

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL E NO ENSINO MÉDIO: A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA COMO EIXO DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

Rômulo Terminelis da Silva

Pós-doutorando em Educação, com Ênfase em Educação Física - Logos University. Paris, França.
<https://orcid.org/0000-0001-8911-5880>
E-mail: drromuloterminelis@hotmail.com

Filipe Santana Terminelis

Bacharel em direito, Licenciado em História, Mestre em Educação.
<https://orcid.org/0009-0005-4982-8946>
E-mail: fsterminelis@gmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N1>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N1-116>

RESUMO: Introdução: O processo de ensino e aprendizagem escolar é influenciado por fatores pedagógicos, cognitivos e socioculturais, sendo a participação da família um componente relevante para o desenvolvimento integral do estudante. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, as exigências curriculares, as transições escolares e as demandas socioemocionais intensificam a necessidade de corresponsabilização entre escola e família. Objetivo: Este artigo tem como objetivo analisar o processo de ensino e aprendizagem nessas etapas e discutir como a participação familiar contribui para o desempenho acadêmico, a permanência escolar e a construção da autonomia discente. Método: Utilizou-se o método de revisão bibliográfica narrativa, com seleção de obras clássicas e estudos contemporâneos sobre aprendizagem, avaliação, gestão democrática e envolvimento parental, abordagem qualitativa, correlacional, descritiva e hipotético-dedutiva. Resultados: Os resultados indicam que a participação da família, quando apoiada por comunicação institucional efetiva e práticas escolares inclusivas, favorece hábitos de estudo, autorregulação, expectativas acadêmicas e clima escolar. Conclusões: Conclui-se que estratégias de parceria escola-família devem ser planejadas como política pedagógica, respeitando contextos socioculturais, evitando culpabilização familiar e fortalecendo redes de apoio para aprendizagem significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem. Educação básica. Participação da família. Parceria escola-família. Avaliação da aprendizagem.

THE TEACHING AND LEARNING PROCESS IN ELEMENTARY AND SECONDARY EDUCATION: FAMILY PARTICIPATION AS A CENTRAL FACTOR IN EDUCATIONAL DEVELOPMENT

ABSTRACT: Introduction: The school teaching and learning process is influenced by pedagogical, cognitive, and sociocultural factors, with family participation being a relevant component for the student's integral development. In elementary and high school, curricular requirements, school transitions, and socio-emotional demands intensify the need for shared responsibility between school and family. Objective: This article aims to analyze the teaching and learning process in these stages and discuss how family participation contributes to academic performance, school retention, and the construction

of student autonomy. Method: A narrative bibliographic review method was used, selecting classic works and contemporary studies on learning, assessment, democratic management, and parental involvement, employing a qualitative, correlational, descriptive, and hypothetical-deductive approach. Results: The results indicate that family participation, when supported by effective institutional communication and inclusive school practices, fosters study habits, self-regulation, academic expectations, and a positive school climate. Conclusions: It is concluded that school-family partnership strategies should be planned as a pedagogical policy, respecting sociocultural contexts, avoiding family blame, and strengthening support networks for meaningful learning.

KEYWORDS: Teaching And Learning. Basic Education. Family Participation. School-Family Partnership. Learning Assessment.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem escolar pode ser compreendido como uma construção ativa do conhecimento, resultante da interação entre sujeitos, mediações pedagógicas e contextos socioculturais. No âmbito do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, esse processo adquire maior complexidade, uma vez que essas etapas concentram a consolidação de habilidades básicas, a ampliação de competências cognitivas e o enfrentamento de demandas acadêmicas e socioemocionais cada vez mais intensas. Nessas fases, o sucesso escolar não depende exclusivamente da ação docente ou das metodologias de ensino, mas de um conjunto de fatores inter-relacionados que envolvem a escola, o estudante e a família.

A família, enquanto primeira instância de socialização, exerce influência significativa sobre atitudes, valores e expectativas em relação à escolarização. Diversos estudos indicam que o acompanhamento familiar, quando articulado às práticas pedagógicas da escola, contribui para o desempenho acadêmico, para a permanência escolar e para o desenvolvimento da autonomia discente, sem que isso implique transferir à família a responsabilidade exclusiva pela aprendizagem. Trata-se, portanto, de reconhecer a corresponsabilização educativa e o papel institucional da escola na promoção de vínculos, comunicação efetiva e práticas de acolhimento, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e culturais.

No Ensino Fundamental, a participação familiar tende a manifestar-se de forma mais direta, relacionada à organização da rotina de estudos, ao incentivo à leitura e ao

acompanhamento das atividades escolares. Já no Ensino Médio, embora o estudante apresente maior autonomia, o apoio da família continua sendo relevante, sobretudo no estímulo à continuidade dos estudos, na orientação para escolhas acadêmicas e profissionais e no suporte emocional diante das pressões próprias dessa etapa. Assim, compreender como a participação da família se articula ao processo de ensino e aprendizagem nessas duas etapas torna-se essencial para o fortalecimento de práticas educativas mais democráticas e inclusivas.

Diante desse contexto, emerge a seguinte problemática de pesquisa: De que maneira o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio se relaciona com a participação da família, e como essa participação contribui para o desempenho acadêmico, a permanência escolar e a construção da autonomia discente?

A partir dessa problemática, este artigo tem como objetivo geral analisar o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio e discutir como a participação familiar contribui para o desempenho acadêmico, a permanência escolar e a construção da autonomia discente.

Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: compreender as características do processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, considerando suas especificidades pedagógicas e formativas; analisar o papel da participação da família no acompanhamento da vida escolar e no apoio ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes; discutir a relação entre escola e família como estratégia para a promoção da aprendizagem significativa, da permanência escolar e da autonomia discente.

Como hipótese de pesquisa, parte-se do pressuposto de que a participação da família, quando articulada a práticas pedagógicas intencionais, avaliação formativa e gestão democrática da escola, contribui positivamente para o desempenho acadêmico, a permanência escolar e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica narrativa, de abordagem qualitativa, com orientação correlacional, descritiva e hipotético-dedutiva. Foram selecionadas obras clássicas e estudos contemporâneos que abordam

teorias da aprendizagem, avaliação da aprendizagem, gestão democrática da escola e envolvimento parental, permitindo uma análise crítica e articulada do tema. A organização do artigo contempla a discussão dos fundamentos do aprender e do ensinar, da avaliação e regulação das aprendizagens, das especificidades das etapas escolares e, por fim, de modelos e estratégias de parceria entre escola e família como eixo de desenvolvimento educacional.

PROCESSO DE APRENDIZAGEM: BASES PSICOLÓGICAS E SOCIOCULTURAIS

A aprendizagem escolar não é simples reprodução de conteúdos: trata-se de um processo de reorganização mental, construção de significados e desenvolvimento de funções cognitivas e socioemocionais. Em abordagens construtivistas, o estudante é sujeito ativo que assimila e acomoda novas informações a esquemas já existentes, produzindo reorganizações sucessivas no pensamento (Piaget, 1970). Nessa perspectiva, o erro não é “desvio moral”, mas indicador do raciocínio do estudante em determinado estágio, fornecendo pistas para intervenções pedagógicas mais eficazes (Piaget, 1970).

A teoria histórico-cultural amplia esse entendimento ao enfatizar que o desenvolvimento intelectual ocorre nas relações sociais mediadas pela linguagem e pelos instrumentos culturais. A aprendizagem é potencializada pela mediação do outro mais experiente, professor, colega, família, na chamada zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978). A sala de aula, portanto, é espaço de interação social orientada, e o sucesso escolar depende de mediações intencionais que respeitem o nível de desenvolvimento real e promovam desafios possíveis (Vygotsky, 1978).

Além disso, a aprendizagem significativa pressupõe relação entre novos conteúdos e conhecimentos prévios, de modo que o estudante atribua sentido ao que estuda, integrando informações de maneira não arbitrária. Quando o ensino ignora o repertório do aluno e privilegia memorização mecânica, reduz-se a possibilidade de compreensão profunda e de uso do conhecimento em novas situações (Ausubel, 1968). Assim, a qualidade da aprendizagem depende de planejamento didático, diagnóstico de

saberes prévios e estratégias de ensino compatíveis com objetivos e contextos (Ausubel, 1968).

ENSINO COMO AÇÃO INTENCIONAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA

O ensino envolve escolhas políticas e pedagógicas: selecionar conteúdos, definir objetivos, organizar metodologias e decidir como acompanhar aprendizagens constitui um ato intencional e situado. Uma didática comprometida com aprendizagem precisa articular conteúdo, objetivos, métodos e avaliação, evitando práticas improvisadas e desconectadas da realidade discente (Libâneo, 2013). Nessa direção, o planejamento didático não é burocracia, mas instrumento para assegurar coerência entre o que se pretende ensinar e o que se efetivamente se realiza na sala de aula (Libâneo, 2013).

A perspectiva crítico-dialógica entende que ensinar implica reconhecer o estudante como sujeito histórico e promover autonomia intelectual. A docência, assim, exige postura ética, escuta e diálogo, pois educar é também formar para a participação social e para a leitura crítica do mundo (Freire, 1996). A relação pedagógica ganha força quando o professor assume papel de mediador, problematiza conteúdos e incentiva a construção de sentidos, superando práticas autoritárias e transmissivas (Freire, 1996).

No Ensino Fundamental, essa intencionalidade aparece de modo decisivo na alfabetização, no letramento e na consolidação de habilidades estruturantes (leitura, escrita, raciocínio lógico, iniciação científica). No Ensino Médio, o desafio é aprofundar conceitos, integrar áreas do conhecimento e fortalecer autonomia, projeto de vida e pensamento crítico — exigindo práticas mais investigativas, interdisciplinares e conectadas ao cotidiano (Brasil, 2018). Em ambas as etapas, a consistência do ensino depende de planejamento, recursos didáticos adequados e avaliação a serviço do aprender (Brasil, 2018).

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REGULAÇÃO, INCLUSÃO E TOMADA DE DECISÃO

A avaliação pode fortalecer ou fragilizar a aprendizagem, dependendo do modo como é concebida e aplicada. Quando reduzida a prova e nota para classificar, tende a reforçar seletividade, medo e exclusão. Em contrapartida, quando entendida como investigação contínua sobre o estágio de aprendizagem, torna-se base para intervenções pedagógicas e inclusão (Luckesi, 2011). Avaliar, nesse enfoque, significa produzir informações relevantes para decidir o que fazer para que o estudante avance, ao invés de apenas “medir” e punir (Luckesi, 2011).

A avaliação formativa enfatiza feedbacks frequentes e critérios claros, permitindo que estudantes compreendam expectativas e ajustem estratégias de estudo. A função central é regular as aprendizagens durante o processo, e não apenas julgar no final. Esse tipo de avaliação demanda observação sistemática, instrumentos diversificados e devolutivos que orientem o próximo passo (Black; Wiliam, 1998). Assim, a avaliação formativa favorece autorregulação, senso de progresso e motivação, especialmente quando associada a metas alcançáveis (Black; Wiliam, 1998).

Um ponto decisivo é reconhecer que avaliação se relaciona ao currículo e às escolhas didáticas. Se o professor planeja para memorização, a avaliação tende a cobrar repetição; se planeja para compreensão e aplicação, instrumentos avaliativos precisam observar essas competências. Por isso, avaliação, planejamento e execução didática compõem um sistema integrado de qualidade pedagógica (Libâneo, 2013; Luckesi, 2014). Em síntese, avaliação coerente com aprendizagem significativa exige critérios, alinhamento com objetivos e devolutivas formativas (Luckesi, 2014).

ESPECIFICIDADES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O Ensino Fundamental é etapa de base, em que se consolidam habilidades estruturantes e se criam disposições para o estudo. A alfabetização e o letramento são marcos que impactam diretamente a trajetória escolar, pois dificuldades iniciais em leitura

e escrita podem comprometer aprendizagens futuras em todas as áreas (Brasil, 2017). Além disso, a construção de hábitos de estudo e o desenvolvimento socioemocional (atenção, perseverança, cooperação) são fundamentais para a participação ativa do estudante (Brasil, 2017).

A participação da família nessa etapa costuma ser mais frequente, sobretudo nos anos iniciais, quando a criança depende de rotina organizada, acompanhamento de tarefas e apoio afetivo. Estudos mostram que o suporte familiar em leitura, organização do tempo e comunicação com a escola se associa a melhores desempenhos e menor risco de dificuldades persistentes (Fan; Chen, 2001). Contudo, é necessário evitar uma visão simplista que atribua o sucesso exclusivamente à família, ignorando desigualdades e a responsabilidade institucional da escola (Bourdieu, 1998).

Portanto, no Ensino Fundamental, a escola deve construir estratégias acessíveis de aproximação com as famílias, valorizando saberes comunitários e respeitando diferenças culturais. A parceria torna-se mais eficaz quando a escola não se limita a convocar responsáveis em momentos de problema, mas mantém comunicação preventiva e pedagógica ao longo do ano (Epstein, 2011).

ESPECIFICIDADES DO ENSINO MÉDIO: AUTONOMIA, TRANSIÇÕES E PERMANÊNCIA

No Ensino Médio, intensificam-se exigências acadêmicas, pressões por desempenho, decisões sobre futuro e desafios de identidade juvenil. O estudante demanda maior autonomia, mas isso não elimina a relevância do apoio familiar, especialmente na sustentação emocional, na construção de expectativas acadêmicas e no enfrentamento de dificuldades (Hill; Tyson, 2009). A participação familiar muda de forma: tende a ser menos centrada em “tarefa diária” e mais vinculada a diálogo, monitoramento responsável, incentivo e planejamento de estudos (Hill; Tyson, 2009).

A pesquisa internacional evidencia que a qualidade do envolvimento familiar, especialmente expectativas e apoio acadêmico, pode ter efeito positivo sobre desempenho e continuidade escolar. Meta-análises indicam associações consistentes entre

envolvimento parental e resultados educacionais, embora os efeitos variem conforme etapa escolar, indicador analisado e contexto socioeconômico (Jeynes, 2007; Fan; Chen, 2001). Assim, no Ensino Médio, a parceria deve considerar as especificidades da adolescência e criar formas de participação compatíveis com a autonomia discente.

Outro desafio é a permanência e o combate à evasão. A literatura aponta que a evasão é fenômeno multifatorial: condições socioeconômicas, clima escolar, expectativas, relevância do currículo e suporte familiar interagem na decisão de permanecer ou abandonar (Rumberger, 2011). Por isso, ações integradas entre escola e família — orientadas por acompanhamento pedagógico, escuta e apoio — tornam-se estratégicas para prevenir rupturas na trajetória escolar (Rumberger, 2011).

PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA: CONCEITOS, MODELOS E DIMENSÕES

A participação da família pode ser compreendida como conjunto de práticas de apoio e interação que influenciam atitudes e oportunidades de aprendizagem. Um modelo amplamente utilizado descreve dimensões como: (a) parentalidade (condições de cuidado), (b) comunicação com a escola, (c) voluntariado, (d) aprendizagem em casa, (e) participação em decisões e (f) colaboração com a comunidade (Epstein, 2011). Esse esquema é útil para planejar ações diversificadas, evitando reduzir participação apenas a “ir à reunião”.

Outra abordagem explica mecanismos psicológicos: famílias participam quando acreditam que sua atuação é importante, quando se sentem capazes de ajudar e quando percebem convite e abertura da escola para essa participação. Ou seja, a escola pode favorecer ou bloquear o envolvimento familiar dependendo do modo como acolhe, comunica e orienta (Hoover-Dempsey; Sandler, 1997). Assim, participação familiar não é apenas “vontade”; envolve percepção de pertencimento, capital cultural e barreiras concretas como trabalho, transporte, letramento e experiências prévias com a escola (Hoover-Dempsey; Sandler, 1997; Bourdieu, 1998).

Logo, políticas escolares de parceria precisam reduzir barreiras e criar canais de diálogo acessíveis, respeitosos e culturalmente sensíveis. Isso implica linguagem clara,

horários flexíveis, acolhimento e reconhecimento das múltiplas configurações familiares — evitando culpabilização por dificuldades do aluno (Epstein, 2011).

GESTÃO DEMOCRÁTICA E CORRESPONSABILIZAÇÃO EDUCATIVA

A gestão democrática pressupõe participação coletiva, diálogo e transparência nas decisões escolares. Quando a escola se organiza de forma participativa, tende a fortalecer vínculos com famílias e comunidade, favorecendo clima institucional e corresponsabilização (Paro, 2000). O projeto pedagógico (PP) é espaço privilegiado para explicitar princípios, metas e estratégias de parceria, incluindo ações de comunicação e acompanhamento pedagógico (Paro, 2000).

Além disso, a legislação educacional brasileira reconhece a educação como dever compartilhado, envolvendo Estado, família e sociedade, reforçando a importância de articulação institucional e apoio ao estudante (Brasil, 1996). Contudo, “dever da família” não deve ser interpretado como substituição do papel da escola; trata-se de construir redes de apoio em que a escola assume protagonismo pedagógico e a família participa como parceira, respeitadas condições objetivas e culturais (Brasil, 1996; Epstein, 2011).

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica narrativa, de natureza qualitativa, com objetivo analítico-discussivo, orientada por uma abordagem descritiva, correlacional e hipotético-dedutiva. A opção pela revisão narrativa justifica-se por sua adequação à análise crítica e interpretativa de produções científicas, permitindo a articulação teórica de diferentes perspectivas sobre um mesmo fenômeno educacional, sem a rigidez metodológica das revisões sistemáticas, mas com clareza nos procedimentos adotados (Ogassavara et al., 2025).

No que se refere ao método de investigação, utilizou-se a revisão bibliográfica narrativa, com seleção intencional de obras clássicas e estudos contemporâneos relacionados aos seguintes eixos temáticos: a) teorias da aprendizagem; b) didática e

planejamento pedagógico; c) avaliação da aprendizagem de caráter formativo; d) participação da família e gestão democrática da escola.

Essa estratégia metodológica permite compreender o fenômeno educacional em sua complexidade, considerando dimensões cognitivas, pedagógicas, sociais e institucionais, característica própria das investigações qualitativas em educação (Sá-Silva, 2025; Sousa et al., 2021).

A abordagem qualitativa adotada neste estudo fundamenta-se na compreensão de que os processos educativos não podem ser reduzidos à mensuração de variáveis, mas exigem interpretação, contextualização e análise das relações que se estabelecem entre sujeitos, práticas e instituições. Conforme discutem Silva et al. (2023), a pesquisa qualitativa em educação privilegia a análise dos significados, das relações e das dinâmicas sociais que estruturam o fenômeno investigado, sendo particularmente adequada para estudos teóricos e bibliográficos.

A dimensão descritiva da pesquisa manifesta-se na sistematização das principais contribuições teóricas acerca do processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, bem como das formas de participação da família no contexto escolar. Já o caráter correlacional está presente na análise das relações estabelecidas entre participação familiar, desempenho acadêmico, permanência escolar e desenvolvimento da autonomia discente, a partir das evidências apontadas na literatura especializada (Fan; Chen, 2001; Jeynes, 2007).

Adota-se, ainda, a orientação hipotético-dedutiva, uma vez que o estudo parte de uma hipótese teórica, de que a participação da família, quando articulada às práticas pedagógicas e à gestão democrática da escola, contribui positivamente para o processo de ensino e aprendizagem, e busca examiná-la à luz das contribuições teóricas analisadas. Esse movimento analítico é característico de pesquisas teóricas que visam discutir pressupostos, validar argumentos e propor encaminhamentos fundamentados para a prática educacional (Sousa et al., 2021).

O processo de análise dos dados bibliográficos ocorreu por meio de categorias temáticas, organizadas em: i) fundamentos do processo de aprendizagem; ii) especificidades do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; iii) mecanismos de

participação familiar no processo educativo; iv) barreiras e estratégias escolares para o fortalecimento do vínculo escola-família.

Essa categorização possibilitou uma leitura crítica e integrada da literatura, favorecendo a construção de sínteses interpretativas e a identificação de convergências teóricas relevantes ao tema investigado (Ogassavara et al., 2025).

Ressalta-se que, por se tratar de uma pesquisa de revisão bibliográfica, não houve coleta de dados empíricos com participantes. A investigação concentrou-se na interpretação crítica da literatura, com o propósito de elaborar reflexões teóricas e encaminhamentos aplicáveis à prática escolar. Tal procedimento é reconhecido como válido e pertinente em estudos educacionais que buscam subsidiar a formação docente, o planejamento pedagógico e a formulação de políticas educacionais fundamentadas (Silva, 2025; Sá-Silva, 2025).

SÍNTESE ANALÍTICA: FATORES QUE FAVORECEM APRENDIZAGEM COM PARTICIPAÇÃO FAMILIAR

A literatura analisada converge na ideia de que aprendizagem escolar se fortalece quando há coerência entre planejamento, ensino e avaliação, associada a um contexto relacional que sustente o estudante. Teorias psicológicas e socioculturais indicam que aprender depende de mediações intencionais, conexão com conhecimentos prévios e interação social significativa (Ausubel, 1968; Vygotsky, 1978). Assim, a família contribui de modo relevante quando oferece rotina, incentivo, expectativas acadêmicas e suporte socioemocional, reforçando a disposição do estudante para aprender (Fan; Chen, 2001; Jeynes, 2007).

No entanto, os efeitos do envolvimento familiar não são automáticos nem homogêneos. Meta-análises sugerem que certos tipos de participação apresentam associação mais consistente com desempenho, como expectativas acadêmicas e comunicação sobre estudos, enquanto outras formas podem ter efeitos menores ou dependentes do contexto (Fan; Chen, 2001; Hill; Tyson, 2009). Isso reforça a necessidade de estratégias diferenciadas por etapa: no Ensino Fundamental, apoio direto a hábitos e

tarefas pode ser mais relevante; no Ensino Médio, monitoramento responsável e apoio a metas e escolhas tende a ser mais adequado (Hill; Tyson, 2009).

AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO PONTE ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

Um resultado recorrente nos estudos é que famílias se engajam mais quando entendem critérios de aprendizagem, acompanham progresso e recebem orientações claras. Nesse ponto, a avaliação formativa funciona como ponte comunicacional: devolutivas frequentes e compreensíveis permitem que a família apoie o estudante sem substituir o professor. Quando a escola reduz avaliação a notas, perde-se informação pedagógica que ajudaria família e estudante a compreender “onde está” e “o que fazer” para avançar (Black; Wiliam, 1998; Luckesi, 2011).

Além disso, a avaliação como decisão pedagógica exige ética e inclusão, evitando rotular estudantes e reforçar desigualdades. Uma escola que usa avaliação para punir tende a gerar ansiedade e afastamento, inclusive dificultando a relação com famílias, que passam a ser chamadas apenas quando há problemas (Luckesi, 2014). Ao contrário, práticas avaliativas diagnósticas e comunicadas de forma respeitosa favorecem corresponsabilização e apoio contínuo (Black; Wiliam, 1998).

BARREIRAS REAIS À PARTICIPAÇÃO FAMILIAR E RISCO DE CULPABILIZAÇÃO

Apesar de consensos sobre a importância da família, a literatura alerta para barreiras estruturais: trabalho em horários extensos, baixa escolaridade, dificuldades de transporte, experiências de discriminação e relações marcadas por desconfiança com instituições escolares. Tais barreiras afetam a forma e a intensidade do envolvimento, não necessariamente o interesse dos responsáveis (Hoover-Dempsey; Sandler, 1997). Além disso, desigualdades sociais influenciam “capital cultural” e familiaridade com códigos escolares, o que pode gerar interpretações injustas de “desinteresse” (Bourdieu, 1998).

Logo, políticas escolares precisam combater a culpabilização familiar e investir em acolhimento e comunicação acessível. Isso inclui linguagem simples, múltiplos canais

(bilhetes, grupos, reuniões por turnos), escuta ativa e reconhecimento de saberes locais (Epstein, 2011). A gestão democrática é decisiva para institucionalizar práticas de parceria e garantir participação sem exclusão (Paro, 2000).

PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO PRÁTICA (PARA ESCOLA): MATRIZ ESCOLA-FAMÍLIA-APRENDIZAGEM

Com base na síntese, apresenta-se uma matriz organizadora (Tabela 1), útil para planejamento escolar. A tabela é autoral, construída para apoiar o PP e ações pedagógicas.

Tabela 1: *Matriz de ações escola-família para fortalecimento do ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio (elaborada pelo autor).*

Dimensão	Ensino Fundamental (ênfase)	Ensino Médio (ênfase)	Indicadores de acompanhamento
Comunicação pedagógica	Rotina, tarefa, leitura, frequência	Metas, devolutivas por componente, escolhas acadêmicas	Taxa de participação, registros de devolutiva, contato preventivo
Apoio à aprendizagem em casa	Organização do tempo, ambiente de estudo	Autorregulação, planejamento de estudos, orientação para projetos	Evolução por bimestre, autoavaliação, plano de estudos
Avaliação formativa	Feedback claro e frequente; critérios simples	Critérios explícitos; rubricas; devolutivas analíticas	Redução de reprovação, melhora em competências-alvo
Gestão democrática	Reuniões participativas; acolhimento	Conselhos escolares; escuta juvenil e familiar	Participação em decisões, satisfação escolar
Rede de apoio	Encaminhamentos pedagógicos e sociais	Prevenção de evasão; orientação socioemocional	Frequência, permanência, adesão a projetos

Essa proposta se alinha à ideia de que participação familiar efetiva depende de convites claros e de condições institucionais que facilitem o envolvimento (Hoover-Dempsey; Sandler, 1997; Epstein, 2011). Ao mesmo tempo, reforça que avaliação precisa ser instrumento de regulação e inclusão, e não de punição (Luckesi, 2011; Black; Wiliam, 1998).

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio é

atravessado por dimensões cognitivas, pedagógicas e socioculturais, exigindo planejamento intencional, práticas didáticas coerentes e avaliação orientada ao desenvolvimento. Nesse sentido, o primeiro objetivo específico, que consistiu em compreender as características do processo de ensino e aprendizagem nessas etapas, considerando suas especificidades pedagógicas e formativas, foi plenamente alcançado, uma vez que a literatura analisada evidenciou diferenças estruturais, metodológicas e formativas entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas a cada etapa da Educação Básica.

O segundo objetivo específico, voltado a analisar o papel da participação da família no acompanhamento da vida escolar e no apoio ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes, também foi atingido. Os estudos examinados indicam que a participação familiar contribui para a construção de hábitos de estudo, para o fortalecimento das expectativas acadêmicas e para o suporte emocional dos estudantes, favorecendo o desempenho escolar e a permanência na escola, sobretudo quando essa participação ocorre de forma articulada às ações pedagógicas da instituição escolar.

Da mesma forma, o terceiro objetivo específico, que buscou discutir a relação entre escola e família como estratégia para a promoção da aprendizagem significativa, da permanência escolar e da autonomia discente, foi alcançado ao evidenciar-se que a parceria entre escola e família, fundamentada no diálogo, na comunicação acessível e na gestão democrática, constitui um elemento estratégico para o desenvolvimento educacional. A literatura demonstra que essa relação, quando institucionalmente organizada e livre de práticas de culpabilização, contribui para a construção da autonomia discente e para a redução de fragilidades no percurso escolar.

Diante dos resultados obtidos, a hipótese de pesquisa foi confirmada, uma vez que as evidências teóricas analisadas sustentam que a participação da família, quando articulada a práticas pedagógicas intencionais, à avaliação formativa e à gestão democrática da escola, contribui positivamente para o desempenho acadêmico, a permanência escolar e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Conclui-se, portanto, que o fortalecimento da relação escola-família deve ser assumido como estratégia institucional integrada ao projeto

pedagógico, com ações diferenciadas para cada etapa de ensino, capazes de ampliar as oportunidades de aprendizagem significativa e promover uma educação mais equitativa, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- BLACK, P.,; WILIAM, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy; Practice*, 5(1), 7–74.
- BOURDIEU, P. (1998). *Escritos de educação* (N. Catani; A. Nogueira, Orgs.). Vozes.
- BRASIL. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)*. Diário Oficial da União.
- BRASIL. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Ministério da Educação.
- BRASIL. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Ministério da Educação.
- EPSTEIN, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- FAN, X.,; CHEN, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- HILL, N. E.,; TYSON, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V.,; SANDLER, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42.
- JEYNES, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82–110.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUCKESI, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem: Componente do ato pedagógico*. Cortez.
- LUCKESI, C. C. (2014). *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições* (22a ed.). Cortez.

OGASSAVARA, D., FERREIRA, T. S., TERTULIANO, I. W., BARTHOLOMEU, D., COSTA, J. F.,; MONTIEL, J. M. (2025). *Trilhas metodológicas para a revisão narrativa: orientações pragmáticas para sua elaboração*. Ensino; Pesquisa, 23(3), 1–19.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2000.

PIAGET, Jean. *Psychology of intelligence*. Totowa: Littlefield Adams, 1970.

RUMBERGER, Russell W. *Dropping out: why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge: Harvard University Press, 2011.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie (Org.). *Narrativas sobre pesquisa qualitativa no campo da educação*. São Leopoldo: Oikos, 2025.

SILVA, Adeilton Elias da; MEDEIROS, Lis Paiva de; BARBOSA, Márcia Regina; BONA, Viviane de. *Pesquisa qualitativa em educação: métodos e técnicas em evidência*. Recife: Ed. dos Autores, 2023.

Silva, R. T. da. (2025). *Neurociência, Teoria e Prática na formação pedagógica docente*. Epitaya E-Books, 1(106), 1-113. <https://doi.org/10.47879/ed.ep.20250002>.

SOUSA, Rafael; PIMENTA, Clara; BOGONI, Barbara; HENNING, Poul. Abordagem, projeto e métodos de investigação qualitativa em contexto educacional. *New Trends in Qualitative Research*, Oliveira de Azeméis, v. 7, p. 181–189, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

Submissão: novembro de 2025. Aceite: dezembro de 2025. Publicação: março de 2026.