



Artigo de Revisão

A comunicação escolar centrada em aspectos negativos como fatos de afastamento entre família e escola: Uma revisão da literatura

Scholl communication focused on negative aspects as a fator of distancing between Family and school: A literature review

Ana Santos, Cíntia Reis, Keila Felizardo, Patrícia Barros, Profª Esp. Cláudia Santos

Afiliação 1: Curso de Psicologia, Centro Universitário Evangélico de Goianésia (UNIEGO), Goianésia, Brasil
Autor correspondente: claudiadts@gmail.com

Resumo

A comunicação entre escola e família sustenta os vínculos colaborativos que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. Em muitas realidades, contudo, o contato com os responsáveis concentra-se em situações negativas, problemas disciplinares, baixo rendimento e comportamentos considerados inadequados, o que pode enfraquecer a parceria e afastar as famílias. Esta revisão da literatura discute como práticas comunicacionais centradas em aspectos negativos influenciam o distanciamento entre família e escola e qual o papel da Psicologia Escolar nesse processo. Procedeu-se a levantamento em SciELO, PePSIC, PubMed e demais bases indexadas, priorizando meta-análises, revisões e estudos empíricos das duas últimas décadas. A literatura converge em três pontos. Primeiro, o envolvimento familiar associa-se a melhor desempenho acadêmico, menor incidência de conflitos e ganhos socioemocionais, embora essa relação seja mais matizada do que se costuma supor e dependa do tipo de envolvimento. Segundo a qualidade da interação prediz a confiança entre pais e professores melhor do que a mera frequência de contatos; comunicar predominantemente más notícias tende a desencorajar a participação e a reforçar percepções punitivas da escola. Terceiro, o psicólogo escolar pode atuar como mediador, deslocando a comunicação de um registro corretivo para um modelo dialógico, acolhedor e horizontal. Conclui-se que a forma como a escola comunica não é detalhe operacional, mas fator constitutivo do vínculo com as famílias, com implicações diretas sobre a trajetória dos estudantes.

Palavras-chave: Relações familiares; Comunicação; Instituições acadêmicas; Psicologia educacional; Estudantes.

1. INTRODUÇÃO

A escola e a família são os dois principais contextos de desenvolvimento humano. A relação entre eles depende boa parte da experiência escolar de crianças e adolescentes, e é natural que essa parceria receba atenção crescente da Psicologia Escolar e Educacional, campo que emprega instrumentos da Psicologia para compreender e facilitar os processos de ensino, aprendizagem e convivência no ambiente educativo (Souza, 2007; Francelino, 2022). A comunicação entre esses dois sistemas ocupa posição central: é por meio dela que se constroem vínculos, se acompanham trajetórias e se estabelece a confiança que sustenta a cooperação (Waterford.org, 2025).

Há, no entanto, um paradoxo frequente. Em muitas realidades escolares, o contato com os responsáveis ocorre quase exclusivamente diante de problemas: indisciplina, dificuldades de aprendizagem, comportamentos considerados inadequados. Quando a escola só chama a família para dar más notícias, corre o risco de ser percebida apenas como espaço de cobrança e punição, o que gera insegurança, constrangimento e resistência em participar (Rattenborg et al., 2019; Panorama Education, 2026). A literatura já apontava que a relação família-escola aparece marcada por situações vinculadas a algum problema e pela ação da escola em orientar os pais sobre como educar os filhos (Dessen & Polonia, 2007).

O tema é relevante justamente porque a comunicação não é um detalhe operacional. A maneira como escolas comunicam e interagem com os pais afeta a extensão e a qualidade do envolvimento familiar em casa; instituições que comunicam más notícias sobre o desempenho com mais frequência do que reconhecem os avanços dos estudantes tendem a desencorajar a participação, fazendo os pais sentirem que não conseguem ajudar seus filhos (Graham-Clay, 2005). Ainda assim, boa parte da produção científica prioriza a importância da parceria em abstrato, e poucos estudos investigam diretamente como determinadas práticas comunicacionais contribuem para o afastamento dos responsáveis.

Esta revisão tem como objetivo discutir de que maneira a comunicação escolar centrada em aspectos negativos influencia o afastamento entre família e escola, examinando a dinâmica dessa relação, seus impactos emocionais e sociais e as possibilidades de intervenção da Psicologia Escolar.

2. MATERIAL E MÉTODO

Trata-se de revisão da literatura, de caráter descritivo e reflexivo, inscrita no campo da Psicologia Escolar e Educacional. A pergunta norteadora foi: de que modo práticas comunicacionais predominantemente negativas afetam o vínculo entre família e escola, e como a Psicologia Escolar pode contribuir para reconstruí-lo?

O levantamento foi realizado nas bases SciELO, PePSIC, PubMed/MEDLINE, ERIC e em periódicos indexados de educação e psicologia. Empregaram-se descritores em português e inglês, isolados e combinados, entre eles: relação família-escola, participação familiar, comunicação escolar, psicologia escolar, *parental involvement*, *family-schoolpartnership*, *parent-teacher communication* e *schoolbelonging*. Priorizaram-se meta-análises e revisões sistemáticas, complementadas por estudos empíricos e ensaios teóricos, com preferência por publicações das duas últimas décadas. Foram descartadas fontes sem revisão por pares. A leitura dos textos completos orientou a organização temática em quatro eixos: os fundamentos teóricos da relação família-escola; a evidência sobre envolvimento familiar e seus efeitos; a comunicação negativa como fator de afastamento; e o papel mediador da Psicologia Escolar. Por não envolver diretamente seres humanos, o estudo dispensou apreciação por Comitê de Ética em Pesquisa.

3. RESULTADOS

3.1 Fundamentos teóricos da relação família-escola

Compreender a comunicação escola família exige situá-la em uma moldura teórica. A perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner é a mais empregada nesse campo: o desenvolvimento emerge de interações no microsistema, família e escola e das conexões entre eles, o mesossistema (Rahman, 2025; Yu et al., 2024). Quando esses contextos trocam mensagens coerentes e cooperativas, o estudante recebe estímulos convergentes; quando se distanciam ou entram em conflito, abrem-se lacunas que repercutem no desenvolvimento emocional e social.

Foi a partir dessa base que Epstein formulou a teoria das esferas de influência sobrepostas, hoje referência internacional. A teoria sustenta que estudantes aprendem mais quando família, escola e comunidade partilham responsabilidade por seu sucesso, e organiza a parceria em seis tipos de envolvimento, entre os quais a comunicação de mão dupla ocupa lugar de destaque (Epstein, 2011; Epstein et al., 2025). A escola faz escolhas: pode manter contatos esparsos, deixando as esferas relativamente separadas, ou promover interações frequentes e de qualidade que as aproximem (Epstein et al., 2025). Vale registrar a crítica de que esse modelo é, por vezes, centrado na instituição, definindo de antemão como os pais podem participar e reservando menos espaço à perspectiva das famílias (Yamauchi et al., 2017).

No debate brasileiro, três autores costumam ancorar a discussão. A teoria histórico-cultural de Vygotsky enfatiza que o desenvolvimento se dá pelas interações sociais e pela linguagem, sendo família e escola os

principais ambientes de socialização (Vygotsky, 1998). Wallon destaca a afetividade como elemento central da aprendizagem, de modo que ambientes marcados por relações conflituosas ou pela ausência de acolhimento tendem a comprometer o sentimento de pertencimento (Freire, 2011). Freire, por fim, situa o diálogo no núcleo do ato educativo: uma educação humanizadora depende de comunicação horizontal, baseada na escuta e no respeito mútuo, o que contrasta com práticas autoritárias e punitivas (Freire, 2011). Esses referenciais convergem em um ponto: a qualidade da relação comunicacional é constitutiva do processo educativo, não acessória a ele.

3.2. Envolvimento familiar e seus efeitos sobre o desenvolvimento

A associação entre envolvimento familiar e desempenho escolar é um dos achados mais replicados da pesquisa educacional. Meta-análise de 37 estudos encontrou que os modelos parentais mais ligados ao bom rendimento são os que combinam expectativas acadêmicas elevadas, comunicação sobre atividades escolares e incentivos ao hábito de leitura¹⁵. O conjunto de meta-análises de Jeynes reforça esse padrão em diferentes populações urbanas, do ensino fundamental ao médio, com efeitos que se mantêm entre distintos grupos étnicos e para ambos os sexos, sendo as expectativas parentais o componente mais consistente (Jeynes, 2005, 2007, 2012).

Convém, todavia, evitar leituras simplistas. Revisão de 75 estudos concluiu que o envolvimento parental de fato se relaciona ao rendimento, mas que essa relação é menos forte do que tradicionalmente se supõe e varia conforme o tipo de envolvimento: reunir-se na escola, ler em casa, nutrir expectativas e comunicar-se sobre a vida escolar não produzem o mesmo efeito, e nem toda forma de participação é positiva (Boonk et al., 2018). Uma segunda meta-análise, com mais de 430 mil participantes de 71 países, mostrou ainda que o peso do apoio familiar tende a ser maior em sociedades mais coletivistas e economicamente menos desenvolvidas (Guo et al., 2025). Ou seja, o vínculo existe, mas é sensível ao contexto, o que recomenda cautela ao transpor achados de um cenário a outro.

Os efeitos extrapolam as notas, o envolvimento familiar associa-se a mais motivação, melhor autorregulação, menos problemas disciplinares e atitudes mais positivas diante da escola (Sheridan et al., 2019). No plano do estudante, o sentimento de pertencimento favorecido por relações escolares acolhedoras, correlaciona-se positivamente com autoconceito, autoeficácia e engajamento, e negativamente com faltas e evasão (Korpershoek et al., 2020). Programas de aprendizagem socioemocional, por sua vez, evidenciam ganhos consistentes quando a escola investe deliberadamente em vínculos (Durlak et al., 2011). Há, portanto, um substrato empírico sólido para afirmar que a forma como escola e família se relacionam repercute muito além do boletim.

3.3 A comunicação centrada em aspectos negativos como fator de afastamento

Se o envolvimento importa, a pergunta seguinte é o que o favorece ou o inibe. A evidência aponta para a qualidade da comunicação como variável decisiva. Estudo clássico com mais de 1.200 pais e 200 professores mostrou que a qualidade percebida da interação família-escola prediz a confiança melhor do que a frequência de contatos ou variáveis demográficas, e que melhorar a comunicação casa - escola é o principal caminho para elevar essa confiança (Adams & Christenson, 2000). Pesquisas mais recentes confirmam que a confiança entre pais e professores medeia o envolvimento e, por essa via, os resultados dos estudantes (Kaplan Toren, 2025; Santiago et al., 2016).

O problema surge quando o único canal ativo é o das más notícias. Ao comunicar sobretudo problemas, a escola exige um esforço dobrado para acolher os pais e conquistar sua confiança, sobretudo aqueles que já carregam histórico negativo com a instituição e podem trazer essa frustração de volta (Rattenborg et al., 2019). Esse padrão gera sentimentos de culpa e constrangimento nos responsáveis e favorece o afastamento familiar do ambiente escolar (Albuquerque & Braz Aquino, 2021). Há também um efeito relacional em cadeia: baixo envolvimento parental tende a deteriorar a relação professor - aluno, o que pode alimentar problemas de comportamento e dificultar a readaptação do estudante (Wang, 2022).

A neurociência oferece uma pista sobre porque a conversa difícil costuma azedar. O *feedback* negativo tende a ativar respostas de ameaça e a elevar o cortisol, disparando reações defensivas, o que ajuda a explicar por que reuniões centradas em queixas descambam para acusação e negação, em vez de contribuição e reparação (Trevino, 2018). Não se trata de omitir dificuldades: os pais têm direito a informação honesta sobre os filhos. Trata-se de como enquadrá-las. Estratégias como iniciar pela descrição do contexto, reconhecer avanços e abrir espaço para a fala da família mudam o desfecho da conversa (Trevino, 2018; Cavalcante, 1998).

No cenário brasileiro, o quadro é agravado por assimetrias históricas. Estudo com psicólogas escolares na região de Campinas revelou que é a escola quem determina os tipos e a frequência das oportunidades de participação, e que essas profissionais tendiam a responsabilizar mais a família do que a instituição pelos obstáculos da relação (Dessen & Polonia, 2007). Some-se a isso a observação, também nacional, de que a participação dos pais decresce à medida que o filho avança nas séries (Dessen & Polonia, 2007), e de que sobram críticas dos dois lados sem que a responsabilidade seja efetivamente compartilhada (Chechia & Andrade, 2024). Iniciativas puramente impositivas, como projetos de lei que preveem penalizar responsáveis ausentes,

difícilmente resolvem o problema, pois ignoram que a adesão nasce do vínculo, não da coação (Albuquerque & Braz Aquino, 2020).

3.4. O papel mediador da psicologia escolar

É nesse ponto que a Psicologia Escolar encontra sua contribuição mais própria. Longe de restringir-se ao diagnóstico individual de dificuldades de aprendizagem, o psicólogo escolar atua sobre as relações institucionais e interpessoais que estruturam o cotidiano educativo (Souza, 2007; Francelino, 2022). A literatura recente reposiciona esse profissional como agente estratégico e mediador, e não apenas como avaliador de casos (Marinho-Araújo & Almeida, 2014; Guzzo et al., 2018).

Na prática, isso significa ajudar o aluno a desenvolver autoconfiança e autonomia, apoiar os professores na elaboração de estratégias pedagógicas e orientar as famílias sobre o desenvolvimento e a dinâmica escolar, fortalecendo o vínculo entre as partes (Francelino, 2022). Estudo brasileiro que investigou o fortalecimento da participação familiar identificou dois fatores que aproximam família e escola: buscar formas diversificadas de comunicação e conhecer o contexto familiar do aluno; entre os obstáculos, destacaram-se o desinteresse percebido e a comunicação restrita a problemas (Souza et al., 2020). A mensagem é convergente com a evidência internacional: perguntar às famílias como preferem ser contatadas e diversificar canais aumenta o alcance efetivo da comunicação (Mapp & Kuttner, 2013).

O deslocamento pretendido é claro: sair de um registro corretivo e punitivo rumo a um modelo horizontal, empático e humanizado. Isso implica equilibrar deliberadamente as mensagens, celebrar avanços, e não apenas sinalizar falhas, cuidar da clareza e da linguagem, e tratar a família como parceira, não como ré (Graham-Clay, 2005; Reading Rockets, 2015). O psicólogo escolar pode, ainda, instrumentalizar a escola com formações sobre comunicação e escuta ativa e apoiar a construção de políticas institucionais que reduzam a sobrecarga e a fragmentação das mensagens enviadas às famílias (Hornby & Lafaele, 2011; Smith et al., 2020). Medir e monitorar o envolvimento parental, com instrumentos validados, ajuda a qualificar essas intervenções (Castillo-Guerrero et al., 2025).

4. CONCLUSÕES

A literatura é consensual quanto à importância da parceria entre família e escola para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes. O que esta revisão procurou destacar é um aspecto menos examinado: a forma da comunicação não é neutra. Quando o contato se reduz a problemas, a escola se converte, aos olhos das famílias, em espaço de cobrança, e o vínculo se fragiliza.

A evidência sugere que a qualidade da interação pesa mais do que sua frequência, e que a confiança construída no diálogo é o que efetivamente mobiliza a participação. Nesse cenário, a Psicologia Escolar e Educacional tem papel decisivo: pode mediar a passagem de uma comunicação corretiva para um modelo dialógico, acolhedor e horizontal, capaz de resgatar a cooperação. Investigações locais, especialmente em contextos do interior brasileiro ainda pouco estudados, seriam valiosas para traduzir esses princípios em práticas ajustadas a cada realidade. Espera-se que reflexões como esta sirvam de subsídio para que as escolas revejam suas diretrizes de comunicação, reconhecendo que aproximar-se das famílias começa, muitas vezes, por mudar o teor daquilo que se diz a elas.

REFERÊNCIAS

- Adams KS, Christenson SL. Trust and the family-school relationship: examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *J Sch Psychol*. 2000;38(5):477-497. doi:10.1016/S0022-4405(00)00048-0.
- Albuquerque JA, Braz Aquino FS. Psicólogo escolar: fortalecendo a participação da família na escola. *Rev Psicol IMED*. 2020;12(2):106-124. doi:10.18256/2175-5027.2020.v12i2.3760.
- Albuquerque JA, Braz Aquino FS. Psicologia escolar e relação família-escola: um estudo sobre concepções profissionais. *Psicol Pesqui*. 2021;15(1):1-22. doi:10.34019/1982-1247.2021.v15.29033.
- Boonk L, Gijssels HJM, Ritzen H, Brand-Gruwel S. A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educ Res Rev*. 2018;24:10-30. doi:10.1016/j.edurev.2018.02.001.
- Castro M, Expósito-Casas E, López-Martín E, Lizasoain L, Navarro-Asencio E, Gaviria JL. Parental involvement on student academic achievement: a meta-analysis. *Educ Res Rev*. 2015;14:33-46. doi:10.1016/j.edurev.2015.01.002.
- Castillo-Guerrero A, et al. Measuring parental school involvement: a systematic review. *Behav Sci*. 2025;15(6):782. doi:10.3390/bs15060782.
- Cavalcante RSC. Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. *Psicol Esc Educ*. 1998;2(2):153-160. doi:10.1590/S1413-85571998000200009.
- Chechia VA, Andrade AS. Envolvimento família-escola e suas implicações no desempenho escolar na educação básica. *Psicol Esc Educ*. 2024;28:e250021. doi:10.1590/2175-35392024-250021.
- Dessen MA, Polonia AC. A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estud Psicol (Campinas)*. 2007;24(2):197-205. doi:10.1590/S0103-166X2007000200008.
- Durlak JA, Weissberg RP, Dymnicki AB, Taylor RD, Schellinger KB. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Dev*. 2011;82(1):405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.
- Epstein JL. School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools. 2nd ed. Boulder: Westview Press; 2011.
- Epstein JL, Sheldon SB, Hine MG. Theory of overlapping spheres of influence on school, family, and community partnerships: reflections and extensions. In: *Handbook on families and education*. Cheltenham: Edward Elgar; 2025. p. 15-34.
- Francelino R. Emoções e sentimentos no processo de ensino e aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon. São Paulo: Editora Dialética; 2022.
- Freire P. Pedagogia do oprimido. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2011.
- Graham-Clay S. Communicating with parents: strategies for teachers. *School Community J*. 2005;15(1):117-129.
- Guo Q, Zhou J, Wang X, Yang B. Family support more strongly associated with academic performance in collectivist and in economically less developed societies. *Pers Individ Dif*. 2025;240:113156. doi:10.1016/j.paid.2025.113156.
- Guzzo RSL, Mezzalana ASC, Weber MAL, Sant'Ana IM, Silva SC. Psicologia e educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades. *Psicol Cienc Prof*. 2018;38(número especial):28-40. doi:10.1590/1982-3703000208646.
- Hornby G, Lafaele R. Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educ Rev*. 2011;63(1):37-52. doi:10.1080/00131911.2010.488049.
- Jeynes WH. A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Educ*. 2005;40(3):237-269. doi:10.1177/0042085905274540.
- Jeynes WH. The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: a meta-analysis. *Urban Educ*. 2007;42(1):82-110. doi:10.1177/0042085906293818.
- Jeynes WH. A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Educ*. 2012;47(4):706-742. doi:10.1177/0042085912445643.
- Kaplan Toren N. Parents-teachers' trust relationship and student self-esteem and academic achievement: a three sources multiple-step analysis. *Methodol Innov*. 2025;18(1). doi:10.1177/20556365251319868.
- Korpershoek H, Canrinus ET, Fokkens-Bruinsma M, de Boer H. The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review. *Res Pap Educ*. 2020;35(6):641-680. doi:10.1080/02671522.2019.1615116.
- Mapp KL, Kuttner PJ. Partners in education: a dual capacity-building framework for family-school partnerships. Austin: SEDL; 2013.
- Marinho-Araújo CM, Almeida SFC. Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional. 4ª ed. Campinas: Alínea; 2014.
- Panorama Education. Teacher and parent communication: strategies for family engagement. Boston: Panorama Education; 2026.
- Rahman L. Bronfenbrenner's ecological systems theory in childhood resilience and motivation in learning: a literature review. *Open J Soc Sci*. 2025;13:145-160. doi:10.4236/jss.2025.135009.
- Rattenborg K, MacPhee D, Walker AK, Miller-Heyl J. Getting connected: parent-school communication for students with emotional and behavioral disorders. *Prev Sch Fail*. 2019;63(4):307-317. doi:10.1080/1045988X.2019.1619510.

- Rattenborg K, MacPhee D, Walker AK, Miller-Heyl J. Understanding parent-school communication for students with emotional and behavioral disorders. *Contemp Sch Psychol*. 2019;23(4):375-387. doi:10.1007/s40688-018-00218-9.
- Reading Rockets. Building parent-teacher relationships. Washington: WETA; 2015.
- Santiago RT, Garbacz SA, Beattie T, Moore CL. Parent-teacher relationships in elementary school: an examination of parent-teacher trust. *Psychol Sch*. 2016;53(10):1003-1017. doi:10.1002/pits.21971.
- Sheridan SM, Smith TE, Kim EM, Beretvas SN, Park S. A meta-analysis of family-school interventions and children's social-emotional functioning: moderators and components of efficacy. *Rev Educ Res*. 2019;89(2):296-332. doi:10.3102/0034654318825437.
- Smith TE, Sheridan SM, Kim EM, Park S, Beretvas SN. The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: a meta-analysis exploring what works for whom. *Educ Psychol Rev*. 2020;32(2):511-544. doi:10.1007/s10648-019-09509-w.
- Souza MPR. Psicologia escolar e educacional: desafios contemporâneos. *Psicol Esc Educ*. 2007;11(1):145-153. doi:10.1590/S1413-85572007000100016.
- Souza VLT, Petroni AP, Andrada PC. Psicólogo escolar: fortalecendo a participação da família na escola. *Rev Educ PUC-Camp*. 2020;25:e204561.
- Támas CAR. Mediação escolar: para uma gestão positiva dos conflitos [dissertação]. Coimbra: Universidade de Coimbra; 2010.
- Trevino R. Framing difficult feedback for parents. *Edutopia*; 2018.
- Vygotsky LS. A formação social da mente. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes; 1998.
- Wang J. How conflict between family and school expectation influences children. *Adv Soc Sci Educ Humanit Res*. 2022;664:1234-1240.
- Waterford.org. The importance of family-teacher communication in student success. Sandy: Waterford; 2025.
- Yamauchi LA, Ponte E, Ratliffe KT, Traynor K. Theoretical and conceptual frameworks used in research on family-school partnerships. *Sch Community J*. 2017;27(2):9-34.
- Yu S, Zheng J, Xu Z, Zhang T. Review of studies applying Bronfenbrenner's bioecological theory in international and intercultural education research. *Front Psychol*. 2024;15:1233925. doi:10.3389/fpsyg.2023.1233925.