

CONVIVÊNCIA ESCOLAR: FAMÍLIAS COMO PARCEIRAS NO FORTALECIMENTO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS E DAS ESCOLAS NO BRASIL

POR: LAURA NÓRA E EMILY MARKOVICH MORRIS

CONTRIBUIÇÕES: CAROLINA DE OLIVEIRA CAMPOS E VIDA MARINA BARRETO LEITE (VOZES DA EDUCAÇÃO), RICHAA HOYSALA (CENTER FOR UNIVERSAL EDUCATION)

Resumo

No Brasil, os marcos regulatórios¹ educacionais nos níveis nacional, estadual e municipal reconhecem o papel que as famílias e as comunidades desempenham na educação dos jovens. O papel previsto para as famílias nessas estruturas educacionais é, em grande parte, a de tomada de decisões, por meio de sua participação em comitês escolares e na garantia da frequência escolar dos alunos. No entanto, nesses documentos, as responsabilidades das famílias costumam ser pouco claras, pouco detalhadas e carecem de orientações práticas sobre como construir parcerias sólidas entre família, escola e comunidade. Essas parcerias são fundamentais para garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de contribuir para o desenvolvimento dos estudantes e o fortalecimento das escolas.²

Para compreender melhor como líderes educacionais podem apoiar as famílias, as comunidades e as parcerias com as escolas no Brasil, foi conduzida uma pesquisa participativa em escolas públicas de ensino fundamental em três estados: Ceará, Goiás e Paraná. O estudo foi co-liderado pelo Center for Universal Education (CUE), do Brookings Institution, em parceria com a Vozes da Educação, no Ceará e no Paraná, e com a Avante – Educação e Mobilização Social, em Goiás. O objetivo deste resumo é compartilhar achados e recomendações com líderes educacionais e representantes do governo, instituições da sociedade civil e organizações comunitárias no Brasil sobre como fortalecer os marcos regulatórios e práticas educacionais de engajamento entre família, escola e comunidade nos níveis nacional, estadual e municipal.

1 Nota. Por “marco regulatório” estamos nos referindo a atos normativos, planos estratégicos, leis etc. ligados à educação no país em questão.

2 Emily M. Morris and Laura Nóra, *Six Global Lessons on How Family, School, and Community Engagement Can Transform Education* (Brookings Institution, 2024), <https://www.brookings.edu/articles/six-global-lessons-on-how-family-school-and-community-engagement-can-transform-education/>; Rebecca Winthrop et al, *Collaborating to Transform and Improve Education Systems: A Playbook for Family-School Engagement* (Brookings Institution, 2021), <https://www.brookings.edu/articles/collaborating-to-transform-and-improve-education-systems-a-playbook-for-family-school-engagement/>.

Cinco principais achados e recomendações

<p>Achado 1:</p> <p>Os marcos educacionais nacionais, estaduais e municipais frequentemente concebem o papel das famílias na relação com as escolas como contribuições para a tomada de decisões e para a liderança, especialmente por meio da ‘gestão democrática’. No entanto, esses marcos carecem de uma descrição clara e detalhada sobre como as famílias podem, na prática, participar desses processos e também contribuir para outras formas essenciais de engajamento entre família, escola e comunidade.</p>	<p>Recomendação 1:</p> <p><i>Para líderes educacionais nacionais, estaduais e municipais</i></p> <p>Assegurar que os marcos educacionais nacionais, estaduais e municipais definam papéis e responsabilidades de maneira objetiva para as famílias, que sejam ao mesmo tempo viáveis de implementar e inclusivos para todos os perfis familiares. Isso inclui oferecer orientações sobre como operacionalizar a ‘gestão democrática’ nas escolas, bem como outras formas de participação em processos de tomada de decisão e liderança.</p>
<p>Achado 2</p> <p>Há um desalinhamento entre a forma como educadores e famílias compreendem o engajamento familiar, escolar e comunitário. Em geral, os educadores definem esse engajamento como a participação em eventos escolares. Já as famílias entendem que a principal forma de engajamento, e aquela que envolve <i>todas</i> as famílias, é o apoio à aprendizagem em casa.</p>	<p>Recomendação 2</p> <p><i>Para líderes estaduais e municipais da educação</i></p> <p>Apoiar as escolas na construção de visões e planos compartilhados de engajamento familiar, escolar e comunitário, que considerem todas as formas pelas quais as famílias apoiam a aprendizagem de seus filhos, inclusive no ambiente doméstico. As escolas precisam ir além da realização de eventos voltados às famílias e garantir que as estratégias de engajamento sejam inclusivas e alcancem todos os perfis familiares, especialmente os mais vulneráveis.</p>
<p>Achado 3</p> <p>Existem diferentes tipos de barreiras que dificultam um maior engajamento das famílias com as escolas. Essas barreiras podem ser estruturais (relacionadas à escola), situacionais (relacionadas às famílias) ou uma combinação de ambas. Segundo as famílias, os principais obstáculos para se engajar com a escola são a falta de tempo e as limitações financeiras. Já os educadores percebem que, além disso, há também falta de interesse por parte das famílias. Essas diferenças de percepção sobre as barreiras ao engajamento têm gerado uma dinâmica de culpabilização entre educadores e famílias, o que dificulta a construção de parcerias mais sólidas.</p>	<p>Recomendação 3</p> <p><i>Para líderes estaduais, municipais, escolares e comunitários</i></p> <p>Identificar e desenvolver estratégias de engajamento familiar, escolar e comunitário que sejam inclusivas, baseadas em evidências e adaptadas às necessidades e aspirações de diferentes perfis de famílias, educadores e estudantes, buscando romper, de forma intencional, as barreiras ao engajamento.</p>

<p>Achado 4</p> <p>Educadores e famílias apresentam níveis distintos de confiança relacional. Enquanto os educadores relatam níveis de confiança baixos a moderados em relação às famílias, estas, por sua vez, indicam níveis mais elevados de confiança nos educadores. Ambos, no entanto, manifestam o desejo de contar com mais oportunidades de interação significativa, de modo a fortalecer a confiança entre eles.</p>	<p>Recomendação 4</p> <p><i>Para líderes estaduais, municipais, escolares e comunitários</i></p> <p>Priorizar iniciativas voltadas ao fortalecimento da confiança relacional entre famílias, educadores e estudantes. Esse tipo de confiança é fundamental para garantir que marcos educacionais, práticas e parcerias sejam bem-sucedidos e sustentáveis.</p>
<p>Achado 5</p> <p>As escolas frequentemente não dispõem de recursos humanos e financeiros, nem de ferramentas adequadas, para implementar parcerias entre família, escola e comunidade de forma inclusiva e sustentável.</p>	<p>Recomendação 5</p> <p><i>Para líderes estaduais, municipais, escolares e comunitários</i></p> <p>Apoiar os educadores com os conhecimentos, habilidades e recursos necessários para desenvolver parcerias com as famílias, incluindo a garantia de que haja, na escola, um profissional designado e capacitado para promover o engajamento das famílias de forma eficaz.</p>

A pesquisa foi realizada entre setembro de 2022 e agosto de 2024 com mais de 1.360 famílias e educadores, incluindo líderes escolares, professores e funcionários, em 16 escolas primárias. Além disso, foi realizada uma análise documental sobre os papéis e responsabilidades das famílias em nove marcos educacionais nacionais, estaduais e municipais para identificar como os formuladores de políticas vislumbram o engajamento familiar e onde as abordagens atuais poderiam ser fortalecidas. A pesquisa primária com famílias e escolas utilizou as Ferramentas para Iniciar Conversas, uma abordagem de métodos mistos desenvolvida pela CUE em colaboração com o Vozes da Educação e outras organizações parceiras da sociedade civil global. Cinco achados e recomendações emergiram desta pesquisa, conforme apresentado abaixo.

Este relatório de recomendações apoia lideranças educacionais, equipes escolares e organizações da sociedade civil no reconhecimento das famílias como um ativo fundamental para as escolas e como elemento central para a aprendizagem, o desenvolvimento e o bem-estar dos estudantes. O engajamento familiar, escolar e comunitário é essencial ao longo de toda a trajetória educacional das crianças. Embora esta pesquisa tenha sido conduzida em escolas de ensino fundamental e seus achados se direcionem diretamente a esse público, as recomendações, especialmente aquelas relacionadas à construção de uma visão compartilhada e ao fortalecimento da confiança relacional com as famílias, também são relevantes para a educação infantil, bem como para os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio em diferentes estados do Brasil.

Introdução ao engajamento familiar, escolar e comunitário no Brasil

O engajamento familiar, escolar e comunitário abrange diversas maneiras com as quais famílias, educadores(as) e comunidades trabalham juntos para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos(as) estudantes e para apoiar o sucesso das escolas. O engajamento familiar, escolar e comunitário varia a depender do contexto, mas a intenção é incentivar colaborações que garantam que o ensino e a aprendizagem sejam equitativos, inclusivos, de alta qualidade e relevantes.³ O engajamento familiar, escolar e comunitário desempenha um papel fundamental na promoção de resultados positivos para estudantes, famílias, educadores e escolas.⁴ Para os estudantes, um engajamento ativo pode resultar em melhor desempenho acadêmico, maior bem-estar socioemocional e taxas mais elevadas de permanência e conclusão escolar.⁵ Quando existem parcerias sólidas entre família, escola e comunidade, as famílias se sentem incluídas e acolhidas, estando mais preparadas para apoiar a aprendizagem de seus filhos e colaborar com as escolas. O termo “famílias” inclui todas as pessoas que exercem papel central no cuidado das crianças, indo além dos vínculos biológicos e abrangendo pais, responsáveis e membros da família ampliada - como avós, tios, tias e primos.⁶ Os educadores também se beneficiam dessas parcerias, na medida em que as famílias passam a ser reconhecidas como ativos valiosos, e não como barreiras à colaboração, o que contribui para maior satisfação e efetividade profissional. Por fim, sistemas educacionais mais amplos também se beneficiam de parcerias fortalecidas, pois elas criam as condições necessárias para reformas e transformações significativas e sustentáveis.⁷

No Brasil, as iniciativas voltadas ao engajamento de famílias e comunidades na educação tendem, em geral, a ser pontuais, em vez de constituírem uma estratégia intencional e estruturante do sistema educacional. À época da realização desta pesquisa, não havia organizações da sociedade civil ou instituições governamentais, em nível nacional ou estadual, cuja atuação fosse integralmente dedicada ao fortalecimento do engajamento entre família, escola e comunidade. Além disso, havia pouca ou nenhuma oferta de formação inicial ou continuada para lideranças educacionais, professores e equipes escolares sobre como construir parcerias intencionais e sustentáveis com famílias diversas.

Desde 2022, o CUE tem atuado em parceria com escolas, organizações da sociedade civil e financiadores no Brasil para construir uma base de pesquisa, aprendizagem entre pares e ação coletiva voltada ao fortalecimento das parcerias entre família, escola e comunidade em todo o país. Nesse contexto, o CUE colaborou com a Associação Vaga Lume, a Avante – Educação e Mobilização Social, o Itaú Social, a Nova Escola e a Vozes da Educação para criar a Rede de Engajamento Famílias e Comunidades na Educação (Brazil FEEN).

3 Morris and Nóra, *Six Global Lessons on How Family, School, and Community Engagement Can Transform Education*.

4 Geert Driessen, Frederik Smit, and Peter Slegers, “Parental Involvement and Educational Achievement,” *British Educational Research Journal* 31, no. 4 (2005): 509–32, <https://doi.org/10.1080/01411920500148713>; Leilane Henriette Barreto Chiappetta-Santana, Ana Deyvis Santos Araújo Jesuino, and Ariela Raissa Lima-Costa, “Learning Motivation, Socioemotional Skills and School Achievement in Elementary School Students,” *Paideia Ribeirão Preto* 32, (2022), <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3232>; Mauricio Saracostti et al, “Influence of Family Involvement and Children’s Socioemotional Development on the Learning Outcomes of Chilean Students,” *Frontiers in Psychology* 10, (2019): 335, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00335>; Abdul Waheed Mughal, Jo Aldridge, and Mark Monaghan, “Perspectives of Dropped-Out Children on Their Dropping Out from Public Secondary Schools in Rural Pakistan,” *International Journal of Educational Development* 66, (2019): 52–61, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.02.004>; Loizos Symeou, Raquel-Amaya Martínez-González, and Lucía Álvarez-Blanco, “Dropping out of High School in Cyprus: Do Parents and the Family Matter?” *International Journal of Adolescence and Youth* 19, no 1 (2012): 113–31, <https://doi.org/10.1080/02673843.2012.717899>.

5 Shulamit Natan Ritblatt, Audrey Hokada, and Felicia V. Black. “Creating connections with families of young children using trauma-informed approaches.” *Family community partnerships: Promising practices for teachers and teacher educators* (2023): 65-72.

6 Morris and Nóra, *Six Global Lessons on How Family, School, and Community Engagement Can Transform Education*.

7 Rebecca Winthrop et al., *Collaborating to Transform and Improve Education Systems: A Playbook for Family-School Engagement* (Brookings Institution, 2021).

Esta pesquisa é resultado do compromisso dessa rede em avançar o conhecimento e a prática sobre a importância do engajamento entre família, escola e comunidade, bem como em promover a transformação social e a educação de qualidade. A rede brasileira integra a *Global Family Engagement in Education Network*, uma comunidade global de aprendizagem entre pares coordenada pelo CUE, que reúne representantes de organizações da sociedade civil e comunitárias, lideranças governamentais e educacionais, além de instituições de pesquisa e ensino superior de seis continentes. Os aprendizados gerados no Brasil têm contribuído para o avanço do conhecimento e das práticas em nível global no âmbito dessa rede.

MARCOS EDUCACIONAIS E O ENGAJAMENTO FAMILIAR, ESCOLAR E COMUNITÁRIO

O engajamento das famílias é reconhecido como essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças e jovens nos marcos educacionais nacionais, estaduais e municipais no Brasil. No entanto, os papéis e responsabilidades atribuídos às famílias e às comunidades variam entre esses diferentes marcos. Neste relatório de recomendações, são analisados cinco possíveis papéis e responsabilidades das famílias em nove marcos educacionais. Essa análise permite compreender como lideranças e tomadores de decisão na educação concebem o engajamento entre família, escola e comunidade, bem como o nível de prioridade política e de apoio oferecido às escolas e às instituições educacionais para fortalecer esse engajamento e construir parcerias.

Os papéis e responsabilidades das famílias foram analisados em nove marcos educacionais nos níveis nacional, estadual e municipal.⁸ Esses marcos educacionais compreendem as leis que regem a educação, as políticas públicas governamentais, os programas e planos setoriais, bem como marcos de incidência da sociedade civil no sistema educacional brasileiro. No nível nacional, foram considerados três marcos: a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)*, o *Plano Nacional de Educação (2014)* e o *Educação Já (2022)*, que orientam a educação pública no Brasil e/ou servem como referência para diversos atores. Também foram analisados os *Planos Estaduais de Educação (PEEs)* e os *Planos Municipais de Educação (PMEs)* de três estados e três municípios, cuja função é estabelecer metas e estratégias que orientam as redes e escolas locais.

De modo geral, os papéis atribuídos às famílias e comunidades nesses marcos se concentram predominantemente em quatro categorias: *implementação de políticas e práticas, tomada de decisões e na liderança, acesso à informação e promoção de mudanças de mentalidade*. As categorias mais frequentes são *implementação de políticas e práticas e tomada de decisão e liderança*.

8 O Programa *Educação e Família*, um programa nacional de educação implementado entre 2021 e 2023, tinha um componente sobre o envolvimento da família. Ele não foi analisado aqui porque foi descontinuado em 2023 e não havia documentação clara sobre a implementação ou avaliação do programa. Em agosto de 2024, o governo nacional substituiu o programa descontinuado pelo novo Programa *Escola e Comunidade*, que ainda está em fase de implementação.

QUADRO 1

Papéis e Responsabilidades das Famílias e Comunidades nas Políticas e Marcos Educacionais

1. **Implementação de políticas e práticas:** Utiliza as famílias na execução de políticas educacionais e no cumprimento dos marcos regulatórios da educação, e/ou na promoção da descentralização dos sistemas educacionais. Isso inclui a participação das famílias no apoio à aprendizagem em casa, o aprimoramento da comunicação com os professores e líderes educacionais e o incentivo à participação ativa e ao voluntariado em eventos e atividades escolares.
2. **Tomada de decisões e liderança:** Envolve as famílias nas decisões da escola e nos órgãos de governança por meio de vários comitês, associações e conselhos, e/ou em esforços de responsabilização e incidência política/defesa de direitos.
3. **Manter-se informado:** Assegura que as famílias e as comunidades estejam cientes das principais políticas, práticas, responsabilidades e direitos educacionais, como o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade e a uma nutrição saudável em casa.
4. **Fornecimento de recursos:** Designa pais/responsáveis como contribuidores(as) da escola, seja fornecendo recursos financeiros, materiais ou serviços. Isso inclui qualquer contribuição financeira ou não financeira para ensino, aprendizagem, infraestrutura, suprimentos e equipamentos, administração e outras áreas críticas.
5. **Mudança de mentalidade:** Mobiliza as famílias, as escolas e a comunidade a trabalharem juntas para promover a inclusão e reduzir o estigma e as normas que proíbem a participação de crianças e famílias marginalizadas nas escolas. A mudança de mentalidade também inclui esforços intencionais para promover atitudes e crenças positivas sobre as parcerias entre família, escola e comunidade.

O papel das famílias no monitoramento da frequência escolar de seus filhos e na promoção do sucesso dos estudantes é mencionado, ao menos uma vez, em todos os nove marcos analisados, sendo um exemplo de como as famílias são consideradas fundamentais para a *implementação de políticas e práticas*. No *Plano Nacional de Educação* (2014), por exemplo, espera-se que as escolas “incentivem a participação dos pais ou responsáveis no monitoramento das atividades escolares de seus filhos, fortalecendo as relações entre escolas e famílias”.⁹

A participação das famílias na *tomada de decisões e na liderança* também está presente nos nove marcos, sendo frequentemente associada à atuação em instâncias como os conselhos escolares. Essa participação é, em geral, descrita sob o conceito de “gestão democrática”. No entanto, esse conceito não é definido de forma clara ou consistente nos marcos analisados, embora sugira que pais e responsáveis devam exercer um papel consultivo e, em alguma medida, de liderança nesses espaços. A expectativa de envolvimento das famílias na tomada de decisões escolares por meio da “gestão democrática” remonta à Constituição Federal de 1988, que a estabelece

9 Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação (PNE)* (Governo do Brasil, 2014). <https://pne.mec.gov.br/18-planossobnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

como um dos princípios da educação pública no país, sendo posteriormente incorporada aos demais marcos educacionais. De acordo com normativas do Ministério da Educação, os comitês escolares devem ser “compostos por pais, representantes dos alunos, professores, funcionários, membros da comunidade e diretores escolares”.¹⁰ Nesse contexto, as famílias são chamadas a desempenhar “papéis fundamentais na tomada de decisões, na prestação de aconselhamento e na mobilização da comunidade, todos essenciais para a ‘gestão democrática’ das escolas públicas”.¹¹

TABELA 2

Papéis e responsabilidades das famílias por estruturas educacionais

Estruturas educacionais	Funções e responsabilidades das famílias
Nacional	
<p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996)</p> <p>Lei que rege a organização e o funcionamento do sistema educacional brasileiro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação de políticas e práticas • Tomada de decisões e liderança • Estar informado
<p>Plano Nacional de Educação (PNE) (2014)</p> <p>Plano nacional que estabelece diretrizes, metas e estratégias para o setor educacional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação de políticas e práticas • Tomada de decisões e liderança • Mudança de mentalidades
<p>Educação Já (2022)</p> <p>Estrutura desenvolvida por uma organização da sociedade civil para servir como orientação para a formulação de planos nacionais e estaduais de educação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação de políticas e práticas • Tomada de decisões e liderança
Estadual (Ceará, Goiás, Paraná)	
<p>Planos Estaduais de Educação (PEEs) (2016, 2015, 2015)</p> <p>Planos de como as políticas, metas e estratégias nacionais serão implementadas pelos governos estaduais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação de políticas e práticas • Tomada de decisões e liderança • Mudança de mentalidade
Municipais (Cruz, Londrina, Luziânia)	
<p>Planos Municipais de Educação (PMEs) (2015, 2015, 2015)</p> <p>Planos sobre como as políticas, metas e estratégias municipais serão implementadas pelos governos municipais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação de políticas e práticas • Tomada de decisões e liderança • Mudança de mentalidade

¹⁰ “Conselhos Escolares (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares)”, Ministério da Educação Nacional, última modificação em 13 de março de <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32663>.

¹¹ Ministério da Educação Nacional “Conselhos Escolares (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares)”.

O terceiro papel e responsabilidade das famílias mais frequentemente mencionado foi o de promover *mudanças de mentalidade*, destacado em sete marcos educacionais nos níveis nacional, estadual e municipal. Essa dimensão reflete a expectativa de que famílias e escolas atuem em parceria para garantir que estudantes de grupos historicamente marginalizados, incluindo populações rurais, indígenas e comunidades quilombolas¹² tenham acesso à educação e estejam matriculados na escola. Apenas um dos nove marcos analisados, as *Diretrizes Nacionais de Educação e Lei Estrutural* (1996), mencionou o papel das famílias no *acesso à informação*, entendido, nesse contexto, como o conhecimento sobre a missão, os valores e a abordagem pedagógica das escolas. Nenhum dos marcos faz referência ao *fornecimento de recursos*, nem à expectativa de que as famílias contribuam com recursos financeiros, materiais ou serviços para as escolas, como observado nas estruturas educacionais de outros países¹³. Embora seja positivo que o papel das famílias esteja reconhecido nas políticas educacionais nos níveis nacional, estadual e municipal, os marcos analisados carecem de orientações práticas sobre como as escolas podem implementar e fortalecer parcerias de forma eficaz, intencional, baseada em evidências e sustentável.

ENGAJAMENTO DAS FAMÍLIAS NOS MARCOS NACIONAIS

A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (1996, Lei nº 9.394) constitui a base do sistema educacional brasileiro, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior. Ela estabelece os princípios e objetivos para todos os níveis de ensino e oferece o arcabouço legal que orienta a organização, a regulamentação e o aprimoramento da educação nos níveis nacional, estadual e municipal. Nesse marco, os papéis e responsabilidades das famílias se organizam em três dimensões. Em primeiro lugar, as famílias são chamadas a contribuir para a *implementação de políticas* e programas, acompanhando a frequência e o desempenho dos estudantes, garantindo sua matrícula e mantendo comunicação com os educadores. Por sua vez, cabe às escolas estabelecer vínculos com as famílias e com a comunidade do entorno, criando condições para a integração social. No caso da educação infantil, por exemplo, o processo educativo deve “complementar a ação da família e da comunidade”¹⁴ no desenvolvimento das crianças. De modo geral, espera-se que as famílias colaborem com os professores nas atividades desenvolvidas pelas escolas ao longo de toda a trajetória educacional dos estudantes. No entanto, o marco não apresenta orientações, estratégias ou exemplos concretos sobre como esse engajamento deve ocorrer na prática.

Em segundo lugar, a lei estabelece que as escolas devem garantir que as famílias *sejam informadas* sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Esse documento orienta o processo de ensino e aprendizagem e define as expectativas em relação às interações entre a equipe escolar e as famílias, incluindo a missão, os valores, a identidade e as abordagens pedagógicas da escola.

Em terceiro lugar, espera-se que as famílias participem dos processos de *tomada de decisão e de liderança*. A lei prevê que elas atuem como “membros da comunidade institucional, local e regional em órgãos colegiados deliberativos”,¹⁵ o que se insere no princípio da “gestão democrática”. O artigo 14 atribui aos sistemas de ensino estaduais e municipais a responsabilidade de regulamentar as formas e mecanismos dessa gestão, de acordo com seus contextos. Embora o termo “gestão democrática” apareça diversas vezes na lei, ele não é definido de maneira clara.”

12 Flavio Gomes, “Quilombos, focos de resistência afro-brasileira”, *UNESCO Courier*, última modificação em 3 de julho, <https://courier.unesco.org/en/articles/quilombos-hotbeds-afro-brazilian-resistance>.

13 Morris e Nóra, *Seis lições globais sobre como o envolvimento da família, da escola e da comunidade pode transformar a educação*.

14 Ministério da Educação, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Governo do Brasil, 1996), 22, https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

15 Ministério da Educação, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 39.

O **Plano Nacional de Educação (PNE)** (2014) estabelece metas, estratégias e diretrizes para o sistema educacional brasileiro no período de 2014 a 2024. No Plano, são atribuídas funções e responsabilidades às famílias em seis das 20 metas. De modo geral, essas responsabilidades se organizam em três dimensões principais. Em primeiro lugar, a *implementação de políticas e programas*, que envolve o acompanhamento da frequência e da participação dos estudantes em atividades escolares, em linha com o que já é previsto na legislação. Em segundo lugar, a participação na *tomada de decisões e na liderança*, por meio de instâncias como conselhos escolares, da elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e dos planos de gestão escolar, bem como em processos de avaliação do desempenho de professores e gestores. Em terceiro lugar, espera-se que as famílias contribuam para a promoção de mudanças de mentalidade, apoiando as escolas no desenvolvimento de abordagens pedagógicas que considerem as necessidades específicas de estudantes com deficiência e de populações rurais, indígenas e quilombolas.

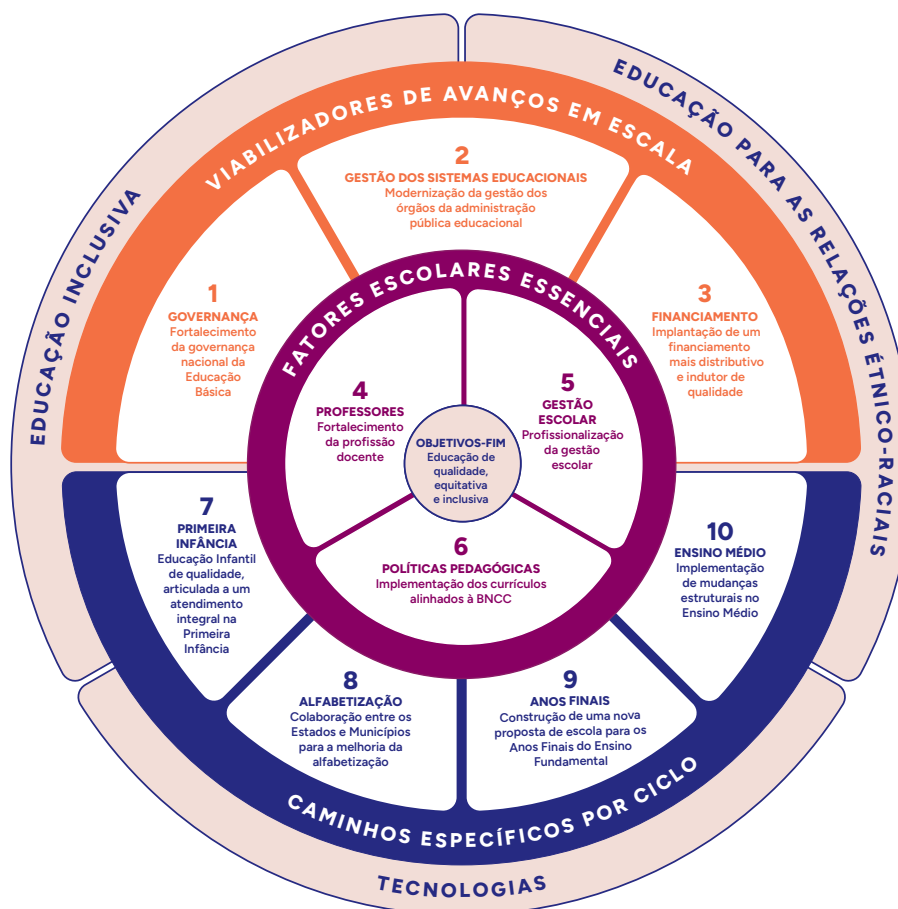
O Plano também determina que “os estados, o distrito federal e os municípios devem preparar seus planos de educação correspondentes, ou adaptar os planos já aprovados por lei, de acordo com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste plano, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei”.¹⁶

O terceiro marco nacional analisado, o **Educação Já** (2022), é uma iniciativa que busca orientar a elaboração de políticas e planos educacionais, tanto em nível nacional quanto estadual. Desenvolvido pela organização da sociedade civil Todos Pela Educação, contou com a contribuição de mais de 60 especialistas e profissionais da área, além de 18 organizações do setor educacional.¹⁷ Trata-se de uma agenda voltada a orientar reformas sistêmicas e a melhoria da qualidade da educação, com foco na redução das desigualdades. O documento apresenta treze temas estruturantes para o sistema educacional. Nele, as famílias são mencionadas 17 vezes e têm seus papéis e responsabilidades explicitados em três dessas medidas, organizados em duas dimensões principais: *implementação de políticas e programas*, e *participação na tomada de decisões e na liderança*. A participação das famílias na *tomada de decisões e na liderança* aparece no eixo de Gestão Escolar (tema 5), que recomenda o engajamento ativo das famílias na vida escolar dos estudantes. Já o papel das famílias na *implementação de políticas e programas* é destacado no eixo de Primeira Infância (tema 7) e Ensino Fundamental (tema 9), especialmente no que se refere ao cuidado, à criação dos filhos e ao apoio à aprendizagem no ambiente doméstico.

¹⁶ Ministério da Educação, *Plano Nacional de Educação (PNE)*, 22.

¹⁷ Todos Pela Educação, *Educação Já 2022: Contribuições para a Construção de uma Agenda Sistêmica na Educação Básica Brasileira* (Todos Pela Educação, 2022). https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/04/educacaoja2022-abril02-todospelaeducacao.pdf?utm_source=download&utm_id=documento

As temáticas estruturais do Educação Já



FONTE: Todos Pela Educação. *Educação Já 2022: Contribuições para a Construção de uma Agenda Sistemática na Educação Básica Brasileira*. Todos Pela Educação, 2022.

MARCOS EDUCACIONAIS ESTADUAIS

Os **Planos Estaduais de Educação (PEEs)** (2015, 2016) cumprem duas funções principais: adaptar as diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação às especificidades de cada estado e alinhá-las às realidades dos municípios. De modo geral, os três PEEs analisados atribuem às famílias funções e responsabilidades semelhantes às previstas no PNE. No entanto, os marcos estaduais ampliam a linguagem e detalham, em alguma medida, as estratégias relacionadas à *implementação de políticas e programas*, à participação na *tomada de decisões e na liderança*, e à promoção de *mudanças de mentalidade*, buscando maior adequação aos contextos locais. No entanto, as estruturas não oferecem uma visão clara de como o envolvimento da família funciona na prática. Apesar desse avanço, os documentos ainda não oferecem uma visão clara de como o engajamento das famílias deve ocorrer na prática. Por exemplo, nenhum dos três planos apresenta orientações detalhadas sobre como “incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares de seus filhos, fortalecendo as relações entre escolas e famílias”.¹⁸

18 Governo do Estado do Paraná. *Plano Estadual de Educação do Paraná* (Governo do Estado do Paraná, 2015), 62, https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/pee_lei_18492_2015.pdf.

MARCOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Os **Planos Municipais de Educação (PMEs)** (2015) têm como objetivo estabelecer metas e prioridades educacionais no âmbito local, alinhando-as às diretrizes mais amplas definidas nos planos nacionais e estaduais. Esses planos buscam assegurar que políticas e recursos educacionais sejam adaptados às necessidades específicas de cada comunidade, promovendo o acesso equitativo à educação de qualidade e a melhoria dos resultados educacionais no município. No entanto, os PMEs frequentemente reproduzem, de forma quase literal, a linguagem dos planos nacionais e estaduais, atribuindo às famílias os mesmos papéis e responsabilidades. Nenhum dos três planos municipais analisados apresenta metas ou estratégias contextualizadas para o engajamento entre família, escola e comunidade, adaptadas às realidades locais.

A análise dos nove marcos educacionais brasileiros evidencia como os diferentes níveis de governo concebem os papéis e responsabilidades das famílias e comunidades. Embora todos os marcos reconheçam a importância das famílias para os sistemas educacionais e para a 'gestão democrática', nenhum deles oferece estratégias claras e operacionais que orientem as escolas na construção e no fortalecimento de parcerias com famílias e comunidades. Para que as escolas sejam, de fato, inclusivas para todas as famílias, é fundamental contar com uma visão clara e diretrizes mais detalhadas sobre como escolas e famílias podem atuar conjuntamente no apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes.

Desenho da Pesquisa

Esta seção apresenta a abordagem de pesquisa de métodos mistos, denominada Ferramentas para Iniciar Conversas (*Conversation Starter Tools*), utilizada para conduzir a pesquisa com famílias e educadores da no Brasil.

FERRAMENTAS PARA INICIAR CONVERSAS¹⁹

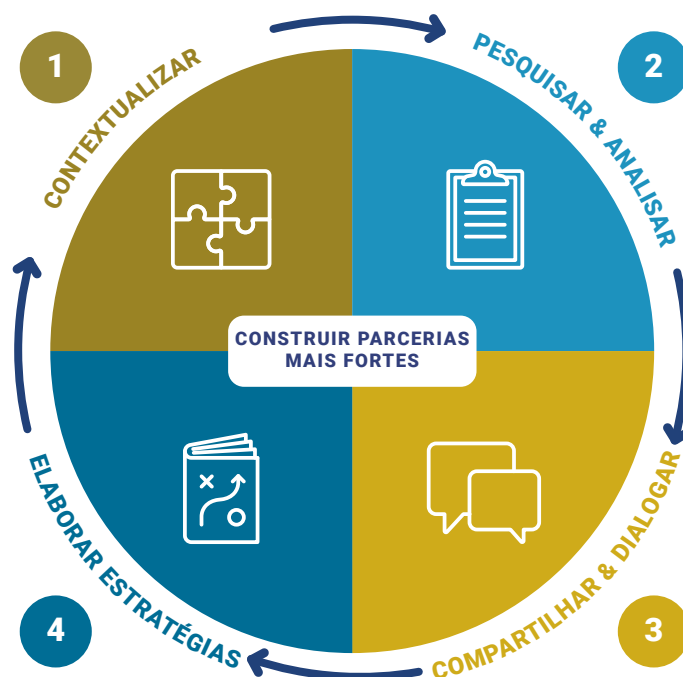
Os achados e recomendações apresentados neste relatório de recomendações baseiam-se tanto na análise documental descrita anteriormente quanto nos dados coletados por meio da metodologia das Ferramentas para Iniciar Conversas (*Conversation Starter Tools*). O objetivo desta pesquisa é apoiar escolas e organizações da sociedade civil na análise do cenário de engajamento entre família, escola e comunidade em seus contextos, além de promover a construção de uma visão compartilhada sobre como fortalecer essas parcerias. O processo não tem como finalidade avaliar ou julgar escolas e redes de ensino, mas sim promover maior confiança relacional entre famílias, educadores e estudantes.

As Ferramentas para Iniciar Conversas foram desenvolvidas pela iniciativa de Engajamento Familiar, Escolar e Comunitário do CUE, em colaboração com equipes escolares e organizações da sociedade civil ao redor do mundo, incluindo a Vozes da Educação, no Brasil. Essa abordagem orienta equipes escolares na coleta de **dados** com famílias, educadores e estudantes, utilizando as evidências produzidas como ponto de partida para **diálogos** e, posteriormente, para a construção de estratégias e novos **direcionamentos** que possam ser incorporados às práticas e políticas escolares. Como apresentado na Figura 2²⁰, esse conjunto de instrumentos de métodos mistos inclui questionários, roteiros para grupos focais e outros protocolos voltados à ampliação de dados, diálogos e estratégias para fortalecer a colaboração e as parcerias entre famílias, escolas e comunidades.

19 A definição apresentada no Box 1 é consistente em todas as publicações da série *Policy Recommendations for Strengthening Family, School, and Community Partnerships*. Outra linguagem comum utilizada ao longo da série inclui o conteúdo do Box 2, que descreve a metodologia *Conversation Starter Tools*. A fonte original é Emily M. Morris e Laura Nóra, *Six Global Lessons on How Family, School, and Community Engagement Can Transform Education* (Brookings Institution, 2024).

20 Morris, Emily M., Laura Nóra e Rebecca Winthrop. *Ferramentas para iniciar conversas: um guia de pesquisa participativa para construir parcerias mais fortes entre famílias, escolas e comunidades*. Brookings Institution, 2024.

Processo das Ferramentas para Iniciar Conversas



PROCESSO DE PESQUISA

A Vozes da Educação realizou uma pesquisa com 1.001 professores da rede pública de ensino fundamental, lideranças educacionais e famílias (pais/cuidadores) em 12 escolas de dois municípios, Cruz (CE) e Londrina (PR), entre setembro de 2022 e fevereiro de 2023. Antes da aplicação dos questionários, a equipe de pesquisa da Vozes da Educação realizou extensivos testes-piloto com famílias e educadores de diferentes contextos sociais. A equipe definiu cuidadosamente a linguagem utilizada na versão final em português dos instrumentos, buscando garantir que as perguntas fossem compreensíveis, relevantes e adequadas para famílias com diferentes níveis de escolaridade e perfis demográficos. Posteriormente, os questionários foram aplicados a todas as famílias de estudantes do 1º ao 5º ano das 12 escolas participantes, e todos os professores e funcionários escolares foram convidados a participar.

Em 2024, a Avante Educação e Mobilização Social, organização da sociedade civil sediada no Brasil, expandiu essa metodologia de pesquisa para outras quatro escolas no município de Luziânia (GO). A Avante também entrevistou 368 participantes adicionais, incluindo professores do ensino fundamental, lideranças educacionais e famílias. As escolas participantes foram selecionadas intencionalmente em função do histórico de colaboração com cada organização parceira e do interesse demonstrado em fortalecer o engajamento entre família, escola e comunidade.

Os questionários foram aplicados de forma oral por facilitadores comunitários e interlocutores de confiança das famílias e das equipes escolares, previamente capacitados pelas equipes de pesquisa. A aplicação oral

contribuiu para garantir a participação de famílias com baixos níveis de alfabetização e reduziu barreiras para aquelas sem acesso à tecnologia. Para ajudar as famílias a compreenderem os objetivos da pesquisa, as equipes compartilharam vídeos curtos e mensagens de áudio via WhatsApp nos grupos já existentes das escolas. Em média, cerca de 60% das famílias dos anos selecionados participaram da pesquisa.

O CUE analisou e sintetizou os dados em resumos curtos voltados a públicos com diferentes níveis de letramento. Em seguida, as equipes de pesquisa apresentaram os resultados a cada escola e promoveram diálogos com grupos de pais/cuidadores e educadores que haviam participado da pesquisa. Esses diálogos não apenas contribuíram para compreender qualitativamente as razões por trás das respostas obtidas nos questionários, mas também criaram oportunidades para fortalecer a confiança relacional e identificar novas estratégias para ampliar as parcerias entre famílias, escolas e comunidades.

Em um subconjunto de quatro escolas em Cruz (CE), as equipes também utilizaram uma ferramenta adicional – as *Rubricas Globais de Engajamento Familiar, Escolar e Comunitário* – para avaliar práticas existentes. Pequenos grupos compostos por 8 a 10 professores, funcionários escolares e representantes das famílias participaram de encontros para refletir sobre como as escolas promoviam uma cultura inclusiva com as famílias, fortaleciam a confiança relacional e desenvolviam outros elementos relacionados às parcerias. Os dados qualitativos gerados nesses exercícios e diálogos contribuíram diretamente para os achados da pesquisa.

Como esta pesquisa exploratória foi realizada em um número limitado de escolas de três municípios, seus resultados não têm a pretensão de representar ou generalizar as práticas de engajamento entre família, escola e comunidade no Brasil. Ainda assim, os dados e achados oferecem uma análise aprofundada sobre as necessidades e aspirações das escolas em relação às parcerias com as famílias em diferentes territórios e contextos, além de contribuir para que escolas e comunidades identifiquem estratégias contextualizadas para fortalecer essas parcerias.

Análise e discussão

DADOS DEMOGRÁFICOS DAS ESCOLAS, FAMÍLIAS E EDUCADORES

No total, 995 famílias (pais/responsáveis) e 374 educadores escolares (professores, funcionários, líderes educacionais) participaram desta pesquisa no Brasil.

GÊNERO E DEFICIÊNCIA DOS ESTUDANTES

Nos três municípios analisados, a maioria dos respondentes familiares (entre 85% e 92%) era do sexo feminino. Entre os educadores do ensino fundamental participantes da pesquisa, entre 78% e 95% também eram mulheres – dado consistente com estatísticas nacionais que indicam que 88% dos professores desse nível de ensino no Brasil são do sexo feminino. De forma geral, apenas 5% das 1.001 famílias relataram ter uma criança com deficiência, embora se estime que esse número seja significativamente maior. A subnotificação pode estar relacionada à insuficiência de mecanismos de identificação, bem como à falta de informação ou reconhecimento sobre as deficiências das crianças.

TABELA 3

Gênero das famílias e dos educadores

Município	Famílias			Educadores	
	Número	Porcentagem Mulheres	Porcentagem de PCD	Número	Porcentagem de mulheres
Cruz	220	92,3%	2,7%	109	93,5%
Londrina	514	84,7%	5,5%	158	94,8%
Luziânia	261	88,3%	5,9%	107	78,3%
Média total	995	87,3%	5,0%	374	89,7%

Durante os diálogos com professores, lideranças educacionais e famílias, o engajamento familiar foi frequentemente referido como ‘engajamento das mães’ ou ‘engajamento das avós’. Partia-se do pressuposto de que as mulheres são as principais responsáveis pelo cuidado, e que o engajamento com a escola é, portanto, uma atribuição predominantemente feminina – percepção respaldada por dados nacionais que indicam que as mães assumem maior responsabilidade no cuidado dos filhos.²¹ Também foi destacado, nesses diálogos, que mães solo enfrentam uma sobrecarga desproporcional, tanto no cuidado quanto no engajamento com a escola e a comunidade. Em 2022, 14,9% dos domicílios no Brasil (cerca de 11,3 milhões) eram chefiados por mães solo.²² Embora o engajamento familiar recaia majoritariamente sobre as mulheres, é igualmente importante promover a participação de responsáveis do gênero masculino, tanto para o desenvolvimento e sucesso das crianças quanto para contribuir para a superação de estereótipos de gênero. Nesse sentido, chama atenção que, entre os 16 países incluídos no estudo global sobre engajamento familiar apresentado em *Seis Lições Globais*, o Brasil apresentou a maior proporção de respondentes do sexo feminino (87%).²³

NÍVEL DE ESCOLARIDADE E STATUS SOCIOECONÔMICO

Os níveis de escolaridade das famílias e suas condições socioeconômicas foram analisados de forma conjunta, uma vez que estão frequentemente correlacionados e influenciam o engajamento com as escolas. Evidências internacionais indicam que pais e responsáveis com maior nível socioeconômico tendem a se envolver mais na trajetória escolar de seus filhos.²⁴ Por outro lado, famílias em contextos socioeconômicos mais vulneráveis relatam, com frequência, o desejo de participar mais ativamente, mas enfrentam barreiras como a falta de tempo e de recursos financeiros para apoiar a aprendizagem no ambiente doméstico.²⁵

21 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), *Estatísticas de Gênero: Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil*, 3ª ed. (Estudos e Pesquisas de Informações Demográficas e Socioeconômicas, 2021), https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102066_informativo.pdf.

22 Janaína Feijó, “Mães Solo no Mercado de Trabalho”, Blog do IBRE (blog), em vigor desde 12 de maio de 2023, <https://blogdoibre.fgv.br/posts/maes-solo-no-mercado-de-trabalho>.

23 Morris e Nóra, *Seis lições globais sobre como o envolvimento da família, da escola e da comunidade pode transformar a educação*.

24 Laura Cashman, Ricardo Sabates, and Benjamin Alcott, “Parental Involvement in Low-Achieving Children’s Learning: The Role of Household Wealth in Rural India,” *International Journal of Educational Research* 105, (2021): 101701, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101701>; Cheng Yong Tan, Meiyang Lyu, and Baiwen Peng, “Academic Benefits from Parental Involvement Are Stratified by Parental Socioeconomic Status: A Meta-Analysis,” *Parenting* 20, no. 4 (2019): 241–87, <https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1694836>.

25 Debra Malone, “Socioeconomic Status: A Potential Challenge for Parental Involvement in Schools,” *Delta Kappa Gamma Bulletin* 83, no. 3 (2017): 58–62.

Níveis de escolaridade e status socioeconômico das famílias

Município	Número	Nível de escolaridade		Nível socioeconômico		
		Menos do que o ensino médio	Ensino médio e superior	Nunca ou às vezes	Principalmente	Sempre
Cruz	220	54,3%	45,7%	15,2%	28,1%	56,7%
Londrina	514	19,6%	80,4%	4,3%	22,2%	73,4%
Luziânia	261	43,0%	57,0%	14,9%	24,1%	61%
Total	995	33,4%	66,6%	9,4%	24%	66,6%

Os níveis de escolaridade e as condições socioeconômicas de pais e responsáveis eram, em média, mais baixos em Cruz e Luziânia do que em Londrina, o que é consistente com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).²⁶ Em Cruz e Luziânia, cerca de metade dos pais e responsáveis não havia concluído o ensino médio, incluindo aqueles sem escolarização formal ou com escolaridade parcial no ensino fundamental ou médio. Em contraste, em Londrina, quase quatro em cada cinco pais e responsáveis possuíam pelo menos o ensino médio completo ou níveis mais elevados de escolaridade (como ensino técnico ou superior), e aproximadamente três em cada quatro (74%) afirmaram conseguir atender “sempre” às suas necessidades básicas, incluindo alimentação e despesas de moradia. Já em Cruz e Luziânia, cerca de 15% das famílias relataram que “nunca” ou “às vezes” conseguem atender às suas necessidades básicas – situação associada à pobreza ou extrema pobreza –, enquanto aproximadamente um quarto das famílias, nos três municípios, indicou conseguir atendê-las “na maior parte do tempo”, caracterizando um quadro de pobreza relativa. De modo geral, os níveis de pobreza eram mais elevados em Cruz e Luziânia do que em Londrina.

Achados e recomendações

Esta seção apresenta cinco achados principais e recomendações acionáveis decorrentes da pesquisa, oferecendo subsídios relevantes para lideranças educacionais de governos, organizações da sociedade civil e iniciativas comunitárias no Brasil. As recomendações trazem orientações práticas para fortalecer políticas e práticas de engajamento entre família, escola e comunidade com foco em inclusão e equidade, contribuindo para que estudantes e escolas contem com o apoio necessário das famílias e das comunidades para se desenvolverem plenamente.

Achado 1: Os marcos educacionais nacionais, estaduais e municipais frequentemente concebem o papel das famílias na relação com as escolas como contribuições para a tomada de decisões e para a liderança, especialmente por meio da ‘gestão democrática’. No entanto, esses marcos carecem de uma descrição clara e detalhada sobre como as famílias podem, na prática, participar desses processos e também contribuir para outras formas essenciais de engajamento entre família, escola e comunidade.

Os nove marcos educacionais analisados mencionam amplamente a participação das famílias na *tomada de decisões e na liderança* por meio da ‘gestão democrática’. No entanto, não há uma visão clara nem orientações concretas sobre como traduzir esse princípio em práticas efetivas. Embora os marcos indiquem que as escolas

26 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), *IBGE Cidades*, 2022, <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>.

devem incluir as famílias em instâncias como conselhos escolares, não há mecanismos formais de obrigatoriedade ou de responsabilização que assegurem essa participação. Assim, cabe às próprias escolas definir seus procedimentos e regulamentos, inclusive quem tem direito a voto nesses espaços.²⁷

Embora a participação na *tomada de decisões e na liderança* seja uma dimensão importante do engajamento familiar, ela tende a envolver apenas uma parcela reduzida das famílias.²⁸ De acordo com os dados coletados nos três municípios analisados, apenas cerca de uma em cada dez famílias participa oferecendo contribuições sobre decisões escolares, e um número ainda menor relata exercer algum papel de liderança em associações de pais. Diante da falta de clareza, detalhamento e orientações práticas nos marcos educacionais, poucas escolas participantes da pesquisa conseguiram identificar estratégias que garantam a inclusão de famílias mais marginalizadas, incluindo aquelas com crianças com deficiência e famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Recomendação 1: Assegurar que os marcos educacionais nacionais, estaduais e municipais definam papéis e responsabilidades de maneira objetiva para as famílias, que sejam ao mesmo tempo viáveis de implementar e inclusivos para todos os perfis familiares. Isso inclui oferecer orientações sobre como operacionalizar a ‘gestão democrática’ nas escolas, bem como outras formas de participação em processos de tomada de decisão e liderança.

A participação de pais e responsáveis na tomada de decisões e na liderança é um mecanismo importante para garantir que as vozes e necessidades das famílias sejam ouvidas. Ao integrarem conselhos escolares ou outras instâncias de governança, as famílias desenvolvem habilidades de incidência em favor dos estudantes e das comunidades, o que frequentemente está associado a maior satisfação das famílias e a melhores resultados educacionais.²⁹ No Brasil, a ‘gestão democrática’ é apresentada por pesquisadores e pelos marcos educacionais como o modelo ideal de governança escolar, ao possibilitar a participação ativa de famílias e comunidades nos processos decisórios.³⁰

Nesse contexto, os marcos educacionais nos níveis nacional, estadual e municipal deveriam incluir orientações mais claras sobre como as escolas podem implementar, na prática, a ‘gestão democrática’. Experiências em escolas do Amazonas e de Porto Alegre oferecem exemplos promissores nesse sentido. Uma escola de ensino fundamental no Amazonas, por exemplo, enfrentava altos índices de evasão e exclusão escolar, agravados pela chegada de estudantes refugiados haitianos e venezuelanos, oriundos de diferentes sistemas educacionais e contextos linguísticos. Muitos desses estudantes tinham dificuldades de se adaptar a um ambiente escolar que não considerava suas realidades nem suas necessidades de aprendizagem. Diante desse cenário, em 2010, a escola reconheceu a necessidade de uma mudança profunda na forma de se relacionar com as famílias e a comunidade e passou a adotar assembleias semanais, envolvendo estudantes, famílias e equipe escolar. Esses encontros criaram um espaço de diálogo coletivo sobre percepções, desafios, reações e propostas relacionadas às práticas pedagógicas. As assembleias passaram a funcionar como um exemplo concreto de ‘gestão democrática’, ao permitir que famílias, comunidade e estudantes participassem ativamente da construção de soluções e da tomada de decisões. A partir desse processo coletivo, foram promovidas mudanças nas formas de comunicação, no compartilhamento de preocupações e perspectivas e na elaboração e validação do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Atualmente, a escola se configura como um espaço dinâmico e inclusivo, que prioriza

27 Todos Pela Educação, “Perguntas e Respostas: Como Funcionam os Conselhos Escolares?” *Todos pela Educação*, em vigor desde 22 de janeiro de 2018, <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-como-funcionam-os-conselhos-escolares/>.

28 Morris e Nóra, *Seis lições globais sobre como o envolvimento da família, da escola e da comunidade pode transformar a educação*.

29 Pedro A. Noguera, “Transforming Urban Schools through Investments in the Social Capital of Parents,” in *Social Capital and Poor Communities*, ed. Susan Saegert, J. Phillip Thompson, and Mark R. Warren (Russell Sage Foundation, 2001), 189–212.

30 Gilzilene França Almeida, *A Gestão Democrática nos Planos Municipais de Educação: Compromissos e Realizações dos Municípios na Região Norte do Tocantins* [Democratic Management in Municipal Education Plans: Commitments and Achievements of Municipalities in the Northern Region of Tocantins] (Especialização, Universidade Federal do Tocantins, 2020), <http://hdl.handle.net/11612/4225>.

o engajamento entre família, escola e comunidade e fortalece uma cultura de corresponsabilidade e práticas de ‘gestão democrática’.³¹

Uma escola de ensino fundamental em Porto Alegre oferece outro exemplo relevante. A escola enfrentava altas taxas de evasão e exclusão, além de episódios frequentes de vandalismo. Professores também relatavam um clima de desrespeito por parte dos estudantes. Em 2012, para enfrentar esses desafios, uma equipe formada por gestores e professores passou a dialogar com famílias e estudantes sobre formas de melhorar o clima escolar, a segurança e o desenvolvimento dos alunos. Como resultado, a escola instituiu assembleias mensais com a participação de toda a comunidade escolar – educadores, estudantes e famílias – nas quais decisões sobre temas relevantes, como segurança, passaram a ser tomadas de forma coletiva.³² Em 2022, a escola foi uma das três finalistas do *World’s Best School Prizes*, na categoria “colaboração com a comunidade”, em reconhecimento ao seu modelo de ‘gestão democrática’.

Essas experiências evidenciam como a ‘gestão democrática’ pode ser promovida em diferentes contextos. No entanto, para que práticas de participação na *tomada de decisões e na liderança* sejam implementadas de forma consistente e sustentável em todo o país, é fundamental que os marcos educacionais nos níveis nacional, estadual e municipal estabeleçam papéis e responsabilidades claros para as famílias, além de orientações mais detalhadas para as escolas. Além disso, para que a gestão seja de fato democrática, é necessário garantir a participação de famílias diversas e representativas. Nesse sentido, os marcos educacionais também precisam avançar na oferta de diretrizes mais concretas sobre como promover essa inclusão.

Achado 2: Há um desalinhamento entre a forma como educadores e famílias compreendem o engajamento familiar, escolar e comunitário. Em geral, os educadores definem esse engajamento como a participação em eventos escolares. Já as famílias entendem que a principal forma de engajamento, e aquela que envolve todas as famílias, é o apoio à aprendizagem em casa.

Nas pesquisas, famílias e educadores foram convidados a indicar as diferentes formas pelas quais as famílias se envolvem na educação dos estudantes. Foram apresentadas oito opções de resposta, organizadas em seis tipos de engajamento familiar, conforme ilustrado na figura a seguir. Os participantes também puderam selecionar a opção ‘outro’ e incluir respostas adicionais.

31 Winthrop et al., *Colaborando para Transformar e Melhorar os Sistemas Educacionais*, 266-276.

32 Beatriz Vichessi, “Três Escolas Brasileiras São Finalistas De Prêmio Que Vai Escolher as Melhores Do Mundo”, Nova Escola, em vigor desde 9 de junho de 2022, <https://novaescola.org.br/conteudo/21268/tres-escolas-publicas-brasileiras-sao-finalistas-de-premio-que-vai-escolher-as-melhores-do-mundo>.

Tipos de participação e engajamento familiar



FONTE: Morris, Emily M. e Laura Nóra. *Seis lições globais sobre como o envolvimento familiar, escolar e comunitário pode transformar a educação*. Brookings Institution, 2024.

Nos três municípios, as famílias relataram que a principal forma de envolvimento é o *apoio à aprendizagem* no ambiente doméstico. Esse apoio inclui incentivar o desenvolvimento acadêmico dos filhos, auxiliando nas tarefas escolares; garantir o acesso a materiais escolares, uniformes e outros itens necessários; e apoiar o desenvolvimento social e emocional das crianças. Como destacou um responsável, o engajamento familiar é “uma troca entre a escola e a família para ajudar no desenvolvimento da criança”.³³ Em média, dois em cada três pais e responsáveis (67,4%) indicaram que sua principal forma de envolvimento é o *apoio à aprendizagem em casa*. A segunda forma mais comum foi a *comunicação com a equipe escolar* (62,3%). Menos da metade das famílias (43,5%) relatou *participar de eventos escolares*. Observa-se, ainda, que pais e responsáveis com maior nível de escolaridade (ensino médio ou superior) *participam de eventos escolares* em proporção significativamente maior do que aqueles com ensino fundamental ou menos.³⁴ Por outro lado, apenas cerca de um em cada dez familiares (11,7%) afirmou *contribuir com opiniões sobre decisões da escola*, e uma proporção ainda menor (4,8%) relatou exercer algum *papel de liderança em associações ou comitês de pais*.

³³ Discussão em grupo focal, Luziânia, Brasil, setembro de 2024.

³⁴ Nível de significância de 0,95.

TABELA 5

Tipos de envolvimento e participação da família de acordo com as famílias e os educadores

Tipos de envolvimento e engajamento familiar	Grupo	Cruz	Londrina	Luziânia	Total
Apoio à aprendizagem em casa e cuidados					
Apoio à aprendizagem em casa	Famílias	79,5%	71,4%	49,4%	67,4%
	Educadores	59,6%	45,6%	28,0%	44,7%
Comunicação					
Comunicação com professores e funcionários da escola	Famílias	73,2%	65,6%	46,7%	62,3
	Educadores	67,0%	63,9%	30,8%	55,3%
Acompanhamento das notícias escolares	Famílias	64,5%	55,3%	37,5%	52,7%
	Educadores	50,5%	43,7%	26,2%	40,6%
Construção de comunidade					
Participação em eventos escolares	Famílias	59,1%	44,2%	29,1%	43,5%
	Educadores	47,7%	57,6%	29,0%	46,5%
Voluntariado (tempo e recursos)					
Doações (contribuições financeiras)	Famílias	14,1%	24,1%	8,8%	17,9%
	Educadores	1,8%	20,9%	3,7%	10,4%
Voluntariado em atividades escolares	Famílias	3,6%	9,3%	4,6%	6,8%
	Educadores	3,7%	12,0%	2,8%	7,0%
Tomada de decisões e liderança					
Fornecer devolutivas sobre as decisões escolares	Famílias	14,5%	13,8%	5,0%	11,7%
	Educadores	20,2%	17,7%	0,9%	13,6%
Participação em em uma associação de pais/responsáveis	Famílias	3,2%	7,8%	0,4%	4,8%
	Educadores	12,8%	16,5%	0,9%	11,0%
Não estão envolvidos	Famílias	0,0%	2,3%	3,4%	2,1%
	Educadores	3,7%	5,7%	14%	7,5%

OBSERVAÇÃO: as respostas eram do tipo “selecione todas” e não somam 100%. As porcentagens em negrito são as duas principais seleções para cada grupo.

Quando questionado sobre o que significava o envolvimento da família, da escola e da comunidade, um educador destacou “boa convivência com a escola, presença dos pais na escola, famílias e escolas [trabalhando] juntas”.³⁵ A maioria dos educadores disse que a *comunicação com os professores e funcionários da escola* (55,3%) e a *participação em eventos escolares* (46,5%) eram os principais tipos de envolvimento familiar, seguidos pelo *apoio à aprendizagem em casa* (44,7%). Durante os diálogos, os educadores descreveram como a *comunicação com os funcionários da escola e professores* envolvia reuniões presenciais com os pais/ responsáveis, comunicação por SMS ou grupos de mídia social (por exemplo, WhatsApp) ou conversas por telefone. Em média, os educadores relataram *participar de eventos escolares, fornecer feedback sobre as decisões da escola* e *desempenhar funções de liderança em uma associação de pais* em taxas mais altas do que as famílias. Os eventos escolares incluíam comemorações, reuniões de pais e professores e todas as reuniões e assembleias escolares.

De modo geral, os educadores tendem a definir o envolvimento e o engajamento familiar como interações diretas e comunicação com professores e equipes escolares, enquanto as famílias associam esse envolvimento principalmente ao que ocorre no ambiente doméstico, incluindo o cuidado e o apoio à aprendizagem. Já nos marcos educacionais, o engajamento familiar é frequentemente entendido como participação na tomada de decisões e na liderança. Todas essas formas de envolvimento são relevantes e devem ser consideradas no planejamento e na formulação de políticas educacionais.

Recomendação 2: Apoiar as escolas na construção de visões e planos compartilhados de engajamento familiar, escolar e comunitário, que considerem todas as formas pelas quais as famílias apoiam a aprendizagem de seus filhos, inclusive no ambiente doméstico. As escolas precisam ir além da realização de eventos voltados às famílias e garantir que as estratégias de engajamento sejam inclusivas e alcancem todos os perfis familiares, especialmente os mais vulneráveis.

As escolas devem assegurar que educadores e famílias atuem de forma colaborativa para promover o bem-estar dos estudantes, tanto no ambiente doméstico quanto na escola. Os achados indicam que a principal forma de envolvimento das famílias na educação dos filhos ocorre por meio do apoio à aprendizagem em casa, mas esse apoio pode ser fortalecido. As equipes escolares podem contribuir oferecendo orientações claras e atividades pedagógicas adequadas a diferentes níveis de escolaridade das famílias, além de disponibilizar dicas, incentivos e recursos alinhados às etapas de desenvolvimento das crianças.³⁶ Secretarias estaduais e municipais de educação também podem apoiar esse processo, fornecendo orientações aos educadores sobre como trabalhar com as famílias no apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento no ambiente doméstico. Experiências internacionais ilustram caminhos possíveis. Em Serra Leoa, por exemplo, uma organização da sociedade civil, em parceria com o governo distrital, desenvolveu um kit de engajamento para pais e responsáveis, com o objetivo de aumentar sua confiança no apoio à aprendizagem em casa. Entre os materiais, foi criado um recurso visual com perguntas que mães com baixos níveis de escolaridade poderiam fazer aos professores, além de orientações práticas para acompanhar o progresso dos filhos em relação às expectativas de aprendizagem.³⁷

Durante a pesquisa no Brasil, tanto educadores quanto famílias destacaram a comunicação com a escola como uma dimensão central do engajamento. No entanto, os diálogos revelaram que essa comunicação é, muitas vezes, predominantemente unidirecional – centrada na transmissão de informações da escola para as famílias –, em vez de promover trocas efetivas. Ampliar os canais de comunicação bidirecional e criar espaços de escuta ativa das famílias é, portanto, fundamental. Como observou um pai/ responsáveis: “A escola poderia ouvir mais

35 Discussão em grupo focal, Luziânia, Brasil, setembro de 2024.

36 ParentPowered, 2022-23 End of School Year Impact Report for Springfield School District (ParentPowered, 2023), https://parentpowered.com/wp-content/uploads/2022/01/SAMPLE-District_End-of-Year-Report.pdf.

37 Emily Markovich Morris, Max Lieblich, and Laura Nóra, *Building Partnerships Where Families, Schools, and Communities Stand Together in Sierra Leone* (Brookings Institution, 2024), <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2024/09/Sierra-Leone-Policy-Brief.pdf>.

as famílias. O envolvimento também consiste em ajudar e orientar as famílias”.³⁸ As assembleias realizadas em escolas no Amazonas e em Porto Alegre, descritas anteriormente, são exemplos de práticas que fortalecem a comunicação bidirecional e podem inspirar iniciativas semelhantes em outros contextos.

Quando questionadas sobre estratégias eficazes para fortalecer o engajamento entre família, escola e comunidade, as equipes escolares frequentemente mencionaram a realização de mais eventos como principal alternativa para ampliar as interações com as famílias. Embora esses eventos possam contribuir para aproximar escola e comunidade, os dados indicam que simplesmente aumentar sua frequência e esperar a participação de todas as famílias pode acabar sobrecarregando aquelas que já enfrentam limitações de tempo e condições de trabalho pouco flexíveis.³⁹ Nesse sentido, os eventos escolares devem ser pensados como oportunidades significativas para que as famílias apoiem seus filhos, e não como atividades genéricas e pontuais, com participação esperada em datas e horários fixos definidos exclusivamente pela escola.⁴⁰ Para que o engajamento entre família, escola e comunidade se torne parte integrante das práticas escolares, é fundamental que os marcos educacionais considerem a diversidade das famílias e ofereçam às escolas orientações claras e objetivas sobre como fortalecer parcerias por meio de múltiplas formas de envolvimento.

Achado 3: Existem diferentes tipos de barreiras que dificultam um maior engajamento das famílias com as escolas. Essas barreiras podem ser estruturais (relacionadas à escola), situacionais (relacionadas às famílias) ou uma combinação de ambas. Segundo as famílias, os principais obstáculos para se engajar com a escola são a falta de tempo e as limitações financeiras. Já os educadores percebem que, além disso, há também falta de interesse por parte das famílias. Essas diferenças de percepção sobre as barreiras ao engajamento têm gerado uma dinâmica de culpabilização entre educadores e famílias, o que dificulta a construção de parcerias mais sólidas.

Na pesquisa, famílias e educadores também foram convidados a identificar as principais barreiras que dificultam o engajamento das famílias com as escolas. Foram apresentadas dez opções de resposta, além da possibilidade de indicar outras barreiras ou assinalar a opção ‘sem barreiras’. As barreiras foram classificadas em três categorias: estruturais, situacionais e aquelas que combinam ambas, conforme ilustrado na Figura 4⁴¹. Barreiras estruturais são aquelas associadas às escolas e aos sistemas educacionais, como a falta de transporte ou a existência de ambientes pouco acolhedores ou inseguros. Já as barreiras situacionais estão relacionadas às condições específicas das famílias, como problemas de saúde ou deficiência de pais/ responsáveis, que podem dificultar a interação com professores e a participação em atividades escolares. Muitas barreiras, no entanto, apresentam natureza combinada. É o caso, por exemplo, da falta de tempo e de recursos financeiros para se engajar com a escola, que resulta tanto de condições familiares quanto de limitações estruturais.

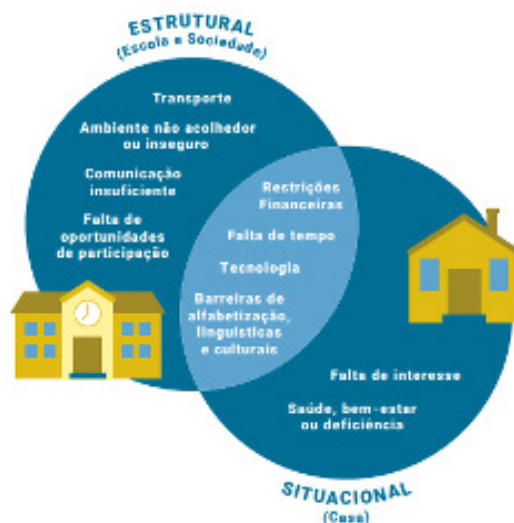
38 Discussão em grupo focal, Luziânia, Brasil, setembro de 2024

39 Karen L. Mapp et al., *Todos ganham!: As evidências das parcerias entre família e escola e suas implicações para a prática* (Scholastic, 2022).

40 Karen L. Mapp, Ilene Carver, and Jessica Lander, *Powerful Partnerships: A Teacher's Guide to Engaging Families for Student Success* (Scholastic, 2017),

41 Morris e Nóra, *Seis lições globais sobre como o envolvimento da família, da escola e da comunidade pode transformar a educação*.

Barreiras à Participação e ao Engajamento Familiar



FONTE: Morris, Emily M. e Laura Nóra. *Seis lições globais sobre como o envolvimento da família, da escola e da comunidade pode transformar a educação*. Brookings Institution, 2024.

A principal barreira apontada, de forma consistente entre municípios, famílias e educadores, foi a falta de tempo. Mais de um terço das famílias (41,0%) e mais da metade dos educadores (59,6%) indicaram que essa é a principal dificuldade para o engajamento das famílias na educação dos filhos. A falta de tempo está associada, em grande medida, à ausência de condições de trabalho flexíveis e a contextos familiares desafiadores — como no caso de mães solo ou responsáveis com filhos matriculados em diferentes escolas —, o que limita a participação em eventos e a comunicação com a equipe escolar. Os diálogos com famílias e educadores evidenciaram que famílias trabalhadoras, especialmente mães solo com mais de um filho e aquelas que enfrentam questões de saúde ou deficiência no núcleo familiar, têm dificuldade em se ausentar do trabalho para atender às expectativas de engajamento estabelecidas pelas escolas, como a participação em reuniões realizadas em horário comercial. Muitas famílias relataram sentir-se julgadas e perceber que suas condições socioeconômicas, especialmente situações de pobreza, são frequentemente desconsideradas. Como disse um responsável: “Acredito que nossa sociedade é estruturada de uma forma que impede as famílias de participar da escola. Se um trabalhador pede folga para visitar a escola de seu filho, seu salário é descontado”.⁴²

A expectativa, por parte das escolas e dos sistemas educacionais, de que pais e responsáveis participem de atividades durante o horário escolar muitas vezes exigindo que se ausentem do trabalho e de atividades geradoras de renda, cria um dilema para aqueles que acumulam múltiplos empregos ou não dispõem de condições de trabalho flexíveis. De acordo com os diálogos realizados nos três municípios, a exigência de participação obrigatória em reuniões e eventos escolares pode, na prática, penalizar as famílias mais vulneráveis, um padrão também observado em outros países incluídos no estudo global.⁴³

⁴² Discussão em grupo focal, Londrina, Brasil, maio de 2023.

⁴³ Morris e Nóra, *Seis lições globais sobre como o envolvimento da família, da escola e da comunidade pode transformar a educação*.

Em comparação com a *falta de tempo*, outras barreiras foram mencionadas pelas famílias com menor frequência. Menos de 10% indicaram *limitações financeiras* (8,9%) e menos de 6% apontaram *barreiras relacionadas à alfabetização, linguagem ou cultura* (5,9%). Em Luziânia, cerca de metade das famílias com melhores condições socioeconômicas (46,7%) – que afirmaram conseguir atender sempre às suas necessidades básicas – relatou não enfrentar barreiras para se engajar na educação dos filhos, em contraste com apenas 21,6% entre as famílias em contextos mais vulneráveis. Essa diferença é estatisticamente significativa e indica que famílias em situação de maior vulnerabilidade enfrentam mais obstáculos para participar da vida escolar. Os dados também mostram que, em Cruz, município com maior proporção de famílias com baixos níveis de escolaridade e renda, quase metade dos educadores (42,2%) identificou a alfabetização, a linguagem ou a cultura como uma das principais barreiras ao engajamento familiar. Ao discutir as barreiras ao envolvimento familiar, um educador em Luziânia disse que, devido à “falta de interesse deles, muitos não estão acostumados a participar das atividades escolares, ir à escola e não reservam tempo para a criança”.⁴⁴

Os educadores apontaram a *falta de interesse* dos pais e responsáveis como uma das principais barreiras ao envolvimento familiar; em média, quase um terço (34,8%) dos respondentes, nos três municípios, indicou esse fator como a segunda maior dificuldade. Nas conversas, essa percepção de *falta de interesse* estava associada a situações em que pais e responsáveis não demonstravam iniciativa para se comunicar com a escola, participar de atividades ou acompanhar a aprendizagem dos estudantes. Um educador disse: “A escola tem feito muito, mas há uma falta de interesse dos pais. Ligamos, entramos em contato, mas não temos resposta deles. Há uma falta de vontade da parte deles.”⁴⁵ Os educadores muitas vezes se sentiam sobrecarregados e frustrados. Por outro lado, as famílias não identificaram a *falta de interesse* como uma barreira relevante ao seu engajamento. Em média, apenas 0,5% mencionaram esse fator. 94% das famílias que ainda não estavam altamente envolvidas afirmaram que gostariam de se engajar mais na educação dos filhos. Durante os diálogos, muitas famílias relataram não saber como se envolver além da participação em eventos escolares organizados pela escola e/ou não se sentirem acolhidas nesses espaços. Em vez disso, especialmente entre aquelas com menor nível de escolaridade, houve relatos de sentimentos de estigmatização por não conseguirem participar mais ativamente, além de culpa quando os filhos enfrentavam dificuldades de aprendizagem ou problemas na escola. Esse jogo de culpabilização acaba por dificultar a construção de parcerias mais sólidas entre família, escola e comunidade.

TABELA 6

Barreiras à Participação e ao Engajamento Familiar

Barreiras à Participação e ao Engajamento Familiar	Grupo	Cruz	Londrina	Luziânia	Total
Barreiras estruturais					
Falta de transporte	Famílias	6,4%	2,7%	6,9%	4,6%
	Educadores	11,0%	6,3%	7,5%	8,0%
Ambiente pouco acolhedor ou inseguro	Famílias	0,5%	0,8%	2,3%	1,1%
	Educadores	0,0%	0,6%	1,9%	0,8%
Comunicação insuficiente entre a família e a escola	Famílias	1,4%	2,5%	3,4%	2,5%
	Educadores	5,5%	5,7%	10,3%	7,0%

44 Discussão em grupo focal, Luziânia, setembro de 2024.

45 Discussão em grupo focal, Cruz, Brasil, maio de 2023.

Barreiras à Participação e ao Engajamento Familiar	Grupo	Cruz	Londrina	Luziânia	Total
Barreiras situacionais					
Falta de interesse	Famílias	0,9%	0,2%	0,4%	0,4%
	Educadores	25,7%	46,8%	26,2%	34,8%
Questões de saúde, bem-estar ou deficiência	Famílias	2,3%	5,6%	2,3%	4,0%
	Educadores	11,9%	10,1%	5,6%	9,4%
Estrutural e situacional					
Falta de tempo	Famílias	39,1%	44,6%	35,6%	41,0%
	Educadores	57,8%	66,5%	51,4%	59,6%
Restrições financeiras	Famílias	5,0%	10,9%	8,4%	8,9%
	Educadores	9,2%	25,9%	15,9%	18,2%
Barreiras de alfabetização, idioma ou culturais	Famílias	11,8%	3,7%	5,4%	5,9%
	Educadores	42,2%	16,5%	12,1%	22,7%
Falta de tecnologia	Famílias	3,6%	3,1%	2,7%	3,1%
	Educadores	12,8%	13,3%	7,5%	11,5%
Sem barreiras	Famílias	43,6%	36,0%	36,8%	37,9%
	Educadores	6,4%	2,5%	5,6%	4,5%

OBSERVAÇÃO: as respostas não somam 100%. As famílias e os educadores foram solicitados a “selecionar todas” as opções aplicáveis, exceto os educadores de Luziânia, que deveriam “selecionar as três principais” opções. As porcentagens em negrito são as duas principais seleções para cada grupo.

Recomendação 3: Identificar e desenvolver estratégias de engajamento familiar, escolar e comunitário que sejam inclusivas, baseadas em evidências e adaptadas às necessidades e aspirações de diferentes perfis de famílias, educadores e estudantes, buscando romper, de forma intencional, as barreiras ao engajamento.

Evidências de pesquisas e estudos globais indicam que famílias que enfrentam dificuldades para atender às suas necessidades básicas diárias encontram maiores obstáculos para se engajar com as escolas, especialmente quando as estratégias de envolvimento entre família, escola e comunidade são planejadas sem considerar as necessidades e aspirações de diferentes perfis de famílias, educadores e estudantes. Para garantir oportunidades mais equitativas de participação, é fundamental que lideranças educacionais priorizem a flexibilidade. Isso inclui, por exemplo, organizar eventos, assembleias e reuniões em horários mais acessíveis para famílias trabalhadoras, como no período noturno ou aos finais de semana. Além disso, famílias e comunidades destacaram a importância de que esses espaços sejam conduzidos de forma mais inclusiva, com foco na colaboração – e não em abordagens punitivas –, e que promovam oportunidades reais de diálogo.

Para adaptar as práticas de engajamento familiar, escolar e comunitário às necessidades das famílias, as escolas do município de Cruz substituíram as tradicionais reuniões de pais e professores, nas quais os educadores

apresentavam o desempenho geral da turma a grupos de pais, por reuniões individuais personalizadas. O modelo anterior, caracterizado por apresentações longas e muitas vezes pouco objetivas deixava um espaço reduzido para diálogos significativos e interações pessoais. Em contrapartida, a nova abordagem, conhecida como “dia de feedback personalizado”, proporcionou uma oportunidade dedicada para que os pais/ responsáveis se reunissem individualmente com o professor de seus filhos, seja remotamente ou pessoalmente. Para acomodar os horários das famílias, os educadores se colocaram à disposição durante todo o dia, em vez de em um horário fixo. As escolas também se esforçaram para criar uma atmosfera acolhedora, montando áreas de estar confortáveis para famílias e educadores perto da entrada da escola ou nas calçadas, oferecendo café às famílias e tornando a experiência menos formal e mais convidativa. Essas sessões permitiram discussões personalizadas sobre as necessidades específicas dos alunos e criaram espaço para os educadores ouvirem as perguntas e perspectivas das famílias. Essa prática ajudou as famílias a superar barreiras estruturais e situacionais e criou oportunidades para a comunicação bidirecional e a construção de confiança relacional.

Escolas acolhedoras e inclusivas tendem a construir parcerias mais sólidas com as famílias, promovendo um senso de pertencimento e colaboração que beneficia tanto os estudantes quanto a comunidade escolar como um todo. Nesse sentido, é fundamental que as equipes escolares avaliem regularmente suas estratégias de engajamento entre família, escola e comunidade. Uma das ferramentas que podem apoiar esse processo é a *Ferramenta de Rubricas Globais de Engajamento Familiar, Escolar e Comunitário*,⁴⁶, que fornece aos educadores e líderes familiares um conjunto de rubricas que eles podem usar para avaliar e refletir sobre suas práticas e políticas atuais relacionadas à família, escola e comunidade, e para informar um plano para tornar as práticas e políticas mais inclusivas e equitativas.

Achado 4: Educadores e famílias apresentam níveis distintos de confiança relacional. Enquanto os educadores relatam níveis de confiança baixos a moderados em relação às famílias, estas, por sua vez, indicam níveis mais elevados de confiança nos educadores. Ambos, no entanto, manifestam o desejo de contar com mais oportunidades de interação significativa, de modo a fortalecer a confiança entre eles.

As equipes de pesquisa solicitaram a famílias e aos educadores⁴⁷ que avaliassem o nível de confiança relacional entre si. Para isso, os participantes indicaram seu grau de concordância com sete afirmações que compõem uma escala de confiança relacional⁴⁸ desenvolvida pelo CUE. Essa escala é estruturada em sete dimensões, conforme apresentado na Figura 5.

46 Global Family Engagement in Education Network, *Global Family, School, and Community Engagement Rubrics Tool* (Brookings Institution, 2024), <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2024/03/Global-Rubrics-Web.pdf>.

47 Em outros países incluídos na pesquisa global sobre engajamento entre família, escola e comunidade — especificamente no ensino fundamental II e no ensino médio —, os estudantes também foram incluídos como respondentes.

48 A escala foi desenvolvida ao longo de dois anos e passou por muitas iterações (ver Morris e Nóra, *Seis lições globais sobre como o engajamento familiar, escolar e comunitário pode transformar a educação*).

Elementos de confiança relacional



Em Luziânia, famílias e educadores responderam às sete afirmações da escala de confiança relacional, enquanto, em Cruz e Londrina, os participantes responderam a um subconjunto reduzido, com 5 a 6 itens da escala.⁴⁹ Nos três municípios, as famílias, em média, relataram níveis mais elevados de confiança em relação aos educadores do que o inverso. De modo geral, as famílias situaram sua percepção entre níveis ‘moderados’ e ‘altos’ de confiança, enquanto os educadores indicaram níveis ligeiramente inferiores, entre ‘baixos’ e ‘moderados’ de confiança nas famílias.”

A forma como famílias e educadores avaliaram os diferentes componentes da escala variou entre os municípios. Em Luziânia, as famílias relataram níveis mais elevados de confiança relacional com os educadores (3,18 em 4) do que o inverso (2,70 em 4). O componente mais bem avaliado por ambos foi o *respeito* (3,29 e 3,20, respectivamente). Em outras palavras, educadores e famílias sentiram que estavam sendo tratados com dignidade e respeito uns pelos outros. Por outro lado, as famílias atribuíram as menores pontuações às dimensões de *interações* e *cultura de escuta* (3,02 e 3,05), enquanto os educadores avaliaram mais negativamente as dimensões de *interações* e *competência* (2,39 e 2,48). As *interações* referem-se ao grau de contato e comunicação entre famílias e educadores e são um elemento crítico da confiança relacional; quanto mais contato eles têm, mais oportunidades têm de desenvolver confiança.⁵⁰ Durante os diálogos em Luziânia, um responsável explicou a baixa avaliação dessa dimensão se devia, em parte, ao fato de os estudantes terem vários professores ao longo do ano, o que dificultava a construção de vínculos entre famílias e educadores. Já a *cultura de escuta* envolve o reconhecimento e a valorização das contribuições de estudantes, educadores e famílias, bem como a criação de espaços para compartilhar e ouvir diferentes perspectivas. As famílias relataram que nem sempre têm oportunidades suficientes para se expressar e, quando o fazem, suas contribuições nem sempre são valorizadas pela escola.

49 Em Cruz e Londrina, dois elementos (respeito e cultura de escuta) foram combinados durante a coleta de dados e outros dois elementos foram adicionados posteriormente (integridade e cuidado). Os educadores não foram questionados sobre suas percepções da competência das famílias.

50 Anthony S. Bryk et al., *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago* (University of Chicago Press, 2010).

TABELA 7

Pontuação da escala de confiança relacional por elemento e município entre famílias e educadores

Elemento	Município	Classificação	
		Famílias	Educadores
Visão Compartilhada	Cruz	3,29	2,99
	Londrina	3,19	2,86
	Luziânia	3,07	2,66
Respeitoa	Cruz	3,25	3,25
	Londrina	3,17	3,01
	Luziânia	3,29	3,10
Cultura de escuta	Cruz	3,25	3,25
	Londrina	3,17	3,01
	Luziânia	3,05	2,90
Cuidado	Cruz	N/A	N/A
	Londrina	N/A	N/A
	Luziânia	3,11	2,59
Competência	Cruz	3,49	N/A
	Londrina	3,20	N/A
	Luziânia	3,19	2,48
Integridade	Cruz	N/A	N/A
	Londrina	N/A	N/A
	Luziânia	3,17	2,67
Interações	Cruz	3,26	2,85
	Londrina	3,22	2,68
	Luziânia	3,02	2,39
Média total na escala	Cruz	3,32 (n = 209)	3,03 (n = 97)
	Londrina	3,19 (n = 431)	2,87 (n = 131)
	Luziânia	3,18 (n = 184)	2,70 (n = 54)

OBSERVAÇÃO: em Cruz e Londrina, respeito e cultura de escuta foram combinados na mesma pergunta. Portanto, as pontuações desses elementos são as mesmas.

Em Luziânia, os educadores atribuíram às famílias pontuações mais baixas no elemento de *competência* em comparação com os demais elementos da escala, indicando a percepção de que as famílias nem sempre cumprem seu papel no apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes. Segundo os educadores, muitas famílias tenderiam a delegar excessivamente à escola a responsabilidade pela educação dos filhos, dedicando menos tempo ao acompanhamento da aprendizagem em casa. Como destacou um educador “as famílias acham que só os professores têm a função de educar as crianças [...] elas atribuem o papel da educação exclusivamente à escola”.⁵¹ Ainda em Luziânia, a competência das famílias foi o aspecto mais bem avaliado pelos educadores em termos relativos baixos. Já em Cruz e Londrina, os educadores atribuíram as menores pontuações à dimensão de interações com as famílias (2,85 e 2,68, respectivamente, em uma escala de 4 pontos). Embora famílias e educadores em Luziânia demonstrem níveis elevados de *respeito* mútuo, persistem lacunas importantes na confiança relacional, associadas principalmente à baixa frequência de *interações* e a uma *cultura de escuta* ainda pouco desenvolvida.

Em Cruz e Londrina, as famílias diferiram quanto aos aspectos mais bem avaliados da escala. Em Cruz, as famílias atribuíram a maior pontuação à *competência* dos professores (3,49 em 4), enquanto, em Londrina, a dimensão mais bem avaliada foi a de *interações* (3,22 em 4). Por outro lado, tanto em Cruz quanto em Londrina, as famílias atribuíram as menores pontuações ao componente combinado de *respeito* e *cultura de escuta* (3,25 e 3,17, respectivamente). Não está claro por que, em Luziânia, as famílias relataram níveis mais elevados de percepção de respeito em relação aos educadores do que em Cruz e Londrina. No entanto, os diálogos sugerem que a qualidade e a frequência da comunicação podem ter influenciado essas percepções. Durante as conversas nas escolas, famílias e educadores destacaram a importância das interações e da comunicação bidirecional na construção de parcerias sólidas e de uma cultura de escuta. Um educador disse: “Essa parceria entre a escola e a família é alcançada por meio de uma comunicação ativa e eficaz. Eu falo e me permito ouvir o que eles [pais/ responsáveis] têm a dizer [...] Muitas vezes, nós [professores] não ouvimos o suficiente, queremos falar e não queremos ouvir o que os pais/ responsáveis têm a dizer.”⁵² Criar oportunidades para a escuta ativa e para conexões intencionais entre famílias e educadores é, portanto, fundamental para o fortalecimento da confiança relacional.⁵³

Recomendação 4: Priorizar iniciativas voltadas ao fortalecimento da confiança relacional entre famílias, educadores e estudantes. Esse tipo de confiança é fundamental para garantir que marcos educacionais, práticas e parcerias sejam bem-sucedidos e sustentáveis.

Parcerias sólidas entre famílias, escolas e comunidades são fundamentais para garantir que as escolas tenham as condições e o apoio necessários para que os estudantes se desenvolvam plenamente. Essas parcerias dependem da construção de confiança relacional, bem como do reconhecimento, da conexão e da escuta ativa entre famílias e educadores.⁵⁴ Uma estratégia relevante para fortalecer essa confiança por meio de *interações* significativas é o Programa Criança Feliz, uma iniciativa nacional intersetorial voltada ao desenvolvimento integral na primeira infância. Por meio desse programa, famílias e crianças “em situação de vulnerabilidade e risco social”⁵⁵ recebem visitas domiciliares realizadas por agentes comunitários capacitados nas áreas de saúde, educação e assistência social.⁵⁶ Essas visitas têm como objetivo oferecer apoio abrangente a gestantes e crianças na primeira infância (até os seis anos de idade), por meio de:

51 Discussão em grupo focal, Luziânia, setembro de 2024.

52 Discussão em grupo focal, Luziânia, setembro de 2024.

53 Bryk et al., *Organizing Schools for Improvement*.

54 Bryk et al., *Organizing Schools for Improvement*.

55 Isso inclui: 1) mulheres grávidas beneficiárias do programa nacional de transferência de renda; 2) crianças de até 72 meses e suas famílias beneficiárias do programa nacional de transferência de renda; e 3) crianças de até 72 meses removidas de experiências adversas em família.

56 O que é o Programa Criança Feliz” [What Is the Happy Child Program], Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, last modified June 28, 2022, <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/crianca-feliz/o-que-e-pcf-2>.

1. Orientação e acompanhamento durante a gestação e os primeiros anos de vida da criança;
2. Fortalecimento das competências parentais e do papel das famílias no cuidado e na educação;
3. Articulação com políticas públicas e serviços essenciais, garantindo o acesso das famílias a direitos básicos.

As visitas domiciliares também contribuem para aproximar escolas e famílias, ao fortalecer a cultura de escuta, criar oportunidades para interações significativas e ampliar a compreensão dos educadores sobre os contextos familiares dos estudantes. Um exemplo é o programa nacional *Parent Teacher Home Visits*, nos Estados Unidos, lançado em 1998 com o objetivo de fortalecer as relações entre escolas e famílias e de “superar a desconfiança histórica e romper com a lógica de culpabilização entre escola e família”.⁵⁷ As visitas, de caráter voluntário, são direcionadas a famílias de diferentes níveis educacionais – da educação infantil ao ensino médio – e têm como foco ouvir as expectativas e aspirações das famílias em relação aos seus filhos, além de construir, de forma colaborativa, estratégias para apoiar o sucesso dos estudantes. Evidências indicam que esse tipo de iniciativa contribui para fortalecer vínculos e a confiança entre famílias e escolas, reduzir a lógica de atribuição de culpa, aprimorar práticas pedagógicas e gerar impactos positivos nos resultados dos estudantes.⁵⁸ Além disso, as visitas domiciliares tendem a humanizar a figura dos professores aos olhos das famílias, tornando-os mais acessíveis e próximos.⁵⁹

A importância de fortalecer a confiança relacional entre famílias e educadores nos primeiros anos de vida tem recebido atenção significativa na pesquisa e na prática, como ilustra o exemplo do Programa Criança Feliz. No entanto, a confiança relacional também é fundamental nas etapas posteriores da trajetória escolar, especialmente durante as transições no final do ensino fundamental e no ensino médio. Apesar disso, há menos evidências e estratégias sistematizadas voltadas a esses níveis de ensino, e estudos indicam que a confiança entre famílias, escolas e estudantes tende a diminuir à medida que os alunos avançam na escolaridade. Nesse contexto, torna-se essencial investir em estratégias intencionais para fortalecer essa confiança ao longo dessas etapas. Um exemplo é o programa “Escola da Família”,⁶⁰ implementado desde 2003 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que mantém escolas abertas nos fins de semana e promove atividades culturais para a comunidade, com o objetivo de fortalecer vínculos, ampliar a participação e tornar o ambiente escolar mais acolhedor.

Achado 5: As escolas frequentemente não dispõem de recursos humanos e financeiros, nem de ferramentas adequadas, para implementar parcerias entre família, escola e comunidade de forma inclusiva e sustentável.

De acordo com os diálogos realizados nas escolas dos três municípios, as equipes escolares raramente dispõem de recursos humanos e financeiros suficientes para implementar estratégias de engajamento entre família, escola e comunidade, bem como para monitorar ou avaliar essas práticas. Na prática, os coordenadores pedagógicos e as lideranças escolares costumam assumir a responsabilidade por essa agenda, embora, na maioria dos casos, não haja tempo formalmente previsto em suas atribuições para o trabalho com famílias diversas.

Os coordenadores pedagógicos desempenham um papel multifacetado nas escolas, acompanhando o progresso dos estudantes, coordenando projetos pedagógicos e apoiando a formação e o desenvolvimento profissional dos professores. Também atuam como ponte entre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a equipe docente. Além disso, contribuem para o fortalecimento de relações positivas em toda a comunidade escolar, atuando na mediação de questões coletivas e individuais que envolvem estudantes, famílias e educadores. No entanto, como

57 “Parent Teacher Home Visits | A Home Visit for Every Learner,” Parent Teacher Home Visits, last modified April 12, 2024, <https://pthvp.org/>.

58 Mapp et al., *Everyone Wins!*

59 Winthrop et al., *Collaborating to Transform and Improve Education Systems*

60 Government of São Paulo, “Programa Escola da Família” [School of the Family Program], n.d., <https://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/>.

a função de coordenação pedagógica não está garantida de forma padronizada em todas as escolas públicas, muitas instituições não contam com um profissional dedicado a esse papel. Nesses casos, a responsabilidade pelo engajamento com as famílias recai integralmente sobre a direção escolar ou sobre outros professores.

Lideranças educacionais, coordenadores pedagógicos, professores e demais profissionais da escola contam com pouco ou nenhum acesso a formação e desenvolvimento profissional voltados à construção de parcerias intencionais e sustentáveis com diferentes perfis de famílias – especialmente aquelas em situação de maior vulnerabilidade. Segundo uma das principais instituições de formação docente do Brasil, alguns coordenadores pedagógicos têm contato com o tema do envolvimento familiar ainda na formação inicial, seja por meio de uma disciplina específica ou como conteúdo transversal em outros cursos. Na ausência de formação adequada, lideranças escolares e coordenadores pedagógicos acabam recorrendo a estratégias intuitivas para se relacionar com as famílias. Como consequência, os educadores relataram que as interações frequentemente se concentram na resposta a problemas e situações de caráter punitivo, em vez de promover, de forma proativa, a construção de colaborações e parcerias baseadas em evidências e em práticas promissoras.⁶¹ Assim como observado em outros contextos internacionais,⁶² a ausência de formação intencional e contínua sobre como trabalhar de maneira inclusiva e equitativa com todas as famílias limita os esforços para fortalecer parcerias consistentes entre família, escola e comunidade.

Além da escassez de recursos humanos para promover um engajamento significativo entre família, escola e comunidade, escolas e municípios também frequentemente enfrentam limitações financeiras para implementar estratégias e fortalecer essas práticas e parcerias. Durante discussões sobre recursos humanos e financeiros com o uso da *Ferramenta de Rubricas Globais de Engajamento Familiar, Escolar e Comunitário*, educadores e famílias de uma escola em Cruz identificaram a falta de recursos como um dos principais entraves para a efetivação de um engajamento consistente. A pesquisa também evidenciou que o financiamento destinado a essas iniciativas costumam ser irregular e, muitas vezes, diluído em outras atividades, o que dificulta sua análise e monitoramento. Como destacou um gestor municipal: “Não temos nenhum orçamento para estratégias de engajamento familiar, escolar e comunitário. Precisamos de recursos, especialmente se quisermos criar oportunidades para a formação de educadores sobre como envolver as famílias.” Uma análise mais aprofundada dos fluxos de financiamento voltados ao engajamento entre família, escola e comunidade – nos níveis nacional, estadual, municipal e escolar –, por meio de estudos do setor educacional, poderia contribuir para o avanço dessa agenda.

Por fim, a pesquisa revelou que nenhuma das escolas participantes havia utilizado anteriormente ferramentas específicas para avaliar o engajamento entre família, escola e comunidade. Um dos principais resultados desse estudo foi justamente a adaptação e validação, no contexto brasileiro e em língua portuguesa, de ferramentas voltadas a esse propósito. Entre elas, destacam-se as *Ferramenta de Rubricas Globais de Engajamento Familiar, Escolar e Comunitário*, que apoia a avaliação de práticas de engajamento, e as *Ferramentas para Iniciar Conversas*, que permitem coletar e compreender as perspectivas de famílias, educadores e estudantes.

Recomendação 5: Apoiar os educadores com os conhecimentos, habilidades e recursos necessários para desenvolver parcerias com as famílias, incluindo a garantia de que haja, na escola, um profissional designado e capacitado para promover o engajamento das famílias de forma eficaz.

As escolas precisam de recursos humanos e financeiros para construir parcerias sustentáveis, equitativas e inclusivas com as famílias, além de ferramentas que permitam avaliar práticas e acompanhar avanços. Isso passa, inicialmente, por definir de forma clara como o engajamento entre família, escola e comunidade se insere

61 Discussão em grupo focal com professores e coordenadores pedagógicos, São Paulo, junho de 2024.

62 Ver NAFSCE, 2023, para esforços nos Estados Unidos.

nos sistemas educacionais estaduais e municipais, bem como por identificar quem, nesses níveis, deve ser responsável por garantir que as escolas tenham as condições e os recursos necessários para implementá-lo. Uma análise do setor educacional que mapeie como esse engajamento está integrado às estruturas e sistemas nos níveis nacional, estadual, municipal e escolar pode contribuir significativamente para o avanço dessa agenda..

Em segundo lugar, é fundamental que as escolas contem com um responsável pelo engajamento com as famílias, com base em práticas e estratégias qualificadas. A designação de um profissional dedicado pode contribuir para que o engajamento familiar, escolar e comunitário seja efetivamente integrado aos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs). Uma análise do setor educacional pode ajudar a definir se essa atribuição deve recair sobre os coordenadores pedagógicos ou sobre um profissional específico de articulação entre escola e família – como ocorre em muitos distritos educacionais dos Estados Unidos.

Em terceiro lugar, é essencial que os profissionais designados nos diferentes níveis – estadual, municipal e escolar – desenvolvam conhecimentos, habilidades e práticas para atuar de forma colaborativa com as famílias. Coordenadores pedagógicos, diretores e outras lideranças escolares frequentemente acumulam múltiplas responsabilidades administrativas e financeiras, o que pode dificultar a incorporação dessa agenda sem o devido apoio. Nesse sentido, a oferta de formação continuada para lideranças escolares e equipes das secretarias de educação é fundamental para consolidar o engajamento entre família, escola e comunidade como uma abordagem sistêmica.

Além disso, é importante investir na formação inicial, incorporando conteúdos baseados em evidências sobre engajamento familiar, escolar e comunitário nos currículos das instituições formadoras. Isso pode incluir, por exemplo, o desenvolvimento de competências para compreender a relevância desse engajamento para o sucesso dos estudantes e das escolas, bem como para implementar estratégias que enfrentem as principais barreiras à participação das famílias.

Os departamentos estaduais e municipais de educação também precisam assegurar financiamento específico para o engajamento entre família, escola e comunidade. Evidências indicam que o financiamento consistente de atividades e programas nessa área está associado a melhores resultados de aprendizagem, maior apoio às famílias e práticas docentes mais eficazes.⁶³ A garantia de recursos estáveis para o fortalecimento de parcerias entre família, escola e comunidade é, portanto, uma estratégia essencial para promover maior equidade. Isso é particularmente importante para escolas localizadas em contextos de maior vulnerabilidade, que, diferentemente de comunidades mais favorecidas, frequentemente não dispõem de meios para complementar o financiamento escolar por meio das próprias famílias.⁶⁴

Por fim, as escolas também precisam de ferramentas simples e práticas que as apoiem na avaliação e no aprimoramento contínuo de suas práticas, em conjunto com as famílias. As *Ferramenta de Rubricas Globais de Engajamento Familiar, Escolar e Comunitário* é um exemplo de instrumento que mobiliza a comunidade escolar para avaliar e planejar o fortalecimento das parcerias entre famílias, escolas e comunidades. Essa ferramenta pode, por exemplo, ser utilizada pelas escolas em processos anuais de revisão de seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), contribuindo para que famílias, educadores e estudantes participem de forma mais equitativa na sua construção, em alinhamento com os protocolos e diretrizes dos sistemas educacionais.

63 Joyce L. Epstein et al., *School, Family, and Community Partnerships* (Corwin, 2008)

64 Anne T. Henderson et al., *Beyond the Bake Sale: The Essential Guide to Family-School Partnerships* (New Press, 2007).

Conclusão

Para construir parcerias sustentáveis, equitativas e inclusivas que apoiem o desenvolvimento dos estudantes e o fortalecimento das escolas, é fundamental adotar uma abordagem sistêmica para o engajamento familiar, escolar e comunitário. Ampliar a definição desse engajamento, de modo a reconhecer e valorizar as múltiplas formas pelas quais as famílias apoiam a educação de seus filhos, tanto na escola quanto em casa, é um primeiro passo essencial. Além disso, lideranças educacionais nos níveis nacional, estadual e municipal devem oferecer orientações práticas às escolas sobre como implementar a 'gestão democrática', garantindo que as famílias possam exercer, de fato, o papel central que lhes é atribuído na tomada de decisões e na liderança.

Enfrentar as barreiras ao engajamento familiar é tão importante quanto identificar estratégias existentes para promover parcerias mais equitativas e inclusivas. Secretarias estaduais e municipais de educação precisam atuar em conjunto com as escolas para identificar e compreender os desafios específicos enfrentados por diferentes perfis de famílias, especialmente aquelas em contextos de maior vulnerabilidade, de modo a desenvolver estratégias alinhadas às suas necessidades e aspirações. Essas estratégias devem priorizar o fortalecimento da confiança relacional e a promoção de uma comunicação bidirecional.

A implementação dessas recomendações requer que redes de ensino e escolas disponham de recursos humanos qualificados, financiamento adequado e ferramentas práticas para monitorar e fortalecer o engajamento entre família, escola e comunidade. O desenvolvimento de capacidades institucionais e a garantia de recursos financeiros devem caminhar de forma integrada. Para que as escolas possam designar responsáveis por essa agenda, é necessário assegurar condições estruturais adequadas. Por exemplo, se coordenadores pedagógicos forem considerados os profissionais mais bem posicionados para atuar como articuladores do engajamento com as famílias, é fundamental que todas as escolas contem com esse profissional e que parte de sua carga horária seja dedicada à construção de vínculos e parcerias.

Se o Brasil pretende avançar na qualidade e na equidade da aprendizagem, bem como fortalecer seus sistemas educacionais para promover melhores resultados e maior bem-estar para estudantes e escolas, é indispensável que as famílias tenham um papel bem definido, intencional e valorizado como parceiras dos educadores. Quando se sentem reconhecidas e empoderadas, as famílias tornam-se aliadas fundamentais das escolas, contribuindo para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, inclusiva e relevante.

Agradecimentos

O CUE expressa sua profunda gratidão pela colaboração e parceria das seguintes organizações e instituições, integrantes da Rede de Engajamento Famílias e Comunidades na Educação (FEEN Brasil), por suas contribuições, ideias e estratégias: Associação Vaga Lume, Avante – Educação e Mobilização Social, Itaú Social, Instituto Salto, Nova Escola e Vozes da Educação. O CUE também agradece aos pais e responsáveis, professores e lideranças educacionais que participaram da pesquisa, cujas contribuições foram fundamentais.

Agradecimentos especiais aos revisores Olavo Nogueira Filho, Emily Gustafsson-Wright e Rebecca Winthrop, bem como às colegas do CUE Nina Fairchild e Erin Thomas.

O CUE também agradece às lideranças e equipes das Secretarias Municipais de Educação de Cruz (CE), Londrina (PR) e Luziânia (GO), que tornaram esta pesquisa possível em seus municípios. Diversos profissionais contribuíram para as etapas de análise e redação deste documento, incluindo: Ana Luiza Buratto, Cláudia Costin, Cristiano Ferraz, Fátima Regina Cerqueira Leite Beraldo, Lia Jamra, Lohan Lima Ventura, Nathalia Flores, Paolla Vieira Lima, Rafael Parente, Raí Motta, Samuel Emilio, Tathiana Gouvêa e Ana Ligia Scachetti.

A Brookings Institution é uma organização sem fins lucrativos dedicada à produção de pesquisa independente e ao desenvolvimento de soluções para políticas públicas. Sua missão é conduzir pesquisas de alta qualidade e, a partir delas, oferecer recomendações inovadoras e práticas para formuladores de políticas e para a sociedade. As conclusões e recomendações desta publicação são de responsabilidade exclusiva de seus autores e não refletem necessariamente as posições da instituição, de sua liderança, de seus pesquisadores ou dos financiadores mencionados abaixo.

A Brookings agradece o apoio da Imaginable Futures e da LEGO Foundation, e reafirma seu compromisso com a qualidade, a independência e o impacto de seu trabalho. As atividades apoiadas por seus financiadores refletem esse compromisso.

Para mais informações, entre em contato pelo e-mail: fscengagement@brookings.edu

Referências

- Almeida**, Gilzilene França. *A Gestão Democrática nos Planos Municipais de Educação: Compromissos e Realizações dos Municípios na Região Norte do Tocantins* [Democratic Management in Municipal Education Plans: Commitments and Achievements of Municipalities in the Northern Region of Tocantins]. Universidade Federal do Tocantins, 2020. <http://hdl.handle.net/11612/4225>.
- Brazilian** Institute of Geography and Statistics (IBGE). *Gender Statistics: Social Indicators of Women in Brazil*. 3rd ed. Demographic and Socioeconomic Information Studies and Research, 2021. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102066_informativo.pdf.
- Bryk**, Anthony S., Penny Bender Sebring, Elaine Allensworth, Stuart Luppescu, and John Q. Easton. *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press, 2010.
- Cashman**, Laura, Ricardo Sabates, and Benjamin Alcott. "Parental Involvement in Low-Achieving Children's Learning: The Role of Household Wealth in Rural India." *International Journal of Educational Research* 105, (2021): 101701. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101701>.
- Chiappetta-Santana**, Leilane Henriette Barreto, Ana Deyvis Santos Araújo Jesuino, and Ariela Raissa Lima-Costa. "Learning Motivation, Socioemotional Skills and School Achievement in Elementary School Students." *Paideia (Ribeirão Preto)* 32, (2022). <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3232>.
- Driessen**, Geert, Frederik Smit, and Peter Slegers. "Parental Involvement and Educational Achievement." *British Educational Research Journal* 31, no. 4 (2005): 509–32. <https://doi.org/10.1080/01411920500148713>.
- Epstein**, Joyce L., Mavis G. Sanders, Steven B. Sheldon, Beth S. Simon, Karen Clark Salinas, Natalie Rodriguez Jansorn, et al. *School, Family, and Community Partnerships*. Corwin, 2008.
- Feijó**, Janaina. "Mães solo no mercado de trabalho" [Single mothers in the job market]. Blog do IBRE. Effective May 12, 2023. <https://blogdoibre.fgv.br/posts/maes-solo-no-mercado-de-trabalho>
- Global** Family Engagement in Education Network. *Global Family, School, and Community Engagement Rubrics Tool*. Brookings Institution, 2024. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2024/03/Global-Rubrics-Web.pdf>.
- Gomes**, Flavio. "Quilombos, Hotbeds of Afro-Brazilian Resistance." UNESCO Courier. Effective July 3, 2024. <https://courier.unesco.org/en/articles/quilombos-hotbeds-afro-brazilian-resistance>.
- Government** of Brazil. "O Que É O Programa Criança Feliz" [What is the Happy Child Policy]. Accessed June 28, 2022 <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/crianca-feliz/o-que-e-pcf-2>.
- Government** of São Paulo. "Programa Escola da Família" [School of the Family Program]. n.d. <https://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/>.
- Government** of the State of Paraná. *Plano Estadual de Educação do Paraná* [Paraná's State Education Plan]. Government of Brazil, 2015. https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/pee_lei_18492_2015.pdf.
- Henderson**, Anne T., Karen L. Mapp, Vivian R. Johnson, and Don Davies. *Beyond the Bake Sale: The Essential Guide to Family-School Partnerships*. New Press, 2007.
- Instituto** Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). "IBGE Cidades" [IBGE Cities]. n.d. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>.
- Ishimaru**, Ann M. "From Family Engagement to Equitable Collaboration." *Educational Policy* 33, no. 2 (March 1, 2017): 350–85. <https://doi.org/10.1177/0895904817691841>.
- Malone**, Debra. "Socioeconomic Status: A Potential Challenge for Parental Involvement in Schools." *Delta Kappa Gamma Bulletin* 83, no. 3 (2017): 58–62.
- Mapp**, Karen L., Ilene Carver, and Jessica Lander. *Powerful Partnerships: A Teacher's Guide to Engaging Families for Student Success*. Scholastic, 2017.
- Mapp**, Karen L., Anne T. Henderson, Stephany Cuevas, Martha Franco, and Suzanna Ewert. *Everyone Wins!: The Evidence for Family-School Partnerships and Implications for Practice*. Scholastic, 2022.

- Ministry of Education.** *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* [National Education Guidelines and Framework Law]. Government of Brazil, 1996. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Ministry of Education.** *Plano Nacional de Educação (PNE)*. [National Education Plan]. Government of Brazil, 2014. <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.
- Ministry of Education.** "School Councils (National Program for Strengthening School Councils)." Accessed March 13, 2023. <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32663>.
- Morris, Emily M., and Laura Nóra.** *Six Global Lessons on How Family, School, and Community Engagement Can Transform Education*. Brookings Institution, 2024. <https://www.brookings.edu/articles/six-global-lessons-on-how-family-school-and-community-engagement-can-transform-education/>.
- Morris, Emily M., Laura Nóra, and Rebecca Winthrop.** *Conversation Starter Tools: A Participatory Research Guide to Building Stronger Family, School, and Community Partnerships*. Brookings Institution, 2024. <https://www.brookings.edu/articles/conversation-starter-tools/>.
- Morris, Emily M., Max Lieblich, and Laura Nóra.** *Building Partnerships Where Families, Schools, and Communities Stand Together in Sierra Leone*. Brookings Institution, 2024. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2024/09/Sierra-Leone-Policy-Brief.pdf>.
- Mughal, Abdul Waheed, Jo Aldridge, and Mark Monaghan.** "Perspectives of Dropped-Out Children on Their Dropping Out from Public Secondary Schools in Rural Pakistan." *International Journal of Educational Development* 66, (2019): 52–61. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.02.004>.
- Noguera, Pedro A.** "Transforming Urban Schools through Investments in the Social Capital of Parents." In *Social Capital and Poor Communities*, ed. Susan Saegert, J. Phillip Thompson, and Mark R. Warren, 189–212. Russell Sage Foundation, 2001.
- ParentPowered.** *2022-23 End of School Year Impact Report for Springfield School District*. ParentPowered, 2023. https://parentpowered.com/wp-content/uploads/2022/01/SAMPLE-District_End-of-Year-Report.pdf.
- Parent Teacher Home Visits.** "Parent Teacher Home Visits | A Home Visit for Every Learner." Accessed April 12, 2024. <https://pthvp.org/>.
- Saracosti, Mauricio, Luis Lara, Daniele Martella, Héctor Miranda, Eduardo D. Miranda-Zapata, and Thomas Reininger.** "Influence of Family Involvement and Children's Socioemotional Development on the Learning Outcomes of Chilean Students." *Frontiers in Psychology* 10, (2019): 335. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00335>.
- Symeou, Loizos, Raquel-Amaya Martínez-González, and Lucía Álvarez-Blanco.** "Dropping out of High School in Cyprus: Do Parents and the Family Matter?" *International Journal of Adolescence and Youth* 19, no. 1 (2012): 113–31. <https://doi.org/10.1080/02673843.2012.717899>.
- Tan, Cheng Yong, Meiyang Lyu, and Baiwen Peng.** "Academic Benefits from Parental Involvement Are Stratified by Parental Socioeconomic Status: A Meta-Analysis." *Parenting* 20, no. 4 (2019): 241–87. <https://doi.org/10.1080/015295192.2019.1694836>.
- Todos Pela Educação.** *Educação Já 2022: Contribuições para a Construção de uma Agenda Sistêmica na Educação Básica Brasileira* [Education Now 2022: Contributions to the Construction of a Systemic Agenda in Brazilian Basic Education]. Todos Pela Educação, 2022. https://todospelaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2022/04/educacaoja2022-abril02-todospelaeducacao.pdf?utm_source=download&utm_id=documento.
- Todos Pela Educação.** "Perguntas e Respostas: Como Funcionam os Conselhos Escolares?" [Questions and Answers: How Do School Councils Work?]. *Todos Pela Educação*. Effective January 22, 2018. <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-como-funcionam-os-conselhos-escolares/>.
- Vichessi, Beatriz.** "Três Escolas Brasileiras São Finalistas De Prêmio Que Vai Escolher as Melhores Do Mundo." [Three Brazilian Schools Are Finalists For An Award That Will Choose The Best In The World] *Nova Escola*. Effective June 9, 2022. <https://novaescola.org.br/conteudo/21268/tres-escolas-publicas-brasileiras-sao-finalistas-de-premio-que-vai-escolher-as-melhores-do-mundo>.

Winthrop, Rebecca, Adam Barton, Mahsa Ershadi, and Lauren Ziegler. *Collaborating to Transform and Improve Education Systems: A Playbook for Family-School Engagement*. Brookings Institution, 2021. <https://www.brookings.edu/articles/collaborating-to-transform-and-improve-education-systems-a-playbook-for-family-school-engagement/>.

World Bank. *Primary Education, Teachers – Brazil*. *World Bank Open Data* [Dataset]. World Bank, 2021. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.TCHR.FE.ZS?locations=BR>

BROOKINGS

1775 Massachusetts Ave NW
Washington, DC 20036
(202) 797-6000
www.brookings.edu