

Envolvimento família-escola na percepção de professores: facilitadores e limitadores

Family and school involvement in teachers' perceptions: facilitators and constraints

Abstract

Participación de la familia y la escuela en la percepción de los docentes: facilitadores y limitantes

Thaís Pinto Teixeira

Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - IDEAU Getúlio Vargas/RS. Passo Fundo - Brasil.

Angela Helena Marin

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre - Brasil.

(Rec: julio de 2020- Acept: marzo de 2021)

Resumo

Família e escola são sistemas fundamentais para o desenvolvimento humano, pois compartilham a função de educar e socializar crianças e adolescentes. Portanto, faz-se importante compreender como se estabelece a relação entre eles, identificando quais seus facilitadores e limitadores, através da percepção de professores. Realizou-se uma pesquisa exploratória, de corte transversal e abordagem qualitativa, da qual participaram dez professores de escolas públicas de uma cidade da região metropolitana do estado do Rio Grande do Sul, que responderam a uma entrevista semiestruturada. A análise qualitativa consensual dos dados indicou que os professores reconheciam a responsabilidade da iniciativa em estabelecer a relação família-escola, porém denunciaram a escassez de suporte teórico e prático. Verificou-se a necessidade de qualificar a comunicação e de desenvolver formas ativas de participação das famílias no contexto escolar. Intervenções que amparem tais demandas são escassas, mas necessárias.

Palavras-chave: relação família-escola; professores; psicologia.

Abstract

Family and school are fundamental systems for human development, as they share educating and socialising children and adolescents. Therefore, it is crucial to understand how the relationship between them is established, identifying their facilitators and limitations through teachers' perceptions. An exploratory cross-sectional study with a qualitative approach was conducted, involving ten teachers from public schools in a city in the metropolitan region of the state of Rio Grande do Sul, who responded to a semi-structured interview. The consensual qualitative analysis of the data indicated that teachers recognised the responsibility of the initiative to establish the family-school relationship but reported a lack of theoretical and practical support. There was a need to qualify communication and develop active forms of family participation in the school context. Interventions to support such demands are scarce but necessary.

Keywords: family-school relationship; teachers; psychology.

Resumen

La familia y la escuela son sistemas fundamentales para el desarrollo humano, ya que comparten la función de educar y socializar a los niños y adolescentes. Por lo tanto, es importante entender cómo se establece la relación entre ellos, identificando sus facilitadores y limitantes, a través de la percepción de los docentes. Se realizó un estudio exploratorio de corte transversal con un enfoque cualitativo, en el que participaron diez maestros de escuelas públicas de una ciudad de la región metropolitana del estado de Rio Grande do Sul, quienes respondieron a una entrevista semiestructurada. El análisis cualitativo consensuado de los datos indicó que los maestros reconocieron la responsabilidad de la iniciativa en el establecimiento de la relación familia-escuela, pero denunciaron la falta de apoyo teórico y práctico. Se verificó la necesidad de mejorar la comunicación y desarrollar formas activas de participación familiar en el contexto escolar. Las intervenciones para apoyar tales demandas son escasas, pero necesarias.

Palabras claves: relación familia-escuela; maestros; psicología.

Introdução

A família e a escola são caracterizadas como os principais contextos de desenvolvimento humano, compartilhando a educação e a socialização de crianças e adolescentes (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Saraiva-Junges & Wagner, 2016). Visto a relevância desses dois sistemas, diversos pesquisadores, de diferentes áreas do conhecimento, dedicam-se a investigar a relação entre eles (Epstein, 2011; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Oliveira, Nogueira, & Araújo, 2019; Polônia & Dessen, 2005; Saraiva-Junges & Wagner, 2016; Sewell, 2012). No entanto, o foco sobre o envolvimento família-escola ainda é relativamente novo quando comparado a outras questões de pesquisa em educação (Epstein, 2011) e também pouco abordado no contexto nacional, principalmente pela psicologia (Albuquerque & Aquino, 2018; Marinho-Araújo, 2010), configurando uma área que requer maior atenção.

O envolvimento família-escola deve ser compreendido por meio da influência mútua entre escola, família e comunidade (Epstein, 1995; 2011), que compreende os indivíduos que vivem e frequentam a região na qual a escola está estabelecida. Nesse sentido, a qualidade de tal relação está associada a maneira como cada sistema define sua função e papel educativo. Para Epstein (1995; 2011), são fundamentais a troca de informações e a comunicação entre pais¹, crianças, professores e representantes da comunidade porque, dessa forma, é possível construir um suporte eficaz aos processos de aprendizagem, resultando em melhor desempenho escolar.

Especificamente em relação ao processo de aprendizagem, pesquisas têm indicado que um bom envolvimento entre família e escola se caracteriza como um fator preditor de saúde devido à melhoria dos resultados acadêmicos e da frequência nas aulas, além de diminuir o abandono escolar (Epstein, 2011; Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas, & Zenakou, 2009). Ainda, estudos relatam que a qualidade do relacionamento entre pais e professores está associada ao funcionamento adaptativo e a prevenção de problemas emocionais e de comportamento, estimulando o seguimento dos estudos em nível superior (Clarke, Sheridan, & Woods, 2009; Kim, Sheridan, Kwon, & Koziol, 2013; Polônia & Dessen, 2005; Santo, 2013).

Frente ao exposto, alguns autores têm buscado estabelecer modelos que abordem questões fundamentais para o estabelecimento da relação família-escola. Epstein (1995, 2011), por exemplo, pontua seis fatores considerados como mais efetivos no que se refere a educação infantil e fundamental, a saber: 1) suporte psicossocial, 2) suporte à parentalidade, 3) comunicação, 4) aprendizagem em casa, 5) participação na tomada de decisões e na direção da escola, e 6) colaboração com a comunidade.

Hoover-Dempsey e Sandler (1995; 1997), por sua vez, sugerem um modelo composto por cinco níveis, que tem como foco proporcionar uma maior compreensão da razão pela qual o envolvimento dos pais influencia nos resultados escolares dos filhos², tornando-se fundamental o envolvimento deles com a escola. O primeiro nível é composto por variáveis psicológicas que são: a construção do papel parental e a percepção de autoeficácia

dos pais para ajudar os filhos em tarefas escolares. O segundo nível é composto pelos fatores contextuais como tempo, energia despendida e percepção dos pais em relação às solicitações dos filhos e da escola. Já no terceiro nível são identificados mecanismos de envolvimento parental (modelação, reforço e instrução) que podem auxiliar no desempenho escolar dos filhos. No quarto nível, são consideradas as ações de envolvimento dos pais como mediadas pelas expectativas da escola. O quinto e último nível diz respeito aos resultados obtidos pelos alunos cujos pais estiveram envolvidos no processo educativo.

Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler e Hoover-Dempsey (2005), ao revisarem o modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1995; 1997), afirmaram que o principal constructo que influencia o envolvimento dos pais na escolarização dos filhos é como percebem a sua função como agentes educativos. Um estudo envolvendo crianças do 1º ao 3º ano, demonstrou que pais que estão mais presentes na vida de seus filhos também se envolvem mais com a escola quando comparados a pais que mantêm crenças menos ativas (Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007; Hoover-Dempsey, Walker, & Sandler, 2005).

Como visto, dentre os modelos localizados que abordam o envolvimento família-escola, focaliza-se principalmente os pais e poucos citam ações e comportamentos dos professores e da escola para o estabelecimento e promoção dessa relação (Ratcliff & Hunt, 2009). Portanto, o grupo de docentes carece de atenção por parte dos pesquisadores, visto que eles estão em contato diariamente com alunos e familiares, sendo que suas concepções e crenças intervêm no modo como constituem estas interações, as quais podem facilitar ou dificultar o seu desenvolvimento (Epstein, 2011; Sewell, 2012). Inclusive, alguns autores indicam que é função inicial dos professores a aproximação com a família, em razão de serem um elemento-chave no processo de aprendizagem (Caetano, 2004). Nesse sentido, as tentativas para estabelecer e qualificar a relação família-escola precisariam partir primordialmente do contexto escolar (Reali & Tancredi, 2002).

Entretanto, no Brasil, parece haver uma carência de investigações sobre a relação família-escola, em especial considerando a perspectiva dos docentes. Em uma revisão sistemática nacional sobre o tema, sem delimitação de ano de publicação, identificaram-se 31 artigos que abordavam o tema, dos quais apenas 14 eram empíricos e somente cinco consideravam o ponto de vista dos professores (Saraiva-Junges & Wagner, 2016). A partir desses cinco estudos, constatou-se que os professores compreendiam o envolvimento dos pais como fundamental no auxílio às tarefas de casa e avaliavam como importante a presença dos mesmos tanto em reuniões como em eventos festivos da escola (Marcondes & Sigolo, 2012). Também destacava-se o desejo que os pais fossem mais receptivos às orientações realizadas sobre o processo de ensino-aprendizagem (Munhoz & Scatralhe, 2012) e que houvesse maior envolvimento dos progenitores em situações em que percebiam alguma dificuldade, como em casos de baixo rendimento escolar, situações disciplinares ou necessidade de acompanhamento profissional extraclasses (Carvalho, 2004).

Constata-se, portanto, que se faz iminente que pesquisas busquem identificar os fatores que facilitam e/ou dificultam o envolvimento família-escola no Brasil, até mesmo para auxiliar na fundamentação de ações e políticas voltadas a esse tema (Estanislau, 2014; Polônia & Dessen, 2005). Explorar e conhecer os processos que permeiam os dois sistemas e sua relação possibilita ter

¹ O termo "pais" será utilizado para as situações envolvido mãe e pai, à exceção daquelas em que esses termos se encontram discriminados, ao passo que o termo "pai" no singular será usado para designar apenas o pai.

² Os termos "filho" e "filhos" serão utilizados para as situações envolvendo crianças de diferentes gêneros.

uma visão dinâmica do processo de ensino e aprendizagem que poderá, conseqüentemente, apoiar ações e intervenções que fortaleçam as relações que se constituem no ambiente escolar (Albuquerque, 2017). Tal proposta está alinhada a perspectiva da prevenção e promoção da saúde, que visa o bem-estar subjetivo dos estudantes, valorizando o trabalho integrado com diferentes sistemas (Ronchi, Iglesias, & Avelar, 2018). Assim, no presente estudo buscou-se compreender como se estabelece a relação entre família e escola, identificando facilitadores e limitadores, de acordo com a percepção de professores.

Método

Delineamento

Trata-se de uma pesquisa com delineamento exploratório, de corte transversal e abordagem qualitativa (Sampieri, Collado, & Lucio, 2013), que faz parte de um estudo maior, intitulado "Saúde mental infantil no contexto escolar: avaliação e proposta de intervenção fundamentada na aprendizagem socioemocional", coordenada pela segunda autora, e financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Seu objetivo geral era abordar a prevenção em saúde mental infantil no contexto escolar com vistas à melhoria do desempenho acadêmico, contemplando diversas variáveis de ordem individual, familiar e escolar.

Participantes

A amostra foi acessada por conveniência e composta por dez professoras, número delimitado pelo critério de saturação (Fontanella, Ricas, & Turato, 2008), o qual indica o término do estudo por meio da análise do esgotamento das informações provenientes da entrevista. Portanto, houve a suspensão da inclusão de novos participantes quando os dados obtidos começaram a apresentar redundância.

Todas as participantes atuavam em turmas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental de duas escolas públicas municipais da cidade de São Leopoldo, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Tais escolas eram urbanas e estavam localizadas em regiões de menor vulnerabilidade social. Uma delas atendia, em média, 200 alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, e a outra, 600 alunos. As professoras participantes tinham idades entre 27 a 65 anos ($M = 51$; $DP = 10,47$), com média de 25 anos de tempo de profissão ($DP = 10,19$) e uma carga horária de trabalho de cerca de 31 horas semanais ($DP = 0,54$).

Instrumentos

As participantes completaram um questionário sociodemográfico que continha perguntas com o objetivo de caracterizar a amostra, a exemplo de idade, gênero, escolaridade e tempo de profissão. Após, todas responderam a uma entrevista semiestru-

tura elaborada para fins do presente estudo. Essa foi pautada na literatura e contemplou nove questões que se referiam ao envolvimento família-escola, abordando facilitadores e limitadores encontrados para estabelecê-lo. Seguem alguns exemplos dos tópicos: O que você pensa sobre o envolvimento família-escola? Como você acredita que esta relação deveria ser estabelecida? Você faz movimentos que auxiliem no desenvolvimento dessa relação? Você já recebeu algum tipo de capacitação ou orientação para te auxiliar no estabelecimento desta relação? Você tem o hábito de auxiliar e orientar os pais em relação ao processo de aprendizagem de seus alunos?

Procedimentos

Inicialmente, foi concedida a autorização da Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo para realizar a pesquisa e obteve-se a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (CAAE: 54646916.7.0000.5344), assegurando todos os cuidados éticos necessários à pesquisa, conforme a Resolução 510/2016. Em seguida, contatou-se a direção das escolas com Ensino Fundamental I do município para apresentar a proposta e obter a liberação para a coleta de dados. Após, os professores foram convidados a contribuir com o estudo e, com aqueles que aceitaram, foi agendado um dia e horário que estavam disponíveis na escola para a realização da entrevista semiestruturada. As entrevistas foram feitas pela primeira autora e uma bolsista de iniciação científica participante do grupo de pesquisa. Todas foram gravadas em áudio para posterior transcrição, tendo duração de, em média, 30 minutos.

Análise dos Dados

O material derivado das entrevistas foi transcrito na íntegra, considerando a linguagem verbal das participantes para que, assim, se procedesse a análise consensual dos dados por meio da Consensual Qualitative Research - CQR (Hill, 2012). Esse procedimento baseia-se no processo de consenso existente entre juízes e os componentes essenciais dessa análise são questões abertas, vários julgamentos e o consenso em relação ao significado dos dados obtidos, bem como a definição dos domínios e categorias decorrentes das entrevistas. Dessa maneira, esse procedimento tem como característica principal permitir abstrair significados suscetíveis a interpretações subjetivas ou vieses. A técnica não requer uma amostra com elevado número de participantes, sugerindo-se oito a 14 participantes por estudo (Hill, 2012).

Resultados e Discussão

A CQR possibilitou o exame do conteúdo das entrevistas de forma detalhada a partir dos domínios e categorias explícitos na Tabela 1. Destaca-se que as falas não foram identificadas a fim de resguardar o sigilo, e as participantes foram designadas pela letra P acrescida da inicial de seu nome.

Tabela 1.

Domínios e categorias derivados da CQR

Domínios	Categorias
1) Estabelecimento da relação família-escola	a) professores, b) escola e c) pais e professores
2) Facilitadores da relação família-escola	a) comunicação, b) integração/pertencimento dos pais à escola
3) Limitadores da relação família-escola	a) tempo disponível, b) contato entre professor/escola e pais apenas quando há algum problema/dificuldade, c) resistência dos pais, d) características dos pais e professores, e) falta de orientação sobre a relação família-escola
4) Ações para a promoção da relação família-escola	a) capacitações e palestras para pais e professores

Estabelecimento da relação família-escola

O primeiro tema buscou esclarecer sobre quem os professores acreditavam que deveria ter a iniciativa de estabelecer a relação família-escola. A maioria deles (n = 6) referiu ser de sua responsabilidade a iniciativa do desenvolvimento dessa relação: "Eu acho que o primeiro passo sempre é do professor. A professora tem que tomar a iniciativa" (P. I); "O professor tem que ter essa relação com o pai. Não adianta só cobrar, tu também tens que se mostrar disponível, ter essa abertura. Acho que as professoras deveriam instigar os pais. A gente está aqui para orientar, né?" (P. E). Isto corrobora com a literatura que menciona que os professores, por serem fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, deveriam assumir o compromisso de viabilizar esta relação (Caetano, 2004; Castro & Regattieri, 2009).

Alguns professores (n = 2) mencionaram que a escola também deveria estar implicada nessa relação: "Eu pensaria que teria que ser a escola a chamar esses pais. A escola fazer um trabalho integrado. Tem que conversar e mostrar as coisas para ver se eles se aproximam" (P. E). Dessa forma, denota-se a importância de todos os profissionais da escola no envolvimento com as famílias, orientando os pais sobre o processo de educação de seus filhos, o que contribui para o desenvolvimento dessa relação (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010).

Ainda, foi referido à corresponsabilização de pais e professores no tocante ao estímulo à relação família-escola (n = 2): "Quem deveria buscar se aproximar são os professores com os pais e os próprios pais também" (P. G.).

Professores e pais. Os dois são responsáveis por isso, né? Se eu acho que eu sou mãe e acho que tem coisa que eu tenho dúvida, eu tenho direito de ir na escola e falar com o professor a qualquer momento e esclarecer. (P. J)

Tanto os pais quanto os professores são fundamentais no processo de vinculação entre família e escola. Os professores podem transmitir aos pais o que esperam em relação a sua participação no processo de ensino-aprendizagem, além de proporcionar espaços e momentos em que esse contato pode acontecer. Igualmente, os pais podem expor e solicitar esclarecimentos aos professores, estimulando que a escola esteja mais aberta para escutá-los e acolhê-los (Zafani & Omote, 2016). De qualquer forma, a figura do professor assume lugar de destaque no estabelecimento desse vínculo.

Facilitadores da relação família-escola

Considerando a família e a escola como contextos fundamentais para o desenvolvimento infantil (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Saraiva-Junges & Wagner, 2016), torna-se necessário que ambos possam se aproximar e firmar uma relação com o intuito de assegurar melhores condições para o desenvolvimento integral das crianças (Marcondes & Sigolo, 2012). Dessa maneira, faz-se relevante compreender quais são os aspectos que facilitam o estabelecimento dessa relação.

A comunicação foi apontada como algo essencial para uma relação de qualidade entre família e escola (n = 7): "Um dos fatores que ajuda para um bom relacionamento é bastante diálogo" (P. C); "A gente sempre tenta trazer o pai para junto de nós, conversando, explicando nosso trabalho, o nosso envolvimento com o filho" (P. B). A comunicação se caracteriza como um instrumento que fomenta a relação entre os dois sistemas (Marcondes & Sigolo, 2012) e, segundo Epstein (2011), atua como um facilitador e

promotor da relação entre pais e professores. Portanto, o estabelecimento de uma comunicação assertiva e próxima pode ser o foco de profissionais da educação e saúde que estejam implicados em mediar e facilitar tal aproximação entre família e escola.

São diversas as formas que os professores e os pais podem praticar esse diálogo, seja no horário do planejamento que as escolas oferecem (n = 4): "Conversando com os pais nos horários de planejamento quando é necessário" (P. B); ou pelas mídias que, atualmente, facilitam o contato pela facilidade e rapidez do acesso (n = 5): "Hoje a gente tem o facebook, whatsapp, coisas mais rápidas, o que facilita, por um lado, a comunicação por questões profissionais ou, por outro, impede de se fazerem presentes na escola" (P. H.); "Bastante contato com o whatsapp. Agora a tecnologia ajuda bastante" (P. J.). Fernández, Guzmán e Núñez (2011) já sinalizavam a utilização das tecnologias como uma nova forma de comunicação, facilitando o envolvimento parental na escola.

Nesses momentos de comunicação são abordados distintos assuntos além daqueles relativos a escolarização das crianças, como orientações básicas: "Dependendo das famílias tem que dá orientações básicas. Até sugerir a rotina da criança em casa; orientação referente a roupa adequada para vir para a escola; e alimentação, o tipo de lanche" (P. C.).

A professora precisa orientar os pais porque na maioria das vezes eles não percebem, não porque não querem ou porque não educaram, mas são coisas do dia-a-dia que eles não percebem que podem estar atrapalhando no desempenho do aluno. Um exemplo bem básico é a questão da criança se organizar para comer o lanche. Eles não aprendem a abrir o lanche, organizar as coisas deles. Aí quando chega na hora, não tem tempo para fazer o lanche. Então, eu sempre oriento os pais que eles estão crescendo, que precisam fazer as coisas sozinhos. Quando eles têm autonomia, eles aprendem, se eles não têm, terão mais dificuldades para aprender. (P. I)

Mesmo reconhecendo-se que a intenção seja orientar, os aspectos sinalizados pelos professores podem despertar nos pais sentimentos de desvalia por julgarem que não dão conta suficientemente da tarefa de educar seus filhos, o que pode levar ao seu distanciamento do ambiente escolar (Saraiva-Junges & Wagner, 2013). Dessa forma, concorda-se com Marcondes e Sigolo (2012) que indicam que para a relação entre família-escola ser funcional, é primordial que os pais se aproximem e se sintam pertencentes a escola (n = 4): "A gente também precisa, de uma certa forma, fazer com que esse pai se sinta bem dentro da escola" (P. B.).

Quando o professor consegue aproximar a família da escola, o pai e a mãe vão te olhar com outros olhos, conseguem se sentir integrantes ali, seja ajudando em festas ou em gincanas. Se o professor não chamar os pais eles não vêm, mas quanto mais tu chamar, mais eles vêm. (P. J.)

Reforça-se, assim, que o ambiente escolar tem o compromisso de integrar e fazer com que a família se sinta pertencente a ele, pois isso auxilia na mudança de visão dos pais em relação a sua importância na vida escolar dos filhos, favorecendo seu bem-estar (Loureiro, 2017). Contudo, Souza (2016) destaca que, embora os docentes valorizem a integração com as famílias, ainda se verifica pouco investimento para obter essa parceria.

Limitadores da relação família-escola

No mesmo âmbito da discussão dos facilitadores da relação família-escola, encontram-se os aspectos que a limitam. Um importante limitador mencionado foi o tempo disponível que pais e professores possuem para conversar e expor situações (n = 3). Muitas vezes os horários que a escola oferece para esses momentos coincidem com a jornada de trabalho dos pais, limitando a presença dos mesmos na escola. Portanto, faz-se necessário conhecer e compreender a realidade dos pais para que se ofertem possibilidades que viabilizem esse contato (Bento, Mendes, & Pacheco, 2016; Loureiro, 2017). Isso foi demonstrado nas seguintes afirmações: "Eu penso que algumas famílias não têm tempo para se envolver mais como gostariam na escola" (P. G.).

Como todo mundo tem seu horário de trabalho fica muito difícil de os pais se inserirem naquele horário que o professor está disponível. Então, eu acho que poderíamos ter mais reuniões de pais do que a gente já tem agendado porque, às vezes, você precisa conversar com eles e as reuniões são mais gerais, mas os pais querem falar especialmente de seus filhos. No horário de planejamento não conseguimos agendar todos os pais que a gente precisa e aqueles que gostariam porque depende de agendas de fora também. Isso deixa mais difícil, mas se a gente conseguisse mais horários disponíveis ou reuniões específicas para grupos de pais, talvez seria melhor. (P. I.)

Destaca-se que cada escola engloba demandas específicas que se vinculam ao contexto no qual se insere. Ela recebe indivíduos e famílias diferentes e poderá se deparar com situações de vulnerabilidade afetiva e social. Nesse sentido, faz-se importante realizar um entendimento adequado do funcionamento da instituição e das características dos indivíduos que a frequentam (Quevedo & Conte, 2016), para que, assim, possa-se desenvolver propostas que viabilizem a relação entre a família e a escola.

Além disso, mostra-se relevante que os contatos com as famílias não ocorram somente quando o aluno apresenta dificuldades escolares e/ou comportamentos disfuncionais (Silva & Cavalcanti, 2012; Romanelli, Nogueira, & Zago, 2013). Porém, foi exatamente o que se constatou (n = 5): "Os contatos são mais quando o aluno está com uma dificuldade de aprendizagem, de relacionamento ou de comportamento" (P. G.). A comunicação exercida apenas quando os alunos apresentam dificuldades vem sendo apontada como algo comum nas escolas, ocasionando uma dificuldade no estabelecimento da relação almejada (Epstein, 2011). Tal procedimento pode estar contribuindo para a postura de resistência que muitos pais assumem em algumas situações (n = 5): "O que dificulta é a resistência dos pais de não aceitar o que estamos falando" (P. A.). Esse dado corrobora a pesquisa realizada por Lima e Chapadeiro (2015), que tomam a comunicação focada em problemas como um fator prejudicial, uma vez que essas situações, ao contrário, necessitam maior engajamento. Portanto, é importante que o contato entre família e escola não se limite a questões disciplinares e de baixo desempenho (Silveira & Wagner, 2012). É demonstrado que quando há outros momentos de diálogo entre pais e professores, tende a haver maior aproximação entre ambos. Um desses momentos é descrito por Wilder (2014) quando o autor menciona os encontros em que os professores explicam para os pais, no início do ano letivo e durante os semestres, qual é o desempenho escolar esperado pelos alunos em cada série, ponderando que quando os pais possuem expectativas claras sobre o desempenho do filho, também tende a haver uma melhor relação entre eles e os professores.

Além da resistência dos pais em comparecer na escola, foi mencionado que tanto as características pessoais de professores como de familiares (n = 4) são variáveis que podem dificultar a relação entre eles: "Acho que o que dificulta é o estilo dos professores e dos pais" (P. J.); "Se eu sou mais rígida, isso dificulta. Só considero meu ponto de vista" (P. I.). Desse modo, faz-se necessário pensar sobre a importância da assertividade nas relações que se estabelecem, uma vez que o modo de se relacionar pode afetar o desenvolvimento da parceria entre pais e professores (Macedo & Medina 2017).

Por fim, foi enfatizada a falta de capacitações e orientações sobre o envolvimento família-escola na formação de professores: "Nenhuma capacitação! Não tivemos nada sobre como tratar uma família, como trazer uma família para dentro da escola, o que fazer para aproximar essa relação. Nada sobre essa prática" (P. J.). A carência de suporte teórico e prático na formação dos professores sobre o envolvimento família-escola já vem sendo sinalizada por alguns autores (Epstein & Sanders 2006; Epstein 2013; Saltmarsh, Barr, & Chapman 2014; Willemse, Vloeberghs, Bruine, & Van Eynde, 2016) e é apontada como prejudicial para o desenvolvimento da relação com os pais (Walker & Legg, 2018). Isso pode ser decorrente do fato de que no Brasil, segundo Nogueira, Romanelli e Zago (2011), ainda não há um panorama consistente de pesquisas sobre o tema. Salienta-se que quando a escola possui programas de parceria bem desenvolvidos, os pais se fazem mais presentes na vida escolar e tendem a auxiliar os filhos a terem melhor desempenho na escola (Pereira, 2011).

Um estudo de metanálise realizado por Smith e Sheridan (2018) buscou identificar os efeitos de programas de formação de professores focados em capacitá-los na comunicação e trabalho com as famílias, com o objetivo de aproximar os professores dos pais. Tratavam-se de cursos de curta duração em universidades e programas de desenvolvimento profissional. Os resultados revelaram um efeito positivo e significativo no engajamento dos professores com os pais, apontando como importantes intervenções as estratégias de comunicação, planejamento colaborativo e de resolução de problemas.

Ações para promoção da relação família-escola

A percepção das professoras sobre ações que auxiliam no desenvolvimento da relação família-escola foram o objeto desse tema. O tópico mais mencionado entre as participantes foi a necessidade da promoção de palestras e capacitações, tanto para os próprios professores como para os pais (n = 6): "Mais palestras e capacitação porque a gente não tem e porque tu precisa entender, né? Precisa saber, ter o que falar. Saber tanto a prática quanto a teoria. Se você não tem um embasamento teórico, como é que você vai saber o que fazer?" (P. A.); "Sim, eu acho que teria que ter mais momentos para capacitar o profissional da educação para lidar com essa relação porque, às vezes, eu acho que tem um meio de medição de força, sabe?" (P. H.).

Acho que teria que ter uma capacitação para nós professores e para os pais também. Um debate, um seminário, que eles pudessem ficar mais nesse meio, que pudessem entender mais, porque têm pais que não entendem, que não tem formação, acham que a escola é um depósito e a escola tem que resolver tudo: a educação dos filhos, a aprendizagem. Então, acho que uma capacitação também para os pais seria bem importante, assim como para nós, professores. (P. B.)

Observa-se a necessidade de discutir com a comunidade escolar a relação família-escola. Os professores parecem requerer mais informações sobre o papel de cada sistema no desenvolvimento infantil, o que já foi sinalizado por Epstein (1995; 2011). Entretanto, destaca-se que esses espaços de capacitação devem ser propostos tendo em consideração a carga-horária de trabalho dos profissionais, uma vez que não deveriam ser algo extra para não os sobrecarregar. Desse modo, possibilitariam que a relação família-escola fosse, de fato, priorizada e trabalhada de forma integrada (Santos & Diniz-Pereira, 2016). Há algumas propostas que já têm sido desenvolvidas nessa direção. Um exemplo é o programa Famílias e Escolas Juntas (FAST), implementada no estado de São Paulo, caracterizado por ações realizadas em grupo multifamiliar (Fix et al., 2018). O programa funciona como uma estratégia de intervenção precoce, que busca empoderar os pais a construir uma relação com os professores e os profissionais da escola para criar uma comunidade envolvida na promoção do desenvolvimento e bem-estar infantil. Composto por oito reuniões semanais que incluem atividades estruturadas em grupo, o foco é transmitir ensinamentos sobre como educar ou acompanhar a rotina escolar das crianças.

Em conjunto, os dados enfatizaram a carência de preparação específica no processo acadêmico e profissional docente. Constatou-se que poucos professores iniciam a profissão com um entendimento sobre como desenvolver e manter programas de parceria com as famílias em cada ano escolar (Epstein, 2011) o que, por sua vez, dificulta o seu envolvimento com elas (Ratcliff & Hunt, 2009), constituindo-se como um obstáculo para construção de relações mais próximas e funcionais (Soares, 2016). Oliveira et al. (2019) assinalam que, no Brasil, parece não haver uma clareza sobre as formas e maneiras que as famílias podem participar da vida escolar de seus filhos, mesmo a comunidade escolar percebendo a necessidade e a importância desse envolvimento.

A escola e a família se constituem como dois relevantes contextos para o desenvolvimento infantil, sendo essencial a comunicação e a colaboração entre eles, para que, assim, seja possível constituir uma efetiva relação (Marcondes & Sigolo, 2012). Dessa forma, avaliar a percepção do envolvimento entre família-escola pelos professores se faz importante a fim de compreender e conhecer o seu envolvimento nesse processo, para que, posteriormente, seja possível desenvolver propostas de intervenção que os auxiliem na condução de ações para o estabelecimento desse vínculo. O mesmo se faz necessário, em relação aos pais, para que saibam o quanto é fundamental essa aproximação, uma vez que há evidências que enfatizam que seu envolvimento em atividades escolares melhora a sensação de bem-estar e o desempenho escolar dos seus filhos, além de incentivar a comunicação com os professores, resultando em uma parceria de melhor qualidade (Boonk, Hieronymus, Henk, & Saskia, 2018; Kraft & Rogers, 2015).

Conclusões

Conforme os resultados, foi possível verificar que a maioria dos participantes referiu ser de responsabilidade do professor a iniciativa em estabelecer a relação família-escola, o que indica uma maior consciência quanto a seu papel como agente responsável da mesma, já que, por muito tempo, sinalizaram-na como de responsabilidade das famílias (Wagner, Tronco, & Armani, 2011; Saraiva-Junges & Wagner, 2013). No entanto, evidenciou-se a

escassez de suporte teórico e prático para que eles promovam tal envolvimento (Soares, 2016), indicando que esse pode ser um dos principais fatores que dificulta sua ação, justamente por não terem modelos que os auxiliem.

Ainda, verificou-se alguns aspectos que requerem maior atenção e demandam a necessidade de aprofundamento, como a comunicação entre família-escola e formas mais ativas de participação das famílias no contexto escolar, corroborando o já proposto por Epstein (1995; 2011), que enfatiza a troca de informações e a comunicação entre pais, crianças e professores como um suporte eficaz ao processo de ensino-aprendizagem. Portanto, essa é uma área que merece a atenção de pesquisadores. Em especial, o uso das tecnologias de informação para facilitar a comunicação e aproximar famílias e escola se apresenta como um campo a ser explorado. Acredita-se que o desenvolvimento de aplicativos e softwares que possam ser utilizados para orientação parental pode tornar os encontros presenciais entre pais e professores mais efetivos e resolutivos, fomentando uma interação mais satisfatória.

Como limitações do presente estudo, destaca-se o fato de terem sido realizadas entrevistas com professores de apenas duas escolas de uma cidade da região metropolitana do Rio Grande do Sul-Brasil, com características específicas, uma vez que outras instituições poderiam refletir realidades distintas sobre a questão em análise. Ressalta-se que mesmo que a repercussão de questões socioculturais na relação família-escola não tenha sido identificada nas falas das participantes, é importante que elas sejam reconhecidas e que as especificidades de cada escola, conforme a região em que está localizada, bem como as características culturais, sociais e econômicas de seus professores e alunos, sejam contempladas no desenvolvimento de ações. Ainda, destaca-se que o estudo teve como público-alvo professoras de alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, portanto, supõe-se que em outros anos escolares as necessidades das turmas sejam diferentes. Nesse sentido, faz-se necessário, em futuros estudos, atentar à investigação desses aspectos, bem como contextualizar a relação família-escola, incluindo como fonte de informação também as famílias. Ademais, ressalta-se a necessidade de que pesquisas busquem o desenvolvimento e a avaliação de intervenções que auxiliem e deem suporte ao estabelecimento da relação família-escola, além de instrumentalizar os professores para a sua implementação. Acredita-se que, uma vez que tais ações se tornem parte da programação de atividades da escola e se associem a uma cultura institucional, haverá uma mudança na forma de se comportar e se envolver por parte de pais e professores. Dessa forma, poderão fundamentar políticas públicas nacionais voltadas a esse tema, as quais estão presentes apenas para a educação infantil (Resende & Ferreira da Silva, 2016).

Referências

- Albuquerque, J. A. (2017). *Concepções de familiares e agentes educativos escolares acerca da relação família-escola: O que a psicologia escolar tem a dizer?* Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Albuquerque, J. A., & Aquino, F. S. B. (2018). Psicologia escolar e relação família-escola: Um levantamento da literatura. *Psico - USF*, 23(2), 307-318. doi: 10.1590/1413-82712018230210

- Bento, A. Mendes, G., & Pacheco, D. (2016). Relação escola-família: Participação dos encarregados de educação na escola. *Atas - Investigação Qualitativa em Educação, 1*, 603-612.
- Boonk, L., Hieronymus J. M., G., Henk, R., & Saskia B. G. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review, 28*(1), 10-30. doi: 10.1016/j.edurev.2018.02.001
- Caetano, L. M. (2004). Relação escola e família: Uma proposta de parceria. *Dialógica, 1*(1), 51-60.
- Carvalho, M. (2004). Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa, 34*(121), 41-58.
- Castro, J. M., & Regattieri, M. (2009). Interação escola-família: *Subsídios para práticas escolares*. Brasília: UNESCO, MEC.
- Clarke, B. L., Sheridan, S. M., & Woods, K. E. (2009). Elements of healthy family-school relationships. In S. L. Christenson, & A. L. Reschly, *Handbook of school-family partnerships* (pp. 61-79). New York, NY: Routledge.
- Epstein, J. L. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 76*, 701-712. Doi: 10.1177/003172171009200326
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education, 81*(2), 81-120. doi:10.1207/S15327930pje8102_5
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2ed.). Philadelphia, PA: Westview Press.
- Epstein, J. L. (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education, 24*, 115-118. doi: 10.1080/10476210.2013.786887
- Estanislau, G. M. (2014). A escola e a família. In G. Estanislau, & R. A. Bressan, *Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber* (pp.71-79). Porto Alegre: Artmed.
- Fernández R., S., Guzmán, A. G., & Núñez, C. A. S. (2011). El éxito escolar: Como pueden contribuir las familias del alumnado? Madrid: CEAPA. Disponível em: <<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishareservlet/content/2e44dd1c-fafc-44e8-8dfa-c92d7a303a78>>. (Acessado em 20/06/2019).
- Fix, R. L., Mayworn, A., Lawson, G. M., Becker, K. D., Lever, N. A. & Hoover, S. (2018). Strategies for effective family engagement in elementary and middle schools. In M. D. Weist, S. A. Garbacz, K. L. Lane, & D. Kincaid (Eds.), *Aligning and integrating family engagement in Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS): Concepts and strategies for families and schools in key contexts* (pp. 98-119). Oregon: Eugene.
- Fontanella, B. J. B., Ricas, J., & Turato, E. R. (2008). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: Contribuições teóricas. *Cadernos de Saúde Pública, 24*(1), 17-27. doi: 10.1590/S0102-311X2008000100003
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M., (2007). Parent's motivations for involvement in their children's education: an empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Education Psychology, 99*, 532-544. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.532
- Hill, C. E. (Ed.). (2012). *Consensual qualitative research: A practical resource for investigating social science phenomena*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record, 97*(2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research, 67*(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T. & Sandler, H. M. (2005). Parent's motivations for involvement in their children's education: School-family partnerships for children's success. *Teachers College Record, 2*, 40-56.
- Kim, E. M., Sheridan, S. M., Kwon, K., & Koziol, N. (2013). Parent beliefs and children's social-behavioral functioning: The mediating role of parent-teacher relationships. *Journal of School Psychology, 51*(2), 175-185. doi: 10.1016/j.jsp.2013.01.003
- Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An investigation of Greek teachers' views on parental involvement in education. *School Psychology International, 30*(3), 311-328. doi: 10.1177/0143034309106497
- Kraft, M. A., & Rogers, T. (2015). The underutilized potential of teacher-to-parent communication: Evidence from a field experiment. *Economics of Education Review, 47*, 49-63.
- Lima, T. B. H., & Chapadeiro, C. A. (2015). Encontros e (des)encontros no sistema família-escola. *Psicologia Escolar e Educacional, 19*(3), 493-502. doi:10.1590/2175-3539/2015/0193879
- Loureiro, M. A. (2017). Relação família-escola: Educação dividida ou partilhada? *Internacional Journal of Developmental and Education Psychology 1*(2), 103-114.
- Macedo, A. M. B., & Medina, G. B. K. (2017). O que dizem os estudos brasileiros sobre o relacionamento interpessoal no ambiente escolar: Uma revisão de literatura. *Pluralidades em Saúde Mental, 6* (1), 93-114.
- Marcondes, K. H. B., & Sigolo, S. R. R. L. (2012). Comunicação e envolvimento: Possibilidades de interconexões entre família-escola? *Paidéia, 22*(51), 91-99. doi: 10.1590/S0103-863X2012000100011
- Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia Escolar: Pesquisa e intervenção. *Em aberto, 23*(83). doi: 10.1590/S0103-166X2010000300011.
- Munhoz, M. L. P., & Scatralhe, M. D. C. R. (2012). Família e escola na compreensão dos significados do processo escolar. *Revista Psicopedagogia, 29*(88), 55-65.
- Nogueira, M. A., Romanelli, G., Zago, N. (2011). *Família & escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: Intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia, 27*(1), 99-108. doi:10.1590/S0103-166X2010000100012
- Oliveira, R., Nogueira, M., & Araújo, R. (2019). Relação família-escola e políticas públicas no Brasil e em Portugal: Um estudo da regulamentação da participação parental na gestão escolar. *Horizontes, 37*(1), 1-26. doi: 10.24933/horizontes.v37i0.639
- Pereira, M. (2011). Escola e família: aprendendo juntas...um compromisso de futuro. *Revista Eduscience, 1*(S.1), 69-77.
- Polônia, A. C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma com-

- preensão das relações entre família-escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312. doi: 10.1590/S1413-85572005000200012
- Quevedo, R. F., & Conte, R. F. (2016). Projeto Defesa à Vida: A psicologia na escola de ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(2), 1-7. doi: 10.1590/0102-3772e32228
- Ratcliff, N. & Hunt, G. (2009). Building teacher-family partnerships: The role of teacher preparation programs. *Education*, 129(3), 495-505.
- Reali, A. M. M. R., & Tancredi, R. M. S. P. (2002). Interação escola-famílias: Concepções de professores e práticas pedagógicas. In M. G. N. Mizukami, & A. M. M. R. Reali (Orgs.), *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola* (pp.74-98). São Carlos: EdUFSCar.
- Resende, T. F., & Ferreira da Silva, G. (2016). A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, 24(90), 30-58. doi: 10.1590/S0104-40362016000100002
- Ronchi, J. P., Iglesias, A., & Avellar, L. Z. (2018). Interface entre educação e saúde: Revisão sobre o psicólogo na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 613-620. doi: 10.1590/2175-35392018037352
- Romanelli, G., Nogueira, M. A., & Zago, N. (2013). *Família e escola: Novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes.
- Saltmarsh, S., Barr, J. & Chapman, A. (2014). Preparing for parents: How Australian teacher education is addressing the question of parent-school engagement. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(1), 69-84. doi: 10.1080/02188791.2014.906385
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. Porto Alegre: Penso.
- Santos, A. M. O. (2013). Relação família-escola e desempenho escolar: Estudo em duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. In *Reunião Anual da Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 36.
- Santos, L. L. C. P., & Diniz-Pereira, J. E. (2016). Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. *Cadernos CEDES*, 36(100), 281-300. doi: 10.1590/cc0101-32622016171703
- Saraiva-Junges, L. A., & Wagner, A. (2013). A relação família-escola sob a ótica de professores e pais de crianças que frequentam o ensino fundamental. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, 21(81), 739-772.
- Saraiva-Junges, L. A., & Wagner, A. (2016). Os estudos sobre a relação família-escola no Brasil: Uma revisão sistemática. *Revista Educação*, 39(spe), 114-124. doi: 10.15448/1981-2582.2016.s.21333
- Sewell, T. (2012). Are we adequately preparing teachers to partner with families? *Early Childhood Education Journal*, 40(5), 259-263. doi: 10.1007/s10643-011-0503-8
- Silva, M. L. G., & Cavalcante, L. M. (2012). Relação família-escola: As contribuições da família no processo pedagógico vivido na educação infantil. In *Fórum Internacional de Pedagogia*, Piauí.
- Silveira, L. M. O. B., & Wagner, A. (2012). A interação família-escola diante dos problemas de comportamento da criança: Estudos de caso. *Psicologia da Educação*, 35, 95-119.
- Smith, T., & Sheridan, S. M. (2018). The effects of teacher training on teachers' family-engagement practices, attitudes, and knowledge: A meta-analysis. *Journal Education for Teaching*, 29(2), 128-157. doi: 10.1080/10474412.2018.1460725
- Soares, S. D. B. (2016). *Envolvimento parental e sua relação com o sucesso escolar: Estudo efetuado em duas escolas Teip*. Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal.
- Souza, C. A. (2016). *Estudo de caso da relação entre escola e família em duas escolas públicas de Jardim do Seridó/RN* (Monografia). Universidade Federal do Rio grande do Norte, Natal.
- Wagner, A., Tronco, C., & Armani, A. B. (2011). Introdução: Os desafios da família contemporânea: Revisitando conceitos. In A. Wagner, *Desafios Psicossociais da Família Contemporânea: Pesquisas e reflexões* (pp. 19-37). Porto Alegre, 19-35.
- Walker, J. M. T., Wilkins, S. A., Dallaire, J. R., Sandler, J. R., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85-104. doi: 10.1086/499193
- Walker, J. M. T., Legg, A. M. (2018). Parent-teacher conference communication: A guide to integrating family engagement through simulated conversations about student academic progress. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 366-380. doi: 10.1080/02607476.2018.1465661
- Wilder, S. (2014). Effects of parents' involvement in academic performance: A meta-synthesis. *Journal Education Review*, 66, 377-397. doi: 10.1080/001319112013.780009
- Willemsse, T. M., Vloeberghs, L., Bruine, P. E. J. & Van Eynde, S. (2016). Preparing teachers for family-school partnerships: A Dutch and Belgian perspective. *Teaching Education*, 27(2), 212-228. doi:10.1080/10476210.2015.1069264.
- Zafani, M. D. & Omote, S. (2016). Atribuições da família na percepção do professor. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 221-224. doi:10.1111/1471-3802.12285