

MARIA AUXILIADORA DESSEN
ORALDA ADUR DE SOUZA
ORGANIZADORAS



RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

AS BASES PARA UMA
CULTURA COLABORATIVA

JURUÁ
EDITORA
PSICOLOGIA

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

AS BASES PARA UMA
CULTURA COLABORATIVA



EDITORA AFILIADA

023990

JURUÁ EDITORA PSICOLOGIA

A presente obra foi aprovada pelo Conselho Editorial Científico da Juruá Editora, adotando-se o sistema *blind view* (avaliação às cegas). A avaliação inominada garante a isenção e imparcialidade do corpo de pareceristas e a autonomia do Conselho Editorial, consoante as exigências das agências e instituições de avaliação, atestando a excelência do material que ora publicamos e apresentamos à sociedade.

Editora de Psicologia: Ana Carolina de Carvalho Pacheco

ISBN: 978-65-263-0980-3



Brasil – R. Flávio Dallegrave, 7.665 – São Lourenço – Fone: (41) 4009-3900
CEP: 82.210-310 – Curitiba – Paraná – Brasil

Europa – Rua General Torres, 1.220 – Lojas 15 e 16 – Fone: (351) 223 710 600 –
Centro Comercial D’Ouro – 4400-096 – Vila Nova de Gaia/Porto – Portugal

Editor: Luiz Augusto de Oliveira Junior

R382 Relação família-escola: as bases para uma cultura
 colaborativa./ organização de Maria Auxiliadora Dessen,
 Oralda Adur de Souza./ Curitiba: Juruá, 2024.
 432p.:il.; 21cm

Vários colaboradores

1. Famílias. 2. Educação – Participação dos pais. 3. Pais e filhos. 4. Relação família-escola. I. Dessen, Maria Auxiliadora (org.). II. Souza, Oralda Adur de (org.).

CDD 370.19 (22.ed)

CDU 37.018.26

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária: Maria Isabel Schiavon Kinasz, CRB9 / 626

Visite nossos sites na internet: www.juruapsicologia.com.br e www.editorialjuru.com
e-mail: psicologia@juru.com.br

Maria Auxiliadora Dessen

Oralda Adur de Souza

Organizadoras

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

AS BASES PARA UMA CULTURA COLABORATIVA

Autores

Adriana Wagner	Maria Alice Nogueira
Angela Helena Marin	Maria Auxiliadora Dessen
Antônio dos Santos Andrade	Marilene Santana dos Santos Garcia
Elisângela Iuzviak Mantagute	Marlice de Oliveira e Nogueira
Gabriella Koltermann	Marta Assis Loureiro
Graciana Sanchotene Valandro	Monica Macia Bordalba
Lisiane Alvim Saraiva-Junges	Oralda Adur de Souza
Luana Costa Almeida	Rosa Maria da Exaltação Coutrim
Lyege de Lima Borges Bastos	Tânia Freitas Resende

Curitiba
Juruá Editora
2024

Capítulo 4

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E RENDIMENTO ESCOLAR DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Angela Helena Marin
Graciana Sanchotene Valandro
Gabriella Koltermann*

Sabe-se que a família e a escola são dois dos principais sistemas de desenvolvimento humano que compartilham funções educativas e sociais, podendo agir como propulsores ou inibidores do desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social de crianças e adolescentes. Ambos, como subgrupos sociais com características específicas, tendem a se transformar, ao longo do tempo, de acordo com o contexto sócio-histórico e cultural no qual estão inseridos (Dessen & Polonia, 2014).

Tanto a família quanto a escola são instituições formativas, com responsabilidades específicas no que concerne aos seus objetivos, conteúdos e métodos, e com expectativas e interações peculiares a cada contexto (Souza, Sousa, & Marques, 2020). A família se caracteriza como um espaço de transmissão de cultura, significado social e conhecimento acumulado ao longo das gerações, representando o primeiro sistema essencial dentro do qual as crianças desenvolvem relações de apego e estabelecem rotinas. De acordo com Arcega (2018), é na família que a criança constrói suas referências mais marcantes sobre amor, cuidado, segurança, caráter, limites, frustração, as quais a acompanharão durante as diferentes fases de seu desenvolvimento. A escola, por sua vez, visa à ampliação do contexto sociocultural da

criança, no qual os papéis sociais e as exigências formais de aprendizagem se apresentam como oportunidades de interação com novas pessoas e situações sociais, possibilitando a resolução de problemas acadêmicos e interpessoais. Sua função primordial é a socialização do saber sistematizado, favorecendo, dessa forma, a aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010).

Apesar de suas especificidades, família e escola apresentam demandas convergentes, tendo em vista que compartilham a tarefa de dar suporte para o desenvolvimento de crianças e adolescentes (Sheridan, Smith, Kim, Beretvas, & Park, 2019). Juntas, elas formam a base sobre a qual crianças e adolescentes desenvolvem competências acadêmicas, comportamentais e uma série de outras habilidades que se refletem ao longo de suas trajetórias de vida (Sheridan et al., 2019). Ambas as instituições atuam como contextos complementares, pois influenciam o desenvolvimento de crianças e adolescentes de forma bidirecional e recíproca (Smith, Sheridan, Kim, Park, & Beretvas, 2019), o que pressupõe uma ajuda mútua. Quanto a isto, Piaget (1971/2010) já sinalizava a importância da inter-relação entre ambos os sistemas, afirmando que: “Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais, um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades” (p. 50)

Diversos são os estudos que têm apontado os efeitos positivos da relação família-escola, considerada um dos importantes fatores da qualidade da educação (Brasil, 2022a). No Brasil, indicadores do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB do ano de 2019, cuja avaliação é obrigatória para as escolas públicas e facultativa para as escolas privadas, demonstraram diferenças na média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em função da maior ou menor contribuição da família com o trabalho pedagógico. As escolas em que os diretores preencheram o formulário de avaliação concordando fortemente com a afirmação “as famílias contribuíram com o trabalho pedagógico” tiveram uma diferença positiva de 0.6 na média do IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental em relação às que discordaram fortemente (INEP, 2019). Esse dado é particularmente importante, visto que promover a qualidade da educação no país é um notável objetivo das políticas públicas.

Além do exposto, cabe ressaltar que a integração entre ambas as instituições está assegurada desde a Constituição Federal do Brasil de 1988, através do Art. 205, que define:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 113).

O referido artigo indica, de forma implícita, a existência dessa relação a partir da declaração de que a educação cabe tanto ao Estado como à família e, tendo em vista o fato de a escola ser a principal instituição que representa a responsabilidade do Estado pela educação brasileira, evidencia-se o amparo legal do vínculo (Arcega, 2018). Além disso, mostra-se evidente a necessidade de cooperação e união entre as instituições, sendo esta aproximação de responsabilidade da escola, conforme determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394, de 20 de dezembro de 1996, parágrafo VI, definindo:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e de seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] articular-se com as famílias e a comunidade, criando processo de integração da sociedade com a escola (Brasil, 1996, p. 5).

Adicionalmente, a LDBEN destaca a importância da presença da família no contexto escolar: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, p. 1). Destaca-se, portanto, que o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes só é possível por meio da colaboração e do compromisso de todos os agentes educacionais. Nesse sentido, o presente capítulo dedica-se ao entendimento da importância da relação família-escola para o rendimento escolar de estudantes¹ do ensino fundamental, discutindo-se modelos conceituais acerca da temática.

O rendimento escolar, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), inclui os critérios de avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (Brasil, 1996; Art. 24, V). Já o desempenho escolar, geralmente, é um construto que pode ser representado por notas, número de reprovações, número de anos de estudo completos até uma determinada idade, escores obtidos em testes padronizados, entre outros. Há outras concepções sobre o desempenho escolar que refutam a classificação baseada em padrões uniformizados, de forma a priorizar o desenvolvimento ou a evolução individual do aluno em aspectos específicos, como o raciocínio, a imaginação, a autonomia, as habilidades artísticas/musicais (Mahendra & Marin, 2015). Embora muitas vezes os conceitos sejam utilizados na literatura empírica como sinônimos, referindo-se aos resultados gerais atingidos pelos alunos, eles apresentam especificidades que precisam ser consideradas. Neste

¹ Os termos “estudante(s)”, “aluno(s)” e “filho(s)” são utilizados para as situações envolvendo crianças e adolescentes de distintos gêneros.

capítulo, assumiu-se o entendimento relativo ao rendimento escolar, por ser mais amplo, mas na revisão das evidências empíricas, manteve-se a nomenclatura utilizada em cada estudo discutido.

Partindo-se do pressuposto de que a relação família-escola pode ser um importante mediador/moderador do impacto das variáveis familiares e escolares para desfechos acadêmicos da criança e do adolescente, apresenta-se, na primeira seção deste capítulo, um panorama do envolvimento entre família e escola sob a perspectiva de modelos teóricos. Destaque especial é dado aos modelos de envolvimento parental de Hoover-Dempsey e Sandler (1997) e de Epstein (1997, 2018). A segunda seção discute a mediação parental no processo de escolarização de crianças e adolescentes, fornecendo embasamento empírico sobre como tal envolvimento pode atuar como uma variável mediadora e/ou moderadora do impacto de fatores familiares e escolares para o rendimento acadêmico. Finalmente, algumas considerações finais são tecidas a respeito das evidências que destacam a importância da relação família-escola para o rendimento escolar de estudantes do ensino fundamental.

MODELOS TEÓRICOS SOBRE O ENVOLVIMENTO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

Diferentes termos conceituais (ex.: envolvimento/engajamento parental em atividades escolares ou colaboração/parceria/relação família-escola) descrevem a interface família-escola (Sheridan et al., 2019); entretanto, os pesquisadores são unânimes em apontar os efeitos positivos dessa parceria, principalmente para o desenvolvimento de crianças e adolescentes (Boonk, 2018; Wilder, 2014). Portanto, é preciso compreender, inicialmente, porque os pais se envolvem com a educação ‘formal’ dos filhos e como se estabelece e desenvolve a relação família-escola.

Hoover-Dempsey e Sandler (1997), por exemplo, desenvolveram um modelo para descrever porque os pais se envolvem na educação de seus filhos e como esse envolvimento afeta desfechos infantis. O modelo original apresentou cinco níveis sequenciais que influenciam o processo de envolvimento. Com base em evidências empíricas, os autores, subsequentemente, reorganizaram alguns dos construtos (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler, & Hoover-Dempsey, 2005) e o modelo mais recente é apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – *Níveis sequenciais do modelo de Walker et al. (2005).*

Níveis	Descrição
Nível 1	Refere-se aos sistemas de crenças dos pais que contribuem para sua decisão de se envolverem na educação dos filhos, considerando: (a) crenças motivacionais, como a autoeficácia;

(b) reconhecimento de convites de envolvimento de professores², crianças e escola;

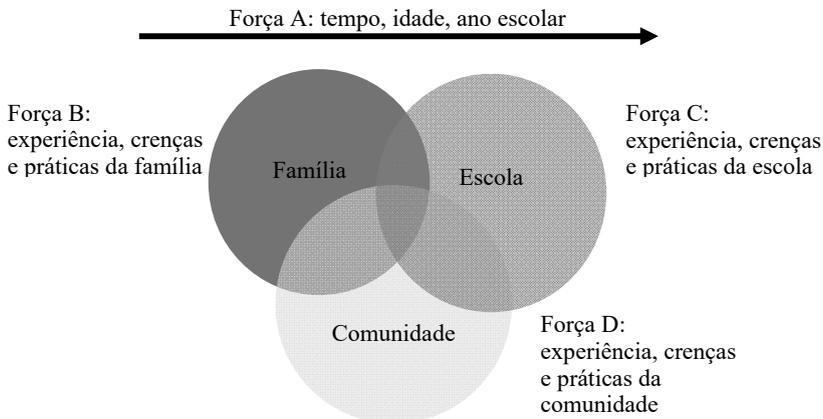
(c) percepções dos pais sobre seu tempo, energia, habilidades e conhecimento a serem envolvidos.

Nível 2	Refere-se às formas de envolvimento, que incluem comparecimento a eventos escolares, assim como ajudar as crianças com os deveres de casa ou ler para elas.
Nível 3	Refere-se aos mecanismos de envolvimento parental (modelação, reforço e instrução) que podem auxiliar no rendimento escolar dos filhos.
Nível 4	Refere-se às ações de envolvimento dos pais que são mediadas pelas expectativas da escola.
Nível 5	Refere-se aos resultados obtidos pelos estudantes cujos pais estiveram envolvidos no processo educativo, que incluem o conhecimento, as habilidades e o senso de autoeficácia dos estudantes em relação ao sucesso na escola.

Fonte: Elaboração própria inspirada em Walker et al. (2005).

A teoria de Epstein (1995) de esferas de influência sobrepostas, por sua vez, combina perspectivas psicológicas, educacionais e sociológicas das instituições sociais para descrever e explicar as relações entre pais, escolas e diferentes ambientes. As três esferas são família, escola e comunidade e, quando sobrepostas, representam a parceria entre esses três sistemas, com a criança no centro como ponto focal, como demonstrado na Figura 1.

Figura 1. *Representação da teoria de esferas de influências sobrepostas.*



Fonte: Elaboração própria inspirada em Epstein et al. (2002).

² Os termos “professor(es)” e “docente(s)” são utilizados para as situações envolvendo profissionais de distintos gêneros.

De acordo com Epstein et al. (2002), as esferas podem ser propositalmente empurradas para se sobreporem, sendo a extensão da intersecção afetada pelo tempo, levando em consideração a idade e o nível de escolaridade da criança, bem como as influências históricas. O grau de sobreposição também sofre a interferência das experiências dos pais na sua relação com o contexto escolar, ou experiências anteriores dos professores com relação aos pais; filosofias/crenças que pais e professores consideram relevantes para desenvolver a aprendizagem dos filhos/alunos; e práticas da família, como contribuir ativamente com o processo escolar do filho e acompanhar as lições de casa, assim como práticas da escola, como envolver os pais no processo de aprendizagem escolar dos filhos e da comunidade, acionando pessoas e recursos que estimulem a aprendizagem. Yamauchi, Ponte, Ratlif e Traynor (2017), embora tenham reconhecido que algumas práticas da escola, família e comunidade precisavam ser conduzidas separadamente, reforçaram que práticas importantes fossem feitas conjuntamente pelos indivíduos que compõem as diferentes esferas, utilizando o termo “parcerias” para enfatizar o compartilhamento de responsabilidades pelas crianças.

Muito do trabalho de Epstein (1995) teve como foco os tipos de envolvimento familiar e o que os educadores poderiam fazer para criar mais sobreposições entre as esferas. Assim, a autora (1995, 2018) pontuou seis fatores direcionados aos professores e à escola que são considerados como mais efetivos no estabelecimento da relação com as famílias, os quais podem ser observados na Tabela 2.

Tabela 2 – *Tipos de envolvimento parental, suas finalidades e exemplos.*

Tipo	Finalidade	Exemplos
Parentalidade	Auxiliar famílias a estruturarem ambientes propícios ao desenvolvimento das crianças/adolescentes como estudantes.	Palestras instrutivas com assuntos pertinentes (ex.: desenvolvimento infantil, treinamento de pais). Orientação em relação ao ambiente de estudo (pode ser feita com visitas domiciliares).
Comunicação	Criar formas efetivas de comunicação família-escola.	Reuniões, telefonemas, <i>folders</i> , e-mails, <i>webpages</i> , portfólio de materiais dos estudantes para que os pais tenham contato com a produção dos filhos. Importância da periodicidade e da clareza das informações para melhores resultados.
Voluntariado	Vincular os pais como parceiros da escola.	Programas de voluntariado de pais na escola, pais como palestrantes etc.

Aprendizagem em casa	Incentivar os pais a participarem das atividades escolares dos filhos em casa.	Informações sobre política de tarefas de casa e como participar dessas atividades, calendário de provas e trabalhos, interação da família com o currículo etc.
Tomada de decisão	Estimular a participação dos pais no processo de tomada de decisão da escola.	As famílias podem estar envolvidas na política e gestão da escola e no estabelecimento de representação formal dos pais em processos de tomada de decisão da escola.
Colaborações com a comunidade	Buscar e interagir com recursos comunitários em prol da educação.	Informações sobre os recursos sociais, culturais e de saúde na comunidade. Parceiras da escola com projetos que propiciem o desenvolvimento de competências (ex., música, esportes, teatro).

Fonte: Elaboração própria inspirada em Epstein (1995, 2018).

O tipo “Parentalidade” refere-se à provisão de necessidades básicas pelos pais, incluindo questões relacionadas à saúde, habitação, segurança e nutrição. Este tipo de envolvimento inclui a educação geral dos filhos e a criação de condições positivas que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos adolescentes. O tipo “Comunicação” inclui a comunicação bidirecional entre escolas e lares sobre a educação e o progresso dos alunos. A comunicação pode assumir várias formas, incluindo chamadas telefônicas, mensagens, reuniões e boletins. Epstein (1995) observou que a informação deve fluir em ambas as direções, da escola para a família e vice-versa.

O tipo “Voluntariado”, por sua vez, refere-se a famílias que se oferecem para contribuir com a educação de seus filhos, incluindo pais que participam como membros da audiência em apresentações escolares, eventos esportivos e outras atividades. Já o tipo “Aprendizagem em casa” compreende as atividades parentais realizadas em casa para promover a educação de seus filhos. As famílias podem se comunicar com seus filhos sobre a escola, ajudá-los com o dever de casa e desenvolver as habilidades necessárias. O tipo de envolvimento “Tomada de decisão” pressupõe que as famílias podem estar envolvidas na política e gestão da escola e no estabelecimento de representação formal dos pais em processos de tomada de decisão.

Por fim, o tipo “Colaborações com a comunidade” está relacionado ao uso de recursos e serviços comunitários pelas famílias para apoiar a educação de seus filhos. Por exemplo, elas podem visitar a biblioteca ou inscrever seus filhos em programas comunitários para apoiar sua aprendizagem e

desenvolvimento (Yamauchi et al., 2017). Adicionalmente, Epstein (2018) expandiu sua teoria para mostrar, de forma concreta, o que os educadores podem fazer para facilitar vários tipos de envolvimento familiar. Por exemplo, a autora introduziu a ideia de lição de casa interativa e voluntariado em sala de aula, especialmente no ensino médio (Epstein, 2018).

Ainda no que diz respeito ao envolvimento familiar, Grolnick e Slowiaczek (1994), em seu artigo clássico sobre a temática, utilizaram uma conceituação tripartite, sugerindo que os pais podem manifestar seu envolvimento no processo de escolarização de seus filhos de, pelo menos, três formas: (a) por meio de seu comportamento em relação à escola (tipo mais próximo ao conceito de relação família-escola); (b) a partir da percepção da criança sobre a disponibilidade afetiva e pessoal dos pais; e (c) expondo seu filho a atividades intelectuais e cognitivas. Elas exploraram as relações entre essas formas de envolvimento parental, a motivação e o desempenho das crianças na escola. Os resultados apoiaram um modelo multidimensional e indicaram a importância de distinguir entre os vários componentes do envolvimento parental, pois as três formas foram apenas moderadamente correlacionadas, corroborando a visão de que os pais podem exibir seu envolvimento de várias maneiras. Os dados deste estudo também sugeriram que quanto maior o nível educacional dos pais, maior o envolvimento intelectual/cognitivo com os filhos. Além disso, recursos motivacionais infantis, ou seja, competência percebida, compreensão de controle e autorregulação, atuaram como variáveis mediadoras na relação do envolvimento parental com a escola e na exposição às atividades de cunho intelectual/cognitivo por parte das mães com o desempenho acadêmico infantil (Grolnick & Slowiaczek, 1994). Dessa forma, concluiu-se que, entre as três formas de envolvimento consideradas, o comportamento parental em relação à escola e a estimulação cognitivo/intelectual foram os preditores mais fortes do desempenho escolar na infância, e que componentes motivacionais da criança podem explicar a relação do envolvimento parental com o desempenho escolar.

No tocante ao envolvimento dos pais no processo educacional de adolescentes, a meta-análise realizada por Hill e Tyson (2009) também identificou e validou, empiricamente, três tipos de envolvimento parental relacionados aos resultados acadêmicos dos filhos, a saber: (a) envolvimento parental em casa; (b) envolvimento na escola; e (c) socialização acadêmica. O envolvimento em casa inclui estratégias como supervisão e assistência com o dever de casa e o fornecimento de materiais cognitivamente estimulantes, como livros. No entanto, este construto não esteve consistentemente relacionado com o desempenho escolar. Já o envolvimento na escola considera a participação em reuniões entre pais e professores e a comunicação com a direção da escola, implicando em um envolvimento mais direto. Esse tipo específico de envolvimento considera também o voluntariado na escola, caracterizado como

menos direto, uma vez que pode não exigir uma comunicação específica com os professores relacionada à educação dos filhos. O envolvimento na escola esteve positiva e moderadamente associado ao desempenho escolar.

A socialização acadêmica, forma indireta de envolvimento parental, é uma estratégia focada na comunicação que permite, aos pais, transmitir suas expectativas e aspirações acadêmicas, ao mesmo tempo que proporciona mais autonomia aos jovens. Esse tipo de envolvimento inclui a discussão sobre o valor da educação e os planos futuros dos adolescentes, sendo que, dentre os três tipos de envolvimento avaliados, foi o que esteve mais fortemente associado ao desempenho escolar, de acordo com essa meta-análise. De fato, evidências sugerem que o tipo mais saliente de envolvimento parental que se relaciona com o desempenho acadêmico na adolescência, resulta na socialização em torno dos objetivos e propósitos da educação (por exemplo, em formas mais indiretas de envolvimento) e fornece, aos adolescentes, estratégias úteis que eles podem usar na tomada de decisão de forma mais autônoma (Hill & Tyson, 2009).

Observa-se que os modelos teóricos que abordam o envolvimento família-escola costumam focalizar os pais e poucos citam ações e comportamentos dos professores e da escola para o estabelecimento e a promoção dessa relação. Smith et al. (2019) ressaltaram que modelos que versam sobre o envolvimento parental (por exemplo: Epstein, 2018; Hoover-Hempsey & Sandler, 1997) e meta-análises anteriores acerca da temática (Castro et al., 2015; Wilder, 2014) costumavam investigar o que os pais podiam fazer para apoiar a aprendizagem das crianças e pouco discutiam as relações entre pais e professores. Tal mudança de foco poderia fomentar interações mais significativas entre pais e professores por meio do estabelecimento de uma comunicação bidirecional. Dentre tais comunicações, destacam-se as reuniões colaborativas que definem metas e papéis conjuntos para apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças e adolescentes, demonstrando responsabilidade compartilhada, além da articulação de parcerias para as tomadas de decisões mútuas (Smith et al., 2019).

Apesar de décadas de pesquisa apoiando os benefícios do envolvimento família-escola no desenvolvimento social, emocional, comportamental e acadêmico das crianças, os professores, mesmo que muitas vezes reconheçam a importância desta cooperação, nem sempre se sentem ou estão, de fato, adequadamente preparados para trabalhar com as famílias (Smith & Sheridan, 2018). Em um estudo mais recente, Teixeira e Marin (2021) verificaram uma maior consciência dos professores brasileiros quanto ao seu papel como agente responsável pela relação família-escola. No entanto, ainda se evidenciou uma escassez de suporte teórico e prático para que eles sustentem tal relação, tais como informações sobre o papel de cada sistema na promoção do desenvolvimento infantil. A falta ou escassez de suporte pode ser um dos principais

fatores que dificulta a ação dos professores, justamente por não terem parâmetros que os auxiliem a trabalhar com as famílias.

Preparar professores e oferecer desenvolvimento profissional contínuo, com foco no envolvimento familiar, tem se mostrado eficaz para gerar atitudes positivas em relação às famílias, melhorar o conhecimento sobre os papéis dos pais na educação de seus filhos e aumentar as práticas parentais de envolvimento em atividades escolares (Smith & Sheridan, 2018). A meta-análise realizada por Smith e Sheridan, que investigou os efeitos de treinamentos para professores no que concerne aos seus conhecimentos, práticas e atitudes com relação ao envolvimento com as famílias de alunos, verificou um impacto positivo no envolvimento dos professores com as famílias. Quando treinados para promover o envolvimento família-escola, os professores geralmente se sentem mais confiantes e informados sobre como trabalhar com as famílias e melhorar as maneiras pelas quais interagem com elas (Smith & Sheridan, 2018). Mais uma vez, Piaget (1971/2010, p. 50) já sinalizava que “[...] se toda pessoa tem direito à educação, é evidente que os pais também possuem o direito de serem, senão educados, ao menos, informados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos”.

Nessa direção, a comunicação entre pais e professores tem sido indicada como um instrumento fundamental para o envolvimento familiar com as atividades escolares cotidianas e, quando efetiva, associa-se com o sucesso acadêmico (Epstein, 2018). Embora se observe que o tempo que pais e professores dispõem para conversar costuma ser restrito, tendo em vista as demandas pessoais e de trabalho de cada um desses atores, ressalta-se a necessidade de fomentar a comunicação entre eles, que se configura como um suporte eficaz ao processo de ensino-aprendizagem (Epstein, 1995, 2018).

Não obstante haja relativo consenso entre pais e professores quanto aos benefícios para os filhos/alunos de uma comunicação positiva entre os sistemas, rusgas e fragilidades seguem sendo identificadas nesse processo, dificultando a cooperação³. Tais características podem ser ocasionadas por diversos fatores, como a hierarquização e unidirecionalidade na comunicação por parte da escola, a supervalorização do saber acadêmico, superficialidade das informações repassadas e posturas carregadas de descrédito e preconceito em relação às famílias dos estudantes (Saraiva-Junges & Wagner, 2013).

O estudo de revisão de Oliveira e Marinho-Araújo (2010) evidenciou uma barreira importante na relação entre família e escola: a atitude de alguns professores em culpabilizar ou justificar o baixo rendimento escolar dos estudantes em função da “desestrutura” familiar, apoiando-se somente no superficial conhecimento das diferentes histórias dos envolvidos. As pesquisadoras salientaram que esta relação se mostra marcada por movimentos

³ Para maiores detalhes, consultar o Capítulo 5 deste livro, intitulado: A participação das famílias na gestão escolar: passado e presente.

de culpabilização de uma das partes, pela falta de responsabilização compartilhada de ambos os sistemas e pela importante ênfase em situações-problema que acontecem no ambiente escolar. Assim, faz-se necessário que se acolha e compreenda a dinâmica de cada família, a fim de desconstruir tal barreira que afeta a aprendizagem das crianças e adolescentes.

Professores e pais precisam ser estimulados a discutir e a buscar estratégias conjuntas e específicas à sua função de educar que resultem em novas opções e condições de ajuda mútua (Saraiva-Junges & Wagner, 2016). Além disso, para que o professor construa e fomente um espaço de partilha e diálogo com a família, é fundamental que a instituição escolar forneça este mesmo espaço para o professor, pois, ao sentir que é amparado, ele terá motivação para fazer o mesmo.

Uma das formas de fomentar a comunicação, a colaboração e a relação entre pais e professores é desenvolver e validar programas de intervenção com este foco. A meta-análise conduzida por Sheridan et al. (2019) teve como objetivo identificar efeitos significativos de intervenções que visavam promover a relação família-escola em relação à competência socioemocional e comportamental e à saúde mental de crianças. Constatou-se que os efeitos foram maiores para estudantes afro-americanos e para aqueles advindos de ambientes não urbanos, ou seja, rurais, em comparação aos que viviam em ambientes urbanos. Percebe-se, portanto, que investir na promoção da relação família-escola pode ser uma via relevante de intervenção, a fim de também mitigar os efeitos deletérios de condições socioeconômicas menos favoráveis.

Semelhantemente, em outra meta-análise, desta vez desenvolvida por Smith et al. (2019), verificou-se que as intervenções destinadas a aprimorar a colaboração família-escola impactaram positivamente o rendimento acadêmico, a competência sociocomportamental e a saúde mental infantil em ordem crescente de efeitos. Além disso, observou-se que determinados componentes das intervenções (ex.: comunicação bidirecional entre família e escola, isto é, que envolve o contato da família com a escola e vice-versa) foram mais eficazes para estudantes de anos escolares mais avançados. Esse dado é especialmente crítico, uma vez que o envolvimento família-escola tende a diminuir à medida que as crianças crescem, muito embora os efeitos positivos dessa cooperação se estendam até a adolescência (Dessen & Polonia, 2014; Saraiva-Junges & Wagner, 2016; Smith et al., 2019).

Destaca-se, portanto, mais uma vez, a importância de reconhecer as influências de cada sistema, família e escola, além das principais interações entre eles, dado que muitas abordagens adotam uma concepção estreita de envolvimento familiar, em que pais e professores trabalham de forma paralela para apoiar os objetivos da escola. Na prática, é relevante que pesquisadores e profissionais da educação e saúde, em especial psicólogos, considerem abordagens transversais e relacionais, as quais provavelmente produzirão

benefícios para além do apoio que famílias e escolas oferecem às crianças, isoladamente (Smith et al., 2019).

Para Estanislau (2014), a integração do ambiente familiar e escolar é um processo complexo, porém fundamental para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Escolas e famílias precisam estabelecer uma meta unificada para cultivar a capacidade de aprendizagem autônoma e garantir a qualidade do ensino. Portanto, compreender as ações e as relações que se estabelecem em ambos os sistemas e como contribuem, positiva ou negativamente, para o rendimento escolar é primordial para apoiar crianças e adolescentes em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Na seção a seguir, será aprofundada a discussão sobre as relações família-escola e o rendimento escolar de estudantes do ensino fundamental.

REPERCUSÃO DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA PARA O RENDIMENTO ESCOLAR DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisas envolvendo a relação família-escola e os seus possíveis efeitos no rendimento escolar de crianças e adolescentes vêm sendo conduzidas há décadas (Wilder, 2014). Embora os estudos sobre a temática variem em termos conceituais utilizados, bem como em tamanho amostral, delineamentos e métodos de análise de dados, a literatura aponta em uma direção: crianças e adolescentes se beneficiam quando pais e professores trabalham juntos como parceiros na educação (Sheridan et al., 2019; Wilder, 2014). Algumas das vias explicativas para esse efeito é que o contato positivo que os professores estabelecem com os pais aumenta a probabilidade de que eles se envolvam na educação de seus filhos, de forma que as informações dos docentes sobre a aprendizagem e as instruções em sala de aula moldem as estratégias de envolvimento parental (Dettmers, Yotyodying, & Jonkmann, 2019). Outra via explicativa é que o envolvimento parental em atividades da escola incentiva a comunicação dos próprios alunos com os professores, fortalecendo uma relação de maior qualidade entre ambos (Boonk, Gijsselaers, Ritzen, & Brand-Gruwel, 2018).

O importante estudo de revisão das pesquisadoras norte-americanas Henderson e Mapp (2002), há duas décadas, já evidenciava que o vínculo entre a família e a escola, quando bem construído, contribui positivamente para o rendimento dos estudantes, independentemente de sua situação socioeconômica. As autoras indicaram que as práticas de integração entre ambos os sistemas elevaram as notas, as habilidades e a frequência escolar discente. Ainda, destacaram que as escolas consideradas de sucesso reconheciam e respeitavam as necessidades das famílias, visando construir uma relação colaborativa e de confiança, dividindo as responsabilidades entre ambas.

Mais recentemente, a metassíntese desenvolvida por Wilder (2014), que sistematizou resultados de nove meta-análises, ressaltou que o envolvimento parental se relaciona positivamente com o desempenho escolar das crianças, independentemente de como este foi conceituado ao longo dos estudos e do nível de escolaridade parental.

Ainda que a gama de investigação na área seja relativamente extensa, no Brasil, há considerada defasagem no que tange a pesquisas que analisam a temática da integração entre família e escola, sendo a vasta maioria estudos de métodos qualitativos (Colli & Luna, 2019). Por exemplo, o estudo de Bento, Mendes e Pacheco (2016), a partir de seis entrevistas com profissionais da área da educação, evidenciaram que estes consideravam importante a participação dos pais na escola e reconheciam a sua influência no desenvolvimento escolar dos estudantes. Também se observou que a participação dos pais os mantinha a par do desenvolvimento dos filhos e dos trabalhos realizados, facilitando a continuidade das tarefas escolares em casa e alargando as possibilidades de aprendizagem. Inclusive, alguns entrevistados referiram que tal participação incentivava os estudantes a alcançarem resultados mais efetivos, tornando-os mais interessados, felizes e responsáveis. Por outro lado, aqueles estudantes cujos pais não participavam efetivamente das atividades escolares, eram percebidos como apresentando falta de disciplina e atenção, insegurança, pouca motivação para aprender, baixa autoestima, falta de organização e resultados acadêmicos mais baixos.

Saraiva-Junges e Wagner (2016), em revisão sistemática da literatura nacional, localizaram algumas pesquisas que salientaram o envolvimento dos pais com a escola como gerador de efeitos positivos na vida acadêmica dos filhos. As autoras apontaram que, por meio do auxílio e da interação na realização das tarefas de casa, encorajamento verbal, reforço de comportamentos desejados, monitoramento de atividades diárias e participação em reuniões, discussões e atividades escolares, os pais contribuíam para o melhor aproveitamento e sucesso escolar de seus filhos. Também indicaram que, embora boa parte dos estudos evidenciem as funções e responsabilidades dos pais e da escola, pouco se encontra sobre propostas sólidas sobre *como* (grifo das autoras) realizar a aproximação destes dois contextos na prática. As autoras enfatizaram que os artigos encontrados tendem a ser concluídos de uma forma mais filosófica e idealista, mencionando apenas o quanto seria importante realizar ações de aproximação entre família e escola ou o quanto é necessário que se criem novos canais de comunicação entre as instituições, sem que haja um movimento prático de construção de estratégias para que tal aproximação, de fato, ocorra.

Nessa mesma direção, Colli e Luna (2019) avaliaram o impacto das práticas de integração família-escola sobre o desempenho de estudantes brasileiros, utilizando microdados do SAEB de 2011, que reuniu informa-

ções de 3.238.506 alunos do 5º ano do ensino fundamental. Tais informações eram relativas ao nível de proficiência adquirido pelos alunos em matemática e língua portuguesa e incluíam informações também de diretores e professores. Das respostas dos alunos, professores e diretores das escolas derivaram as variáveis independentes que representavam as seguintes práticas: dever de casa, reunião de pais, expectativas da escola em relação aos pais dos alunos e estratégias de comunicação da escola com a família. Os autores verificaram uma relação positiva entre a presença frequente dos pais nas reuniões, forma mais comum de contato entre os responsáveis e a escola, e a proficiência discente. Além disso, verificaram que quando os estudantes possuíam pais que sabiam ler e escrever, fazer o dever de casa produzia melhores resultados em comparação àqueles que também faziam, mas cujos pais não tinham o mesmo conhecimento. Por fim, eles constataram que cobranças da escola repercutiam negativamente no desempenho escolar das crianças. Tais cobranças se referiam às faltas dos estudantes às aulas e à convocação de comparecimento dos pais/responsáveis, na escola, para conversar sobre o assunto.

Quando a escola estabelece que o espaço das reuniões serve para chamar a atenção dos pais, o impacto sobre a proficiência acadêmica do aluno tende a ser negativo. Dessa forma, apesar das evidências de que a participação dos pais/responsáveis nas reuniões escolares tenha um efeito positivo na proficiência discente, a escola não deveria (não deve) adotá-la como um mecanismo de cobrança, alertam Colli e Luna (2019).

De toda forma, sabe-se que a família e a escola estão suscetíveis a efeitos de diversas outras variáveis, como o nível socioeconômico (NSE) e a organização familiar, sendo necessário ponderá-las. É consistentemente apontado na literatura que crianças nascidas em condições socioeconômicas desfavoráveis estão mais propensas a iniciar a educação formal em defasagem, no domínio de habilidades prévias à alfabetização, e permanecer em risco de fracasso escolar durante todo o ensino fundamental e médio (Sabol & Pianta, 2012).

Tendo em vista a relevância da cooperação família-escola para o rendimento escolar, conforme apontado ao longo deste capítulo, esta variável pode ser importante para entender as diferenças existente entre crianças que vivem em contextos de maior e menor NSE familiar. Segundo Carolan e Wasserman (2015), pais que apresentam menor NSE (ex.: menor nível de escolaridade parental e menor renda familiar), geralmente, envolvem-se menos no processo de aprendizagem dos filhos. Em contrapartida, as famílias com maior NSE se envolvem com mais frequência nas atividades escolares, o que pode impactar no rendimento escolar da criança.

A análise do repertório comportamental dos pais também se faz relevante quando se avalia a relação família-escola e o rendimento escolar de

crianças e adolescentes, tendo em vista que podem refletir na sua participação e nas demandas emocionais e escolares dos filhos. O estudo de Marin, Teixeira e Ghedin (2020) evidenciou a associação entre o desenvolvimento de indicadores de problemas emocionais e de comportamento percebidos pelas mães sobre si e sobre seus filhos e sua correlação com o rendimento escolar das crianças. Dentre os achados, as autoras verificaram um padrão de repetição, demonstrado na correlação positiva entre os problemas internalizantes maternos e os sintomas de ansiedade e depressão infantis, assim como entre os problemas externalizantes das mães com o comportamento agressivo das crianças, sinalizando que estas tendem a observar a conduta dos pais e a reagir ao ambiente familiar de forma semelhante. Concomitantemente, tais problemas associaram-se ao desempenho escolar, uma vez que indicadores de isolamento/depressão e de problemas de pensamento se correlacionaram negativamente ao desempenho total, em escrita e em leitura, assim como os problemas de socialização ao desempenho em leitura.

Nessa direção, assume-se que o envolvimento da família com o processo de aprendizagem de crianças e adolescentes pode atuar como uma variável mediadora e/ou moderadora do impacto de fatores familiares (ex.: NSE, repertório comportamental dos pais, conflito, estrutura, organização, estresse, exposição à violência) e escolares (ex.: clima escolar e relação professor-aluno) para o rendimento escolar (ex.: Barker & Roberts, 2015; Boonk et al., 2018; Caridade, Souza, & Dinis, 2020; Dearing, Kreider, Simpkins, & Weiss, 2006). Por exemplo, no contexto da educação infantil, o estudo de Wolf e McCoy (2019), realizado em Gana, na África, testou a relevância de um modelo de investimento parental na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças pré-escolares. Em particular, buscou-se avaliar se três formas diferentes de investimento parental (estimulação cognitiva, número de livros em casa e envolvimento parental com a escola) poderiam explicar, parcialmente, a relação entre NSE e cinco domínios distintos da prontidão escolar: literacia, numeracia, funções executivas e desenvolvimento motor e socioemocional. O resultado mais relevante do estudo foi a forte e positiva associação entre o envolvimento dos pais com a escola e todos os domínios infantis avaliados, afora as funções executivas. Portanto, o envolvimento família-escola atuou como o principal mecanismo de mediação do efeito do NSE para a prontidão escolar. Os autores discutiram as barreiras enfrentadas pelos pais de baixo NSE para a sua participação nas experiências escolares dos filhos, reforçando a necessidade de intervenções para apoiar parcerias entre pais e escolas, nos mais variados grupos socioeconômicos.

A mediação do envolvimento parental no processo de escolarização de crianças e adolescentes também pode ser observada quando se considera características do contexto escolar. Um estudo conduzido em Portugal (Caridade et al., 2020) identificou que o envolvimento dos pais com a escola

mediava a relação entre o clima escolar (ex.: estrutura ambiental da instituição e relacionamentos interpessoais neste ambiente) e a manifestação de problemas de comportamento dos estudantes (ex.: incivildade, absenteísmo e comportamentos disruptivos). Os dados mostraram que se a relação família-escola for produtiva, é possível promover um melhor clima escolar e diminuir os problemas comportamentais, obtendo-se, por consequência, efeitos no desempenho escolar de crianças e adolescentes.

Adicionalmente ao clima escolar, a relação professor-aluno também parece atuar como um fator importante na compreensão do impacto da relação família-escola para o rendimento escolar. Um estudo realizado recentemente por Ma, Liu e Li (2021), com uma amostra de 332 alunos do 4º ano e 321 alunos do 11º ano, em uma província da China, identificou que a qualidade da relação professor-aluno estava correlacionada, positivamente, ao desempenho acadêmico dos estudantes, e que o envolvimento parental moderou esta relação. De acordo com os autores, o alto envolvimento parental em anos iniciais do ensino fundamental reduzia os impactos de uma relação professor-aluno de menor qualidade no desempenho acadêmico.

No que se refere aos efeitos protetivos da relação família-escola para o rendimento escolar, ou seja, seu efeito moderador, identificou-se que o envolvimento dos pais em atividades escolares dos filhos pode ser relevante especialmente para famílias com menor motivação e maiores dificuldades acadêmicas devido a, por exemplo, menor escolaridade dos pais e renda familiar (Dearing et al., 2006). Além disso, o envolvimento parental nas atividades acadêmicas de crianças de 4º e 5º anos do ensino fundamental exerceu uma função protetiva contra a exposição à violência e seus efeitos sobre os resultados escolares da criança. Crianças expostas à violência, cujos pais envolviam-se mais com seu processo de aprendizagem, demonstraram melhor desempenho escolar em comparação às crianças cujos pais demonstravam menor participação (Barker & Roberts, 2015). Portanto, a relação família-escola pode exercer um papel protetivo tanto contra adversidades socioeconômicas como escolares, em favor de um rendimento escolar de maior qualidade na infância.

Especial destaque ao envolvimento família-escola precisa ser dado durante a adolescência, visto que muitos jovens experimentam declínios em seu rendimento escolar e correm maior risco de abandonar a escola. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), de 2019, indicaram que o atraso ou abandono escolar atingiu 12.5% dos adolescentes de 11 a 14 anos (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2020). Durante a pandemia de Covid-19 (2020-2022), tal cenário tornou-se ainda mais alarmante, pois o número de crianças e adolescentes fora da escola aumentou 171% em comparação a 2019 (Todos pela Educação, 2021).

Apesar das evidências de que a relação família-escola tende a ficar mais distante à medida que os filhos avançam nos anos escolares (Dessen &

Polonia, 2014, Hill & Tyson, 2009), repercutindo em um menor número de estudos durante o período da adolescência, em comparação a estudos sobre a temática na infância, há formas de envolvimento dos pais com a escola dos filhos adolescentes que se mantêm. O tipo caracterizado pela socialização acadêmica, composta por estratégias focadas na comunicação, e na transmissão de expectativas e aspirações acadêmicas, por exemplo, surge como um fator importante. Nessa direção, Castro et al. (2015) encontraram associações mais fortes entre o tipo de envolvimento parental e o desempenho acadêmico de adolescentes quando os pais tinham altas expectativas acadêmicas para seus filhos, desenvolviam e mantinham comunicação com eles sobre atividades escolares e promoviam o desenvolvimento de hábitos de leitura.

O estudo de Mahendra e Marin (2019), por sua vez, buscou avaliar a relação entre as dimensões do ambiente familiar (coesão familiar, conflito, expressividade, independência, assertividade, orientação cultural e intelectual, lazer, religião e nível de organização e controle) e o rendimento escolar de adolescentes com e sem histórico de reprovação escolar. Para tanto, foram convidados pais, mães ou responsáveis legais de adolescentes entre 12 e 18 anos de duas escolas públicas, totalizando uma amostra de 43 participantes, sendo 24 pais de adolescentes com histórico de uma ou mais reprovações escolares e 19 pais de adolescentes sem o mesmo histórico. Os dados revelaram que a dimensão lazer, referente à quantidade de tempo despendido na participação em atividades sociais e recreacionais (Moos & Moos, 2009), na avaliação dos pais, assim como a dimensão coesão, definida como o grau de comprometimento, envolvimento, ajuda e suporte que os membros da família dão uns aos outros (Moos & Moos, 2009), na avaliação dos filhos, associaram-se negativamente com o número de reprovação entre os adolescentes. Da mesma forma, quanto maior a percepção de conflito familiar por parte dos filhos, maior o número de reprovação escolar. As autoras ressaltaram a importância de avaliar o ambiente familiar considerando as suas várias dimensões, desde as intrafamiliares até a sua relação com o ambiente externo, tendo em vista suas repercussões no rendimento escolar.

De forma semelhante, Budescu e Taylor (2013), em seu estudo com adolescentes, indicaram que características familiares apresentavam um importante efeito moderador (protetivo) sobre as consequências negativas da falta de recursos financeiros presente nas famílias. Os autores explicaram que a falta de estrutura e organização familiar levava à diminuição do sentimento de autoeficácia e autorregulação e ao aumento do sentimento de desamparo e da impulsividade entre adolescentes, o que poderia ser amenizado por uma rotina bem estruturada. Ademais, pais que prezam pela organização familiar tendem a monitorar o comportamento dos filhos, garantindo que eles tenham espaço e tempo para estudar, dando-lhes suporte acadêmico.

Não se pode esquecer a dimensão bidirecional da relação família-escola. Segundo a meta-análise de Castro et al. (2015), que avaliou um con-

junto de 37 artigos, foi possível perceber que, para um determinado estudante, quanto maior a cooperação família-escola, mais bem-sucedido tenderá a ser seu processo de aprendizagem escolar. Ao mesmo tempo, é possível que, para um determinado conjunto de alunos, sobretudo aqueles que apresentam mais dificuldades acadêmicas, haja a necessidade de um maior envolvimento dos pais nas atividades escolares, como conversas com professores.

Nesse contexto, é preciso lembrar que muitos pais não sabem como ensinar determinados conceitos ou podem não estar familiarizados com métodos de ensino adequados, o que faz com que os filhos não se beneficiem efetivamente da sua ajuda com os temas de casa, por exemplo. Em função disso, é possível que alguns estudos encontrem associações negativas entre a ajuda com a lição de casa e o desempenho escolar, visto que os estudantes que apresentam maiores dificuldades acadêmicas parecem necessitar ou procurar um auxílio maior do que seus pais são capazes de oferecer (Castro et al., 2015; Wilder, 2014).

A esse respeito, cabe a reflexão sobre as diferentes realidades das famílias, tendo em vista que os conceitos trabalhados na escola, bem como o domínio dos métodos educacionais, nem sempre são verdadeiramente compreendidos pelos pais ou responsáveis, dificultando o auxílio nos temas de casa e/ou no apoio do aprendizado de habilidades básicas, como a leitura. Assim, embora se compreenda o seu importante papel, principalmente nos anos iniciais, à família compete manter um canal aberto com professores, visando dar suporte aos filhos quando estes não se apropriam devidamente de um determinado conteúdo, além de estimulá-los por meio de conversas e brincadeiras.

Por fim, mas não menos importante, faz-se necessário discutir as repercussões da pandemia de Covid-19 na relação dos pais com as atividades referentes à educação dos filhos. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), em 191 países, escolas foram fechadas e, com isso, 1,5 bilhão de estudantes foram afetados. Processos alternativos de ensino e de aprendizagem foram implementados, e diferentes ferramentas e plataformas digitais foram utilizadas para fornecer materiais didáticos aos estudantes, muitas vezes contando com a contribuição dos pais como mediadores entre o professor e o filho.

O estudo de revisão conduzido por Carrión-Martínez, Pinel-Martínez, Pérez-Esteban e Román-Sánchez (2021) buscou, dentre outros objetivos, investigar como têm se estabelecido as relações entre a família e a escola durante a pandemia de Covid-19. Os dados analisados ressaltam que os aspectos mais desafiadores, pelos quais as famílias expressaram sentimento de frustração ou preocupação foram: conciliar as tarefas domésticas com as demandas da escola, a necessidade de criar ou estabelecer vínculos de comunicação com os professores para garantir a tutoria educacional de seus filhos, e gerenciar e equilibrar o tempo gasto em necessidades educacionais e no trabalho, seja este realizado fora de casa ou em casa.

Embora Carrión-Martínez et al. (2021) tenham salientado que, em tese, as relações família-escola já consolidadas não seriam afetadas pelo fechamento das instituições, a comunicação entre as duas instituições ficou restrita a uma multiplicidade de plataformas digitais. Este fato, de acordo com eles, maximizou uma das lacunas que dificultaram o fluxo dessa relação, uma vez que estudos realizados antes da pandemia já evidenciavam que estabelecer canais de comunicação entre família e escola se apresentava como um dos desafios à qualidade de seu envolvimento.

Sabe-se que a comunicação entre família-escola é essencial, particularmente se o objetivo for avançar com sucesso para a aprendizagem, incluindo a aprendizagem *on-line* (Carrión-Martínez et al., 2021). No entanto, a exclusão digital, retratada em baixos níveis de conhecimentos de informática e dificuldade de uso dos meios digitais e de acesso à internet, fez com que milhares de famílias não conseguissem estabelecer uma comunicação bem-sucedida com as escolas. Soma-se a isso a constatação de que os prejuízos foram ainda maiores para as famílias com maior vulnerabilidade socioeconômica. De acordo com Maiya, Dotterer e Whiteman (2021), o estresse e as dificuldades financeiras familiares durante a pandemia atuaram como fatores de risco para o vínculo do adolescente com a escola. Por outro lado, as estratégias de enfrentamento (*coping*) adaptativas e o envolvimento parental nas atividades escolares serviram como fatores de proteção contra o declínio no vínculo escolar de adolescentes.

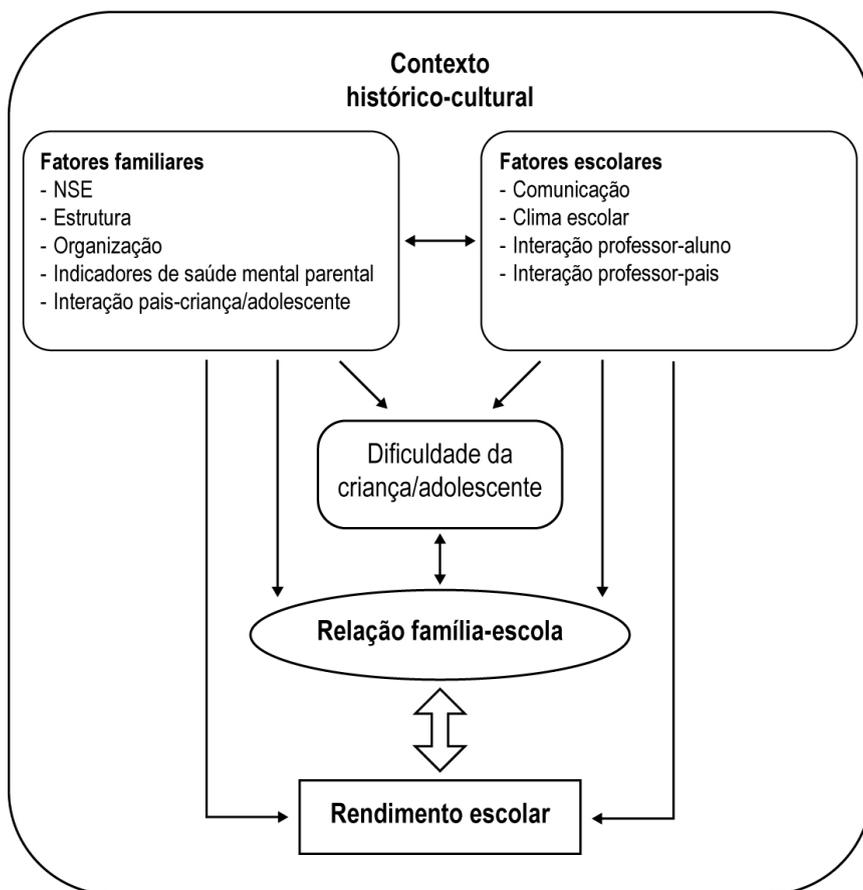
Ademais, famílias com crianças e adolescentes que apresentavam dificuldades, sejam essas acadêmicas, emocionais ou comportamentais, ficaram, em grande parte, sobrecarregadas diante de novas rotinas. Elas tiveram que assumir as tarefas educativas de seus filhos em casa, e não receberam nenhuma orientação sobre como deveriam gerenciar o currículo que estava sendo proposto pela escola. No entanto, muitas estiveram envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem dos filhos, e os pais, além de servirem de apoio para acessar as plataformas nas quais os conteúdos didáticos estavam alojados, dedicaram horas para apoio às lições de casa aumentadas (Carrión-Martínez et al., 2021).

O uso das tecnologias de informação pode facilitar a comunicação e aproximar famílias e escolas⁴ e, nesse sentido, a pandemia de Covid-19 (2020-2022) estimulou a familiarização com tais meios, possibilitando o maior uso deles. Acredita-se que o desenvolvimento de aplicativos e *softwares* a serem utilizados para orientação parental pode tornar os encontros presenciais entre pais e professores mais resolutivos e efetivos, fomentando uma interação mais satisfatória (Teixeira & Marin, 2021).

⁴ Para maiores detalhes sobre o uso de tecnologias de informação e as relações família-escola, consultar o Capítulo 8 intitulado “Os ambientes educacionais inovativos: favorecendo a relação família-escola” e o Capítulo 9, que trata da “Comunicação família-escola: uma análise de necessidades e propostas de melhorias”.

Em suma, apesar de a literatura ainda ser inconclusiva a respeito do potencial efeito moderador ou mediador do envolvimento parental quanto ao rendimento escolar dos estudantes, há fortes evidências indicando a importância do estabelecimento de uma relação sólida entre família e escola, tendo em vista o papel complementar que desempenham. Mediante as evidências discutidas neste capítulo, apresenta-se um modelo conceitual da variável relação família-escola, destacando, em especial, seu potencial efeito moderador ou mediador quanto ao rendimento escolar, e sua relação bidirecional com as dificuldades da criança/adolescente.

Figura 2. *Modelo conceitual dos efeitos da relação família-escola para o rendimento escolar.*



Fonte: Elaboração própria.

Como visto, o rendimento escolar é um construto complexo, cujo entendimento requer ampliar as análises lineares, que enfatizam relações de causa e efeitos, considerando fatores que podem atuar como mediadores ou moderadores, possibilitando uma avaliação mais sistêmica do fenômeno, considerando o contexto histórico-cultural no qual ocorre. Nesse sentido, compreende-se que o envolvimento entre família e escola, traduzido na forma como se aproximam e se relacionam, tem assumido importância, pois, a depender de sua qualidade, pode promover ou dificultar o processo de aprendizagem na infância e na adolescência. Além disso, ao interagir com características dos próprios estudantes (ex.: dificuldades emocionais e/ou comportamentais), podem potencializar resultados positivos ou negativos na escola. Portanto, a relação família-escola se apresenta como um importante filtro capaz de neutralizar algumas dificuldades apresentadas pelas famílias e/ou escolas, visando o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Dessa forma, inegavelmente, demonstra seu papel fundamental, requerendo melhor compreensão para que investimentos sejam feitos no sentido de reforçar a aproximação entre os contextos familiar e escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente capítulo, foram apresentadas evidências que destacam a importância da relação família-escola para o rendimento escolar de estudantes do ensino fundamental. Reitera-se que a família e a escola compartilham funções de educação e de socialização que repercutem no desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Portanto, ainda que seja importante investigar os efeitos individuais de cada uma, é fundamental que também se contemple a interação entre ambos os contextos.

Estudos mostram que, independentemente da região, do capital cultural e da situação econômica ou social, as práticas consistentes de envolvimento família-escola produzem efeitos positivos no que tange ao rendimento escolar de crianças e adolescentes (Colli & Luna, 2019). Para Loureiro (2017), as evidências que levam a crer nos desfechos positivos que este envolvimento oportuniza, incluindo o sucesso acadêmico, a assiduidade, a pequena incidência de problemas emocionais e de comportamento, a redução de retenções e a baixa desistência escolar, apresentam-se como motivos suficientemente consistentes para justificar o investimento no estreitamento da relação e cooperação entre tais agentes educativos.

Em se tratando do contexto brasileiro, verifica-se que a interação família-escola ainda se encontra muito aquém do necessário para promover, conjuntamente, o desenvolvimento de crianças e adolescentes. O que se observa é uma delicada interação pautada na pedagogização das relações familiares ou na familiarização das relações escolares (Acuña-Collado, 2016),

incitando que os sistemas se coloquem em lados opostos, em um jogo de culpabilidade mútua e atribuições equivocadas e simplificadas dos episódios com que lidam no seu cotidiano frente à tarefa de educar (Saraiva-Junges & Wagner, 2013).

Para além da necessidade de parâmetros empíricos de como o envolvimento entre família e escola pode ser promovido, seria necessário que se estabelecesse uma relação de complementaridade, a partir da qual a tarefa educativa fosse assumida conjuntamente, por meio da proximidade e da comunicação, na busca por propiciar o que seja importante ao desenvolvimento de crianças e adolescentes. Para tanto, não é preciso que família e escola modifiquem sua dinâmica e como se organizam, mas que estejam abertas à troca de experiências mediante uma efetiva parceria.

O protagonismo na construção de uma aliança de cumplicidade e de qualidade entre família e escola é atribuído, em geral, à escola, mais especificamente aos professores (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). Isto se deve ao fato de que estes 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 estabelecimento (Epstein, 2018). Para tanto, torna-se necessário fornecer maior suporte teórico e prático a esses profissionais. Nesse sentido, o desenvolvimento e a validação de propostas de intervenção que visem promover o envolvimento família-escola seria fundamental¹. Uma aproximação entre família e escola somente será possível se ancorada na horizontalidade e no conhecimento profundo da realidade dos envolvidos (Ferrarotto & Malavasi, 2016).

Reconhecer os devidos papéis complementares da família e da escola e, para além disso, conduzir em parceria um processo educacional com propósitos comuns, reforçando hábitos e valores alinhados, tende a proporcionar às crianças e aos adolescentes efeitos significativos para o seu desenvolvimento (Saraiva-Junges & Wagner, 2016), ainda que haja dificuldades bilaterais supramencionadas para que tal compartilhamento, de fato, aconteça. Reforça-se, assim, a importância de uma comunicação fluida e clara entre ambas as instituições.

Ademais, atenção deve ser dada às influências que a relação entre família e escola acarreta ao desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Conforme mencionado anteriormente, a qualidade da relação família-escola associa-se a diversos desfechos individuais positivos como maior desempenho acadêmico e prevenção do abandono escolar (Castro, Expósito-Casas, López-Martín, Lizasoain, Navarro-Asencio, & Gaviria, 2015). Essas evidências são relevantes ao se considerar os insuficientes índices de desem-

¹ O Capítulo 10, intitulado “Programas de participação colaborativa entre escola e família”, apresenta algumas experiências bem-sucedidas de envolvimento família-escola.

penho dos estudantes brasileiros em habilidades básicas, como leitura, escrita e matemática (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2019). Dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (tradução de *Programme for International Student Assessment* – PISA), a partir de pesquisa realizada no ano de 2018, revelaram que cerca de 50% dos estudantes brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência em leitura que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio. O PISA-2018 indicou que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos estudantes dos países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura. A média da OCDE é de 487 pontos, enquanto a do Brasil é de 413 pontos, o que coloca o país em 57º lugar em desempenho em leitura, dentre 78 economias avaliadas (INEP, 2019).

O Plano Nacional da Educação (PNE), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, objetivava alcançar 93.5% dos brasileiros acima de 15 anos alfabetizados até 2015, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% o analfabetismo funcional, até 2024 (Brasil, 2022). No entanto, somente em 2020, a meta de 2015 foi atingida e o cenário de analfabetismo funcional aumentou de 27% em 2015, para 29% em 2018, entre a população de 15 a 64 anos.

Tal cenário tornou-se ainda mais preocupante com a emergência da pandemia de Covid-19. Um estudo encomendado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) apontou impactos desse contexto para o desempenho acadêmico de estudantes brasileiros (Souza et al., 2021). Ele revelou que, em um ano típico, os alunos do ensino fundamental II aprendiam o equivalente a 13.1 pontos em língua portuguesa e 10.9 pontos em matemática na escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB; mas, com a pandemia, no cenário mais otimista, eles deixarão de aprender o equivalente a 1.8 pontos em língua portuguesa e a 1.5 pontos em matemática. De acordo com os autores, no cenário mais pessimista, o aprendizado não realizado será de 9.5 pontos em língua portuguesa e 7.9 pontos em matemática, ou seja, superior à evolução de proficiência observada entre 2016-2019.

Conjuntamente, os indicadores apresentados constituem um panorama que merece atenção, pois a ele se somam significativas taxas de fracasso, abandono escolar e menor número de anos de escolaridade. O Relatório de Desenvolvimento 2012, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), indicou que o Brasil assume a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH; PNUD, 2012). Este relatório também apontou que dentre os países da América do Sul, o Brasil tem a menor média de anos de estudo. Segundo dados de 2010, a escolaridade média do brasileiro era de 7.2 anos, enquanto seriam esperados 14.2 anos (Silva Filho & Araújo, 2017).

Mesmo que haja evidências dos benefícios no processo escolar, constata-se que ainda são poucos os estudos nacionais que consideram a relação entre família e escola como uma variável associada ao rendimento acadêmico. Em geral, assume-se uma ótica sociológica ou psicológica (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010), atribuindo o rendimento escolar a fatores culturais e ambientais ou familiares e individuais, sem que haja a implicação dos fatores escolares na discussão. Além disso, muitas vezes, tal relação é discutida de maneira simplista e reducionista, sendo necessário abordá-la de forma mais complexa e dialética, envolvendo o contexto em que ambos os sistemas se inserem (Ferrarotto & Malavasi, 2016). Nessa direção, destaca-se o papel mediador/moderador sobre variáveis familiares e escolares da aproximação da família à escola para desfechos acadêmicos (Boonk et al., 2018).

Promover a relação família-escola torna-se, portanto, uma via promissora de intervenções no âmbito educacional, e propiciar uma maior colaboração entre esses sistemas tem o relevante potencial de mitigar prejuízos e promover competências em diferentes áreas do desenvolvimento. Em especial, os impactos positivos desta cooperação para desfechos acadêmicos vêm sendo cada vez mais reconhecidos pelos diretores e professores das escolas, e também passam a ser considerados pelos formuladores de políticas públicas no desenvolvimento de novas iniciativas educacionais no mundo todo (Wilder, 2014).

Recentemente, o Ministério da Educação do Brasil instituiu o Programa Educação e Família (Brasil, 2021a), o qual, dentre outros objetivos, visa: (a) promover ações de formação que envolvam a família e os profissionais da educação; (b) potencializar a participação da família na vida escolar dos estudantes; (c) refletir sobre a importância da família e da escola na construção do projeto de vida dos estudantes; e (d) apoiar a elaboração de materiais pedagógicos que valorizem e versem sobre a integração família-escola.

Ainda, o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos lançou o projeto-piloto Família na Escola (Brasil, 2021b), que envolve as seguintes ações: (a) formação EAD de 40h para profissionais da educação, saúde e assistência social das escolas que aderirem; (b) quatro palestras anuais sobre habilidades parentais e fortalecimento de vínculos familiares nas escolas, ministrada por profissional capacitado no curso EAD; (c) entrega de *folder* ou cartilha, aos pais, no dia das palestras; e (d) acesso ilimitado à plataforma digital com o conteúdo abordado nos módulos presenciais, além de vídeos, dicas de filmes, livros e atividades para serem realizadas em família. O Projeto tem como meta ampliar o seu alcance para 1.000 profissionais capacitados no curso EaD e a adesão de mais de 300 municípios, ainda para

o ano de 2022. Nota-se, portanto, uma tendência atual de políticas públicas à promoção da relação família-escola², no país, o que indica a necessidade de uma maior discussão acerca da temática, a fim de fornecer subsídios teórico-práticos para profissionais da educação.

Para além das políticas públicas, é importante destacar a necessidade de fomentar o desenvolvimento e/ou o aperfeiçoamento de ações e intervenções, de preferência empiricamente validadas, que provejam maior suporte teórico e prático na condução do estabelecimento e/ou da manutenção do envolvimento família-escola. O ganho socioemocional de crianças e adolescentes e o investimento no desenvolvimento acadêmico dos estudantes é uma das formas de alavancar a qualidade da educação, oferecendo subsídios consistentes que possam colaborar na necessária construção e reconstrução do espaço escolar. Neste contexto, a relação família-escola necessita ser uma constante em termos de estudo e discussão, mas também de implementação, no cotidiano da vida escolar e familiar.

REFERÊNCIAS

- Acuña-Collado, V. (2016). Familia y escuela: crisis de participación en contextos de vulnerabilidad. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97, 255-272. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/267830331>.
- Arcega, P. F. V. W. (2018). Relação família e escola e sua influência na aprendizagem da criança: uma revisão de literatura integrativa. *Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental*, 7(1), 29-42. Recuperado de <https://revista psicofae.fae.edu/psico/article/view/168>.
- Barker, O., & Roberts, D. D. (2015). Parental involvement as a moderator to the relationship between exposure to violence and academic outcomes among youth of African descent. *Journal of Negro Education*, 84(3), 416-427. Recuperado de <https://doi.org/10.7709/jnegroeducation.84.3.0416>.
- Bento, A., Mendes, G., & Pacheco, D. (2016). Relação escola-família: participação dos encarregados de educação na escola. *Atas do 5º Congresso Iberoamericano em Investigação Qualitativa – CIAIQ2016: Investigação Qualitativa em Educação* (Vol. 1). Recuperado de <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/648>.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Brasil (2021a). Ministério da Educação e Cultura. *Programa Educação e Família*. Recuperado de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-571-de-2-de-agosto-de-2021-335760760>.
- Brasil (2021b). Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. *Projeto Família na Escola*. Recuperado de <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/familia/acoes-e-programas/projeto-familia-na-escola>.
- Brasil (2022). Ministério da Educação e Cultura. Plano Nacional de Educação. Recuperado de <https://pne.mec.gov.br/publicacoes/itemlist/category/4-monitoramento-e-avaliacao>.
- Budescu, M., & Taylor, R. D. (2013). Order in the home: Family routines moderate the impact of financial hardship. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(2), 63-72. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2012.11.006>.

² Para maiores detalhes sobre o tema, consultar o capítulo 11 deste livro, que trata sobre a legislação e as políticas públicas relativas à relação família-escola, no Brasil.

- Caridade, S. M. M., Sousa, H. F. P., & Pimenta Dinis, M. A. (2020). The mediating effect of parental involvement on school climate and behavior problems: School personnel perceptions. *Behavioral Sciences*, 10(8), 129-143. Recuperado de <https://doi.org/10.3390/bs10080129>.
- Carolan, B. V., & Wasserman, S. J. (2015). Does parenting style matter? Concerted cultivation, educational expectations, and the transmission of educational advantage. *Sociological Perspectives*, 58(2), 168-186. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0731121414562967>.
- Carrión-Martínez, J. J., Pínel-Martínez, C., Pérez-Esteban, M. D., & Román-Sánchez, I. M. (2021). Family and school relationship during COVID-19 pandemic: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21), 1-18. Recuperado de <https://doi.org/10.3390/ijerph182111710>.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>.
- Colli, D. R., & Luna, S. V. D. (2019). Práticas de integração família-escola como preditoras do desempenho escolar de alunos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39(e186361), 1-13. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1982-3703003186361>.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653-664. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.653>.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2014). As relações entre família e escola: contribuições para o processo educativo. In M. A. Dessen, & D. A. Maciel (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: Desafios para a Psicologia e a Educação* (pp. 235-264). Curitiba: Juruá.
- Dettmers, S., Yotyodying, S., & Jonkmann, K. (2019). Antecedents and outcomes of parental homework involvement: How do family-school partnerships affect parental homework involvement and student outcomes? *Frontiers in Psychology*, 10, 1-13. Recuperado de <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01048>.
- Epstein, J. L. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Epstein, J., Sanders, M., Simon, B., Salinas, K., Jansorn, N., & van Voorhis, F. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- 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.
- Ferrarotto, L., & Malavasi, M. M. S. (2016). A relação família-escola como alvo das atuais políticas públicas educacionais: uma discussão necessária. *Educação: Teoria e Prática*, 26(52), 232-246. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol26.n52.p232-246>.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/1131378>.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/a0015362>.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)*. Recuperado de <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=28203&t=publicações>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019). *Relatório do 2o ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018*. Brasília. Recuperado de <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-2o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-pne-2018>.
- Loureiro, M. A. (2017). Relação família-escola: Educação dividida ou compartilhada? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 103-113. Recuperado de <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.979>.

- Ma, L., Liu, J., & Li, B. (2021). The association between teacher-student relationship and academic achievement: The moderating effect of parental involvement. *Psychology in the Schools, 59*(2), 281-296. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/pits.22608>.
- Mahendra, F. M., & Marin, A. H. (2019). Ambiente familiar e rendimento escolar de adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 35*(nspe9), 1-11. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e35nspe9>.
- Mahendra, F., & Marin, A. H. (2015). Ambiente familiar e desempenho escolar: uma revisão sistemática. *Psicologia da Educação, 40*, 41-58. doi: 10.5935/2175-3520.20150004.
- Maiya, S., Dotterer, A. M., & Whiteman, S. D. (2021). Longitudinal changes in adolescents' school bonding during the COVID-19 pandemic: Individual, parenting, and family correlates. *Journal of Research on Adolescence, 31*(3), 808-819. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/jora.12653>.
- Marin, A. H., Teixeira, T. P., & Ghedin, D. A. M. (2020). "Tal como nossas mães?" Problemas emocionais e de comportamento materno-filiais e desempenho escolar infantil. *Pensando Famílias, 24*(1), 113-127.
- Moos, R. H., & Moos, B. S. (2009). *Family Environment Scale manual and sampler set: Development, applications and research* (4a. ed.). Mind Garden, Inc.
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: interseções e desafios. *Estudos de Psicologia, 27*(1), 99-108. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020). *COVID-19 impact on education*. Recuperado de <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- Piaget, J. (2010). *Para onde vai a Educação?* (I. Braga, Trans.). José Olympio. (Trabalho original publicado em 1971).
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development, 14*(3), 213-231. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>.
- 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 e Políticas Públicas em Educação, 21*(81), 739-772. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000400006>.
- Saraiva-Junges, L. A., & Wagner, A. (2016). Os estudos sobre a relação família-escola no Brasil: uma revisão sistemática. *Educação, 39*(Esp), 114-124. Recuperado de <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.21333>.
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Kim, E. M., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A Meta-analysis of family-school interventions and children's social-emotional functioning: Moderators and components of efficacy. *Review of Educational Research, 89*(2), 296-332. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>.
- Silva Filho, R. B., & Araújo, R. M. de L. (2017). Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: Fatores, causas e possíveis consequências. *Educação por Escrito, 8*(1), 35-48. Recuperado de <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.1.24527>.
- Smith, T. E., & Sheridan, S. M. (2018). The effects of teacher training on teachers' family-engagement practices, attitudes, and knowledge: A meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 29*(2), 128-157. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1460725>.
- Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., & Beretvas, S. N. (2019). The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A Meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review, 32*(2), 511-544. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>.
- Souza, A. F. de, Sousa, M. A., & Marques, J. P. (2020). Interação entre professor e família: a influência na aprendizagem dos alunos do 2º ano do ensino fundamental em escola pública. *Revista Educação & Ensino, 4*(1), 62-79.
- Souza, A. P., Soares, C., Santos, G. M., Costa, G. W., Ramos, L. M., Lima, L., & Ferreira, P. D. D. (2021). Pandemia de covid-19: O que sabemos sobre os efeitos da interrupção das aulas sobre os resultados educacionais? Fundação Getúlio Vargas. Recuperado de <http://fvclear.org/pt/publicacao/sintese-de-evidencias-pandemia-de-covid-19-o-que-sabemos-sobre-os-efeitos-da-interruptao-das-aulas-sobre-os-resultados-educacionais/>.
- Teixeira, T., & Marin, A. H. (2021). Envolvimento família-escola na percepção de professores: facilitadores e limitadores. *Summa Psicológica UST, 18*(1), 23-30.
- Todos pela Educação (2021). *Nota técnica: taxas de atendimento escolar*. São Paulo. Recuperado de https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/nota-tecnica-taxas-de-atendimento-escolar.pdf?utm_source=site&utm_id=nota.
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal, 106*(2), 85-104. Recuperado de <https://doi.org/10.1086/499193>.

- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>.
- Wolf, S., & McCoy, D. C. (2019). Household socioeconomic status and parental investments: Direct and indirect relations with school readiness in Ghana. *Child Development*, 90(1), 260-278. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/cdev.12899>.
- Yamauchi, L. A., Ponte, E., Ratif, K. T., & Traynor, K. (2017). Theoretical and conceptual frameworks used in research on family-school partnerships. *School Community Journal*, 27(2), 9-34.