



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA CLÍNICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E CULTURA

**A relação entre família e escola na adolescência:
vínculos e afetos como dispositivos de cuidado e proteção**

Etiene Oliveira Silva de Macedo

BRASÍLIA – DF
2018



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA CLÍNICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E CULTURA

**A relação entre família e escola na adolescência:
vínculos e afetos como dispositivos de cuidado e proteção**

Etiene Oliveira Silva de Macedo

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como pré-requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Psicologia Clínica e Cultura.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Inês Gandolfo Conceição

BRASÍLIA – DF
2018

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura do Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, orientada pela professora Doutora Maria Inês Gandolfo Conceição.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria Inês Gandolfo Conceição – Presidente

Profª Drª Célia Maria Ferreira da Silva Teixeira – Membro externo

Profª Drª Maria de Fátima Olivier Sudbrack – Membro

Profª Drª Silvia Renata Magalhães Lordello Borba Santos – Membro

Profª Drª Larissa Polejack Brambatti– Suplente

Universidade de Brasília

BRASÍLIA – DF
2018

Ao meu esposo, que será sempre
a minha melhor escolha.

Aos meus filhos, de quem
sou aprendiz.

Agradecimentos

À professora Inês por me receber na Universidade de Brasília e me acompanhar ao longo desses oito anos.

À professora Célia Ferreira, pelo aceite em participar dessa banca, pelo apoio logístico antes da pesquisa e pelos momentos de reflexão e estudo que me proporcionou.

Às professoras Fátima Sudbrack, Sílvia Lordello e Larissa Polejack pelo aceite em compartilhar suas expertises e avaliações nesse encerramento de mais um ciclo.

À maravilhosa terapeuta e mentora Purificación Miceli, pela direção do sociodrama feito com os pais, pela oferta de um rico momento de aprendizado e fortalecimento de vínculos. Pelo acolhimento constante e por trilhar comigo caminhos até então desconhecidos.

Às famílias que gentilmente me receberam em suas casas, me despertaram sorrisos e a certeza de que fazer a escolha de ouvi-las foi a melhor!

À direção e à coordenação pedagógica da escola, por ter permitido o acesso às famílias, pela cessão do espaço físico para a pesquisa e pela confiança em mim depositada para realização deste trabalho.

À Ângela, gerente da SASI/SRSSU/Gama, pelo apoio e resolutividade para atender minha demanda de horário a fim de tornar possível a escrita desse trabalho.

Aos queridos amigos Toni e Meyre, pela participação no grupo de pais com a maravilhosa logística que desenvolveram para que aquele momento fosse prazeroso.

À psicóloga Camila Pires e ao psicólogo Cândido pela participação como colaboradores da pesquisa. À Michelle Cruz, pelo auxílio nas transcrições.

À Nathana Sateles, pela escuta atenciosa das minhas reflexões, com quem aprendi sobre leveza e respeito aos meus próprios limites.

À Flávia Lacerda, amiga que escolhi e irmã que a vida me deu, pelas hospedagens em Brasília, pela amizade e cuidado, pelos mimos e inúmeros chocolates. Por me lançar em outras

possibilidades com a criação do Plin, nosso projeto de tornar a psicologia acessível a todos, conquistar o mundo e promover a paz mundial!

Aos meus filhos Rafael e Pedro, por me ensinarem todos os dias o valor dos pequenos gestos, por me encorajarem fazer o que gosto e ser tão feliz.

Ao meu esposo Sanderson, pelo amor incondicional, amizade, orientação e respeito às minhas escolhas e pela participação na construção dos resultados desse trabalho. Você é o parceiro que escolhi para a vida! Te amo.

À minha mãe, pelo suporte incondicional, físico e emocional em todos os momentos.

A Deus, pai de toda boa dádiva, a quem sou grata por tudo, por ter me conduzido até aqui.

Resumo

A relação família-escola durante a adolescência é um tema pouco estudado. Existem expectativas em torno da função da família e da escola que refletem o modo de vida da sociedade. Observa-se que, durante o ciclo vital da família com filhos adolescentes, o afastamento acontece entre pais e filhos, o que parece repercutir no envolvimento da família com a escola. A abordagem teórico-metodológica adotada nesta pesquisa seguiu os princípios do Paradigma Sistêmico e o conceito de afetividade da Psicologia Histórico-Cultural. O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de uma pesquisa realizada com mães e pais de adolescentes para compreender como eles percebem a relação da família com a escola e com os adolescentes. Foi realizada uma pesquisa qualitativa com pais e mães de adolescentes cursando a II fase do ensino fundamental, numa escola pública. Os instrumentos para acesso aos participantes foram um questionário enviado a 140 participantes, dos quais 16 responderam. Destes, onze consentiram a receber uma visita domiciliar e participar da entrevista e complementação de frases. Posteriormente foi realizado um sociodrama no espaço físico da escola. As informações foram analisadas com o auxílio do *software Orange Canvas*, com base na análise de conteúdo de Bardin. As interpretações resultaram em categorias descritivas relacionadas aos eixos temáticos “escola” e “adolescência” e uma categoria conceitual denominada de “vínculo e afeto na relação entre família, escola e adolescência: por uma abordagem relacional e dialogada”. As categorias descritivas relacionadas ao eixo escola foram: “a família não se sente incluída como colaboradora pela escola”; “participação é presença física e acompanhamento”; “a escola poderia criar outras estratégias para abordar a família”; “desestrutura familiar atrapalha a participação na escola”; “falta de tempo atrapalha a participação na escola”. As categorias descritivas relacionadas ao eixo adolescência foram: “é difícil lidar com os adolescentes”; “enxergar a si mesmo na relação com o adolescente”; “os pais precisam acompanhar os filhos adolescentes”; “a família é estruturante para o adolescente”; “os pais precisam estabelecer fronteiras para lidar com os adolescentes”. A categoria conceitual criada a partir da articulação com a teoria mostra que ao contrário do que se acredita, a família deseja se envolver na vida escolar do adolescente e muitas vezes não sabe como fazê-lo. A escola, nesse sentido é fundamental para dar o primeiro passo na oferta de ações que permitam à família acessar suas próprias dificuldades nesse envolvimento. Embora seja o espaço privilegiado para intervenções com pais, a relação com a família meramente para fins interventivos é insuficiente para criação de vínculos, e, em alguns aspectos, frustrante para pais e educadores. Antes de intervenções, as famílias precisam ser ouvidas e contempladas em suas necessidades. Sabendo da impossibilidade de a escola atender integralmente essas demandas, a sugestão deste trabalho é que a escola adote estratégias que possibilitem uma relação mais dialogada e mais horizontal, no sentido de reconhecer o saber da família sobre si mesma e sua necessidade na educação e promoção do desenvolvimento integral de adolescentes.

Palavras-chave: relação família-escola, adolescência, afetividade, psicologia histórico-cultural.

Abstract

The family-school relationship during adolescence has been scarcely studied. There are expectations about the function of family and school that reflect the way of life of the society. We observed that during the vital cycle of families with adolescents, there are important changes which repercussions involve both the family and school. A theoretical-methodological approach adopted in this research were the principles of the Systemic Paradigm and the concept of affectionateness of Historical-Cultural Psychology. This study aims to show the results of a research conducted with mothers and fathers' adolescents to understand their sense and apprehension about family-school relationship and family-adolescent relationship. This is a qualitative research with families of adolescents enrolled in the middle school, in a public school. We use a questionnaire sent to 140 participants, of which 16 responded. Of these, 11 consented to receive a home visit with interviews and complementation of sentences and a sociodramatic session in the school. The data were analyzed using Orange Canvas software, based on the content analysis of Bardin. Three categories were constructed about the thematic center lines "school" and "adolescence". The descriptive categories about school were: "family isn't included as a collaborator for the school"; "participation and physical presence and accompaniment"; "the school could raise other strategies to address the family"; "family conflict disrupts participation in school"; "the lack of time disrupts participation in school". The descriptive categories about adolescence were: "teenagers are difficult"; "notice yourself in your relationship with the adolescent"; "family needs to keep up with adolescents"; "family is essential for the development of the adolescent". The conceptual category named "affect in the family-school relationship and adolescence: a relational and dialogical approach" shows that instead of what is accredited, the family wants to get involved in school life of their teenager and oftentimes the family do not know how to do it is important to schools to offers strategies to the families. Although the school is the privileged space for interventions, the relationship based merely on interventions with families is insufficient to create bonds and, in some points, this strategy is frustrating for families and educators. Families want to be heard and welcomed in their necessities. Considering the impossibility of the school to fulfill family's necessities, this work suggests that school should use strategies that allow the dialogue and closeness with families. Further, they must recognize what family knows about themselves and the family's needs in providing an education based on the integral development of the adolescent.

Keywords: family-school relationship, adolescence, affectionateness, historical-cultural psychology.

Lista de figuras

<i>Figura 1</i>	
Etapas da análise de conteúdo segundo Bardin (2011)	48
<i>Figura 2</i>	
O processo de mineração de dados feito no <i>software Orange</i>	53
<i>Figura 3</i>	
Exemplo de uma <i>bag of words</i>	54
<i>Figura 4</i>	
Exemplo de um cálculo de distância euclidiana a partir de uma <i>bag of words</i>	55
<i>Figura 5</i>	
A técnica k-means.....	56
<i>Figura 6</i>	
Clusterização hierárquica gerada a partir do algoritmo <i>topic modelling</i> com visualização da nuvem de <i>tags</i> e contagem de palavras.....	56
<i>Figura 7</i>	
<i>Topic Keywords</i> criados pelo <i>software Orange</i>	80
<i>Figura 8</i>	
<i>Cluster 1</i> de todos os participantes. <i>Hierarchical Clustering</i> , <i>wordcloud</i> e contagem de palavras a partir <i>do topic of modelling</i>	81
<i>Figura 9</i>	
<i>Cluster 3</i> . HCL e <i>Topic Modelling</i> . Participantes 2, 3, 4, 5, 6 e 7.....	82
<i>Figura 10</i>	
<i>Cluster 2</i> . Participantes 8, 10 e 11.....	83

Figura 11

K-means geral, com ênfase no P06.....84

Figura 12

Cluster SUB 5-7. *HCL e Topic Modelling* dos participantes 5 e 7.....84

Figura 13

K-means dos clusters 5 e 7.....85

Lista de Tabelas

Tabela 1

Classificação do envolvimento escolar da família.....18

Tabela 2

Resumo do processo de aproximação dos participantes da pesquisa.....30

Tabela 3

Processo de criação das categorias de análise.....49

Tabela 4

Participante, codinome da família e número no *software Orange*.....67

Tabela 5

Composição familiar e caracterização geral dos participantes.....68

Tabela 6

Categorias inicial, intermediárias, final e unidade de contexto.....87

Tabela 7

Categorias descritivas e categoria conceitual88

Sumário

Introdução	1
Justificativa	3
Objetivo Geral e Objetivos Específicos	6
Capítulo 1	7
1. Referencial Teórico	7
2. Revisão de literatura	10
2.1 A relação família-escola: olhares histórico, sociológico e psicológico	10
2.2 A adolescência e o ciclo vital familiar na contemporaneidade	22
Capítulo 2	30
3. Metodologia	30
3.1 Participantes	33
3.2 Procedimentos: instrumentos e técnicas	33
3.2.1 Observação	35
3.2.2 Questionário	36
3.2.3 As entrevistas	38
3.2.4 Complementação de frases	40
3.2.5 Sociodrama	41
3.3 O processo de Construção e Interpretação das Informações	45
3.3.1 A análise de conteúdo	45
3.3.2 O auxílio da técnica de mineração de dados com o <i>software Orange Canvas</i> ..	51
3.3.3 Procedimento de organização do texto	54
Capítulo 3	58
4. Resultados e Discussão	58
4.1 O contexto da pesquisa	59
4.2 Espaço físico da escola e organização administrativa	59
4.3 A entrevista com a direção	64
4.4 A entrevista com a coordenação pedagógica	65
4.5 A entrevista com o setor de psicologia	66
4.6 As famílias	67
4.6.1 Família sobrecarga	71
4.6.2 Família pensamento	72
4.6.3 Família resiliência	73
4.6.4 Família de um só	74
4.6.5 Família contradição	75
4.6.6 Família resistência	75
4.6.7 Família fé	76

_____ 4.6.8 Família conversa.....	77
_____ 4.6.9 Família tradição	78
_____ 4.6.10 Família esforço	78
_____ 4.6.11 Família afeto.....	79
5. A análise de conteúdo.....	80
__ 5.1 A pré-análise com o auxílio do <i>software Orange</i>	81
__ 5.2 Eixo: relação com a escola	89
__ 5.3 Eixo: relação com adolescente.....	102
__ 5.4 Categoria conceitual: vínculo e afeto na relação entre família, escola e adolescência: por uma abordagem relacional e dialogada	107
6. Considerações Finais.....	119
7. Sugestões para estudos futuros.....	122
8. Apêndices	124
9. Referências	137

Introdução

Esse trabalho tem o propósito de apresentar os resultados da pesquisa realizada de 2016 a 2017, em uma escola pública, com famílias de adolescentes matriculados na II fase do Ensino Fundamental. O interesse pelo tema surgiu quando ingressei a equipe de pesquisa do Programa de Estudos e Atenção às Dependências Químicas (PRODEQUI) da Universidade de Brasília (UnB), que avaliou o impacto da 5ª edição do Curso de Prevenção ao Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas, no polo de pesquisa de Goiás. Durante a pesquisa, foram realizadas visitas às escolas, aplicação de questionários, entrevistas e grupos de avaliação do curso com os educadores (Sudbrack, Conceição, Seidl, & Gussi, 2015).

No contato com os educadores que estavam participando da pesquisa de avaliação, era recorrente ouvir relatos como: “as famílias não participam”, “é difícil conscientizar a família”, “os pais transferem a responsabilidade para a escola”, entre outros. Esses argumentos eram, de modo provocativos, porque não pouco se sabia sobre as famílias em questão, para confirmar ou não essas afirmativas. Assim, cada vez mais se consolidou o desejo já existente de me aproximar das famílias a partir de suas próprias perspectivas e não pelo discurso dos educadores.

O interesse por pesquisar famílias com adolescentes surgiu enquanto eu ainda cursava o mestrado. Entre 2010 e 2012 desenvolvi uma pesquisa com adolescentes e foi nesse contexto que me interessei em adentrar um pouco mais no universo familiar desse grupo etário. O contato com os adolescentes mostrou-me como eles desejam relações estáveis e protetivas com seus familiares e o quão importante é a continência dessas famílias com os processos da adolescência (Macedo & Conceição, 2012; 2015).

Então, fazendo parte do grupo de pesquisa do PRODEQUI, fui mobilizada a me aproximar de pais de adolescentes, tendo como pano de fundo, o contexto escolar. Selecionei

intencionalmente uma escola, dentre aquelas que participaram da pesquisa e então desenvolveram a pesquisa. O critério para essa seleção foi um histórico de ações bem-sucedidas direcionadas aos adolescentes e suas famílias, que a escola apresentava em seus relatórios e no cumprimento das exigências do curso oferecido pelo PRODEQUI.

Os resultados dessa investigação são estruturados em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresento o referencial teórico adotado e uma revisão de literatura sobre os temas: 1. A relação família-escola: olhares histórico, sociológico e psicológico; 2. A adolescência e o ciclo vital familiar. Apresento como a relação entre a família e a escola é socialmente construída, e, desde sempre, favorecendo uma lógica que coloca a família em desvantagem, apesar de ser, até hoje a primeira instituição socializadora e promotora do desenvolvimento humano.

No segundo capítulo apresento os procedimentos e instrumentos que foram utilizados para instrumento de acesso aos participantes, incluindo observações, questionário, entrevistas, complementação de frases e a realização de um sociodrama. Em seguida, apresento o procedimento de análise das informações obtidas, em que utilizei a análise de conteúdo de Bardin (2011) com o auxílio de um *software* de mineração de dados, o *Orange Canvas* (Demšar et al., 2013).

No terceiro capítulo, apresento os resultados com a descrição do contexto da pesquisa, as entrevistas preliminares que foram realizadas com representantes da escola, a caracterização geral dos participantes e as interpretações a partir do contato com as famílias em categorias descritivas, que apresentam os significados construídos com participantes. Articulo esses resultados com o referencial teórico adotado e desenvolvo uma categoria conceitual explicativa das interpretações.

Por fim, apresento as últimas considerações sobre o trabalho, as suas limitações, bem como os apêndices e referências bibliográficas consultadas ao longo desse processo. É

importante dizer que esse trabalho não se esgota aqui. Ainda serão produzidos três manuscritos para serem enviados a revistas da área dentro das seguintes temáticas: protagonismo da família na relação com a escola, afetividade na relação da família com o adolescente e o auxílio de *software* de mineração de dados para a pesquisa qualitativa.

Justificativa

A literatura sobre a relação entre família e escola mostra que entre os principais indicadores de êxito nas ações pedagógicas realizadas pela escola estão aquelas que incluem e envolvem a família como protagonistas nos processos de mudanças e interações. A participação da família na escola é um dos fatores recomendados tanto na literatura acadêmica quanto nos manuais de prevenção, para a prevenção de comportamentos de risco em crianças e adolescentes (Griffin & Botvin, 2010; Kumpfer, Alvarado, & Whiteside, 2003; Secades Villa & Fernández Hermida, 2002).

No entanto, existem poucos estudos voltados às práticas que buscam essa efetiva colaboração entre família e escola. Mesmo aquelas voltadas ao treinamento de habilidades sociais, desenvolvimento de estilo educativo e parental, não dão garantia do impacto provocado pelo contato com tais ferramentas no transcurso do tempo. Além da carência de estudos longitudinais para realizar essa aferição, a própria avaliação da efetividade dessas ações, não indica a generalização acerca do tipo de intervenção indicada aos distintos contextos

No Brasil, esforços têm sido despendidos no sentido de se desenvolver uma cultura de ações preventivas, baseadas em programas sistemáticos e validados conforme os critérios definidos pela comunidade acadêmica para avaliação de programas (Abreu, Barletta, & Murta, 2015; Melo, Rodrigues, & Conceição, 2015; Murta et al. 2015). Esses novos direcionamentos contribuem para o avanço das pesquisas sobre a relação família-escola, tradicionalmente

restritas às demandas da educação infantil e às clássicas teorias psicológicas sobre desenvolvimento humano.

Haja vista a lacuna existente no conhecimento sobre o tema, a Psicologia tem a responsabilidade de discutir sobre os desafios e potencialidades que marcam o encontro entre as famílias com adolescentes e as escolas, avançando para além dos vieses intervencionistas, que, culturalmente estabelecem os lugares sociais ocupados por esses sujeitos.

Nesse sentido, esta investigação se torna justificável. A relação família-escola é tensa e multifacetada desde sua gênese e discuti-la sob uma perspectiva não intervencionista, parece um caminho alternativo para apontar elementos que possam favorecer relações mais horizontais. A compreensão dos sentidos produzidos pelas famílias sobre sua participação e o pertencimento (ou não) aos espaços escolares, sejam eles, contextos formais, como associações, reuniões; ou informais, como o contato diário com a escola é um dos primeiros fatores a serem considerados se queremos desenvolver ações e políticas públicas voltadas para a formação integral de crianças e adolescentes.

Existem muitas produções sobre esse tema, mas, estudos sobre a vivência das famílias acerca de sua relação com a escola ainda têm pouca visibilidade. Das famílias com adolescentes, menos ainda. Talvez porque a escola seja o espaço privilegiado para a produção de conhecimento, a maioria dos estudos tenha caminhado na direção de fortalecer esse saber e promover ações para facilitar a interação com a escola.

Meu interesse foi compreender a relação entre família e escola durante a adolescência, na perspectiva dos familiares, a partir de uma leitura teórica e clínica embasada no Pensamento Sistêmico enquanto paradigma científico e na Psicologia Histórico Cultural, com a categoria afetividade, enquanto referência teórica para interpretação dos resultados. Entendo que a Psicologia Histórico Cultural dialoga com o Pensamento Sistêmico, pela leitura que faz dos fenômenos subjetivos como singulares, multifacetados e que perpassam todos os aspectos

concretos da vida humana, tais como cultura, condições materiais, aspectos ideológicos, sociais e econômicos.

Por afetividade, a Psicologia Histórico Cultural compreende que são as forças mobilizadoras para a ação do homem, que o impulsionam a manter-se engajado e agir no mundo. Embora esse tópico não esteja sistematizado na obra de Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), foi sua teoria que lançou as bases para o desenvolvimento posterior, e ainda em curso, de construções sobre a teoria dos afetos (González Rey, 2007; Peres, 2005, 2012; Wortmeyer, Silva, & Branco, 2014). Daí o subtítulo deste trabalho: vínculos e afetos como dispositivos de cuidado e proteção.

Nesse estudo, trago minha vivência, as inquietações e reflexões durante o processo de aproximação com o campo de pesquisa, desde o contato inicial com os sujeitos até o desenvolvimento dos procedimentos e processo de análise. O problema de pesquisa foi inicialmente definido como a participação dos pais de adolescentes no contexto escolar. A partir dessa delimitação, o projeto de pesquisa foi ganhando forma e os aspectos metodológicos da pesquisa foram se definindo, até que o objeto de estudo se ampliou para a vivência das famílias sobre sua relação com a escola e os adolescentes, não apenas restrito à ideia de participação nas atividades escolares.

Inicialmente ouvi representantes da escola e então fui me aproximando das famílias. Colaboraram com este estudo o diretor, a coordenadora pedagógica e uma psicóloga, que participaram da entrevista que foi realizada no primeiro momento da pesquisa. Também participaram as famílias que aceitaram receber as visitas domiciliares e serem entrevistadas e participar do sociodrama.

O problema foi então ampliado para a relação de famílias com filhos adolescentes e a escola, conforme minha pergunta foi amadurecendo. Quando percebi que já estava partindo de um contexto de não-participação, entendi que deveria ampliar a pergunta para entender a

dimensão relacional da família com a escola e não apenas a participação nos termos em que é conhecida. Conforme aponta González Rey (2005), um problema de pesquisa não pode ser uma camisa de força, mas uma representação capaz de se converter em momento teórico e empírico e organizar os aspectos metodológicos da pesquisa.

O maior desafio deste estudo foi não polarizar família e escola em posições de embate, mas exercitar um olhar integrado e sistêmico. Assim, não pude me furtar a incluir a perspectiva institucional referida pelos profissionais que participaram da pesquisa e compartilharam seu modo de ver a relação com as famílias.

Objetivo Geral e Objetivos Específicos

Os objetivos de uma pesquisa qualitativa são as perguntas ou questões de interesse que norteiam o pesquisador. Nem sempre essas perguntas são respondidas. Por isso é necessário elaborá-las de modo mais claro possível e permitir alterações, caso necessário.

Elegi como objetivo principal, compreender como as famílias com filhos adolescentes vivenciam a relação família-escola¹. Para isso, entrevistei pais e mães de alunos matriculados nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Goiânia. Como metas intermediárias desta investigação destaco:

1. Compreender os sentidos da relação família-escola para as famílias.
2. Conhecer os recursos e dificuldades das famílias na sua relação com a escola.
3. Compreender as construções subjetivas das famílias acerca da adolescência.
4. Identificar como se dá a experiência de ter filhos adolescentes no ciclo de vida familiar.

¹ A expressão “família-escola” foi escolhida intencionalmente para enfatizar meu objetivo de análise. A expressão “escola-família é, no entanto, a mais utilizada pelas pesquisas, o que mostra a proeminência do espaço escolar em relação a família em nossa cultura.

Capítulo 1

1. Referencial Teórico

A Psicologia Clínica contemporânea tem sido apontada como um campo de produção de saberes e práticas do psicólogo, que se estendem para além do tradicional setting terapêutico. São práticas que se estendem para além do clássico modelo intervenção já conhecido, numa direção que articula tanto a dimensão intrapsíquica, quanto o contexto que envolve os sujeitos. Essa concepção amplia a compreensão do que seja a subjetividade e do ato clínico em sua dimensão teórico-metodológica (Dutra, 2004).

Nesse sentido, não importa em que espaço aconteça, a Psicologia Clínica, nesses termos, trará em seu arcabouço teórico e metodológico, o compromisso ético com a escuta do sujeito em sua dimensão psíquica e social (Dutra 2004).

O referencial teórico é uma das ferramentas que o psicólogo utiliza para compreender e intervir. Nessa pesquisa, procuro compreender a subjetividade com base nos pressupostos do Paradigma Sistêmico e da Teoria Histórico Cultural, por considerar que são perspectivas que dialogam com o momento atual da Psicologia Clínica.

O paradigma sistêmico postula a impossibilidade de atribuir uma causalidade linear aos fenômenos. Seus pressupostos afirmam a participação ativa do pesquisador no contexto estudado, rechaçando qualquer ideia relacionada à neutralidade científica e à dissociação entre pesquisador e o contexto pesquisado. Há, então, uma arbitrariedade na escolha do objeto de pesquisa e que, necessariamente precisa ser assumida pelo pesquisador nos termos que o pensamento sistêmico propõe (Vasconcellos, 2013).

De seus pressupostos, esse estudo adota a ideia de totalidade, circularidade e recursividade. A totalidade considera que o todo é maior do que a soma das partes, ou seja, um sistema só pode ser compreendido na sua integração com outro sistema. Na circularidade, temos a interdependência dos fenômenos e na recursividade, a afirmação de que não existem causas e

consequências lineares. Os fenômenos se retroalimentam mutuamente e ora são causa ou consequência, dependendo da interação entre os elementos do sistema (Vasconcellos, 2013).

Esses pressupostos dialogam com a Psicologia Histórico Cultural, que tem como eixo central a ideia de que o fenômeno psicológico é, antes de tudo, um fenômeno intersubjetivo. A ideia de intersubjetividade surgiu com Vigotski, a partir do estudo das funções mentais superiores, e hoje, possui desdobramentos como a ideia de sentido subjetivo, presente no pensamento de González Rey (2005, 2007a).

Em Vigotski (1934/2001), a ideia central é de que o ser humano só se constitui na relação concreta com outros seres humanos, o que torna sujeito e sociedade instâncias inseparáveis. O psiquismo é biológico, antropológico, psicológico e essencialmente cultural. Um dos aspectos centrais do seu pensamento é que pela ação o homem se transforma e transforma o contexto que ele participa. Resumidamente, isso significa dizer que ação transformadora do homem é mediada pela linguagem em seus processos de atribuição de significados e sentidos.

Para ele, as emoções são constitutivas da personalidade. Mais do que respostas fisiológicas herdadas pela filogênese e desenvolvidas na ontogênese, elas fazem parte das funções psicológicas superiores, logo, estão presentes nas relações do ser humano com o outro. Nessa perspectiva, o significado da palavra, enquanto materialização do pensamento e linguagem, abarca todo o processo psicológico relacionado à experiência concreta do sujeito:

“Não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio... Do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito... Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento” (Vigotski, 1934/2001, p. 398).

A partir dessa dinamicidade, ele propõe a categoria sentido, como sendo o discurso interior do sujeito ao próprio sujeito, que possibilita a emergência dos processos singulares

dentro da trama histórica e social do sujeito. Para além do significado, o sentido reafirma o aspecto dinâmico e instável dos processos psicológicos emergentes na vida social:

“O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata” (Vigotski, 1934/2001, p. 464).

Avançando um pouco mais, em González Rey (2007), teórico latino-americano de grande relevância para Psicologia Histórico Cultural, temos o sentido como um sistema de configuração subjetiva composto pela articulação de emoções, processos simbólicos, significados com aparições variáveis e fluidas. Em que pese as diferenças conceituais entres esses autores, ambos compartilham de uma mesma epistemologia, cuja maior contribuição é o entendimento do sentido subjetivo como momentos singulares da produção do sujeito, inseparáveis dos contextos sociais e culturais em que eles agem.

Assim, as interpretações que serão aqui apresentadas, bem como as construções teóricas e metodológicas são reconhecidamente contingentes à minha própria constituição subjetiva, incluindo elementos sociais, culturais e idiossincráticos, que, articulados, forjaram os diferentes momentos da pesquisa. A partir de significados e sentidos construídos durante minha interação com diferentes sujeitos esse trabalho ganhou a forma atual.

Haveria outras possibilidades? Sim. E nessa direção, essa pesquisa é apenas uma, dentre as escolhas teóricas e metodológicas que poderiam ser adotadas para discutir a relação entre família, escola e adolescência.

Por fim, pensar sistemicamente e socio-historicamente na pesquisa com seres humanos é produzir reflexões sobre um fenômeno, considerando os diferentes elementos que integram a subjetividade, em sua instabilidade e mobilidade. Essas reflexões não se pretendem ser a

verdade universal, mas alternativas ao que tradicionalmente é apresentado de forma dicotômica em termos de interno e externo, objetivo e subjetivo, normal e patológico, individual e social.

2. Revisão de literatura

2.1 A relação família-escola: olhares histórico, sociológico e psicológico

Olhares e conceitos sobre a relação entre família e escola refletem o momento social e econômico em que vivemos hoje, resultado de um processo histórico que organizou as dimensões da vida pública (Estado) e privada (Família). Até o século XVII, crianças aprendiam com seus cuidadores, por imitação das práticas dos adultos e, tão logo desenvolvessem as habilidades motoras, já contribuía com o ofício dos adultos para a organização da vida social. O modelo familiar de coabitação entre pais, mães e filhos, mantendo uma hierarquia relacional se originou no século XVI, na sociedade ocidental europeia e antecede a vida escolar (Ariès, 1981; Silva, 2002, 2003, 2007, 2012).

O advento da Modernidade sustentou as bases para a criação da família tal como a conhecemos hoje, nuclear, fechada à intervenção de externos, e, reforçou papéis assumidos pelo homem e pela mulher como responsáveis pelo sustento e educação dos filhos. Foi então que a família começou a se ocupar não apenas da transmissão prática dos ritos e modos de vida para a criança, como também passou a ser a guardiã da transmissão da cultura, passando a ter como principal aliada, nessa transmissão, a escola (Ariès, 1981; Silva, 2003, 2003, 2007, 2012; Veiga-Neto, 2008).

Foi a partir da industrialização e urbanização, que o modelo patriarcal burguês passou a predominar, vigorando até os dias de hoje, com algumas modificações: declínio da autoridade patriarcal, compartilhamento das responsabilidades educativas entre homens e mulheres e maior independência em relação à família extensa (Carvalho, 2000; Perez, 2007; Perrenoud, 2002; Silva, 2012). A família burguesa emergente passa a ser legitimada como lugar da transmissão dos valores

e ensinamentos e, para isso, precisaria buscar sempre o amparo institucional da escola. Inventar-se então uma demanda para a família: buscar nos espaços institucionais a orientação para a educação dos filhos, e um desses espaços é a escola (Perez, 2007).

Em meados do século XX, a sociedade presencia uma reconfiguração na relação escola-família, com o advento da Pós-Modernidade e globalização como reguladores da vida econômica e social. Essas modificações, aceleradas por fatores como a inserção da mulher no mercado de trabalho, maior controle de natalidade e métodos contraceptivos, aumento da expectativa de vida, influência dos meios de comunicação, emergência de novas relações afetivas e amorosas, que reordenaram os papéis de gênero na sociedade, também possibilitaram a organização familiar em novos arranjos. O laço social ganha proeminência, sendo a afetividade o mediador principal de novas relações e configurações familiares (Carvalho, 2000; Dal'igna, 2011; Silva 2012; Singly, 2007).

Tais mudanças não aconteceram naturalmente, mas representam uma necessidade decorrente da lógica neoliberal contemporânea, que pressupõe o sujeito como alguém capaz de se autogerir a um esforço e custo mínimo do Estado. Sem entrar em detalhes, o neoliberalismo pode ser definido como o reordenamento econômico e social, da ideia de livre troca para a lógica da concorrência e competitividade. O mercado passa a regular as relações sociais, que operam dentro da lógica do individualismo, da normalidade e produtividade (Dal'igna, 2011; Silva, 2010).

Nesse contexto, a parceria se torna um imperativo e a escolarização ganha outro formato: pais levam seus filhos cada vez mais cedo à escola, até porque passam grande parte do tempo produzindo em seus empregos, e a escola assume aquilo que Silva (p.80, 2010) chama de “parentização docente”. Inevitavelmente, demanda-se da família e escola uma relação mais estreita, que vise a prover ao estudante o aporte para aprender conteúdos, aprender o mundo e se socializar.

Quer dizer, além da tarefa de escolarização da criança, a escola recebe a missão de torná-la um cidadão bem-sucedido, diga-se apto, para o mercado de trabalho, respondendo ao que foi idealizado por pais e mães. Estes, por sua vez, veem na escolarização dos filhos, a satisfação de desejos e sonhos, a concretização de ideais gerados ao longo de sua própria trajetória de vida.

No entanto, algumas ponderações são feitas sobre esse processo. A Sociologia da Educação por exemplo, que desde a década de 1970 discute a ideia de instrumentalização da escolarização, questiona como o espaço escolar pode, ao mesmo tempo, produzir conhecimento e esvaziar a produção de sentidos sobre o processo de escolarização em si. Numa lógica de reprodução, a escola foi ocupando espaços até então cabíveis à família, e se ocupando, além do lugar do saber, o lugar da família.

Talvez decorra daí o grande número de pesquisas que são realizadas na escola e que privilegiam o conhecimento de professores em detrimento do conhecimento das famílias sobre esse complexo tema que é a relação família-escola. Entretanto, algumas mudanças são percebidas. Os pesquisadores também têm colocado na agenda de pesquisa a investigação sobre as dinâmicas familiares e processos subjacentes, pelos quais as famílias são mobilizadas em sua interação com as escolas (Brandão, 2000; 2012; Dayrell et al., 2015).

Uma pesquisa documental realizada por Silva (2012) sobre a análise sociológica da relação entre escola e família em Portugal nas últimas décadas, mostrou como esse espaço foi paulatinamente forjado, sendo talvez a distinção entre família e escola a condição de existência do ambiente escolar. A ideia de aliança foi ganhando ares de naturalidade, sendo o dispositivo “aliança escola-família” o pacto para garantir a escolaridade.

A relação escola-família pauta-se a partir da expectativa de que na escola se tem o lugar do saber, do conhecimento, do preparo para vida produtiva. O modelo econômico atual evidencia como a escolarização é necessária à inclusão e ascensão social, sendo uma das maiores, senão, a maior preocupação das famílias em relação ao desenvolvimento de seus

filhos. Especialmente em escolas onde os alunos têm um capital intelectual maior, essa dinâmica é mais facilmente percebida. Pouco se discute a respeito da construção coletiva da realidade e de como a própria comunidade escolar pode enxergar-se nesse processo (Brandão, 2012; Silva, 2012).

A participação da família tem sido um valor cultural importante nas pesquisas sobre produtividade escolar, especialmente em grupos sociais desfavorecidos. A constatação de que maior envolvimento parental está relacionado ao bom desempenho escolar, contribuiu para a criação de programas e ferramentas com vistas a fomentar a participação desses pais (McCarthy, Brennan & Vecchiarello, 2011).

Pesquisas norte-americanas, por exemplo, vêm destacando o envolvimento parental como recurso para o sucesso escolar, desde a década de 1960. Um documento bastante citado, o relatório Coleman, produzido em 1966 nos Estados Unidos, aponta a importância das características familiares no desenvolvimento de escolares, especialmente minorias étnicas. Com a teoria do déficit cultural, tentou-se explicar as diferenças e o baixo desempenho escolar, apontando para a necessidade de intervenções familiares, principalmente com sujeitos em desvantagem social (McCarthy et al., 2011).

Mas, em geral, as pesquisas mostram que a participação familiar é baixa nas escolas, especialmente em ações pontuais, como programas de prevenção de comportamento de riscos e outros. Os estudos apontam a necessidade de pesquisas empíricas para entender por que as famílias que mais precisam, não participam do que as escolas oferecem. Como fatores associados sugerem desinteresse, desconhecimento dos riscos que envolvem os adolescentes ou autossuficiência, ou seja, as famílias se consideram capazes de resolver por si mesmas. Em geral, pais que comparecem têm um risco baixo: são considerados participativos, desenvolvem um estilo parental saudável, têm comunicação e boa relação afetiva com os filhos (Almakadma & Ramisetty-Mikler, 2015; McCarthy et al, 2011; Gonçalves & Batista, 2014).

Nos Estados Unidos, em 1982, foi criado o grupo Famílias como Educadoras, pela Associação Americana de Pesquisa Educacional, para estudar os processos sociais na família e as relações com a escola, gerando grande quantidade de estudos científicos sobre o tema. Fomentadora da pesquisa, e por ela legitimada, a política educacional americana passou a incentivar explicitamente a responsabilidade da família pelo sucesso escolar desde a década de 1980 (McCarthy et al, 2011).

No Brasil, a relação família-escola também tem sido alvo de pesquisas com a mesma perspectiva norte-americana. Sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, a participação da família é destacada como estratégia importante para a aprendizagem. Publicações técnicas, declarações e normas resultantes de conferências têm o objetivo de assegurar o atendimento das necessidades educacionais de crianças, jovens e adultos (Carvalho, 2000; Castro & Regattieri, 2009).

Atreladas à formulação de políticas financiadas pelo Banco Mundial, as pesquisas também vêm reproduzindo a lógica das políticas americanas citadas. Portela (p.146, citado por Carvalho, 2000), em pesquisa encomendada pela instituição em 1997, constatou que quanto maior o nível de escolaridade dos pais, mais exigentes eles se tornam e mais participam do processo de escolarização dos filhos. A indicação dessa pesquisa é que quanto mais os pais participam, melhores são os resultados alcançados pelos filhos.

No entanto, conforme a autora questiona, essa retórica desconsidera os diferentes contextos, muitas vezes de exclusão e vulnerabilidade que circunscrevem as famílias brasileiras. Então, se há um número reduzido de pais que participam das ações que a escola propõe, a associação linear entre participação e sucesso acadêmico impossibilita avaliar os reais fatores associados à não-participação das famílias (Carvalho, 2000).

É difícil definir o que significa participação da família. Para Carvalho (2000) e Dal'igna (2011), esse é um valor claramente ideológico, dentro de um espectro mais complexo de

posições e políticas neoliberais. O modelo de envolvimento dos pais na escola, que tem sido incentivado, mostra a tendência atual à descentralização da gestão educacional com vistas a aumentar a produtividade das escolas, a um custo mínimo para o Estado.

A ideia da necessidade do apoio dos pais como fator determinante da eficácia escolar se resume à seguinte lógica: “o aluno frequenta a escola com saúde e aptidão para aprender, os pais dão apoio logístico para o processo de escolarização acontecer, há comunicação frequente entre família e escola” (Heneveld, 1994, p.35, citado por Carvalho, 2000).

Existem pesquisas brasileiras que mostram a importância da parceria entre família e escola, como condição para o satisfatório desempenho acadêmico dos filhos (Chechia, 2009; Silva, 2015, Moreira & Biasoli-Alves, 2007; Polonia & Dessen, 2005; Toci-Dias, 2009). A tese de doutorado de Toci-Dias (2009) analisou a produção acadêmica sobre a relação família-escola dos programas de pós-graduação brasileiros entre 1980 e 2007 e constatou que a produção científica desses programas esteve mais voltada aos aspectos gerais do desenvolvimento e educação infantil. As dissertações e teses analisadas destacaram a participação da família nas atividades propostas na e pela escola e o acompanhamento da vida acadêmica das crianças.

A autora não encontrou estudos voltados à interface família-escola-adolescência, como se naturalmente a família participasse mais e a própria escola também demandasse essa participação apenas nos primeiros anos de vida escolar. A autora observou ainda que o enfoque era individual, na criança, deslocando-a de seus contextos de interação (Toci-Dias, 2009).

A participação da família é comumente referida como um fator de melhora no desempenho escolar e fator de proteção de comportamentos de risco durante a infância e adolescência. Por isso, a importância do aprimoramento no desenvolvimento de ações e programas para que se estimulem essa participação. Porém, pouco se sabe sobre os sentidos que essas intervenções produzem para a vida das famílias, especialmente para famílias com adolescentes.

Há uma tendência dos estudos sobre a relação família-escola de serem centrados na participação, como presença física na escola, reforçando um modelo idealizado de família: pais que frequentam as atividades propostas e acompanham tarefas curriculares e extracurriculares têm uma relação de continuidade cultural com a escola. Já os pais que não se enquadram nesse modelo ideal seriam aqueles que precisam de intervenção, ou são considerados descomprometidos com o desenvolvimento dos filhos (Chechia, 2009; Dal'igna, 2011; Ribeiro & Andrade, 2006; Silva, 2007; 2012; Toci-Dias, 2009).

É consenso entre os autores que qualquer esforço no sentido de otimizar a relação entre família e escola deve levar em conta as demandas da família, numa relação menos vertical e mais dialogada. Essa participação não se restringiria ao acompanhamento de tarefas e presença em reuniões ou participação em associações e processos decisórios (Chechia, 2009; Dal'igna, 2011, Silva, 2007; 2012).

Em pesquisa desenvolvida sobre a relação família-escola em diversas cidades de Portugal, Silva (2002, 2003, 2006, 2007, 2012, 2014) observou aspectos significativos que também estão presentes na cultura brasileira: são sempre os mesmos pais que frequentam as escolas; os pais cuja presença os professores requerem, geralmente são aqueles que não comparecem; pouco se sabe sobre o que os pais pensam sobre essa relação com a escola.

Curiosamente, o autor constatou que há casos em que pais considerados pouco participativos são aqueles que mais encorajam a escolarização de seus filhos, pois veem na escola a única possibilidade de ascensão social. Uma família, por exemplo, pode não comparecer às reuniões escolares, mas pode ser ativamente comprometida em motivar e encorajar seus filhos a participarem das atividades escolares, construindo uma relação protetiva o bastante para mantê-los interessados e envolvidos nas propostas da escola. Ao passo que, outras podem exercer forte controle parental da rotina escolar dos filhos, participar das ações desenvolvidas na escola, mas, construir uma relação afetiva pobre com os mesmos (Silva, 2007, 2012, 2014).

Outro estudo sobre participação familiar e desempenho acadêmico realizado na Arábia Saudita mostrou que quanto mais envolvida é a família na vida da criança e do adolescente, menores são os índices de violência, absenteísmo, uso de drogas, práticas sexuais inseguras e baixo desempenho acadêmico entre eles. Mas, esse envolvimento não se refere apenas à presença da família nas atividades regulares da escola. Uma relação amistosa entre pais e filhos foi considerada mais importante, do que a participação escolar propriamente dita (Almakadma & Ramisetty-Mikler, 2015).

A pesquisa foi realizada com 1668 estudantes do ensino fundamental de escolas públicas e privadas em diversas regiões da Arábia Saudita e concluiu que o vínculo e o senso de pertencimento são os principais fatores de proteção na escola, família e comunidade. Apesar dos papéis familiares serem bastante rígidos na cultura oriental, é o sentimento de pertencimento à comunidade escolar, a certeza de poder contar com alguém que os apoie, que assegura o envolvimento dos alunos nas atividades propostas pela escola e o desinvestimento em comportamentos prejudiciais (Almakadma & Ramisetty-Mikler, 2015).

Os autores concluíram que o clima psicossocial da escola é fundamental para a participação da família e dos alunos nas ações que são previstas em seu projeto político-pedagógico. Um ambiente escolar positivo inclui relações interpessoais de cuidado e apoio, oportunidades de participar e decidir sobre as atividades coletivamente, proporcionando assim, o crescimento emocional e social dos alunos (Almakadma & Ramisetty-Mikler, 2015).

Percebe-se então que, embora a participação da família na escola possa ser um preditor de bom desempenho escolar, não se sabe ao certo quais são os elementos que promovem esse desenvolvimento. Os escapes estatísticos mostram que a participação dos pais pode contribuir para o bom desempenho, mas não é o determinante de sucesso ou fracasso escolar (Chechia, 2009; Ribeiro & Andrade, 2006; Silva, 2015).

Nesse sentido, como dimensionar o que é uma relação de parceria entre família e escola, tendo como parâmetro a presença física dos pais no ambiente escolar? Em que aspectos essa presença garante desempenho satisfatório dos adolescentes?

Um estudo feito pelo Ministério da Educação em diversas escolas públicas municipais e estaduais brasileiras, constatou que existem poucas iniciativas em curso para estimular a relação entre a família e a escola. As que são concretizadas, geralmente tem um curto prazo de duração e visam à resolução de problemas específicos, não integrando a prática permanente das escolas (Castro & Regattieri, 2009).

Nem mesmo as leis e documentos oficiais brasileiros regulamentam a participação da família na escola. A participação das famílias, quer seja em aspectos do cotidiano ou em processos decisórios, fica ainda à mercê da iniciativa das escolas e de parcerias informais, repletas de rupturas e dificuldades (Resende & Silva, 2016).

Chechia (2012), em sua tese de doutorado, apresenta a distinção entre envolvimento e participação, mostrando suas múltiplas dimensões e ampliando a possibilidade de melhor compreender o que é participação da família na vida escolar dos filhos. Essa autora trabalha com a ideia de Epstein (2002) que define envolvimento como uma espécie de disposição para, permitindo pensar que cada família se envolve a seu modo. Para ele, escola, família e sociedade incluem práticas sociais que podem ocorrer tanto no interior das casas, quanto na escola ou na comunidade. A classificação criada pelo autor para compreender o que é envolvimento segue na Tabela 1:

Tabela 1. *Classificação do envolvimento escolar da família.*

Tipo	Características
I	Obrigações básicas, segurança, atenção, condições do apoio educativo.
II	Obrigações da escola para se comunicar com a família, memorandos, bilhetes, agendas, cartas.
III	Participação voluntária dos pais na escola, nos eventos e reuniões.
IV	Envolvimento dos pais nos pedidos de ajuda da escola, acompanhar os filhos.
V	Participação dos pais nos processos decisórios da escola, por meio de conselhos e a administração.
VI	Envolvimento da escola e família com a comunidade, apoio interinstitucional e parcerias.

Fonte: Construção da autora com base em Epstein (2002).

Note que, ao mesmo tempo em que a ideia de envolvimento amplia a participação da família e otimiza a relação com a escola, parece ainda permanecer circunscrita ao objetivo de conseguir bom desempenho escolar. Apesar da ampliação do escopo da ação da família, não possibilita refletir sobre o que pode influenciar o engajamento ou não nessas ações.

Penso que apenas investigar o que contribui para a participação ou não, visando a aumentar essa participação em termos de frequência às atividades da escola, ou aceite das decisões que são tomadas a respeito do aluno, também não é o desafio que as escolas enfrentam. O discurso de que pais que se envolvem e participam, são pais que frequentam a escola, mostra que mesmo essa presença física não é garantidora de bom desempenho e de uma relação de parceria efetiva com a escola.

Deste modo, o envolvimento parental, pode ser pensado como algo mais do que ações voltadas para o benefício do sistema educacional, como já propôs Epstein (2002). Qual o motivo para uma família se envolver? Se para Schargel (2002) o envolvimento demanda parceria, para Dal'igna (2011), essa parceria atende à lógica neoliberal do autogoverno do sujeito a um custo mínimo do Estado. Em sua tese de doutorado, a autora apresenta como marcadores históricos das ideias de aliança e parceria, o advento da Modernidade e Pós-Modernidade².

Ao fazer essa distinção, a autora defende que essa mudança se refere ao redirecionamento dos objetivos da escolarização nesses momentos históricos. Se durante a Modernidade a aliança teve como objetivo o pacto para garantir a escolarização das crianças, na Contemporaneidade, a parceria visa a gerenciar os riscos, no sentido de administração de incertezas e inseguranças. Podemos entender esse gerenciamento como evitar o fracasso, evitar o comportamento de risco, tornar o homem adaptado e ajustado ao ideal de sujeito produtivo, a um custo mínimo para o Estado (Dal'igna, 2011).

² Por Modernidade se entende o período iniciado com o movimento Iluminista e a Revolução Francesa, que instituíram a ideia de emancipação, deveres, direitos, cidadania e os princípios norteadores da relação entre a sociedade e o Estado. A Pós-Modernidade se refere ao período seguinte, marcado pela crítica à ideia de uma razão universal, da verdade e estabilidade e um novo ordenamento das relações sociais e do Estado (Shinn, 2008).

Parece haver uma relação mais amistosa entre a família e a escola enquanto os filhos são crianças. Quando a família do adolescente é chamada à escola, é recebida com resistência, ou uma atitude paternalista, como se nas entrelinhas mantivesse a exclusão da família do ambiente escolar.

Durante o desenvolvimento da criança e do adolescente a família é reconhecida como a mais importante das instituições. A presença dos pais na vida escolar dos filhos produz efeitos positivos que se estendem até a vida adulta, associada aos índices de boas notas, sucesso no processo de aprendizagem e formação. Logo, quanto mais envolvimento parental, melhor. (Polonia & Dessen, 2005).

De acordo com a pesquisa dessas autoras, à medida que a criança cresce, há uma queda da participação da família na escola, especialmente entre alunos da 5ª a 8ª série. Talvez também, porque os alunos de Ensino Fundamental sentem-se mais autônomos no dia a dia escolar, enquanto, as crianças que ainda precisam contar o que acontece no cotidiano, demandam outra forma de participação. Elas também observaram que, se para a escola e para a família a participação tem o objetivo de monitorar o rendimento escolar, para os próprios alunos é vista de forma negativa ou como uma espécie de cobrança (Polonia & Dessen, 2005).

Entendendo que a busca de autonomia dos adolescentes não enseja o afastamento de seus pais, propus-me a refletir sobre esse aspecto da relação entre família e escola. Não existem muitos estudos que tratam do tema com esse recorte, exceto as bibliografias norte-americanas sobre os programas de envolvimento parental e prevenção de comportamentos de risco na adolescência (Griffin & Botvin, 2010; Kumpfer, Alvarado, & Whiteside, 2003; Secades Villa & Fernández Hermida, 2002), que não achei relevante apresentar como preditores para esse estudo, porque o funcionamento familiar e escolar norte-americano e brasileiro tem diferenças significativas, que precisam ser consideradas.

De acordo com Chechia (2009), há uma lacuna quase intransponível entre as expectativas da escola para a família e as ações da família para com a escola, principalmente porque ambas se aproximam com altas expectativas de mudança, sem compreender as funções de cada uma. Os conflitos entre família e escola, em muitos casos, gira em torno de definir a quem compete a tarefa de educar as crianças e adolescentes.

Essa lacuna me levou a perguntar o que acontece durante a adolescência, que as famílias acabam se afastando e se tornando menos participativas à medida que as crianças crescem? Seria essa ideia de distanciamento que está na dinâmica da relação entre pais e filhos adolescentes, e, conseqüentemente na relação com a escola? O que precisamos compreender sobre a relação família-escola durante a adolescência?

Essa constatação reflete, talvez, a cultura de invisibilidade dos adolescentes, equivocadamente criada quando se adotou o discurso médico e psicanalítico de crise e transitoriedade, tão difundido nas práticas institucionais, que já referi em minha dissertação de mestrado (Macedo, 2012). A tradição de teorias que focam o caráter patológico e transitório atribuído a essa fase, a ênfase nas ações preocupadas em extinguir comportamentos de risco e o baixo investimento em ações voltadas ao fortalecimento dos fatores de proteção revelam como ainda são limitadas as pesquisas na área. Subjacente a tais posturas teóricas repousa a lógica de que, se é transitório e se os conflitos são inerentes, não se configura como uma demanda urgente de pesquisa (Macedo & Conceição, 2015).

Talvez seja impossível estabelecer um modelo ideal de participação familiar e de parceria família-escola. Se vivemos um período de intensas mudanças na organização familiar, mudanças também estão ocorrendo nas relações entre a família e a escola. Desenvolver pesquisas empíricas que tentem compreender as implicações dessas mudanças numa relação que nem está acabada e que desde sua gênese é confusa e tumultuada, configura-se em desafio para universidades e pesquisadores, assim como o foi para mim.

Isso posto, penso que é impossível polarizar família e escola. Há uma ação recursiva, mantenedora das relações como estão. Escolas se queixam de que pais não participam, pais se queixam de que não têm espaço na escola. Enquanto isso, é necessário compreender que estamos diante de sujeitos ativos, que se afetam mutuamente pelos atos e sentidos que produzem, enquanto se relacionam entre si e esses sentidos estão presentes nas ações que realizam.

Para Szymansky (2002) o ponto de partida para uma profícua relação entre família e escola é o reconhecimento mútuo. Esse reconhecimento significa enxergar a família a partir dela mesma, permitir que ela se enxergue e promova a mudança a partir dos significados que atribui sobre sua experiência. A família, que tem como principal função prover as condições de socialização das crianças e jovens, precisa da oportunidade para se apropriar desse lugar e a escola precisa saber apoiar, legitimar essa família em seu modo de existir.

Somando-se a isso, é no encontro de um ser humano com o outro que a subjetividade acontece. É na concretude da relação que se forja o sujeito. Então, em que pese à construção de expectativas e ideias, sempre haverá sentidos subjetivos construídos a partir da própria experiência que tanto a família quanto a escola produzirão nesse encontro. Não é possível então prescrever condutas universais, descoladas dos contextos onde os sentidos onde as relações humanas acontecem (González Rey, 2005, Vigotski, 1934/2001).

2.2 A adolescência e o ciclo vital familiar na contemporaneidade

A adolescência é a definição mais aceita para descrever as mudanças associadas à puberdade, marcada por tensões e conflitos intrapsíquicos e interpessoais que caracterizam essa etapa como um momento normativo de transição. Por ser passageiro, acaba não recebendo o valor devido em termos de ser um período riquíssimo de experiências psicológicas e sociais.

Sendo uma construção histórica da sociedade, a adolescência expressa os modos de vida entre a infância e a idade adulta com algumas características concebidas como

marcadores desse período: busca de uma identidade, mudanças nas relações com os pais, identificação com os pares, escolhas amorosas, definição de projetos de vida, dentre outros (Oliveira, 2006, 2014; Ozella, 2002).

Mas, precisamente pelo fato de ser uma categoria histórica e cultural, a adolescência reflete modos de vida singulares, devendo ser contextualizada aos diferentes espaços de socialização. O uso do termo no plural, adolescências, expressa essa tentativa de reconhecer que cada adolescente vive sua própria experiência e ela não está necessariamente atrelada à ideia de instabilidade, descontrole e doença.

A adolescência, nesse sentido, teria os marcadores biológicos da puberdade, mas também os fatores psicossociais e culturais. Embora universal, cada grupo atribui significado às mudanças biológicas da puberdade, articuladas às questões de gênero, valores socioeconômicos e culturais num grupo social. O adolescente então, se desenvolve na intersecção dessas relações e nas experiências subjetivas que ela produz (Oliveira, 2006).

Se, para a infância, a adoção de categorias universais resultou na invisibilidade dos diferentes modos de vida quando adotamos categorias universais (Sarmiento & Vasconcellos, 2007), a adolescência também ficou marcada pelo não lugar, pelo invisível. O aspecto de transitoriedade, naturalizado pelos processos biológicos da puberdade, resultaram na naturalização de processos sociais e comportamentos nomeados como rebeldia, busca de independência, crise e tantos outros relacionados à adolescência (Ozella, 2002; Oliveira, 2006).

No início do século XX, A Psicologia do Desenvolvimento, em suas tendências epistemológicas, adotou o conceito de adolescência na perspectiva de um desenvolvimento sequenciado em estágios ou etapas até o alcance do estágio ideal, baseado na ideia da completude do homem, em pleno gozo de suas faculdades físicas e mentais. Essa ideia influenciou profundamente a Pedagogia e a Medicina na regulação da vida em família e vida social, bem como orientou o conhecimento científico sobre crianças, adolescentes e famílias

durante décadas, cujas consequências ainda se percebem atualmente (Oliveira, 2002, 2006; Sarmiento & Vasconcellos, 2007).

Ao fazer referência ao adolescente como um ser inacabado, marcado pela “tempestade e tormenta” (Oliveira, 2002, p. 428), ainda em formação, muitas das teorias adotadas pela Psicologia desconsideraram a complexidade de fatores imbricados na realidade social desses sujeitos. Podemos facilmente perceber nas pesquisas em saúde e ciências humanas, como o adolescente são referidos pelo viés do problema, da anormalidade e da patologia, como se a puberdade por si só fosse desencadeadora dos processos organizatórios que ele vive.

Entretanto, já existe um corpo teórico coeso dentro da Psicologia Histórico Cultural, que busca compreender as vivências e representações dos adolescentes a partir de seus próprios modos de vida. Para citar alguns, destaco Bock (2004); Oliveira (2006) e Ozella (2002), autores que destacam a importância de estudarmos a adolescência a partir de suas realidades locais, cultura e modo de vida e não apenas a partir das mudanças biológicas e psicológicas.

Passando à ideia de adolescência no ciclo de vida familiar, no contexto atual, temos configurações e modos de vida profundamente alterados. A inserção da mulher no mercado de trabalho, a redistribuição das responsabilidades domésticas entre o casal, os divórcios, os recasamentos, as uniões homoafetivas e a multiplicidade de composições familiares, geram a necessidade de adotar diferentes noções de família. Como afirmam Dessen e Silva Neto (2000), interessa menos a família em termos de estrutura e mais a imersão do pesquisador junto às famílias existentes, em suas múltiplas configurações e dinâmicas.

As repercussões desses diferentes modos de vida ainda não foram suficientemente estudadas em termos de repercussões na vida dos adolescentes e suas famílias. Questões de gênero, por exemplo, que impulsionam importantes mudanças sociais em curso, repercutem significativamente nas relações familiares, em seus valores e ideologias, bem como na representação que tanto famílias, quanto adolescentes têm de si mesmos. Cada vez mais as

mulheres têm ascendido ao mercado de trabalho, não ocorrendo na mesma proporção, uma participação mais ativa dos homens no acompanhamento dos filhos (Dessen & Silva Neto, 2000; Oliveira, 2002; Silva, 2003).

O ciclo vital de famílias com adolescentes experimenta, sem dúvida, alguma tensão. Durante a adolescência, a relação entre pais e filhos gera outras demandas; os pais deixam de dispensar alguns cuidados básicos diários e assumem mais a tarefa de redefinir os limites de sua autoridade, mantendo, ao mesmo tempo, laços de confiança e comunicação aberta. Isso é o que se espera, mas nem sempre acontece (Guimarães & Costa, 2003).

Muitos conflitos acontecem devido à cristalização no imaginário dos pais a respeito de seus filhos e à sua incapacidade de lidar com as demandas que o adolescente traz. Torna-se necessário ampliar fronteiras: permitir o afastamento e a aproximação do adolescente, conforme o grau de dificuldade para manejar as situações que vivencia (Carter & McGoldrick, 1995a, 1995b; Guimarães & Costa, 2003).

Com a tarefa de se abrir para as mudanças na relação com os adolescentes, no sentido de permitir que ele faça experimentações diferentes daquelas que eram determinadas durante a infância, a família sente dificuldades de flexibilizar e criar outras possibilidades de ação. Como se tivesse ocorrido um congelamento, ou descontinuidade do funcionamento familiar em relação às mudanças que os filhos apresentam (Guimarães & Costa, 2003; McGoldrick & Shibusawa, 2016).

Um dos aspectos problemáticos desse enrijecimento são os conflitos entre pais e filhos, que fragilizam vínculos e promovem, de fato o afastamento entre pais e filhos. As consequências não são promissoras. Adolescentes que não têm relações seguras nas famílias correm mais risco de desenvolverem problemas de comportamento como uso abusivo de substâncias, transtornos psicológicos e gravidez precoce (McGoldrick & Shibusawa, 2016).

Se a adolescência é um processo normativo de transição do desenvolvimento humano em nossa cultura, então, outros arranjos psicológicos e outras construções identitárias acontecem. A criança passa a outro status social dentro do arranjo familiar e o adulto também altera sua função parental. Então quando uma criança se transforma em adolescente, a família também se transforma. Pelo menos parece óbvia essa relação. Mas, essas mudanças acontecem num campo de tensão onde percebemos resistência e dificuldade de negociações, principalmente por parte dos adultos, que necessitam outras estratégias parentais (Cowan & Cowan, 2016).

Uma característica marcante do processo de individuação durante a adolescência é que ele busca alternativas à proposta familiar que está posta. Ele tem a tarefa de se aventurar em decisões próprias, fazer escolhas que podem ser diferentes das escolhas dos pais, e é até esperado que sejam. Algumas vezes esse movimento desencadeia conflitos emocionais e afastamento de pessoas até então tidas como fundamentais. Os pais, “rebaixados” ao segundo plano, têm a tarefa de suportar essa mudança, sem que isso implique num abandono ou num jogo de poder com os adolescentes.

Essa é uma das maiores dificuldades do sistema familiar: permitir uma maior separação sem o rompimento de relações e vínculos e sem a ruptura da autoridade na hierarquia familiar, manejando os estressores e riscos de perda da boa convivência. Não há dúvida de que esse período afeta os pais, os conjugues, irmãos e todo o restante do sistema. O quanto esse sistema será ou não afetado, vai depender deles mesmos, a priori (Guimarães & Costa, 2003).

A família precisa desenvolver a capacidade de tolerar e resolver os conflitos, sem permitir o aniquilamento das individualidades. Adolescentes que vivem em ambientes onde se permitem as contradições e suas próprias idiossincrasias tendem a construir um senso de si e a desenvolver a capacidade para relações de intimidade, mais do que aqueles que vivem em ambientes rígidos e punitivos (Kobac & Mandelbaum, 2003).

Ou seja, se os pais podem permanecer amando seus filhos durante o processo de individuação, os adolescentes mantêm o senso de se sentirem amados durante esse processo, para assim se lançarem na construção de sua própria individualidade. Quando pode expressar raiva e tristeza em relação aos pais, pode desenvolver-se de forma mais autônoma, sem o enfraquecimento dos vínculos entre pais e filhos.

Os autores, baseados na teoria do apego de John Bowlby (1907-1990) sugerem que as conversações entre famílias em que os adolescentes podem manifestar livremente seus sentimentos em relação às experiências vividas colaboram para a manutenção de relações de apego mais seguras e vinculações saudáveis. Essas conversas devem visar a promover novas ações de cuidado na direção do crescimento familiar nesse novo momento vivenciado pela família.

Assim como na infância, os adolescentes precisam ser afirmados por seus cuidadores em três dimensões: 1) que será possível e permitida uma comunicação aberta com seus pais; 2) que eles são acessíveis; 3) que fornecerão apoio e presença quando necessário. A diminuição de contatos físicos, de que os pais se queixam, não é necessariamente diminuição do afeto, mas passa-se a uma negociação na expressão dos sentimentos, em que a relação entre pais e filhos precisa estimular a autonomia dos adolescentes (Diamond & Stern, 2003).

Ou seja, diferentemente do que se imagina, a presença de adultos de referência é fundamental para o suporte psicológico do adolescente nessa vivência contraditória e fluida da adolescência. Afirmar sua autonomia sem a represália da crítica, ameaças e rejeição, promover diálogo, acolher dúvidas, medos, tolerar as mudanças de gostos, de humor, tudo isso confere ao adolescente confiança para crescer (Oliveira, 2006, Macedo & Conceição, 2015).

A adolescência solicita dos pais a remanejamentos no sentido da construção de novos significados e sentidos sobre si mesmas. E quando as famílias não estão dispostas a operar essas mudanças, quando funcionam para manter-se na homeostase, potencializam os conflitos e o

distanciamento do grupo. A família, precisa por tanto, permitir essa mudança do adolescente (Cowen & Cowen, 2016; Guimarães & Costa, 2003).

Temos então, como o maior desafio para os pais durante a adolescência, redesenhar sua própria parentalidade. Se antes os pais participavam com voz ativa e um suposto controle, agora eles sentem que os filhos estão se distanciando, se desviando da rota estabelecida. Geralmente os pais se decepcionam, porque a fantasia em torno da imagem do filho é substituída por decepções, surpresas e o próprio sentimento de perda de controle. Faltam estratégias para manejar conflitos e, dependendo das pessoas envolvidas na trama relacional, há um nítido distanciamento físico e relacional.

Concordo que o conceito de Berthoud (2003) é o que mais se aproxima de uma definição dessa experiência parental. A autora define como parentalidade a experiência relacional envolvida na interação entre pais e filhos, com profundo significado psicológico, num constante processo de mudança que perpassa todo o ciclo vital. Mais do que práticas parentais moldadas por características individuais, envolve o contexto sociocultural e as articulações possíveis entre os sujeitos, entre pais e filhos.

A autora afirma que, numa perspectiva sistêmica, a parentalidade pode ser definida em duas vertentes: parentalidade de primeira ordem e parentalidade de segunda ordem. Uma estaria relacionada às práticas e atos propriamente ditos que visam à correção de comportamentos indesejáveis e atos educativos para com os filhos, e a outra, a parentalidade secundária, estaria relacionada aos significados e implicações dos próprios pais em tais práticas (Berthoud, 2003).

É importante fazer essa distinção porque o que pensamos sobre o que significa cuidar dos filhos adolescentes, direciona não apenas o atendimento às famílias, mas as ações e famílias que são desenvolvidas para pais de adolescentes. Exemplo disso são as cartilhas, manuais e instrumentos com o ensino de técnicas e habilidades voltadas ao comportamento dos pais ou dos filhos, mas que pouco contribuem para uma dimensão vivencial e intersubjetiva da vida

entre pais e filhos, quando não levam em consideração a dimensão afetiva e relacional presente nesse cuidado.

Em que pese a utilidade dos instrumentos disponíveis e a demanda identificada por profissionais para uma ação educativa com pais, a ênfase ainda é no sentido de instruir pais e mães de crianças, mostrando que existe um hiato nas reflexões e práticas sobre a relação parental durante a adolescência.

A meu ver, a ideia de parentalidade não acontece unicamente em decorrência do desenvolvimento dos pais e dos filhos, mas sim, advém de contínuas ressignificações ao longo do ciclo de vida, em um processo dinâmico e aberto, sempre em mudanças. As contínuas mudanças de cada um, as mudanças dos sistemas e subsistemas envolvidos, se auto influenciam para novas mudanças e transformam-se mutuamente.

Reitero aqui, que não podemos negar a importância e utilidade da instrumentalização de pais em contextos específicos. Entretanto, necessitamos ainda sistematizar metodologias alternativas aos modelos importados de outros países, que emergjam da própria diversidade das famílias e valorizem o aspecto relacional presente entre pais e filhos adolescentes.

Capítulo 2

3. Metodologia

Um dos momentos cruciais para o desenrolar dos procedimentos de pesquisa é o que Gonzalez Rey (2005) chama de cenário da pesquisa. Nesse momento, o pesquisador prepara o contexto para a apresentação dos possíveis participantes. Para contato prévio com os possíveis participantes, foi oferecido um *workshop* intitulado “A relação entre família e escola em tempos de crise: espaços, papéis e tempos em diálogo”, com o objetivo de iniciar a aproximação com os possíveis sujeitos e promover a participação e envolvimento com a pesquisa. Essa atividade foi incluída em um evento oferecido pela escola e contou com 10 participantes. Dentre os presentes, dois deles demonstraram interesse e aceitaram colaborar com o desenvolvimento da pesquisa.

Os demais participantes foram selecionados a partir de estratégias que descrevo ao longo deste texto, as quais incluíram: observações e contatos informais com os familiares presentes nos demais eventos realizados pela escola, aplicação de um questionário e contatos telefônicos. A Tabela 2 abaixo sintetiza o processo de aproximação dos participantes da pesquisa em diferentes momentos:

Tabela 2. *Resumo do processo de aproximação dos participantes da pesquisa*

Contexto	Ação	Resultados esperados	Resultados alcançados
Evento oferecido pela escola	Workshop para pais	Contato com famílias e observação	Promoção de espaço de discussão, contato com dois participantes
Reunião de pais e mestres	Observação	Contato com famílias e com professores	Conversa com dois participantes
Reunião de pais e mestres	Observação	Contato com famílias e professores	Conversa com um participante e dois professores
Assembleia extraordinária	Observação	Observar o diálogo entre pais e professores	Participação no registro da ata da assembleia
Festa da família	Observação	Auxílio nas atividades lúdicas desenvolvidas	Conversa com um participante
Reunião com a coordenadora pedagógica	Observação e entrevista	Conhecer melhor a dinâmica da escola; conhecer as percepções da escola sobre a família	Entrevista gravada

Reunião com o diretor	Observação e entrevista	Conhecer a dinâmica da escola, conhecer as expectativas da escola em relação à família	Entrevista gravada
Reunião com psicóloga	Observação e entrevista	Conhecer as demandas que chegam ao serviço de psicologia; conhecer as expectativas da escola em relação à família	Entrevista gravada
Acesso a um maior número de famílias	Questionários	Apresentar a pesquisa, obter informações sociodemográficas	Questionário tabulado
Visita domiciliar	entrevista	Conhecer o ambiente familiar; conversar com os pais sobre a escola	Entrevista gravada
Sociodrama	Atividade reflexiva	Promover momento de integração entre os pais; propiciar um momento de acolhimento e fortalecimento de vínculos	Atividade gravada e filmada

Fonte: registros pessoais da pesquisadora.

Desde a qualificação do projeto, algumas alterações foram realizadas em direção diferente da que foi proposta por ocasião da qualificação (Macedo, 2016). Estava prevista a utilização da escala *Hemingway Connectedness*, desenvolvida por Karcher (2011), um instrumento de avaliação sobre os vínculos entre os adolescentes e seus espaços de socialização, incluindo a escola e a família. Mas, por dificuldades operacionais de tradução e adaptação cultural do instrumento, a escala não foi utilizada.

A partir da inserção no cotidiano da escola, elaborei um questionário autoaplicável, entregue aos pais dos adolescentes matriculados nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Depois desses questionários estruturei o roteiro das perguntas que nortearam as entrevistas. A partir dessas entrevistas, foi elaborada uma atividade em grupo oferecida aos pais no ambiente físico da escola, com o objetivo de possibilitar um encontro entre os participantes da pesquisa, valorizar os vínculos construídos durante a investigação entre mim e os participantes.

Em termos de procedimentos éticos, esta pesquisa seguiu as normas da Resolução 510/2016 (2016) para a realização de pesquisas em Ciências Humanas previstas pelo Conselho Nacional de Saúde. A coleta das informações foi iniciada após aprovação pelo Comitê de Ética

em Pesquisa do projeto cadastrado no sistema CEP/CONEP e foi aprovado em parecer de número 1.728.122. As famílias foram informadas e orientadas sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, Apêndice 1), que foi lido juntamente com eles e assinado em duas vias. Os participantes também foram informados da inexistência de riscos à saúde física, bem como dos objetivos e instrumentos utilizados, por meio do TCLE.

Nos casos em que a família solicitou orientação e apoio relacionados às dificuldades pontuais de seus filhos, elas foram encaminhadas à equipe técnica da escola, bem como foram fornecidas informações sobre a rede de proteção externa da escola, como profissionais para atendimentos psicológicos, *sites* de associações e serviços comunitários para atendimento a adolescentes com necessidades específicas. Uma das famílias passava à época por dificuldades no manejo de sintomas depressivos que o adolescente apresentava e foi encaminhada a outro profissional, para realização de psicoterapia individual e/ou acompanhamento familiar.

De acordo com Diniz (2008), a dimensão ética envolvida na pesquisa com seres humanos vai bem mais além do que a formalização do consentimento por meio do TCLE. Mais do que a transmissão mecânica dos procedimentos de pesquisa aos participantes, o pesquisador precisa se atentar à dimensão simbólica para os sujeitos do que é fazer parte de determinado grupo de pesquisa, ainda que isso implique em reafirmações repetidas dos objetivos e procedimentos a serem adotados.

No meu caso, percebi que não haveria melhor caminho para ser trilhado, do que as visitas domiciliares e entrevistas, e em seguida, o sociodrama. Observei que os pais estavam desejosos de falar de si e de virem suas vozes encontrarem ressonância noutros pais. Por isso, o sociodrama foi uma estratégia clínica e uma estratégia de pesquisa.

Para essa atividade, uma psicodramatista, com ampla experiência na mediação grupal foi convidada e o contato posterior com os sujeitos foi realizado para saber a repercussão da realização desse grupo entre os participantes. O conteúdo produzido pelo grupo foi incluído nas

análises desta pesquisa, conforme previsto no TCLE, previamente explicado a cada participante e por eles autorizados.

3.1 Participantes

Participaram deste estudo um total de 11 famílias, com filhos adolescentes matriculados nos 6º e 7º anos Ensino Fundamental, de faixa etária entre 12 e 15 anos. De um universo de 140 alunos, este estudo iniciou com 16 e finalizou com 11 famílias participantes nas entrevistas e oito famílias participantes do sociodrama. Esse quantitativo poderia ter tido uma representatividade maior, já que a escola se diferencia de muitas outras escolas públicas pela articulação e parceria mencionadas na relação com as famílias.

Uma entrevista também foi realizada com representantes da equipe gestora, técnica e pedagógica da escola, o que contribuiu não somente com a construção do roteiro utilizado nas entrevistas com as famílias, mas também com a reflexão sobre minha própria trajetória de pesquisa e com o entendimento de alguns relatos trazidos pelas famílias, motivo pelo qual uma síntese das entrevistas com esses representantes da escola foi incluída nos resultados.

3.2 Procedimentos: instrumentos e técnicas

Günter (2006) compara a pesquisa qualitativa a uma espécie de mosaico, no qual o fenômeno em estudo se torna inteligível pela adequação de uma variedade de métodos e técnicas, adaptadas ao objeto investigado. A pesquisa de campo, nesse caso, demanda múltiplos instrumentos e técnicas que tentam responder aos objetivos propostos ou às hipóteses formuladas na investigação.

Independente de uma abordagem quantitativa ou qualitativa, alguns princípios mostram em que medida os resultados de uma investigação levam à compreensão dos fenômenos humanos, podendo ser aplicáveis a diferentes delineamentos de pesquisa. São eles: regras claras nos

procedimentos adotados, coleta de dados coerente com o desenho de pesquisa proposto, inclusão de resultados esperados e não esperados nas análises, menção das congruências e incongruências com as perspectivas teóricas, acessibilidade à comunidade acadêmica e aos sujeitos participantes da pesquisa e, por fim, estímulo às ações e aos estudos futuros (Günter, 2006).

O uso de instrumentos variados na pesquisa qualitativa representa um avanço na investigação de contextos complexos, pois permite ao pesquisador o acesso a elementos não verbalizados durante a entrevista (Turato, 2005). Além disso, permite o acesso ao campo pesquisado, com a criatividade e originalidade necessárias às especificidades do ambiente de pesquisa.

Para Bauer (2002), decidir o método adequado para responder a uma pergunta de pesquisa e justificar os procedimentos adotados é um dos, senão o maior, desafio para o pesquisador. Isso porque na pesquisa qualitativa, o instrumento perde o seu poder a priori de definição e orientação da pesquisa. Seu uso deve ser vinculado aos procedimentos adotados, sempre visando à livre expressão dos participantes.

A esse respeito, González Rey (2005) mostra que importa mais ao pesquisador estar sensível ao contexto dos sujeitos, para que consiga construir instrumentos que dialoguem com os possíveis participantes da pesquisa, do que se prender ao instrumentalismo de uma etapa que não pode ser dissociada do próprio processo reflexivo que o pesquisador, enquanto sujeito, faz.

Destaca-se, então, a participação dos sujeitos que contribuíram para a própria elaboração do instrumento de pesquisa. Nesse sentido, conforme afirma González-Rey (2005), o instrumento perde seu valor em si mesmo, não sendo capaz de orientar a pesquisa qualitativa por si mesmo. O instrumento de investigação é construído em consonância com o processo desenvolvido, visando unicamente a facilitar a expressão dos participantes.

Concordando com a afirmativa desses autores, este estudo fez uso de diferentes instrumentos, à medida que a aproximação com o campo foi acontecendo. Foram utilizados os

seguintes procedimentos: visitas à escola com conversas informais e observações, questionário, entrevista, instrumento de complementação de frases e realização de um sociodrama.

3.2.1 Observação

As observações aconteceram durante os eventos realizados na escola em que pude participar e durante as conversas informais com as pessoas disponíveis como gestores, profissionais técnicos e docentes. Ao final de cada atividade foram realizados registros em formulário específico (apêndice 2), que compuseram o diário de campo com registros descritivos e reflexivos de minha passagem pela escola.

Participar como observadora de momentos específicos das interações na escola enriqueceu os registros realizados ao longo da pesquisa e deixou-me mais segura na construção da pergunta investigada. A pergunta preliminar que orientou as observações foi: “como se efetiva a relação família-escola?”.

Essas observações focaram não apenas os relatos verbais e diálogos entre os presentes nesses eventos, mas também nos aspectos não verbais dos envolvidos, como comunicações corporais, entonação de voz, temas emergentes durante as reuniões que foram acompanhadas, além da escuta oferecida à comunidade escolar em momentos não oficiais. Esses foram, sem dúvida, os mais valiosos dessas interações, em que pude perceber como as pessoas envolvidas com a escola, pais e professores, vivenciam essa experiência.

Com base na proposta de Creswell (2014), um protocolo de observação (apêndice 2) foi utilizado, no qual registrei informações descritivas e reflexivas sobre as experiências e impressões do campo. O registro das observações era realizado imediatamente após a saída do ambiente escolar. Também foram feitos registros descritivos e reflexivos ao final das visitas domiciliares e entrevistas que aconteceram no segundo momento da pesquisa.

Prestar atenção à rotina da escola, aos diálogos que aconteciam nas reuniões e eventos, me permitiu refletir sobre códigos de comunicação implícitos e aspectos da cultura da comunidade escolar, evitando vieses distorcidos na interpretação das respostas durante as entrevistas. Além disso, me permitiu compreender melhor os processos subjetivos implicados na relação entre professores, alunos e famílias.

Nesse período, foram realizadas entrevistas junto ao diretor, coordenadora pedagógica e uma psicóloga da escola, com a questão “como você vê a relação família e escola?”. Esses profissionais apresentaram disponibilidade para responder e suas respostas subsidiaram as reflexões para a produção do roteiro de entrevista que foi utilizado com as famílias. A participação de representantes da escola nesse momento da pesquisa foi significativa, pois foi representativa do que os professores em geral vivenciam no cotidiano escolar com os adolescentes.

3.2.2 Questionário

Um questionário (apêndice 3) autoaplicável foi elaborado, contendo 32 questões, sendo cinco abertas e 27 questões fechadas, que foi útil para obter informações sociodemográficas dos participantes, bem como para estabelecer um contato prévio à entrevista. Cogitou-se a possibilidade de enviar um questionário tipo *survey* para ser respondido *online*, mas conforme a coordenação pedagógica da escola informara, nem todas as famílias tinham acesso à internet. Por esse motivo, a melhor estratégia foi o envio dos questionários impressos por meio dos alunos, solicitando também autorização para contato posterior.

A tabulação das respostas permitiu realizar uma caracterização geral dos personagens, e a leitura das respostas às perguntas abertas subsidiou a construção dos eixos norteadores da entrevista (apêndice 4). O questionário contou com questões abertas e fechadas. As questões fechadas solicitam dos respondentes alternativas únicas, para que o respondente escolha quais

mais se aproximam de sua realidade e as questões abertas possibilitam a expressão de opiniões sobre o tema mais livremente.

Um pré-teste do questionário foi realizado com um grupo aleatório, de cinco famílias com adolescentes entre 12 e 16 anos, cursando o Ensino Fundamental em escolas públicas. Depois de responderem às questões, esses sujeitos relataram as dificuldades encontradas no entendimento do vocabulário, bem como expressaram o que pensavam ser meu objetivo com a utilização desse instrumento. Tomei notas das avaliações realizadas e então fiz os ajustes em termos de verificação da grafia, dos aspectos semânticos do vocabulário, disposição das questões e elaborei a versão final, que foi encaminhada aos sujeitos da pesquisa.

Foram entregues 140 questionários, com prazo de sete dias para preenchimento. Destes, 16 foram respondidos, com a autorização para contato telefônico e o aceite para participação na pesquisa. Os questionários foram entregues pela pesquisadora aos alunos do 6º e 7º ano, quando ficou acordada a data para devolução dos mesmos. À época, a coordenadora pedagógica se prontificou a receber os questionários respondidos, bem como a ratificar com as turmas a relevância do estudo. Os questionários foram entregues durante as aulas dos professores, que autorizaram a entrada da pesquisadora para informar sobre a pesquisa.

Esse instrumento é útil na pesquisa qualitativa, quando o pesquisador precisa conhecer aspectos gerais como características socioeconômicas, demográficas e informações padronizadas sobre os participantes.

Em que pese às críticas existentes sobre o uso desse tipo de instrumento nas pesquisas qualitativas (González Rey, 2005), ele foi útil para acesso aos participantes e como estratégia para iniciar o vínculo com aqueles que foram entrevistados. Inclusive, durante as entrevistas, eles referiram que se sentiram valorizados por essa iniciativa, pois perceberam que a pesquisa seria uma ação não proposta pela escola, dentre tantas citadas, como desestimulantes. As respostas às perguntas abertas inclusive, foram um fator decisivo para que eu optasse por

realizar essas entrevistas nas residências dos participantes, pois percebi que correria o risco de ter uma participação reduzida de famílias caso optasse pela realização das entrevistas nas dependências físicas da escola.

3.2.3 As entrevistas

A entrevista representa um momento de conversação, que permite ao pesquisador conhecer o entrevistado em sua relação com o contexto social. Requer um planejamento cuidadoso e flexível em relação às técnicas que são empregadas antes e durante essa conversação para que o encontro entre o pesquisador e participante permita a emergência do tema estudado (Bauer & Gaskell, 2002).

As entrevistas foram realizadas nas residências das famílias, pela possibilidade de, num ambiente onde se sentissem à vontade, não avaliados ou julgados, os participantes pudessem expressar livremente suas opiniões. As visitas foram previamente agendadas com as famílias e duraram de 45 minutos a 2 horas, dependendo da disponibilidade de cada participante. Uma entrevista piloto foi realizada e, depois disso, o roteiro de perguntas foi reestruturado a fim de evitar dúvidas e otimizar a conversa com os sujeitos.

O roteiro utilizado nesta pesquisa serviu como eixo para nortear as conversas, mas cada visita realizada teve suas especificidades. As perguntas centrais utilizadas em todas as entrevistas foram: o que você pensa sobre a relação família-escola? Como é ser mãe/pai de adolescente?

Apesar do tema proposto, em diversos momentos as respostas dos sujeitos apontaram para outras direções. Houve momentos em que me questionei sobre o quão distante estaria do foco da pesquisa e, noutros momentos, percebi como eram importantes aquelas conversações para as famílias falarem de si, sem uma expectativa a priori, sem a exigência de uma resposta acertada. Houve momentos em que alguns participantes se emocionaram ao falar da vida

conjugal, dos problemas de aprendizagem dos filhos, dos conflitos com os adolescentes. Houve momentos em que tanto o pai quanto a mãe estavam na residência e demonstraram o desejo de participar das conversas com respostas diferentes daquelas oferecidas pelos participantes. Essas respostas foram também registradas e analisadas. E houve também momentos em que os próprios adolescentes estavam em casa no momento da entrevista, mas como não foram incluídos nesta pesquisa como sujeitos participantes, as respostas não foram registradas. Entretanto, a presença dos filhos nas residências durante essas entrevistas e as interações entre eles e seus pais em relação ao cotidiano que continuava, a despeito da minha presença no local, foi de grande valia para minhas observações e análises.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas em protocolo (Apêndice 6) com base nos critérios utilizados para a transcrição das entrevistas seguiram a lógica proposta por Koch (2003), em que todo o momento de interação com o pesquisador é considerado, incluindo pausas e silêncios, momentos em que a fala se tornara irreconhecível, alongamento vocal, momentos de comentários do pesquisador e momentos de simultaneidade de vozes. A transcrição foi literal, respeitando a linguagem coloquial utilizada. Por integrar a possibilidade de áudio e texto ao mesmo tempo, o *software Express Scribe Transcription Software*, foi utilizado para realizar o procedimento de transcrição e organização do corpus textual. Em seguida, os arquivos gerados foram transferidos para o editor de textos *Microsoft Word*.

A opção por realizar a visita domiciliar se deu pelo número limitado de participantes nas reuniões realizadas na escola, além da dificuldade de acesso às famílias já mencionadas. Além disso, como apontou a revisão de literatura, mesmo as pesquisas voltadas à vertente familiar, tendem a destacar o espaço escolar como campo de pesquisa, devido à importância que este exerce como espaço de socialização e transmissão da cultura. É mais fácil normatizar o conhecimento no espaço escolar, embora ele seja apenas uma face dessa interação (Silva, 2007).

Talvez também seja decorrente daí algumas das dificuldades apontadas em relatos de pesquisa, como difícil acesso às famílias, pouca participação de professores e alunos. Professores enfrentam atualmente uma sobrecarga de responsabilidades aumentada pela tradição que carregam de serem eles os agentes responsáveis pela transmissão formal da cultura.

Além disso, observar o contexto familiar serviu para ampliar a compreensão da perspectiva da família sobre o tema. A visita domiciliar é um profícuo instrumento de pesquisa, pois busca capacitar as famílias em relação à problemática por elas vivenciada, a partir da valorização de seus saberes acerca do tema investigado. É a partir dessa valorização que a família pode se sentir apta para construir possibilidades aos problemas vivenciados (Brandão & Costa, 2005).

Visitar os participantes permitiu conhecer aspectos que seriam impossíveis de serem conhecidos por outro instrumento. Assim, mais do que uma desvinculação da minha figura com a escola, enquanto o lugar de poder institucionalizado, a visita domiciliar permitiu acolhimento, estreitamento de vínculo e deixou as famílias à vontade para falarem de si, de seus impasses e possíveis soluções (Brandão & Costa, 2005).

González Rey (2005) lembra que é no momento empírico da entrevista que o pesquisador pode construir um vínculo maior com o participante e o envolvimento deste com o tema. Opiniões, vivências, questionamentos podem emergir, a depender de como a conversa é conduzida. Para isso, além do manejo da técnica, o pesquisador precisa mostrar-se ao sujeito, assumindo um lugar para além de mero perguntador.

3.2.4 Complementação de frases

Gonzalez Rey (2005) propõe a complementação de frases como um meio auxiliar de interpretação dos sentidos expressos pelo participante no momento do diálogo com o pesquisador. Uma sequência de sentenças incompletas é respondida pelo participante com

afirmações e palavras que sua memória consegue acessar. Em seguida, o pesquisador investiga junto com o participante qual a sua compreensão sobre a palavra que foi expressa, e assim, o pesquisador busca captar como o participante compreende o tema, comparado suas expressões e afirmativas com o detalhamento do conteúdo verbalizado. Nessa tentativa de estruturar, organizar o que foi manifesto em breves afirmativas, o sujeito manifestaria sua subjetividade, idiossincrática e particularidade.

A complementação de frases utilizada neste estudo foi elaborada a partir das respostas às questões abertas registradas e foram agrupadas em torno dos eixos relação com a escola e relação com os adolescentes (Apêndice 5). O instrumento contou com 11 afirmações que foram respondidas e posteriormente incluídas para análise juntamente com as informações das entrevistas.

3.2.5 Sociodrama

Dois meses após a realização das entrevistas, foi proposta a realização de um grupo entre os participantes, para reflexão sobre o tema “Adolescência, Família e Escola”. O encontro teve duração de 5 horas e aconteceu em uma sala de aula cedida pela direção da escola. Embora convidados, nenhum membro da equipe gestora ou técnica da escola compareceu ao grupo, considerando que aquele seria um momento específico da pesquisa.

O sociodrama é um método de investigação que se originou a partir da teoria sacionômica de Jacob Levi Moreno (nas-morte)³. Sua teoria está embasada na ideia de que o ser humano é eminentemente um ser social e que a identidade emerge na confluência dos papéis que são desenvolvidos a partir das relações eu-outro.

³ A teoria sacionômica está alicerçada no tripé sociodinâmica, sociometria e sociatria. A sociodinâmica investiga a dinâmica dos grupos sociais e como eles estão organizados. A sociometria investiga a organização grupal a partir de métodos ou jogos sociodramáticos específicos. A sociatria são as intervenções realizadas a partir dos métodos de ação nos jogos dramáticos (Malaquias, 2012).

Em linhas gerais, o sociodrama é um método de investigação e intervenção com grupos da psiquiatria que tem como objetivo possibilitar a construção de novos significados nas relações por meio da ação compartilhada entre os participantes. Por ser um método de ação, tem a vantagem de interseccionar o que é vivido no plano individual e coletivo para a emergência de novos significados e o despertar à transformação das relações. Seus resultados têm sido comprovados em diferentes contextos de pesquisas (Malaquias, 2012; Nery, Costa & Conceição, 2006; Nery & Costa, 2008).

Os métodos de ação da psiquiatria seguem etapas e procedimentos específicos e consideram os seguintes contextos: contexto social, contexto grupal e contexto dramático. O contexto social se refere à cultura, tempo e espaço onde estão os sujeitos. O contexto grupal são os participantes da ação dramática como diretor e ego-auxiliares. O contexto dramático é o lugar demarcado para acontecer a ação, o espaço social criado para que a emergência dos papéis dramáticos, a partir das cenas e jogos propostos (Malaquias, 2012).

Todos os participantes do grupo sociodramático são mobilizados a participarem da ação. O diretor, que é o coordenador do grupo, tem a função de produzir o encontro, construir hipóteses terapêuticas, propor vivências e facilitar a emergência dos protagonistas da ação. Os ego-auxiliares têm a função de auxiliar o diretor e o grupo para que a vivência seja o mais terapêutica o possível, quer seja representando personagens ou auxiliando o diretor no exercício do papel protagonista, a plateia atua como observador-participante e envolve todos os integrantes do grupo (Malaquias, 2012).

As etapas do jogo sociodramático incluem: 1 - aquecimento (inespecífico e específico), que é o contato prévio com o tema da pesquisa, a fase inicial de construção do grupo e preparação para a dramatização; 2 - dramatização, que é o jogo dramático propriamente dito, em que se aprofunda a vivência relacionada ao tema ou conflito. Nessa fase, o sujeito pode reorganizar seu mundo interno e externo; 3 - compartilhar, que consiste na expressão de

sentimentos sobre o tema discutido; 4 - processamento, momento em que são feitas reflexões sobre o que foi vivido e construído na ação dramática e sua relação com o contexto de vida real do grupo (Malaquias, 2012; Nery, Costa, & Conceição, 2006; Nery, 2012).

Neste estudo, considera-se contexto social as famílias e todos os elementos que fazem parte da trama relacional família-escola. Do contexto grupal faziam parte a diretora do sociodrama, os ego-auxiliares que auxiliaram durante a ação dramática, e eu, em minha inserção como pesquisadora. O contexto dramático foram as ações realizadas pelo grupo, que possibilitaram desvelar os significados sobre a relação das famílias com a escola.

A equipe de pesquisa que realizou o grupo foi composta por:

- a) Diretor: uma psicóloga, psicodramatista, com larga experiência na realização de grupos no contexto clínico e institucional;
- b) Egos-auxiliares: a pesquisadora que auxiliou a diretora na condução do grupo e os demais participantes.
- c) Plateia: três psicólogos que atuaram como observadores-participantes também registraram as reflexões feitas pelo grupo assim como tomaram notas de aspectos não verbais, como gestos, expressões faciais, silêncios durante toda a atividade.

Durante o aquecimento, os participantes foram convidados a se apresentarem e a registrarem numa ficha, que lhes foi entregue, o que eles acham que seus filhos responderiam. Essa ficha intitulada “carta de um adolescente” continha expressões que deveriam ser complementadas pelos pais, com respostas que eles imaginassem que seus filhos responderiam. Eles poderiam escolher qual afirmativa completar e então registrar por escrito com o que lhes viesse à mente. O Apêndice 7 mostra quais foram as frases que eles completaram.

Em seguida, foi realizado um jogo, em que eles deveriam posicionar-se em duplas, dispostos um atrás do outro, representado escola e família. Aquele que estivesse na frente se viraria de costas e deixar-se-ia ser conduzido, de olhos fechados, pelo que estivesse atrás. A

consigna designada pela diretora foi “depois de ter respondido essa pergunta sobre seu filho adolescente, imagine que você e a escola vão trabalhar juntos para lidar com ele. Há momentos em que a escola está à frente e há momentos em que a família está à frente dessa condução. Vamos encenar como seria isso”.

Em seguida, com sinais não verbais, a diretora conduzia as duplas dentro da sala, de modo que cada dupla precisava se ajudar mutuamente para que a ação fosse realizada sem tropeços e tumultos. Aquele que estivesse detrás deveria permanecer de olhos fechados e prestar atenção aos sentimentos que emergiam representando a família ou escola naquela condução. Depois de 5 minutos, o revezamento era feito, invertendo-se as posições da dupla na sala, e a diretora repetia as consignas anteriores. Enquanto isso, os observadores registravam como os participantes se movimentavam, as inquietações, as desconfianças, identificavam as duplas que apresentavam maior fluidez e agregavam suas percepções sobre o momento construído.

Finalizada essa etapa, passou-se ao momento de compartilhar, em que cada participante compartilhou as emoções sobre ter se deixado guiar pelo outro. Em seguida, foi feita a leitura e reflexão sobre as respostas registradas ao início da atividade. Cada participante foi convidado a ler a pergunta e a resposta registrada no início da atividade e a lançar a discussão para o grupo. A diretora fazia as interlocuções com o momento encenado e com as experiências cotidianas que eram trazidas pelos participantes sobre sua interação com a escola e com os filhos.

Essa atividade foi gravada com uma câmera filmadora da marca *Canon T6i* e uma câmera *GoPro5*, para captação da atividade em toda a sua amplitude dentro do espaço que foi utilizado. Dois microfones de alta captação foram distribuídos em pontos específicos da sala, conectados a um gravador de voz. As falas dos sujeitos foram transcritas utilizando-se as mesmas regras da transcrição das entrevistas. Os registros, juntamente com as observações feitas pelos pesquisadores auxiliares, foram adicionados ao material empírico analisado e tabulados com o auxílio do *software Orange Canvas* (Demšar et al, 2013).

Esse momento foi bastante proveitoso para os participantes, que se mostraram surpresos com o acolhimento dos pesquisadores e com a liberdade que sentiram para expressar opiniões, dúvidas e temores. Mais do que um momento empírico, foi uma atividade fortalecedora do protagonismo das famílias presentes, que, juntas, puderam refletir sobre seu envolvimento com os adolescentes e com a escola e reconhecer suas potencialidades. Nesse sentido, a ausência de representantes da escola durante o grupo contribuiu para manter um ambiente protegido, em que as famílias tiveram a oportunidade de manifestar livremente suas opiniões e sentimentos acerca da relação com a escola.

3.3 O processo de Construção e Interpretação das Informações

3.3.1 A análise de conteúdo

A análise de conteúdo é um termo geral utilizado em várias pesquisas qualitativas. É, talvez, a abordagem mais simples de codificação e categorização de textos. A partir de um determinado volume de textos, analisa-se repetições, frequências e estruturas textuais, que permitem inferências e interpretações do fenômeno estudado. Sua maior contribuição enquanto uma técnica de pesquisa qualitativa são os novos insights sobre o tema, ou seja, a possibilidade de uma melhor compreensão do fenômeno estudado ou a descoberta de novas peculiaridades (Krippenford, 2004; Vaismoradi, Turunen & Bondas, 2013).

Nesse trabalho, foi realizada a análise de conteúdo (AC) proposta por Bardin (2011) para a interpretação e construção dos resultados. A autora a define como:

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos

relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2011, p.47).

Duas premissas estão associadas ao processo de AC. A primeira é a de que se tem a possibilidade de explorar e descobrir novos aspectos presentes na comunicação e a segunda, é a de que a fluidez no processo de criação das categorias permite fazer tanto afirmar quanto infirmar as suposições sobre o objeto estudado (Nascimento & Menandro, 2006).

O método da AC pode ser aplicável tanto em pesquisas quantitativas quanto em pesquisas qualitativas. Na primeira, a contagem de frequência dos conteúdos é a base da informação e na segunda, se enfatiza a presença ou ausência de um conjunto de características em determinado conteúdo. Assim, não se trata de uma estrutura rígida, mas um processo fluido e recursivo, a partir de exaustivas leituras do conteúdo analisado (Bardin, 1994, citado por Silva, Silva, Gobbi & Simão, 2005, p. 75).

A AC envolve técnicas que vão desde a classificação das unidades de texto até à avaliação da dimensão dos significados das palavras num contexto, a partir de diferentes análises. A análise por meio de categorias é a mais amplamente utilizada e foi adotada neste estudo. Funciona pelo desdobramento do texto em unidades e categorias, segundo reagrupamentos que consistem num processo inferencial a partir da criação dessas categorias que são analisadas (Bardin, 2011).

Ou seja, o papel do pesquisador é central. Em qualquer material que analise, quer sejam textos, documentos, entrevistas, imagens ou comunicação oral, todos os procedimentos adotados, desde a organização do corpus até a escolha dos indicadores e criação das categorias estão relacionados aos aspectos teóricos e interpretativos escolhidos pelo pesquisador (Bardin, 2011, Godim & Bendassoli, 2014; Nascimento & Menandro, 2006).

Em relação aos seus aspectos interpretativos, os indicadores construídos a partir da análise de conteúdo parecem ser mais factíveis e menos ambíguos do que os indicadores

construídos a partir da epistemologia qualitativa. A possibilidade da elaboração passo a passo do processo de categorização torna essa técnica mais rigorosa e válida (Castro & Sarriera, 2011; Nascimento & Menandro, 2006).

A análise de conteúdo (AC) é um procedimento e não uma teoria. De acordo com Godim e Bendassoli (2014), esse procedimento gerou, até agora, 54 teorias explicativas alternativas, que se autoneciam teorias explicativas, o que parece ser um equívoco, porque a corroboração, a dedução, ou mesmo a imposição de uma teoria não se transpõe arbitrariamente para se tornar categoria teórica. O fenômeno em ciências humanas é circunstancial e para interpretá-lo é preciso orientar-se sobre sua temporalidade e contingência. Os autores alertam que o maior equívoco é referi-la como uma técnica ad hoc referida apenas como método, sem referência ao uso estrito de sua técnica. Outro erro é realizar as inferências que a técnica permite, sem explicitar que tais interpretações estão alicerçadas tanto na indução quanto na dedução:

Assim como o pesquisador faz uso da indução para codificar os dados brutos (primeira redução dos dados), para ser capaz de identificar uma estrutura de organização desses códigos por meio da criação de categorias que reduzam ainda mais os elementos significativos do *corpus*, ele terá de recorrer a elementos dedutivos, notadamente a recursos conceituais e teóricos (Gondim & Bendassoli, 2014, p. 194).

Para Sandelowski (2010), ainda que o pesquisador tenha uma teoria a priori, não significa que haja um compromisso de permanecer dentro dessa teoria. O essencial é que o pesquisador saiba integrar o corpus textual ao contexto pesquisado, de modo que as inferências que fizer realmente façam sentido para o objetivo da pesquisa. Quanto mais o pesquisador compreende o contexto dos participantes, maior será sua capacidade de desenvolver análises que partilhem do significado construído pelos sujeitos, a partir da análise textual propriamente dita.

Conforme explica Bardin (2011), a análise de conteúdo segue três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com as inferências e interpretações. O processo de análise de conteúdo varia de pesquisa a pesquisa, mas três fases etapas são essenciais (Figura 1).

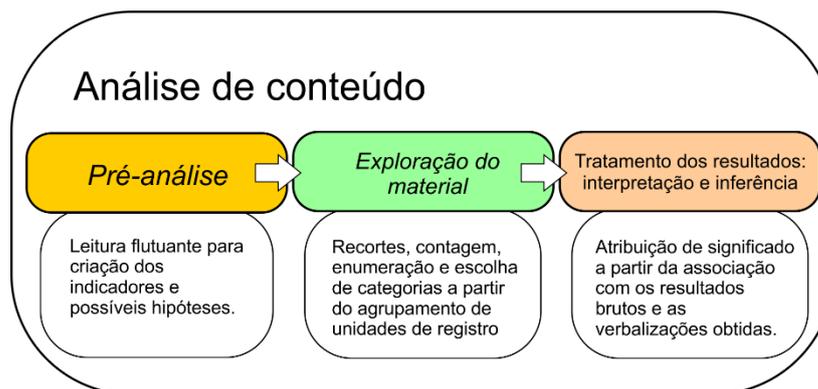


Figura 1. Etapas da análise de conteúdo com base em Bardin (2011).

Durante a pré-análise, as ideias iniciais do pesquisador são sistematizadas, em indicadores e possíveis hipóteses, a partir da leitura do corpus a ser analisado. Seguindo essa lógica, faz-se primeiro a separação do material com leituras flutuantes, como forma de contato inicial estabelecido com o corpus textual, buscando mensagens e informações contidas, que provoquem impressões, sentimentos, expectativas e conhecimentos sobre o tema. As entrevistas são lidas e o processo de criação dos indicadores e categorias, iniciado. Os recortes feitos durante essa leitura devem capturar o sentido do conteúdo ou mostrar as divergências em relação às ideias elaboradas pelo pesquisador. Esses elementos é que vão constituir o corpus analisado e as categorias analíticas.

Neste trabalho, a AC foi estruturada em categorias abertas, a partir do agrupamento e análise das unidades de contexto, primeiramente pelo critério de número de ocorrências, que permitiu a contagem e associação das unidades textuais às categorias criadas. Por categorias abertas se entende as construções que são feitas no curso da análise, tantas quantas forem necessárias, não demasiadas e mutuamente exclusivas (Silva et al, 2005). Feito o agrupamento das categorias, passou-se à reorganização das categorias iniciais, intermediárias e finais, até a definição de uma categoria que melhor descrevesse a análise. A partir de sucessivas leituras, trechos foram selecionados e tabulados em arquivo específico do Excel conforme mostra a Tabela 3. Recortes das entrevistas foram enumerados como unidades de registro e desdobrados em categorias iniciais, intermediárias e finais, juntamente com os indicadores criados a partir

das palavras emergentes no conteúdo. Para elaboração desses indicadores, juntamente com as categorias, as palavras e frases do corpus textual, foram destacadas e agrupadas com base nos critérios de: exaustividade, representatividade, homogeneidade, exclusividade e pertinência, com o auxílio do *software Orange* (Demsar et al., 2013).

Segundo Bardin (2011), exaustividade se refere à inclusão de todas as possibilidades que emergem na leitura do conteúdo e representatividade é a seleção do maior número de informações fornecidas pela amostra sobre o tema. A homogeneidade, se refere ao agrupamento das entrevistas segundo critérios precisos e coerentes com o objetivo da pesquisa para todos os segmentos de textos, a exclusividade classifica os elementos em categorias únicas, ou seja, elementos semelhantes precisam estar em categorias semelhantes e a pertinência, que diz se a unidade de registro destacada corresponde ao tema que se pretende conhecer e ao conteúdo analisado. A Tabela 3 exemplifica como foi realizado esse procedimento.

Tabela 3. *Processo de criação das categorias de análise*

Categorias de análise do tema estudado				
Tema	Categoria inicial	Categoria Intermediária	Categoria Final	UT (unidade textual)
Relação família-escola Participação na vida escolar do adolescente Relação com o adolescente				

Fonte. Procedimento de AC. Adaptado de Câmara (2013).

Alguns pesquisadores selecionam palavras, outros optam por sentenças ou mesmo unidades textuais inteiras. Nesse trabalho, o uso de unidades textuais permitiu maior flexibilidade à análise. A AC permite uma categorização mais fluida, apontando os elementos diretamente relacionados ao conteúdo encontrado no corpus textual assim como também permite que se faça a classificação de textos que sejam ditos de formas diferentes. Ou seja, além do que é dito, importa também como é dito. A criação de categorias abertas permite então essa amplitude de análise e a inclusão de todas as informações que são consideradas elementos constitutivos da interpretação que é apresentada (Nascimento & Menandro, 2006).

Realizar essa organização por meio de unidades de texto me permitiu mais liberdade na interpretação. Ademais, a contagem de palavras e expressões foi realizada pelo *software Orange Canvas* (Demšar et al., 2013) e permitiu a organização dos indicadores com bases nos critérios de pré-análise da análise de conteúdo.

As regras previamente configuradas no *software* para quantificação dessas palavras foram: seleção de temas emergentes a partir de algoritmos de cálculos de distância entre as palavras, exclusão de *stopwords* e exclusão prévia de palavras descontextualizadas ou que identificassem os participantes. Por não existirem banco de dados com palavras que podem ser lematizadas, a tabulação do corpus textual foi feita excluindo as palavras da língua portuguesa que indicassem. O fato de não ser um volume muito grande de textos viabilizou esse procedimento.

O *Orange* não possui dicionário de sinônimos, por isso, poucas palavras foram descartadas. A princípio poderia ser uma limitação na organização do texto, mas, por outro lado, as diferentes expressões de vocabulário para se referir ao mesmo assunto indicam que as palavras estão relacionadas a contextos específicos dos sujeitos. Pela análise de conteúdo, conforme afirmam Nascimento & Menandro (2006), essa variação aponta para os diferentes significados construídos acerca do tema e incitam o pesquisador a compreender melhor o contexto de produção de tais significados.

Os resultados apresentados pelo *software Orange* foram integrados às tabulações que foram feitas pelo *software Excel* e passou-se então para a última fase, a interpretação propriamente dita. Além de voltar à literatura já consultada, foi necessário buscar outras referências que fundamentaram as interpretações que desenvolvo. Conforme mostram Vaismoradi et al. (2013), a análise textual é um momento recursivo, em que o pesquisador transita livremente pelas etapas de codificação e análise para compreender o melhor possível o tema estudado.

3.3.2 O auxílio da técnica de mineração de dados com o *software Orange Canvas*

Existem diversos *softwares* úteis ao processamento de dados, que auxiliam tanto as pesquisas quantitativas ou qualitativas na organização e análise das informações que eles contêm. QDA Miner, N6, Nvivo, Alceste, Iramuteq, Atlas-ti são exemplos de ferramentas úteis nas pesquisas em saúde, ciências sociais e ciências humanas (Nastase, Koeszegi, & Szpakowicz, 2007; Ignatow, 2017).

Esses *softwares* auxiliam no processamento e organização de textos, executando tarefas que, se feitas manualmente, impossibilitariam as pesquisas com amostragem grande. Frequências de palavras, coocorrência, similaridades, discrepâncias, identificação de padrões e procedimentos estatísticos são algumas das ferramentas viabilizadas pelos *softwares* de análises de conteúdo (Ignatow, 2017).

Mesmo nas pesquisas qualitativas que não demandam amostras representativas, métodos informatizados podem ajudar na organização do material empírico, permitindo que o pesquisador se debruce por mais tempo na análise combinada de aspectos da linguagem previstos pelo *software* e na interpretação de aspectos contextuais das palavras e significados que forem atribuídos durante a análise (Nastase et al., 2007).

Os métodos automatizados de análise de texto enfrentam dois grandes desafios. O primeiro é a organização do corpus textual para que se identifiquem aspectos léxicos e gramaticais e se elimine o que chamamos de ruído lexical, aqueles elementos textuais que não fazem sentido dentro do corpus textual (Nastase et al., 2007).

O outro desafio é como atribuir significado às unidades textuais preservadas, pois uma palavra por si só, desprovida de seu contexto não tem relevância para a pesquisa social. O contexto é um dos, senão, o aspecto mais relevante numa comunicação. Isso porque uma palavra, ou categoria codificada por ocorrer com maior ou menor frequência por inúmeras

razões. Tanto pode ser pela relevância daquele tema ou pela disposição ou capacidade do entrevistado de falar sobre o assunto (Nastase et al., 2007).

Por isso, compreender o nível socioeconômico, o gênero, a cultura e os aspectos que dizem respeito ao momento da interação como repetições, silêncios, pausas e entonação de voz, são aspectos que precisam ser conhecidos para se fazer uma inferência a respeito do que o outro comunica (Nastase et al., 2007; Sandelowski, 2010).

Nenhum *software* é em si mesmo uma metodologia. Toda análise é feita pelo pesquisador, pelo menos até o momento. Para isso, seria necessária a criação de um *software* próprio e esse processo por si só já seria um problema de pesquisa. Optei pela análise de conteúdo com o auxílio do *software Orange Canvas* (Demšar et al, 2013), um programa de código aberto (*open source*), desenvolvido pela Universidade de Ljubljana, na Eslovênia.

O *software Orange Canvas*, (*ORANGE*) é um programa para processamento léxico, baseado em técnicas de aprendizagem de máquina e mineração de dados, para a compreensão de textos em grande ou pequeno volume. Dentre suas vantagens, destaca-se o fato de ser um *software* que usa códigos abertos, altamente intuitivo e sua interface tem demonstrado ser eficiente na área de processamento de dados, nas mais diversas áreas (Demšar et al, 2013). Por *open source*, compreende-se que o código fonte do *software* é disponibilizado, permitindo que terceiros alterem sua configuração de acordo com a finalidade do uso. Exemplos de *softwares open source* são o GNU/Linux, Iramuteq que podem ser utilizados por todos os usuários sem taxas de licenças, com interfaces flexíveis e uma prática colaborativa ao permitir o reuso e adaptações dos códigos-fonte utilizados (<https://opensource.com/resources/what-open-source>)

Por aprendizagem de máquina se compreende a capacidade da máquina encontrar padrões por meio de experiências que são coletadas e tabuladas por sistemas específicos e fazer previsões a partir de propriedades conhecidas e aprendidas pelo computador (Brynjolfsson & Mitchell, 2017; Gomide, et al, 2015).

Por mineração de dados, se entende as descobertas das relações entre os dados, a partir de algoritmos pre-estabelecidos, que funcionam como regras de associação (Gomide et al., 2015). Em linhas gerais, todo trabalho de mineração de textos envolve as seguintes etapas: coleta dos documentos, pré-processamento, indexação, mineração e análise. Cabe ao pesquisador a tarefa de analisar os resultados que o *software* apresenta e atribuir significados a partir das referências teóricas que adota para compreender o corpus textual (Kudo & Matsumoto, 2004).

A Figura 2 sintetiza como esse procedimento foi realizado no *Orange*:

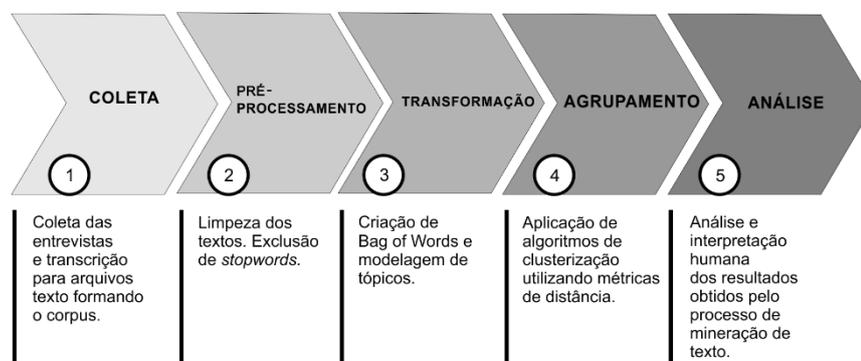


Figura 2. O processo de mineração de dados feito no *software Orange*.

1. Coleta dos documentos: Os textos transcritos foram agrupados em um único arquivo e renomeados no disco rígido do computador. Em seguida, foram transferidos para a base de dados do *software*;
2. Pré-processamento: exaustivas leituras foram realizadas para a criação de um modelo representativo textual. As normas gramaticais da língua portuguesa foram aplicadas, e os arquivos tratados a fim de se evitar o que chamamos de ruído léxico e gramatical. Nesse processo, os arquivos foram novamente analisados, a partir de critérios de “tokenização”, ou seja, da separação das palavras por caracteres de controle, como espaços e pontuações, evitando assim, que unidades isoladas sem relevância semântica fossem incluídas na análise. Em seguida, foram removidas as palavras chamadas *stopwords*, ou seja, todos os caracteres considerados não geradores de conteúdo para análise (pronomes, preposições, artigos).

3. Transformação: uso de algoritmos para a busca de classes gramaticais variáveis e invariáveis da língua portuguesa para criação das *bag of words*.
4. Mineração dos textos: cálculos, inferências e exertos do corpus textual, que forneceram informações significativas para a análise.
5. Análise: finalizados os cálculos, foi realizada a leitura e interpretação dos resultados para verificar sua utilidade para os objetivos da pesquisa e a interpretação com base no referencial teórico adotado.

O *software Orange* auxiliou nas análises e inferências feitas a partir da recuperação e processamento do corpus textual. O *software* agrupa ou segmenta as informações com base em algoritmos específicos que são utilizados de acordo com os objetivos do pesquisador, conforme descrevo a seguir.

3.3.3 Procedimento de organização do texto

Bag of words

Uma das técnicas empregadas, foi a chamada análise de similitude, presente também em outros *softwares*, conhecida como “*bag of words*” (Figura 3). Essa técnica permite a contagem das palavras e análise lexical de todos os segmentos de texto do corpus e a análise é feita com base na teoria dos grafos⁴, com o objetivo de avaliar a proximidade e relações entre os elementos do corpus textual, por meio do cálculo de distância entre os textos.

BAG OF WORDS							
	eu	amo	escola	ir	para	professor	legal
p1	1	1	1	0	0	0	0
p2	0	1	1	1	1	0	0
p3	0	0	0	0	0	1	1

Figura 3. Exemplo de uma *bag of words*.

⁴ Ramo da matemática que estuda as relações entre os objetos de um determinado conjunto, permitindo identificar semelhanças entre as palavras e seu resultado.

O segundo passo que o *software* realiza é o cálculo das distâncias entre os segmentos de textos, por meio do cálculo de distância euclidiana.

Distância euclidiana

O método euclidiano exemplificado pela Figura 4 é uma fórmula para a obtenção das distâncias entre os elementos textuais e classificação conforme essas variações. A distância euclidiana mede a dissimilaridade entre dois objetos, sendo que quanto mais próximo de zero, mais similares eles são.

	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	Xn
	eu	amo	escola	ir	para	professor	legal	...
p1	1	1	1	0	0	0	0	...
p2	0	1	1	1	1	0	0	...
p3	0	0	0	0	0	1	1	...

Cálculo da distância euclidiana entre os textos usando a Bag of Words

$$d_{p1_p2} = \sqrt{(X1_{p1} - X1_{p2})^2 + (X2_{p1} - X2_{p2})^2 + (X3_{p1} - X3_{p2})^2 + \dots + (Xn_{p1} - Xn_{p2})^2}$$

onde d_{p1_p2} é a distância euclidiana entre o primeiro e o segundo texto

Figura 4. Exemplo de um cálculo de distância euclidiana a partir de uma *bag of words*.

K-means e Hierarchical Clustering

Outro procedimento realizado pelo *software* foi o agrupamento e classificação por meio do algoritmo *k-means*. Essa técnica consiste no particionamento do corpus textual para encontrar um número de grupos (k), em acordo com o número de *clusters* definido previamente pelo usuário. Após sucessivos ajustes de cálculos de distância entre os grupos e ajuste de suas respectivas médias, o algoritmo aponta quais são os elementos textuais integrantes de cada

classe. Estas serão agrupadas com base nas menores distâncias entre os textos que foram calculadas, conforme mostra a Figura 5.

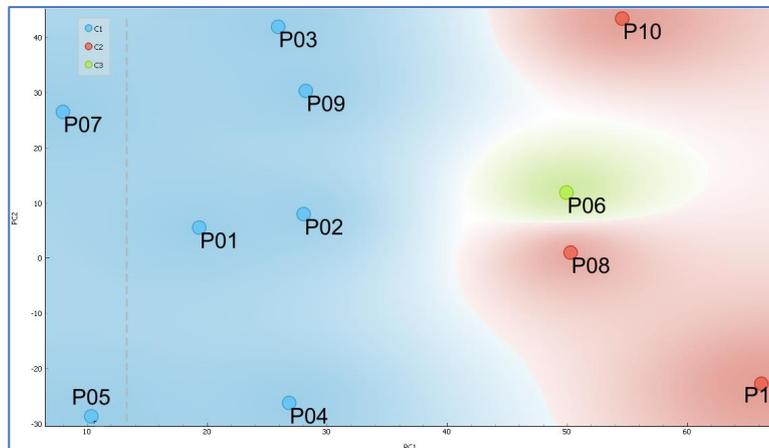


Figura 5. A técnica *K-means*.

O *hierarchical clustering analysis* (HCA) é um algoritmo que tem a mesma função do algoritmo *k-means*: organizar as informações a partir da distância entre os *clusters*. O HCA submete o vocabulário do corpus textual a cálculos que geram classes e segmentos de textos com aspectos semânticos semelhantes entre si. Em seguida, tabula as informações tanto em ordem crescente como em ordem decrescente, a partir das distâncias dos elementos textuais, permitindo ao usuário fazer inferências a partir da proximidade lexical dos segmentos de texto.

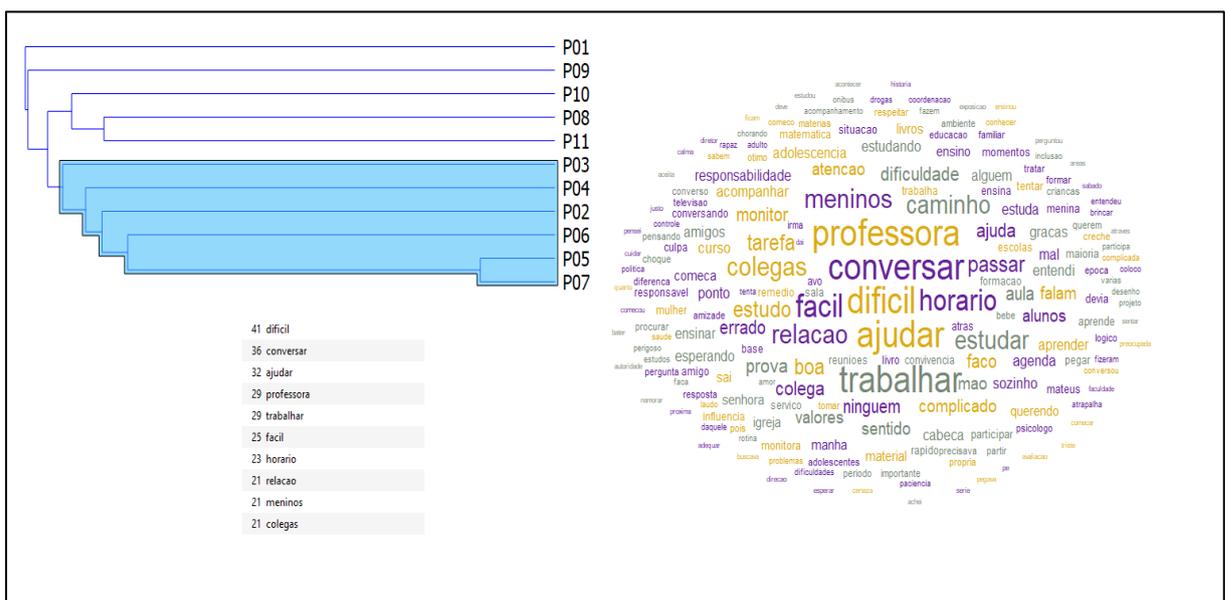


Figura 6. Clusterização hierárquica gerada a partir do algoritmo *topic modelling* com visualização da nuvem de *tags* e contagem de palavras.

Assim como outros *softwares* de análise, nenhuma análise feita pelo *Orange* produz resultados definitivos. Ou seja, o *software* faz a tabulação e análise léxica, mas o pesquisador precisa compreender o *corpus* textual, nas versões original e tabulada para realizar as interpretações e inferências a partir do material organizado. Não é um processo automático e a centralidade do pesquisador ainda permanece (Mendes & Miskulin, 2017).

Como já mencionado, assim como acontece com a análise de conteúdo, citar o próprio *software* como técnica de análise é um equívoco. Existe um certo fascínio que os *softwares* de análise textual exercem sobre os pesquisadores, que compromete o resultado de muitas pesquisas. Inúmeras publicações citam o próprio *software* como se fosse a técnica de análise dos dados, ou o método da pesquisa, quando ele é apenas um instrumento de auxílio à análise, que não prescinde da articulação teórica feita pelo pesquisador (Mendes & Miskulin, 2017).

Deste modo, não apresento aqui respostas generalizáveis e faço um adendo. As discrepâncias, chamadas *outliers*, apontadas pelo *software* foram registradas e, em momento posterior, procedi à leitura dos textos para identificar como essas discrepâncias compareceram nos segmentos de textos e refletir sobre elas como especificidades contextuais, portanto, produções subjetivas dos sujeitos participantes que também poderiam ser agregadas às interpretações que fiz sobre o tema.

Refletir sobre essas discrepâncias está em acordo com os princípios epistemológicos da pesquisa qualitativa. De acordo com Vaismoradi et al. (2013), a pesquisa qualitativa visa chegar à compreensão de um fenômeno a partir da perspectiva do pesquisador, o que significa, além de apontar as evidências que aparecem nos resultados, construir novas possibilidades de análise do fenômeno. O auxílio do *software* e os procedimentos de análises lexicais e semânticas não prescindem do papel investigativo e curioso do pesquisador que precisa estar presente na produção final dos resultados.

Capítulo 3

4. Resultados e Discussão

A relação família-escola é uma prática social necessária à continuidade do sistema produtivo contemporâneo, mas não é um processo natural. Sua gênese está relacionada ao próprio surgimento da escolarização, como demanda para o preparo de pessoas capazes para o trabalho. Por esse motivo, propositalmente, escolhi investigar a percepção das famílias sobre essa relação.

Partindo de uma leitura clínica, com base na Psicologia Histórico Cultural e no paradigma sistêmico, busco compreender as dimensões intersubjetivas das experiências relatadas pelos participantes sobre sua relação com a escola e com os filhos adolescentes.

Conforme mostra González Rey (2007a), o sentido subjetivo produzido pelo sujeito envolve mais do que se apresenta formalmente no que ele diz sobre si mesmo. Essa pesquisa viabilizou o acesso às experiências das famílias investigadas, não somente por meio de respostas às perguntas de pesquisa, mas também pelo encontro com os participantes, que permitiu a criação de novos sentidos, tanto por mim quanto pelos sujeitos com quem me encontrei ao longo do processo empírico.

O percurso metodológico trilhado, especialmente a ocasião das entrevistas realizadas na residência das famílias e o sociodrama, foram ações importantes para favorecer a produção de sentidos alternativos aos participantes, mobilizando processos de transformações não apenas dos sujeitos entrevistados, mas também da própria relação com a escola.

Começo então a apresentação das informações construídas com a descrição do contexto da pesquisa, caracterizando a escola e os contatos formais e informais que realizei. Trago também reflexões feitas a partir da entrevista com representantes da escola, que subsidiaram o contato com as famílias e o desenvolvimento dos instrumentos que foram utilizados.

4.1 O contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida com famílias de filhos adolescentes estudantes de uma escola pública do município de Goiânia, voltada para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Minha inserção nesse contexto se deu em 2015, durante a participação no grupo de pesquisa PRODEQUI, que avaliou o impacto da 5ª edição do Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadoras de Escolas Públicas, realizada em parceria com a Universidade de Brasília.

Para essa avaliação, foram visitadas 26 escolas e a escola em questão foi escolhida pela disponibilidade que apresentou para me receber como pesquisadora, bem como pelo histórico de ações de prevenção que envolviam alunos e famílias, relatados pelos professores, com projetos preventivos executados em anos anteriores. Além disso, essa escola cumpriu com êxito o módulo prático de formação do curso de formação de educadores do PRODEQUI, que consistiu na elaboração e no desenvolvimento de um projeto de prevenção do uso de drogas para a comunidade escolar.

Como resultado dessa formação, os professores da escola elaboraram um projeto de prevenção do uso de drogas, que contou com a participação de alunos e familiares em atividades formativas e informativas sobre o uso de drogas, ao longo do ano de finalização do curso, incluindo oficinas, palestras, aulas, atividades em grupos, dentre outras.

4.2 Espaço físico da escola e organização administrativa

A estrutura física da escola compreende a três edificações: prédio I, onde acontece a II Fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio, prédio II, onde acontece a I fase do Ensino Fundamental e prédio III, destinado à Educação Infantil. O espaço onde é oferecido o Ensino Fundamental II compreende 17 salas de aula, um laboratório de informática, duas salas de

depósito de materiais, um laboratório de ciências biológicas, três salas para coordenação pedagógica, um sala para estágio, uma sala para o corpo editorial de periódico da escola, uma sala para professores de línguas estrangeiras e informática, nove salas de professores, uma sala para a direção, uma sala para secretaria executiva, um mini auditório, um biblioteca, uma minicozinha, três salas para depósito de materiais de limpeza, dois almoxarifados, uma sala para secretaria administrativa, uma sala para grêmio estudantil, um *hall* com mesas de estudos. Além disso, anexado ao prédio existem três salas de artes, uma sala de dança, um pátio coberto, cozinha com despensa, um almoxarifado de educação física, vestiário para equipe de apoio e sanitários com chuveiros. Os prédios II e III também bem estruturados com salas, laboratórios e espaços para as atividades pedagógicas e administrativas.

A estrutura organizacional da escola é formada pelo Órgão Deliberativo Superior, Órgãos de Direção, Comissões Permanentes, Coordenações de Curso, Departamentos de Ensino e dos Setores Acadêmicos. O Conselho Diretor é o organismo máximo deliberativo e de recurso da Unidade em matéria acadêmica, administrativa e financeira. É composto pelo diretor, vice-diretor, coordenadores das comissões e das coordenações, chefes de departamentos de ensino, representantes dos técnicos administrativos, representantes dos pais/responsáveis, representantes dos alunos e demais professores da unidade.

A Direção é a estância executiva central que administra, coordena e superintende todas as atividades da escola. É exercida pelo Diretor, auxiliado pelo Vice-Diretor. As Comissões Permanentes são responsáveis pela articulação entre os projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos pela escola. As Coordenações de Curso são responsáveis pela coordenação didática e pedagógica da Educação Básica, em todas as suas etapas e são constituídas pelas seguintes coordenações: Coordenação de Curso da Educação Infantil, Coordenação de Curso do Ensino Fundamental – Anos Iniciais; Coordenação de Curso do Ensino Fundamental – Anos Finais; Coordenação de Curso de Ensino Médio e Coordenação de Pós-Graduação e Pesquisa.

Os Departamentos de Ensino são constituídos pelas respectivas áreas de ensino agrupadas em: departamentos de língua portuguesa, educação física, artes, línguas estrangeiras, história, geografia, sociologia, filosofia, matemática, biologia, química, pedagogia, educação infantil e multimídia educativa.

Os Setores Acadêmicos se constituem em: suporte técnico-pedagógico necessário ao desenvolvimento das atividades institucionais e se vinculam à Direção. São compostos por profissionais técnicos responsáveis pelo planejamento, organização, funcionamento e avaliação de atividades e são organizados da seguinte maneira: setor de desenvolvimento de ações pedagógicas; setor da biblioteca escolar; setor de administração; setor de administração da Pós-Graduação e setor de administração da Educação Infantil. Todas as funções, atribuições e desdobramentos de cada um desses órgãos está previsto em regimento próprio da escola.

A escola conta também com Associação de Pais e Mestres (APM) e um grêmio estudantil. A APM foi fundada em 1995, regida por Estatuto próprio e tem o objetivo de promover o entrosamento e colaboração entre escola, família e comunidade, com ações que garantam aos pais o acesso e conhecimento sobre os objetivos, métodos e processos pedagógicos adotados pelos professores e outras ações que promovam essa prática colaborativa por meio de reuniões, assembleias, eventos e participação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola. O grêmio estudantil é formado pelos alunos, com representação em reuniões, assembleias e comissões, participando da tomada de decisões nas instâncias deliberativas da escola.

A escola desenvolve atividades que vão desde a educação básica até o ensino médio, além de atuar na formação em nível de pós-graduação na área de Educação. O Ensino Fundamental está organizado em primeira e segunda fase. A primeira fase compreende as séries entre 1º e 5º ano, com aulas regulares no turno matutino para um total aproximado de 260 alunos. A segunda fase do Ensino Fundamental contempla alunos do 6º ao 9º ano, totalizando

260 alunos. No Ensino Médio, são ofertadas 180 vagas em média, anualmente. Todas as aulas regulares são oferecidas durante o período matutino. O período vespertino destina-se a outras atividades de apoio pedagógico, como aulas extracurriculares e reforço escolar.

Um dos objetivos centrais da escola é estabelecer uma relação dialógica com alunos, professores, pais, técnicos administrativos, estagiários e pesquisadores rumo a um conhecimento abrangente do processo de humanização, manifesto em um projeto que delinea diretrizes políticas e pedagógicas do processo educacional, e que pretenda ser autêntico, aberto e dinâmico. Por essa prática, é uma instituição que se destaca entre as demais escolas públicas, como uma escola voltada à formação integral do aluno, como sujeito crítico, comprometido com a transformação das condições sociais.

Por esses predicados, considerei que essa escola teria disponibilidade para me receber como pesquisadora, a partir da inserção em alguma das atividades de extensão em desenvolvimento ou afins. O contato inicial se deu com a participação em reuniões com os professores para avaliação da pesquisa do PRODEQUI e visitas feitas à coordenação pedagógica e direção.

A autorização para a pesquisa foi concedida pelo diretor, que também orientou sobre como poderia ser o contato com os familiares para planejamento do desenho da investigação. Depois do contato com os coordenadores pedagógicos, diferentes alternativas foram propostas para acesso aos sujeitos participantes: apoio às atividades extras previstas no calendário escolar, como jornadas, oficinas e outras atividades grupais, ou mesmo apoio na criação de atividades específicas voltadas aos familiares.

Esse momento por si só gerou reflexões sobre minha inserção no campo de pesquisa: minha intenção inicial era investigar famílias de alunos que cursavam o último ano da I fase do ensino fundamental, ou seja, o 5º ano e as famílias com filhos iniciando a II fase do ensino fundamental, o 6º ano. Foi proposta à coordenação pedagógica do Ensino Fundamental I, a

realização de oficinas e palestras, ou mesmo a participação na estruturação de uma atividade de extensão regularmente desenvolvida ao longo da pesquisa, mas, não houve seguimento dessa articulação, o que inviabilizou a continuidade desse primeiro desenho de pesquisa.

Esse impasse levou-me cogitar a possibilidade de realizar a pesquisa em outra escola, mas, considero que se trata de um episódio comum no ambiente escolar. Geralmente, as pesquisas realizadas no ambiente escolar enfatizam o olhar dos professores, as demandas da escola e acontecem como atividades complementares às propostas pedagógicas. No meu caso, apresentei-me como um terceiro agente, uma pessoa não-vinculada à escola com o objetivo de dar proeminência às famílias e não à escola.

Para Duarte (2002), essas situações são parte integrante do material de análise. O modo como o contato com os sujeitos ocorreu, a disponibilidade tanto dos profissionais quanto dos familiares para a realização das entrevistas, o local e postura adotados, os sinais não verbais, gestos, aspectos corporais e todos os elementos passíveis de análise foram incluídos nessa reflexão.

Durante o período anterior ao desenvolvimento da metodologia, constatei que não teria o efetivo respaldo para adentrar a escola com a oferta de ações diferenciadas, como cursos, oficinas ou outras atividades que demandassem a frequência e participação das famílias para um maior envolvimento como participantes da pesquisa. Concomitantemente, a coordenação dos Ensino Fundamental II mostrou-se disponível para mediar o acesso aos sujeitos e por esse motivo, optei por investigar as famílias dos alunos matriculados no 6º e 7º ano.

A escolha dos instrumentos e procedimentos desta pesquisa visaram então à construção de um espaço de acolhimento, favorável à participação das famílias para falarem sobre suas experiências sem se sentirem como pessoas que necessitam de intervenção ou orientações. Diferente do que se previu no projeto de pesquisa (Macedo, 2016), inicialmente o acesso aos familiares ficou restrito às conversas informais durante as reuniões que participei, uso de

questionário, como estratégia para contato inicial, visitas domiciliares e um sociodrama realizado na escola. O questionário não era um instrumento previsto, mas precisou ser utilizado como estratégia de acesso aos participantes, depois de se constatar que era reduzido o número de pessoas que frequentava as atividades de rotina da escola.

A escolha da residência dos participantes como local para realização das entrevistas foi outra estratégia necessária para facilitar o vínculo entre pesquisadora e participantes. A observação prévia das atividades na escola permitiu observar que os familiares provavelmente não se sentiriam à vontade para expor suas opiniões e vivências em relação à escola se a conversa fosse realizada naquele ambiente. Considero que a visita domiciliar foi uma estratégia benéfica, tanto para os participantes quanto para os objetivos da pesquisa.

Diversos estudos mostram como esse contexto é complexo, porque a cultura dominante é que a formalização do saber na escola lhe confere a primazia do conhecimento. A mudança nos procedimentos empíricos foi acertada, porque se realinhou ao meu objetivo de escutar e compreender as famílias, sem um viés interventivo, mas a partir de uma escuta empática e acolhedora.

4.3 A entrevista com a direção

À época das visitas ao campo, o diretor da escola participou de uma entrevista em que foi perguntado: como é a relação da escola com a família? Quais os pontos fortes e fragilidades dessa relação?

Em linhas gerais, o diretor apresentou a visão da escola sobre seu trabalho pedagógico e as estratégias que lança mão para aproximar as famílias do cotidiano escolar. Afirmou que a escola se situa num ponto de tensão, que precisa preparar as crianças e jovens para se tornarem produtivos, mas também precisa instigar o pensamento crítico e o papel ativo dos alunos no momento histórico que eles vivem. Pontuou sua dificuldade de mediar essa ação, estando no

papel de diretor, uma vez que, quando não está em cargos de chefia e seu contato fica restrito ao universo do aluno, adota uma postura distinta daquela exigida por estar num cargo de gestão.

Enquanto professor, ele afirma que pode agir com mais liberdade na interação com os alunos e famílias, mas como diretor, tem a tarefa de mediar a relação de toda a escola na comunidade escolar.

Em dado momento da entrevista, o participante afirmou “eu não sou ator, sou um sujeito”, enfatizando as reflexões teóricas que fez ao longo de sua formação profissional e docente acerca do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, na ocasião específica da entrevista, percebi que contradições poderiam escapar, na medida que ele foi pontuando o desafio do papel de diretor que exerce e os malabarismos que precisa fazer para cumprir os objetivos pedagógicos da escola. Fez-me pensar que, se para fazer essa mediação, enquanto diretor, ele precisa se abster de profundas convicções teóricas acerca da relação família-escola, quais sentidos ele mesmo produz, na vivência desse papel?

4.4 A entrevista com a coordenação pedagógica

A coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II colaborou com a entrevista e com diversos momentos de conversas informais que tive, durante as observações. Segundo ela, os adolescentes não recebem o acompanhamento que deveriam receber. Após lançar mão de várias estratégias sem sucesso, optou por convocar individualmente todos os pais, cujos alunos estivessem com conceitos abaixo da média. Argumentos legais foram usados, mesmo assim, a participação da família ainda é pequena.

Relatou sobre seu próprio desconforto quando precisava tomar alguma medida mais austera com os alunos e não conhecia o contexto familiar e os motivos que poderiam influenciar o comportamento do aluno. Devido a essa dificuldade, o que ela faz é incentivar os próprios adolescentes a procurarem a coordenação para pedirem orientações ou ajuda sempre que precisassem.

Notou que depois disso, os alunos passaram a frequentar mais a coordenação, não somente quando enviados pelos professores por indisciplina, mas, para conversarem sobre sua rotina, amizades e sobre a família.

4.5 A entrevista com o setor de psicologia

Um encontro foi realizado com um profissional de psicologia da escola, em que foram feitas as mesmas perguntas: como é a relação da escola com a família? Quais os pontos fortes e fragilidades dessa relação?

Igualmente, como foi citado pela coordenação pedagógica, a psicóloga relatou que uma das grandes dificuldades é levar os pais dos alunos que mais precisam à escola. Mesmo com a oferta de horários flexíveis, telefonemas, bilhetes, as famílias não comparecem e quando o fazem, geralmente ao final do ano letivo, questionam as notas e conceitos recebidos pelo aluno, sem sequer, ter se dado ao trabalho de acompanhar esse processo de aprendizagem.

Não responsabilizou os pais por essa prática, e sim, considera que faz parte da nossa cultura, e que a escola precisa criar outras formas para se aproximar dos pais. Mencionou alguns projetos que ainda serão implantados, como a escola de pais e um projeto de orientação vocacional para os adolescentes.

Relatou que percebe a dinâmica conflituosa entre alguns professores e as famílias em casos pontuais, mas no geral, os professores são disponíveis e se empenham para manter um relacionamento harmonioso com as famílias.

Apontou que o maior desafio da escola talvez seja criar outras estratégias para contemplar as famílias não-participativas, já que as tradicionais reuniões não têm quórum e não são suficientes para estreitar laços entre a equipe docente e as famílias.

4.6 As famílias⁵

Apresento agora quem são as famílias que entrevistei. Para que vozes e trechos de falas não fiquem desconexos e desprovidos de sentido, considerei importante resumir o contexto de cada uma delas. Na descrição da Tabela 4 apresento os codinomes das famílias e o número que foi gerado para análise pelo *software Orange*.

Para preservar a identidade dos sujeitos, codinomes foram utilizados, associados às impressões e significados que melhor traduziram meu contato com as famílias. Cada palavra escolhida simboliza, para mim, um aspecto relevante encontrado na história narrada pelos participantes.

Tabela 4. Participante, codinome da família e número no *software Orange*.

Participante	Codinome da família	Número no <i>software</i>
Gorete, mãe de Aline e Alice	Família sobrecarga	01
Aurélia, mãe de Pablo	Família pensamento	02
Ivone, mãe de Igor	Família resiliência	03
Carina, mãe de Jonas	Família de um só	04
Luiz, pai de Ana	Família contradição	05
Nair, mãe de Júnior	Família resistência	06
Laís e Heitor, mãe e pai de Felipe	Família fé	07
Maria e João, mãe e pai de Mariana	Família conversa	08
Sueli e Ronaldo, mãe e pai de Gilberto	Família tradição	09
Rose e Tulio, mãe e pai de Andressa	Família esforço	10
Alice e Artur, mãe e pai de Amora	Família afeto	11

Fonte: arquivos da autora.

⁵ Nesse trabalho, os termos “pais” são equivalentes à “família”. O objetivo do estudo foi investigar as vivências das famílias, independente de sua configuração. Entretanto, em todas elas, a composição familiar tem a presença dos genitores, ou de um deles, por esse motivo, adotou-se os termos “pai” ou “mãe”, porque foram estes os sujeitos que participaram, apesar de não ser o critério de participação e não ser uma representação exclusiva do conceito de família, já que na atualidade, temos inúmeras composições familiares.

Na Tabela 5 apresento a composição geral de cada família, as observações e impressões provocadas em diferentes momentos nos quais tivemos contato.

Tabela 5. *Composição familiar e caracterização geral dos participantes.*

Nome da família	Composição familiar	Quem foi entrevistado	Participantes do grupo	Observações e impressões
P1(Gorete) Família sobrecarga	Mãe, pai e 3 filhas (12, 13 e 15 anos)	Mãe	Pai e mãe	Mãe participou desde o primeiro momento, quando foi oferecido o <i>workshop</i> para apresentar a pesquisa. Pai ausente na entrevista, mas participou do grupo. Educação no dia a dia fica sob a responsabilidade materna.
P2 (Aurélia) Família pensamento	Mãe e filho (14 anos)	Mãe	Mãe	Mãe aceitou participar mediante apresentação do questionário. Questiona bastante a relação com a escola, afirma contradições e represálias.
P3(Ivone) Família resiliência	Mãe, filho (14 anos) e filha (16 anos)	Mãe	Ausente	Mãe aceitou participar mediante apresentação do questionário. Sentiu-se valorizada pela visita e entrevista. Desabafou sobre situações de constrangimento que viveu em decorrência de problemas de comportamento do filho na escola.
P4(Carina) Família de um só	Mãe e filho (13 anos)	Mãe	Ausente	Mãe aceitou participar da pesquisa por ocasião de um convite feito durante uma reunião na escola. Refere que sua relação com a escola é marcada por muitas cobranças e pouco apoio.
P5(Luiz) Família contradição	Mãe, pai e filhas (18 e 14 anos)	Pai	Pai e mãe	Indicado por outro sujeito que participou da entrevista. Distingue que a função da escola é ensinar e não educar.
P6(Nair) Família resistência	Mãe, filho (13 anos) e avó	Mãe	Ausente	Aceitou participar mediante questionário. Refere desamparo em relação aos problemas de aprendizagem do filho.
P7(Laís e Heitor) Família fé	Mãe, pai, filha (14 a) e filho (12 ^a)	Mãe e pai	Ausentes	Aceitou participar mediante questionário. Refere satisfação com a escola, apesar da alta cobrança por participação.
P8(Maria e João) Família conversa	Mãe, pai e filha (13 anos)	Mãe e pai	Mãe e pai	Indicados por outro sujeito. Referem que a relação com a escola é contraditória.
P9(Sueli e Ronaldo) Família tradição	Mãe, pai e filho (12 anos)	Mãe e pai	Mãe	Aceitou participar mediante questionário. Mãe se queixa da ausência do pai na participação da vida escolar do filho.
P10 (Rose e Tulio) Família esforço	Mãe, pai, filho (12a) filha (10a) e sobrinho (16 a)	Mãe e pai	Mãe e pai	Mãe participou desde o primeiro momento, quando foi oferecido o <i>workshop</i> para apresentar a pesquisa. Relações de tensão com a escola, apesar do diálogo.
P11(Alice e Artur) Família afeto	Mãe, filha (15 anos) e avó materna	Mãe e pai	Ausentes	Aceitou participar mediante apresentação do questionário. Referem relação contraditória com a escola, apesar do diálogo.

Os arranjos familiares encontrados foram casal heterossexual (sete famílias) e monoparental feminina (três famílias) e estendida composta (uma família). Os casais são compostos por esposo, esposa e filhos, sem histórico de recasamentos. As três famílias chefiadas por mulheres se divorciaram nos últimos 10 anos e a família estendida é composta por mãe, avó e neto, sendo que a genitora engravidou aos 15 anos e nunca foi casada. A idade média dos genitores é 49 anos e o número de filhos varia entre um e três, com idades entre 10 e 25 anos. O nível socioeconômico varia de dois a nove salários mínimos. Em relação à escolarização, em três famílias, os pais têm Ensino Fundamental completo, três concluíram o Ensino Médio, uma família tem Ensino Superior completo e quatro possuem Ensino Superior completo com Pós-Graduação. Todas as famílias residem em bairros vizinhos à escola, em casa de alvenaria, com condições adequadas de saneamento e higiene. Sete delas residem em casa própria e quatro residem em casa alugada.

Das 11 famílias entrevistadas, cinco compareceram do sociodrama que foi oferecido cerca de dois meses depois da entrevista. Mesmo assim, os sujeitos que participaram apenas das entrevistas foram incluídos nessa análise, porque a entrevista foi o principal instrumento da pesquisa. Além disso, a não-participação no sociodrama também contribuiu para a elaboração dos indicadores construídos nesta seção.

Por outro lado, considero que a presença dos pais e mães que não participaram das entrevistas, no sociodrama proposto, foi também uma mudança significativa do sistema familiar, disparada a partir da conversação que ocorreu com aquele genitor que esteve presente no momento da entrevista. Sem dúvida, o momento de escuta e acolhimento propiciado durante a entrevista na residência dessas famílias, suscitou a motivação para uma ação compartilhada sobre o cuidado e acompanhamento dispensado a seus filhos adolescentes.

Isso se fez perceber na participação desses casais durante o sociodrama. Os cônjuges que não participaram das entrevistas se mostraram amistosos e participativos durante o

sociodrama. Aqueles que participaram das entrevistas, por sua vez, reafirmaram o valor de participar com seus cônjuges daquele grupo, ressaltando a importância do envolvimento familiar e o interesse em desenvolver uma ação conjunta de proteção aos filhos. Passo agora a uma descrição geral dos principais aspectos abordados e observados durante as entrevistas com cada família:

4.6.1 Família sobrecarga

Participou da entrevista: Gorete (mãe, 42 anos)

Composta pelo pai, mãe e três filhas, essa família conhece a escola há mais de 10 anos. A mãe refere que suas filhas estão ali matriculadas desde a Educação Infantil. Considera que seu relacionamento com a escola se dá num campo de tensão de difícil manejo, mas, reconhece como diferenciais a qualidade do ensino que a escola oferece por ter em seu quadro professores qualificados e a estrutura física da instituição. Sente-se sobrecarregada na criação e acompanhamento diário das filhas e vive conflitos familiares que envolvem a organização da rotina e divisão das tarefas domésticas.

Relatou que se sente desamparada e culpada pelas exigências que faz às filhas no processo educativo. Desamparada porque não sabe ao certo se tem adotado a melhor conduta nas orientações e acompanhamento. E culpada porque sente que poderia ser mais flexível na negociação de regras e rotina.

Em relação à participação escolar, se considera uma mãe participativa, não apenas pela presença física na escola, mas também por demonstrar interesse pelo que acontece às filhas no universo escolar. Sempre que tem dúvidas procura os professores ou a coordenação pedagógica da escola. Considera que a comunicação com a escola é boa, exceto por dificuldades pontuais com um número mínimo de professores. Afirmou, no entanto, que a escola usa um “palavreado confuso para reverter a situação a favor da escola”, quando existe algum conflito de interesses.

Descreveu o esposo e pai das adolescentes como alguém de difícil manejo na comunicação com as filhas. Relatou que no dia entrevista houve um conflito na família acerca de sua ausência no momento em que estava agendada a entrevista. Segundo ela, se ele estivesse presente, se trancaria no quarto e evitaria participar da conversa. Mesmo assim, ambos foram convidados para o grupo. O esposo compareceu e participou de todas as atividades propostas no sociodrama. Inicialmente se esquivou em verbalizar opiniões e impressões sobre o tema proposto, mas à medida que o grupo partiu para a ação e processamento, ele interagiu e contribuiu com reflexões, mobilizando e demonstrando estar mobilizado pelo grupo.

4.6.2 Família pensamento

Participou da entrevista: Aurélia, 49 anos, mãe de Pablo, 13 anos

O grupo familiar aqui é composto pela mãe e o filho de 13 anos. O pai não reside com eles, mas sempre participou da educação do adolescente, principalmente durante a infância. O filho estuda na escola desde o 1º ano do Ensino Fundamental.

Atualmente ela tem acompanhado com maior proximidade a rotina do filho e descreveu temores significativos sobre a qualidade do vínculo entre eles, ampliando para a reflexão sobre o que chamou de “emancipação precoce” que os pais fazem com os filhos adolescentes.

Em relação à sua experiência com a escola, considera a instituição excelente nos aspectos relacionados à qualidade do ensino, estrutura física, localização, qualificação permanente de professores, mas, acha também que a escola tem dificuldade para ouvir os pais. Gostaria de ter um contato mais amistoso com a escola, no entanto, não sabe exatamente como fazê-lo. Todavia, já atuou como professora na rede pública de ensino e afirmou ter conhecimento sobre como é difícil que famílias e escolas assumam seus papéis no processo educativo das crianças e adolescentes.

Ela participou ativamente do grupo com reflexões e questionamentos que mobilizaram todo o grupo não apenas sobre a relação família e escola, mas também sobre a experiência de ser mãe de um adolescente.

4.6.3 Família resiliência

Participou da entrevista: Ivone, 41 anos, mãe de Igor, 15 anos

A entrevista com essa família foi realizada na calçada de sua residência, por não ter no interior da casa um espaço adequado para acolhimento, segundo ela relatou. Moram ali a mãe, o filho adolescente e a irmã de 6 anos. A casa é alugada, composta de dois cômodos, sem área de lazer ou área comum.

A participante referiu que o filho é um bom menino, apesar das dificuldades de aprendizagem, diagnosticadas por médico que ela não soube referir a especialidade. Relatou que ele tomou medicação algum tempo, mas também não soube informar o nome e objetivo do medicamento.

Considera a escola um espaço privilegiado para a aprendizagem, com ensino de alta qualidade e sempre conscientiza o filho sobre a importância que precisa ser dada aos estudos. Trabalha como auxiliar de serviços gerais e afirma que não pode oferecer ao filho outra coisa além da oportunidade de estudar. Por esse motivo, não permite que ele faça outras atividades para auxiliar no orçamento doméstico.

Embora o pai, de quem está separada há seis anos, ajude financeiramente, as despesas com dois filhos são altas, por isso, passa a maior parte do tempo trabalhando. O filho é o responsável pela irmã quando a mãe se ausenta. Pessoas da família de seu ex-marido eventualmente monitoram o que acontece na residência durante sua ausência.

Relata que seu filho é obediente, tranquilo, amoroso, mas muito suscetível às opiniões e exigências dos colegas da escola, tanto que, se envolveu numa situação relacionada ao furto de certa quantidade em dinheiro de outro colega, e, na apuração da situação pela coordenação

da escola, acabou assumindo a responsabilidade sozinho pelo ato. Desse episódio sente vergonha e culpa, por questionar se está oferecendo a educação adequada para seu filho.

4.6.4 Família de um só

Participou da entrevista: Carina, 43 anos, mãe de Jonas, 14 anos

Essa família recebeu tal codinome pelo principal sentimento provocado durante a conversa com a mãe, única responsável pela educação do filho de 14 anos, o de solidão. Divorciada há cerca de cinco anos, ela relatou que mesmo antes, sempre cuidou sozinha do filho. O genitor ajuda financeiramente o adolescente, com pensão que foi acordada entre eles, mas não acompanha a educação do adolescente.

Relatou que se sente cobrada pela escola para participar das atividades que são propostas, como reuniões ordinárias e extraordinárias, mas não se sente valorizada quando participa. Por ter formação em área conexas à Educação e trabalhar com o contexto escolar, afirma que esse talvez seja o grande desafio da escola, de prover ações que viabilizem o diálogo e interação entre família e escola de uma forma mais igualitária.

Em relação à criação do filho adolescente, refere que se sente privilegiada pela comunicação e diálogo que consegue manter com o filho. Falam abertamente sobre tudo: sexo, drogas, dinheiro, amizade, futuro, projeto de vida. Ela afirma que monitora todas as atividades que ele faz, nem sempre o deixa estar sozinho com amigos, exceto no ambiente escolar, e que, não o vê ainda preparado para estar sozinho.

Relatou que às vezes também se culpa por erros que ainda pode cometer, mas se posiciona criticamente, ao reconhecer que há uma sobrecarga a respeito do papel da mulher em famílias monoparentais. Reconhece, porém sua força quando afirma que não teme criar seu filho “sozinha”.

4.6.5 Família contradição

Participou da entrevista: Luiz, 48 anos, pai de Ana, 13 anos

A entrevista nessa família foi realizada com o pai. A filha tem 13 anos e cursa o 7º ano. Residem também com ele, a esposa e outra filha de 19 anos.

Para ele, a escola é uma instituição altamente qualificada. Está satisfeito com o nível de exigência que os professores fazem aos alunos. Questiona, no entanto, as práticas políticas que percebe em alguns professores, como por exemplo, o apoio às ocupações que foram feitas pelos alunos em novembro de 2016. Também considera prejudicial o fato de os professores explicitarem suas posições políticas aos alunos, como fazem. Para ele, a escola deve prover conteúdo, preparar o aluno para provas e exames. O ensino de valores religiosos, morais e políticos fica sob a responsabilidade da família.

Ao mesmo tempo, ele demonstra preocupação com a formação integral da filha e traz expectativas de que a escola oriente sobre como agir com os adolescentes preventivamente, dada a grande oferta que existe na sociedade para que eles ingressem em comportamentos de risco como uso de drogas, gravidez indesejada, comportamentos violentos e outros.

A esse respeito, afirmou que são os maiores temores relacionados à adolescência da filha, mas que acredita nos valores que tem transmitido. Procura estabelecer uma relação respeitosa e dialogada com as duas filhas.

4.6.6 Família resistência

Participou da entrevista: Nair, 29 anos, mãe de Junior, 13 anos

Moram na residência a mãe (29 anos), o adolescente (13 anos), que estuda no oitavo ano e a avó materna (53 anos), que também estuda no programa de alfabetização de jovens e adultos.

A família resistência traz uma trajetória de superação de dificuldades psicossociais que envolveram: gravidez na adolescência, transtornos mentais e vulnerabilidade social. A mãe engravidou aos 15 anos e afirma que desde então sua vida mudou radicalmente.

No início não recebeu apoio da família de origem, mas acabou vivendo sob os cuidados da mãe (54 anos), com quem mora até hoje. Relata que depois da gravidez precisou buscar emprego e qualificação profissional para permanecer no mercado de trabalho. Estuda atualmente o último semestre do curso de Letras, e vê em sua formatura, o maior exemplo que pode deixar para o filho, para que ele valorize os estudos e se esforce, apesar das dificuldades.

O adolescente tem um diagnóstico de dislexia e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), para o qual realiza tratamento medicamentoso e psicoterápico.

Devido à intensidade dos sintomas apresentados pelo adolescente, ela recorreu à justiça para garantir acompanhamento individualizado às dificuldades pedagógicas que ele apresentava. Desde então, relata que aumentou o número de desentendimentos entre ela e a escola. Afirmou também que depois disso, outras famílias foram inspiradas a agir de modo diferente diante das dificuldades de aprendizagem de seus filhos e também solicitaram da escola estratégias mais adequadas ao acompanhamento de necessidades especiais dos alunos.

Para ela, a escola tem a função de educar, mas não substitui a ação da família no acompanhamento e transmissão dos valores. Inclusive, o que um adolescente pode vir a ser, segundo afirma, depende quase que completamente do que ele recebeu do grupo familiar.

4.6.7 Família fé

Participaram da entrevista: Laís, 46 anos, a mãe e Heitor 47 anos, o pai de Felipe 14 anos

Moram na residência os pais e dois filhos adolescentes de 10 e 14 anos. Ambos estudam na mesma escola desde o 1º ano do Ensino Fundamental.

O casal participou da entrevista e os filhos também estavam presentes no momento da conversa. Veem na escola a oportunidade de ascensão social. A mãe afirma que não tem queixas ou problemas relacionados ao processo de escolarização do filho. O descreve como bom, obediente e confiável.

Pai e mãe consideram que estão satisfeitos tanto com sua participação na vida escolar do filho, que consistem em presença às reuniões, acompanhamento de tarefas e participação nos grupos das mídias sociais.

Estão satisfeitos com a escola e se preocupam com questões pontuais como o fato de “ser um ambiente muito liberal, porque toda hora que a gente vai lá, a gente vê uma beijação no pátio”. Para eles, a escola poderia ter uma ação mais diretiva para coibir o namoro entre adolescentes no ambiente.

4.6.8 Família conversa

Participaram da entrevista: Maria, 49 anos e João, 56 anos, pais de Mariana, 12 anos

Residem juntos nessa família os pais, dois filhos jovens de 25 e 22 anos respectivamente, e a filha de 12 anos, que estuda o 7º ano.

Durante a entrevista, pai e mãe participaram ativamente. A mãe referiu que a construção de um espaço de diálogo entre ela e sua filha, tem sido um desafio constante, dadas as mudanças que ela começa a apresentar, decorrentes do processo da adolescência. Descreveu a filha como esforçada, responsável e inteligente.

Sobre a escola, afirma que algumas vezes questiona se realmente pode ter acesso à escola para apresentar questionamentos, pedir orientações. Acha que a escola poderia estar mais aberta aos debates e trocas e incentivar mais a participação da família. Embora reconheça que é uma escola diferenciada das demais escolas públicas, ainda vê o foco muito no processo de

ensino e aprendizagem. Sente falta de que os projetos que alguns professores iniciam sejam continuados.

4.6.9 Família tradição

Participaram da entrevista: a mãe (Sueli, 49 anos) e o pai (Ronaldo, 39 anos)

Nessa família convivem os pais e o filho de 12 anos, que cursa o 6º ano. Relataram que a escola é excelente, sempre aberta ao diálogo com os pais. Para eles, não há dificuldades na relação com a escola. Relataram que depositam no processo de escolarização do filho a expectativa de que ele alcance êxito profissional no futuro. Quando questionados sobre sua participação no processo de aprendizagem do filho, respondem que a mãe cobra mais as tarefas de casa, acompanha o dia a dia da rotina escolar, participa das reuniões e que quando há um problema que não consegue resolver, então comunica o pai, para pensarem em alguma resolução. A mãe afirma que adotou essa estratégia para incentivar a participação do pai, que, de outro modo, não participaria.

O pai afirma que sente confortável com esse formato, porque a mãe tem mesmo a função de acompanhar as tarefas de casa. Refere que o filho não apresenta problemas de comportamento, e quando faz alguma indisciplina, são retirados os mimos como celular e *games* por tempo determinado.

4.6.10 Família esforço

Participaram da entrevista: Rose, 36 anos, a mãe e Túlio, 44 anos o pai de Andressa, 15 anos

Nessa família foram entrevistados o pai e a mãe. A mãe relatou episódios em que precisou acionar a coordenação da escola ou mesmo os professores e não teve suas demandas atendidas. Afirma que sofreu retaliações por questionar e teme até hoje que sua filha seja alvo

de perseguições. Por isso, atualmente tem uma participação mais tímida, restrita ao acompanhamento diário de tarefas e da rotina. Evita procurar professores ou a coordenação.

Para ela, a escola tem a função de educar, assim como a família e a sociedade. Por isso, define a participação da família na escola não apenas como acompanhamento de tarefas e rotina, mas valoriza a participação em grupos, associações e conselhos para uma ação coletiva. Vê a escola como um campo rico para essa ação, mas que os projetos são tímidos e duram pouco tempo.

4.6.11 Família afeto

Participaram da entrevista: Alice, 49 anos, a mãe e Artur, 47 anos, o pai de Amora, 15 anos

Essa família tem um formato diferente das demais que foram encontradas. Pai e mãe mantêm residências diferentes para melhor operacionalização da logística familiar e isso não foi impeditivo para a criação dos filhos e convivência respeitosa e harmônica.

Segundo afirmou a mãe, esse foi o formato encontrado pelo casal para conseguirem manter o apoio que oferecem à família de origem sem comprometerem a boa convivência entre eles. Não se consideram namorados, mas sim, marido e mulher, por definirem a constituição familiar como marcada por laços de afeto e compromisso mútuo uns com os outros, independente do fato de não residirem sob o mesmo teto.

Relatou que a participação da família em um grupo social por meio do aplicativo *whatsapp*, tem estimulado os pais a acompanharem melhor não apenas a vida escolar dos filhos, mas também os processos decisórios que envolvem o Conselho Escolar e Associação de Pais e Mestres. Considera que a presença de professores nesse grupo, como acontece, possibilita o diálogo, mas ao mesmo tempo, assume um caráter de vigilância para alguns pais.

Destaca como potencial da escola, o empenho da equipe gestora para sanar os problemas do cotidiano, a presença do Diretor constantemente na escola e sua larga experiência como docente. E como aspectos para serem superados, mencionam que a escola poderia conhecer mais as famílias, para então criar estratégias mais eficazes de aproximação, além das reuniões e assembleias.

5. A análise de conteúdo

De acordo com Bardin (2011), um dos aspectos que precisa ser considerado na criação de categorias analíticas, é que o pesquisador pode ficar restrito ao conteúdo manifesto, explícito nas palavras, em função das regras que define para essa categorização. As omissões, silêncios, entonações e outros aspectos relacionados ao contexto podem ser negligenciados se o pesquisador não se ater ao estudo processual das verbalizações.

Assim, as categorias criadas não inviabilizaram o processo interpretativo que fiz durante as leituras do corpus textual. Os resultados foram construídos a partir da combinação da análise gerada pelo *software Orange*, que subsidiou a criação dos indicadores. Pelos algoritmos que usa, o *software* possibilitou que os critérios da AC fossem observados (exaustividade, representatividade, homogeneidade, exclusividade e pertinência), conforme já mencionado na metodologia desse trabalho.

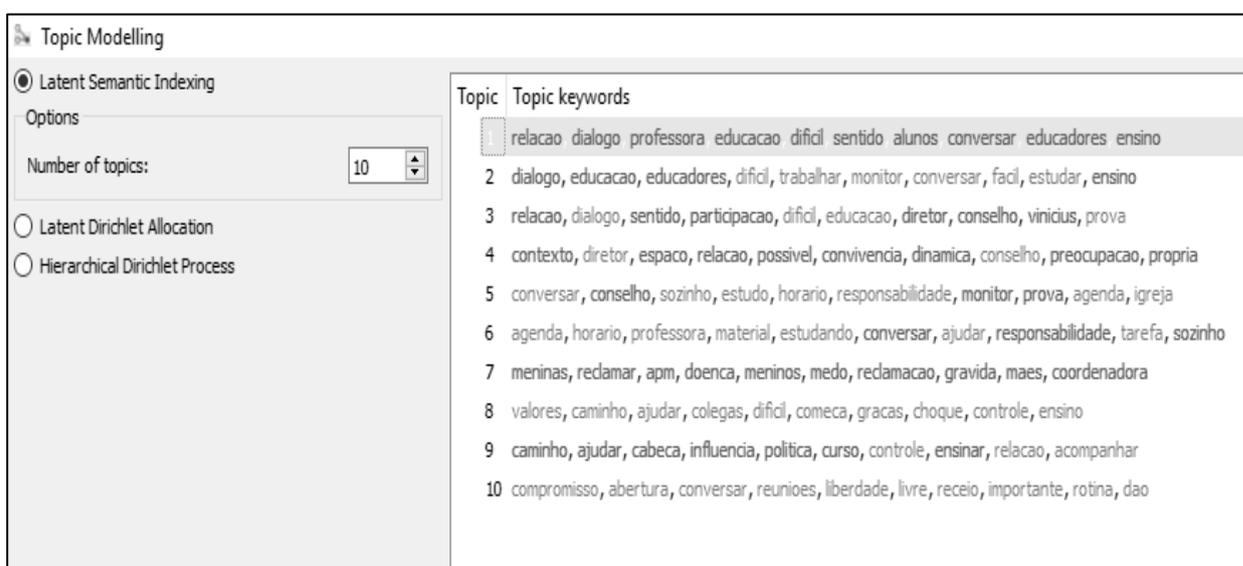
A partir da classificação feita pelo *software*, seguiu-se com a análise propriamente dita que resultou um total de 10 categorias, reagrupadas em categorias iniciais, intermediárias e outras duas categorias finais (tabela 7). Para a análise de conteúdo, o corpus textual foi organizado em três eixos: relação com a escola, participação na vida escolar do filho e concepção de adolescência.

Entretanto, durante a análise processual, ou seja, a partir das releituras das entrevistas, percebi que as categorias relacionadas ao eixo participação na vida escolar do filho poderia ser incluída no eixo relação com a escola. Essa inclusão foi arbitrária e interpretativa, porque com

base nas leituras teóricas realizadas e com base nos contextos relacionados às falas analisadas, a participação na vida escolar do filho, muitas vezes é referida como um aspecto da relação da família com a escola. Em concordância com a proposta de investigação dessa pesquisa, a análise processual resultou em dois eixos: relação com a escola e relação com o adolescente.

5.1 A pré-análise com o auxílio do *software Orange*

A partir do cruzamento dos segmentos textuais, o *software* realizou a modelagem de tópicos, por meio dos algoritmos já citados, resultando em dois *hierarchical clusterings* que serão detalhados em seguida. A partir de três algoritmos *Latent Semantic Indexing* (LSP), *Latent Dirichlet Allocation* (LDA) e *Hierarchical Dirichlet Process* (HDP), o *widgest* organizou o corpus textual em 10 tópicos, que também estão relacionados às categorias descritivas criadas a partir das palavras mais significativas que compareceram no conjunto das entrevistas (Figura 7).



Topic	Topic keywords
1	relacao dialogo professora educacao dificil sentido alunos conversar educadores ensino
2	dialogo, educacao, educadores, dificil, trabalhar, monitor, conversar, facil, estudar, ensino
3	relacao, dialogo, sentido, participacao, dificil, educacao, diretor, conselho, vinicius, prova
4	contexto, diretor, espaco, relacao, possivel, convivencia, dinamica, conselho, preocupacao, propria
5	conversar, conselho, sozinho, estudo, horario, responsabilidade, monitor, prova, agenda, igreja
6	agenda, horario, professora, material, estudando, conversar, ajudar, responsabilidade, tarefa, sozinho
7	meninas, reclamar, apm, doenca, meninos, medo, reclamacao, gravida, maes, coordenadora
8	valores, caminho, ajudar, colegas, dificil, comeca, gracas, choque, controle, ensino
9	caminho, ajudar, cabeça, influencia, politica, curso, controle, ensinar, relacao, acompanhar
10	compromisso, abertura, conversar, reunioes, liberdade, livre, receio, importante, rotina, dao

Figura 7. *Topic Keywords* criados pelo *software Orange*.

Esses tópicos correspondem aos indicadores que seriam criados manualmente e estão em acordo com os critérios de análise propostos por Bardin (2011).

Em seguida, foi realizada a *hierarchical clustering* (HCA), a partir do cálculo das distâncias entre esses tópicos, mostrando as distâncias entre os segmentos textuais e a organização visual desses segmentos a partir da nuvem de *tags* com a respectiva contagem das ocorrências das palavras. Em todo o corpus textual, as palavras que mais ocorreram foram: relação, conversar, difícil, professora, sentido, diálogo, educação, ajudar, meninos e trabalhar.

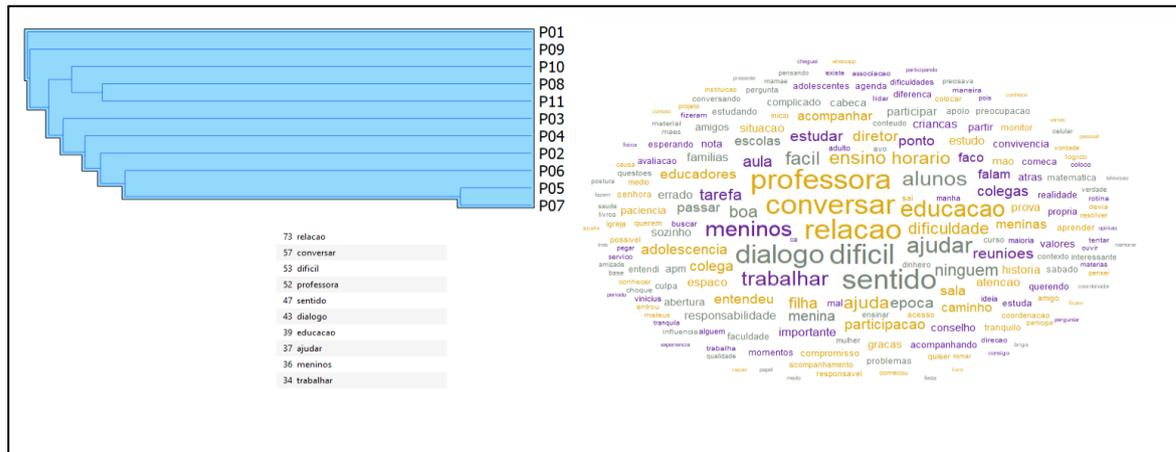


Figura 8. Cluster 1 de todos os participantes. *Hierarchical Clustering*, *wordcloud* e contagem de palavras a partir do *topic of modelling*.

O *software* não indica qual categoria poderia ser criada, mas permitiu inferir, a partir dos três primeiros indicadores mais recorrentes (relação, conversar e difícil), que um dos eixos de análise seria em torno de aspectos relacionados ao diálogo entre família e escola. Mesmo que cada família esteja relacionada a um contexto específico, a recorrência desses indicadores aponta caminhos de reflexão sobre os desafios que estar em relação nos coloca. Conversar, dialogar, ouvir e ser ouvido é difícil.

As Figuras 9, 10 e 11 mostram três tipos de análises diferentes que foram feitos em cada um dos *clusters* criados pelo *software*. O *cluster 2*, apresenta a frequência de palavras referidas por seis participantes, e as associa numa classe em comum em virtude de sua proximidade lexical. Nesse grupo, as palavras que tiveram maior número de ocorrências foram difícil (41 ocorrências), conversar (36 ocorrências) e ajudar (32 ocorrências).

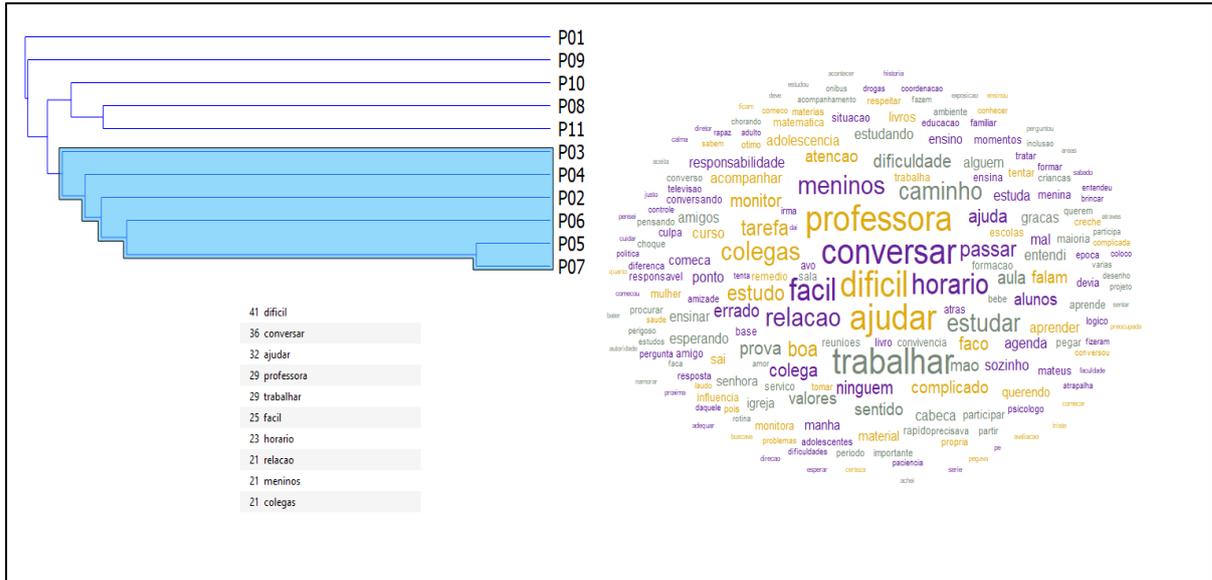


Figura 9. Cluster 2. HCL e Topic Modelling. Participantes 2, 3, 4, 5, 6 e 7.

A Figura 10 mostra que entre os participantes 8 (Maria), 10 (Rose) e 11 (Alice), as palavras com maior frequência foram relação (50 ocorrências), diálogo (36 ocorrências) e sentido (ocorrências), mostrando outro *cluster*. Ao se observar o contexto desses sujeitos, percebe-se que de fato há similaridades em muitas de suas percepções sobre a relação com a escola. As três famílias possuem arranjo birapental heterossexual, com ambos os conjugues ou um deles com pós-graduação completa, dois deles em nível de doutorado; nesses três contextos, marido ou esposa exerce cargo de gestão ou docência em escolas ou universidades e por sua trajetória profissional, fizeram reflexões marcadas de dois lugares, o de pai/mãe e educador. Essa dialética foi reconhecida pelos próprios participantes, ao mencionarem o desconforto de estar naquele momento falando em nome da família, precisando buscar respostas para perguntas que muitas vezes, nem eles têm como educadores.

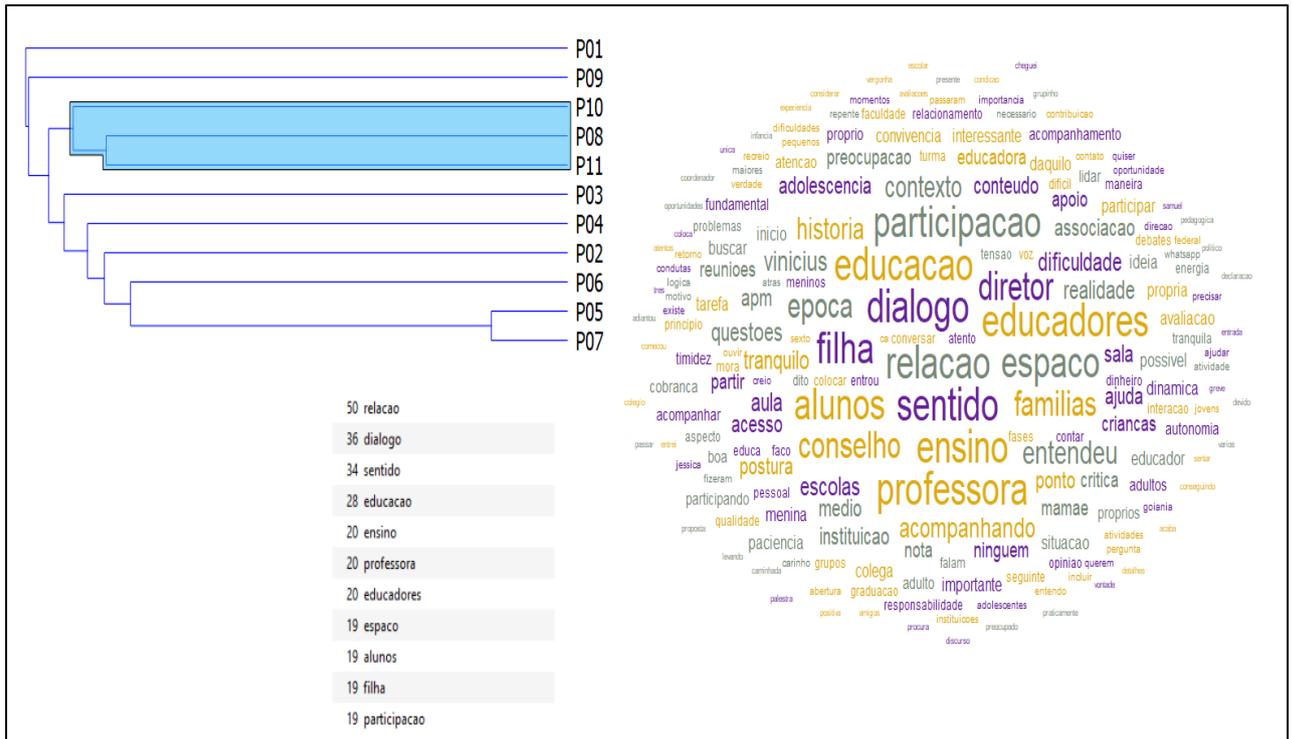


Figura 10. *Cluster 3*. Participantes 8, 10 e 11.

O que se pode observar na Figura 11 é a distribuição geral de todos os sujeitos. O algoritmo *k-means* mostra qual a temática prevalente nos textos. O corpus foi organizado em três *clusters*, sendo que os participantes 1 (Gorete), 2 (Aurélia), 3 (Ivone), 4 (Carina), 5 (Luiz), 7 (Laís) e 9 (Sueli), os participantes 8 (Maria), 10 (Rose) e 11 (Alice) apresentaram semelhanças e o participante 6, foi o que mais se distanciou do restante do grupo. A semelhança indica similaridade entre aspectos semânticos do vocabulário.

Na Figura 11, o participante 6 (Nair) está próximo dos participantes referidos, mas, ao mesmo tempo, se diferencia deles. A discrepância que essa imagem confirma a especificidade desse participante, que mencionou ter um filho portador de necessidades especiais, e o longo da entrevista, relatou a longa trajetória que percorreu para garantir o acesso de seu filho à educação. Ela também foi a única participante residente em família monoparental estendida e com faixa etária abaixo de 30 anos.

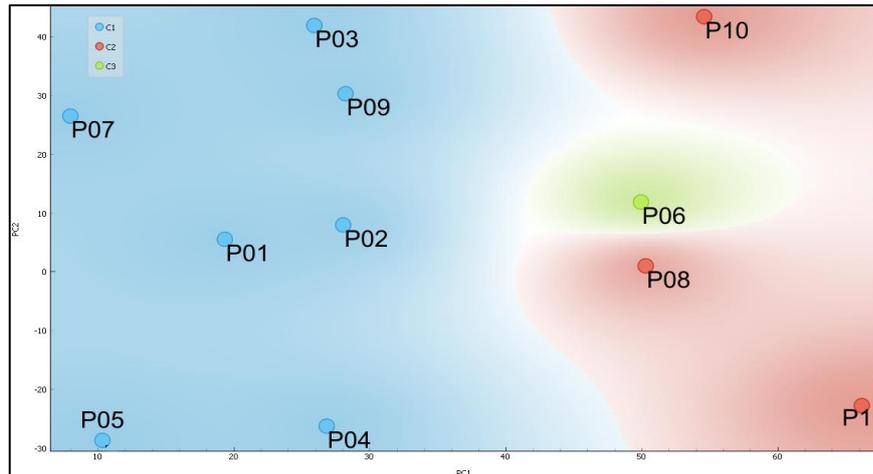


Figura 11. *K-means* geral com ênfase no P06.

Dois agrupamentos de classes se destacam nas Figuras 12 e 13 e estão relacionados aos participantes 5 (Luiz) e 7 (Laís). Esses agrupamentos remetem para os termos escola, parceira e diálogo. Essas semelhanças podem ser interpretadas como uma tendência geral de esperar da escola. Os participantes 6 e 7 estão em quadrantes opostos, apesar de se assemelharem nas palavras referidas em seu vocabulário. As palavras que ocorreram com maior frequência foram ajudar (18 ocorrências) e caminho (16 ocorrências), seguida por difícil (8 ocorrências) e influência (8 ocorrências).

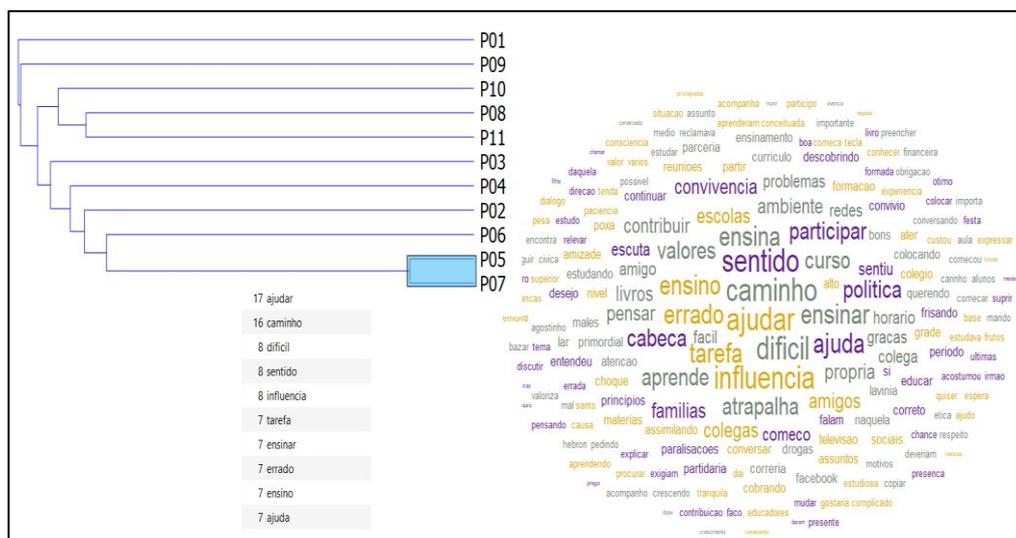


Figura 12. *Cluster* SUB 5-7.

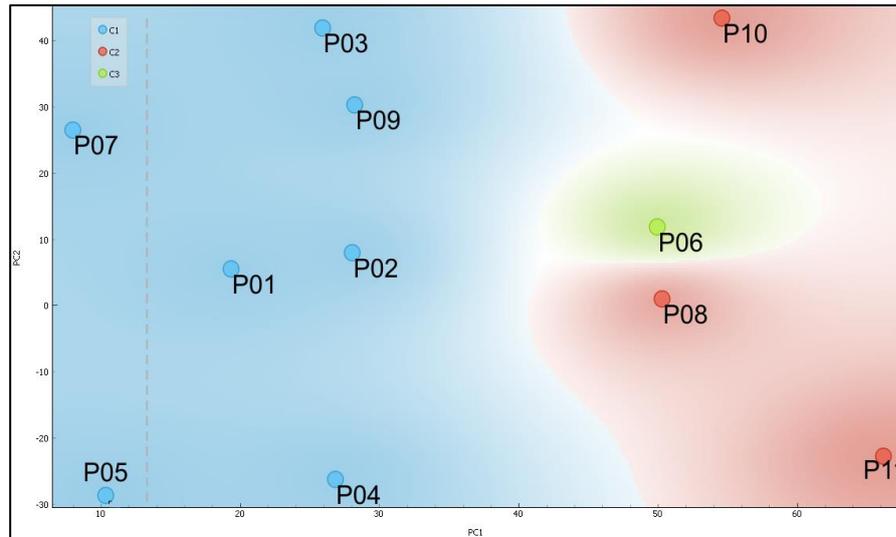


Figura 13. *K-means* do Cluster SUB 5-7.

A análise por meio das *wordclouds* é simples, mas, interessante, porque agrupa as palavras em função de sua frequência de modo simples e graficamente muito interessante. Chama a atenção o fato de que na leitura do material a ocorrência dessas palavras está relacionada a contextos distintos. Essa dispersão, corrobora com o momento empírico, com as observações que fiz durante a entrevista e, principalmente, com a forma de inserção dessas duas famílias na escola.

Os participantes 5 (Luiz) e 7 (Laís) foram os que mais enfatizaram a expectativa que tem em relação à escola, para que ela seja um espaço de consolidação de normas e regras de convivência social. Ambos desaprovam o envolvimento dos professores em ações políticas e defendem uma escola laica, voltada ao preparo profissional dos adolescentes. Outra relação interessante sobre a análise textual e do contexto, é que ambas mencionaram praticar valores religiosos na educação dos filhos. Ambas são religiosas praticantes, uma católica e outra protestante e mencionaram a importância de suas crenças na condução das práticas educativas que tem com os filhos.

Essa pré-análise subsidiou a interpretação propriamente dita e a criação das categorias para a apresentação dos resultados. O processo de análise de conteúdo resultou em duas

categorias descritivas, que respaldam as interpretações e significados construídos a partir do estudo do corpus textual e do auxílio do *software*. A partir dos indicadores gerados pelo *Orange*, foram feitos recortes de trechos mais significativos, ou seja, as unidades textuais (UT), em seguida foram criadas categorias iniciais, intermediárias e finais, correspondentes aos eixos temáticos. Essas categorias descrevem os conteúdos emergentes nas falas dos sujeitos. Também foram analisados os indicadores destacados pelo *software*, que corroboram o processo interpretativo. Nesse processo uma categoria conceitual também foi criada, definida a partir dos aspectos teóricos que embasaram a interpretação dos resultados. A Tabela 6 é um recorte que exemplifica como esse processo aconteceu.

A tabulação e análise do corpus textual possibilitou a criação de 35 grupos de categorias intermediárias sobre a relação com a família e 37 grupos de categorias intermediárias sobre a relação com o adolescente. Esses grupos foram organizados em categoria inicial, categorias intermediárias I e II e categoria final, conforme mostra o a o exemplo da Tabela 6.

Tabela 6. Categorias inicial, intermediárias, final e unidade de contexto.

Tema	Categoria inicial	Categoria intermediária I	Categoria intermediária II	Categoria final	UT
Relação com a escola	participação referida como presença	não precisa esperar a escola chamar	a escola só chama quando tem problemas	A família não é incluída como colaborada	Tem pais que só vai em reunião, mas em outro momento ele é chamado? Os pais reclamam que só vai na reunião, mas em qual momento ele é chamado, nem um outro. Eu, porque eu tenho interesse, por exemplo, quero saber como ta o Pedro.
Relação com o adolescente	Visão negativa da adolescência	Adolescente é rebelde	Querem ter uma independência que não podem	É difícil lidar com adolescentes	Olha, eu acho eles muito rebeldinhos, sabe, muito. E querem ter uma independência que eles não estão prontos para ter ainda. Ah meu deus, é difícil demais!
Participação na vida escolar	Pais não tem tempo e nem interesse não tem compromisso	participar das atividades com a escola é demonstrar compromisso	Participação requer saber que cada um tem uma função definida	Participação é avaliada como presença física e acompanhamento	A falta de compromisso. Eu acho! Ah mas eu trabalho, mas se eu não posso ir na reunião eu posso marcar outro horário e tem gente que não marca. Não tem compromisso com a escola, acha que a escola é que tem que resolver tudo. A escola é quem resolve tudo! E não, a educação é em casa. Eu acho! Que a educação é em casa. A escola você vai para aprender as as matérias, estudar, mas a educação, compromisso, é em casa.

Fonte: arquivos da autora construídos com base em Silva e Fossá (2015).

A partir das categorias intermediárias foram criadas seis categorias descritivas sobre a relação com a escola e quatro categorias descritivas sobre a relação com os adolescentes. Por fim, uma reflexão é feita, a partir da interpretação dessas categorias descritivas, à luz do referencial teórico escolhido (Tabela 7).

Tabela 7. Categorias descritivas e categoria conceitual

Eixo	Categoria descritiva	Categoria conceitual
Relação com a escola	Falta abertura para o diálogo A família não se sente incluída como colaboradora pela escola A escola poderia criar outras estratégias para abordar a família	vínculo e afeto na relação entre família, escola e adolescência: por uma abordagem relacional e dialogada
	Desestrutura familiar atrapalha a participação na escola Falta de tempo atrapalha a participação na escola Participação é presença física e acompanhamento	
Relação com o adolescente	É difícil lidar com os adolescentes Os pais precisam enxergar a si mesmos na relação com o adolescente A família é estruturante para o adolescente Os pais precisam acompanhar a rotina dos adolescentes	

Fonte: arquivos da autora.

5.2 Eixo: relação com a escola

Categorias descritivas: a família não se sente incluída como colaboradora pela escola; participação é presença física e acompanhamento; a escola poderia criar outras estratégias para abordar a família; desestrutura familiar atrapalha a participação na escola; falta de tempo atrapalha a participação na escola.

De modo geral, os sujeitos afirmaram estar satisfeitos com a escola. As diferenças que surgem no cotidiano são administráveis e ocorrem em torno de eventos, calendário acadêmico, limpeza e segurança, cardápio nutricional do lanche escolar e outros assuntos relacionados ao dia a dia da escola. As famílias entrevistadas referiram acompanhar esses processos por meio das redes sociais das quais participam (grupos de *WhatsApp*) ou pessoalmente, quando necessário.

Destacaram como aspectos positivos da escola a qualidade do ensino e a possibilidade de inclusão social que ela oferece. Por ser uma escola pública federal, seu quadro docente é composto pela maioria de doutores e mestres, com notório saber na área que lecionam. Os pais referiram que, se comparada às escolas estaduais e municipais do Estado, ela é, sem dúvida uma das melhores, senão a melhor escola pública atualmente.

Dentre os aspectos facilitadores da comunicação com a escola, destacaram o acesso à coordenação por *e-mails*, telefonemas e a disponibilidade que a coordenação pedagógica apresenta para sanar dúvidas e resolver os problemas do cotidiano. Outro aspecto destacado foi a possibilidade de participação das famílias na elaboração do projeto político pedagógico, por meio de representantes da Associação de Pais e Mestres.

No entanto, adentrando ao que cada família afirmou sobre sua relação com a escola, as especificidades começam a surgir, apesar da reiteração de muitos discursos já conhecidos por nós. É esperado que os pais participem da vida escolar dos filhos, que compareçam às reuniões e acatem as decisões da escola, já que ela é a instituição que oferece o conhecimento e educação formal aos filhos. Nessa lógica é que esses pais procuram se relacionar com a escola; muitos deles frequentam as reuniões, monitoram as atividades dos filhos e respondem satisfatoriamente à expectativa que estão postas.

Outros, porém, trouxeram questionamentos que valem a pena ser apresentados. Alguns deles afirmaram que não se sentem à vontade para procurar a escola quando precisam, porque

sempre que o fazem, têm a sensação de que estão cobrando algo que não lhes competem cobrar. Consequentemente, eles não falam para a escola sobre o que gostariam de falar e acabam reproduzindo a seguinte lógica:

Nas vezes que eu tentei, também eu me senti repelida. Então, quando é necessário mesmo, eu fico acompanhando, eu fico trabalhando com ele. Porque com a escola mesmo, a escola é meio refratária. Eu sinto isso. E se você vê o discurso da escola, ela é totalmente democrática. Mas na prática eu não sinto isso (Aurélia, 49 anos, mãe de Pablo, 13 anos).

O discurso prevalente entre os sujeitos foi da supremacia da escola sobre a família em termos de ser a instituição da qual se espera as diretrizes e condução da relação com a família. Mesmo entre aqueles que se posicionaram com maior autocrítica sobre sua responsabilidade na relação com a escola, a expectativa também é ser orientado, ser ensinado pela escola.

Eu acho que se tem alguma coisa que eu não tô acertando, não tô sabendo fazer direito então, por que eles não explicam? Porque eu preciso saber o que é que a escola espera, agora só cobrar e dizer é isso e pronto? Porque aí quando você vai lá pra alguma coisa que não tá batendo você vê que não é bem aceita (Gorete, 42 anos, mãe de Aline, 13 anos e Alice, 15 anos).

Na mesma direção, eles afirmaram que não se sentem contemplados em suas reivindicações, especialmente aquelas que se originam por demandas das famílias e não da escola.

Então a gente fica assim, receosa, porque até onde esse diálogo pode, porque vai marcar seu filho. É um é, um diálogo aberto é, a porta tá aberta, mas como que vai dar encaminhamento pra esse diálogo, não sei. Não é que não sei, ele não gera fruto sempre, não que fruto tem que ser sempre bom, mas a gente não vê seguir, a não ser que seja do interesse de lá (Aurélia, 49 anos, mãe de Pablo, 13 anos).

Porque aconteceu, às vezes, eu tenho uma raiva de ir em reuniões que cê chega lá e eles conversam, conversam, conversam, ouvem a gente mais aí fica do jeito que eles querem, muitas vezes nem ouve o que a gente quer também, tipo, vamos conversar, vamos ver se tem argumentação plausível. Acho que isso falta (Tulio, 44 anos, pai de Andressa, 15 anos).

A terceira categoria descritiva, intitulada “a escola poderia criar outras formas de abordar a família”, emergiu a partir dos relatos sobre a criação de espaços coletivos para resolução dos conflitos, sobre a necessidade de momentos de conversação sobre as famílias e sobre a importância que teve algumas ações pontuais que já foram realizadas, mas sem continuidade.

Parece haver um desestímulo ao fortalecimento coletivo, apesar de em nenhum momento a escola desencorajar explicitamente a criação de grupos, ou outras formas de participação coletiva. Embora tenha iniciativas nesse sentido, elas acabam perdendo força pelo medo de retaliações que a família possa sofrer. Algumas famílias também trouxeram um aspecto negativo dessa participação. O fato de somente comparecerem para entrega de notas, ou quando os filhos apresentam problemas de comportamento, mostra que elas gostariam de ocupar outros espaços, estar incluídas em outras atividades da escola. Ou seja, as famílias já sabem que precisam marcar presença nas atividades, acompanhar tarefas, buscar ajuda quando necessário. E até o fazem.

Mas, então, como é que você vai chegar à família e falar “olha, mãe, ele tem que aprender isso com você. Olha, o seu filho está xingando os alunos, tem um coleguinha que tem alguma diferença e olha, ele está fazendo bullying com o colega, tem que estudar” (Nair, 29 anos, mãe de Junior, 13 anos).

Quando você reclama, você fica sendo, como é você sozinho, que a gente precisava, a gente, foi muito colocado isso, que precisava da união dos pais, pra que a gente ganhasse força como coletivo, para não ficar você que tá sendo incomodado. Então só você, não vai me atingir em nada (Aurélia, 49 anos, mãe de Pablo, 13 anos).

Uma proposta sua que eu achei interessante você falar agora, ter o momento dos pais, Ou seja, você tava ali discutindo exatamente sobre drogas, é um momento pra você tá junto, aí separava, fica só os pais, fica só os meninos, depois juntava e isso foi maravilhoso, né? Porque eu to la junto, to aprendendo, porque a gente não sabe tudo, né? (Carina, 43 anos, mãe de Jonas, 14 anos).

Tem pais que só vai em reunião, mas em outro momento ele é chamado? Os pais reclamam que só vai na reunião, mas em qual momento ele é chamado, nem um outro. Eu, porque eu tenho interesse, por exemplo, quero saber como estão as meninas, vou mesmo ((Gorete, 42 anos, mãe de Aline, 13 anos e Alice, 15 anos).

Hoje eu vejo que se fala que você pode ir e conversar, você vai ser ouvida, que vai dar apoio ao que você está falando, que vai atrás mesmo daquela reivindicação, daquela reclamação que você fez, daquela opinião que você deu, eu vejo que fica mais no campo, fica mais aqui olha, no papel. Você veio, falou, eu registrei. Vai ficar aqui! Então é assim. [...] mas até onde vai gerar alguma coisa... (Gorete, 42 anos, mãe de Aline, 13 anos e Alice, 15 anos).

Já que quer que o pai faça determinada coisa, oferece um curso, oferece um momento para fazer isso, não cobra por uma coisa que você não, acha que eles já sabem, porque às vezes não sabem (Carina, 43 anos, mãe de Jonas, 14 anos).

A construção de outros espaços passaria por criar outras ações para envolver as famílias.

Demandaria da escola deixar o discurso de que a família que precisa não comparece e desenvolver ações que contemplem essas especificidades. Reuniões que poderiam ser mais dialogadas, envolvendo aspectos mais vivenciais, maior oportunidade de compartilhamento entre as famílias e professores em discussões coletivas além do plantão pedagógico individual.

Embora as famílias tenham acesso aos professores e à direção da escola, não há muitas expectativas de que as ações pactuadas sejam realizadas. A escola enfrenta diariamente o desafio de interagir com a família. Seja por bilhetes, informes, reuniões, eventos e atividades formais e informais, de alguma forma ela busca incluir as famílias no processo educativo dos filhos. Mas, o que parece é que essas ações não são bastante para garantir que haja uma relação amistosa com a família.

Nessa direção, adotar práticas que visem somente conscientizar a importância da participação familiar na vida escolar dos filhos também não parece ser o mais indicado. Ao mesmo tempo, as famílias se sentem cobradas pela escola, reconhecem que precisam do apoio institucional, mas não do modo como é oferecido:

Então assim, cobra-se do pai, tipo, ele tá ruim a culpa é sua, cobra-se da mãe, no meu caso, então é uma relação mãe, família é escola, mas que ao mesmo tempo ao invés de que trabalhar junto me cobrar (Carina, 43 anos, mãe de Jonas, 14 anos).

Porque a gente parou de ter aquela a participação diminuiu, diminui mesmo então quando eu falo que falta diálogo. Desanima! É desestimulador. Porque uma coisa é você estar num espaço em que você é ouvido e a sua voz ela tem algum eco. Agora quando você emite um som e ele não faz nenhum sentido. Porque está emitindo aquele

som ele não faz nenhum sentido naquele espaço (Rose, 36 anos, mãe de Andressa, 15 anos).

Então assim, de certa forma eu sinto isso as vezes, o grande desafio é você valorizar quem tá lá, quem tá presente, quem tá querendo, quem educa, realmente quem é pai e mãe quer trabalhar em conjunto com a escola, mas eles falam muito com quem não está. Ah os pais que deveriam estar aqui, os pais não sei o que, mas e os que estão? Como é que faz, ne? (Aurélia, 49 anos, mãe de Pablo, 13 anos).

Segundo Perez (2007), essas atividades funcionam como mecanismos de controle e avaliação dos pais. No entanto, alguns dos pais entrevistados referiram diferente: para eles, a cobrança de que precisam comparecer às reuniões é o caminho possível para a comunicação entre escola e família. Restaria à escola criar estratégias para incluir essas famílias de forma mais estimulante nas reuniões da escola:

Eu acho importante que as reuniões aconteçam, mais para a escola procurar conhecer esses pais, do que cobrar ou mostrar notas. Se está no espaço da escola, então ela pode fazer alguma coisa para atrair melhor esses pais em lugar de só cobrar a presença deles (Carina, 43 anos, mãe de Jonas, 14 anos).

Em relação ao diálogo com a escola, destaca-se as reflexões feitas sobre a relação com a escola, referindo que ela é afirmativa na questão de ter abertura para o diálogo com as famílias, mas pouco efetiva na prática, diante de uma reivindicação feita. Também mencionaram perceber essa contradição na fala dos gestores, mas não têm argumentos concretos para afirmarem o quão inseguros se sentem, sobre a efetividade do que é acordado. Temem represálias e perseguições com os filhos, caso levem adiante as reivindicações, apesar de desejarem construir uma relação mais dialogada:

É como se eles é como se eles fossem um grupo um grupo fechado, sabe? E você não pode entrar ali! Sabe, a sua entrada ali é vista com receio. O discurso da escola, ele é totalmente democrático, mas na prática eu não sinto isso (Aurélia, 49 anos, mãe de Pablo, 13 anos).

Aquele que vai, a mãe que vai, que vai reclamar ou vai tirar, esclarecer pontos que não estão claros, cobrar alguma coisa, sofrem represália. Sofre retaliação. Isso ficou muito claro na reunião que nós fizemos, nós chamamos até a APM por causa disso e a APM convocou uma reunião de pais ((Gorete, 42 anos, mãe de Aline, 13 anos e Alice, 15 anos).

A ideia do apoio que a família precisa dar à escola acontece dentro de uma lógica de subserviência e reprodução. À família compete prover as condições para que o aluno participe das atividades pedagógicas, a escola fica com a responsabilidade de prover o conteúdo necessário para que o aprendizado aconteça.

Em relação à categoria “participação é presença física e acompanhamento”, a ideia é a de que colaborar com a escola é frequentar, se esforçar para cumprir as determinações que são impostas. Mas, ao mesmo tempo, essa colaboração não é reforçada pela escola:

A escola quer que o pai participe, mas quando o pai vai lá, ela repele ele (Gorete, 42 anos, mãe de Aline, 13 anos e Alice, 15 anos).

Eles falam que pode ir, mas tem retaliação sim, se você questionar um professor (Carina, 43 anos, mãe de Jonas, 14 anos).

A escola cobra a participação dos pais, mas não aceita a participação dos pais. Como como é que eu posso te explicar isso? É... eles pedem, inclusive quando a gente é convocada para reunião de pais, eles colocam um trechinho lá do estatuto da criança e do adolescente para dizer que a gente é obrigada a ir, né? Só que quando você chega na escola você conta nos dedos quais os professores estão lá, os professores não vão para reunião, pouquíssimos professores vão (Aurélia, 49 anos, mãe de Pablo, 13 anos).

Se não houver questionamentos, então a participação será bem aceita, vista como colaboração. Em número bem menor, alguns afirmaram que estão satisfeitos com o diálogo na escola e que sempre procura agir colaborativamente:

Eu não tenho nada para queixar não, sempre que precisei eu fui ouvida. Eu gosto de lá, acho que está ajudando muito meu filho (Sueli, 49 anos, mãe de Gilberto, 12 anos).

Eu acho que é importante assim, manter um espaço para diálogo, para chegarmos quando necessário. Nós não tivemos problemas, nunca precisamos ir, mas se precisar estamos abertos para conversar porque a gente sabe do valor que escola tem que é mais do que o conteúdo (Maria, 49 anos, mãe de Mariana, 12 anos).

Podemos dizer que, para essas duas famílias, a mesma escola tem sentidos distintos. Enquanto para uma, representa a expectativa de inclusão e acesso aos meios de produção de vida, para a outra, está mais vinculada à ideia de formação humana, que participa da construção da realidade social. Os relatos sobre insatisfação com a escola foram relacionados a conflitos

pontuais com professores sobre questões cotidianas da didática adotada, das tarefas de casa e provas.

É importante destacar que a ideia de participação familiar está centrada na atuação da mulher dentro da família, como responsável pelo desenvolvimento escolar dos filhos. No entanto, esse modelo não comporta mais as mudanças sociais e econômicas que vivemos. A mulher já não dispõe de tempo para acompanhar a escolarização dos filhos. Quando ela não participa do sustento da casa, é a única mantenedora, trabalhando de 08 a 10 horas fora de casa. Como acompanhar o desempenho escolar do filho adolescente, se referido a partir da ideia de que família que participa é família que comparece?

Eu como mãe te falando, a gente se depara com essas professoras e assim é muito chato, porque a escola está a meu favor, mas me cobra mais, e assim ela falou que se ele bombasse a culpa seria minha, a professora falou. Falou assim, porque quando, ela ainda usou esse termo, quando ele assessorado pela mãe, ele consegue. Falei nossa! Então muitas vezes, está o meu filho pré-adolescente, quer dizer que qualquer coisa que acontecer a culpa é minha e tem que dar errado e é isso que acontece? Então assim, foi uma fala muito infeliz dela, e se eu me sinto uma pessoa bem informada, mas outra mãe, não teria nunca mais aparecido lá, porque na primeira coisa que você fala para o filho da pessoa tem problema, como é que você consegue chegar, se aproximar de uma criança falando que ela tem problema? (Carina, 43 anos, mãe de Jonas, 14 anos).

Como vemos no desabafo de Carina, existe muita competência e autocrítica sobre sua própria participação, sobre seu envolvimento na vida escolar do filho, mas também, existe uma mulher à beira de uma crise, com a plena consciência de que extrapola seus limites para se manter presente. Lidar com as dificuldades de criar filhos sozinha é um desafio cada vez mais comum entre as famílias monoparentais femininas. De acordo com Anderson (2016) a maioria das famílias monoparentais é construída sob uma perda. Seja por divórcio, gravidez na adolescência, luto, sempre há um sonho perdido e uma sobrecarga no desenvolvimento da parentalidade.

Em mulheres, o ideal perdido de manter um marido, garantir a unidade familiar, geralmente acarreta um sentimento de culpa e impacta o modo como ela vai se relacionar com os filhos e as outras instituições:

Aí fica aquela questão, você não vem porque não quer, não é que eu não queira, se eu não trabalhar, quem me sustenta? Ninguém! Né, porque eu sou a responsável pela casa, principalmente no meu caso eu que sou mãe solteira, divorciada no caso, então sou eu quem sustento. Se eu não tiver aqui, se eu não colocar comida em casa, se eu não trabalhar, se eu não ajudar com a tarefa, ninguém vai fazer isso. Ne? E muitas vezes isso passa assim, como se a gente ficasse sempre em casa, de boa e outra, não trabalhasse e a gente tivesse a obrigação de ta em reunião (Carina, 43 anos, mãe de Jonas, 14 anos).

Eu acho que ele tá lá para estudar só isso. Tem que respeitar o professor, obedecer e eu sigo à risca o que é mandado fazer, porque eu, pra mim é muito difícil ter que ser sozinha e preciso de um apoio assim para dar limites pra eles. Porque tem hora que fica difícil fazer tudo sozinha (Ivone, 41 anos, mãe de Igor, 15 anos).

Quando o genitor não tem suas próprias necessidades consideradas, pode haver um impacto negativo na relação com os filhos em termos de superproteção ou cobranças excessivas. Por culpa, medo de errar, ou mesmo para suprir a ausência do outro genitor é comum que as mães superprotejam ou aniquilem sua própria individualidade para assumir a vida dos filhos. Conforme afirma Walsh (2016a, 2016b), mono parentalidade não é patologia e pode até ser uma condição favorável, dependendo das relações conjugais e familiares anteriores. Nesse caso, a sugestão seria prover espaços de cuidado e empoderamento às mães que assumem sozinhas a responsabilidade pela criação dos filhos, promovendo seu bem-estar geral.

A escola também foi apontada como o espaço da preparação do aluno para o futuro. Quase por unanimidade, a opinião dos pais é que a escola tem a função de transmitir conhecimento e preparar o aluno para o trabalho.

Eu acho que a escola tem que preparar esse aluno para ser um homem de bem, para conseguir se tornar adulto, ter uma profissão. Eu não tenho nada o que reclamar da escola (Luiz, 48 anos, pai de Ana, 13 anos).

A educação é em casa. A escola você vai para aprender as matérias, decidir o que você vai ser no futuro, estudar, mas a educação, compromisso, é em casa (Sueli, 49 anos, mãe de Gilberto, 12 anos).

Eu acho que a base realmente para os filhos é a família, o que eles aprendem de bom é com os pais, né, é a base mesmo, né, mas a escola ela não tem obrigação de ensinar valores para o filho, acho que são os pais, mas a obrigação da escola é ensinar o curso, né, a grade e tudo (Luiz, 48 anos, pai de Ana, 13 anos).

Esses relatos mostram que embora se espere uma relação igualitária, o significado atribuído à escola é que ela detém o saber, conhece o caminho para o bem e o sucesso. Mesmo que a família preexistia à instituição escolar, esta, ao deter o conhecimento formal, e por seus atributos é imbuída da responsabilidade de ensinar a família a tornar o sujeito habilitado para o mundo produtivo. À família cabe a tarefa de agir colaborativamente na transmissão dos valores éticos e morais.

Em relação à categoria “participação é presença física e acompanhamento”, os sujeitos enfatizaram que em geral a frequência das famílias às reuniões e outras atividades da escola é pequena e que poderiam ser criadas outras estratégias para motivar as famílias. Mesmos entre as que frequentam a escola, não há muito entusiasmo. Mesmo porque essa presença é limitada a encontros esporádicos em reuniões que eles frequentam quando conseguem ajustar à rotina de trabalho. O acompanhamento de tarefas também depende de como essa organização acontece. Nem sempre eles conseguem se sentar com os filhos, verificar cadernos e auxiliar na realização das tarefas. Além disso, alguns também afirmaram que não compreendem as tarefas que são solicitadas, porque pararam estudar há bastante tempo.

O envolvimento na vida escolar dos adolescentes significa frequentar as reuniões, comparecer às atividades extracurriculares, eventos, acompanhar tarefas de casa, compor a APM e os grupos formados nas redes sociais. Secundariamente, o envolvimento foi referido como ações inespecíficas para estreitar o vínculo com os filhos: perguntar como foi o dia na

escola, demonstrar interesse em conhecer os colegas de classe, escutar os relatos que os adolescentes voluntariamente trazem sobre o cotidiano da escola.

Olha eu acho que a escola já dá tanta abertura, tem reuniões, tem aquela festa da família. Eu acho que dá tanta abertura que outras escolas não dão, então eu não vejo, eu não vejo falar assim: Ah porque o pai ou mãe não participa mais, é porque a escola... Não, não vejo por que eles dão abertura demais. Você pode conversar com o professor qualquer outro momento, até dia de sábado eles abriam exceção para os pais que não tem que trabalham que não podiam. Então assim, eu não vejo, porque ela dá abertura demais, eu acho que é falta de vontade e compromisso dos pais (Sueli, 49 anos, mãe de Gilberto, 12 anos).

Eu cobro deles e a tarefa, às vezes ensino, e o que escola pede pra tá fazendo a gente faz. As reuniões, se tem que comprar algum livro. A mãe dele sempre compra e a gente vai ajudando no que pode (Heitor, 47 anos, pai de Felipe, 14 anos)

Tem pai que infelizmente não tem interesse pra acompanhar filho, acho que esses fatores precisam ser analisados melhor, por cada pai acho que por cada pai as vezes né, não sei como isso mas deveria ser analisado (Rose, 36 anos, mãe de Andressa, 15 anos)

Eu acho que falta de compromisso. Os pais não têm aquele interesse em acompanhar, não vão às reuniões. E olha que a escola dá o atestado se pedir, mas, mesmo assim eles não vão. Porque oportunidade tem ((Sueli, 49 anos, mãe de Gilberto, 12 anos).

Por outro lado, comparecer espontaneamente em horários não estipulados pela escola não seria muito conveniente. Procurar professores para conversar sobre o desempenho dos filhos nas disciplinas, ou para questionar práticas pedagógicas poderia soar como cobrança ao desempenho do professor. Um dos participantes se referiu à participação da família em espaços decisórios, como a APM, mas que essa participação é, de certo modo, vigiada pelos professores:

teve uma reunião da associação que tinha um professor e o pessoal não queria que ele estivesse, aí eu disse: mas não é de pais e mestres? Então eles podem participar sim. E assim, não resolvemos muita coisa não, mas na medida do possível acompanhamos as reuniões do Conselho Diretor, acompanhamos os problemas (Artur, 47 anos, pai de Amora, 15 anos).

Sua participação na associação vai desde estimular os pais a participarem mais das atividades na escola, até mediar conflitos quando há interesses divergentes entre família e escola. Exemplo disso foram as ocupações pelos estudantes secundaristas que aconteceram na

escola em novembro de 2016. Enquanto algumas famílias apoiaram e ofereceram suporte logístico para as manifestações, outras solicitaram que fosse realizada uma assembleia com a APM para deliberar sobre a adesão ou não dos professores ao movimento. Esse participante teve um papel ativo na mediação do diálogo entre professores e famílias, durante as negociações sobre a reestruturação do calendário escolar, após o período das ocupações. Ele também afirmou:

Eu vejo assim, que a escola, a direção tá lá, mas é difícil você conseguir uma coisa sem conflito sabe. O diretor sabe de tudo o que acontece, agora com esse grupo de whatsapp, ele não queria não, ele não fala pelo whatsapp, mas sabe de tudo o que acontece ali dentro ((Artur, 47 anos, pai de Amora, 15 anos).

Percebemos aqui um movimento no sentido de participar de modo mais reflexivo, criando uma comunicação mais efetiva com a escola. A APM nesse sentido, tenta possibilitar um maior protagonismo às famílias, a partir de uma representação coletiva e da formalização do diálogo com a escola por meio da associação. Um desafio para a família, então, seria da posição submissa, passiva diante da escola, para iniciar a negociação sobre as divergências com a escola. Outra participante referiu:

O grupo do whatsapp é uma coisa boa que foi criada, porque a gente mesmo quando pode ir fica sabendo das coisas, discute. Tem coisa que não funciona? Tem, mas é melhor participar desse grupo e ficar sabendo do que acontece do que não tá em grupo nenhum e nem poder ir (Laís, 46 anos mãe de Felipe, 14 anos).

Além da própria dificuldade da relação com a escola, outros fatores são impeditivos da participação tal qual eles idealizam. Falta de tempo, extensa carga horária de trabalho, problemas financeiros, problemas familiares são mencionados como fatores que dificultam o engajamento da família com a vida escolar do adolescente:

Eu acho que tempo, tempo é um dos fatores, porque todo mundo trabalha, né? Pai, mãe, todo mundo trabalha. A maioria das pessoas trabalha no comércio, comércio funciona sábado de manhã. Eu vejo que a escola tenta. Muda a reunião para sábado, coloca num horário mais tarde, mas isso dificulta. Por questão de tempo” (Aurélia, 49 anos, mãe de Pablo, 13 anos).

Eu vejo a questão do interesse também porque mesmo que você tenha que cumprir um horário, você pode negociar. Eu penso que às vezes, os pais não entendem a importância que eles têm (Aurélia, 49 anos, mãe de Pablo, 13 anos).

Eu acho que problemas familiares atrapalham, porque o pai tá cheio de problema, muita desarmonia no lar e tudo isso impede você de focar no que seu filho tá fazendo, tá aprendendo ((Nair, 29 anos, mãe de Junior, 13 anos)

Às vezes pode ser situação financeira acho que a falta do convívio entre si também as famílias não tão unidas você entende? As vezes até própria família ta desestruturada emocionalmente sabe? (Laís, 46 anos mãe de Felipe, 14 anos).

Eu não participo 100 por cento mais 50 por cento eu tento, mas é difícil porque não sobre tempo, é muita coisa pra fazer no dia a dia (Ivone, 41 anos, mãe de Igor, 15 anos).

Em uma das famílias entrevistadas, a mãe relatou que não consegue acompanhar o dia a dia do filho, mesmo assim, ele é um dos melhores alunos da classe. Ela atribui esse desempenho justamente ao fato de ele perceber como é difícil para família oferecer-lhe as condições adequadas de estudo:

Olha eu acho que se o menino quer mesmo, não tem quem segura. Igual, eu não posso tá lá sempre, eu, tem dia que nem sei o que ele tá fazendo, mas ele sempre tira nota boa, ele sabe que o futuro dele depende disso. Dizer que ele é melhor que os outros, não, é porque ele vê que a nossa vida não é fácil e que ele precisa fazer a parte dele. Então eu acho que não é só o pai ir que vai ficar tudo bem (Ivone, 41 anos, mãe de Igor, 15 anos).

Avaliaram que os pais que não participam da vida escolar do adolescente não têm compromisso com os filhos, já que parecem se sentir contemplados pela escola em suas necessidades:

Eu acho que é falta de interesse dos pais que não vão lá, não buscam conhecer o que tá acontecendo com o filho na escola. Eu não tenho nada do que reclamar não, estou sempre lá, chamou eu vou, mas nunca fui chamada para tratar de assunto particular, só para entregar notas” (Sueli, 49 anos, mãe de Gilberto, 12 anos).

Nessa lógica, vemos que a relação com a escola é unidirecional. Só se é chamado quando as notas não vão bem, ou quando acontece algum problema. Se a escola não tem o que reclamar de mim, então eu também não tenho o que reclamar dela. Geralmente, consideramos que a relação da família com a escola está satisfatória quando o aluno dá evidências de aprendizado e é disciplinado. Essa associação mantém a homeostase entre escola e família,

quebrada apenas quando sinais de insucesso escolar aparecem. Geralmente, quando o aluno não atinge bom desempenho acadêmico associa-se com problemas de aprendizagem ou problemas familiares. Os pais são chamados para buscarem soluções de modo que o aluno consiga alcançar os objetivos estabelecidos pela escola. Nenhuma situação em que o aluno alcançou resultados aquém do esperado na escola teve apoio da escola, segundo os entrevistados afirmaram. Três famílias cujos adolescentes apresentaram alguma dificuldade na aprendizagem, referiram não ter recebido apoio institucional.

Nas três circunstâncias, as mães referiram que ouviram recomendações do tipo “seu filho não vai aprender aqui” ou “ele não vai conseguir”, ou “ele não tem nada tem preguiça mesmo”. Uma delas, acionou os órgãos jurídicos para ter os direitos do filho garantidos, como tempo maior para realização de provas e acompanhamento individualizado.

Parece simplista a associação de baixo rendimento escolar com desinteresse da família. Ficamos presos numa explicação circular, que retroalimenta a distância entre família e escola. Muitos pais, mesmo aqueles que não comparecem com frequência às atividades que a escola propõe, referiram a participação como frequência física e alegaram que o principal motivo da ausência dos pais é falta de interesse na vida dos filhos. Assim como a ideia de desestrutura familiar também não é suficiente para explicar por que os pais se afastam da escola durante a adolescência dos filhos.

5.3 Eixo: relação com adolescente

Categorias descritivas: é difícil lidar com os adolescentes; enxergar a si mesmo na relação com o adolescente; os pais precisam acompanhar os filhos adolescentes; a família é estruturante para o adolescente; os pais precisam estabelecer fronteiras para lidar com os adolescentes.

A adolescência é uma etapa normativa do desenvolvimento humano, biologicamente marcada pelas transformações da puberdade. É um período de exuberante e crescente transformação cerebral, com influências em todos os âmbitos da vida do adolescente. Embora eles se tornem mais autônomos, as relações de proximidade ainda são fundamentais. É importante que o adolescente saiba que pode recuar, retornar e pedir auxílio. Por isso, em que pese a ideia de independência, a relação familiar ainda é fundamental para que ele desenvolva com segurança o senso de auto eficácia e autonomia.

Para compreender o processo de crescimento do adolescente é preciso sair de uma perspectiva individual e identificar novos recursos que a relação com ele pode trazer. Significa reconhecer que a adolescência impacta de forma diferente cada integrante da família.

Um dos desafios em relação às práticas educativas é equilibrar autoridade e comunicação no modo de agir com os filhos. Nem sempre, os pais se sentem competentes para lidar com as demandas dos adolescentes, como afirmou uma das participantes:

Então, eu ainda tenho um pouco de controle, mas fico preocupada, porque eu to pensando que ta bem, mas como eles mudam muito rápido, tudo na vida deles acontece rápido demais, né, e as vezes eu não consigo acompanhar. Eu to achando que ta bem e já não ta mais (Aurélia, 49 anos, mãe de Pablo, 13 anos).

Se essa mãe sente um descompasso em relação à rápida mudança que acontece com o filho, uma possibilidade seria reconhecer o impacto desse processo na relação com ele e em quais aspectos ela poderia flexibilizar, agir diferente do que usualmente faz. Se o adolescente faz um movimento emancipatório, a família também vive um momento de separação (Scabini & Ranieri, 2011).

Negar ou se opor a esse processo seria estagnar-se no tempo, provocando desequilíbrios e rupturas evitáveis. Ao assumirem essa “perda”, os pais asseguram o caminho para o adolescente realizar essa transição, dentro de um contexto familiar que assegura suporte emocional e comunicação aberta. Ou seja, mais do que emancipar-se da família, é graças à família que os adolescentes se emancipam.

A dimensão afetiva do cuidado também esteve sempre presente no relato das famílias em termos de oferecer suporte, apoio incondicional, encorajar a autonomia e ao mesmo tempo cultivar o senso de pertencimento. O afeto não se resume às expressões verbais ou corporais de carinho e aceitação, mas a uma constância psicológica, manifesta nas práticas educativas, que possibilitam ao adolescente sentir que a família está sempre ali.

Mas assim, esses rompantes de...ai meu Deus, de... de adulto com 13 anos é muito..., tem horas que você perde a paciência, né? Ai cê respira e vai conversar ne, mas o negócio é você ter calma para você conversar, não explodir. É um processo, igual assim, é um processo. Eu tenho dias que eu perco, como é que eu falo, comigo mesmo, eu me auto avalio, tem dias que eu do certo, não, nós conseguimos, deu tudo certo, deu tudo ok. Tem hora que hoje foi uma droga, não devia ter perdido a paciência, não devia ter feito isso, não devia ter feito isso não, amanhã melhora. Então assim, é um dia de cada vez (Carina, 43 anos, mãe de Jonas, 14 anos).

Encorajar a autonomia do adolescente, permitir que ele se diferencie no sistema familiar e, ao mesmo tempo, manter os limites necessários para que esse crescimento seja protegido, requer um constante movimento dos pais, no sentido de ser flexível. Essa flexibilidade diz do equilíbrio, por exemplo, entre limites e afeto, entre regras e consequências e as normas de convivência familiar.

Um dos desafios que a família encontra é equilibrar-se no tempo. O conflito de gerações é esperado na relação entre pais e filhos adolescentes. Pais, por sua vez, esperam que seu empenho seja evidenciado no sucesso que os filhos possam alcançar no futuro.

O mundo aí fora prega muita coisa errada, né, e eles vão assimilando, não mesmo tem a mente formada, né, eles vão assimilando aquilo ali, né. Então, a gente tem que conversar muito, mostrar o caminho que a gente acha que é certo, o caminho do bem e ter esperança que eles vão seguir nossos princípios e ser gente de bem né, não entrar para as drogas, não fazer coisa errada (Luiz, 48 anos, pai de Ana, 13 anos) .

Os pais esperam que os filhos continuem os valores e normas aprendidos em família, mostrando bem essa função da transmissão geracional que a família tem na sociedade. A criação

de filhos adolescentes é então um percurso compartilhado em que pais e filhos constroem juntos o seu próprio modo de existência.

As preocupações gerais da família sobre os adolescentes estão em acordo com a preocupação social e com as políticas de saúde do adolescente: prevenir comportamentos de risco. Isso mostra que já se parte de um lugar de perigo para definir essa adolescência.

Eu acho que é muito importante ter essa parceria com a escola, igual, pra ensinar o caminho correto né, pra ajudar eles a não cair para o lado errado (Laís, 46 anos mãe de Felipe, 14 anos).

Como se pode ver, existe um ponto cego em nossa cultura quando pensamos sobre o adolescente. Penso que ele influencia diretamente o modo como a escola se aproxima do adolescente e da família. Se o enxergamos como uma pessoa vulnerável e vulnerabilidade for associada ao fracasso, nossas ações, podem evitar esse movimento de experimentação que faz o adolescente. A contradição que percebo na ideia de vulnerabilidade é sua apropriação equivocada como algo que não vai funcionar ou que não atende ao modelo de saúde desejado. De outro lado, a autonomia desejável e desejada pelo adolescente também gera um afastamento familiar que precisa ser respeitado pela família, se ela deseja que ele aprenda a se responsabilizar por si próprio.

Tenho insistido em afirmar que o adolescente ocupa o “não-lugar” em nossa sociedade (Macedo, 2015). Essa invisibilidade se reproduz em nossas práticas culturais e na relação com a escola, por exemplo, o fato de nem haver tantas pesquisas que se debruçam sobre esse tema já é um indicador. Nesse estudo, o que foi percebido é que a família se distancia do adolescente, mais por não saber como acompanhá-lo e o que efetivamente fazer, do que por considerar que ele já sabe gerir plenamente sua vida escolar:

Eu acho que o mais complicado é isso. Eles não têm maturidade ainda, né, já começam a se soltar da gente, a gente já começa a perder um pouco do controle, né, que a gente tem sobre eles. Eu acho que isso é muito difícil. Então eu acho que as famílias

emancipam cedo demais esses adolescentes, não se interessam mais sobre o que acontece com eles quando elas precisam aprender a lidar com as coisas que eles vivem (Aurélia, 49 anos, mãe de Pablo, 13 anos).

Na sequência, ela fala da sua própria dificuldade de acompanhar o ritmo acelerado de mudanças que o filho vive:

E a minha dificuldade está assim, em acompanhar isso, parece que eu estou devagar, parece que vai acontecendo, né eu não estou conseguindo acompanhar, né? Então isso para mim, é uma das dificuldades de ser mãe de adolescente porque às vezes não sei se estou atendendo ao que ele precisa, não sei se estou ultrapassando o limite ou deixando solto demais (Aurélia, 49 anos, mãe de Pablo, 13 anos).

A família com adolescentes precisa remanejar sua dinâmica para acompanhar as mudanças da juventude. O conflito geracional, algo normal e esperado, é parte desse remanejamento e surge muito mais da fixação dos pais em padrões rígidos apriorísticos do que das próprias mudanças do adolescente. Pesquisas indicam que a rebeldia dos adolescentes contra os pais é apenas uma forma de afirmarem sua independência e não a mais recorrente. Eles podem continuar próximos e amistosos com seus pais, desejando apoio, atenção e continência. Mais do que superar crises, a relação familiar que promove desenvolvimento é aquela que mantém os laços afetivos, realiza trocas e os membros se reconhecem mutuamente (Mcgoldrick & Shibusawa, 2016).

O que ficou claro a esse respeito é que o distanciamento dos adolescentes em relação à família, não enseja que os pais se distanciem também. Por vezes, os adolescentes querem proximidade e contato e os pais podem desenvolver outras habilidades para a permanência dessa proximidade a partir do reconhecimento de si mesmos e quais emoções são geradas no conflito geracional com os filhos. Ou seja, é preciso reconhecer que os filhos não permanecem os mesmos, logo, os pais também não podem ser os mesmos.

5.4 Categoria conceitual: vínculo e afeto na relação entre família, escola e adolescência: por uma abordagem relacional e dialogada

Com efeito, se, por exemplo, dois indivíduos de natureza inteiramente igual se juntam, eles compõem um indivíduo duas vezes mais potente do que cada um deles considerado separadamente. Portanto, nada é mais útil ao homem do que o próprio homem. (Espinosa, 2010, EIV, P18, esc.)

Pois bem, tendo discorrido sobre a relação entre família e escola e participação dos pais na vida escolar dos filhos adolescentes, passo agora ao desenvolvimento da ideia central deste trabalho: relações são insubstituíveis. Muda-se a configuração familiar, muda-se a escola, mas nenhuma relação, quer seja com pais, mães, professores e alunos, pode ser substituída.

Para essa leitura, recorro aos conceitos da Psicologia Histórico Cultural e suas articulações filosóficas, sobretudo a filosofia de Espinosa. Para Vigotski, nosso desafio como seres humanos é superar limites, na direção do que podemos ser ou realizar. Ele expande a ideia materialista das condições determinantes, para a determinação das relações entre as pessoas. Nesse sentido, a ação humana só teria seria transformadora, se levasse à superação de limites, por meio do encontro do homem com seu semelhante.

Em concordância com essa ideia, temos em Espinosa o pressuposto de que a vida afetiva e a vida concreta das pessoas não são antagônicas, ou dissociadas. Numa leitura filosófica, tudo o que gera no corpo a necessidade de ação pode ser considerada afeto. Corpo e mente estão numa relação de reciprocidade, sendo diferentes apenas as causalidades intrínsecas ao que mobiliza o sujeito para a ação (Mendes Jesus, 2015).

Ou seja, o afeto são as afecções do corpo, pelos quais o sujeito pode ou não agir, a depender da ideia que faz dessas afecções. Numa visão monista sobre o homem, Espinosa afirma que tanto o que é interno pode determinar o externo quanto o que é externo pode

determinar o interno, permitindo então pensar numa dialética. Corpo e mente são ativos numa mesma proporção, ainda que tenham diferenças intrínsecas.

Embora a noção de ser afetado implique, em certa medida, sofrer e padecer, a potência de ser afetado, por si só, não constitui um entrave à potência de agir, pelo contrário, permite sua efetivação. Ou seja, a maior disposição do corpo para ser afetado implica uma maior abertura para as relações com o exterior, por conseguinte, implica um número maior de afecções e de afetos – já que tudo o que acontece no corpo é percebido pela mente.

Assim, o que vai determinar a ação de um sujeito numa dada direção vai depender da ideia que ele faz do que lhe afeta. Ao ser afetado, as ideias são produzidas, e quando se acessa o que se pensa sobre essa afecção, então há ação. Ao realizar sua potência, a mente produz ideias adequadas, do que se segue que somos ativos (Mendes Jesus, 2015).

Os afetos serão então guiados não apenas como ações, mas como desejos mobilizadores de ação. Enquanto mobilizadores de ação, é imperativo que o sujeito conheça mais de sua vivência, não se deixando apenas levar pelas experiências vindas do exterior (Peres, 2012).

Embora Vigotski não tenha desenvolvido necessariamente uma teoria da afetividade, esse conceito está presente no decorrer de sua obra, porém pouco estudado. Não obstante haja divergências no entendimento da própria obra vigotskiana acerca desse tema, bem como de seu embasamento filosófico em Espinosa, compartilho das ideias de Magiolino (2010, citado por Wortmeyer et al, p. 290) e de Souza e Andrada (2013), que destacam a importância de retomarmos as elaborações do filósofo para o enriquecimento da compreensão sobre a dinamicidade e fluidez das emoções.

Corroborando essa ideia, vemos em autores contemporâneos da Psicologia Histórico Cultural, que as necessidades para a ação são geradas na intersecção das relações entre o sujeito e o mundo externo. É, portanto, a vivência afetiva que lança as bases para a construção dos sentidos acerca da experiência vivida e para o desenvolvimento como sujeito. O afeto é

construído na intersecção de necessidades e emoções, assim como os processos de produção de significados e sentidos. Nessa leitura, afetos e necessidades não são meras heranças da filogênese ou ontogênese, mas produções culturais, que integram o sujeito e desencadeiam novos processos, novas produções e novas necessidades (González Rey, 2003; Sousa e Andrada, 2013; Wortmeyer, et al., 2014).

Esse autor sugere a categoria sentido subjetivo para afirmar a inseparabilidade entre o simbólico e emocional, nas construções do sujeito ao longo da vida. Sentido subjetivo seriam então, processos psicológicos dinâmicos, em constante movimento, pronto a gerar novos sentidos e afirmar a capacidade transformadora e criativa do ser humano (González Rey, 2007).

Para a Psicologia Histórico Cultural, é na relação com o outro que processos afetivos são produzidos e essa relação fundamenta assim, como as emoções, outros processos psicológicos integrantes da consciência humana. Um exemplo: quando a mãe afirma que a escola é boa e não tem o que reclamar e, ao mesmo tempo, afirma que se sente silenciada quando reivindica alguma satisfação, pode ser que na base desse conflito esteja a atribuição à exterioridade dos conflitos com a escola, o que restringe nela, a capacidade de compreender sua própria vivência e capacidade de agir frente à situação de desconforto.

Quais seriam os sentidos subjetivos produzidos pelas famílias a partir da interação com a escola, e quais afetos seriam mobilizadores para essa produção? O que destaco é que a vivência emocional dessa mãe não pode ser negligenciada, mesmo quando ela se submete à lógica *“a escola é maravilhosa e não posso reclamar de nada”*.

Sendo ambas, família e escola, provocadas a outras formas de agir, penso que é exatamente a intersecção que se dá entre esses dois sistemas que pode culminar numa prática coerente com a realidade dos sujeitos e realmente transformadora. Isso passaria pelo reconhecimento, por parte da escola, de que a família é um sujeito ativo, que produz sentidos sobre sua vivência nessa relação e que se mobiliza a partir desses sentidos. E, passaria também,

pelo reconhecimento por parte da família de que a escola é representada por professores, diretores, funcionários que são sujeitos afetivos, mesmo representando uma instituição formal.

Ou seja, as pessoas envolvidas na relação entre família e escola são mobilizadas por necessidades e afetos, que também as impulsionam a transformar ou receber passivamente as afecções impostas do mundo social, como um ente externo, confrontando-se eles também com sua realidade social. Sem entrar na discussão sobre instituições e o poder institucional, considero que nenhuma instituição se sustenta sem pessoas, seres humanos e suas afecções.

Conforme afirma González Rey (2003, 2005, 2007b), o sujeito tem a tarefa de articular os elementos simbólicos, sociais, emocionais e individuais que comparecem na concretude de sua própria vida, para que se torne um sujeito social. É nas relações sociais que ele atribui sentido aos objetos que internaliza. Sendo a escola tida como algo bom, então haverá possibilidades de se manter envolvido com o que ela propõe. Mas, sendo tida como algo que ameaça e amedronta, então a família pode ser repelida ou mantida distante.

Junto do estabelecimento do currículo escolar há a imposição de uma cultura dominante sobre as culturas e saberes das famílias. O saber escolar, precedente do saber científico coloca a família como coisa, objeto da política educacional. O objetivo das práticas escolares é tornar alunos e famílias colaborativos para que seus propósitos pedagógicos sejam cumpridos.

Segundo Dal'igna (2011), a relação família-escola, vista como atualmente é – uma parceria – deixou de ser questionada. Como se ela fosse natural e boa e si mesma, o que é uma falácia. A autora mostra que a definição dos papéis da escola e família na sociedade atendem à demanda de capacitação e adequação para o mundo do trabalho, às custas de uma histórica subjugação de saberes. A escola ocupa o lugar do poder, por ser a detentora do conhecimento formalizado e a família se submete à proposta pedagógica para cumprimento dos objetivos educacionais dos filhos.

Se a escola é o lugar do saber e do exercício do poder, o que se espera da família nessa parceria? Silva (2012) mostra que essa relação, desde sempre, é desigual. O discurso em torno dos saberes escolar e familiar acerca do processo educativo, elucida o que se espera que a família faça nessa relação. Que ela aceite, compreenda e aja no sentido de facilitar a educação oferecida pela escola.

Muito foi abordado nesse sentido durante as entrevistas, em que, principalmente, mães relataram se sentirem cobradas e responsabilizadas pelo sucesso ou insucesso escolar dos filhos. Três delas são também as responsáveis pela família. Então, é impossível desejar que uma família dividida em inúmeras tarefas siga o modelo ideal de participação na vida escolar dos filhos. Apontar essa condição como desestrutura familiar também não contribui para uma aproximação entre família e escola.

Conforme afirmou Dal'igna (2011), a ideia de orientar as condutas da família passa por estabelecer normas para tornar as pessoas governáveis, evitando riscos sociais: manter o aluno na escola, evitar reprovações, garantir a boa escolarização, dentre outros, se torna o objetivo da parceria.

O problema não é essa sobreposição de saberes, mas a falta de opção à família numa parceria que atende prioritariamente a escola. Como já foi dito, a ideia de parceria entre família e escola pressupõe a família nuclear patriarcal, em que a mãe é responsável pela harmonia e bom andamento do lar. Os filhos são por ela orientados e acompanhados em todas as suas atividades.

Entretanto, esse não é mais o modelo prevalente. Ainda que a grande parte dos afazeres domésticos e o acompanhamento dos filhos esteja em sua maioria sob a responsabilidade das mulheres, elas também estão participando do sustento da casa, como foi percebido em quase todas as famílias visitadas. De 11 famílias entrevistadas, em apenas duas as mães não trabalhavam fora de casa. As demais, além do trabalho formal remunerado, exerciam também

as tarefas domésticas e eram responsáveis por grande parte das atividades de acompanhamento dos filhos.

A expectativa em torno da escola de que ela seja não somente um lugar de formação, mas também um espaço de proteção dos diferentes riscos a que os adolescentes estão expostos, indica também uma sobrecarga da escola, no sentido de que ela seja um espaço isento e seguro, quando a responsabilidade pela proteção dos adolescentes é coletiva, em todos os espaços dos quais ele faz parte. Essa transferência de responsabilidade indica ainda o sentimento de impotência presente nas famílias sobre sua função educativa.

A discrepância entre as expectativas em torno da escola e o engajamento nas ações que poderiam ser compartilhadas mostra que, embora a participação da família na vida escolar seja um preditor de sucesso escolar, não podemos afirmar que essa é a condição para o êxito dos adolescentes. Há famílias que não são ativas na escola, mas profundamente envolvidas com a vida dos filhos, disponíveis para oferecer suporte afetivo, o que os torna resilientes às adversidades e capazes de manterem-se comprometidos com o processo educativo.

Os conflitos familiares interferem na relação com a escola? Sim. Mas, propor um modelo explicativo da relação família-escola é ignorar aspectos como a qualidade das relações entre pais e filhos e o envolvimento com o desejo que esses filhos têm de estudar. Uma participação com base no controle, sem estímulo para o crescimento do adolescente não poderá garantir o almejado sucesso escolar (Zago, 2012).

Acho curioso quando leio sobre a participação de pais. As pesquisas relacionam positivamente o desenvolvimento das habilidades acadêmicas das crianças com a participação e o nível de escolarização dos pais. Há muitas evidências que mostram como os filhos desenvolvem-se mais rapidamente quando há envolvimento dos pais (Burchinal, Peisner, Pianta, & Howes, 2002; Peisner & Yazerjian, 2002).

Na prática psicoterapêutica com crianças, também observo como esse envolvimento parental é importante para alcançarmos os objetivos da terapia. Há pais que não participam. Há pais que não se envolvem. E há pais que não sabemos afirmar com precisão como se envolvem. Por isso, me espanta quando leio que pais pouco ou mal orientados, ou aqueles que não apresentam os sinais de envolvimento, incluídos no critério participação, não contribuem com o desenvolvimento dos filhos. E, diga-se, crianças.

Quase não existem estudos sobre a relação entre famílias de alunos adolescentes e a escola. Atribuo essa limitação à produção cultural da nossa sociedade desde o surgimento da infância como categoria separada da vida adulta. Teorias biológicas, psicológicas, econômicas e tudo mais passou a ser desenvolvido com fins de garantir a sobrevivência das crianças, a maioria delas, com êxito e comprovação de evidências. Mas, e a adolescência?

Curiosamente, a adolescência, que é uma categoria mais recente do que a infância, apesar do corpo teórico que tem, ainda tem pouca visibilidade nas práticas sociais. Como se naturalmente, esse momento que o adolescente atravessa no ciclo de vida, é característico e esperado. A ideia de anormalidade normal acabou por manter esses adolescentes em lugares invisíveis dentro da nossa cultura.

De fato, há necessidades diferentes entre esses grupos etários que precisam ser respeitadas. E umas das formas é permitir que o adolescente desenvolva com mais autonomia sua trajetória escolar, construa suas relações e aprenda a negociar conflitos. Mas, se pensarmos que o próprio sentimento de infância foi uma construção ideológica e que a adolescência vem como uma continuação dessa etapa, ainda como um conceito emergente na contemporaneidade, podemos então notar, que na prática, os adolescentes ainda vivem à margem do ideal que nossa cultura espera para o homem produtivo e capaz de sua autogestão.

O adolescente é incluído pelo viés da vulnerabilidade em nossa sociedade. E da vulnerabilidade para o risco, em menor frequência para a prevenção. Assim como o infante do

século XVII, o adolescente é aquele que corre riscos e que também oferece riscos à família, à escola e à sociedade que precisam ser bem administrados: gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis, envolvimento com drogas e violência são alguns deles. Exemplo disso, são os vieses presentes nas políticas públicas voltadas a esse público. A associação linear vulnerabilidade-risco, acaba direcionando nosso modo de olhar e des(cobrir) as concepções sobre adolescência e nossa abordagem a esse público.

Os pais dos adolescentes, por sua vez, não se sentem capazes de uma aproximação mais protetiva, e, ressentidos de si mesmos, esperam da escola, uma direção para que saiba como acompanhar seus filhos. O que depreendo dessa dinâmica é que a relação entre família e escola, durante essa fase, acaba inviabilizando o envolvimento de todos. Não apenas da família.

Outro aspecto que chama a atenção é que, tradicionalmente, as mães tiveram uma participação mais efetiva na vida escolar dos filhos. Atualmente, as mudanças nas dinâmicas familiares têm contribuído para outras formas de participação, que não a presença física. As próprias condições dessa participação, a dificuldade de ajustes de horários e os temas que são abordados pela escola, como por exemplo, uma abordagem acusatória frente ao pouco número de participantes, também contribuem para que mães deixem de frequentar as reuniões da escola. No tocante ao acompanhamento de tarefas, o nível socioeconômico também compromete ou impede que elas criem estratégias para acompanhar.

Também não é possível medir quanto de tempo é suficiente para o acompanhamento dos filhos. O que a literatura mostra é que a qualidade do vínculo e das relações serão preponderantes para que os adolescentes tenham condições de construir seu próprio processo de individuação (Anderson, 2016).

É importante que os adolescentes percebam que seus pais efetivamente se preocupam com eles, e que, mesmo quando não sabem o que ou como fazer, os pais estão disponíveis para

aprendê-lo. Nesse contexto, mais uma vez, o diálogo comparece como estratégia mais viável para o fortalecimento de vínculos. Mas como pode ser o diálogo entre pais e filhos?

Para Szymansky (2002) o diálogo é uma troca, não uma sucessão de cobranças, ou perguntas e respostas. Dialogar é expor opiniões, valores, ideias e ouvi-las também. Nessa troca, o vínculo pode ser estreitado e relações protetivas ao adolescente podem ser construídas.

Em que pese a críticas ao uso de estratégias para garantir a presença de pais em reuniões, quero destacar que o envolvimento socio afetivo é condição necessária ao engajamento do sujeito em qualquer atividade. Em outras palavras, as pessoas precisam ter motivos para fazer o que fazem. Famílias precisam ter motivos para se envolver e não apenas cumprir protocolos de comparecimento à reuniões e entregas de notas.

Uma iniciativa muito reconhecida pelas famílias é que a escola é aberta à presença física delas naquele espaço físico. Os eventos festivos anuais previstos no calendário acadêmico (festa junina, festa da família, exposições) são aqueles que as famílias mais participam e colaboram. As reuniões ordinárias, segundo afirmaram, são necessárias, mas mal planejadas, porque mudam de data ao longo do ano letivo, em relação ao que estavam previstas, ou são marcadas em horários cuja participação é inviável. Seria desejável que a escola pesquisasse porque as famílias faltam, antes de atribuírem a elas, unicamente, a responsabilidade.

Oferecer esse espaço à família, não tira da escola o protagonismo. Pelo contrário, estimula a participação dos pais e mantém a escola como agente fundamental para criação e preservação desse vínculo. A aproximação entre família e escola é fundamental para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes em termos sociais, cognitivos e emocionais. As vantagens que podem advir dessa relação vão desde à formação integral do sujeito em desenvolvimento à redução de desigualdades sociais.

Temos hoje a constatação de que quanto mais a escola conhece a realidade dos alunos, quanto mais próxima está de seu cotidiano, maiores são as chances de uma prática pedagógica

mais efetiva. Nesse sentido, o envolvimento familiar tem sido mais do que uma demanda, deveria ser uma meta da escola. Mas, ao mesmo tempo, essa aproximação implica em desdobramentos da prática pedagógica que podem extrapolar o âmbito escolar, sendo necessário o trabalho em rede, ou minimamente articulado entre as pessoas que fazem parte da comunidade escolar, ou seja, entre professores, funcionários, pais e alunos.

Nesse sentido, importa mais a relação que é estabelecida ao longo da trajetória do aluno na escola, do que modalidades específicas de atuação. Se os pais frequentam mais as confraternizações, então esse é o momento ideal para a escola agir estrategicamente. Ou seja, é importante que a relação da escola com a família tenha caráter menos interventor e enfatize os aspectos relacionais da construção desse espaço e do processo de aprendizagem.

Culturalmente, a família tem sido o lugar privilegiado para o afeto. Emoções, sentimentos e contradições estão presentes nesse contexto, em seus diferentes níveis ou subsistemas. As relações, pois, são o elemento mais importante. Mãe e filhos, pai e filhos, relacionamento entre irmãos, relacionamento conjugal, relacionamento com outros familiares. A família é ainda o grupo social que tem a tarefa de uma constante adaptação às transformações relacionadas ao próprio processo de desenvolvimento de seus membros, durante ciclos específicos.

Concordo com os autores já referidos que apontam os aspectos compulsórios da relação entre família e escola (Silva, 2014, Dal'igna, 2012). Em termos práticos, essa relação se inicia com o ingresso do aluno no estabelecimento escolar. Em termos ideológicos e históricos, a gênese dessa relação está relacionada à emergência da criança e do processo de escolarização como condição para o desenvolvimento. Nesse sentido, ela não é um fim em si mesma, mas um caminho para se chegar a um objetivo comum: a formação do sujeito.

Sabendo que a relação familiar tem profundas repercussões no desenvolvimento humano, resta-nos cuidar para que as famílias sejam protagonistas de si mesmas, não de

modelos ideias, impossíveis de se concretizarem. Mais do que superar crises, a relação familiar que promove desenvolvimento é aquela que potencializa a construção dos laços afetivos e o reconhecimento mútuo entre seus membros. Numa perspectiva sistêmica o foco seria buscar outras formas de relacionamento e mudança. Não existem vítimas ou culpados, mas todos são construtores da realidade.

A impressão que se tem é que a escola parece ainda conservar a crença na incapacidade da família, mantendo o saber sob seu domínio. Essa ideia resulta em intervenções paternalistas, com métodos que não favorecem a relação com a família. A escola, no lugar de especialista, dificulta a família no reconhecimento de si mesma e de sua demanda frente às necessidades que emergem tanto na relação com o adolescente quanto na relação com a própria escola. Ao reconhecer que família e escola tem funções diferentes é importante considerar suas convergências e divergências, promovendo novas reflexões junto à sociedade (Silveira & Wagner, 2009).

Intersecção entre família e escola e, onde se crie complementações permitem que as famílias se reconheçam em sua responsabilidade e em sua capacidade cuidado. Do contrário, os efeitos da ideia de parceria podem ser perversos. Em geral, a família que acompanha é dotada de capital cultural e financeiro para fazê-lo. Maior disponibilidade de tempo, nível de escolarização mais alto. Mas, e a família que não dispõe desses recursos e não acompanha com a presença física? Haveria outros modos de envolvimento?

Para Carvalho (2004), a família que está envolvida com a escola, conta, na maior parte das vezes, com uma mãe integralmente dedicada, que exerce o papel de tutora dos filhos em casa ou, que pode se servir do auxílio de profissionais especializados para isso. Essa família não representa a realidade das famílias. Cada vez mais, a mulher participa do orçamento doméstico e não é a pessoa integralmente dedicada ao acompanhamento dos filhos. Sem falar nas situações em que ela é a única responsável pela família, tendo que se organizar entre

trabalho formal e serviço doméstico, sem uma família extensa que ofereça apoio ou outra rede psicossocial.

Qual seria então a perspectiva psicológica para compreender a relação família-escola? Partindo do pensamento de que a relação família-escola é construída num lapso temporal, as relações que se estabelecem são da ordem do transitório e instável. A família pode desenvolver sua potência e a escola também, a partir da relação com os externos que encontram, saindo de lugares cristalizados, nos quais foram se acomodando no processo histórico dessa relação.

Ou não, tanto família quanto escola podem permanecer na reprodução de valores e ideias alheios à sua experiência. Talvez seja necessário um permanente devir, que não estabelece funções a priori, mas que busca apreender os afetos dos sujeitos envolvidos nessa relação, e então agir. Seja ética ou politicamente, agir no sentido de potencializar esse afeto e proporcionar a transformação de si e do coletivo.

Dentro da lógica afetividade, seria esperada uma ação “compartilhada”, no lugar de intervenções para famílias, com ações em torno do que as famílias vivenciam e do que elas demandam. Se as famílias mencionam que não se sentem pertencentes à comunidade escolar, se dizem que não sentem amparadas, mas sim cobradas, provavelmente, as escolas também o serão, enquanto instituições socializadoras, reconhecidamente como o lugar da estruturação do saber. Nesse, sentido, como uma escola que se denomina aberta ao diálogo, mas é igualmente cobrada, é afetada por essa percepção?

A relação entre família e escola pode ser protetiva para os adolescentes, na medida que mobiliza afetos e sentidos coerentes com a experiência que tanto os pais, quanto os professores vivem nessa relação entre si e com os adolescentes. Muito além de presença às atividades, participação no acompanhamento de tarefas, quando a família se percebe um sujeito com a potência transformadora de si e do outro, é possível construir relações humanas mais dialogadas, que, não me arrisco a afirmar que trará mudanças. Pode ser.

6. Considerações Finais

A relação entre família e escola pode ser entendida como o conjunto de práticas que envolvem a interação entre ambos, em prol do objetivo da educação e escolarização de crianças e adolescentes. Embora pareça implícito que essa relação sempre tenha existido, é um processo historicamente forjado e desde sua gênese é perpassada por conflitos e jogos de poder.

Um dos grandes desafios que tanto a família, como a escola enfrentam é considerar a historicidade dessa relação e abdicar da ideia de que cumplicidade, parceria, reciprocidade, estariam implícitas nessa relação. O reconhecimento das diferenças seria um fator importantíssimo para ser considerado, se ambos desejam construir uma relação igualitária e complementar.

Para reconhecimento e afirmação dessas diferenças, a sugestão seria a criação de momentos para a escola conhecer as famílias. Saber quem são as mães e pais, permitir que eles falem como vivem, quais são suas dificuldades e temores. A relação escola-família imposta como tem sido, desde sua gênese já tem mostrado que não consegue abarcar a multiplicidade de fatores que comprometem o cumprimento dos objetivos pedagógicos estabelecidos pela escola. O desgaste e esgotamento dos professores é inevitável.

Fazer diferente, inverter a lógica, poderia ser mais uma, dentre inúmeras sugestões que poderiam ser oferecidas depois dessas reflexões. Mas, seria mais uma, dentre tantas prescrições, dentre as quais famílias e escolas sabem bem. Por isso, ateno-me a destacar a importância dos afetos e das relações, quer sejam nas ações planejadas e oficiais, quer sejam nos esbarros e conversas cotidianas.

De tudo o que li, das pessoas com quem me encontrei, das reflexões que fiz, o que ficou evidente é que as famílias querem ser discernidas como sistemas capazes de cuidar. Isso mostra que precisamos transformar a cultura de incompetência e incapacidade das famílias. Em nossa cultura, que enaltece a autossuficiência, mães e pais se sentem incapazes e culpados. Se

enxergamos a não-participação, o baixo envolvimento, a ausência como falta de interesse ou desestrutura familiar, pouco podemos fazer para impactar, para afetar essas famílias.

De igual modo, a associação causal entre insucesso escolar e baixa participação familiar também não responde aos questionamentos feitos não apenas pelas famílias, mas pelos próprios educadores sobre os impasses para uma relação amistosa entre ambos. Talvez, a boa relação entre família e escola, nos termos como conhecemos não seja a melhor opção. Talvez nos falte integrar as incertezas, os desvios e o que foge ao nosso controle. Isso feito, também não acredito que seria possível uma relação harmoniosa, mas ao menos começaríamos a produzir novos sentidos, nesse campo de tensão e poder.

Em se tratando da cultura brasileira, não sou otimista em relação aos programas de participação parental, e ações voltadas nessa direção. Por quê? Porque necessidades essenciais da nossa população não são supridas, direitos fundamentais são negados e que estão na base da formação de uma consciência participativa e engajada. Por isso, acredito que antes, e sempre, a família precisa ser ouvida, conhecida e reconhecida em suas necessidades.

Uma sugestão para a agenda de pesquisa seria a investigação das práticas parentais e gênero e sua intersecção com a participação na vida escolar dos filhos. Outros aspectos que ainda precisam ser investigados seriam o levantamento das necessidades das famílias para subsidiar a criação de ações e políticas voltados ao fortalecimento das relações parentais, já que o discurso é de que a família é o núcleo socializados do sujeito.

Por fim, reitero a importância de construirmos espaços que permitam às famílias serem protagonistas de si mesmas. Realizarmos pesquisas que valorizem a expertise das famílias, como sujeitos ativos, construtores da realidade e sabedores de suas necessidades. A experiência de visitar as famílias, observar os diferentes contextos, foi decisiva nesse sentido.

Em termos do processo de análise das informações, esse estudo tem um caráter inédito no Brasil, que é o uso do *software Orange Canvas* como ferramenta de auxílio para o tratamento

das informações. Sem dúvida, realizar pesquisas qualitativas com o auxílio de *softwares* estatísticos sem perder seu valor heurístico é um desafio para algumas vertentes de pesquisa em Psicologia.

Nesse sentido, esse estudo contribui para o fortalecimento das pesquisas qualitativas, que desejam integrar análises feitas por *softwares*, porque conseguiu apresentar uma ferramenta de alta performance, sem perder, contudo sua riqueza analítica. Em todo o processo, minha participação, reflexão, intuição e interpretações estiveram presentes, para produzir significados sobre os “dados” encontrados.

Enfim, foi possível reiterar nesse estudo, a superação do discurso qualitativo e quantitativo, por meio de um percurso metodológico estruturado, mas não engessado, com rigor científico e qualidade, no sentido de responder adequadamente às questões de pesquisa, mostrar o caminho de análise e produção dos resultados, o que geralmente é o “calcanhar de Aquiles” das pesquisas qualitativas dentro da Psicologia.

7. Sugestões para estudos futuros

Como toda pesquisa qualitativa, essa investigação foi finalizada mais por questões operacionais de tempo e cumprimento de cronogramas do que por esgotamento do tema. O desenho teórico e metodológico conduziu a reflexões que não são conclusivas, nem excludentes. Apenas, um ponto de vista, motivado desde o início pelo meu desejo de buscar o implícito, as contradições e o inesperado, diante da possibilidade de estar com famílias de adolescentes.

Entretanto, alguns momentos teriam acontecido de modo diferente, se à época das entrevistas eu dispusesse dos recursos e reflexões que só foram possíveis decorrido o prazo de desenvolvimento da metodologia. Durante o processo de análise, conclui que, por investigar famílias, poderia ter entrevistado também os adolescentes. Mesmo que o recorte tenha sido claramente feito, senti falta de ouvi-los, compreender como eles percebem seus pais e a escola.

Também poderiam ter sido realizadas outras visitas domiciliares, para esgotamento dos temas que surgiram na complementação de frases. Em relação ao sociodrama, se houvesse outra oportunidade o faria com duração maior, em termos de número de encontros. A adesão dos participantes ao grupo foi surpreendente e eles mesmos afirmaram que foram beneficiados com a oportunidade oferecida para refletirem sobre si mesmos.

Mas, como em toda pesquisa qualitativa, é necessário um desenho metodológico flexível, para que o pesquisador possa fazer modificações conforme melhor se aproxima do cenário da pesquisa. Nesse caso, a escola investigada pareceu estar sobrecarregada com múltiplas ações, parcerias com outros pesquisadores e com o próprio momento de tensão política vivenciado no Brasil em 2016, que repercutiu na rotina escolar e nas relações com os familiares. Essas intercorrências, sem dúvida, comprometeram minha aproximação com o campo de pesquisa e desenvolvimento de instrumentos que de certo modo, trouxessem a família para a escola.

Em relação ao procedimento de análise, o fato de o *software* não ter um dicionário da língua portuguesa impossibilitou o processo de lematização, como é feito por outros *softwares*. Mesmo assim, as análises realizadas confirmaram e enriqueceram a análise de conteúdo, além de subsidiarem todo o momento de pré-análise. Como sugestão ficaria o aprimoramento do *software*, como a inclusão do dicionário em língua portuguesa para ser possível realizar a lematização.

8. Apêndices

Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Meu nome é Etiene, sou psicóloga e estou realizando uma pesquisa sobre o tema: família, escola e prevenção. Quero conhecer o que as famílias pensam sobre prevenção do uso de drogas e quais são suas expectativas e experiências em relação às ações de prevenção.

Por isso, gostaria de convidá-lo(a) para participar de uma entrevista com você e registrar suas falas e opiniões sobre os temas que conversaremos. A entrevista terá duração média de 1 hora e falaremos sobre assuntos como: relacionamento entre escola e família, adolescência e sobre sua experiência como participante dessa relação.

As respostas ficarão sob minha responsabilidade e nossa conversa será gravada, mas seu nome e informações, bem como informações sobre sua escola, serão mantidos em sigilo. Em qualquer momento, antes e no decorrer da pesquisa, você poderá solicitar esclarecimentos sobre as dúvidas que possam aparecer. Não será executado nenhum procedimento que coloque em risco sua saúde ao participar deste estudo. Sua participação será voluntária e por isso a qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa, não responder a alguma pergunta da entrevista, ou não realizar alguma atividade que não sinta à vontade para realizar, sem nenhum prejuízo por isso.

Qualquer despesa relacionada à pesquisa, como materiais para registro, papéis, impressões ou lanche, será custeada pela pesquisadora.

Os resultados dessa pesquisa serão disponibilizados pela Universidade de Brasília, por meio de uma tese a ser escrita pela autora, podendo ser publicada posteriormente em revistas científicas da área. Seu nome ou de qualquer membro da sua família, bem como dados que identifiquem a escola em que seu filho estuda serão mantidos em sigilo nessas publicações. Todos os materiais relacionados à pesquisa ficarão sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora durante 5(cinco) anos e decorrido esse período, serão destruídos.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, entre em contato comigo pelos telefones: (62)8168-5123, (62)3287-6655, em horário comercial, de segunda à sexta ou pelo email: etienemacedo@gmail.com. A direção da escola na qual seu filho estuda também está ciente e de acordo que essa pesquisa seja realizada, e poderá lhe confirmar as informações aqui prestadas.

Este projeto foi Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade de Brasília (Processo nº 58467916.0.0000.5540). O Comitê de Ética é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é garantir que os participantes da pesquisa tenham preservadas sua integridade e dignidade, conforme os padrões éticos para

pesquisas com seres humanos. Dúvidas com relação à assinatura do TCLE podem ser esclarecidos pelo email cep_ih@unb.br. O CEP está localizado no Campus Universitário Darcy Ribeiro, ICC Ala Norte, sala B1-683, Minhocão Norte, Asa Norte, Brasília.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará comigo, pesquisadora responsável e a outra, ficará com você e sua família.

Nome da Pesquisadora: Etiene Oliveira Silva de Macedo

Assinatura da Pesquisadora: _____

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

CPF: _____ RG: _____

Goiânia, GO, _____ de _____ de 2016.

Apêndice 2 – protocolo de observação

Protocolo de observação

Data:	Horário:	Local:	Duração:
Situação	Descrição da circunstância observada		
Descrição do contexto	Caracterização do contexto		
Relato descritivo	Descrição do episódio observado		
Relato reflexivo	Descrição das impressões e reflexões sobre o episódio observado		

Apêndice 3 – questionário



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
 INSTITUTO DE PSICOLOGIA
 DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA CLÍNICA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E CULTURA

Pesquisa: Família, escola e prevenção: vínculos e afetos como dispositivos de cuidado e proteção

Olá, você está sendo convidado a participar dessa pesquisa de doutorado e assim contribuir para conhecermos melhor o que as famílias pensam sobre a relação família e escola. Em nenhum momento sua identidade e os dados da escola serão divulgados. Os resultados da pesquisa serão divulgados usando nomes fictícios. Caso tenha dúvida, ligue (62) 981685123 e fale com a psicóloga Etiene Macedo.

Questionário

***Responda individualmente**

Dados sociodemográficos

1. Nome: _____

2. Idade: _____ 3. Telefones de contato: _____

4. Sexo

()Feminino ()Masculino

5. Qual a sua situação conjugal

()Solteiro (a)

()Casado (a)/União estável

()Separado/Divorciado (a)

()Recasado (a) (mais de 1 vez)

()Viúvo (a)

6. Há quanto tempo você vive com seu parceiro (a): _____

7. Pessoas que moram na mesma casa que você mora

Nome	Idade	Grau de Parentesco	Escolaridade

8. Qual a renda mensal familiar total considerando o salário mínimo atual (R\$880,00)

()Menos de R\$880,00

()De R\$880,00 a R\$2.640,00

()De R\$2.640,00 a R\$4.400,00

()De R\$4.400,00 a R\$6.160,00

()De R\$6.160,00 a R\$8.800,00

() Mais de R\$8.800,00

9. Sua escolaridade:

- () Sem escolaridade
- () Ensino Fundamental Incompleto
- () Ensino Fundamental Completo
- () Ensino Médio Incompleto
- () Ensino Médio Completo
- () Ensino Superior Incompleto
- () Ensino Superior Completo
- () Pós-graduação

10. Em que você trabalha?

11. Quantas horas por semana você trabalha?

- () até 10 horas por semana
- () de 10 a 20 por semana
- () de 20 a 30 horas por semana
- () de 30 a 40 horas por semana
- () Mais de 40 horas por semana

A relação com a escola

12. Há quanto tempo você conhece essa escola?

- () até 1 ano
- () Entre 1 e 3 anos
- () Entre 4 e 6 anos
- () Entre 7 e 10 anos
- () Mais de 10 anos

13. O que você considera como pontos positivos da escola?

- () qualidade do ensino
- () ser gratuita
- () estrutura física
- () localização
- () outro: especifique _____

14. O que você considera menos vantajoso na escola?

- () qualidade do ensino
- () estrutura física
- () localização
- () outro: especifique _____

15. Em qual série seu filho(a) estuda? (Se tiver mais de 1 filho(a), responda no campo “outro”, com a série de cada um)

- () 6º ano
- () 7º ano
- () 8º ano

-)9º ano
-) Ensino Médio
-)Tenho mais de 1 filho(a) na escola. Escreva aqui as séries que eles estudam:_____

16. Você acompanha as tarefas de casa de seu filho(a)?

-)Sim, todos os dias
-)Sim, de 2 a 4 vezes na semana
-)Sim, 1 vez na semana
-)Não tem uma rotina, mas sempre pergunto como vão as tarefas
-)Não acompanho

17. Qual dessas atividades você frequenta na escola?

-)Reunião de Conselho
-)Reunião da APM
-)Reunião de Pais e Mestres
-)Festas e eventos sociais
-)Vou quando sou chamado pela coordenação

18. Quantas vezes ao ano você vai à escola?

-)1 vez ao mês
-)A cada 2 meses
-)A cada 3 meses
-)A cada 6 meses
-) Anualmente
-)Outro.

Especifique:_____

19. Ao receber alguma reclamação de seu filho(a) na escola, o que você faz?

-)Dou algum castigo (ex.: deixo sem internet, sem passeios)
-)Peço ajuda aos professores da escola
-)Converso com ele para saber o que está acontecendo
-)Meu filho nunca teve problemas na escola
-) Estou passando por isso e não sei o que fazer. Comentário (opcional):_____

20. Como você definiria sua relação com os professores da escola?

-) Ótima, eles estão sempre disponíveis para esclarecer dúvidas
-) Boa, mas eu queria conversar mais com os professores
-) Regular, não consigo falar com os professores da escola
-) Indiferente, nunca procurei ou fui chamado(a) pelos professores da escola

21. Como é sua relação com a direção/coordenação da escola?

-) Ótima, a direção está sempre disponível para esclarecer dúvidas
-) Boa, mas eu queria conversar mais com a equipe gestora da escola
-) Regular, não consigo falar com a direção
-) Indiferente, nunca procurei ou fui chamado(a) pela direção da escola

22. Com quais pessoas da escola você tem mais contato?

- () Direção e coordenação
 () Professores
 () Outros pais
 () Funcionários
 () Ninguém
 () Outro. Especifique _____

23. Indique três aspectos que em sua opinião facilitam a relação família e escola

1. _____
 2. _____
 3. _____

24. Indique três aspectos que em sua opinião dificultam a relação família e escola

1. _____
 2. _____
 3. _____

25. Marque com que frequência você faz as seguintes atividades:

	Sim, frequentemente	Sim, eventualmente	Não
Converso com meu filho(a) sobre o cotidiano da escola			
Frequento os eventos que a escola faz			
Eu me sinto bem quando vou à escola			
Sei quais são os conteúdos que meu filho está aprendendo na escola			
Monitoro as tarefas de casa que meu filho faz			
Incentivo meu filho a participar dos eventos da escola			
Quando tenho alguma dúvida sobre a escola busco ajuda de outros pais			
Quando tenho alguma dúvida sobre a escola busco ajuda da coordenação			

26. Marque a resposta que mais se aproxima de sua opinião sobre as frases abaixo

	Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
Educar é obrigação da família					
Educar é obrigação da escola					
Sinto que poderia participar mais do cotidiano do meu filho(a)					
Estou satisfeito com minha participação no cotidiano do meu filho(a)					
A escola me ajuda a lidar melhor com meu filho(a) adolescente					

A escola poderia fazer atividades para nos ajudar a lidar com nossos filhos(as)					
---------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--

A relação com a escola

27. Pensando no seu relacionamento com seu filho(a) marque com que frequência ele...

	Sim, frequentemente	Sim, eventualmente	Não
Pede seu auxílio nas tarefas de casa			
Pede seu auxílio nas atividades do dia a dia			
Conta as coisas que aconteceram na escola			
Te elogia			
Te desobedece			
Expressa suas opiniões e argumentos			
Te procura quando tem problemas			

28. Marque a resposta que mais se aproxima de sua opinião sobre as frases abaixo

	Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
O que se aprende em casa é mais importante do que o que se aprende na escola					
Em nossa família cada um resolve seus próprios problemas					
Passo muito tempo junto com minha família					
Todos os adolescentes passam pela fase da crise e rebeldia					
Os pais não devem impor muitas regras em relação à rotina dos filhos (p. ex. horários de ver TV, manusear eletrônicos)					
Sempre que possível, os pais devem permitir que os filhos decidam por si próprios					
A família não influencia muito a maneira de ser do adolescente					
As decisões importantes da minha família são tomadas em conjunto					
Quando se quebram as regras em minha família, as consequências são duras					

29. Como você descreve seu filho? O que mais lhe agrada e o que lhe desagradava em seu comportamento?

30. Como você se descreve como pai/mãe?

31. O que você considera positivo e no que mais tem dificuldade na sua relação com seu filho(a)?

32. Você tem disponibilidade para ser recebido em sua residência pela pesquisadora para uma conversa sobre o tema dessa pesquisa?

() Sim, nos dias e horários a seguir: _____

() Não tenho disponibilidade

32. Você gostaria de participar de um minicurso sobre como lidar com pré-adolescentes?

() Sim, tenho interesse no tema

() Não tenho disponibilidade

Se você marcou sim, quanto tempo você poderia dispor para participar desse curso? Anote aqui dia da semana e horário mais conveniente: _____

Muito obrigada!

Apêndice 4 – roteiro de entrevista**Pesquisa: Família, escola e prevenção:
vínculos e afetos como dispositivos de cuidado e proteção****Roteiro para entrevista**

PERFIL

Nome: _____

Sexo: () Masculino () Feminino Idade ____ anos 3-Estado Civil: _____

Nível de parentesco no grupo familiar: _____

1. Como é ter um filho adolescente?
2. Como você classifica sua participação na vida escolar do seu filho? Tem alguma diferença em relação aos anos anteriores?
3. Como é ter um filho adolescente?
4. Quais são seus principais temores em relação ao momento que seu filho vive atualmente?
5. Quais os aspectos positivos na sua relação com seu filho adolescente?
6. Me fale sobre sua experiência e relação com a escola. Como você chegou até ela, há quanto tempo seu filho estuda lá, o que você acha de mais positivo e o que você considera dificuldades na relação com a escola.

Apêndice 5 – complementação de frases**Complementação de Frases**

Nome:

Pensando no que conversamos, complete as frases abaixo:

1. Os adolescentes são _____
2. A maior dificuldade da relação entre pais e filhos adolescentes é _____
3. Adolescentes que tem problemas de comportamento _____
4. Minha relação com meu filho adolescente _____
5. Sou um pai (somente para os pais) _____
6. Sou uma mãe (somente para as mães) _____
7. Quando penso na minha relação com meu filho sinto que eu poderia _____
8. Quando penso na minha relação com meu filho sinto que ele poderia _____
9. A relação entre família e escola é _____
10. Eu acredito que a escola poderia _____
11. Bom seria se _____

Apêndice 6 - protocolo de registro da transcrição da entrevista

Protocolo de observação e transcrição de entrevista

Data:	Horário:	Local:	Duração:
Entrevistado	Nome e codinome do participante		
Descrição do entrevistado	Descrição do participante, caracterização descritiva e interpretativa		
Perguntas	(vide roteiro de entrevista)		
Relato descritivo	Descrição do local, caracterização da família		
Relato reflexivo	Descrever as impressões, emoções e reflexões ao entrevistar esse participante		

E: Entrevistador

P: Participante

Apêndice 7 – roteiro da carta que foi construída pelo grupo no sociodrama

1. Eu sou um adolescente...
2. Tenho dificuldade de...
3. Meus amigos me dizem...
4. Não gosto de...
5. Tenho medo de...
6. Detesto ter que fazer...
7. Gosto muito de...
8. Na minha escola...
9. Sinto raiva...
10. Meu pai é...
11. Minha mãe é...
12. Meus pais não entendem que...
13. Na reunião de pais na escola...
14. Já tive vontade de...
15. Meu grande sonho é...

9. Referências

- Abreu, S., Barletta, J. B., & Murta, S. (2015). Prevenção e promoção em saúde mental: pressupostos teóricos e marcos conceituais. In S. G. Murta, C. Leandro-França, K. B. Santos & L. Polejack (Eds.), *Prevenção e promoção em saúde mental* (pp.54-74). Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Almakadma A., Ramissety-Mikler, S. (2015). Students, schools, parents connectedness, and school risk behaviours of adolescents in Saudi Arabia. *International Journal of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 20, 1-8.
- Anderson, C. M. (2016). A diversidade, os pontos fortes e desafios das famílias monoparentais. In F. Walsh, (Ed.), *Processos normativos da família: diversidade e complexidade*, (pp.128-148) (4ª ed). (S. M. M. da Rosa, Trad). Porto Alegre: Artmed.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. (2ª ed). Rio de Janeiro: Zahar.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70. Edição revista e ampliada. (L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trad.).
- Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- Bauer, M. W. (2002). Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 189-217). Petrópolis: Vozes.
- Berthoud, C. M. (2003). *Ressignificando a parentalidade: desafios de ser pais na atualidade*. São Paulo: Cabral Editora Universitária.
- Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Caderno Cedes*, 24(62), 26-43.
- Brandão, S. N. & Costa, L. F. (2005). Visita Domiciliar como Proposta de Intervenção Comunitária. In M. A. Ribeiro & L. F. Costa (Eds.), *Família e Problemas na Contemporaneidade: Reflexões e Intervenções do Grupo Socius*, (pp. 157-179). Brasília: Universa.
- Brandão, Z. (2000). Entre questionários e entrevistas. In M. A. Nogueira, G. Romanelli & N. Zago (Eds.), *Família & escola*. (pp.171-183). Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- Brandão, Z. (2012). As mutações da paisagem cultural: entre a legitimidade e a legitimação do capital cultural em sua forma escola. In J. Dayrell, M. A. Nogueira, J. M. Resende & M. M. Vieira (Eds.), *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. (pp.56-75) Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Brynjolfsson, E. & Mitchell, T. (2017). What can machine learning do? Workforce implications. *Science*, 358(6370), 1530-1534.

- Burchinal, M., Peisner, F., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40*(5), 415-436.
- Câmara, Rosana Hoffman. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 6*(2), 179-191. Extraído de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202013000200003&lng=pt&tlng=pt.
- Carter, B. M. & McGoldrick, M. (1995a). As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar. In B. Carter & M. McGoldrick (Eds.), *As mudanças no ciclo de vida familiar* (pp.7-29). (2ª ed). Porto Alegre: Artmed.
- Carter, B. M. & McGoldrick, M. (1995b). Transformação do sistema familiar na adolescência. In B. Carter & M. McGoldrick (Eds.), *As mudanças no ciclo de vida familiar* (pp 223-247). (2ª ed). Porto Alegre: Artmed.
- Carvalho, M. E. P. (2000). Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa, 110*, 143-155.
- Carvalho, M. E. P. (2004). Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação, (25)*, 94-104. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100009>
- Castro, M., & Regattieri, M. (2009). *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: UNESCO, MEC.
- Castro, T. G., Abs, D., & Sarriera, J.C. (2011). Análise de conteúdo em pesquisas em psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão, 31*(4), 814-825.
- Chechia, V. A. (2009). *Intervenção com grupo de pais de alunos com insucesso escolar*. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Cowan, P. A.& Cowan, C. P. (2016). Transições familiares normativas, qualidade da relação do casal e desenvolvimento sadio dos filhos. In F. Walsh (Ed.), *Processos normativos da família: diversidade e complexidade*. (pp. 428-451). (4ª ed). (S. M. M. da Rosa, Trad). Porto Alegre: Artmed.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. (S. M. M. da Rosa, Trad.). Porto Alegre: Penso.
- Dal'igna, M. A. (2011). *Família S/A: um estudo sobre parceria família-escola*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Dayrell, J., Nogueira, M. A., Resende, J. M. & Vieira M. M. (2015). Apresentação. In J. Dayrell, M. A. Nogueira, J. M. Resende & M. M. Vieira (Eds.), *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. (pp.1-19). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Demšar, J., Curk, T. Erjavec, A, Gorup, Č., Hočevar, T. . . . Zupan, B. (2013). Orange: Data Mining Toolbox in Python. *Journal of Machine Learning Research, 14*, 2349–2353.

- Dessen, M. A. & Polonia, A. M. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paideia* 17(36), 21-32.
- Dessen, M. A., & Silva Neto, N. A. (2000). Questões de família e desenvolvimento e a prática de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(3), 191-292
<https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722000000300001>
- Diamond, G. S. & R. S. Stern (2003). Attachment-based family therapy for depressed adolescents: repairing attachment failures. In V.E. W. Johnson (Ed.), *Attachment processes in couple and family therapy* (pp. 191-214), New York: The Guilford Press.
- Diniz, D. (2008). Ética na pesquisa em ciências humanas: novos desafios. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13(2), 417-426. Retrieved from
<http://www.scielo.br/pdf/csc/v13n2/a17v13n2.pdf>
- Duarte, R. (2002). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 139-154.
- Dutra, E. (2004). Considerações sobre as significações da psicologia clínica na contemporaneidade. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9(2), 381-387. Retrieved from
<https://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2004000200021>
- Epstein, J. (2002). School, family, and community partnerships: carin for the children we share. In J. Epstein, G. M. Sanders, B. S. Simon, K. C. Salinas, K. C. Jansorn... .. L. J. Frances (Eds.), *School, family, and community* partnerships: your handbook for action (pp.7-30). (2nd ed). London: Corwin Press Inc.
- Godim, S. M. G., & Bendassoli, P. F. (2014). Uma crítica da utilização da análise de conteúdo em Psicologia. *Psicologia em Estudo*, 19(2), 191-194.
- Gomide, H. P., Bernardino, H. S., Martins, L. F., Rocha, T. C. R. da, Rozani, T. M. (2015). Intervenções computadorizadas customizadas para mudanças de comportamento. In: Murta, S. & outros (orgs.), *Prevenção e promoção em saúde mental: fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção*. (pp.381-404). Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Gonçalves, E. & Batista, S. (2014). Tipos de participação parental nas escolas: um olhar sobre a associação de representantes de pais e mestres. In: Melo, B. P. & outros (orgs), *Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal*. (pp. 599-624). Porto: Faculdade de Letras.
- González Rey, F. (2003). *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson Learning.
- González Rey, F. (2005). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Thompson Learning.
- González Rey, F. (2007a). As categorias de sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, 24, 155-179.
- González Rey, F. (2007b). *Psicoterapia, Subjetividade e Pós Modernidade*, São Paulo: Thompsom.

- Griffin, K. W., & Botvin, G. J. (2010). Evidence-based interventions of preventing substance use disorders in adolescents. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America* 19(3), 505-526. doi: 10.1016/j.chc.2010.03.005.
- Guimarães, F. L. & Costa, L. F. (2003). *Clínica psicológica do adolescente: do sistema à abordagem narrativista*. *Paideia*, 12(24), 163-174.
- Günter, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 201-210.
- Hermida Fernández, J. R. & Secades Villa, R. (2002). *Intervención familiar en la prevención de las drogodependencias*. España: Plan Nacional sobre Drogas.
- Ignatow, G. (2017). *Text mining: a guide book for the social sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Karcher, M. J. (2011). *The Hemingway: measure of adolescent connectedness (adolescent version 5.5 and child "pre-adolescent", version 5: a manual for scoring and interpretation*. Retrieved from <http://adolescentconnectedness.com/media/HemingwayManual2012.pdf>
- Kobac, R. & Mandelbaum, T. (2003). Caring for caregiver: an attachment approach to assessment and treatment of child problems. In V.E. W. Johnson (Ed.), *Attachment processes in couple and family therapy* (pp.144-164). New York: The Guilford Press.
- Koch, I. V. (2003). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kudo, T., & Matsumoto, Y. (2004). A boosting algorithm for classification of semi-structured text. In: *Proceedings of the 2004 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*.
- Kumpfer, K. L., Alvarado, R. & Whiteside, H. O. (2003). Family-based interventions for substance use and misuse prevention. *Substance Use & misuse*, 38(11-13), 1759-1787.
- Lopes de Oliveira, M. C. (2006). Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 11(2), 427-436.
- Macedo, E. O. S. (2012). *Significações sobre adolescência e promoção da saúde entre os participantes de um grupo educativo*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura), Universidade de Brasília, DF.
- Macedo, E. O. S., & Conceição, M. I. G. (2015). Significações sobre adolescência e saúde entre participantes de um grupo educativo de adolescentes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(4), 1059-1073.
- Macedo, E. O. S. (2016). *A relação família, escola e adolescência: vínculos e afetos como dispositivos de cuidado e proteção*. Projeto de Pesquisa de Doutorado, (documento não publicado).

- Malaquias, M. C. (2012). Teorias dos grupos e psiquiatria. In M. P. Nery & M. I. G. Conceição (Eds.), *Intervenções grupais: o psicodrama e seus métodos* (pp.17-36). São Paulo: Ágora.
- McCarthy, P. J., Brennan, L., & Vecchiarello, K. (2011). Parent-School Communication in the Inclusive Classroom: A Comprehensive Model of Collaboration in Education, *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(15), Special Issue, 55-60.
- McGoldrick, M., & Shibusawa (2016). O ciclo vital familiar. In: F. Walsh, (org.), *Processos normativos da família: diversidade e complexidade*. (pp.375-398). (4ª ed). (S. M. M. da Rosa, Trad). Porto Alegre: Artmed.
- Melo, M. H. S., Rodrigues, D. H. S. R., & Conceição, M. I. G. (2015). Avaliação dos programas de prevenção e promoção em saúde mental. In S. G. Murta, C. Leandro-França, K. B. Santos & L. Polejack (Eds.), *Prevenção e promoção em saúde mental* (pp.212-229). Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Mendes Jesus, P. B. (2015). Considerações acerca da noção de afeto em Espinosa. *Cadernos Espinosianos*, 33(15), 161-190.
- Mendes, R. M., & Miskulin, R. G. S. (2017). A análise de conteúdo como uma metodologia. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 1044-1066. <https://dx.doi.org/10.1590/198053143988>
- Moreira, L. V. C.; Biasoli-Alves, Z. M. M. A. (2007). A família e seus colaboradores na tarefa de educar os filhos. *Revista Brasileira De Desenvolvimento Humano*, 17(1), 26-38.
- Murta, S. G., et al. (2015). *Avaliação do processo de implementação e de adaptação cultural do programa fortalecendo famílias* (SFP 10-14): fase pré-piloto (2013-2014). Extraído de <http://www.geppsvida.com.br/pesquisa-2/projetos-de-pesquisa/avaliacao-do-processo-de-implementacao-e-de-adaptacao-cultural-do-programa-fortalecendo-familias-sfp-10-14-fase-pre-piloto-2013-2014/>
- Nascimento, A. R. A. & Menandro, P. R. M. (2006). Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6(2), 72-88.
- Nastase, V., Koeszegi, S. & Szpakowicz, S. (2007). Content Analysis through the machine learning. *Group Decision and Negotiation*, 16(4), 335-346. <https://doi.org/10.1007/s10726-006-9053-7>.
- Nery, M. P. & Costa, L. F. (2008). A pesquisa em psicologia clínica: do indivíduo ao grupo. *Estudos de Psicologia*, 25(2), 241-250. Retrieved from http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7336/1/ARTIGO_PesquisaPsicologiaClinica.pdf
- Nery, M. P. (2012). Sociodrama. In M. P. Nery & M. I. G. Conceição (Eds.), *Intervenções grupais: o psicodrama e seus métodos*, (pp. 95-123). São Paulo: Ágora.
- Nery, M. P., Costa, L. F., & Conceição, M. I. G. (2006). O sociodrama como método de pesquisa qualitativa. *Paidéia*, 16(35), 305-313. doi: 10.1590/S0103-863X2006000300002.
- Oliveira, C. B. E. De, & Marinho-Araújo, C.M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27(1), 99-108. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>

- Oliveira, L. C. F. (2002). *Escola e família numa rede de (des)encontros: um estudo das representações de pais e professores*. São Paulo: Cabral Editora.
- Oliveira, M. C. L. (2006). Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, 11(2), 427-436.
- Oliveira, M. C. L. (2014). O adolescente em desenvolvimento e a contemporaneidade. In: M. F. O. Sudbrack et al (orgs.) *Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas* (pp.37-44). Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, Ministério da Educação. (6ª ed.). Brasília: Ministério da Justiça.
- Opensource.com (2018). *What is open source?* Open source resources. Retrieved from <https://opensource.com/resources/what-open-source>
- Ozella, S. (2002). Adolescência: uma perspectiva crítica. In M. de L. J. Contini & S. H. Koller (Eds.), *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*, (pp.16-24). Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Peisner, F., Ellen, S., & Yazejian, N. (2002). Predicting parental perceptions of children's longitudinal school success from early Child care experiences. In *Trabalho apresentado no Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans* (Vol. 10).
- Peres, V. L. A. (2005). O Estudo da Subjetividade na Família. In Fernando González Rey (Ed.), *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia* (pp. 311-333). São Paulo: Thompson.
- Peres, V. L. A. (2012). O desenvolvimento da afetividade no cenário social familiar. *Estudos Contemporâneos de Subjetividade*, 2(2), 87-199. Retrieved from <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/viewFile/1030/715>
- Perez, M. C. A. (2007). *Infância, Família e Escola: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares*. São Carlos: Suprema Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições ASA.
- Polonia, A. C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312.
- Resende, T. de F., & Silva, G. F. (2016). A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação* 24(90), 30-58.
- Resolução 510/2016. (2016). Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde (CNS). *Resolução 510/2016 de 07 de abril de 2016*, dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: CNS. Retrieved from <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>
- Ribeiro, D. F. & Andrade, A. S. (2006). A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paideia*, 16(35), 385-394.
- Sandelowski, M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing & Health*, 33(1), 77-84.

- Sarmiento, M. J., & Vasconcellos, V. M. R. (2007). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin.
- Scabini, E., & Ranieri, S. (2011). Família com filhos adolescentes: a perspectiva relacional. In L. V. C. Moreira & E. P. Rabinovich (Eds.), *Família e parentalidade: olhares da Psicologia e da História*. (pp. 169-186). Curitiba: Juruá.
- Schargel, F. P. (2002). *Estratégias para auxiliar o problema da evasão escolar*. (L. Frazão Filho, Trad.). Rio de Janeiro: Dunya.
- Secades Villa, R. & Fernández Hermida, J. R. (2002). Factores de riesgo familiares para el uso de drogas: un estudio empírico español. In J. R. Fernández Hermida & R. Secades Villa (Eds.), *Intervención familiar en la prevención de las drogodependencias* (pp. 57-111). Espanha: Plan Nacional sobre Drogas.
- Shinn, T. (2008). Desencantamento da modernidade e da pós-modernidade: diferenciação, fragmentação e a matriz de entrelaçamento. *Scientiae Studia*, 6(1), 43-81. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.1590/S1678-31662008000100003>
- Silva, A. H & Fossá, M. I. T. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualit@s Revista Eletrônica*, 17(1), 1-14.
- Silva, C. R., Gobbi, B. C., Simão, A. A. (2005). O uso da análise de conteúdo como ferramenta para pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. Organizações Rurais e Agroindustriais. *Revista Eletrônica de Administração da UFLA*, 7(1), 70-81.
- Silva, M. L. da (2015). *Participação da família na vida escolar dos filhos segundo o olhar dos gestores, familiares e educandos: um estudo de caso em uma escola pública da cidade de São Paulo*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Silva, P. (2002). Escola-família: tensões e potencialidades de uma relação. In J. A. Lima (Ed.), *Pais e professores: um desafio à cooperação*. (pp. 97-132). Lisboa: Asa Editores II S.A.
- Silva, P. (2003). Escola e família, uma relação armadilhada. *Interculturalidade e relação de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2006). Escolas, famílias e lares: um caleidoscópio de olhares. *Interações*, 2, 1-6.
- Silva, P. (2007). Associação de pais, interculturalidade e clivagem sociológica: algumas questões. *Revista Eletrônica de Educação*, 1(1), 3-30.
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 443-464.
- Silva, P. (2012). Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. In J. Dayrell, M.A. Nogueira, J. M. Resende & M. M. Vieira (Eds.), *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. (pp.76-109). Belo Horizonte: Editora UFMG.

- Silva, P. (2013). Escolas, famílias e desigualdades sociais. In A. M. Diogo & F. Diogo (Eds.), *Desigualdades no sistema educativo: percursos, transições e contextos*. (pp. 71-87). Lisboa: Editoras Mundos Sociais.
- Silva, P. (2014). Silveira, L. M. de O. B. (2011). A relação família-escola: uma parceria possível? In A. Wagner (Ed.), *Desafios psicossociais da família contemporânea: pesquisas e reflexões*. (pp. 181-190). Porto Alegre: Artmed.
- Silveira, L. M. O. B., & Wagner, A. (2009). Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 283-291.
- Singly, F. (2007). *Sociologia da família contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV.
- Souza, V. L. T. & Andrada, P. C. (2013). Contribuições de Vigotski para o psiquismo. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 30(3), 355-365.
- Sudbrack, M. F. O., Conceição, M. I. G., Seidl, E. M. F., & Gussi, M. A. (2015). *A escola em rede para a prevenção do uso de drogas no território educativo: experiência e pesquisa do PRODEQUI/PCL/IP/UNB nos dez anos do Curso de formação de educadores de escolas públicas para a prevenção do uso de drogas (2004-2014)*. Campinas, SP: Armazém do Ipê.
- Szymanski, H. (2002). *A relação família-escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Plano editora.
- Toci-Dias, A. T. T. (2009). *Pesquisando a relação família-escola: o que revelam as teses e dissertações dos programas de pós-graduação brasileiros*. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara.
- Turato, E. R. (2005). Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. *Revista de Saúde Pública*, 39(3), 507-514.
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15(3), 398-405.
- Vasconcellos, M. J. E. de (2013). *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. (10ª ed rev e atual) Campinas, SP: Papyrus.
- Veiga-Neto, A. (2008). Crise da modernidade e inovações curriculares. Da disciplina para o controle. Sísifo. *Revista de Ciência da Educação*, 7, 1-150. Retrieved from <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/CrisedaModernidadeAlfredo.pdf>
- Vigotski, L. S. (2001). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Walsh, F. (2016a). Diversidade e complexidade nas famílias do século XXI. In F. Walsh (Ed.), *Processos normativos da família: diversidade e complexidade* (pp.3-27) (4ª ed). (S. M. M. da Rosa, Trad). Porto Alegre: Artmed.

- Walsh, F. (2016b). Visões clínicas de normalidade, saúde e disfunção familiar. In F. Walsh, (Ed.), *Processos normativos da família: diversidade e complexidade* (pp.28-56) (4ª ed). (S. M. M. da Rosa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Wortmeyer, D. M., Silva, D. N. H. & Branco, A. U. (2014). Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovich Vigotski, *Psicologia em Estudo*, Maringá, 19(2), 285-296. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1590/1413-737223446011>
- Zago, N. (2012). A relação escola-família nos meios populares: apontamentos de um itinerário de pesquisas. In J. Dayrell, M.A. Nogueira, J. M. Resende & M. M. Vieira (Eds.), *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. (pp.132-150). Belo Horizonte: Editora UFMG.