

POETA ANÍSIO SILVA (PROFESSOR SHELL)

Muito além do currículo:
O Professor que fez da palavra um abraço.



LANÇAMENTO

VERBO: A POESIA QUE FERRE E PERMANECE

O REAL, A MEMÓRIA E A HUMANIDADE NOS VERSOS INQUIETANTES DE ANÍSIO SILVA.



Coordenaram esta edição: Manuel Francisco Neto / Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco / Vilma Maria da Silva

<https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/gzrygp96>

Editor Responsável: Antônio Raimundo Pereira Medrado
Editor correspondente (ANGOLA): Manuel Francisco Neto

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima
Andreia Fernandes de Souza
Isac dos Santos Pereira
José Wilton dos Santos
Patrícia Martins da Silva Rede
Vilma Maria da Silva

Coordenação editorial (Angola):

Manuel Francisco Neto
Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Com. de Avaliação e Leitura:

Prof. Dr. Adelson Batista Lins
Prof. Me. Alexandre Passos Bitencourt
Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Dra. Andreia Fernandes de Souza
Profa. Bianca de Assis Pirahy
Profa. Dra. Denise Mak
Prof. Me. Edson da Conceição Graça (Angola)
Prof. Me. Isac dos Santos Pereira
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto (Angola)
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco (Angola)
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza
Prof. Me. Tavares dos Santos Muhongo (Angola)
Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo
Prof. Me. Wilder Dala Quinjango (Angola)

Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

Colunistas:

Prof. Dr. Adelson Batista Lins
Profa. Bianca de Assis Pirahy
Prof. Dr. Isac Chateaufeuf
Jornalista João Domingos Terin (William Terin)
Profa. Ma. Cleia Teixeira da Silva
Prof. Me. José Wilton dos Santos
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza

Web-edição:

T.I Lee Anthony Medrado

Assessoria Jurídica

Júlio César dos Santos
OAB/SP 344263

Contatos

Tel. 55(11) 99543-5703
Whatsapp: 55(11) 99543-5703
primeiraevolucao@gmail.com (S. Paulo)
netomanuelfrancisco@gmail.com (Luanda)
<https://primeiraevolucao.com.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 7, n. 65 (jun. 2026). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2026. 320 p. : il. color

Bibliografia

Publicação contínua desde 2020.

Bimestral

e-ISSN 2675-2573

Disponível apenas online.

Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>

DOI: <https://doi.org/10.52078/gzrygp96>

1. Educação – Periódicos. 2. Pedagogia – Periódicos. I. Medrado, Antonio Raimundo Pereira, editor. II. Título.

CDD 22. ed. 370.5

Patrícia Martins da Silva Rede – Bibliotecária – CRB-8/5877

Em parceria com:



São Paulo | 2026

Publicada no Brasil por:

Livro Alternativo
www.livroalternativo.com.br

CNPJ: 28.657.494/0001-09

05 EDITORIAL

Antonio R P Medrado

07 Sobre quem joga e quem assiste: lugares que ensinamos a ocupar

Mirella Clerici

10 Ciência, Tecnologia & Sociedade

Adeilson Batista Lins

14 Convivência em foco – “Programa EntreNós”

Cleia Teixeira da Silva e Jose Wilton dos Santos

20 POIESIS

J. Wilton

23 Poeta Anísio Silva (Professor Shell)

Muito além do currículo: o professor que fez da palavra um abraço



ARTIGOS

1. A ESTRATÉGIA DAS RECEITAS PÚBLICAS NO SISTEMA FISCAL ANGOLANO (CASO DA TERCEIRA REGIÃO TRIBUTÁRIA LUANDA-BENGO)

Adão Pacheco Valentim/Domingos Fernando Cassuende Lucunde 31

2. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO “FAMÍLIA TAMBÉM CONTA HISTÓRIAS

Ana Claudia Souza Silva 36

3. A FRACA ASSIMILAÇÃO E BAIXO RENDIMENTO DOS ALUNOS DO LICEU REI CILULU VANGUEVANGUE - CHINJENJE-PROVÍNCIA DO HUAMBO

Angelino Wambo Tchaluete/Walter Albino António Sassoma 42

4. O PAPEL DA ESCOLA DIANTE DAS TRANSFORMAÇÕES TECNOLÓGICAS

Antonia Elcinda Alves Rodrigues 48

5. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA EM DIREITO: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS PARA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO JURÍDICO

Augusto Hudson Simeão 53

6. ANÁLISE FARMACOTERAPÊUTICA DOS ANTIRRETROVIRAIS EM PACIENTES ATENDIDOS NO HOSPITAL GERAL DO KILAMBA KIAXI

Capuma Ernesto Eduardo /Daniel Tchilala Luciano /Wilson Valdemar Gomes Anilba 60

7. RECURSO DE APELAÇÃO NO ORDENAMENTO JURÍDICO ANGOLANO

Chiquito Afonso Fernando Domingos/Gouveia de Oliveira Ngunza da Silva 65

8. O IMPACTO SOCIAL DA CORRUPÇÃO EM ANGOLA: EFEITOS NA DESIGUALDADE SOCIAL E NO ACESSO AOS SERVIÇOS PÚBLICOS

Cipriano de Jesus Plácido da Silva /Constantino João Manuel 74

9. A MOTIVAÇÃO LABORAL E O DESEMPENHO ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO PRIVADO DO KILAMBA

Constantino João Manuel 80

10. CRIMINALIDADE NO BAIRRO CANDOMBE VELHO, MOTIVOS, CONSEQUÊNCIAS E SOLUÇÕES

Daniel Cordeiro 87

11. DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EQUIDADE NO ATENDIMENTO A CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Daniela dos Santos Magalhães 93

12. PLANEJAMENTO DOCENTE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Denise Teixeira Santos Menezes 99

13. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E AUTORIA DOCENTE NA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADES, LIMITES E CRITÉRIOS ÉTICOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Diego Agostinho Dynczki 106

14. O PAPEL DA LIDERANÇA NO DESENVOLVIMENTO DAS ORGANIZAÇÕES DE ENSINO SUPERIOR ESTUDO REALIZADO À COMUNIDADE ACADÊMICA DO ISIA E ISPK – 2025/2026

Edson da Conceição Graça /Rogério Agrey Moisés Jonas 115

15. FUGA À PATERNIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO MUNICÍPIO DO CUITO-BIÉ NO ÂMBITO DO ORDENAMENTO JURÍDICO ANGOLANO

Eduardo Custódio Domingos Nunquilo 124

16. EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: CONECTANDO CONHECIMENTO, CIDADANIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Emanuel Ramos Barra 130

17. APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO MOVIMENTO E DA EXPRESSÃO CORPORAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO

Glauçimer Silva Batista de Almeida 136

18. QUANDO O TEMPO SE TORNA TERRITÓRIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Jennyfer Christiane Barboza de Jesus 144

19. O PAPEL DO PROFESSOR NA MOTIVAÇÃO DO ALUNO NO INSTITUTO TÉCNICO DE SAÚDE Nº 110 DE SAURIMO-ANGOLA

João Miranda Tumba 154

20. CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA INDISSOCIABILIDADE ENTRE CUIDADO E APRENDIZAGEM

Jordânia de Brito 161

21. INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NO DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DOS FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS(CASO DO HOSPITAL MUNICIPAL DO ZANGO NO PERÍODO DE 2024-2025)

Julietta Elisa André Panzo Tchitungo 168

22. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Lilian Silvana Minho Zanetta 176

23. DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO SISTEMA JURÍDICO ANGOLANO NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO E DA CONSOLIDAÇÃO DO ESTADO DE DIREITO

Luzia Feijó Sebastião/Constantino João Manuel 182

24. A MÚSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Lusilene da Rocha Alves 189

25. A GESTÃO ESCOLAR NO SECTOR PRIMÁRIO E DO II CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO: UMA PERSPECTIVA DAS DIRECTORAS DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE LUANDA

Madalena Nascente Cardoso João 195

26. O ACESSO À JUSTIÇA PELAS POPULAÇÕES DE BAIXA RENDA EM ANGOLA: BARREIRAS ESTRUTURAIS E MECANISMOS DE INCLUSÃO

Manuel António da Silva Lemos /Constantino João Manuel 204

27. ATRIBUIÇÃO CAUSAL COMO UM FATOR CRUCIAL PARA O RENDIMENTO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES

Manuel Francisco Neto 210

28. ARTETERAPIA E SAÚDE MENTAL: FUNDAMENTOS, EVIDÊNCIAS, LIMITES E DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO NO CUIDADO INTEGRAL

Marcelo Santos de Mascarenhas 216

29. A PROTECÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS EM CONTEXTO DE CRISE SOCIOECONÓMICA EM ANGOLA: DESAFIOS INSTITUCIONAIS E MECANISMOS DE GARANTIA

Maria Teresa da Costa Garcia /Constantino João Manuel 225

30. MEDIAÇÕES, CONFLITOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICASMOIZES ANTONIO DOS SANTOS

Ngombo Rodrigues Lucau 232

31. O USO DO SOFTWARE GEOGEBRA NO ESTUDO DAS FUNÇÕES EXPONENCIAIS NO 1.º ANO DO CURSO DE ENSINO DA MATEMÁTICA

Pedro Nzuzi 243

32. DESEMPREGO JUVENIL NA CIDADE DE LUANDAUM ESTUDO REALIZADO NO BAIRRO ROCHA PINTO

Sandra Horacio 250

33. EDUCAÇÃO DO CAMPO, DIVERSIDADE CULTURAL E A BNCC NO BRASIL

Santos Augusto Mussamo /Constantino João Manuel 258

34. LITERACIA FISCAL E CUMPRIMENTO DAS OBRIGAÇÕES TRIBUTÁRIAS EM ANGOLA: EVIDÊNCIAS DOCUMENTAIS A PARTIR DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA FISCAL

Santos Filipe 264

35. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: MUDANÇAS COMPORTAMENTAIS DOS ESTUDANTES DO 4º ANO DO CURSO DE ANÁLISES CLÍNICAS E SAÚDE PÚBLICA DO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DE OLINDA RODRIGUES, NO I SEMESTRE DE 2025

Sebastião Alcino Gonçalves 271

36. O ESTÁGIO ACADÊMICO COMO INSTRUMENTO DE PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR EM MALANJE

Simone Gomes de Macêdo Miranda Silva Ferreira 279

37. A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS E O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Solange Aparecida Silva 287

38. ARTE, EXPRESSÃO SIMBÓLICA E DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA ARTE-EDUCAÇÃO E LIMITES DA ARTETERAPIA

Suellen Vidal Araújo da Silva 293

39. A RODA DE CONVERSA COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Viviane Marcia Santos de Mascarenhas 303

40. O BRINCAR LIVRE NA INFÂNCIA: FUNDAMENTOS SOCIOCULTURAIS, EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

309



MEDIAÇÕES, CONFLITOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Moizes Antonio dos Santos¹

RESUMO: As relações estabelecidas entre estudantes, famílias e professores constituem elemento central para a compreensão dos processos educativos na escola contemporânea, especialmente em contextos marcados por transformações sociais, culturais e institucionais. O presente artigo tem como objetivo analisar a dinâmica dessas relações, problematizando os desafios, conflitos e possibilidades que emergem no cotidiano escolar. Parte-se do pressuposto de que a aprendizagem não se restringe ao espaço da sala de aula, sendo resultado de interações complexas que envolvem diferentes sujeitos e contextos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores da educação, da sociologia e da psicologia, com destaque para as contribuições de Freire, Vygotsky, Bourdieu e Charlot. A análise evidencia que a fragilização dos vínculos entre escola e família, a intensificação de conflitos e a transformação das formas de autoridade docente impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Defende-se que a construção de relações dialógicas, baseadas na escuta, no respeito e na corresponsabilidade, constitui caminho fundamental para o fortalecimento da prática pedagógica e para a promoção de uma educação mais significativa. Conclui-se que a qualidade das relações escolares é determinante para o sucesso educativo, exigindo investimentos na formação docente, na participação das famílias e na construção de ambientes escolares mais democráticos.

Palavras-chave: Conflitos escolares. Educação. Prática pedagógica. Relação escola-família.

RELAÇÕES ENTRE ESTUDANTES, FAMÍLIAS E PROFESSORES NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

A escola contemporânea tem sido atravessada por transformações profundas que impactam diretamente as formas de relação entre seus principais sujeitos: estudantes, famílias e professores. Longe de constituírem dimensões periféricas do processo educativo, essas relações configuram-se como elementos estruturantes da prática pedagógica, influenciando não apenas o desenvolvimento da aprendizagem, mas também a construção de sentidos atribuídos à experiência escolar. Nesse contexto, compreender a dinâmica dessas interações torna-se fundamental para analisar os desafios enfrentados pela educação na atualidade.

Historicamente, a relação entre escola e família foi marcada por uma divisão relativamente estável de papéis: à escola caberia a transmissão de conhecimentos formais, enquanto à família competiria a formação moral e o acompanhamento da vida escolar dos estudantes. No entanto, essa configuração tem sido tensionada por mudanças sociais significativas, como a ampliação do acesso à educação, a diversificação das estruturas familiares, a intensificação das desigualdades sociais e a reconfiguração das formas de autoridade. Tais transformações têm produzido novas demandas para a escola, que passa a ser interpelada não apenas como espaço de ensino, mas também como instituição responsável por mediar conflitos, promover inclusão e responder a questões sociais complexas.

¹ Graduado em Educação Física pela Universidade de Santo Amaro, UNISA. Pós-graduação em Treinamento Desportivo pela FMU. Educação Nutricional e Jogos Digitais na Educação pela Faculdade Conectada, FACONNET. Professor de Ensino Fundamental II e Médio, especialista em Educação Física na Prefeitura do Município de São Paulo, SME, PMSP.

Nesse cenário, observa-se uma crescente fragilização dos vínculos entre escola e família, frequentemente marcada por relações de desconfiança, culpabilização e distanciamento. Professores, por um lado, tendem a atribuir às famílias a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem e pelos comportamentos considerados inadequados dos estudantes. Por outro lado, famílias frequentemente percebem a escola como instituição pouco acolhedora, distante de suas realidades e incapaz de responder às necessidades de seus filhos. Essa tensão evidencia a ausência de um projeto coletivo de educação, no qual diferentes atores compartilhem responsabilidades e construam estratégias conjuntas (PARO, 2012).

A relação entre professores e estudantes também tem passado por mudanças significativas. A autoridade docente, tradicionalmente fundamentada no domínio do conhecimento e na posição institucional, vem sendo questionada em contextos marcados pela ampliação do acesso à informação e pela valorização de relações mais horizontais. Conforme analisa Bernard Charlot, a relação dos jovens com o saber não pode ser compreendida apenas em termos cognitivos, mas envolve dimensões identitárias, sociais e afetivas (CHARLOT, 2000). Nesse sentido, a aprendizagem depende da forma como o estudante se posiciona diante do conhecimento, o que está diretamente relacionado às experiências vividas no ambiente escolar.

A teoria histórico-cultural, especialmente nas contribuições de Lev Vygotsky, reforça a ideia de que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social, sendo a aprendizagem resultado de processos mediados por relações entre sujeitos (VYGOTSKY, 2007). A escola, nesse contexto, não pode ser compreendida apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como ambiente de construção coletiva de significados. As relações estabelecidas entre professores, estudantes e famílias constituem, portanto, condição fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ao mesmo tempo, a sociologia da educação, especialmente nas contribuições de Pierre Bourdieu, evidencia que a escola também opera como espaço de reprodução de desigualdades sociais, por meio da valorização de determinados capitais culturais em detrimento de outros (BOURDIEU, 1998). Nesse

sentido, as relações escolares não são neutras, sendo atravessadas por assimetrias de poder que influenciam as trajetórias dos estudantes. Famílias com maior capital cultural tendem a estabelecer relações mais próximas com a escola, enquanto aquelas em situação de vulnerabilidade frequentemente enfrentam dificuldades de participação, o que pode reforçar processos de exclusão.

Diante desse quadro, torna-se evidente que as relações entre estudantes, famílias e professores são atravessadas por tensões, conflitos e contradições que refletem as transformações da sociedade contemporânea. A intensificação de conflitos no ambiente escolar, a dificuldade de comunicação entre os diferentes atores e a ausência de estratégias institucionais para mediação dessas relações evidenciam a necessidade de repensar o papel da escola na construção de vínculos mais democráticos e colaborativos.

Nesse sentido, a pedagogia crítica, representada por Paulo Freire, oferece importante contribuição ao defender uma educação fundamentada no diálogo, na escuta e na construção coletiva do conhecimento (FREIRE, 1996). Para Freire, a relação pedagógica deve ser marcada pela horizontalidade e pelo reconhecimento do outro como sujeito, rompendo com práticas autoritárias e excludentes. Essa perspectiva pode ser ampliada para a relação entre escola e família, indicando a necessidade de construção de espaços de participação e corresponsabilidade.

A compreensão das relações escolares na contemporaneidade exige, portanto, uma abordagem que articule diferentes dimensões pedagógica, social, cultural e institucional reconhecendo sua complexidade e seus múltiplos determinantes. Não se trata apenas de melhorar a comunicação entre escola e família ou de reduzir conflitos pontuais, mas de repensar as bases sobre as quais essas relações são construídas, buscando caminhos que favoreçam a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e significativa.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar as relações entre estudantes, famílias e professores na escola contemporânea, problematizando os desafios, conflitos e possibilidades que emergem no cotidiano escolar. Busca-se compreender como essas relações influenciam o

processo educativo e quais estratégias podem contribuir para sua transformação, tendo em vista a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e socialmente referenciadas.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS RELAÇÕES ESCOLARES: MEDIAÇÃO, INTERAÇÃO E CAPITAL CULTURAL

A análise das relações entre estudantes, famílias e professores na escola contemporânea exige um arcabouço teórico que permita compreender a complexidade dos processos educativos para além de uma perspectiva meramente operacional ou normativa. Tais relações não se reduzem a interações pontuais, mas constituem-se como práticas sociais mediadas por valores, expectativas, condições materiais e estruturas simbólicas que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, diferentes campos do conhecimento, como a psicologia, a sociologia e a pedagogia, oferecem contribuições fundamentais para a compreensão dessas dinâmicas.

A teoria histórico-cultural, especialmente nas contribuições de Lev Vygotsky, constitui um dos principais referenciais para compreender o papel das relações no desenvolvimento humano. Para Vygotsky (2007), o aprendizado ocorre por meio da mediação social, sendo a interação entre sujeitos condição essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) evidencia que o indivíduo é capaz de realizar determinadas atividades com o auxílio de outro mais experiente, o que destaca o papel do professor como mediador do processo educativo.

No entanto, essa mediação não se limita à relação direta entre professor e estudante, sendo também influenciada pelo contexto familiar e social em que o sujeito está inserido. A família, nesse sentido, atua como espaço inicial de mediação, no qual são construídos os primeiros significados sobre o mundo e sobre o conhecimento. A relação entre escola e família, portanto, não pode ser compreendida como complementar ou acessória, mas como parte integrante do processo educativo, influenciando diretamente a forma como o estudante se posiciona diante do saber.

A contribuição de Bernard Charlot amplia essa

análise ao introduzir o conceito de relação com o saber. Para Charlot (2000), aprender não é apenas adquirir conhecimentos, mas estabelecer uma relação significativa com o conhecimento, que envolve dimensões identitárias, sociais e afetivas. Nesse sentido, o fracasso escolar não pode ser explicado apenas por dificuldades cognitivas, mas deve ser compreendido como resultado de uma relação fragilizada com o saber, frequentemente associada a experiências negativas no ambiente escolar e à ausência de reconhecimento do sujeito.

Essa perspectiva permite problematizar práticas pedagógicas que desconsideram a subjetividade dos estudantes, tratando o conhecimento como algo neutro e universal. Quando a escola não reconhece as experiências, os interesses e os contextos dos estudantes, tende a produzir distanciamento e desengajamento, comprometendo o processo de aprendizagem. A relação com o saber, portanto, é mediada pelas relações estabelecidas no ambiente escolar, sendo diretamente influenciada pela qualidade das interações entre professores, estudantes e famílias.

No campo da sociologia da educação, as contribuições de Pierre Bourdieu são fundamentais para compreender como as relações escolares estão atravessadas por desigualdades sociais. Bourdieu (1998) argumenta que a escola, longe de ser um espaço neutro, opera como mecanismo de reprodução das estruturas sociais, valorizando determinados capitais culturais em detrimento de outros. O conceito de capital cultural refere-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades e disposições adquiridos no contexto familiar, que influenciam o desempenho escolar dos estudantes.

Famílias pertencentes a classes sociais mais favorecidas tendem a possuir maior capital cultural, o que facilita a adaptação dos estudantes às exigências escolares. Por outro lado, estudantes provenientes de contextos populares frequentemente enfrentam dificuldades, não por falta de capacidade, mas por não dominarem os códigos valorizados pela escola. Nesse sentido, a relação entre escola e família é marcada por assimetrias que influenciam diretamente o processo educativo.

Essa análise permite compreender por que determinadas famílias participam mais ativamente da

vida escolar, enquanto outras se mantêm distantes. A participação não depende apenas de interesse ou compromisso, mas está relacionada a condições objetivas, como tempo disponível, nível de escolaridade e familiaridade com a cultura escolar. A escola, ao não reconhecer essas diferenças, pode reforçar processos de exclusão, interpretando a ausência das famílias como desinteresse ou negligência.

Além disso, a noção de *habitus*, também desenvolvida por Bourdieu, contribui para compreender como disposições internalizadas orientam práticas e percepções dos sujeitos. O *habitus* escolar, construído a partir de experiências anteriores, influencia a forma como estudantes e famílias se relacionam com a escola, podendo favorecer ou dificultar a participação. Professores, por sua vez, também possuem *habitus* específicos, que orientam suas práticas pedagógicas e suas expectativas em relação aos estudantes.

A articulação entre essas perspectivas teóricas evidencia que as relações escolares são atravessadas por múltiplas dimensões, que envolvem processos cognitivos, afetivos e sociais. A mediação pedagógica, a relação com o saber e o capital cultural constituem elementos centrais para a compreensão dessas dinâmicas, indicando que o processo educativo não pode ser reduzido a uma dimensão técnica ou instrumental.

Além disso, essas teorias permitem problematizar a ideia de que conflitos entre escola, família e estudantes são resultado de falhas individuais ou de falta de comprometimento. Ao contrário, tais conflitos devem ser compreendidos como expressão de tensões estruturais, que refletem desigualdades sociais, transformações culturais e mudanças nas formas de autoridade. A escola, nesse contexto, deve ser capaz de reconhecer essas tensões e desenvolver estratégias de mediação que favoreçam a construção de relações mais democráticas.

A pedagogia crítica, especialmente nas contribuições de Paulo Freire, reforça essa necessidade ao defender uma educação baseada no diálogo e na construção coletiva do conhecimento. Para Freire (1996), a relação pedagógica deve ser marcada pela horizontalidade e pelo reconhecimento do outro como sujeito, rompendo com práticas autoritárias que

reproduzem desigualdades. Essa perspectiva pode ser ampliada para a relação entre escola e família, indicando a necessidade de construção de espaços de participação e corresponsabilidade.

Diante desse conjunto de contribuições, torna-se evidente que a compreensão das relações entre estudantes, famílias e professores exige uma abordagem teórica que articule diferentes dimensões e reconheça a complexidade do processo educativo. As relações escolares não são apenas meio para a aprendizagem, mas constituem o próprio espaço no qual o conhecimento é produzido, mediado e significado.

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS: CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE ESTUDANTES, FAMÍLIAS E PROFESSORES

A superação dos conflitos e tensões que atravessam as relações entre estudantes, famílias e professores não se dá por meio de medidas pontuais ou meramente normativas, mas exige a construção de práticas pedagógicas orientadas por princípios dialógicos, colaborativos e críticos. Nesse sentido, pensar possibilidades pedagógicas implica reconhecer que as relações escolares são construídas cotidianamente e que sua qualidade depende de escolhas institucionais, concepções de ensino e condições concretas de trabalho.

Um primeiro eixo fundamental refere-se à construção de relações dialógicas no ambiente escolar. Inspirado nas contribuições de Paulo Freire, o diálogo deve ser compreendido não apenas como estratégia comunicativa, mas como princípio ético e político que orienta o processo educativo (FREIRE, 1996). O diálogo pressupõe o reconhecimento do outro como sujeito, a valorização de sua experiência e a disposição para construir conhecimento de forma compartilhada. No contexto das relações entre escola e família, isso implica superar práticas unilaterais, nas quais a escola apenas informa ou cobra, sem abrir espaço para escuta e participação.

A construção de espaços institucionais de diálogo constitui estratégia relevante nesse processo. Reuniões pedagógicas, conselhos escolares, assembleias e momentos de escuta coletiva podem favorecer a aproximação entre os diferentes atores,

desde que organizados de forma a garantir participação efetiva e não apenas formal. A escuta das famílias, muitas vezes negligenciada, permite compreender as condições de vida dos estudantes e construir estratégias mais adequadas às suas realidades.

Outro aspecto central refere-se à comunicação entre escola e família. Em muitos contextos, essa comunicação ocorre de forma reativa, sendo acionada apenas em situações de conflito ou problema. Essa dinâmica reforça uma relação baseada na cobrança e na culpabilização, dificultando a construção de vínculos de confiança. A adoção de práticas comunicativas mais contínuas e positivas, que valorizem conquistas e processos, pode contribuir para a construção de uma relação mais colaborativa.

Além disso, é necessário reconhecer que as famílias não constituem um grupo homogêneo. Diferentes configurações familiares, níveis de escolaridade, condições socioeconômicas e experiências com a escola influenciam a forma como cada família se relaciona com a instituição. Nesse sentido, práticas que desconsideram essa diversidade tendem a reforçar desigualdades e afastar determinados grupos. A escola deve, portanto, desenvolver estratégias diferenciadas de aproximação, respeitando as especificidades de cada contexto.

No que se refere à relação entre professores e estudantes, destaca-se a importância da construção de vínculos pedagógicos baseados no respeito, na escuta e na mediação. Conforme argumenta Lev Vygotsky, a aprendizagem ocorre por meio da interação social, sendo a qualidade dessa interação determinante para o desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007). Professores que estabelecem relações de confiança com os estudantes ampliam suas possibilidades de intervenção pedagógica, favorecendo a construção de aprendizagens significativas.

A mediação pedagógica, nesse contexto, não se limita à explicação de conteúdos, mas envolve a capacidade de interpretar as necessidades dos estudantes, ajustar estratégias e promover a participação ativa no processo de aprendizagem. Essa abordagem exige do professor uma postura reflexiva e sensível, capaz de reconhecer as singularidades dos estudantes e de adaptar suas práticas às diferentes demandas.

Outro eixo relevante refere-se à construção de práticas pedagógicas que promovam a participação dos

estudantes. A valorização da voz dos jovens, por meio de metodologias participativas, contribui para o fortalecimento do vínculo com a escola e para a construção de um ambiente mais democrático. Projetos interdisciplinares, trabalhos em grupo, debates e atividades que envolvam a realidade dos estudantes são exemplos de estratégias que favorecem essa participação.

A participação ativa dos estudantes também contribui para a redução de conflitos, na medida em que promove o senso de pertencimento e responsabilidade. Quando os jovens se percebem como parte do processo educativo, tendem a se engajar mais nas atividades e a estabelecer relações mais positivas com professores e colegas.

No âmbito institucional, a implementação de práticas de mediação de conflitos constitui estratégia importante para a construção de relações mais equilibradas. Programas de mediação escolar, círculos restaurativos e práticas de justiça restaurativa têm se mostrado eficazes na resolução de conflitos, ao priorizar o diálogo, a responsabilização e a reparação de danos. Essas abordagens rompem com modelos punitivos tradicionais, que frequentemente reforçam a exclusão e o afastamento dos estudantes.

A formação docente desempenha papel central na implementação dessas práticas. Professores precisam desenvolver competências relacionadas à comunicação, à gestão de conflitos e à mediação, o que exige investimento em formação inicial e continuada. No entanto, é importante reconhecer que a formação, isoladamente, não é suficiente. Condições de trabalho adequadas, apoio institucional e políticas educacionais consistentes são fundamentais para que essas práticas se consolidem.

Outro aspecto relevante refere-se à construção de uma cultura escolar baseada na corresponsabilidade. A educação não pode ser compreendida como tarefa exclusiva da escola ou da família, sendo necessário construir um projeto educativo compartilhado. Essa corresponsabilidade implica reconhecer que todos os atores possuem papéis distintos, mas complementares, na formação dos estudantes.

Entretanto, é necessário problematizar abordagens que responsabilizam as famílias de forma

unilateral, desconsiderando as condições sociais que limitam sua participação. A escola deve atuar de forma sensível a essas condições, evitando práticas que reforcem processos de exclusão. A construção de relações mais equitativas exige o reconhecimento das desigualdades e a adoção de estratégias que promovam inclusão.

Diante desse conjunto de possibilidades, torna-se evidente que a construção de relações dialógicas entre estudantes, famílias e professores constitui desafio complexo, que exige mudanças nas práticas pedagógicas, na organização institucional e nas concepções de educação. Não se trata de eliminar conflitos, mas de construir formas mais produtivas de lidar com eles, transformando-os em oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, a promoção de relações mais democráticas no ambiente escolar depende da articulação entre diálogo, participação, mediação e corresponsabilidade. Essas dimensões, quando integradas de forma consistente, podem contribuir para a construção de uma escola mais inclusiva, capaz de responder às demandas da contemporaneidade e de promover uma educação de qualidade para todos.

RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

A relação entre escola e família, frequentemente tratada no campo pedagógico como dimensão essencial para o sucesso educativo, não pode ser compreendida apenas como questão de boa vontade institucional ou de engajamento individual dos sujeitos. Trata-se de uma relação profundamente condicionada por políticas públicas, diretrizes curriculares e estruturas sociais que delimitam as possibilidades reais de participação das famílias no contexto escolar. Nesse sentido, analisar essa relação exige deslocar o foco da esfera individual para o campo das políticas educacionais e das condições objetivas de existência.

No Brasil, documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular reconhecem a importância da participação das famílias no processo educativo, enfatizando a necessidade de construção de vínculos entre escola e comunidade. No entanto, essa valorização normativa nem sempre se traduz em

condições concretas para sua efetivação. A ausência de políticas estruturadas que promovam a participação ativa das famílias revela uma contradição entre o discurso oficial e a realidade das práticas escolares.

Essa contradição torna-se mais evidente quando se considera a diversidade socioeconômica das famílias brasileiras. A expectativa de participação, muitas vezes construída a partir de um modelo idealizado de família com tempo disponível, capital cultural elevado e familiaridade com a cultura escolar desconsidera as condições reais de grande parte da população. Conforme argumenta Vitor Henrique Paro, a participação das famílias não pode ser analisada fora das condições materiais de vida, sendo necessário reconhecer que fatores como jornada de trabalho, renda e escolaridade influenciam diretamente essa dinâmica (PARO, 2012).

Nesse contexto, a escola frequentemente interpreta a ausência das famílias como desinteresse ou negligência, reforçando processos de culpabilização que obscurecem as desigualdades estruturais. Essa leitura reducionista contribui para o distanciamento entre escola e comunidade, dificultando a construção de relações mais colaborativas. Ao invés de problematizar as condições que limitam a participação, a instituição tende a reproduzir discursos normativos que responsabilizam os sujeitos.

Além disso, as políticas educacionais brasileiras historicamente têm priorizado indicadores de desempenho e resultados mensuráveis, em detrimento da qualidade das relações escolares. A ênfase em avaliações externas, metas e rankings contribui para a construção de uma cultura escolar centrada na performance, na qual a participação das famílias é frequentemente instrumentalizada como meio para melhorar resultados, e não como elemento constitutivo do processo educativo.

A ausência de uma política consistente de formação para a relação escola-família constitui outro elemento crítico. Professores, em geral, não são preparados para lidar com a diversidade de contextos familiares, o que pode gerar insegurança, conflitos e práticas inadequadas de comunicação. A formação docente, quando aborda essa temática, frequentemente o faz de forma superficial, sem considerar as dimensões sociológicas e culturais envolvidas.

Nesse sentido, é fundamental compreender que a construção de uma relação efetiva entre escola e família depende de políticas públicas que garantam condições para sua realização. Isso inclui:

- flexibilização de horários de atendimento
- criação de espaços de participação real
- formação docente específica
- articulação com políticas sociais

Sem essas condições, a relação tende a permanecer no campo do discurso, sem impacto significativo no cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de reconhecer a escola como instituição inserida em um território, atravessada por dinâmicas sociais específicas. A relação com a comunidade não pode ser construída de forma genérica, sendo necessário considerar as características locais, as redes de apoio existentes e as demandas específicas de cada contexto. A aproximação com equipamentos públicos, movimentos sociais e organizações comunitárias pode ampliar as possibilidades de atuação da escola, fortalecendo sua função social.

Entretanto, é necessário evitar a romantização da participação. A ideia de que a simples aproximação entre escola e família resolverá problemas educacionais ignora a complexidade das relações sociais e as tensões que as atravessam. A participação pode ser conflituosa, marcada por disputas de poder, divergências de valores e interesses distintos. Reconhecer essa complexidade é fundamental para construir estratégias mais realistas e eficazes.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a relação entre escola e família deve ser compreendida como construção social e política, que exige intervenção em diferentes níveis. Não se trata apenas de melhorar a comunicação ou promover encontros, mas de criar condições estruturais para que essa relação se desenvolva de forma mais equitativa e significativa.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA MEDIAÇÃO DE RELAÇÕES E CONFLITOS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

A intensificação de conflitos nas relações entre estudantes, famílias e professores evidencia um ponto crítico frequentemente negligenciado: a insuficiência da formação docente para lidar com dimensões

relacionais, comunicativas e socioculturais do trabalho pedagógico. Historicamente, os cursos de formação de professores em especial nas licenciaturas têm priorizado conteúdos específicos das áreas de conhecimento e, em menor medida, fundamentos didáticos. Em contrapartida, a preparação para a mediação de conflitos, para o diálogo com famílias e para a gestão de relações interpessoais complexas ocupa lugar periférico, quando não inexistente. Essa lacuna compromete diretamente a qualidade das relações escolares e, conseqüentemente, o processo educativo.

A docência, na contemporaneidade, não pode mais ser compreendida apenas como atividade de transmissão de conteúdos. Trata-se de uma prática social complexa, que envolve múltiplas dimensões pedagógica, ética, política e relacional exigindo do professor competências que vão além do domínio disciplinar. Conforme argumenta António Nóvoa, a profissão docente deve ser entendida como um campo de saberes específicos, construídos na prática e na reflexão crítica sobre essa prática (NÓVOA, 2017). Nesse sentido, a formação docente precisa contemplar a dimensão relacional como elemento central, e não secundário.

Um dos principais desafios nesse campo refere-se à ausência de preparo para lidar com conflitos. Professores frequentemente enfrentam situações de tensão envolvendo estudantes e famílias sem dispor de instrumentos teóricos e práticos para sua mediação. Essa ausência pode resultar em respostas baseadas no improviso, na autoridade impositiva ou na evasão do conflito, o que tende a agravar as situações. A mediação de conflitos, entretanto, exige competências específicas, como escuta ativa, empatia, capacidade de negociação e leitura contextual das situações.

A perspectiva da mediação, nesse contexto, desloca o foco da punição para o diálogo e para a construção de soluções coletivas. Ao invés de buscar culpados, a mediação propõe compreender as causas do conflito, reconhecer os diferentes pontos de vista e construir acordos que restabeleçam as relações. Essa abordagem aproxima-se das práticas de justiça restaurativa, que têm sido incorporadas em contextos escolares como alternativa a modelos punitivos tradicionais.

A teoria histórico-cultural, especialmente nas contribuições de Lev Vygotsky, oferece importante base para compreender a centralidade das relações no processo educativo. A aprendizagem, para Vygotsky (2007), ocorre por meio da interação social, sendo mediada por sujeitos mais experientes. Nesse sentido, o professor não atua apenas como transmissor de conhecimento, mas como mediador de relações, o que reforça a necessidade de desenvolver competências nesse campo.

Além disso, a pedagogia crítica, representada por Paulo Freire, enfatiza a importância do diálogo como fundamento da prática educativa. Para Freire (1996), o diálogo não é apenas método, mas condição para a construção de uma educação democrática, na qual os sujeitos se reconhecem como participantes ativos do processo. A mediação de conflitos, nesse sentido, deve ser orientada por uma postura dialógica, que reconheça a legitimidade das diferentes vozes envolvidas.

Entretanto, a incorporação dessas perspectivas na formação docente ainda é limitada. Muitos cursos de licenciatura não contemplam de forma consistente conteúdos relacionados à gestão de conflitos, à comunicação interpessoal e à relação escola-família. Quando presentes, tais conteúdos são frequentemente abordados de forma teórica e desarticulada da prática, o que dificulta sua aplicação no cotidiano escolar.

A formação continuada, por sua vez, também apresenta fragilidades. Em muitos contextos, as ações formativas são pontuais, desvinculadas das demandas reais dos professores e centradas em aspectos técnicos ou curriculares. A dimensão relacional, quando abordada, tende a ser tratada de forma superficial, sem aprofundamento teórico e sem articulação com situações concretas. Essa descontinuidade compromete a construção de competências necessárias para a mediação de conflitos.

Outro aspecto crítico refere-se às condições de trabalho docente. A sobrecarga de atividades, o número elevado de estudantes por turma e a pressão por resultados limitam o tempo e a disponibilidade emocional dos professores para investir na construção de relações mais qualificadas. Nesse contexto, mesmo professores que possuem formação adequada podem encontrar dificuldades para aplicar práticas de

mediação, o que evidencia que a formação, embora necessária, não é suficiente.

Além disso, é importante reconhecer que os próprios professores estão inseridos em contextos de tensão e vulnerabilidade, o que impacta sua atuação. A precarização do trabalho docente, a desvalorização profissional e a falta de suporte institucional contribuem para o desgaste emocional, dificultando a construção de relações mais equilibradas. Assim, a formação docente deve incluir também o cuidado com o professor, reconhecendo-o como sujeito que necessita de apoio e condições adequadas para exercer sua função.

A construção de competências para a mediação de relações exige, portanto, uma formação que articule teoria e prática, promovendo espaços de reflexão sobre experiências concretas. Grupos de estudo, comunidades de prática e supervisão pedagógica constituem estratégias importantes nesse processo, ao possibilitar a troca de experiências e a construção coletiva de saberes. Conforme destaca Nóvoa (2017), a formação deve ocorrer no interior da profissão, valorizando o conhecimento produzido pelos próprios professores.

Outro eixo relevante refere-se à necessidade de incluir, de forma sistemática e aprofundada, na formação docente, discussões sobre diversidade cultural, desigualdade social e relações de poder. Essa incorporação não pode ocorrer de maneira superficial ou meramente normativa, mas deve constituir parte estruturante do processo formativo, possibilitando aos professores desenvolver uma leitura crítica das dinâmicas que atravessam o cotidiano escolar. A ausência dessa formação compromete significativamente a capacidade de análise e intervenção dos docentes diante dos conflitos que emergem nas relações entre estudantes, famílias e escola.

Conflitos escolares não são neutros nem aleatórios, sendo frequentemente atravessados por marcadores sociais como classe, raça, gênero e geração. Esses marcadores operam na produção de desigualdades e na organização das relações sociais, influenciando a forma como os sujeitos se posicionam e são posicionados no ambiente escolar. Quando tais dimensões não são reconhecidas, há uma tendência de

interpretar os conflitos a partir de uma perspectiva individualizante, que atribui responsabilidade exclusiva aos sujeitos envolvidos, desconsiderando os condicionantes estruturais que os produzem.

Nesse sentido, a contribuição de Pierre Bourdieu é fundamental para compreender como as relações escolares são atravessadas por desigualdades sociais. Bourdieu (1998) argumenta que a escola, ao valorizar determinados capitais culturais, reproduz hierarquias sociais que se manifestam também nas interações cotidianas. Estudantes provenientes de contextos populares, por exemplo, podem ter suas formas de expressão e comportamento interpretadas como inadequadas ou problemáticas, não por sua natureza, mas por não corresponderem aos padrões legitimados pela instituição. Nesse contexto, conflitos que emergem dessas diferenças tendem a ser tratados como desvios individuais, e não como expressão de desigualdades estruturais.

A dimensão racial constitui outro elemento central na análise dos conflitos escolares. No contexto brasileiro, marcado por um histórico de desigualdade racial, estudantes negros frequentemente enfrentam processos de discriminação, estigmatização e invisibilização no ambiente escolar. Conforme destaca Nilma Lino Gomes, o racismo estrutural se manifesta de forma sutil e cotidiana, influenciando expectativas, avaliações e relações interpessoais (GOMES, 2017). Professores que não possuem formação para reconhecer essas dinâmicas podem, ainda que involuntariamente, reproduzir práticas discriminatórias, o que contribui para o agravamento dos conflitos e do sofrimento psíquico.

A questão de gênero também atravessa de forma significativa as relações escolares. Normas sociais que definem comportamentos considerados adequados para meninos e meninas influenciam a forma como estudantes são percebidos e tratados no ambiente escolar. Comportamentos de indisciplina, por exemplo, podem ser interpretados de maneira distinta a depender do gênero do estudante, revelando padrões diferenciados de expectativa e tolerância. Além disso, estudantes que não se conformam a normas de gênero hegemônicas podem ser alvo de discriminação e exclusão, o que evidencia a necessidade de uma formação docente sensível a essas questões.

A dimensão geracional, por sua vez, também contribui para a compreensão dos conflitos escolares. Professores e estudantes pertencem a gerações distintas, com referências culturais, formas de comunicação e expectativas diferentes. A dificuldade de diálogo entre essas gerações pode gerar incompreensões e tensões, especialmente em um contexto marcado pela rápida transformação tecnológica e cultural. A formação docente deve, portanto, incluir reflexões sobre essas diferenças, possibilitando a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às especificidades dos jovens contemporâneos.

A pedagogia crítica, especialmente nas contribuições de Paulo Freire, oferece importante base para a compreensão dessas questões. Para Freire (1996), a educação deve possibilitar a leitura crítica da realidade, permitindo que os sujeitos compreendam as relações de poder que estruturam a sociedade. No contexto escolar, isso implica reconhecer que os conflitos não são apenas problemas a serem resolvidos, mas oportunidades de reflexão sobre as condições sociais que os produzem. A formação docente, nesse sentido, deve preparar os professores para atuar de forma crítica, evitando interpretações simplistas e promovendo intervenções mais contextualizadas.

Entretanto, a incorporação dessas dimensões na formação docente ainda enfrenta resistências e limitações. Em muitos cursos de licenciatura, as discussões sobre diversidade e desigualdade são tratadas de forma pontual, sem articulação com a prática pedagógica. Além disso, a ausência de formação continuada consistente dificulta a atualização dos professores e a reflexão sobre suas próprias práticas. Essa lacuna formativa contribui para a reprodução de visões estereotipadas e para a manutenção de práticas excludentes.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de promover processos formativos que incluam a reflexão sobre a própria posição do professor nas relações de poder. Professores não são sujeitos neutros, sendo também atravessados por valores, crenças e experiências que influenciam sua atuação. Reconhecer essa dimensão é fundamental para evitar a reprodução de preconceitos e para construir práticas mais conscientes e equitativas.

Além disso, a análise dos conflitos escolares a partir das relações de poder permite compreender que determinadas práticas institucionais podem reforçar desigualdades. Regras disciplinares, critérios de avaliação e formas de organização do tempo e do espaço escolar não são neutros, podendo favorecer determinados grupos em detrimento de outros. A formação docente deve, portanto, incluir a capacidade de analisar criticamente essas práticas, identificando seus impactos e buscando alternativas mais inclusivas.

Diante desse conjunto de elementos, torna-se evidente que a formação docente deve ir além da dimensão técnica, incorporando uma perspectiva crítica que permita compreender os conflitos escolares em sua complexidade. Isso implica reconhecer que tais conflitos são expressão de tensões sociais mais amplas, que não podem ser resolvidas apenas por meio de intervenções pontuais ou disciplinares.

Assim, incluir discussões sobre diversidade cultural, desigualdade social e relações de poder na formação docente constitui condição fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e socialmente referenciadas. Professores que desenvolvem essa compreensão ampliam sua capacidade de mediação, promovendo intervenções que não apenas resolvem conflitos, mas contribuem para a construção de uma escola mais justa, democrática e inclusiva.

Nesse sentido, a contribuição da sociologia da educação, especialmente nas análises de Pierre Bourdieu, é fundamental para compreender como desigualdades sociais influenciam as relações escolares (BOURDIEU, 1998). A formação docente deve incluir essa perspectiva, possibilitando aos professores desenvolver uma leitura mais crítica das situações que enfrentam no cotidiano.

Diante desse conjunto de elementos, torna-se evidente que a formação docente para a mediação de relações e conflitos constitui condição indispensável para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva. No entanto, essa formação deve ser compreendida como processo contínuo, articulado às condições de trabalho e às políticas educacionais, evitando soluções simplistas ou individualizantes.

Assim, investir na formação docente nesse campo significa reconhecer que a qualidade das

relações escolares não é resultado espontâneo, mas construção que exige conhecimento, reflexão e compromisso institucional. Somente a partir dessa perspectiva será possível enfrentar os desafios contemporâneos e promover práticas pedagógicas mais eficazes e socialmente referenciadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu evidenciar que as relações entre estudantes, famílias e professores constituem um dos elementos mais determinantes para a compreensão dos processos educativos na escola contemporânea. Longe de serem dimensões secundárias ou complementares, tais relações configuram-se como eixo estruturante da prática pedagógica, influenciando diretamente a construção do conhecimento, o engajamento dos estudantes e a qualidade da experiência escolar.

Ao longo da discussão, tornou-se evidente que essas relações são atravessadas por tensões, conflitos e contradições que refletem transformações sociais mais amplas, como a reconfiguração das formas de autoridade, a intensificação das desigualdades sociais e a mudança nas dinâmicas familiares. A fragilização dos vínculos entre escola e família, a dificuldade de mediação de conflitos e a precarização das condições de trabalho docente evidenciam um cenário no qual a construção de relações colaborativas se torna cada vez mais desafiadora.

A partir das contribuições teóricas mobilizadas, foi possível compreender que o processo educativo não pode ser reduzido à transmissão de conteúdos, sendo fundamental reconhecer a centralidade das interações sociais na construção da aprendizagem. A mediação pedagógica, a relação com o saber e o capital cultural constituem elementos fundamentais para a compreensão das dinâmicas escolares, indicando que a qualidade das relações estabelecidas no ambiente educativo é determinante para o sucesso ou fracasso dos estudantes.

Entretanto, a análise também revelou os limites das abordagens que tratam essas relações de forma idealizada, desconsiderando os condicionantes estruturais que influenciam sua construção. A desigualdade socioeconômica, a organização do tempo social e a ausência de políticas públicas consistentes

configuram obstáculos significativos à participação efetiva das famílias e à construção de vínculos mais equitativos. Nesse sentido, a responsabilização individual de estudantes, famílias ou professores revela-se insuficiente e, em muitos casos, injusta.

As possibilidades pedagógicas discutidas apontam para a necessidade de construção de práticas baseadas no diálogo, na escuta e na corresponsabilidade, capazes de promover relações mais democráticas e inclusivas. No entanto, tais práticas não podem ser implementadas de forma isolada, exigindo condições institucionais adequadas, formação docente consistente e políticas públicas que sustentem essas transformações.

Dessa forma, conclui-se que a construção de relações mais qualificadas entre estudantes, famílias e professores depende de um movimento articulado que envolva diferentes níveis pedagógico, institucional e político. A escola pode desempenhar papel fundamental nesse processo, desde que reconheça a complexidade das relações que a constituem e se comprometa com a construção de um projeto educativo coletivo.

Por fim, destaca-se que a qualidade das relações escolares não é resultado espontâneo, mas construção histórica e social que exige reflexão crítica, investimento e compromisso ético com a educação. Pensar a escola a partir das relações que nela se estabelecem significa deslocar o foco de uma educação centrada em resultados para uma educação centrada nos sujeitos, reconhecendo que ensinar e aprender são processos indissociáveis das experiências humanas que os sustentam.

REFERÊNCIAS

- ARENDETT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologia e compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DIMENSTEIN, Magda. **O psicólogo nas políticas públicas de saúde**: desafios e perspectivas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2017.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2012.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



<https://doi.org/10.52078/2675-2573.rpe.65>



COORDENAÇÃO:

- Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
- Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
- Profa. Esp. Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

- Adão Pacheco Valentim e Domingos F. Cassuende Lucunde
- Ana Claudia Souza Silva
- Angelino Wambo Tchaluele e Walter Albino António Sassoma
- Antonia Elcinda Alves Rodrigues
- Augusto Hudson Simeão
- Augusto Hudson Simeão
- Capuma E. Eduardo, Daniel T. Luciano e Wilson V. Gomes Anilba
- Chiquito Afonso F. Domingos e Gouveia de Oliveira N. da Silva
- Cipriano de Jesus Plácido da Silva
- Constantino João Manuel
- Daniel Cordeiro
- Daniela dos Santos Magalhães
- Denise Teixeira Santos Menezes
- Diego Agostinho Dynczuki
- Edson da Conceição Graça e Rogério Agrey
- Emanuel Ramos Barra
- Glaucimer Silva Batista de Almeida
- Jennyfer Christiane Barboza de Jesus
- Jordânia de Brito
- João Miranda Tumba
- Julieta Elisa André Panzo Tchitungo
- Lilian Silvana Minho Zanetta
- Lusilene da Rocha Alves
- Luzia Feijó Sebastião e Constantino João Manuel
- Madalena Nascente Cardoso João
- Manuel António da Silva Lemos e Constantino João Manuel
- Manuel Francisco Neto
- Marcelo Santos de Mascarenhas
- Maria Teresa da Costa Garcia e Constantino João Manuel
- Moizes Antonio dos Santos
- Sandra Horacio
- Santos Filipe
- Sebastião Alcino Gonçalves
- Simone Gomes de Macêdo Miranda Silva Ferreira
- Solange Aparecida Silva
- Suellen Vidal Araújo da Silva
- Viviane Marcia Santos de Mascarenhas

Indexadores:



Filiada à:



Parceiros:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres

