doi.org/10.51891/rease.v12i11.31809

CONVERSAR COM AS FAMÍLIAS TAMBÉM SE APRENDE, O QUE FAZ DO DIÁLOGO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA UMA COMPETÊNCIA A SER ENSINADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

LEARNING TO COMMUNICATE WITH FAMILIES IS A SKILL THAT CAN BE ACQUIRED, MAKING DIALOGUE BETWEEN SCHOOL AND FAMILY A COMPETENCY TO BE TAUGHT DURING TEACHER TRAINING

TAMBIÉN SE APRENDE A CONVERSAR CON LAS FAMILIAS, LO QUE CONVIERTE AL DIÁLOGO ENTRE LA ESCUELA Y LA FAMILIA EN UNA COMPETENCIA QUE DEBE ENSEÑARSE EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Karla de Araujo Lira[1]
Rozineide Iraci Pereira da Silva[2]

RESUMO: Este artigo analisa como a formação de professores contempla o diálogo com as famílias, partindo da premissa de que essa mediação é uma competência profissional a ser ensinada, e não um talento individual. Discute-se a relação entre escola e família a partir da legislação brasileira e de estudos sobre desigualdades sociais e saberes docentes. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, em duas etapas, a leitura de livros e artigos científicos e a análise de leis e resoluções educacionais. Os resultados indicam que a legislação prevê a cooperação entre escola e famílias, mas a preparação prática para esse diálogo é pouco contemplada nos cursos de licenciatura. Somadas à falta de tempo na jornada e à sobrecarga burocrática, essas lacunas geram atendimentos improvisados e atribuem as dificuldades dos estudantes ao desinteresse familiar. Conclui-se que a formação deve incluir essa mediação e que os horários de planejamento precisam ser respeitados.

Palavras-chave: Formação. Docência. Famílias. Diálogo. Escola.

ABSTRACT: This article analyzes how teacher education addresses dialogue with families, based on the premise that such mediation is a professional competency to be taught, rather than an individual talent. The relationship between school and family is discussed in light of Brazilian legislation and studies on social inequalities and teaching knowledge. The research employs a qualitative approach—consisting of a bibliographic and documentary review—carried out in two stages: the examination of books and scientific articles, and the analysis of educational laws and resolutions. The findings indicate that while legislation provides for cooperation between schools and families, practical preparation for this dialogue is largely absent from teacher training programs. Compounded by a lack of time within the workday and an excessive bureaucratic burden, these gaps often lead to improvised interactions, with student difficulties frequently attributed to a lack of interest on the part of families. The study concludes that teacher education must incorporate training in this form of mediation and that time allocated for planning must be respected.

Keywords: Training. Teaching. Families. Dialogue. School.

[1]Doutoranda em Ciências da Christian Business School – CBS Educação.
[2]Professora. orientadora Ph.D. Doutora Em Ciências da Educação. Christian Business School – CBS.

RESUMEN: Este artículo analiza cómo la formación docente contempla el diálogo con las familias, partiendo de la premisa de que dicha mediación es una competencia profesional que debe enseñarse, y no un talento individual. Se discute la relación entre la escuela y la familia a partir de la legislación brasileña y de estudios sobre desigualdades sociales y saberes docentes. La investigación adopta un enfoque cualitativo, de carácter bibliográfico y documental, desarrollado en dos etapas: la lectura de libros y artículos científicos, y el análisis de leyes y resoluciones educativas. Los resultados indican que la legislación prevé la cooperación entre la escuela y las familias; sin embargo, la preparación práctica para este diálogo apenas se contempla en los programas de formación docente. Sumadas a la falta de tiempo en la jornada laboral y a la sobrecarga burocrática, estas carencias conducen a una atención improvisada y atribuyen las dificultades de los estudiantes a la falta de interés de las familias. Se concluye que la formación debe incluir esta mediación y que los tiempos destinados a la planificación deben ser respetados.

Palabras clave: Formación. Enseñanza. Familias. Diálogo. Escuela.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a relação entre escola e família integra a organização do processo educativo, sustentando-se em diretrizes políticas, leis e referenciais teóricos que mostram que a formação escolar não ocorre de forma isolada. Essa dinâmica reflete-se nos objetivos do ensino público, no ordenamento jurídico que regulamenta a rotina das instituições e nos estudos sobre o desenvolvimento infantil. No plano legal, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever compartilhado entre o Estado, a família e a sociedade (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) operacionaliza esse princípio ao determinar que as redes de ensino garantam aos responsáveis o acesso à proposta pedagógica e ao acompanhamento do rendimento escolar (Brasil, 1996). Sob a ótica de Dessen e Polonia (2007) a escola e a família são caracterizadas como microssistemas de desenvolvimento interdependentes, cujas ações coordenadas impactam diretamente o desempenho acadêmico e as competências socioemocionais das crianças.

Ao tratar da colaboração dos pais para a melhoria do ensino, Paro (2000) defende que a presença da família não acontece por simples convocação, sendo necessário que a escola crie meios reais para que essa presença ocorra. Essa discussão se torna ainda mais importante ao se observar que as famílias brasileiras não seguem apenas o modelo de pai, mãe e filhos, o que Szymanski (2001) evidencia ao diferenciar a "família pensada", modelo idealizado pela escola, da "família vivida", que apresenta arranjos e rotinas muito variados. Em estudos com famílias de baixa renda, Sarti (1996) mostra que a ideia de família nesses grupos se organiza em redes de parentesco e de ajuda mútua, indo além do núcleo formado por pai e mãe. Na prática, quem acompanha a rotina escolar do aluno costuma ser a mãe que cria os filhos sozinha, a avó, a tia,

um irmão mais velho ou outro responsável. Há consenso de que a parceria entre escola e família é importante, mas, na prática, essa parceria encontra obstáculos, porque a escola costuma esperar um modelo de família que não corresponde à realidade de muitos alunos.

O discurso da parceria muitas vezes se transforma em cobrança sobre as famílias, das quais se exige presença em reuniões, acompanhamento dos deveres e interesse pelos estudos, sem considerar o que a escola oferece para viabilizar essa participação. Carvalho (2004) mostra que certas práticas escolares, como a lição de casa, transferem para os responsáveis, principalmente para as mães, a responsabilidade de manter o ensino fora da sala de aula, o que reforça desigualdades de classe e de gênero. Ao analisar esse campo, Nogueira (1998) aponta que a sociologia da educação por muito tempo considerou a família apenas como reflexo de sua posição social, sem dar atenção às estratégias cotidianas usadas por cada grupo para lidar com a escola.

Ao investigarem os caminhos de escolarização em diferentes classes sociais, Nogueira, Romanelli e Zago (2000) evidenciam que a relação das famílias com a instituição escolar não é padronizada, esse vínculo se molda a partir dos recursos econômicos, culturais e sociais de que cada grupo dispõe, o que gera formas distintas de acompanhar, cobrar e participar da vida escolar dos estudantes. Corroborando essa perspectiva, Zago (2000), ao estudar os meios populares, observou que o empenho dessas famílias existe, mas se manifesta de formas pouco valorizadas pela instituição, de modo que a ausência em reuniões costuma ser interpretada equivocadamente como desinteresse, sem que se considerem a rotina de mães solo com jornadas longas, a distância de avós em relação à linguagem escolar ou as trajetórias de responsáveis marcadas por experiências negativas na própria escolarização. Nesse sentido, Bourdieu e Passeron (2014) ajudam a compreender esse processo ao demonstrar que a escola tende a valorizar os saberes e as linguagens das classes dominantes, fazendo com que a diferença cultural acabe virando desvantagem escolar, e é por isso que, ao não reconhecer essas especificidades, o diálogo com os responsáveis corre o risco de reforçar justamente as desigualdades que deveria combater.

A preparação do professor para conduzir essa relação exige atenção, pois lidar com famílias de realidades diversas, comunicar dificuldades, receber críticas e mediar conflitos requer saberes que não surgem de forma espontânea, como mostra Pimenta (1999) ao defender que a identidade docente se constrói na união entre teoria e prática, em espaços de formação voltados para o cotidiano escolar, e como reforça Freire (1996) ao lembrar que ensinar exige escuta e respeito aos saberes dos estudantes e de suas famílias. Essa necessidade de preparo, no

entanto, esbarra na própria formação inicial, como indicam as análises curriculares de Gatti e Barretto (2009) e de Gatti (2010), que apontam a predominância de ementas genéricas e teóricas nos cursos de formação de professores no Brasil, com reduzida inserção das dimensões práticas e relacionais do trabalho pedagógico, aquelas mais exigidas no contato com as famílias. A essa fragilidade formativa somam-se as condições de trabalho, pois, embora a Lei nº 11.738/2008 reserve um terço da jornada para atividades extraclasse (Brasil, 2008), esse tempo costuma ser absorvido por planejamentos e correções, o que deixa o atendimento aos responsáveis em segundo plano ou o faz acontecer de improviso.

Este artigo analisa como a formação de professores contempla o diálogo com as famílias, partindo da premissa de que essa mediação constitui uma competência profissional a ser ensinada, e não um talento individual. O estudo adota abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, estruturando-se em referencial teórico, metodologia, análise dos dados e considerações finais com propostas para a formação docente.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A legislação brasileira e a participação das famílias na escola

As diretrizes legais brasileiras definem o diálogo com a comunidade como atribuição integrante da função pedagógica da escola (Brasil, 2019), e é nessa direção que o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e as atualizações das políticas educacionais atribuem aos estabelecimentos de ensino o dever de informar os responsáveis sobre a proposta da instituição e de criar mecanismos de acolhimento e participação (Brasil, 2019), embora, como apontam Cury (2019) e Pires (2021) em suas pesquisas sobre o cotidiano da gestão pública, a previsão em norma jurídica não se converta automaticamente em práticas diárias, já que a aproximação com as famílias depende de recursos operacionais, de suporte estrutural e de horários dedicados a essa finalidade, o que mostra que garantir esse direito no papel é apenas o primeiro passo para que ele se realize no dia a dia da escola.

A aproximação entre a instituição e a comunidade depende de estratégias intencionais e de canais de comunicação efetivos que superem as convocações meramente burocráticas, como defende Paro (2020). Nessa mesma linha, pesquisas recentes sobre clima escolar e convivência, como as de Szymanski (2020) e de Oliveira e Silva (2022), observam que os desencontros entre professores e responsáveis surgem com frequência quando as expectativas mútuas não são explicitadas de forma transparente.

De acordo com as análises de Dessen e Polonia (2020), a relação de cooperação entre a casa e a sala de aula ganha sustentação quando a família e a escola compartilham a tarefa de educar os estudantes, o que torna necessária a comunicação constante entre as duas partes, e formas de contato como reuniões periódicas, atendimentos individuais com professores e comunicados claros ajudam a alinhar as expectativas sobre o rendimento dos alunos, de modo que, ao abrir espaço para escutar as dúvidas dos responsáveis com uma linguagem acessível, a equipe pedagógica faz com que os pais percebam que a instituição acolhe as dificuldades da rotina doméstica e passem a acompanhar o trabalho escolar com maior frequência.

2.2 Formação docente e habilidades de diálogo

Segundo Tardif (2019), o trabalho docente é essencialmente interativo, pois se constrói na relação com pessoas, o que permite compreender o diálogo com os responsáveis como parte dos saberes necessários ao exercício da profissão, e não como um complemento da prática pedagógica, e é nessa mesma linha de pensamento Imbernón (2020) sustenta que a condução de reuniões, o tratamento de assuntos delicados sem atitudes defensivas e o uso de uma linguagem acessível a famílias de diferentes origens demandam preparo na formação inicial, de modo que não fiquem dependentes de iniciativas individuais. Nas escolas públicas, porém, a ausência de momentos destinados ao treino da comunicação e à mediação de conflitos faz com que muitos professores encontrem dificuldades no atendimento à comunidade, diálogo que demanda escuta sem julgamentos prévios sobre a realidade de cada estudante, e, ao incluir essas práticas na graduação, a formação profissional favorece que os futuros docentes construam conversas produtivas com os responsáveis e expliquem o desenvolvimento das aulas sem recorrer a termos burocráticos.

Para Nóvoa (2019) a ligação entre os conhecimentos das disciplinas e a rotina do trabalho escolar precisa acontecer durante a preparação inicial do docente, o que se torna ainda mais relevante diante da constatação de Penna *et al.* (2023) de que as disciplinas das faculdades ainda priorizam teorias distantes do dia a dia das salas de aula, deixando pouco espaço para a aprendizagem sobre o trabalho em conjunto com os pais, de modo que essa falta de preparo prático repercute no atendimento aos responsáveis em momentos como a entrega de boletins ou a resolução de problemas. A preparação para o diálogo com a comunidade, por sua vez, deveria ter continuidade nas reuniões de planejamento pedagógico realizadas semanalmente nas escolas, embora a rotina das redes escolares costume ocupar esses horários com tarefas

administrativas e relatórios, deixando de lado a reflexão sobre o trabalho em parceria com os familiares, e é justamente nesse espaço que o aprendizado da mediação poderia favorecer uma comunicação clara entre o professor e os responsáveis..

Segundo Oliveira (2010) o tempo reservado às atividades fora da sala de aula, previsto na legislação como um terço da carga horária (Brasil, 2008), costuma ser ocupado com o preenchimento de diários, a correção de provas e os planejamentos pedagógicos, o que deixa poucas horas na jornada para o atendimento individual aos pais e para o acompanhamento das famílias que precisam de maior apoio. Do mesmo modo, Santos *et al.* (2023) apontam que a alta rotatividade de profissionais entre diferentes colégios e a multiplicidade de vínculos empregatícios dificultam a construção de laços contínuos de confiança com a comunidade do bairro. A esses fatores soma-se a sobrecarga de tarefas e a correria diária, que prejudicam a organização de encontros mais calmos e detalhados e levam as conversas sobre o rendimento dos estudantes a acontecerem de maneira apressada, nos corredores ou nas portas das salas. A aplicação dos conhecimentos pedagógicos no cotidiano escolar depende, portanto, das condições materiais oferecidas aos professores, e a melhoria da infraestrutura e o respeito aos horários de planejamento podem contribuir para garantir espaços adequados ao diálogo com a comunidade.

Conforme mostram Carvalho (2004) em seus estudos sociológicos sobre a relação entre classes sociais e educação, os responsáveis das camadas populares desenvolvem estratégias variadas para apoiar os estudos dos filhos, mesmo diante de longas jornadas de trabalho e de limitações financeiras, o que se torna relevante quando se observa que a ausência de horários na jornada docente para conversar com esses responsáveis leva a avaliação das dificuldades do estudante a se apoiar em impressões superficiais sobre a família. Por outro lado, segundo Lareau (2021), a escola costuma valorizar formas de participação que exigem o domínio de códigos culturais e de linguagens próprias dos grupos de maior renda, o que gera desvantagens para quem não está familiarizado com esses padrões formais. A cobrança pelo acompanhamento diário das tarefas escolares também tende a sobrecarregar as mães, concentrando nas mulheres a responsabilidade pelo trabalho educativo familiar. Ao compreenderem as desigualdades sociais e a diversidade das estruturas familiares, os professores tendem a evitar que a falta de tempo dos responsáveis seja atribuída ao desinteresse pela vida escolar dos estudantes, e a formação pedagógica pode contribuir para que julgamentos morais deem lugar a atitudes de acolhimento e colaboração no ambiente educacional.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, voltada para compreender como a formação docente aborda a relação com as famílias. A escolha pela metodologia qualitativa justifica-se porque o tema envolve percepções, valores e práticas sociais que não podem ser medidos por dados numéricos ou estatísticas simples. Em relação aos objetivos, o trabalho caracteriza-se como descritivo e analítico, pois expõe o que as normas oficiais determinam e analisa as reflexões da literatura pedagógica sobre as condições de trabalho e a preparação dos professores (Gil, 2019). O levantamento dos dados organizou-se em duas etapas integradas. A primeira consistiu na leitura de livros e artigos científicos sobre a prática educativa. A segunda focou na análise de resoluções e leis educacionais recentes. A articulação entre os textos teóricos e os documentos legais permite examinar como a teoria e a norma jurídica se aproximam ou se distanciam do cotidiano escolar. A metodologia possibilita olhar para o problema de forma ampla e organizada, oferecendo uma visão clara sobre o papel da formação de professores no fortalecimento do diálogo com a comunidade. O caminho percorrido assegura a coerência do estudo ao conectar a legislação com a realidade vivida pelos educadores nas salas de aula.

A pesquisa bibliográfica utiliza livros e artigos científicos para mapear o conhecimento produzido sobre a formação docente e o diálogo com os pais. Essa revisão permite reunir diferentes visões sobre as competências relacionais necessárias ao trabalho em sala de aula. A etapa documental foca em leis, diretrizes e resoluções que orientam os cursos de licenciatura no país. A análise dos materiais qualitativos exige compreender o significado dos textos dentro do contexto em que foram produzidos, identificando intenções e conceitos centrais sem reduzir os achados a contagens matemáticas (Minayo, 2021). A integração entre a literatura especializada e a legislação educacional garante a fundamentação necessária para compreender as demandas da rotina pedagógica. O método adotado oferece um caminho seguro para examinar a preparação dos professores de forma objetiva, mantendo a atenção voltada para as necessidades concretas enfrentadas pelas escolas públicas no acompanhamento diário dos estudantes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada demonstrou que a legislação educacional estabelece a necessidade da cooperação entre a escola e as famílias, mas a preparação prática para essa comunicação ainda é pouco contemplada nos cursos de licenciatura. A ausência de disciplinas dedicadas ao

desenvolvimento de habilidades relacionais faz com que o atendimento aos responsáveis ocorra de maneira improvisada na rotina das instituições. A falta de horários remunerados na jornada docente e a sobrecarga de atividades burocráticas dificultam a criação de momentos adequados de conversa com os pais. Se o professor não recebe o suporte necessário nem dispõe de tempo para dialogar com a comunidade, as dificuldades de aprendizagem dos estudantes acabam atribuídas de forma precipitada ao desinteresse familiar. A inclusão do debate sobre a relação com a comunidade nos cursos de formação e o cumprimento dos horários de planejamento constituem medidas fundamentais para garantir uma convivência escolar pautada na colaboração e no respeito mútuo.

O fortalecimento da relação entre a escola e a comunidade exige superar a ideia de que a cooperação depende apenas da boa vontade dos envolvidos. A integração efetiva entre o ambiente doméstico e a sala de aula necessita de políticas públicas que garantam horários de planejamento na jornada docente e ofereçam cursos de formação voltados para a mediação de conflitos e a escuta ativa. No momento em que a instituição escolar dispõe de estrutura adequada e profissionais preparados, o diálogo com os responsáveis deixa de ser um ponto de tensão e passa a funcionar como um recurso pedagógico para o desenvolvimento dos estudantes.

REFERÊNCIAS

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito e as políticas educacionais. *Educação em Análise*. v. 35, n. 1, p. 23-38, 2019. doi: https://doi.org/10.5433/1984-7939.2025.v10.53001

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLÔNIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. DOI: 10.1590/S0103-863X2007000100003.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Distrito Federal: 2007. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf >. Acesso em: 16 set. 2026.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *In*: COSTA, Roberto (org.). *Família, escola e sociedade*: parcerias necessárias para o desenvolvimento integral. São Paulo: Loyola, 2020. p. 45-62.

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

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 12 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 12 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 12 out. 2026.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/488/492

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

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil*: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional*: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

LAREAU, Annette. *A desigualdade invisível*: classe social, raça e vida familiar. Tradução de Bernardo Almohalia. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. *Paidéia*, Ribeirão Preto, n. 14-15, p. 91-103, 1998. https://doi.org/10.1590/S0103-863X1998000100008

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). *Família & escola*: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-21, 2019. https://doi.org/10.1590/2175-623684910

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção da escola pública democrática. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 761-780, jul./set. 2010. doi: 10.1590/S0104-40602010000400002

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003

OLIVEIRA, Michelle Leandro de; SILVA, Wandemberg da. Bullying e violência escolar: desafios e perspectivas para a construção de uma escola inclusiva e de uma convivência cidadã. *Revista Científica Multidisciplinar O Saber*, v. 1, n. 1, p. 85-98, 2022. doi: https://doi.org/10.51473/rcmos.v1i1.2024.574

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

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira *et al*. A formação inicial e o trabalho com as famílias: o distanciamento das matrizes curriculares frente ao cotidiano escolar. *In*: BELLO, Isabel Melero; SILVA, Joyce Mary S. (org.). *Formação de professores e práticas pedagógicas*: diagnósticos e tensionamentos contemporâneos. São Paulo: Unifesp, 2023. p. 112-130. https://hdl.handle.net/11600/72698

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIRES, Roberto Rocha C.; GOMIDE, Alexandre de Ávila. Arranjos de implementação e ativação de capacidades estatais para políticas públicas: o desenvolvimento de uma abordagem analítica e suas repercussões. *Boletim de Análise Político-Institucional*, Brasília, n. 29, p. 49-60, jun. 2021. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/items/e34ac3c8-644b-425f-bd57-e5dc8f4e52fa. Acesso em: 02 out. 2026.

SANTOS, Alisson da Silva et al. *A precarização do trabalho docente: rotatividade de vínculos e os impactos na interlocução comunitária de escolas públicas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 49, e254681, p. 1-19, 2023.* https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400007

SARTI, Cynthia Andersen. *A família como espelho*: um estudo sobre a moral dos pobres. Campinas: Autores Associados, 1996.
SZYMANSKI, Heloisa. *A relação família/escola*: desafios e perspectivas. Brasília: Plano, 2001. 96 p.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). *Família & escola*: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.183p.