

COMUNICAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: TENSÕES E DESAFIOS**FAMILY-SCHOOL COMMUNICATION: TENSIONS AND CHALLENGES**Rosina Forteski Glidden¹

RESUMO: O debate em torno dos encontros e desencontros na relação família e escola tem merecido uma atenção especial, pois urge que a escola seja, também para os pais e responsáveis, um espaço agradável, no do qual estes atores sintam-se inclinados a exercer uma participação ativa e desenvolvam um sentimento de pertença e corresponsabilização. Diante desta questão, o presente estudo objetivou apresentar as tensões e os desafios que permeiam a comunicação família e escola apontados na literatura científica. Para tanto foi feita uma revisão seletiva não sistemática de artigos nacionais e internacionais. Conclui-se pela existência de agruras na comunicação família e escola, sendo que os fatores de risco predominam nos resultados, em detrimento dos fatores de proteção. Parece haver uma posição defensiva e territorial da escola que fragmenta e isola este espaço, privando-o das férteis contribuições que resultam de uma articulação menos verticalizada com a família e a comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: família, comunicação família-escola, relação família-escola, envolvimento parental.

ABSTRACT: The debate around the agreements and disagreements in the relationship between family and school has received special attention, since it is urgent that the school also be for parents and guardians a pleasant space in which these actors feel inclined to actively participate and develop a sense of belonging and co-responsibility. Faced with this question, the present study aimed to present the tensions and challenges that permeate the family- school communication as pointed out in the scientific literature. A selective non-systematic review of national and international articles was done. In conclusion, it was found that family

¹ Mestra e Doutoranda em Educação (UFPR), psicóloga e professora do Departamento de Psicologia da Fameg Uniasselvi, vinculada à UFPR - Curitiba, PR, Brasil. E a Fameg Uniasselvi - Guaramirim, SC, Brasil. rsforteski@gmail.com

and school communication difficulties exist, and risk factors predominate to the detriment of protection factors. There seems to be a defensive and territorial posture of the school that fragments and isolates this institution, depriving it of the fertile contributions that result from a less vertical articulation with the family and the community.

KEYWORDS: family, family-school communication, family-school relationship, parental involvement.

Introdução

Hoje observa-se uma preocupação crescente em fazer da escola um ambiente mais atrativo para os alunos. Porém, atrelado a esta demanda, o debate entorno dos encontros e desencontros na relação família e escola tem merecido uma atenção especial, pois urge que a escola seja também para os pais e responsáveis um espaço agradável, no do qual estes atores sintam-se inclinados a exercer uma participação ativa e desenvolvam um sentimento de pertença e corresponsabilização. Diante disso, o presente estudo objetivou apresentar as tensões e os desafios que permeiam a comunicação família e escola apontados na literatura científica. Trata-se de um estudo reflexivo crítico, para o qual foi feita uma revisão seletiva não sistemática de artigos brasileiros e estrangeiros, visando dois eixos centrais de discussão em relação à comunicação entre família e escola: características da relação e aspectos relevantes. O critério de seleção dos artigos foi, portanto, a adequação temática dentro destes eixos principais.

Família e escola são instituições formativas com responsabilidades específicas, mas que apresentam demandas convergentes. A criança se desenvolve em um processo multifatorial permeado pelas particularidades destes contextos (DESSEN; POLONIA, 2007). Atualmente, não há dúvidas de que a família e a escola constituem espaços privilegiados de desenvolvimento da criança e do adolescente (MARCONDES; SIGOLO, 2012; SOUZA, 2017).

A relação família-escola é considerada um preditor do desenvolvimento positivo da criança (EPSTEIN, 2011; SOUZA, 2017). O envolvimento parental se dá nas vicissitudes desta relação. Esta prática tem sido amplamente apontada em pesquisas, especialmente em Psicologia e Educação, como favorável ao desempenho acadêmico (CIA, PAMPLIN; WILLIAMS, 2008; SALVADOR, 2007) e sua ausência é entendida como um fator de risco (GRANETTO, 2008; SALVADOR; WEBER, 2005). Pais envolvidos se mostram presentes no dia a dia dos filhos,

provendo suporte e sendo responsivos às suas opiniões (WEBER; SALVADOR; BRANDENBURG, 2009). No ambiente escolar Soares, Souza e Marinho (2004) sinalizam que o envolvimento dos pais pressupõe visitas e participação em encontros e nos processos de decisão da escola.

O envolvimento parental na vida acadêmica dos filhos favorece o processo escolar e também as interações familiares, ao proporcionar uma melhor compreensão de como a criança cresce e aprende (DÍAZ, 2016; BHERING; SIRAJ-BLATCHROD, 1999). Sobre a perspectiva docente acerca do envolvimento parental na escola, Dor e Rucker-Naidu (2012) e Gubbins, Tirado e Marchant (2017) pontuam que os professores e demais profissionais da equipe escolar entendem essa prática como favorável. Há estudos que apontam, porém, posicionamentos ambivalentes por parte das escolas (ADDI-RACCAH; AINHOREN, 2009; BEHRING, 2003; SILVEIRA; BRITTES, 2017; SOUZA, 2017), que contribuem para o estabelecimento de polaridades de perspectivas entre pais e equipe escolar.

As expectativas que pais e professores mantêm sobre o envolvimento parental são cruciais na determinação de que tipo de relação será estabelecida entre os contextos familiar e escolar. Assim, posturas favoráveis surgirão de expectativas positivas nutridas, enquanto tensões e conflitos são esperados quando há expectativas negativas sobre a prática (SOUZA, 2017). Quando as expectativas da família e da escola não são atendidas, a relação entre estas instituições enfrenta desarmonia, ficando os atores envolvidos pouco satisfeitos com a interação. As crianças, por sua vez, podem experimentar frustração diante deste relacionamento (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Cabe à escola a responsabilidade de promover meios de envolver os pais (EPSTEIN, 1992; REIS, 2008). Essa atribuição, e a importância de seu cumprimento, é reconhecida em documentos oficiais que regem a Educação Pública. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial do ensino superior e para a formação continuada, o art. 8º, inciso 6 (BRASIL, 2015), especifica que os egressos deverão estar aptos a promover e facilitar relações de cooperação entre as instituições educativas, a família e a comunidade. Nas DCN para a Educação Básica, art. 57º, inciso 2 (BRASIL, 2010), é explicitado que os programas de formação dos educadores devem desenvolver competências para a integração com a comunidade e para o relacionamento com as famílias. Neste sentido a comunicação, entendida como uma dimensão do envolvimento parental (EPSTEIN, 1992), é uma habilidade importante a ser desenvolvida por estes profissionais, para promoção do envolvimento parental.

Por sua vez, a comunicação é um fenômeno que promove interações

entre as pessoas. Nas escolas, ela é o elo principal na manutenção de relações produtivas e eficientes (REPPA, et al., 2010) e pode ser compreendida como mediadora de outras práticas (BHERING, 2003; BHERING; NEZ, 2002; BHERING; SIRAJ-BLATCHROD, 1999; GLIDDEN, 2015), podendo potencializar seus benefícios ou fragilizá-los.

Como principal mecanismo de troca entre os contextos família e escola (MARCONDES; SIGOLO, 2012), a comunicação tem papel crítico no envolvimento parental (BHERING 2003; BHERING; SIRAJ-BLATCHROD, 1999; SARAIVA; WAGNER, 2013) e, quando efetiva, tem sido relacionada ao sucesso acadêmico (EPSTEIN, 2011; FARREL; COLLIER, 2010) e percebida como fator de proteção para o desenvolvimento infantil (DITRANO; SILVERTEIN, 2006; JOHNSONS; PUGACH; HAWKINS, 2004; ROCHA, 2006).

Apesar de haver um relativo consenso entre pais e professores de que uma comunicação positiva entre eles resultará em benefícios para os alunos (KRAFT; ROGERS, 2015), atritos e fragilidades ainda são identificados neste processo, ocasionados por uma ampla diversidade de fatores, dentre os quais pode-se citar a hierarquização e a unidirecionalidade das falas por parte da escola e a supervalorização do saber acadêmico (BHERING, 2003; FEVORINI; LOMÔNACO, 2009; MARCONDES; SIGOLO, 2012; SILVEIRA; BRITTES, 2017; SILVEIRA; WAGNER, 2009), negatividade no posicionamento da escola, superficialidade das informações repassadas (MARCONDES; SIGOLO, 2012; SARAIVA; WAGNER, 2013) e posturas carregadas de descrédito e preconceito com relação às famílias (SARAIVA; WAGNER, 2013).

Farrell e Collier (2010), em seu trabalho com professores alemães, pontuaram que a falta de um programa de treinamento para professores sobre habilidades relacionadas à comunicação com os pais precisa ser observada como uma deficiência. Ereş (2016), em sua pesquisa que investigou diretores de escolas públicas da Turquia, também recomendou a implantação de programas de treinamento com foco no aprimoramento da comunicação e cooperação entre família e escola. No mesmo sentido, a pesquisa com professores chilenos de Gubbins, Tirado e Marchant (2017) ressaltou a importância de o trabalho com as famílias ser tema abordado já na formação docente. Estes estudos no contexto internacional ilustram preocupação com formar os professores dentro da perspectiva de que envolver a família é função da escola e programas nesta direção são fundamentais neste processo. Compreender escola e família como uma unidade que cultiva metas similares em relação ao desenvolvimento das crianças é uma preocupação mundial.

No âmbito nacional, Saraiva-Junges e Wagner (2016) realizaram

um estudo com o objetivo de conhecer o estado da arte do tema “Relação Família-Escola” no Brasil, por meio de uma revisão sistemática da literatura. Os resultados apontaram lacunas no que concerne a trabalhos que propõem alternativas de intervenção para otimização da relação entre estes contextos. Ainda, foi observada uma predominância de estudos que abordavam as dificuldades da interação, ficando em segundo plano aqueles que investigavam os fatores potencialmente favoráveis. Polónia e Dessen (2005) complementam que é preciso promover a relação família-escola pela implantação de projetos com as especificidades do contexto cultural do Brasil, levando em conta diferenças regionais e sociais.

A escola percebida como território coletivo de constante transformação traduz-se na democratização dos processos decisórios. A parceria que se busca entre pais e equipe pedagógica, com fins de aproximação da comunidade, implica no reconhecimento de que o saber da família é um aspecto facilitador das práticas pedagógicas, e não uma afronta ao conhecimento acadêmico dos profissionais. A educação formal escolar é fortalecida quando a escola se permite conhecer a realidade que guia o cotidiano das famílias.

Família-escola: características da relação

No decorrer da história, a relação entre família e escola tem acontecido por motivações calcadas em problemas. Em função disso, às vezes a construção de parcerias com foco em aspectos positivos se torna pouco provável (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Adicionalmente, atritos ocorrem por um embate de expectativas e percepções. Saraiva e Wagner (2013) pontuam que os professores têm noção da relevância das expectativas mantidas pelas famílias a respeito do desempenho de seus filhos na escola, porém, falham em perceber as implicações de suas próprias expectativas em relação às famílias. Para as autoras, as famílias anseiam pelo atendimento da escola às demandas diversas de seus filhos, enquanto os professores mantêm expectativas negativas sobre os pais, percebendo as famílias como incompetentes nas funções que lhe competem, revelando uma postura de descrédito que fragiliza a relação.

O acolhimento às famílias pela escola, de acordo com Silveira e Brittes (2017), precisa ser aperfeiçoado. Conhecer os valores das famílias e empreender atitudes empáticas, livres de julgamentos e preconceitos, é quesito essencial para o estabelecimento de uma parceria produtiva. Quando a escola percebe a família como desestruturada e pouco capaz de educar seus filhos, ela fortalece uma dinâmica excludente que mantém os pais como participan-

tes esporádicos e passivos no processo educativo de seus filhos. Este tipo de envolvimento parental tem pouco efeito na qualidade da educação dos alunos e é responsável por altos índices de evasão escolar. Para as autoras, a inclusão eficiente destas famílias é um desafio a ser aceito pelas escolas.

Em pesquisa com o objetivo de analisar as relações entre escola e família de crianças com baixo rendimento escolar, Marcondes e Sigolo (2012), realizaram entrevistas e observações com seis crianças, seus respectivos responsáveis e suas professoras. As autoras encontraram no relato das mães posturas passivas nas reuniões. As mães demonstraram-se insatisfeitas com este tipo de encontro por representar um momento de ouvir críticas sobre seus filhos, as quais não vinham acompanhadas de orientações para sanar o problema. Para as professoras, as mães das crianças que emitiam mais comportamentos problemas não compareciam à escola, e, apesar de compreenderem que a realização de reuniões em horário de trabalho tornava pouco provável a presença de vários pais, mantiveram posturas de rotulação em direção às famílias, caracterizando os pais como desinteressados e negligentes. As professoras justificaram o desinteresse das famílias pela sua 'desestruturação'.

Bhering e Nez (2002) investigaram as possibilidades e dificuldades na parceria entre pais e profissionais de uma creche. As autoras concluíram que, de maneira geral, havia interesse parental na educação dos filhos. Porém, esse interesse coexistia com uma demanda por orientações. Essa demanda tornava os pais tímidos na tomada de iniciativas, eles temiam expor suas fragilidades para quem lhes era desconhecido, ou considerado pouco confiável. As autoras pontuaram que pesquisas têm mostrado uma relação entre a falta de informação dos pais sobre o funcionamento geral das instituições e a desconfiança das famílias que, por sua vez, assumem posturas distantes. Nestas condições, falsas crenças e julgamentos superficiais de ambas as partes têm solo fértil.

Discrepâncias de percepção também podem ser vistas nos resultados do trabalho de Lima e Chapadeiro (2015), com três professoras e cinco famílias de crianças classificadas como tendo dificuldades de aprendizagem. Na fala das professoras ficou evidente o distanciamento da responsabilização pelos problemas de aprendizagem das crianças, não foram feitas menções às suas próprias limitações em trabalhar as questões pertinentes. De outro lado, os pais mencionaram a falta de preparo das professoras frente às demandas das crianças. Todas as professoras relacionaram os problemas na aprendizagem das crianças com questões problemáticas oriundas da família. Para as autoras, o desencontro das percepções gera disfuncionalidade na relação.

Sobre aspectos que aproximam os pais do ambiente escolar, Rocha

(2006) ressalta o papel fundamental do processo de identificação. Há, por parte dos pais, uma demanda natural de compreensão, aceitação e valorização pela escola. Estas posturas tendem a levar à identificação e, por conseguinte, a uma maior participação parental. A autora adverte que se o envolvimento parental for percebido pela escola como intrusão e tratado com desconfiança, e se as interações ficarem relegadas a questões burocráticas, um processo inverso à identificação se estabelece. Tornar a relação família-escola mais pessoal e menos distante e burocratizada aumenta as chances de um envolvimento parental mais ativo e promissor. Do mesmo modo, para Wee (2011), ser amigável, comprometido, respeitável, transparente, valorativo e honesto é o modo mais eficiente de construir uma parceria significativa entre família e escola.

Sumarizando, as contribuições teóricas sobre as características da relação família-escola apontam a rigidez, a falta de pessoalidade e a postura julgadora da equipe escolar como fatores de risco para a efetivação do envolvimento parental. Estes fatores podem estar na gênese das tensões entre estes núcleos formativos, contribuindo para seu distanciamento e tornando frágil e aversiva a comunicação entre eles. De outro lado, ações de acolhimento e aceitação por parte da escola emergem como fatores de proteção, favorecendo a implantação de práticas de envolvimento parental mais significativas.

Aspectos relevantes da comunicação família-escola

A conexão família-escola pode ocorrer em uma diversidade de situações, podendo a escola lançar mão de meios diversos para engajar os pais. Sobre os meios de comunicação utilizados pela escola, Díaz (2016), em sua pesquisa com professores chilenos, elencou: reuniões, entradas de aulas, viagens e atividades extraescolares e os eventos comemorativos. Lima e Chapadeiro (2015), em estudo brasileiro, levantaram como meios bilhetes e encontros pessoais, quando os pais visitavam a escola, ligações telefônicas esporádicas também foram mencionadas. Na pesquisa de Polonia e Dessen (2005) foram relatados jornais, livretos, mensagens, convites, boletins e observações na agenda do aluno. Na pesquisa de Marcondes e Sigolo (2012), os tipos de comunicação relatados foram bilhetes em cadernos, conversas pontuais na entrada e saída da escola e reuniões de pais.

No momento atual cumpre ressaltar o papel transformador das novas tecnologias. Beasley (2015) advoga que o seu uso é uma estratégia importante para os administradores da escola na construção de parcerias com as famílias. Silva e França (2015) verificaram as possibilidades do uso das Tecnologias de

Informação e Comunicação (TIC), especialmente o e-mail, na construção de melhores relações entre professores, alunos e suas famílias. A pesquisa analisou os dados obtidos a partir de uma experiência com pais de três turmas de alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública do Paraná. Foi criada uma lista de e-mail por meio da qual os pais eram informados sobre questões escolares relativas aos seus filhos. Os resultados classificaram como positiva a estratégia de comunicação via TIC, que se mostrou uma ferramenta potencialmente favorável na melhoria da comunicação família-escola.

Maia (2010) pesquisou o impacto das TIC, mais especificamente da Web 2.0, o *blogue*, na interação da escola com famílias de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), em Aveiro, Portugal. Os resultados mostraram que, como implicação de seu uso, houve aumento nas interações da escola com a família e do envolvimento parental na educação. Lunts (2003) pontua que cada vez mais os professores estão optando por *websites*, tanto para o ensino, quanto para desenvolver comunicações unidirecionais com as famílias. O desafio está em, porém, fazer estes sítios atrativos para os pais. Gilleece e Eivers (2018), em seu estudo sobre *websites* na Irlanda e como eles são usados para informar e envolver os pais, concluíram que ainda há lacunas importantes, as informações postadas nos sites eram pouco abrangentes às necessidades dos pais. Os estudos aqui descritos que abordaram o uso de TCI pelas escolas como ferramenta de auxílio na comunicação com os pais apontam que a prática é promissora, mas ainda está em desenvolvimento. Porém, estes aspectos são amplos e discutí-los extensivamente não é proposta deste artigo.

Em relação aos conteúdos e motivações das comunicações, Novo e Prada (2016) realizaram um estudo sobre os tipos de informação transmitidas entre a escola e a família, em Portugal. Os achados apontaram que os recados enviados pela escola focavam em problemas de comportamentos em primeiro lugar, seguidos de agendamento de encontros pessoais e permissões para atividades e outros documentos a serem assinados. Do lado da família, os recados eram enviados para explicar ausências, a não realização de lição de casa e orientações para supervisão ou administração de medicamentos aos alunos, havia ainda pedidos para contato pessoal e de orientação sobre lição de casa. A pesquisa brasileira de Marcondes e Sigolo (2012) apresentou o conteúdo das reuniões bimestrais realizadas na escola em três categorias: rendimento escolar, o comportamento e ajuda à escola. Segundo as autoras, o foco era sempre os 'erros' que a família comete.

Um estudo sobre as atitudes do professor em relação ao envolvimento dos pais na escola, comparando 56 professores dos EUA e de Israel, foi reali-

zado por Dor e Rucker-Naidu (2012). Os autores encontraram o dado de que mais da metade dos participantes dos dois países alegaram serem capazes de construir uma relação de confiança e cooperação com os pais, mantendo-os informados sobre o progresso de seus filhos. Os professores creditaram a si mesmos a responsabilidade de nutrir boa comunicação entre pais e escola. A falta de comunicação foi referida como dificuldade de manter um diálogo aberto e frequente, especialmente com os pais cujos filhos precisavam de uma atenção constante e consistente.

Schaedel et al. (2012) examinaram os pontos de vista dos educadores sobre o envolvimento dos pais em Israel. Foram entrevistados 799 professores de 52 escolas primárias judaicas e árabes. Os resultados indicaram pouca inclinação dos professores, em ambos os tipos de escolas, em relação ao envolvimento parental. Os maiores obstáculos para o engajamento dos professores nesse processo relacionaram-se a sentimentos de desrespeito e desvalorização percebidos por eles na conduta dos pais. A comunicação mostrou-se unidirecional e os pais eram frequentemente obrigados a aceitar este fato. Os pais eram convidados a ir à escola apenas quando havia problemas de comportamento ou aprendizagem dos alunos. Para os autores, este tipo de comunicação tem potencial de levar à frustração e ressentimento dos pais para com os professores.

O estudo de Ereş (2016) em uma escola da Turquia apontou que algumas mães mostraram ter uma comunicação mais próxima com a escola porque seus filhos eram mais novos. A tradição de levar e buscar os filhos na escola deixava as mães mais presentes neste contexto. Esse fator pode ser um facilitador da comunicação de professores primários com os pais. De outro lado, professores que passavam menos tempo na escola presenciavam menos as visitas parentais, estes podem ser afetados negativamente na sua interface comunicativa com as famílias. Estes resultados apontam para a necessidade de entender a relação e a comunicação família-escola considerando as particularidades de cada período de formação e de desenvolvimento da criança ou do adolescente. Pais, alunos e profissionais da equipe escolar envolvem-se de maneiras distintas dependendo do ano escolar e dos níveis de autonomia dos filhos, estabelecendo dinâmicas específicas de envolvimento.

A pesquisa portuguesa de Rocha (2006) levantou aspectos positivos e negativos sobre a relação família-escola. Na opinião dos pais o intercâmbio de informações e ideias é útil e a boa comunicação torna mais fácil a aquisição de conhecimento pelos alunos. Do lado negativo, a autora apontou certos níveis de desconfiança e de distanciamento, de caráter mútuo, na comuni-

cação entre os contextos. A autora ressalta que quando a comunicação tem uma unidirecionalidade, no sentido escola-família, o resultado é a informação ser privilegiada, em detrimento da relação. No mesmo sentido, Gartmeier, Gebhardt e Dotger (2016) defendem que estratégias mais empáticas podem auxiliar a comunicação entre família e escola.

No contexto brasileiro, as mães da pesquisa de Marcondes e Sigolo (2012) defendem ser necessário um equilíbrio maior nas falas, abrindo espaço para as famílias se expressarem e saírem de um papel passivo nas reuniões, o que só pode ocorrer em um clima de confiança e de respeito às perspectivas das famílias. Saraiva e Wagner (2013) apresentaram a perspectiva de pais e professores sobre seu relacionamento, em pesquisa feita por meio de grupos focais. A comunicação emergiu como tema de ampla discussão pelas mães, que revelaram perceberem-na como insuficiente e ineficaz, além de incapaz de promover esclarecimento de dúvidas. Estas mães relataram encontrar dificuldades de conversar com professores e coordenadores sobre as avaliações. Segundo elas, quando finalmente conseguiam falar com o professor, a fala deste profissional era extremamente institucionalizada, se igualando ao discurso dos outros profissionais. A falta de flexibilidade era compreendida pelas participantes com um ponto negativo.

A rigidez no processo comunicativo é também abordada por Rocha (2006), que aponta a burocratização como fator capaz de dificultar as relações, enquanto a personalização tende a promover melhores resultados. Farrell e Collier (2010) também defendem que para uma comunicação ser efetiva entre pais e professores é preciso individualizá-la. Só é possível individualizar, porém, após conhecer. A escola precisa, dentro das limitações do seu cotidiano, ter conhecimento e sensibilidade sobre os valores e as realidades das famílias (SILVEIRA; BRITTES, 2017).

Em termos de resultados positivos, a pesquisa de Briton e Síveres (2015) analisou em uma escola da rede pública do Distrito Federal (Brasil), que recebeu o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, quais eram as características da participação da comunidade escolar em um modelo de gestão compartilhada. Os resultados mostraram que a comunidade participava intensamente no cotidiano escolar. A escola utilizava-se de recados enviados pelos alunos ou por telefone e até visitas nas casas do aluno, para envolver-se com as famílias. A comunicação constante e recíproca entre a equipe escolar e a comunidade foi uma característica apontada como marcante nesta escola. As autoras concluíram pela importância de as escolas incluírem as famílias de maneira não pejorativa.

Em termos gerais, em uma análise sobre os aspectos da relação família-escola e suas práticas comunicativas observou-se descontentamentos nos dois núcleos formativos. Do lado dos pais há insatisfação com uma comunicação fechada, inflexível e verticalizada. No discurso da escola há desapontamento pelo distanciamento e pouca presença das famílias no contexto escolar. Cumpre pontuar que nos estudos é predominante a crítica à instituição escolar como pouco facilitadora da comunicação e do envolvimento parental, pouco é dito sobre o papel parental nestes processos. Ainda que se admita a responsabilidade da escola, enquanto instituição formal, em criar meios para aproximar e manter os pais como participantes ativos, sugere-se que a ampliação de estudos que levantem fatores de proteção produzidos pela família para fortalecer a comunicação com a escola forneceria uma compreensão menos partidária e mais integrativa das tensões e dos desafios existentes.

Considerações finais

A escola atual demanda, de todos os seus atores, um repertório de habilidades muito além das acadêmicas. A noção contemporânea de que este espaço traz consigo as potencialidades e as fragilidades inerentes às relações humanas proporciona importantes nichos de aprimoramento pessoal, da equipe escolar, da família e dos alunos. De forma contrária ao que postula o senso comum, ao apregoar que “escola ensina, família educa”, a expansão da compreensão sobre os fenômenos passíveis de intervenção no ambiente escolar parece apontar para um ideal educacional no qual a escola estaria mais próxima da comunidade. Mesmo sendo a instituição escolar a responsável pelo ensino dos saberes oficiais, as suas funções socializadoras e a existência neste ambiente de importantes modelos denunciam a urgência de quebrar binômios que desfavorecem a educação integral dos alunos e prejudicam as relações entre família e escola.

Nos meandros desta discussão está a comunicação como prática que permeia e entrelaça a escola e a família, aproximando ou distanciando estas instâncias. Assim, foi objetivo deste estudo apresentar as tensões e os desafios que permeiam a comunicação família e escola apontados na literatura científica. De modo geral, o que os estudos explicitam é uma posição defensiva e territorial na fala da escola, que fragmenta e isola este espaço, privando-o das férteis contribuições que resultam de uma articulação menos verticalizada com a família e a comunidade. As tensões se encontram em um embate de expectativas e posturas discrepantes que engessam o diálogo, gerando decep-

ções e desconfiança de ambos os lados. O desafio está em aproximar a família da escola, mantendo as especificidades de cada núcleo, sem deslegitimar a voz da família, integrando assim objetivos menos compartimentados no que concerne à educação das crianças.

Por fim, as pesquisas apontam para agruras na comunicação família-escola e fatores de risco predominam nos resultados, em detrimento dos fatores de proteção. Neste sentido, cabe interrogar a existência de um possível viés no direcionamento dos estudos, que tendem a investigar com mais frequência os aspectos que prejudicam esta relação e, ainda, os *déficits* da escola na sua função de integrar os pais no dia a dia escolar. A literatura carece de um aprofundamento maior nas investigações sobre as deficiências e potencialidades da família neste processo que sofre influências de ambas as instâncias. Do mesmo modo, há um vácuo considerável em relação a estudos que investiguem a perspectiva dos alunos em relação ao tema. Porém, estas considerações precisam ser compreendidas com cautelas, dadas as limitações da característica assistemática deste estudo.

Referências

ADDI-RACCAH, A.; AINHOREN, R. School governance and teacher's attitudes to parent's involvement in schools. *Teaching and Teacher Education*, v. 25, n.6, p.805-813, 2009.

BEASLEY, A. P. *Administrators using technology to increase family engagement*. 221p. Thesis (PHD in Education). Kennesaw State University, USA, 2015.

BHERING, E. Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Contrapontos*, v.3, n.3, p.483-510, 2003.

BHERING, E.; NEZ, T. B. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.18, n.1, p.63-73, 2002.

BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola-família: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, n.106, p.191-216, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRITON, R. O.; SÍVERES, L. As características da participação da comunidade escolar em um modelo de gestão compartilhada. *Sophia*, v.11, n.1, p.9-20, 2015.

CIA, F.; PAMPLIN, R. C. O.; WILLIAMS, L. C. A. O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, v.13, n.2, p.351-360, 2008.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, v.17, n.36, p.21-32, 2007.

DÍAZ, S. G. *La importancia de la relación familia escuela en la etapa de educación infantil*. 56p. Dissertación (Mestrado em Educação). Universidad de Cantabria. Cantabria, 2016.

DITRANO, C. J.; SILVERSTEIN, L. B. Listening to parents' voices: Participatory action research in the schools. *Professional Psychology: research and Practice*, v.37, n.4, p.359-366, 2006.

DOR, A.; RUCKER-NAIDU, B. T. Teachers' attitudes toward parents' involvement in school: Comparing teachers in the USA and Israel. *Issues In Educational Research*, v. 22, n.3, p.246-262, 2012.

EPSTEIN, J. L. *School, Family, and Community Partnerships: preparing educators and improving schools*. Johns Hopkins University: Westview Press, 2011.

EPSTEIN, J. L. School and Family Partnerships. In: Atkin, M. (ed.) *Encyclopedia of Educational Research*, New York: MacMillan, 1992.

EREŞ, F. Competencies of teachers regarding School-Parent relations: a case of Antalya. *Universal Journal of Educational Research*, v. 4, n. 5, p. 1043-1049, 2016.

FARRELL, A. F.; COLLIER, M. A. School personnel's perceptions of family-school communication: a qualitative study. *Improving Schools*, v.13, n.1, p.4-20, 2010.

FEVORINI, L. B.; LOMÔNACO, J. F. B. O envolvimento da família na educação

escolar dos filhos: um estudo exploratório com pais das camadas médias. *Psicologia Educacional*, n.28, p.73-89, 2009.

GARTMEIER, M.; GEBHARDT, M.; DOTGER, B. How do teachers evaluate their parent communication competence? Latent profiles and relationships to workplace behaviors. *Teaching and Teacher Education*, v. 55, p.207-216, 2016.

GILLEECE; L.; EIVERS, E. Primary school websites in Ireland: how are they used to inform and involve parents? *Irish Educational Studies*, 2018.

GLIDDEN, R. F. *Práticas coercitivas docentes: relações com envolvimento, monitoria parental e comunicação entre pais e filhos*. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

GUBBINS, V.; TIRADO, V.; MARCHANT, V. Disposiciones docentes hacia la relación con apoderados en un establecimiento educacional privado en Chile: estudio de caso. *Perfiles Educativos*, v. 39, n. 155, p. 107-122, 2017.

GRANETTO, W. E. *Práticas educativas parentais em dependentes químicos*. 137f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP). Campinas, São Paulo, 2008.

JOHNSONS, L. J.; PUGACH, M. C.; HAWKINS, A. School-family collaboration: a Partnership. *Focus on Exceptional Children*, v.36, n.5, p.1-12, 2004.

KRAFT, M. A.; ROGERS, T. The underutilized potential of teacher-to-parent communication: evidence from a field experiment. *Economics of Education Review*, v.47, p.49-63, 2015.

LIMA, T. B. H.; CHAPADEIRO, C. A. Encontros e (des)encontros no sistema família-escola. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v.19, n. 3, p. 493-502, 2015.

LUNTS, E. Motivating parents through class web sites. *Academic Exchange Quarterly*, v.7, n.1, 292-297, 2003.

MAIA, C. S. *O impacte das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Necessidades Educativas Especiais*. 202f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Multimédia em Educação). Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa Departamento de Comunicação e Arte. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2010.

MARCONDES, K. H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. Comunicação e envolvimento: possi-

bilidades de interconexões entre família-escola? *Paidéia*, v.22, n. 51, p. 91-99, 2012.

NOVO, R.; PRADA, A. R. R. Relación Escuela-Familia: ¿Qué nos dicen los mensajes escritos? In: *Livro de Resumos do VIII Congresso Internacional De Psicologia Y Educación*. Alicante, Espanha, 2016.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, v. 27, n.1, p. 99-108, 2010.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.9 n.2, p.1-9, 2005.

REIS, M. P. I. F. C. P. *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. 329f. Tese de Doutorado, (Doutoramento em Educação Infantil e Familiar). Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidade de Málaga, Málaga, Espanha, 2008.

REPPA, A. A. et al. School leadership innovations and creativity: The case of communication between school and parents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, n.2, p. 2.207-2.211, 2010.

ROCHA, H. M. P. *O envolvimento parental e a relação escola-família*. 267f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2006.

SALVADOR, A. P. V. *Análise das relações entre práticas educativas parentais, envolvimento com tarefas escolas, depressão e desempenho acadêmico de adolescentes*. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2007.

SALVADOR, A. P. V.; WEBER, L. N. D. Práticas educativas parentais: um estudo comparativo da interação familiar de dois adolescentes distintos. *Interação em Psicologia*, v.9, n.2, p.341-353, 2005.

SARAIVA, L. A.; WAGNER, A. A relação família-escola sob a ótica de professores e pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, v.21, n.81, p.783-772, 2013.

SARAIVA-JUNGES, L. A.; WAGNER, A. Os estudos sobre a relação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática. *Educação*, v. 39, n. esp. (supl.), p.114-124, 2016.

SCHAEDEL, B.; et al. School climate and teachers' perceptions of parental involvement in Jewish and Arab primary schools in Israel. *International Journal about Parents in Education*, v.9, n.1, p. 77-92, 2015.

SILVA, F. L; FRANÇA, C. S. Comunicação professor-família: uma experiência utilizando TIC na escola pública. *Revista Tecnologias na Educação*, v.7, n.12, p. 1.14, 2015.

SILVEIRA, R. B.; BRITTES, L. R. A participação da família na escola: desdobramentos sobre a evasão escolar e a educação profissional e tecnológica na lógica neoliberal. *Educação Básica Revista*, v.3, n.1, p.89-106, 2017.

SILVEIRA, L. M. O. B.; WAGNER, A. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.13, n.2, p.283-291, 2009.

SOARES, M. R. Z.; SOUZA, S. R.; MARINHO, M. L. Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v.21, n.3, p.253-260, 2004.

SOUZA, F. K. Notas sobre a relação família-escola na contemporaneidade. *Revista de Ciências Humanas*, v. 51, n. 1, p.124-143, 2017.

WEBER, L. N. D.; SALVADOR, A.P.V.; BRANDENBURG, O. J. Escalas de Qualidade na Interação Familiar-EQIF. Em: WEBER, L. N. D.; DESSEN, M. A. (Orgs.). *Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados*. pp.57-68. Curitiba: Juruá, 2009.

WEE, E. L. *Principal's communication style and parent's involvement in School*. Faculty of Social and Human Sciences, University of Southampton, Degree of Doctor in Philosophy. 2011.

Data de recebimento: 29.01.2018

Data de aceite: 19.09.2018