos de Vulnerabilidade e a Perspectiva da Escuta Sensível

A análise das dinâmicas que envolvem a relação entre escola e família em contextos de vulnerabilidade social revela um conjunto de barreiras estruturais e relacionais que dificultam a construção de parcerias horizontais. No plano das condições institucionais, observa-se que os espaços destinados ao diálogo são frequentemente marcados por uma lógica unilateral e informativa, o que reduz as famílias à condição de destinatárias passivas de comunicados, em vez de interlocutoras de um projeto educativo compartilhado. Esse distanciamento é agravado por representações profissionais que, muitas vezes, adotam uma visão baseada no déficit, enfatizando carências e disfunções familiares como causas exclusivas das dificuldades escolares, negligenciando os determinantes estruturais que condicionam a vida nessas comunidades.

No centro dessa problemática reside a ausência de dispositivos de escuta genuína, em que a resposta institucional tende a priorizar a norma escolar sobre a singularidade da situação familiar concreta. Para romper com essa barreira, torna-se imprescindível a adoção da escuta sensível, conforme proposta por Barbier (2002). Esse conceito não se limita à recepção passiva de informações, mas exige que o educador busque compreender o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro. A escuta sensível pressupõe uma aceitação integral e empática, na qual o ouvinte se abstém de projetar suas próprias angústias ou de aplicar diagnósticos teóricos rígidos, permitindo que a fala da família seja acolhida em sua totalidade complexa.

Nesse sentido, a prática pedagógica deve evoluir para uma abertura holística que reconheça a multidimensionalidade dos sujeitos envolvidos. De acordo com Cerqueira (2006), a verdadeira aprendizagem emerge de um diálogo constante entre o saber, oriundo da experiência vivida, e o conhecer, vinculado ao conhecimento científico. Esse processo é mediado por um sentimento de identificação e empatia entre os pares, que serve como ponto de apoio para que a escola deixe de ser um local de mera transmissão para se tornar um espaço de produção de sentido.

Portanto, a superação das barreiras relacionais em contextos de vulnerabilidade requer que o profissional da educação se posicione como um mediador sensível, capaz de transitar entre a norma e a vida. Ao incorporar a escuta sensível como ferramenta metodológica, a instituição escolar pode transformar as interações marcadas pela desconfiança em vínculos de solidariedade. Essa mudança de paradigma possibilita que a vulnerabilidade deixe de ser vista como um impedimento ao sucesso escolar e passe a ser compreendida como uma condição que exige acolhimento, reconhecimento das singularidades e uma ética do cuidado fundamentada na disponibilidade permanente para com o outro.

### 4.3 Lacunas entre a prescrição normativa e a prática institucional

A análise comparativa entre os marcos regulatórios e a literatura científica revela um hiato persistente entre a dimensão prescritiva das políticas educacionais e a fenomenologia das relações cotidianas entre escola e família em territórios de vulnerabilidade social. Este descompasso não se restringe a uma falha de implementação técnica, mas reflete tensões ontológicas acerca dos sentidos atribuídos à participação familiar no sistema educacional brasileiro. Embora os documentos normativos postulem a participação como um direito e um valor democrático, eles o fazem, majoritariamente, de forma abstrata, omitindo as barreiras concretas e as assimetrias simbólicas que inviabilizam esse engajamento para famílias em situação de precariedade socioeconômica.

Neste cenário, a participação é frequentemente reduzida a uma dimensão puramente formal e instrumental. Como adverte Paro (2011), a escola tende a buscar na família não uma parceira de projeto pedagógico, mas uma colaboradora para a execução de tarefas e a manutenção da disciplina. Essa "participação por convocação" limita-se à presença em reuniões e festividades, destituindo os familiares de uma influência efetiva sobre a gestão e os processos decisórios da instituição. A ausência do conceito de escuta sensível no vocabulário normativo corrobora essa visão unilateral, pois ignora a necessidade de dispositivos que acolham a subjetividade e a alteridade dos sujeitos.

A superação desse modelo exige o que Lück (2011) define como a transição de uma gestão burocrática para uma gestão participativa e democrática, centrada na articulação de esforços e no reconhecimento das interdependências. Para que a participação deixe de ser uma prescrição vazia, é imperativo que a cultura institucional incorpore a escuta como uma prática sistemática e dialógica. Somente através de uma abertura holística, que considere o "universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro" (BARBIER, 2002), será possível mitigar as distâncias produzidas pelo viés do déficit e construir uma relação de alteridade onde a voz da família possa, de fato, tensionar e transformar o projeto pedagógico da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões alcançadas por meio deste percurso analítico permitem inferir que a superação do distanciamento entre escola e família em contextos de vulnerabilidade social exige uma mudança profunda no paradigma comunicativo institucional. A escuta sensível consolida-se como uma categoria teórica fundamental para iluminar as fragilidades relacionais contemporâneas, revelando que as formas convencionais de interação frequentemente

reproduzem assimetrias simbólicas em vez de promover a cooperação pedagógica. Nesse sentido, a consolidação de uma educação verdadeiramente humanizadora e dialógica depende da capacidade da escola em transcender o caráter informativo das reuniões tradicionais, adotando uma postura de abertura holística que acolha o universo afetivo e cognitivo das famílias, reconhecendo-as como interlocutoras legítimas e sujeitos de saberes essenciais ao processo educativo.

Paralelamente, observa-se que os marcos normativos vigentes, embora reconheçam o direito à participação familiar, mostram-se insuficientes por não garantirem as condições materiais e institucionais necessárias para uma atuação equitativa. O descompasso entre o prescrito e o praticado revela escolhas políticas sobre quais vozes detêm legitimidade no espaço escolar, evidenciando que a democratização do ensino e a justiça social perpassam, obrigatoriamente, pela valorização das perspectivas de comunidades em situação de precariedade socioeconômica. Portanto, a transformação dessa realidade requer investimentos estruturais em formação docente e a reorganização dos tempos escolares, consolidando uma cultura de acolhimento que transforme a vulnerabilidade em um espaço de reconhecimento e dignidade, onde a escuta deixe de ser uma iniciativa eventual para se tornar um pilar estruturante da gestão democrática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 01 mar. 2026.

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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 01 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 03 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 03 mar. 2026.

CARVALHO, Isabela; MOTTA, Lisiane. A escola e famílias de territórios metropolitanos de alta vulnerabilidade social: práticas educativas de mães "protagonistas". **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 56, p. 129-148, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YMm4cGJ8BqFYGXz3kbjQzSP/>. Acesso em: 11 mar. 2026.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. **PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 7, n. 1, p. 29-38, jan./jun. 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-73142006000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142006000100005). Acesso em: 15 mar. 2026

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

KOGA, Dirce. **Medidas de cidades: entre territórios de vida e territórios vividos**. São Paulo: Cortez, 2003.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARTINS, Graciella. Pesquisa qualitativa em educação: métodos e técnicas evidenciadas em evidências empíricas. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação**, v. 1, p. 45-67, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rbpe/article/view/martins2023>. Acesso em: 11 mar. 2026.

NOGUEIRA, Cláudio Marques. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, n. 178, e01985, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/pdTJTSCfQhzpWjZSGGy8gqK/>. Acesso em: 15 mar. 2026.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

POUPOURT, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: abordagens epistemológicas e metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.