



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

**PSICOLOGIA ESCOLAR E A RELAÇÃO
FAMÍLIA-ESCOLA NO ENSINO MÉDIO:
ESTUDANDO AS CONCEPÇÕES
DESTA RELAÇÃO**

Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira

Brasília, julho de 2007.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

**PSICOLOGIA ESCOLAR E A RELAÇÃO
FAMÍLIA-ESCOLA NO ENSINO MÉDIO:
ESTUDANDO AS CONCEPÇÕES
DESTA RELAÇÃO**

Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia, área de concentração Desenvolvimento Humano no Contexto Sócio-Cultural.

Orientadora: Professora Dr^a. Claisy Maria Marinho-Araújo

Brasília, julho de 2007.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:**

Prof.^a. Dr.^a. Claisy Maria Marinho-Araújo - Presidente
Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia

Prof.^a. Dr.^a. Sandra Francesca Conte de Almeida - Membro externo
Universidade Católica de Brasília

Prof.^a. Dr.^a. Marisa Maria Brito da Justa Neves - Membro interno
Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia

Prof.^a. Dr.^a. Maria Auxiliadora Dessen - Suplente
Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia

Brasília, julho de 2007.

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os que participaram e contribuíram para a realização deste objetivo, sempre me incentivando e acreditando que a concretização deste objetivo era possível.

Assim, agradeço à minha querida família, Lucas, Sueli e Kelen, pelo apoio, incentivo e compreensão. O amor e o carinho de vocês foram essenciais.

À querida Claisy, professora, orientadora e grande exemplo profissional. Seu apoio e suporte foram fundamentais para a realização deste sonho, confiando em meu potencial, esclarecendo minhas dúvidas, norteando meus questionamentos e compartilhando as angústias dessa longa jornada.

À professora Marisa Brito, por trazer alegria e risos em momentos de tanta seriedade, além de ponderamentos importantes à construção deste trabalho. Também, pela disponibilidade para participar da banca examinadora desta dissertação.

À professora Dora, pelo incentivo, confiança e pelos aprendizados que foram e serão essenciais em minha carreira acadêmica. E, também, por aceitar o convite de participar da banca examinadora desta dissertação e contribuir mais uma vez para o desenvolvimento deste trabalho.

À professora Sandra Francesca, por suas contribuições teóricas e por aceitar o convite de participar da banca examinadora desta dissertação e, assim, colaborar para o enriquecimento deste trabalho.

Às amigas do laboratório e do Mestrado - Denilva, Érika, Gláucia, Miriam, Paula e Tati - com quem compartilhei inúmeros momentos de cansaço e de satisfação, de alegria e de angústia, de sufoco e de alívio. Meninas, eis aqui o resultado do nosso esforço.

Aos demais colegas e professores do Instituto de Psicologia, por terem participado deste processo de formação acadêmica.

Ao meu grande amor, Luciano, por me ensinar a viver e a ser feliz.

Às amigas da vida que compreenderam minhas ausências e me ajudaram a aliviar o estresse em alguns momentos.

Ao meu grupo de terapia que, insistentemente, vem me ajudando a deixar de ser SS sem, contudo, deixar de ser eu mesma.

Ao Sagarana, querida escola, que me despertou a curiosidade para investigar o tema da relação família-escola e que, a cada dia, vem me enriquecendo com suas vivências e discussões. Obrigada, também, por acreditarem que os desdobramentos deste estudo podem se concretizar entre nós.

Às psicólogas escolares, professores e professoras, pais e mães, alunos e alunas que participaram deste estudo e que, com suas ricas vivências, possibilitaram a concretização deste trabalho. Obrigada por se colocarem a disposição de forma tão aberta, sincera e inteira.

Oliveira, C. B. E. de (2007). *Psicologia Escolar e a relação família-escola no Ensino Médio: estudando as concepções desta relação*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia.

RESUMO

A relação família-escola é um dos campos de atuação da Psicologia Escolar, a qual contribui para a promoção do processo educativo por meio de compromisso teórico e prático com as questões relativas à escola, seus processos e atores. Família e escola são os dois primeiros contextos educativos e socializadores em que a criança vive e servem de referência à vida em sociedade. Apesar de compartilharem a tarefa de preparar crianças e jovens para a vida sócio-econômica e cultural, são sistemas com funções distintas que divergem nos objetivos de ensinar. O levantamento histórico sobre a relação família-escola aponta que a escola tem um modelo idealizado de família, culpabiliza as famílias pelas dificuldades vivenciadas pelos alunos na escola e instrumentaliza os pais para a ação educacional tentando adequar os filhos e famílias às necessidades escolares. Tendo como pressupostos conceituais a perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano, a teoria das Relações e Interações Sociais e o Desenvolvimento de Competências, este estudo teve como objetivo investigar as concepções acerca da relação família-escola junto a psicólogos escolares, professores, pais e alunos do Ensino Médio de escolas do Distrito Federal. Os dados foram construídos a partir de entrevistas individuais realizadas com 16 participantes e entrevistas coletivas com dois grupos. A análise qualitativa forneceu uma representação dos dados por meio de categorias que definiram e representaram as idéias principais dos participantes. Os resultados indicaram que nas concepções dos participantes o objetivo da relação família-escola é a formação integral dos filhos-alunos, sendo que o padrão desta relação, mantido pelos pais e pela escola, está baseado na ocorrência de problemas. Na concepção dos professores existe um modelo familiar mais adequado às necessidades educacionais que não é cumprido pelos pais, levando a escola a ensiná-los o que precisam fazer. Família e escola conhecem suas responsabilidades específicas e as do outro; entretanto, não reconhecem as funções compartilhadas pelos dois sistemas em decorrência da função educativa que têm. Segundo os professores, os pais não podem participar de questões de conteúdo e planejamento, pois estas são competências pedagógicas específicas do professor. Quanto ao papel mediador dos alunos, o adolescente é apontado como mensageiro entre família e escola, não havendo conhecimento de formas diferentes de como operacionalizar a mediação dos alunos. Diante destes dados, defende-se a atuação preventiva e relacional da Psicologia Escolar junto à relação família-escola, focalizando os aspectos objetivos e subjetivos da relação e contribuindo para o estabelecimento do diálogo e da escuta aos dois sistemas. Enfatiza-se a importância de que os diferentes atores envolvidos na relação conscientizem-se dos sentidos subjetivos que a permeiam; a identificação de formas diferentes dos sistemas se relacionarem, independente de problemas; o posicionamento do aluno enquanto elemento central e mediador da relação família-escola, trazendo novos olhares para a relação e para as ações dos demais atores; a definição de como os pais podem participar em questões escolares; a identificação das funções comuns aos sistemas, evitando incômodos decorrentes de expectativas não correspondidas; a responsabilidade e competência específica da escola e de seus profissionais diante da transformação da relação família-escola.

Palavras-chave: psicologia escolar, relação família-escola, subjetividade, desenvolvimento de competências e mediação.

Oliveira, C. B. E. de (2007). *Psicologia Escolar e a relação família-escola no Ensino Médio: estudando as concepções desta relação*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia.

ABSTRACT

The family-school relation is a field of School Psychology, which contributes to the improvement of educative process by theoretical and practical committing with questions related to school, its processes and actors. Family and school are the two first's social and educational contexts where child lives and they function as reference to life in society. Although they share the task of preparing children and adolescents to the partner-economic and cultural life, they have distinct functions and differ in their teaching objectives. The historical review about the family-school relation points that school has an idealized familiar model, it blames the families for the difficulties lived by the students at school and teaches the parents to act in the educational process, trying to adequate children and family to school's necessity. Having as conceptual bases the historical-cultural perspective of the Human Development, the Theory of Social Relations and Interactions and the Abilities' Development, this work had as objective to investigate the conceptions concerned the family-school relation, next to school psychologists, teachers, parents and students of Distrito Federal high schools. The data were constructed from individual interviews with 16 participants and collective interviews with two groups. The qualitative analysis supplied a data representation by categories that defined and represented the participants' main ideas. The results indicated that the objective of family-school relation is the integral formation of the son-students, in which the standard of this relation, kept for the parents and the school, is based on the problems' occurrence. In teachers' conception, there is a familiar model that adjusts better to the educational necessities, which is not carried out by the parents and what takes to the school the task of teach them what they need to make. Family and school know its own specific responsibilities and each other's, however, they do not recognize the shared functions between the systems, due to their common educative function. According to the teachers, the parents cannot participate of questions related to school content and planning, because these are teachers' pedagogical specific abilities. Related to the students' mediate function, the adolescent is pointed as a messenger between school and family, and it isn't known any different form of materialize the students' mediation. So, it is defended preventive and relationary performance of School Psychology next to the family-school relation, focusing the objective and subjective aspects of the relation and contributing for the establishment of dialogue and listening to both systems. It's emphasized how important is the conscientization about subjective directions of the relation in which the different actors are involved; the identification of different forms to the systems relate, independent by problems; the student positioning while central and mediator element of the family-school relation, bringing new looks to the relation and to the other actors' actions; the definition of how parents can participate in school questions; the identification of the common functions to the systems, preventing bothering occurred by not corresponded expectations; the responsibility and specific ability of the school and its professionals up against the transformation of family-school relation.

Key-words: school psychology, family-school relation, subjectivity, abilities' development and mediation.

SUMÁRIO

ÍNDICE DE TABELAS	x
INTRODUÇÃO	1
<u>PRIMEIRA PARTE</u>	
<u>CAPÍTULO I: PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS</u>	5
1.1 O Processo de Desenvolvimento Humano	5
1.1.1 A base social do Desenvolvimento Humano e a contribuição da perspectiva histórico-cultural	9
1.1.2 O Desenvolvimento Humano e a adolescência.	17
1.2 As relações como ponto de partida em Psicologia: a Teoria das Relações Sociais	21
1.3 O Desenvolvimento de Competências	26
<u>CAPÍTULO II: ARTICULAÇÕES ENTRE A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO: A CONSOLIDACÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR</u>	37
2.1 A Psicologia enquanto ciência e campo de atuação profissional	37
2.2 Psicologia e Educação: construindo e reconstruindo essa relação	42
2.3 O que é a Psicologia Escolar?	46
2.3.1 Uma Psicologia Escolar preventiva e relacional	49
2.3.2 O professor como co-participante das atuações em Psicologia Escolar	52
2.3.3 O trabalho do professor e o <i>burnout</i>	54
<u>CAPÍTULO III: A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E SEUS DESAFIOS</u>	58
3.1 A característica histórico-cultural da Educação: intersecções entre a escola e a família	58
3.1.1 Definindo o que é família	61
3.1.2 Os diferentes tipos de família	62
3.1.3 A função social da família	64
3.2 A especificidade da escola e a interdependência dos sistemas família e escola	66
3.2.1 Concepções acerca da relação família-escola	69
3.2.2 Definições de participação, colaboração, envolvimento e parceria	73
3.2.2.1 A outra face das definições: a não-participação	78
3.3 A quem caberia a responsabilidade de construir a relação família-escola?	80
3.4 Possíveis caminhos para o estudo da relação família-escola	85

3.4.1 A visão da escola sobre a relação família-escola	85
3.4.2 A visão dos pais sobre a relação família-escola	90
3.4.3 A visão dos alunos sobre a relação família-escola	93
3.5 O dever de casa como fator de integração ou de controle?	96
<u>SEGUNDA PARTE</u>	
<u>CAPÍTULO IV: DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA</u>	101
4.1 Proposições e Questões problematizadoras	101
4.2 Objetivos	104
<u>CAPÍTULO V: OPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS</u>	105
5.1 Base Epistemológica	105
5.2 Procedimentos metodológicos	108
5.2.3 Contexto: A imersão no Ensino Médio	108
5.2.2 Participantes	110
5.2.3 Instrumentos Metodológicos	114
5.2.3.1 Entrevista	116
5.2.4 Construção dos dados	119
5.2.5 Análise de dados	120
5.2.5.1 Descrição do procedimento de análise de dados	122
<u>TERCEIRA PARTE</u>	
<u>CAPÍTULO VI: RESULTADOS E DISCUSSÃO</u>	125
6.1 Apresentação e análise das entrevistas por grupo de participantes	125
6.1.1 Etapa 1: Definições das categorias	126
6.1.2 Etapa 2: Resultados específicos de cada grupo de participantes	129
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	217
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	253
<u>ANEXOS</u>	265

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Caracterização dos psicólogos escolares	111
Tabela 2	Caracterização dos professores	112
Tabela 3	Caracterização das famílias	112
Tabela 4	Caracterização dos alunos	113
Tabela 5	Caracterização do grupo de professores	114
Tabela 6	Tabela-definição das categorias referentes aos Grupos 1, 2, 3 e 4	127
Tabela 7	Tabela-definição das categorias referentes ao grupo 5	128
Tabela 8	Categoria 1 para psicólogos escolares - Idéias sobre a relação família-escola	132
Tabela 9	Categoria 2 para psicólogos escolares - Funções da escola	134
Tabela 10	Categoria 3 para psicólogos escolares - Funções da família	137
Tabela 11	Categoria 4 para psicólogos escolares - Papel do aluno na relação família-escola	138
Tabela 12	Categoria 5 para psicólogos escolares - Participação dos pais no Ensino Médio	138
Tabela 13	Categoria 6 para psicólogos escolares - Dificuldades dos psicólogos escolares na atuação com as famílias	142
Tabela 14	Categoria 7 para psicólogos escolares - Relação pais e filhos adolescentes	146
Tabela 15	Categoria 1 para professores - Idéias sobre a relação família-escola	150
Tabela 16	Categoria 2 para professores - Funções da escola	156
Tabela 17	Categoria 3 para professores - Funções da família	159
Tabela 18	Categoria 4 para professores - Papel dos alunos na relação família-escola	161
Tabela 19	Categoria 5 para professores - Participação dos pais no Ensino Médio	162
Tabela 20	Categoria 6 para professores - Relação pais e filhos adolescentes	170
Tabela 21	Categoria 1 para família - Idéias sobre a relação família-escola	173
Tabela 22	Categoria 2 para família - Funções da escola	176
Tabela 23	Categoria 3 para família - Funções da família	180
Tabela 24	Categoria 4 para família - Papel dos alunos na relação família-escola	182
Tabela 25	Categoria 5 para família - Participação dos pais no Ensino Médio	184
Tabela 26	Categoria 6 para família - Relação pais e filhos adolescentes	186
Tabela 27	Categoria 1 para alunos - Idéias sobre a relação família-escola	189

Tabela 28	Categoria 2 para alunos - Funções da escola	190
Tabela 29	Categoria 3 para alunos - Papel dos alunos na relação família-escola	191
Tabela 30	Categoria 4 para alunos - Participação dos pais no Ensino Médio	192
Tabela 31	Categoria 5 para alunos - Relação pais e filhos adolescentes	196
Tabela 32	Categoria 1 para grupo 1 de professores - Idéias sobre a relação família-escola	200
Tabela 33	Categoria 2 para grupo 1 de professores - Funções da escola	201
Tabela 34	Categoria 3 para grupo 1 de professores - Funções da família	203
Tabela 35	Categoria 4 para grupo 1 de professores - Desvalorização do professor	204
Tabela 36	Categoria 5 para grupo 1 de professores - Alunos como reflexos dos contextos familiar e social	205
Tabela 37	Categoria 1 para grupo 2 de professores - Participação dos pais no Ensino Médio	209
Tabela 38	Categoria 2 para grupo 2 de professores - (Des)Preparo dos professores e da escola para receber críticas dos pais	211
Tabela 39	Categoria 3 para grupo 2 de professores - A escola deve ensinar os pais a serem pais	213
Tabela 40	Categoria 4 para grupo 2 de professores - Dá trabalho educar filho	215
Tabela 41	Categoria 5 para grupo 2 de professores - Sugestões para promover a relação família-escola	215

INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui-se em uma dissertação de mestrado em Psicologia, apresentada na Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia. O trabalho intitula-se *Psicologia Escolar e a Relação Família-Escola no Ensino Médio: estudando as concepções desta relação*, sob orientação da Professora Doutora Claisy Maria Marinho-Araújo.

A ênfase deste estudo é a investigação da relação família-escola, realizada a partir do levantamento das concepções acerca desta relação junto a psicólogos escolares, professores, pais e alunos do Ensino Médio de escolas do Distrito Federal.

O interesse por esse estudo decorre do fato de que, nos últimos anos, tem-se assistido, em diferentes países, à formulação de políticas públicas educacionais que visam o desenvolvimento da participação e cooperação entre as famílias e a escola (Nogueira, 2005). Entre as políticas internacionais pode-se mencionar, pelo governo norte-americano de Bill Clinton, o estabelecimento, em 1994, da colaboração família-escola como a oitava meta da educação nacional; a criação, nos anos 1990, na Inglaterra, pelo governo de Tony Blair, de um contrato casa-escola; o lançamento, em 1998, pelo Ministério da Educação da França, de uma campanha nacional pela parceria família-escola que criava a Semana dos Pais na Escola.

No Brasil, também pode-se mencionar iniciativas governamentais que vão nesse mesmo sentido. Em abril de 2001, o Ministério da Educação (MEC) lançou “o Dia Nacional da Família na Escola”, que deveria se realizar semestralmente nos estabelecimentos públicos de ensino. Em 2002, durante a 3ª edição da campanha, o MEC distribuiu aos pais de alunos de 1ª a 4ª série de escolas públicas cerca de 20 milhões de

Guias “Educar é uma tarefa de todos nós”, onde apresentavam aos pais dicas relacionadas ao aprendizado de leitura, escrita e matemática em situações diárias da família.

A partir do reconhecimento de políticas como estas, surgem alguns questionamentos a respeito das razões que teriam motivado tal movimento de colaboração entre as famílias e a escola. Para Nogueira (2005), a principal razão da intervenção estatal está associada “a uma estratégia de promoção do sucesso escolar, uma vez que inúmeras pesquisas vêm demonstrando a influência positiva, sobre o desenvolvimento acadêmico, do envolvimento parental na escolarização dos filhos” (p. 2). Tal estratégia teria como objetivo reduzir as taxas de evasão e de repetência escolar.

Do ponto de vista da sociedade civil, Nogueira (2005) acredita que está bastante difundida uma ideologia de colaboração e um discurso que prega a importância e a necessidade do diálogo e da parceria entre profissionais do ensino e os pais, como forma de encontrar uma coerência entre as ações educativas produzidas pelas duas instituições. Respalhada, então, em levantamentos realizados do Brasil e na França, por exemplo, que apontam que as famílias estão desejosas de participar ativamente da vida escolar dos filhos, a autora considera duvidosa a tese de que a emergência e o desenvolvimento da participação parental tenha sido um movimento desencadeado pelo Estado, ou seja, que tenha surgido de cima para baixo. Entretanto, apesar de acreditar que seja plausível pensar que se trata de ações que visem estabelecer e incentivar mecanismos de estreitamento dos laços entre família e escola para combater o fracasso, do ponto de vista científico, ainda “não é possível, no estágio atual das pesquisas, estabelecer relações inequívocas entre a implicação familiar e o desenvolvimento escolar” (Nogueira, 2005, p. 3).

Nota-se, dessa forma, a necessidade de pesquisas empíricas que se encarreguem de conhecer a realidade das relações entre as famílias e as escolas, investigando os discursos e as práticas efetivas dos sujeitos sociais, suas implicações e conseqüências.

É, então, a partir destas considerações, que se pretende, neste trabalho, investigar como este fenômeno vem ocorrendo no dia-a-dia: quais são as concepções dos sujeitos sociais (professores, pais, alunos e psicólogos escolares) que interferem em suas ações e na relação família-escola? Quais os objetivos desta relação? Como é a noção de participação entre os diferentes grupos e atores sociais? Em que termos faz-se necessária e interessante esta participação? Quais as funções de cada sistema nesta relação?

Diante do exposto, o presente trabalho propõe-se a estudar a relação entre família e escola por meio das concepções dos professores, pais, alunos e psicólogo escolar. Busca-se estabelecer, a partir de tais concepções, um panorama acerca de como esta relação se constitui atualmente e definir, em relação ao psicólogo escolar, algumas competências e habilidades necessárias diante do desafio de favorecer a integração família-escola.

Para tanto, este trabalho está organizado em três partes. A **primeira parte**, composta por três capítulos, apresenta os pressupostos conceituais sobre os quais se sustentam o presente estudo: a Perspectiva Histórico-Cultural, a Teoria das Relações Sociais e a Abordagem por Competências (Capítulo I); reflexões históricas acerca da Psicologia, da Educação e da articulação entre estas duas áreas de conhecimento, as quais se integraram na constituição da Psicologia Escolar (Capítulo II); e reflexões e dados acerca da relação entre família-escola, com a apresentação de pesquisas já realizadas sobre esta temática (Capítulo III).

A **segunda parte** trata da Definição do Problema de Pesquisa (Capítulo IV) e dos Procedimentos Metodológicos adotados para a realização deste estudo (Capítulo V). Apresentam-se a problematização da pesquisa, os objetivos, as escolhas epistemológicas e metodológicas e as estratégias de construção e análise dos dados.

A **terceira parte** é composta pelos Resultados e Discussão (Capítulo VI), contemplando a análise, apresentação e discussão dos dados.

Por fim, apresentam-se as **Considerações Finais** acerca deste estudo e as **Referências Bibliográficas**.

Os **anexos** são compostos pelos instrumentos elaborados e utilizados para a investigação da relação família-escola, pelo termo de consentimento utilizado na pesquisa e por tabelas exemplificativas do processo de análise de dados.

PRIMEIRA PARTE

CAPÍTULO I

PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS

“A idéia do sujeito recupera o caráter dialético e complexo do homem. De um homem que de forma simultânea representa uma singularidade e um ser social, relação esta que não é uma relação de determinação externa, mas uma relação recursiva em que cada um está simultaneamente implicado na configuração plurideterminada dentro da qual se manifesta a ação do outro”
(González Rey, 2003, p. 224).

Neste capítulo apresentam-se os pressupostos conceituais que sustentam as concepções centrais deste trabalho e servem como fundamentos norteadores às reflexões e discussões apresentadas. A primeira seção, trata das compreensões que embasam o entendimento contemporâneo de Desenvolvimento Humano e de adolescência, ambos pautados na perspectiva histórico-cultural. Na segunda seção, refere-se ao estudo das relações sociais como recurso ao entendimento do desenvolvimento humano e, na seção seguinte, discute-se sobre o desenvolvimento de competências.

1.1 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

A Psicologia do Desenvolvimento se constituiu ao longo do século XX, de acordo com Aspesi, Dessen e Chagas (2005), a partir da adoção de paradigmas metodológicos baseados no positivismo e nas ciências naturais, procurando explorar, descrever e explicar os padrões de comportamento dos indivíduos.

Com base nesta concepção, o desenvolvimento humano foi organizado em estágios evolutivos que definiam parâmetros ou padrões normativos e explicavam como e porque as mudanças ocorriam na infância e na adolescência. Nesta perspectiva, Jobim e Souza (1998) diz que a Psicologia do Desenvolvimento serviu à formulação dos ideais para o desenvolvimento, providenciando os meios para realizá-lo e, dessa maneira, desenvolvendo as crianças, os adolescentes e os adultos com base em determinados enquadramentos. Os saberes da Psicologia do Desenvolvimento estabeleceram conceitos universalizantes, com estágios ou etapas unidirecionais de desenvolvimento, ou segundo a idade cronológica. Estes mesmos conceitos serviram também para definir padrões de normalidade e deficiência. Por essa razão Jobim e Souza (1998) esclarece que

o que podemos concluir de tudo isso é que de fato a psicologia do desenvolvimento habituou-nos a pensar a criança na perspectiva de um organismo em formação, que se desenvolve por etapas, segundo uma dada cronologia, e que, além disso, fragmenta a criança em áreas ou setores de desenvolvimento (cognitivo, afetivo, social, motor, lingüístico...) de acordo com a ênfase dada a essas áreas por cada teoria específica. (p. 45).

Esta concepção de desenvolvimento se difundiu no campo científico e na sociedade e serviu de referência para definir as expectativas relacionadas ao desenvolvimento humano. Entretanto, com o passar do tempo, com o avanço dos estudos, das pesquisas, e com os questionamentos que surgiram a partir destes estudos, críticas foram se estabelecendo em relação a esta concepção, as quais embasaram-se na compreensão de que “é mais adequado tratar o desenvolvimento sob a ótica do pluralismo . . . e de que o desenvolvimento não é um fenômeno linear, mas, sim, um processo dinâmico e complexo de interação entre fatores biológicos e culturais” (Aspesi & cols, 2005, p. 21).

Assim, conforme apontam Aspesi e cols (2005), foi somente a partir da segunda metade do século XX que surgiu um novo paradigma para o estudo do desenvolvimento humano “caracterizado por ser relativista, integrador e contextual, além de enfatizar o valor da cultura e dos contextos sociais no desenvolvimento humano” (Aspesi & cols, 2005, p. 21). Este novo paradigma crítico surge no sentido de reconhecer a complexidade do desenvolvimento e busca favorecer a emergência de uma perspectiva integradora acerca desse processo. Supera as idéias tradicionais que compreendem o desenvolvimento como um fenômeno predestinado a desenrolar-se a partir de algo que já está pronto e que se auto conduz numa progressão intrínseca.

Especialmente no campo da Psicologia, sobretudo na área de desenvolvimento humano, não é possível estabelecer relações lineares, de causalidade e, portanto, deterministas, dada a complexidade e variabilidade do fenômeno em foco. A causalidade é vista, hoje, como sistêmica.

Os questionamentos atribuídos à noção tradicional de desenvolvimento culminaram com uma revisão conceitual do termo desenvolvimento (Hartup, 2000; Lerner, Fischer & Weinber, 2000). Esta visão busca atender às novas demandas que se colocam diante dos pesquisadores, as quais se expressam na necessidade de focalizar o objeto de estudo de forma dinâmica, holística, sistêmica e complexa.

O desenvolvimento humano é visto hoje como um fenômeno multideterminado, produto da ação conjunta de forças biológicas e sociais. O processo de desenvolvimento depende, necessariamente, do equilíbrio entre fatores individuais e ambientais, promotores e bloqueadores da mudança, sendo a experiência a principal responsável pelo desenvolvimento, por ter uma característica necessariamente relacional, isto é, que articula e combina os fatores individuais e sociais, biológicos e ambientais (Dessen, 2005).

Este entendimento do desenvolvimento como um processo por meio do qual o indivíduo e o ambiente, em constante interação, produzem novas estruturas de funcionamento, possibilitou a emergência de uma nova ciência, a qual foi denominada como Ciência do Desenvolvimento. Seu surgimento tem como objetivo sistematizar criteriosamente os princípios que integram as diferentes disciplinas que se dedicam a compreender os processos de desenvolvimento. Dessa maneira, a Ciência do Desenvolvimento emerge como um campo de diálogo e discussão entre diferentes disciplinas e carrega em si uma ampla base conceitual aplicável a todas elas. Para tal Ciência, o comportamento se desenvolve em um contexto e não pode ser separado deste, de forma que em qualquer nível de análise, uma unidade de atividade não pode ser compreendida à parte do sistema em que está inserida. Sendo assim, acredita-se que não é possível entender como funciona o sistema social sem conhecer o funcionamento individual; da mesma forma que não é possível entender o funcionamento individual sem ter conhecimento do ambiente.

As questões consideradas essencialmente de desenvolvimento humano referem-se a como os sistemas em interação se influenciam mutuamente e se ajustam ao longo do tempo. A preocupação central é com a emergência, a dinâmica e os caminhos de mudança dos componentes dos sistemas e do indivíduo como um todo.

Em síntese, o desenvolvimento engloba “como os múltiplos sistemas que influenciam o desenvolvimento individual – dos processos culturais aos eventos genéticos e fisiológicos às interações sociais – se integram através do tempo, de forma a promover a saúde e o funcionamento adaptativo, ou o inverso” (Magnusson & Cairns, 1996, p. 9). Assim sendo, entende-se que o processo de desenvolvimento humano ocorre a partir da interação constante e dinâmica entre fatores biológicos e sociais,

caracterizando-se, necessariamente, como um fenômeno multideterminado que tem as experiências relacionais como principal fonte de recurso.

1.1.1 A BASE SOCIAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E A CONTRIBUIÇÃO DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

No capítulo dedicado à Psicologia Escolar tratar-se-á da importância de as intervenções nessa área estarem ancoradas sobre a compreensão de que as relações sociais são a origem e o contexto em que ocorrem as construções do conhecimento. A aprendizagem, o desenvolvimento humano e os fenômenos educativos, de uma forma geral, ocorrem nas relações sociais e, portanto, estas devem ser o foco principal de atuação do psicólogo escolar. A perspectiva histórico-cultural, enquanto conjunto teórico, embasa esta concepção interacionista dos processos educativos e fornece as bases necessárias para a compreensão relacional, histórica e social acerca da constituição humana e da sua subjetividade.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, entende-se que o desenvolvimento humano está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa está inserida. A visão de desenvolvimento proposta por Vygotsky (2003) baseia-se na concepção de um organismo social e ativo, cujo pensamento é construído aos poucos em um ambiente histórico e social. Assim sendo, o desenvolvimento é um processo socialmente construído a partir das interações sociais que são mediadoras na construção da subjetividade e dos parâmetros históricos e culturais.

A perspectiva histórico-cultural parte do trabalho e das relações sociais para localizar o homem em sua historicidade, uma vez que entende que “o homem se constitui historicamente enquanto homem, por meio da transformação da natureza, em sociedade,

para a produção de sua existência. Em sua constituição histórica, o homem produz bens materiais e espirituais, ou seja, produz objetos e idéias” (Gonçalves, 2001, pp. 38-39). O conjunto de idéias produzido pelo homem é constituído pelas crenças, valores, conhecimentos e concepções criadas na vida em sociedade e são responsáveis por orientar as ações dos homens, modificando-as e desenvolvendo-as ao mesmo tempo.

Nesse sentido, afirma-se que a perspectiva histórico-cultural concebe o homem como um ser ativo, social e histórico, considerando a historicidade como característica fundamental dos fenômenos.

As principais idéias defendidas por Vygotsky (2003) são de que: a) as funções psicológicas têm suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; b) o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem de forma dialética em um processo histórico; e c) a relação homem-mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Dessa forma, a perspectiva histórico-cultural entende que o organismo biológico e o meio físico e social participam diretamente do desenvolvimento humano. As estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação do organismo, vão, aos poucos, dando lugar a funções novas e mais complexas, em virtude da natureza das experiências sociais nas quais os sujeitos estão inseridos. Desde o nascimento, um bebê está sempre em interação com adultos que lhe asseguram a sobrevivência, responsabilizando-se pelo atendimento de suas necessidades básicas e afetivas, além de serem mediadores em sua relação com o mundo. A criança recebe influências dos valores, costumes, hábitos, crenças e objetos da cultura em que está inserida, assimilando tudo de forma ativa e construtiva.

Os processos elementares, de origem biológica, redimensionam-se nas interações, favorecendo o desenvolvimento de processos superiores ou processos psicológicos mais

complexos, de origem sociocultural, reforçando a concepção de Vygotsky (2003) de que o desenvolvimento se dá a partir das constantes interações com o meio social em que o sujeito vive, em especial, pela mediação do outro. A respeito do processo geral de desenvolvimento humano pode-se falar, então, da distinção entre duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento: os processos elementares, que são de origem biológica, e as funções psicológicas superiores que são de origem histórico-cultural (Vygotsky, 2003). Ambos se diferem em função de sua origem, mas se entrelaçam na história do desenvolvimento psicológico humano. A aproximação de tudo aquilo que a história humana construiu, isto é, toda a produção científica e cultural construída histórica e socialmente no seu ambiente, passa a fazer parte do sujeito a partir da internalização destas construções, oportunizada pelas mediações.

A mediação pode ser conceituada como um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, fazendo com que esta relação deixe de ser direta e passe a ser mediada por esse elemento. Para falar dos processos de mediação é preciso discutir a estrutura das operações com signos e, a esse respeito, Vygotsky (2003) lembra que toda forma elementar de comportamento pressupõe uma relação direta com a situação-problema com a qual o sujeito se depara, enquanto a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Como consequência, o processo simples de estímulo-resposta é transformado por um ato complexo e mediado, sendo que é a esse tipo de relação, em que um novo elemento (signo) se coloca entre o objeto e o sujeito, que se denomina de mediação semiótica entre o contexto e o sujeito. Acrescenta-se, ainda, que a mediação é a base dos processos psicológicos superiores.

Vygotsky (2003) diferenciou dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos, sendo que o que os caracteriza é sua função mediadora – ambos servem à relação do sujeito com o mundo. O instrumento é um elemento entre o trabalhador e o

objeto de seu trabalho que amplia as possibilidades de transformação da natureza. Entende-se que o instrumento é construído para um certo objetivo, carregando consigo uma função específica. O signo também funciona como um instrumento; todavia, Vygotsky (2003) destaca que ele é um instrumento da atividade psicológica, de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. Para Oliveira (2004) os signos são orientados para o próprio sujeito, podendo ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações.

A principal diferença entre ambos está relacionada ao seu papel no comportamento humano: o instrumento está orientado para o exterior, na medida que é um elemento que age sobre o objeto da atividade por meio da influência humana, levando a mudanças concretas nos objetos. O signo, por sua vez, não modifica o objeto da operação psicológica e por isto se constitui, apenas, como um meio da atividade interna, voltado para o controle do próprio sujeito e não do ambiente (Vygotsky, 2003).

Tendo em vista esta analogia dos signos com os instrumentos do trabalho diz-se que os signos são como marcas externas ao homem, uma vez que lhe fornecem suporte concreto para a ação no mundo. No entanto, ao longo do processo de desenvolvimento “o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real” (Oliveira, 2004, p. 35). Estes signos, inicialmente externos e posteriormente internos, não são marcas externas isoladas, referentes a objetos avulsos utilizados por alguns indivíduos. Os signos são compartilhados por todo o conjunto de membros de determinado grupo social de forma que possibilita aos membros deste grupo a comunicação e o aprimoramento da interação social.

Sobre este aspecto Vygotsky (2003, p. 54) destaca que “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na

cultura”. Dessa forma, considera-se que os signos ou sistemas de representação da realidade são socialmente dados, conferindo ao desenvolvimento sua característica essencialmente interacionista e social.

Ainda em relação à concepção histórico-cultural, Oliveira (2004), referindo-se às idéias de Vygotsky, faz dois destaques importantes. Primeiro, que a dimensão sociocultural do desenvolvimento humano não se refere somente a um amplo cenário onde se desenrola a vida individual, ou seja, a referência à cultura não diz respeito apenas a aspectos abrangentes como o país ou nível sócio-econômico, mas também, e especialmente, ao grupo cultural mais próximo que fornece a cada indivíduo um ambiente estruturado carregado de elementos dotados de significado. E, segundo, que a cultura pensada por Vygotsky (2003) não é algo pronto e estático à qual o sujeito se submete passivamente, mas sim um “palco” em que os membros do grupo social negociam livremente, criando, recriando e reinterpretando as informações, conceitos e significados.

A definição do termo cultura é uma tarefa difícil, mas necessária quando se pretende discutir e avaliar as influências culturais no desenvolvimento humano. Diante deste desafio, Laraia (2005) faz um resgate histórico do conceito de cultura, datando-o do final do século XVIII, época em que o termo germânico *kultur* era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade e a palavra francesa *civilization* referia-se, principalmente, às realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados no vocábulo inglês *culture*, por Edward Tylor (1823-1917), que “tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (Tylor, conforme citado por Laraia, 2005). Mais adiante, tentando resumir o conceito de cultura, Tylor a teria definido como sendo todo o comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética.

Na busca de também estabelecer uma definição, Madureira e Branco (2005) afirmam que a cultura engloba tanto uma dimensão material, cristalizada nos produtos culturais, quanto uma dimensão simbólica e fluida, presente nos processos culturais de significação do mundo e de si mesmo. Para elas a cultura é “como um sistema aberto que engloba a produção humana e os processos de significação nos seus mais diversos níveis” (p. 101), sejam estes níveis relacionados aos instrumentos técnicos e tecnológicos, às estruturas arquitetônicas, às produções artísticas, científicas e culturais, aos processos de construção de significados, crenças e valores. A cultura é uma realidade presente, compartilhada pelos membros de um grupo social e que estrutura e colore todas as experiências e ações.

Dentro da perspectiva da psicologia cultural, Dasen e Mishra (2000) apontam que a cultura é vista enquanto um fenômeno co-construído pelos indivíduos a partir de suas interações, e não como algo trazido de fora dos indivíduos. Ao invés de ser uma propriedade relativamente estática e estável das sociedades, vistas como diferentes entidades compartilhando um conjunto de normas e símbolos, as definições mais recentes de cultura insistem nos processos dinâmicos e, nesse sentido, Dasen e Mishra (2000) defendem que a cultura não é mais “compartilhada” por todos, mas está sendo co-construída por cada indivíduo.

A cultura é, portanto, um veículo impregnado de sentidos e significados que são ativamente internalizados pelo sujeito, por meio de um processo de reflexão, construção, recriação e reelaboração de conceitos, regras e idéias co-construídas e compartilhadas socialmente. Esta compreensão de cultura, enquanto um processo co-construído por todos, se reflete em outro conceito tratado por Vygotsky (2003), o de internalização, que também pressupõe a participação ativa dos sujeitos. Em consonância com as compreensões de cultura, a internalização é, para Vygotsky (2003), a reconstrução interna de uma operação

externa, em que uma operação que a princípio representa uma atividade externa é reconstruída pelo sujeito e passa a ocorrer internamente. Diz-se, assim, que um processo interpessoal, das relações, é transformado em um processo intrapessoal, do sujeito.

Assim sendo, a internalização, enquanto a reconstrução interna de uma operação externa, não é um processo passivo, mas essencialmente de transformação, onde as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas (Vygotsky, 2003). Por essa razão o autor conclui que

todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológico), e, depois, no interior da criança (intrapicológico). . . . Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (Vygotsky, 2003, p. 75).

Vê-se, assim, que a interação social, face a face entre os indivíduos, é de extrema importância, pois é através da relação interpessoal com outros homens que o homem se desenvolve e interioriza as formas culturalmente construídas de funcionamento psicológico. Para Vygotsky (2003), o processo de internalização ocorre, fundamentalmente, pelos processos de aprendizagem e, sendo assim, um aspecto importante discutido pelo autor refere-se à interação entre a aprendizagem e o desenvolvimento. Para ele, é o aprendizado realizado em determinado grupo social, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie, que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento. O aprendizado é como uma garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas e, justamente pela ênfase nos processos históricos-culturais, a concepção de aprendizado para Vygotsky (2003) se refere à interdependência dos indivíduos envolvidos no processo, ou seja, o conceito de aprendizado sempre inclui a interação social.

Por essas razões entende-se que as interações são fundamentais para a promoção do desenvolvimento, especialmente quando se trata daquelas ações a serem desenvolvidas pelas crianças. Sobre este aspecto dois níveis de desenvolvimento são identificados por Vygotsky (2003): o nível de desenvolvimento real, que se refere às conquistas já efetivadas, e o nível de desenvolvimento potencial, também relacionado ao que a criança é capaz de fazer, porém com a ajuda de outra pessoa. O reconhecimento da existência destes dois níveis de desenvolvimento ocasiona a formação da zona de desenvolvimento proximal, definida por Vygotsky como sendo

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 2003, p. 112).

A função do aprendizado seria justamente criar esta zona de desenvolvimento proximal, a partir da interação com outras pessoas, pois é esta interação que possibilita à criança colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem ajuda externa, não ocorreriam.

O conceito de desenvolvimento proximal é importante para as pesquisas em Psicologia Escolar por duas razões. Tanto por auxiliar na elaboração de estratégias pedagógicas favorecedoras do desenvolvimento das crianças, para além daquilo que ela já é capaz de fazer sozinha, sem, no entanto, exigir a realização de uma tarefa que a criança seja incapaz de realizar mesmo tendo assistência, quanto por ser um conceito aplicável à formação dos professores.

1.1.2 O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A ADOLESCÊNCIA

Um dos desdobramentos do conhecimento psicológico sobre o desenvolvimento humano diz respeito à adolescência, abordada nesta seção, tendo em vista que as concepções relacionadas a ela perpassam toda a construção deste trabalho. O contexto eleito para a realização deste trabalho foi o Ensino Médio¹, etapa da escolarização na qual os alunos estão vivenciando a adolescência. E, por entender que as concepções relacionadas a esta etapa do desenvolvimento permeiam as discussões e práticas acerca da relação família-escola, acreditou-se que a adolescência devesse ser objeto de discussão deste trabalho.

Assim como as demais etapas do desenvolvimento humano, a adolescência recebeu atenção de pesquisadores e da sociedade, contribuindo para o estabelecimento de sua compreensão social. E é a partir das considerações contemporâneas acerca do desenvolvimento humano que se pode abordar o tema da adolescência.

O termo adolescência vem do latim *adolescencia* e se refere, comumente, ao “período da vida humana que sucede à infância, começa com a puberdade, e se caracteriza por uma série de mudanças corporais e psicológicas” (Dicionário Aurélio, 1986, p. 48). Assim, ao se falar de adolescência recorre-se à distinção de dois processos paralelos e articulados: a puberdade, processo decorrente de transformações biológicas, e a adolescência, processo biopsicossocial.

Existe uma compreensão comum sobre a adolescência de que “repousando no biológico, ocorrem transformações que repercutem no comportamento da pessoa, e que, segundo o grupo social, historicamente delimitado, tais comportamentos formam um conjunto de atitudes reconhecidas como comportamentos de adolescentes, seres saídos da

¹ No Capítulo V - Opções Epistemológicas e Metodológicas são feitas algumas considerações acerca desse contexto.

infância, porém, não ainda, adultos” (Cárdenas, 2000, p. 9). Portanto, a adolescência é vista, comumente, como uma etapa da vida humana que tem início com a puberdade, geradora de mudanças no âmbito biológico e fisiológico, mas que não se limita a tais alterações, incluindo, também, mudanças nas concepções, relações, identidade, expectativas, responsabilidades, entre outras, todas decorrentes de fatores psicossociais.

Vê-se, assim, que a adolescência não se resume ao evento pubertário de caráter biológico. E, nesse sentido, pensando a adolescência diante da perspectiva histórico-cultural, Bock (2004) ressalta que é necessário revisitar e rever o conceito de adolescência porque a Psicologia, em função de suas concepções, acabou por naturalizá-la. Isto é, “considerou-a uma fase natural do desenvolvimento, universalizou-a e ocultou, com esse processo, todo o processo social constitutivo da adolescência” (Bock, 2004, p. 33).

A Psicologia, e especificamente a Psicologia do Desenvolvimento, colaborou, em seus estudos e produções, para o entendimento da adolescência como sendo uma fase intermediária entre a infância e a vida adulta, caracterizada pelo surgimento dos primeiros pêlos no corpo, pelo desenvolvimento das características sexuais, pelo aparecimento de comportamentos rebeldes, de insatisfações, crises geracionais, entre outros (Almeida & Cunha, 2003; Bock, 2004). Nesta perspectiva, associou-se ao adolescente um lugar de transição que envolve reconstruções do passado e elaborações de projetos futuros, além de a adolescência ter sido concebida como uma fase difícil, problemática e conflituosa. Por essas razões, a crítica apontada por Bock (2004), quanto à necessidade de rever o conceito de adolescência, emerge no sentido de questionar sua compreensão como fase natural do desenvolvimento humano e que desabrocha no final da infância e antes da vida adulta.

Buscando, então, contribuir para a superação dessa visão tradicional da adolescência, Bock (2004) propõe que é preciso reconhecer a gênese social da adolescência, a qual tem suas características constituídas nas relações sociais e na cultura.

Nesse mesmo sentido, Lopes de Oliveira (2006) aponta que a inscrição sociocultural da puberdade é que faz com que ela seja reconstruída nas práticas sociais de forma a assumir vários significados e funções.

Nesse caminho, a adolescência, a partir da perspectiva histórico-cultural, “é vista como uma construção social que tem suas repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento. É um momento significado, interpretado e construído pelos homens” (Bock, 2004, p. 39). Assim, estudar e compreender a adolescência pressupõe entendê-la enquanto um fenômeno social e histórico que tem suas características construídas nas relações sociais.

A esse respeito Lopes de Oliveira (2006) resume da seguinte forma o processo da adolescência em relação à sua constituição:

a configuração subjetiva do adolescente passa, num primeiro nível, pela coordenação entre fatores biológicos e fatores de ordem psicossocial e cultural. Nesse momento da trajetória de vida, os fatores biológicos estão associados à maturação sexual e às mudanças físicas. Mas estes fatores, embora universais à espécie, são também marcados pela cultura: cada grupo cultural insere o conjunto de fenômenos biológicos da puberdade em sistemas de significação, os quais são articulados às questões de gênero, às hierarquias familiares e sociais, bem como à assunção de uma identidade pessoal e social, construída contra o pano de fundo das relações sociais e institucionais. . . . Em todos os casos, o sujeito se vê, quando da transição para a adolescência, na necessidade de negociar uma ampla pauta de reconstruções identitárias ditadas, num nível, pelo novo corpo e a nova auto-imagem que ele impõe, mas principalmente pelas mudanças de posicionamento subjetivo no jogo das relações sociais, que a condição adolescente traz. (Lopes de Oliveira, 2006, p. 432).

Entende-se, portanto, que o estudo sobre a adolescência, no campo da Psicologia e do Desenvolvimento Humano, não pode prescindir de focalizar e compreender os significados e sentidos atribuídos a ela. E é importante destacar que entre os sentidos subjetivos da adolescência está imersa uma vivência de extrema relevância que é a vivência escolar, pois a escola não oportuniza apenas uma relação com o saber e com o conhecimento, mas também com uma atividade social e grupal (Cárdenas, 2000).

Nesse caminho, ao discutir as necessidades emocionais do adolescente, Günther (1993) realizou um estudo com o objetivo de compreender como o adolescente se sente no ambiente da escola, uma vez que são durante esses anos que “a escola deve propiciar um ambiente em que fatores pessoais, emocionais, cognitivos, sociais e políticos se aglutinem positivamente, contribuindo para alicerçar o curso do desenvolvimento prospectivo” (p. 47). A autora argumenta que a escola deve ser um ambiente propício ao estabelecimento de relações de confiança, tanto com os adultos quanto com os colegas, pois são estas relações que irão facilitar a constituição de um clima propício ao crescimento pessoal e desenvolvimento intelectual dos jovens (Günther, 1993).

A escola, nesse sentido, é um espaço de vivências acadêmicas e relacionais que participa do processo de desenvolvimento, conhecimento e constituição do sujeito adolescente e, portanto, estudar questões relacionadas à adolescência pressupõe entendê-la enquanto um fenômeno construído nas relações sociais, inclusive e especialmente, nas relações que se estabelecem no contexto escolar.

1.2 AS RELAÇÕES COMO PONTO DE PARTIDA EM PSICOLOGIA:

A TEORIA DAS RELAÇÕES SOCIAIS

Vygotsky (2003) postulava que o desenvolvimento humano histórico-cultural refere-se a um processo socialmente construído a partir das interações sociais, mediadoras na construção da subjetividade e dos parâmetros históricos e culturais. Por assim ser, entende-se que o desenvolvimento humano está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa está inserida. Considerando, então, que para compreender o desenvolvimento humano e social deve-se estudar o que acontece entre as pessoas e não somente o que acontece com o(s) indivíduo(s) isoladamente, acredita-se que para compreender a relação família-escola é preciso entender para além do que acontece em cada sistema; é preciso entender, também, o que acontece entre eles.

Em virtude desta necessidade de conhecer e entender a complexa relação existente entre os sistemas família e escola e entre seus atores (pais, alunos e professores, por exemplo), recorre-se às contribuições de Robert Hinde (1979; 1997) acerca dos estudos das Interações e Relações Interpessoais.

Para este autor o fenômeno interativo constitui-se de um intercâmbio de influências e não pelo domínio exclusivo de um participante sobre o outro. O modelo unidirecional, tradicionalmente utilizado nos estudos relacionais, caracteriza somente os comportamentos emitidos por um dos participantes, como se houvesse domínio exclusivo de um sobre o outro. A bidirecionalidade, por outro lado, se refere à tentativa de focalizar os padrões interativos, isto é, à troca e influência existente entre os participantes, considerando, então, a reciprocidade das interações. Procura-se aprofundar sobre a realização conjunta de determinada atividade e como, durante tal atividade, desenvolvem-se e expressam-se as ações, sentimentos, percepções e outros aspectos. Busca-se, então, investigar quais as

variáveis dos comportamentos de um participante, em quais circunstâncias influenciam o comportamento do outro e vice-versa (Hinde, 1997).

O modelo unidirecional que focaliza a ação de um membro sobre o outro é inadequado para caracterizar os padrões interativos, sendo necessário adotar uma compreensão bi-direcional que considera a reciprocidade das interações e investiga quais as variáveis dos comportamentos, atitudes, concepções e crenças de ambos os participantes influenciam o comportamento do outro participante da relação. Esta tendência a enfatizar a característica bi-direcional que compõe as interações aponta para a necessidade de se construir uma base descritiva das relações, categorizando e classificando suas propriedades, a fim de favorecer a identificação de princípios explicativos de sua dinâmica (Araújo, 1995; Dessen & Aranha, 1994).

A característica bidirecional das relações destaca o fato de que uma relação só se estabelece a partir do momento em que se reconhece influências e ações recíprocas entre as partes ou os participantes. Não é possível pressupor uma relação sem que antes se verifique a existência de trocas e de ações conjuntas entre os envolvidos.

Neste caminho, Hinde (1979; 1997) traz uma grande contribuição ao estudo das interações, enquanto unidade de construção das relações sociais, pois fornece uma base descritiva às diferentes ciências que estudam as relações humanas. O autor diferencia os conceitos de interação e relação, apontando que a interação social envolve, pelo menos, a participação de dois indivíduos, em que um deles (A) emite um determinado comportamento X em direção a outro indivíduo (B) e B emite uma resposta Y em direção a A. De forma geral, as interações e relações podem ser entendidas enquanto um contínuo, em que a interação limita-se a um comportamento específico, emitido pelo sujeito em determinada situação: a relação é a integração de diversas instâncias como comportamento, afetividade, emoção e cognição, havendo um certo nível de arbitrariedade entre estas duas

distinções, ou seja, existe uma linha tênue entre os critérios que definem uma interação ou uma relação.

O conceito de relação carrega a implicação de que há algum nível de continuidade entre as diferentes interações e, também, de que cada interação é afetada por outras interações que ocorreram no passado e, também, devem afetar interações futuras (Hinde, 1979). Uma relação envolve, portanto, uma série de interações entre dois indivíduos que se conhecem, pressupõe uma continuidade ao longo do tempo, bem como trocas entre os participantes, marcadas por algum grau de mutualidade (Hinde, 1997). Dessa forma, uma relação é igualmente afetada pelo que acontece atualmente, pelo que os participantes já vivenciaram e pelo que esperam ou desejam que aconteça, isto é, as relações recebem influências de fatores passados, atuais e futuros.

Esta colocação aponta para o fato de que a manutenção ou promoção de uma relação não se dá, apenas, em função da situação atual, mas também, e igualmente, em função do passado e do futuro desta relação (Hinde, 1981). Os estudos sobre as relações devem proceder, necessariamente, a um levantamento temporal que contemple a história daquela relação.

As relações, assim como os indivíduos, estão inseridas em um complexo sistema que agrupa de forma dinâmica e complexa pessoas, objetos, sentimentos, idéias, percepções, valores, conceitos, grupos, entre outros. Sobre esta complexidade, Hinde (1981) diz que cada parte integrante desse sistema estabelece relações diretas ou indiretas com outras partes, dando movimento e dinamismo ao mesmo. E é em função desta característica dinâmica que se diz que toda relação está inserida em uma rede de outras relações e, por esse motivo, é influenciada por outras relações, bem como pelas normas sociais vigentes que ditam padrões aceitáveis ou desejáveis para uma relação.

De forma resumida, entende-se que o modelo das interações e relações sociais de Hinde (1989; 1979; 1997) pressupõe que: a) as interações estão envolvidas em relações de longo prazo, nas quais cada interação é afetada pelas interações passadas e pelas expectativas das interações futuras. Essas relações estão inseridas numa rede social mais ampla de relações; b) o comportamento apresentado em uma interação depende das características individuais, das interações passadas, das expectativas futuras e da natureza desta relação específica; c) existem níveis de complexidade social (interações, relações, grupo social, ambiente, estrutura sociocultural) inseridos no tempo e numa história; d) todo comportamento social pressupõe interações; portanto, é necessário olhar para ambos os envolvidos na relação e não apenas para um dos indivíduos da interação; e) a ênfase está em identificar padrões de interação.

Os padrões de interação traduzem como a relação se desenvolve e dizem respeito à frequência com que determinados conteúdos e qualidades ocorrem na interação (Hinde, 1997). Estes padrões se referem à frequência e padrão com que algumas propriedades das interações fazem-se presentes e refletem a presença contínua ou freqüente de determinados aspectos relativos à uma relação específica e, assim, ilustram o quanto certo fator é, ou não, característico daquela relação. Os padrões de interação possibilitam compreender em que nível determinada atividade ou ação, por exemplo, é característica da relação, tendo em vista a frequência com que esta ação se expressa.

Conforme abordou-se anteriormente, os estudos em Psicologia privilegiam as interações e relações sociais, inseridas em um contexto histórico-cultural, como eixo norteador do desenvolvimento humano. Este se apresenta, inquestionavelmente, como fenômeno complexo, dinâmico e multideterminado, uma vez que é constituído *de* interações entre fatores biológicos e culturais e *nas* interações sociais, que conferem complexidade ao desenvolvimento. Esta complexidade deve-se, portanto, à articulação de

aspectos biológicos e sócio-culturais e à imersão do indivíduo em desenvolvimento numa rede de relações sociais que, em conjunto, culminam com trajetórias de desenvolvimento únicas e singulares.

Considerando a ênfase nos processos interacionais, deve-se preocupar com o estudo e a intervenção no nível das interações como forma frutífera de promover o desenvolvimento humano e, igualmente, o desenvolvimento de competências, conforme discutido na próxima seção. Estas interações podem se referir a díades, como professores e alunos, alunos e alunos, tríades de aluno-professor-aluno, professor-pais-aluno, ou até grupos maiores e mais complexos, como família-escola. Mas tal preocupação não deve se voltar apenas às interações entre as pessoas, mas também às interações com objetos e símbolos que fazem parte do meio externo imediato em que cada sujeito está inserido, o qual promove desenvolvimento e deve se constituir como ponto de reflexão e intervenção.

Sendo o estudo das interações um aspecto fundamental para se entender a trajetória do desenvolvimento, pensá-lo no contexto escolar significa, necessariamente, focalizar as experiências e relações enquanto chaves essenciais para os processos de desenvolvimento, já que as interações representam o grande motor da aprendizagem e do desenvolvimento (Lima, 1990, 1992; Vygotsky, 2003). Por esse motivo, entende-se que estudar as relações entre os sistemas familiar e escolar é conhecer a dinâmica existente entre eles, a qual, por sua vez, traduz as vivências promotoras ou bloqueadoras da relação família-escola. A partir do momento que se toma conhecimento de como se desenvolve esta relação, pode-se elaborar propostas de intervenção pautadas em sua especificidade.

1.3 O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Existe uma confusão acerca das definições de Psicologia Escolar e Psicologia Educacional², que atribui caráter prático à primeira e caráter teórico à segunda. Esta dicotomia teórico-prática reflete-se não apenas no termo utilizado para se referir à atuação da Psicologia no contexto escolar, mas, também, na formação e na atuação profissional que retificam uma dissociação entre o exercício profissional e as elaborações teóricas necessárias para tal exercício.

A presença desta dicotomia na Psicologia Escolar pode ser percebida nas compreensões de que as atuações no contexto escolar estão vinculadas ao conhecimento prático, enquanto as reflexões acerca deste contexto estão vinculadas ao conhecimento teórico, como se estes conhecimentos fossem estanques. Em função destas compreensões, tanto a formação quanto a atuação em Psicologia Escolar pautaram-se nesta dicotomia, a qual não é mais entendida como adequada à superação dos desafios e demandas do contexto escolar.

Dentre os possíveis caminhos que buscam superar esta dicotomia e oportunizar uma formação e exercício profissional direcionados para as especificidades da atuação em Psicologia Escolar, surge o desenvolvimento de competências como uma opção capaz de possibilitar ao psicólogo escolar o planejamento consciente e intencional de suas ações, a partir da articulação teórico-prática.

De acordo com Araújo e Almeida (2003), o perfil profissional do psicólogo escolar aponta para o aprimoramento de um conjunto de conhecimentos técnicos necessários, para a recuperação diária de outros saberes e para a reinvenção de diferentes sentidos frente aos

² Esta discussão será aprofundada no Capítulo II – Articulações entre a Psicologia e a Educação: a consolidação da Psicologia Escolar.

desafios que surgem. A articulação destes processos almeja culminar com uma atuação da Psicologia mais comprometida com o desenvolvimento e aprendizagem humana integral, inseridos em um processo social e histórico.

O perfil profissional é construído tendo como base os princípios desejáveis e necessários a uma formação e atuação profissional, e deve contemplar a mobilização de saberes da ciência e da experiência, em processos de construção e reconstrução de competências (Marinho-Araújo & Almeida, 2005). Atualmente, a partir das discussões realizadas no âmbito nacional acerca da formação em Psicologia, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (parecer CNE/CES nº 0062/2004 e resolução CNE/CES nº 008/2004) estabelecem os princípios norteadores sobre o qual se sustenta o perfil profissional em Psicologia:

autonomia pessoal, capacidade de criar e produzir, resolver problemas e tomar decisões, o exercício da cidadania e a inserção responsável e comprometida no mundo do trabalho. O domínio dos conhecimentos psicológicos, a sensibilidade e compromisso com os problemas sociais significativos, a competência técnico-científica, a ética e o desenvolvimento da Psicologia como ciência e profissão devem orientar o desempenho do futuro psicólogo que se pretende formar. (Marinho-Araújo & Almeida, 2005 p. 77).

As considerações já feitas acerca da formação, atuação e perfil profissional do psicólogo, indicam que a Psicologia Escolar não se baseia mais em compreensões individualizadas e estanques, e coadunam-se, então, com a proposta do desenvolvimento de competências, a qual também pressupõe articulações e inter-relações importantes na atuação profissional, para além de reflexões e práticas isoladas.

Inicialmente é relevante definir o que se entende por competências, ou seja, é importante esclarecer os referenciais adotados, conforme destacam Araújo e Almeida (2003), visto que tal conceito é complexo e possui múltiplas dimensões. Vários autores, de diversas áreas do conhecimento, têm discutido a conceituação e aplicação do conceito de competências, mas, conforme destaca Araújo (2004), “é fundamental considerar o alerta de não se reduzir o desenvolvimento de competências ao treinamento de um conjunto de capacidades que realcem, essencialmente, a dimensão técnica da ação profissional” (p. 87). Nesse sentido, o primeiro esclarecimento relacionado ao termo refere-se ao fato de que o mesmo não se reduz a um conjunto de capacidades técnicas relacionadas à ação profissional. A esse respeito, Kuenzer (2002), referindo-se às competências no contexto do trabalho, diz que, contemporaneamente, a competência “passa a assumir um novo significado a partir da ampliação do trabalho abstrato e do trabalho não material” (p. 03) e, portanto, extrapola a concepção difundida de que a competência funda-se somente no trabalho concreto, no fazer.

Dessa forma, diz-se que “a competência deve ser entendida além da capacidade de desempenhar ou assumir determinado problema ou de desenvolver um determinado trabalho” (Plantamura, 2002, p. 04); ela extrapola a ação prática e invade o campo dos questionamentos e das reflexões acerca desta prática, das rotinas de trabalho, enfim, do exercício profissional.

Segundo Perrenoud (1999), a competência situa-se além dos conhecimentos, ela “não se forma com a assimilação de conhecimentos suplementares, gerais ou locais, mas sim com a construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento” (p. 31).

Com respaldo no autor entende-se por competência a “capacidade de agir reflexiva e eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em um conjunto articulado e

dinâmico de conhecimentos, saberes, habilidades, esquemas mentais, atitudes e posturas” (Araújo & Almeida, 2003, p. 70). Assim sendo, as autoras argumentam que

ser competente, diante de uma situação problema, caracteriza-se por mobilizar recursos e comportamentos disponíveis que deverão ser articulados aos pontos críticos identificados na situação, para que seja possível tomar decisões e fazer encaminhamentos adequados e úteis ao enfrentamento da situação. (Araújo & Almeida, 2003, p. 70).

A palavra chave que surge ao se abordar o conceito de competência é articular, mobilizar conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos, pois a existência isolada de um ou de outro não é suficiente para desencadear ações competentes. Seguindo, ainda, a ampliação deste conceito, observa-se que se tem inserido também as dimensões afetiva, social e cognitiva, para além das dimensões teórica e prática (Araújo, 2004). Destaca-se, portanto, que atualmente visualiza-se a forte influência dos aspectos sócio-afetivos no desenvolvimento das competências, para além daquelas dimensões anteriormente enfatizadas (conhecimentos, saberes, habilidades, esquemas mentais, atitudes e posturas). Procura-se contemplar, mais do que conhecimentos, afetos, experiências, intuições, sentimentos e habilidades diversas.

Esclarece-se, então, que apesar do surgimento de significados variados ao longo do tempo, as discussões recentes sobre o conceito de competência alcançaram um consenso de que competência não se refere, somente, ao saber fazer, à prática, tendo passado a considerar as dimensões afetiva e social, combinadas ao desenvolvimento cognitivo e ao domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos. Assim, entre os elementos que compõem o desenvolvimento de competências estão os conhecimentos, as habilidades e recursos subjetivos, entendidos tanto como capacidades cognitivas, afetos e desejos quanto saberes, conceitos, posturas e atitudes (Araújo, 2004).

A partir destas considerações acerca do que se entende por competência, um aspecto importante deste conceito é quanto à mobilização de recursos, comportamentos e conhecimentos disponíveis, mobilização essa que é um ponto de extrema importância quando se pensa em competências. A competência não se resume à disponibilidade dos recursos, independentemente de sua natureza; ela é a própria mobilização desses recursos. A mobilização, por sua vez, exige que o sujeito, de forma ativa, acione e articule os devidos recursos de forma a desenvolver a competência necessária a determinada situação. Assim, a mobilização de qualquer recurso deve promover a articulação adequada deste recurso aos pontos críticos identificados, para que seja possível tomar decisões e fazer encaminhamentos adequados e úteis ao enfrentamento da situação em questão (Araújo, 2004; Araújo & Almeida, 2003).

O entendimento da competência como a capacidade de mobilizar saberes para agir em situações concretas respalda-se na concepção de que a competência envolve a realização de uma prática como expressão concreta da articulação dos recursos que um sujeito aciona quando enfrenta determinada situação real. Dessa maneira, a competência é a convergência de vários elementos que não são exclusivos a ela, ou seja, é o sujeito que em sua história de vida pessoal e profissional, se apropria de vários saberes, ações, idéias e sentimentos, os quais podem ser utilizados em situações variadas. Portanto, determinado conceito, por exemplo, não é apropriado pelo sujeito como sendo um recurso útil somente a certa competência, mas sim como um recurso que lhe estará disponível e que poderá ser acionado a qualquer momento.

Outro aspecto essencial a ser considerado ao se tratar de competências é a temporalidade. A competência se constitui e se sustenta sobre um processo temporal em que o profissional vai dominando os conhecimentos necessários à execução de suas atividades bem como vai re-significando crenças, conceitos, representações e valores

relacionados à sua atividade. Dessa forma, a competência agrega uma característica de temporalidade e pressupõe, necessariamente, uma dimensão histórica constantemente resignificada nas relações sociais e nas subjetividades individual e social (Araújo, 2003, 2004).

O desenvolvimento de competências exige tempo para que os conhecimentos, as habilidades, os esquemas e posturas sejam apropriados, transformados e mobilizados pelos sujeitos. A mobilização dos recursos e a articulação entre eles para que se alcance a efetiva adequação à situação, pressupõe um decurso de tempo e por isso Araújo (2003, p. 79) salienta que “é importante que as pessoas tenham tempo de viver suas experiências e de analisá-las para ponderar sobre a utilização de seus recursos e habilidades”.

Mencionou-se, anteriormente, acerca da capacidade de agir reflexivamente enquanto característica fundamental no desenvolvimento das competências. Esta capacidade é adquirida ao longo do tempo por meio de um processo de conscientização do sujeito sobre suas próprias possibilidades e potencialidades, conquistadas de forma intra e intersubjetivamente (Araújo, 2003). Essa conscientização irá se refletir em ações intencionais e não mais intuitivas, uma vez que a segurança nos conhecimentos previamente elaborados e na articulação intencional e planejada desses conhecimentos às habilidades e saberes, conduz a escolhas intencionais e direcionadas aos pontos críticos.

Busca-se, com o desenvolvimento de competências, instalar uma escolha intencional que ultrapasse as ações intuitivas adotadas de forma improvisada, na urgência da situação e nem sempre eficazes. Falou-se, anteriormente, acerca da importância de mobilizar e articular os saberes como requisito necessário ao desenvolvimento de competências, sendo necessário, ainda, integrar a intencionalidade a este processo de mobilização como forma de desenvolver ações competentes. A intenção é desencadeada a partir de um processo de reflexão sobre as exigências da situação, as informações

disponíveis e as ações necessárias para superá-la. Trata-se, portanto, de um processo reflexivo. Sobre o desenvolvimento desta intencionalidade Araújo (2003) destaca que

o fato de ‘pensarmos’ constantemente nas nossas ações, de refletirmos (durante ou depois) nas inúmeras atividades que desenvolvemos, não nos fornece, de forma automática, a competência de uma ‘prática reflexiva’. É preciso desenvolver uma ‘competência de análise’ que nos habilite a uma reflexão intencional sobre a realidade. (p. 94).

Araújo e Almeida (2005) concluem que “a competência deve ser entendida como recurso e ferramenta que habilitam o sujeito a dominar com intencionalidade e segurança contextos técnicos e complexos, diante dos quais ele pode fazer opções éticas e transformadoras” (p. 205). Crê-se, assim, que o desenvolvimento de competências pode ajudar o psicólogo escolar a superar as instabilidades de ações intuitivas e dar-lhe segurança no planejamento reflexivo e intencional (Araújo & Almeida, 2003; Araújo & Almeida, 2005).

Por fim, considerando que a complexidade do contexto escolar se constitui com e para além das ações do psicólogo escolar, concorda-se com Araújo e Almeida (2003) que o trabalho com desenvolvimento de competências deve ultrapassar a formação do psicólogo e se infiltrar na formação de professores, pois

as demandas do contexto escolar exigem do psicólogo escolar que ele trabalhe tanto pelo seu próprio desenvolvimento, construindo competências específicas às necessidades de sua identidade pessoal e profissional, quanto se responsabilize pelo desenvolvimento de competências nos atores da escola, principalmente professores e equipe gestora. Nesta perspectiva, ao comprometer-se com a capacitação de professores ou com o trabalho de desenvolvimento de equipe na escola, o psicólogo deverá evidenciar para os sujeitos a importância do aproveitamento e do uso dos

conteúdos e vivências pessoais e coletivos, bem como o desenvolvimento de recursos, habilidades e capacidades que sejam favoráveis ao trabalho com suas equipes (de alunos ou de professores). (Araújo & Almeida, 2003, p. 74-75).

Tendo em vista o exposto acima, entende-se que a formação continuada com foco no desenvolvimento de competências é uma opção para a superação das dicotomias teórico-práticas, das ações intuitivas e não-reflexivas. Esta modalidade de formação vai além da graduação, configurando-se como uma das oportunidades abertas em termos de investimento pessoal e preparação profissional.

Defende-se que a formação continuada deve privilegiar não apenas o psicólogo escolar, mas também os demais atores envolvidos nas atividades escolares, já que tal formação busca favorecer o desenvolvimento de recursos e habilidades mais apropriadas às demandas de cada atuação específica e não um conjunto de técnicas e práticas aplicáveis a todos os profissionais.

Refletindo sobre o desenvolvimento do psicólogo escolar, Guzzo (1999) afirma que “é preciso que a Psicologia Escolar seja priorizada como uma especialidade e que os profissionais que se interessem em atuar junto ao sistema educativo reconheçam a necessidade de uma formação contínua e crítica” (p. 136), ou seja, defende-se um investimento pessoal sólido que implica na necessidade de uma formação continuada, para além da graduação em Psicologia.

Preocupando-se em apresentar propostas de atuação pertinentes ao que a literatura já apontou como necessário à formação e atuação em Psicologia Escolar, Araújo e Almeida (2003) e Marinho-Araújo e Almeida (2005), defendem que, acerca da especificidade da Psicologia no contexto educacional, o perfil profissional do psicólogo escolar deve contemplar:

- conscientização das possibilidades e capacidades prospectivas, em função das futuras competências necessárias à inserção profissional;
- capacidade de autonomia frente a situações de conflito ou decisões;
- capacidade de análise, aplicação, reelaboração e sínteses do conhecimento psicológico aplicado ao contexto de intervenção profissional;
- clareza da relação entre as concepções teóricas sobre o conhecimento psicológico e o trabalho a ser adotado;
- postura crítica em relação ao homem, ao mundo e à sociedade, no contexto social em que está inserido;
- estratégias interdisciplinares de comunicação e ação que integrem e legitimem a intervenção;
- lucidez sobre a função político-social transformadora de sua profissão, exercendo-a de forma ética no campo educacional.

A partir do reconhecimento da abordagem por competências como alternativa fértil à capacitação dos psicólogos escolares, outro desafio surge: identificar quais competências são mais adequadas ao exercício profissional no momento atual. E, ainda, ao focalizar uma temática específica como a relação família-escola, por exemplo, tal desafio também se apresenta e impulsiona a busca pelo reconhecimento daquelas competências que de forma mais adequada podem promover a referida relação. Na tentativa de exercitar uma categorização de saberes, conhecimentos e habilidades sobre os quais se baseiam as competências em Psicologia Escolar, Araújo e Almeida (2003) propõem uma categorização inicial que contempla, resumidamente, os seguintes pontos:

- Saberes teóricos: dizem respeito à fundamentação teórico-conceitual e metodológica das diversas áreas da Psicologia e da Educação;

- Saberes técnicos: referem-se às ações metodológicas, tecnológicas e operacionais, devidamente articuladas aos conhecimentos teórico-conceituais, os quais permitirão atuar na realidade profissional;
- Saberes práticos: dizem respeito aos conhecimentos prévios, intuitivos e oriundos da história de vida e da experiência diária, transformados a partir da articulação aos conhecimentos formais;
- Habilidades interpessoais: referem-se às características de relacionamento social que se desdobram em ações coletivas e na construção de espaços de interlocução férteis à atuação profissional;
- Habilidades pessoais: dizem respeito às características e recursos pessoais disponibilizados como metas de desenvolvimento pessoal e profissional;
- Habilidades éticas: referem-se à capacidade de buscar as várias verdades presentes na intersubjetividade das relações, rejeitando as ações orientadas apenas por uma verdade e pautadas em juízos de valor ou moralismos;
- Habilidades estéticas: dizem respeito à capacidade de potencializar a imaginação, a perspicácia, a fantasia e a criatividade como processos psicológicos favoráveis à atuação no contexto escolar.

No entanto, os saberes e habilidades que constituem a base das competências ao psicólogo escolar não podem representar um engessamento às novas idéias, práticas e posturas. Aqueles devem servir de modelo de orientação à formação e atuação profissional, sujeitos a modificações e reelaborações de acordo com as necessidades da realidade em que este profissional está inserido.

Ao tratar de propostas relacionadas ao desenvolvimento de competências para o psicólogo escolar, Araújo (2003) destacou que o trabalho por competências deve ser diferenciado para cada profissão, em função das especificidades teóricas, conceituais e

metodológicas de cada uma e, nesse sentido, a autora abordou em seu trabalho a natureza das competências necessárias e específicas ao psicólogo escolar. O esforço decorrente deste trabalho foi apresentado acima quando se apresentou a categorização de saberes, conhecimentos e habilidades, sobre os quais se baseiam as competências em Psicologia Escolar.

O desafio atual é iniciar um processo de categorização relacionado à especificidade da atuação do psicólogo escolar voltado para o tema da relação família e escola. A superação deste desafio deve partir de pesquisas empíricas que se dediquem a investigação das competências que se coadunam com a atuação da Psicologia Escolar junto a relação família-escola. Espera-se que este trabalho se constitua em uma contribuição nesse sentido.

CAPÍTULO II
ARTICULAÇÕES ENTRE A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO:
A CONSOLIDAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR

“O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar”
(Paulo Freire, 1997, p. 85-86)

Na primeira seção deste capítulo, discute-se a noção da Psicologia enquanto ciência e, na seção seguinte, aborda-se a relação entre a Psicologia e a Educação. A terceira seção trata da especificidade da Psicologia Escolar, focalizando seu caráter preventivo e relacional e, também, a participação do professor e o cuidado com sua saúde psíquica.

2.1 A PSICOLOGIA ENQUANTO CIÊNCIA E CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Toda produção humana tem por trás de si uma história, construída a partir da contribuição de vários homens em um momento passado. Especificamente no caso da Psicologia, conforme lembram Bock, Furtado e Teixeira (1999), essa história tem por volta de dois milênios e se remete à Psicologia no Ocidente, iniciada entre os gregos, antes do período cristão. Foi entre os filósofos gregos que surgiu a primeira tentativa de sistematizar uma Psicologia.

O termo psicologia vem do grego *psyché*, que significa alma, e de *logos*, que significa razão. Dessa forma, a palavra psicologia significa, etimologicamente, ‘estudo da alma’. “A alma ou espírito era concebido como parte imaterial do ser humano e abarcaria o pensamento, os sentimentos de amor e ódio, a irracionalidade, o desejo, a sensação e a percepção” (Bock & cols, 1999, p. 31). Esses eram os principais temas sobre os quais se detinham os filósofos da época.

Percorrendo o caminho histórico da emergência da Psicologia, identifica-se o século XIX como o período em que se busca estabelecer seus parâmetros científicos. A criação do primeiro laboratório para experimentos psicofisiológicos, na Alemanha, consolidou o advento da Psicologia moderna ou científica, trazendo o uso de instrumentos de observação e medição como a base do conhecimento científico (Bock & cols, 1999).

Durante o século XX desenvolveram-se diversas teorias que tentavam sistematizar os conhecimentos psicológicos, dando origem a uma diversidade de tendências teóricas e à fragmentação do conhecimento psicológico, representada pela subdivisão em áreas como a Psicologia do Desenvolvimento, da aprendizagem, da personalidade e outras.

E apesar do fato de que, desde a época colonial, se pode encontrar idéias psicológicas no Brasil, foi somente no ano de 1962 que se deu, no país, o reconhecimento da Psicologia como área de conhecimento e prática profissional que se detém ao estudo do homem, especificamente em seus aspectos psicológicos.

De acordo com Bock e cols (1999), a identidade da Psicologia está relacionada ao estudo dos fenômenos psicológicos, os quais se referem

a processos que acontecem em nosso mundo interno e que são construídos durante a nossa vida. São processos contínuos, que nos permitem pensar e sentir o mundo, nos comportarmos das mais diferentes formas, nos adaptarmos à realidade e transformá-la. Esses processos constituem nossa subjetividade. (p. 23).

O estudo da subjetividade humana, entendida como o mundo construído internamente pelo sujeito durante sua vida a partir das relações sociais que estabelece, de sua constituição biológica e de suas manifestações afetivas e comportamentais, define-se, portanto, como o objeto de estudo e de intervenção dos psicólogos.

De acordo com González Rey (2005a), o conceito de subjetividade é utilizado “para explicitar um sistema complexo capaz de expressar através de sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação” (p. 19). Para o autor, um sistema subjetivo sempre representa uma unidade integradora de diferentes elementos que, ao se juntarem, definem este sentido subjetivo, o qual, por sua vez, é definido a partir de distintas áreas da atividade humana. Essa conceituação da subjetividade, enquanto sistema, contribui para a superação da visão fragmentada do homem e da subjetividade, pois integra diferentes elementos que convergem e se confrontam. Dessa forma, diz-se que a subjetividade transcende a toda influência linear e direta de outros sistemas da realidade.

Aspecto importante em relação à subjetividade é a sua característica individual e social, concomitantemente. Conforme destaca González Rey (2005a, p. 24), “o caráter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva não apenas do sujeito e de seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que essas relações são produzidas”. Assim sendo, reconhece-se, para além da subjetividade individual, o nível de organização da subjetividade social que se apresenta nas representações sociais, nos mitos e crenças, na moral, na sexualidade e nos diferentes espaços nos quais o homem vive.

Nesta perspectiva, o social não é externo ao homem, ele penetra no homem e participa de sua constituição; dessa forma, a subjetividade não se internaliza, não é algo

que vem de fora e que se instala dentro do sujeito (González Rey, 2003). De acordo com o autor

trata-se de compreender que a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual e, da qual é também constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade. (González Rey, 2003, p. 78).

Assim, defende-se a necessidade de ver a cultura, o sujeito e a subjetividade como fenômenos que não são idênticos, mas que se integram numa complexidade sistêmica. A subjetividade individual e a subjetividade social estão constantemente entrelaçadas e se influenciando mutuamente e, por essa razão, González Rey (2005a) esclarece que

o sujeito individual está inserido, de forma constante, em espaços da subjetividade social, e sua condição de sujeito atualiza-se permanentemente na tensão produzida a partir das contradições entre suas configurações subjetivas individuais e os sentidos subjetivos produzidos em seu trânsito pelas atividades compartilhadas nos diferentes espaços sociais. (p. 25).

A categoria da subjetividade social foi estabelecida pelo autor enquanto um sistema complexo produzido tanto no nível individual quanto social, tentando romper com a idéia de que a subjetividade é um fenômeno estritamente individual. Acrescenta-se, ainda, que o caráter histórico da subjetividade não permite que ela seja associada apenas às experiências atuais do sujeito ou do grupo social, mas também à forma com que uma experiência atual adquire novo sentido e significação em função da constituição subjetiva da história do agente de significação, seja ele o indivíduo ou o social (González Rey, 2003). Por isso o autor diz que

ao falar de subjetividade social não estamos definindo uma entidade portadora de características universais estáticas, algo dado de uma vez e para sempre, senão que

estamos definindo o complexo sistema de configuração subjetiva dos diferentes espaços da vida social que, em sua expressão, se articulam estreitamente entre si, definindo complexas configurações subjetivas na organização social. (González Rey, 2003, p. 203).

É fundamental compreender que a subjetividade individual se produz em espaços sociais, ou seja, na gênese de toda subjetividade individual tem-se os espaços constituídos da subjetividade social. A subjetividade individual representa os processos e as formas de organização dos sujeitos concretos e está sempre articulada aos sistemas de relações sociais; a subjetividade é constituída na intersubjetividade. Por sua vez a subjetividade social se constitui de idéias, regras, valores, normas, concepções e objetos construídos socialmente na história da humanidade.

O uso do conceito de subjetividade social nas pesquisas em Psicologia busca favorecer a compreensão dos processos de produção e organização de significados e sentidos subjetivos no nível social, uma vez que a subjetividade individual está necessariamente atravessada pela subjetividade social. Nesta perspectiva, a idéia do sujeito está fortemente baseada em uma representação dialética do homem, o qual, de forma simultânea, representa uma singularidade e um ser social e tem, também, um papel ativo em sua própria constituição.

O trabalho com a subjetividade torna a Psicologia um campo de atuação específico e distinto de outras áreas, sendo que a inserção da dimensão psicológica no interior das práticas educativas pressupõe, necessariamente, a articulação de questões da ordem dos indivíduos e das instituições sociais, entrelaçando o individual com o coletivo. A especificidade da Psicologia é, então, sua atuação e investigação junto aos sentidos subjetivos, individuais e sociais, independente do campo ou local de atuação (Almeida, 2001).

Portanto, a história da Psicologia enquanto ciência e campo de atuação profissional perpassa o estudo da alma ou do espírito, que se iniciou entre os gregos, e se estabelece, contemporaneamente, sobre o estudo e compreensão da subjetividade humana. O estudo da subjetividade individual e social caracteriza a Psicologia como campo de atuação e de pesquisa. A partir do estudo e da compreensão do complexo sistema subjetivo que se estabelece nas relações sociais, a Psicologia busca promover transformações nos níveis individuais e sociais e atender às necessidades dos sujeitos envolvidos.

2.2 PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: CONSTRUINDO E RECONSTRUINDO ESSA RELAÇÃO

A partir da emergência da Psicologia, enquanto campo de formação e atuação profissional, a Psicologia aplicada à Educação passou a se configurar como uma das áreas de atuação dos psicólogos, apesar de pouco escolhida pelos profissionais, os quais se detiveram, historicamente, mais ao psicodiagnóstico e à avaliação psicológica (Cruces, 2003). A inserção da Psicologia nas escolas foi marcada por objetivos fortemente adaptacionistas, nos quais predominava a necessidade de corrigir e adaptar à escola o aluno portador de um problema de aprendizagem (Correia & Campos, 2004; Tanamachi, 2000). Esta adaptação se realizava, no passado, a partir de recursos psicométricos, entendidos como função do psicólogo.

Sobre o uso destes recursos, Cruces (2003) lembra que o psicodiagnóstico e a avaliação psicológica, dotados de aplicações e técnicas próprias, foram atividades consideradas inerentes e exclusivas do psicólogo, prevalecendo nos seus diversos contextos de atuação, inclusive no educacional. Assim sendo, Campos e Jucá (2003) afirmam que

a adoção dos instrumentos psicológicos de classificação no interior das instituições educativas se encontra, no nosso país, na origem do que se conhece como a

Psicologia Escolar e Educacional. Tais procedimentos refletiam a migração, para o interior da escola, do modelo clínico de atuação e do seu instrumental. (p. 39).

Emerge, portanto, nesse contexto adaptacionista e de correção, a figura do psicólogo escolar ou psicólogo educacional, convocado à escola para resolver problemas que surgem neste espaço de formação. Ao psicólogo escolar cabia classificar os alunos com dificuldades escolares e propor métodos especiais de educação, tentando ajustá-los aos padrões de normalidade aceitos socialmente.

No entanto, entende-se que a aplicação desse modelo médico de intervenção na escola conduziu à patologização e psicologização do espaço escolar por atribuir ao próprio aluno a culpa por suas dificuldades de aprendizagem e por isentar outras instâncias das suas responsabilidades educativas (Campos & Jucá, 2003; Neves, 2001; Neves & Almeida, 2003; Yazlle, 1997).

Em virtude dessa postura adaptacionista na qual os profissionais da Psicologia, munidos de seus instrumentos e teorias, diziam quais os problemas e quais as soluções a serem tomadas diante dos ‘problemas educacionais’, diz-se que a relação que se construiu entre a Psicologia e a Educação foi de caráter assimétrico, em função da autoridade e competência atribuída à Psicologia, e em detrimento do conhecimento da Pedagogia (Lima, 1990). Todavia, a autoridade assumida pela Psicologia ultrapassou suas competências e fez com que a Educação buscasse apoio em outras áreas de conhecimento para dar conta do fenômeno educativo.

De acordo com o levantamento histórico realizado por Yazlle (1997) acerca da atuação do psicólogo escolar, constata-se que

a psicologia, enquanto instrumento aplicado às práticas educacionais, se origina justamente no final do século XIX, com o empenho de educadores e cientistas do comportamento em classificarem crianças com dificuldades escolares e proporem

às mesmas métodos especiais de educação, a fim de ajustá-las aos padrões de normalidade definidos pela sociedade. (p. 15).

Com o passar dos anos e com a revisão crítica acerca da formação e atuação do psicólogo, reformulações e avanços foram dando contorno a uma nova formação e atuação profissional. Os profissionais da área procuraram não mais se coadunar “à descontextualização e fragmentação do indivíduo, à naturalização dos fenômenos do desenvolvimento humano, à negação do caráter histórico-cultural da subjetividade, à tentativa de ‘psicologização’ no cenário educacional” (Araújo, 2003, p. 9). Os psicólogos de uma forma geral e especialmente àqueles envolvidos com o espaço educativo, passaram a buscar uma atuação menos ligada aos processos de marginalização e de exclusão. Estes processos se referem ao fato dos alunos ‘problemas’ serem deixados de lado e não receberem, da escola e dos professores, as intervenções adequadas e necessárias ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, Cruces (2005) aponta que se encontram, cada vez mais, relatos de experiências de psicólogos que se preocupam em não culpabilizar o aluno pelas dificuldades que enfrenta e tentam conscientizar os demais profissionais de que a problemática do aluno está inserida em uma gama maior de determinantes que não apenas as individuais, as familiares ou as psico-afetivos. Pode-se até dizer que o processo de não mais culpabilizar o aluno caminha junto com outras revisões: a do equívoco gerado pelo isolamento da Psicologia em relação às outras áreas do conhecimento e também a necessidade de os profissionais desta área estabelecerem relações interdisciplinares com o objetivo de obter uma melhor compreensão do ser humano (Lima, 1990).

Vê-se, portanto, que o vínculo inicial da relação entre a Psicologia e a Educação, caracterizado pela aplicação das teorias psicológicas às questões educacionais, não se manteve ao longo da história da relação entre esses dois campos científicos. A

aplicabilidade da Psicologia à Educação é criticada atualmente, pois não se vê mais, a partir das críticas da década de 90, a Psicologia como uma área aplicada e nem a Educação como um espaço de aplicação de teorias de outros campos do saber. A relação entre essas áreas é vista, atualmente, como interdependência de produção de conhecimentos.

Diversas áreas de conhecimento, em sua especificidade, têm como objeto de estudo o homem. Todavia, é o trabalho conjunto destas áreas, em termos de discussão e reflexão articuladas, que pode trazer a compreensão global do ser humano, ou pelo menos o entendimento mais amplo. E é imersa nesse contexto de transformações que se constrói, a cada dia, uma prática psicológica interligada à educação, diferente daquela que marcou, há tempos, a inserção da Psicologia na área educacional. Esta prática, por sua vez, vem contribuindo para a definição do papel do psicólogo escolar e de suas atribuições, as quais estão aos poucos se desvinculando do caráter adaptacionista.

Por fim, partindo da concepção de que a Psicologia pode contribuir para que a escola seja um local que promova a saúde mental e não o sofrimento e a exclusão, Neves e Almeida (2003) relatam um exemplo contemporâneo de atuação em Psicologia Escolar, que traz um novo olhar sobre as queixas escolares, tópico sempre presente na atuação do psicólogo escolar. O trabalho desenvolveu-se junto a psicólogos escolares que atuam em equipes de atendimento psicopedagógico, buscando modificar algumas práticas dos profissionais e integrar o professor como co-participante do processo de atendimento aos alunos. Para isso, teve-se como objetivo construir um trabalho em que se pudesse oferecer atendimento diferenciado aos alunos que apresentavam queixas escolares.

O novo modelo proposto ofereceria atendimento personalizado ao aluno, em virtude da natureza das possíveis queixas escolares, mas buscava, também, “integrar e ampliar essa atuação às estratégias que possibilitem entender as causas das dificuldades na aprendizagem escolar, tanto como expressão de aspectos inerentes aos alunos, como,

também, de aspectos relativos aos contextos escolar e social” (Neves & Almeida, 2003, p. 85). Vê-se, por esse exemplo, que não se trata apenas de abandonar um modelo que focaliza o problema no aluno, mas trata-se de integrar outras modalidades de trabalho que ampliem as possibilidades de sucesso dos atores envolvidos, superando as práticas psicológicas que tratam a dificuldade de aprendizagem ou o fracasso escolar como um problema individual ou de seu meio familiar.

Vê-se, dessa forma, que o caminho trilhado pela Psicologia junto à Educação tem favorecido o estabelecimento de uma atuação diferenciada da Psicologia, a qual não mais se detém à identificação e ao tratamento das dificuldades e problemas vivenciados no contexto escolar. A relação entre a Psicologia e a Educação, contemporaneamente, vem se consolidando enquanto um campo de troca e interlocução, onde cada área contribui para o entendimento e a transformação dos fenômenos.

2.3 O QUE É A PSICOLOGIA ESCOLAR?

Definir o papel do psicólogo escolar e estabelecer seu campo de atuação é uma tarefa complexa, mas extremamente necessária nos dias atuais, uma vez que persistem posicionamentos diferentes acerca do que é a Psicologia Escolar. González Rey (1997) e Mitjans Martínez (2003) apontam que tais diferenças encontram suas raízes na fragmentação da Psicologia e, como consequência, na fragmentação do indivíduo e do conhecimento em áreas ou campos desarticulados dos demais. Tal fragmentação se reflete no debate do que se entende por Psicologia Escolar e sobre quais são as relações e características que a distingue de outros campos e áreas da Psicologia.

Tentando esclarecer tais colocações Mitjans Martínez (2003) aponta que “a psicologia escolar é, de fato, a expressão da psicologia (na sua dupla condição de produção

científica e de trabalho profissional) no contexto escolar” (p. 107). Segundo a autora, a Psicologia Escolar se refere à Psicologia na escola, com todas as suas possibilidades e implicações no que diz respeito ao processo docente educativo, entendido pela autora como eixo central da Psicologia Escolar.

A questão da terminologia utilizada para identificar a área de intersecção entre a Psicologia e a Educação merece ser discutida uma vez que o termo Psicologia Escolar se confunde, muitas vezes, com Psicologia Educacional ou Psicologia da Educação. Em relação a estas terminologias, Araújo (2003) diz que a confusão ocorre em decorrência de concepções dicotômicas entre prática e teoria que atribuem à Psicologia Escolar o caráter prático e à Psicologia da Educação ou Educacional a função da construção de conhecimentos que possam ser úteis ao processo educacional.

Essa distinção que separa teoria e prática traz, como consequência, uma dissociação entre o exercício profissional do psicólogo na escola e as elaborações teóricas necessárias a tal exercício. Discordando desta visão dicotômica acredita-se, assim como Marinho-Araújo e Almeida (2005), que a Psicologia Escolar define-se como um campo de produção de conhecimentos, de pesquisa e de intervenção e que, entre outras atribuições, assume um compromisso teórico e prático com as questões relativas à escola e a seus processos, sua dinâmica, resultados e atores.

Nesse sentido, a Psicologia Escolar é entendida como um campo de atuação profissional do psicólogo e, também, de produção científica, caracterizado pela inserção da Psicologia no contexto escolar, sendo que o objetivo principal deste campo é contribuir para otimizar o processo educativo.

Como decorrência, a especificidade do que se denomina Psicologia Escolar está dada, hoje, pela conjunção de dois elementos, conforme apresenta Mitjans Martínez (2003): por seu objetivo de contribuir para a otimização do amplo e complexo processo

educativo e pelo espaço de sua atuação, qual seja o das instituições do sistema escolar. Ao se referir às instituições do sistema escolar, Mitjans Martínez (2003) salienta o entendimento de que tal referência delimita um espaço que não se reduz à escola, apesar deste ser o espaço fundamental de atuação profissional. Inclui-se também outras instituições do sistema de educação que estão diretamente ligados com a escola, no que se refere a sistema de regulação, orientação e controle, como por exemplo o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação.

O entendimento de Mitjans Martínez (2003) acerca da denominação da Psicologia Escolar remete à discussão relacionada ao fato de a definição do papel do psicólogo escolar estar, ou não, vinculada ao seu local de trabalho. Isto é, autores como Meira (2000) e Tanamachi (2000) consideram que o psicólogo escolar se define independentemente do espaço profissional que possa ocupar, enquanto autores como Araújo (2003) e Marinho-Araújo e Almeida (2005) assumem que a escola é o espaço preferencial e específico de atuação do psicólogo escolar.

Meira (2000) e Tanamachi (2000) defendem que o espaço de atuação do psicólogo escolar se estende para outros contextos profissionais que não necessariamente a escola, uma vez que entendem que o psicólogo escolar se define como tal por estar inserido na Educação e não propriamente na escola. Para Tanamachi (2000, p. 92) “a Psicologia Escolar, enquanto área de estudo e de aplicação dos conhecimentos da Psicologia à Educação escolar efetiva-se menos pela ocupação de um espaço específico – a escola – do que pela definição de objetivos e finalidades”.

Sobre essa questão, Araújo (2003) discorda das posições que sustentam não ser a escola o espaço preferencial e específico de atuação do psicólogo escolar. Para a autora, a identidade do psicólogo escolar constitui-se “a partir da imersão na escola, enquanto

espaço institucional de efetivação concreta da condição humana dos sujeitos participantes e enquanto *locus* privilegiado para a ocorrência do processo de canalização cultural” (p. 13).

Tendo essa discussão como pano de fundo, assume-se neste trabalho que a escola é o contexto principal de atuação do psicólogo escolar, apesar de não se configurar como o único, uma vez que o objeto da Psicologia Escolar refere-se aos elementos ou processos psicológicos que, no contexto escolar, participem da qualidade da função educativa ali desenvolvida.

2.3.1 UMA PSICOLOGIA ESCOLAR PREVENTIVA E RELACIONAL

A compreensão contemporânea de atuação em Psicologia Escolar aponta para a necessidade de o psicólogo se desvincular da ação culpabilizadora e de exclusão em relação aos alunos, que prevaleceu em outros momentos históricos, bem como para a necessidade de ocupar-se da individualidade dos sujeitos sem, contudo, desarticulá-los de suas redes de relações e de sua história. Nesse sentido, a perspectiva preventiva na atuação em Psicologia Escolar mostra-se como possibilidade de uma atuação diferenciada (Araújo, 2003; Araújo & Almeida, 2003).

A noção de prevenção está, normalmente, relacionada à ação de se antecipar a determinado fenômeno com o objetivo de evitar que ele ocorra e, nesse sentido, a idéia decorrente dessa concepção é evitar a ocorrência de problemas e de ajustar soluções a possíveis problemáticas. Todavia, contemporaneamente, a perspectiva preventiva na atuação psicológica busca a superação da visão de promoção de adaptação, esperando que o profissional de Psicologia, em sua atuação, “evidencie as contradições entre as práticas educativas e as demandas dos sujeitos nesse contexto” (Araújo, 2003, p. 65).

Sobre o entendimento da atuação preventiva, Marinho-Araújo e Almeida (2005) esforçam-se em esclarecer que o conceito de prevenção não se refere ao ajustamento e adequação de situações e comportamentos, tidos como inadequados, a padrões aceitos socialmente. Esse posicionamento de controle social, exercido a partir da padronização de comportamentos e atitudes, desconsidera a característica histórica e social de cada indivíduo.

Ao contrário desta visão de controle, Marinho-Araújo e Almeida (2005) sugerem que a atuação preventiva em Psicologia Escolar esteja respaldada em ações que busquem a) facilitar e incentivar a construção de estratégias de ensino diversificadas, b) promover a reflexão e a conscientização de funções, papéis e responsabilidades dos sujeitos e c) superar, junto com a equipe escolar, os obstáculos à apropriação do conhecimento.

Dessa forma, a ação preventiva deve se redirecionar para a compreensão e intervenção nas relações interpessoais que permeiam a construção do conhecimento e da ação pedagógica e, assim, é preciso que o psicólogo escolar instrumentalize-se no sentido de estudar e entender as relações interpessoais como sendo sua unidade de análise, isto é, seu foco de atenção e de intervenção. (Almeida, 1999; Araújo, 2003; Araújo & Almeida, 2003; Marinho-Araújo & Almeida, 2005).

Corroborando a perspectiva relacional e sobre as dificuldades que surgem na história de vida de um sujeito, Machado (2000) lembra que “não existem causas individuais para os fenômenos da vida, pois eles não são individuais, não são de ninguém. São efeitos que se engendram em uma rede de relações” (p. 146). Por assim ser, entende-se que os fenômenos são viabilizados nas relações e, dessa maneira,

os caminhos para a intervenção do psicólogo escolar devem, portanto, estar ancorados na compreensão de que as relações sociais originam o processo interdependente de construções e apropriações de significados e sentidos que

acontece entre os indivíduos, influenciando, recíproca e/ou complementarmente, como cada sujeito constitui-se enquanto tal. Para intervir na complexidade intersubjetiva presente nessas relações, o psicólogo deve fazer uma escolha deliberada e consciente por uma atuação preventiva sustentada por teorias psicológicas cujo enfoque privilegie uma visão de homem e sociedade dialeticamente constituídos em suas relações históricas e culturais. (Araújo, 2003, p. 66).

Nesta perspectiva relacional, entende-se que o psicólogo escolar deve se apropriar e se instrumentalizar para o estudo, análise e intervenção nas relações interpessoais, entendidas enquanto unidade de análise da prática educativa e pedagógica. Este posicionamento de caráter preventivo supõe que se crie um espaço de interlocução com os professores que tenha como foco tanto os aspectos objetivos dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem como a conscientização dos aspectos subjetivos que permeiam estes processos (Araújo, 2003; Araújo & Almeida, 2003).

Faz-se extremamente necessário abandonar as concepções e práticas que entendem os fenômenos educativos sobre o prisma individual e dissociado do contexto histórico-social no qual está inserido, devendo se encaminhar para a adoção de concepções integradoras e amplas.

Pesquisas unidirecionais que focalizam apenas o ambiente familiar, por exemplo, devem procurar integrar outros aspectos, para além daqueles relacionados ao contexto familiar, como ocorre com o exemplo a seguir. Com o objetivo de identificar que recursos no ambiente familiar podem favorecer o desempenho escolar, uma investigação desenvolvida por Marturano (1999) constatou, junto a uma amostra clínica de 100 crianças encaminhadas por dificuldade de aprendizagem, que a presença ou ausência de materiais educacionais e do envolvimento parental podem afetar o desempenho escolar dos filhos.

As crianças que participaram da pesquisa estavam em atendimento psicológico clínico especializado.

A partir dos dados coletados em entrevistas com as mães e por textos solicitados às crianças, a autora aponta que o nível de elaboração da escrita das crianças está positivamente associado à disponibilidade de livros e brinquedos, enquanto o atraso escolar está negativamente associado à organização das rotinas e à diversidade de atividades compartilhadas com os pais. Nota-se que esta pesquisa não incluiu, em seu planejamento, por exemplo, a investigação de aspectos do cotidiano escolar ou social que participam do processo de ensino-aprendizagem. E, em consequência do desempenho acadêmico das crianças, foi atribuída responsabilidade exclusiva aos materiais educacionais disponíveis no ambiente familiar e ao envolvimento parental.

Assim, pesquisas e estudos que privilegiam apenas um contexto de desenvolvimento, por exemplo, devem ampliar seu olhar para a inter-relação existente entre os sujeitos, os afetos, as aprendizagens, os contextos, entre outros.

2.3.2 O PROFESSOR COMO CO-PARTICIPANTE DAS ATUAÇÕES EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Baseando-se na atuação preventiva e relacional em Psicologia Escolar e na perspectiva histórico-cultural, acredita-se que a inclusão de diferentes atores na intervenção de um problema escolar é a maneira mais adequada de se promover o desenvolvimento e a aprendizagem. Nesse sentido, Neves e Almeida (2003) apontam que, ao se colocar o professor como co-participante no processo de atendimento a seus alunos, por exemplo, emerge um espaço de interlocução que possibilita ao professor refletir sobre sua prática e assumir uma postura mais crítica diante das queixas escolares, por exemplo.

A respeito da participação do professor, Meira (2000) argumenta que além de trocar informações, “os psicólogos escolares podem criar condições para a desmistificação das explicações psicologizantes, a partir de uma reflexão consistente fundamentada nos conhecimentos acumulados pela Psicologia” (p. 66). A participação ativa do professor na busca de encontrar alternativas para o efetivo aprendizado dos alunos lhe possibilita apropriar de sua função e responsabilidade, as quais, por algum tempo, foram delegadas ao psicólogo ou a outros profissionais que se ocupavam dos fenômenos educativos. Dessa forma, acredita-se que é possível contribuir para “o resgate do papel ativo e dirigente do professor . . . na reflexão, estudo e posterior definição dos caminhos e recursos necessários à resolução das dificuldades” (Meira, 2000, p. 66), a partir de sua inclusão na discussão e reflexão acerca das dificuldades identificadas.

A participação do professor no entendimento às queixas escolares favorece, ainda, processos de conscientização acerca das concepções deterministas de desenvolvimento e aprendizagem. O psicólogo escolar pode provocar, junto aos professores, o questionamento destas concepções deterministas que, implicitamente e de forma pouco lúcida, ainda estão presentes nas compreensões das queixas escolares e, portanto, nas práticas pedagógicas.

Acredita-se, portanto, que cabe ao psicólogo escolar promover a inserção do professor nestas discussões uma vez que a ação ‘hierarquicamente superior’ dos psicólogos foi uma das responsáveis por afastar os professores de suas funções, e pelo fato de que, atualmente, são os psicólogos escolares que se encontram em momento de reflexão acerca da importância dos professores na busca de caminhos que propiciem o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Portanto, além de ser o principal agente do processo educacional, o professor também é co-participante e mediador de todo o processo de atenção e de intervenção junto às dificuldades escolares. Dessa forma, é necessário pensar acerca da saúde e da qualidade

de vida do professor, uma vez que é o coordenador das atividades de sala de aula e o estimulador do processo educacional. Por essas razões não se pode deixar de considerar o fato de que diferentes aspectos têm dificultado a atuação adequada dos professores, sendo necessário, portanto, refletir e discutir alguns deles.

2.3.3 O TRABALHO DO PROFESSOR E O *BURNOUT*

Segundo Codo e Gazzotti (1999), todo trabalho envolve algum investimento afetivo por parte do trabalhador, seja na relação com os outros ou com o produto do trabalho. O diferencial do trabalho docente está no fato de que “a relação afetiva é obrigatória para o exercício do trabalho, é um pré-requisito” (p. 50). Os autores afirmam, então, que para o trabalho docente ser efetivo é necessário que se estabeleça uma relação afetiva com os alunos, pois se esta relação não se estabelecer é ilusório acreditar que o sucesso escolar ocorrerá.

Conforme esclarecem os autores, entende-se por afetividade o conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções e sentimentos, sempre acompanhados de dor ou prazer, satisfação ou insatisfação, alegria ou tristeza, entre outros (Codo & Gazzotti, 1999). A relação entre a afetividade e o trabalho docente configura-se, portanto, como uma relação necessária e, por assim ser, entende-se que para que o professor consiga desempenhar satisfatoriamente seu trabalho é preciso que seja estabelecida uma relação afetiva com seu aluno. Todavia, a grande questão surge quando se percebe que o vínculo afetivo não se concretiza de forma satisfatória nas relações formais de trabalho, gerando uma contradição junto ao trabalhador. Diz-se que o vínculo afetivo não se concretiza, pois a ação do educador sobre o aluno nunca é completa e por

essa razão instala no professor a inquietação pela perda de controle sobre o produto do seu trabalho; como consequência, surgem dúvidas sobre a sua competência profissional.

Essa contradição entre, de um lado, a necessidade de se vincular afetivamente na relação profissional e, de outro, a impossibilidade dessa vinculação se concretizar totalmente é responsável pelos conflitos de sentimentos presentes na vida do professor. De acordo com Codo e Gazzotti (1999), na maioria das vezes esse conflito não é percebido pelo professor, é invisível; trata-se, na verdade, de uma vivência subjetiva que o próprio professor não percebe que está vivenciando.

Pela impossibilidade de vincular-se afetivamente, na medida desejada, a afetividade que seria dirigida ao seu destinatário, o aluno por exemplo, acaba sendo redirecionada.

Já que não é possível investir o aluno com o afeto desejado, este acaba sendo voltado para o próprio corpo do trabalhador, e isso traz consequências bastante negativas para os nossos educadores. Quando a mente não vai bem o corpo padece, já dizia um velho ditado. (Codo & Gazzotti, 1999, p. 58).

Por essas razões, diz-se que é relativamente freqüente perceber os profissionais da educação como agentes de alto risco, sendo várias as queixas que denunciam situações de mal-estar docente (Almeida & Figueira, 1998; Benevides-Pereira, 2002; Codo & Vasques-Menezes, 1999). Este mal-estar foi inicialmente descrito a partir do termo inglês *burnout*, utilizado para designar os professores cansados, abatidos, sem vontade de ensinar e que já desistiram desta tarefa. Em português, o significado deste termo gira em torno de “perder o fogo”, de “perder a energia” ou de “queimar” e diz respeito à “síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil” (Codo & Vasques-Menezes, 1999, p. 238).

O mal-estar docente é, assim, geralmente descrito como efeito negativo que afeta a personalidade do professor em resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, e que se traduz em uma resposta inadequada ao estresse emocional crônico, pela incapacidade de utilização de seus recursos adaptativos. (Almeida & Figueira, 1998, p. 72).

Para Codo e Vasques-Menezes (1999) esta síndrome é desencadeada pelo fato de que o trabalhador se envolve afetivamente com os seus 'clientes', o que lhe causa desgaste e, em conseqüência extrema, acaba por não agüentar mais e desiste, isto é, o trabalhador entra em *burnout*. A síndrome é multidimensional e envolve três componentes inter-relacionados: a) a exaustão emocional, em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos a nível afetivo; b) despersonalização, em que ocorre o desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas em relação aos alunos; e c) falta de envolvimento pessoal no trabalho, situação marcada por uma evolução negativa no trabalho que afeta as habilidades envolvidas na realização do mesmo (Almeida & Figueira, 1998; Codo & Vasques-Menezes, 1999).

Algumas das repercussões ou efeitos mais comuns do *burnout* são: a insatisfação profissional, fadiga e exaustão emocional, a apatia, as atitudes negativas para com os alunos, o estresse, a ansiedade, o desejo de abandonar a profissão, a percepção de incapacidade e de ineficiência, o absentéismo, entre outros (Almeida & Figueira, 1998). Estas repercussões são vividas pelos professores e suas conseqüências são sentidas por estes e pelos alunos, demonstrando que o mal-estar sentido pelo professor em relação à sua profissão tem repercussões na sua interação com os alunos, enfraquecendo a relação professor-aluno e os processos de ensino e de aprendizagem.

Nota-se, portanto, a importância de o psicólogo escolar estar atendo ao sofrimento vivenciado pelos professores, os quais são o grande motor dos processos educacionais, mas

que, diariamente, estão sujeito à exaustão emocional, a sentimentos de desgaste e de incerteza, entre outros, que o distanciam da sua tarefa de educar as crianças e jovens sob sua responsabilidade.

CAPÍTULO III

A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E SEUS DESAFIOS

“O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”

(Demerval Saviani, 2005, p. 13).

A primeira seção deste capítulo refere-se à educação e às intersecções existentes entre a família e a escola. Para isso, trata da definição de família, suas diferentes composições e função específica, e aborda, também, a especificidade da escola e a interdependência existente entre os sistemas família e escola.

A segunda seção refere-se às concepções acerca da relação família-escola e às definições de conceitos pertinentes a esta relação. A terceira seção discute sobre a responsabilidade de construir a relação família-escola e na seção seguinte trata-se de alguns caminhos para o estudo desta relação, finalizando, na sexta seção, com discussões sobre o dever de casa.

3.1 A CARACTERÍSTICA HISTÓRICO-CULTURAL DA EDUCAÇÃO:

INTERSECÇÕES ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA

O conceito de educação se constitui em um vasto terreno, pois tem sentidos variados. Para Yamamoto (2004), a educação, em seu sentido amplo, enquanto processos educacionais ou processos de ensino-aprendizagem, poderia ser vista em qualquer relação interpessoal ou mesmo na relação do homem com a natureza. Por outro lado, em seu

sentido mais restrito, o autor aponta que a educação tem sido definida das mais diversas formas, estando entre elas aquela que entende a educação como um “processo de transferência do saber de uma geração para outra” (p. 12).

Segundo Saviani (2005), a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos e, portanto, a compreensão da natureza da educação passa, necessariamente, pela compreensão da natureza humana. Em seu ponto de vista, a especificidade desta natureza humana encontra-se na capacidade do homem de adaptar a natureza a si próprio, transformando-a, sendo que essa transformação é feita, para o autor, por meio do trabalho.

Entende-se que o trabalho não é qualquer atividade, mas uma ação adequada a finalidades específicas e, portanto, uma ação intencional. “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 2005, p. 12).

Ao discorrer sobre a natureza da educação, Saviani (2005) afirma que o processo de produção da existência humana implica a garantia da subsistência e a produção de bens materiais. Todavia, para produzir materialmente, o homem precisa antecipar em idéias os objetivos da ação, o que significa representar mentalmente os objetivos reais. Essa representação mental abre, de acordo com o autor, a perspectiva de uma outra categoria de produção que ele denomina de “trabalho não-material”, por se referir à produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, conceitos e habilidades. “Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não-material” (Saviani, 2005, p. 12).

A riqueza das colocações feitas acima está no fato de que o “trabalho não-material” é que dá ao homem a sua característica humana; entretanto, o trabalho não está garantido

pela natureza humana e tem que ser produzido historicamente pelos homens, ou seja, “podemos pois dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica” (Saviani, 2005, p. 13). Dessa forma, conclui-se que o objetivo da educação é produzir, em cada indivíduo, de forma direta e intencional, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (Saviani, 2005, p. 13).

Nesta perspectiva, concorda-se com Araújo (2003) para quem a “educação é origem e desdobramento do conhecimento produzido socialmente, em função de necessidades e demandas surgidas na vida das pessoas, a partir de suas experiências de sobrevivência ou de produção e criação, individual ou coletiva” (p. 17). A educação torna-se, então, o meio pelo qual os sujeitos, inseridos em um grupo social, se tornam membros deste grupo a partir da internalização do material físico, intelectual, afetivo e relacional construído historicamente.

Educar, portanto, não se resume a ensinar e educação, sendo que para D’Ambrosio (1996) é, ao mesmo tempo, um ato político e de amor, uma vez que deve levar cada sujeito à sua realização plena e deve integrá-lo no seu contexto social. Seguindo esse sentido o autor propõe a seguinte definição: “Educação é uma estratégia desenvolvida pelas sociedades para facilitar e estimular a ação comum ao mesmo tempo que dá a cada um oportunidade de atingir seu pleno potencial criativo” (D’Ambrosio, 1996, p. 39).

Desdobra-se dessa definição que a educação não se limita apenas a aspectos coletivos da vida humana, à internalização de normas, regras e conceitos estabelecidos

socialmente, mas envolve também aspectos de expressão individual. A educação diz respeito, portanto, a um amplo processo de constituição do sujeito enquanto ser social e individual, ao mesmo tempo.

3.1.1 DEFININDO O QUE É FAMÍLIA

Existem muitas formas de entender o conceito de família. Segundo Petzold (1996), definições tradicionais de família embasam-se em diferentes critérios como, por exemplo, a restrições jurídicas e legais, a aproximações genealógicas, à perspectiva biológica de laços sanguíneos e ao compartilhamento de uma casa com crianças. Por outro lado, Petzold (1996) aponta que pesquisas sociológicas mais recentes consideram que família deve ser definida de acordo com a compreensão subjetiva daqueles que a constituem.

De acordo com Trost (1995), a menor unidade de grupo é o casal, uma díade ou um par e, em seu entendimento, uma família se forma quando um casal se casa ou quando passa a viver na mesma casa (coabitação), ou mesmo quando uma criança nasce e é criada por apenas um dos pais solteiros (pai ou mãe). Nesse sentido, a concepção de Trost (1995) privilegia a díade enquanto unidade mínima da família, a qual deve ser, pelo menos, constituída por dois adultos ou por um adulto e uma criança. Infere-se, da definição de Trost (1995) acerca da família, que se incluem os casais que se constituíram legalmente, através do casamento civil e/ou religioso, e também os que apenas optaram por morarem juntos, considerando, ainda, tanto os casais heterossexuais como os homossexuais.

Buscando estabelecer uma definição de família, Petzold (1996) lembra que outros autores têm sugerido que o critério de intimidade deve ser a variável fundamental para definir família, o que, conseqüentemente, reflete-se no fato de que mesmo os casais sem filhos são reconhecidos enquanto uma unidade familiar. A partir desta consideração, a

definição adotada por Petzold (1996) é a de que a família é um grupo social especial, caracterizado por intimidade e por relações intergeracionais.

Focalizando a realidade brasileira no que concerne à definição de família, é interessante recorrer ao que a Constituição Federal estabelece quanto aos princípios fundamentais em relação à instituição familiar. De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), reconhece-se como entidade familiar a união estável entre homem e mulher, ou a comunidade formada por qualquer dois pais e seus descendentes. Nota-se que as definições estabelecidas na Constituição Brasileira aproximam-se da definição de Trost (1995), todavia, diferença significativa é quanto à não inclusão, na Constituição, das relações não heterossexuais enquanto unidade familiar.

Apesar da crescente discussão acerca das possíveis definições de família e da busca por um conceito comum, ainda não é possível afirmar que exista uma definição de família que seja aceita e adotada consensualmente pelos estudiosos da área, pelas instituições governamentais e pela sociedade. Destaca-se, contudo, que mesmo não havendo uma concordância unânime acerca da definição de família, há que se privilegiar aquelas definições que contemplam as variáveis mínimas, ou básicas, do que se entende por família, pois é a partir destas variáveis que se poderão realizar estudos e pesquisas mais amplos e representativos das relações humanas. Tais variáveis se referem, neste momento, à existência de uma díade e à intimidade vivenciada por eles nesta relação.

3.1.2 OS DIFERENTES TIPOS DE FAMÍLIA

A integração das definições de Trost (1995) e Petzold (1996) sobre a família favorece uma ampliação conceitual e, assim, permite a inclusão de modelos variados de família, para além daquele tradicionalmente conhecido.

Por muito tempo, o principal modelo de família estudado foi aquele chamado de família nuclear, o qual compreendia a esposa, o marido e seus filhos biológicos (Turner & West, 1998). Todavia, a partir de um olhar atento e cuidadoso, é possível perceber que, atualmente, há uma diversidade de famílias no que diz respeito à multiplicidade cultural, orientação sexual e composições. Os modelos familiares não mais se restringem à família nuclear.

Considerando a amplitude dos diferentes tipos de família, podem-se apresentar, brevemente, aqueles que têm sido descritos com maior frequência pelos pesquisadores dessa área. Opta-se, portanto, por descrever as principais formas alternativas de família, segundo Stratton (2003), Turner e West (1998) e Petzold (1996):

- Família homossexual ou casais homossexuais: inclui duas pessoas do mesmo sexo que mantêm uma relação íntima e que podem, ou não, se tornarem pais de uma criança; refere-se, também, “a uma mãe lésbica ou pai gay que não está envolvido em uma relação, mas que tem a custódia de uma criança” (Turner & West, 1998, p. 20).
- Família extensa: inclui pais e crianças vivendo juntos com outros parentes ou amigos voluntários da família, compartilhando o mesmo espaço.
- Famílias multigeracionais: inclui, necessariamente, diferentes tipos de geração que são participantes ativos e, assim, podem ser consideradas como outro tipo de família, diferente da família extensa.
- Família reconstituída ou recasada: refere-se a famílias com, pelo menos, dois adultos que fornecem cuidado contínuo a, pelo menos, uma criança que não é filho biológico de ambos os adultos que compõem o casal. Inclui, também, a família constituída por dois parceiros em que ambos estão em seu segundo casamento.

- Família de mãe ou pai solteiro: formada por um adulto, vivendo com pelo menos uma criança, em função do falecimento do parceiro, de divórcio ou da opção por não estar envolvido em uma relação íntima.
- Casais que coabitam/vivem juntos: a coabitação refere-se a situação em que dois adultos vivem juntos, com ou sem uma criança. Geralmente entendido como um casamento “sem papéis”, ou seja, sem oficialização legal e/ou religiosa.
- Viver com alguém, cuidando-o: inclui a situação em que um adulto é responsável por cuidar de outro adulto, sendo este, geralmente, uma pessoa idosa.

Tendo em vista a diversidade de organizações familiares e o objeto de estudo deste trabalho, considera-se que a referência às famílias diz respeito àquelas configurações familiares compostas por, pelo menos, um adulto e uma criança ou adolescente.

3.1.3 FUNÇÃO SOCIAL DA FAMÍLIA

A família e a escola são os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas, sendo, conseqüentemente, instituições fundamentais no crescimento da criança (Diogo, 1998). A família é considerada a primeira agência educacional e seria responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relacionaria com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social.

De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (1999), o grupo familiar tem uma função social determinada a partir das necessidades sociais, sendo que entre suas funções está, principalmente, o dever de garantir o provimento das crianças para que possam futuramente exercer atividades produtivas, bem como o dever de educá-las para que “tenham uma moral e valores compatíveis com a cultura em que vivem” (p. 238). Nesse

mesmo sentido, Oliveira (2002), resume a função da família dizendo que “a educação moral, ou seja, a transmissão de costumes e valores de determinada época torna-se, nesta perspectiva, seu principal objetivo” (p. 16).

De acordo com Guzzo (1990), o sentido etimológico da palavra educar significa promover, assegurar o desenvolvimento de capacidades físicas, intelectuais e morais, sendo que, de forma geral, tal tarefa tem sido assegurada como sendo de responsabilidade dos pais.

Ainda de acordo com Bock e cols (1999), “a família é responsável pelo modelo que a criança terá em termos de conduta, no desempenho de seus papéis sociais e das normas e valores que controlam tais papéis” (p. 239). Essa responsabilidade familiar junto às crianças é tradicionalmente chamada de educação ou socialização primária, uma vez que tem como tarefa principal orientar no desenvolvimento e aquisição de comportamentos considerados adequados, em termos dos padrões sociais vigentes em determinada cultura.

A socialização é entendida enquanto processo de construção social do homem e, embora da perspectiva do sujeito que vivencia esse processo ela ocorra em todos os lugares, é tradicionalmente subdividida em dois momentos: socialização primária e socialização secundária (Gomes, 1993, 1994). Enquanto a socialização primária seria uma função da família, a socialização secundária seria tarefa da escola e representaria o processo formal de educação. Com a diversificação e a especialização do trabalho educativo, a família se vê impossibilitada de oferecer toda a educação, surgindo, então, a escola.

A socialização primária consiste na transformação do homem em ser social e a socialização secundária, derivada da divisão do trabalho, consiste em todo processo subsequente de inserção do homem, já socializado, em novos setores institucionais.

Ainda a respeito da diferenciação acerca do processo de socialização da criança, Polonia e Dessen (2005) esclarecem que a contribuição da escola no desenvolvimento do sujeito é específica à aquisição do saber culturalmente organizado e às áreas distintas de conhecimento, enquanto à família,

um dos seus papéis principais é a socialização da criança, isto é, sua inclusão no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo, englobando a educação geral e parte da formal, em colaboração com a escola. (p. 304).

Dessa forma, Gomes (1994) pontua que “enquanto a socialização primária é, quase sempre, tarefa primordial da família, a socialização secundária é tarefa da escola e demais instituições relacionadas ao mundo do trabalho” (p. 56). Na verdade, os dois tipos de socialização são conhecidos como Educação Informal, de forma geral realizada pela família, e Educação Formal, desenvolvida por instituições escolares.

A educação informal ou socialização primária é que irá transmitir às novas gerações valores e normas de convívio social e, portanto, dentro da estrutura social a família tem a função principal de inserir o indivíduo na sociedade (Bock & cols, 1999).

3.2 A ESPECIFICIDADE DA ESCOLA E A INTERDEPENDÊNCIA DOS SISTEMAS

FAMÍLIA E ESCOLA

Educação e escola têm uma relação estreita, apesar de não se configurar como uma relação de dependência, pois há uma distinção entre a educação escolar e a educação que ocorre fora da escola.

Devido à complexidade da nossa sociedade, outra agência importante de socialização, além da família, é a escola, a qual, enquanto principal agência de socialização

secundária, deve dar continuidade ao processo educativo anteriormente desenvolvido na família. Essa continuidade deve-se ao fato de que a “diversificação, a especialização e a fragmentação do trabalho incapacitam o grupo doméstico de dar conta integral da socialização, e exigem instituições capazes de promover a distribuição e a aquisição do conhecimento social acumulado” (Gomes, 1993, p. 87).

Em decorrência das proposições que entendem a educação enquanto processo ativo de assimilação dos elementos produzidos historicamente pelos homens, compreende-se que a escola é um indício da especificidade da educação, ou sua institucionalização. A escola é a instituição que tem como função a socialização do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado e não do conhecimento espontâneo, do saber sistematizado e não do fragmentado, da cultura erudita e não da cultura popular. De acordo com Saviani (2005), a escola relaciona-se com a ciência e não com o senso comum e existe para proporcionar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) e aos rudimentos (bases) desse saber.

A escola é o lugar onde se busca conhecimentos para “progredir” na vida e, por essa razão, diz-se que “a escola, em sua prática cotidiana, é uma instituição eminentemente reprodutora. Ela reproduz o conhecimento disponível, para que a criança e o jovem tenham instrumentos para enfrentar o mundo do trabalho” (Bock & cols, 1999, p. 246).

Em complemento a essa discussão, Gomes (1993) aponta para o fato de que os profissionais da educação se esquecem de que a escola deve continuar a tarefa familiar de educar a criança para a vida e para o trabalho, uma vez que, na prática, se percebe que “trabalhamos em educação como se a criança nascesse ao principiar sua vida escolar” (p. 87), quando na verdade sua educação começa na família.

Nota-se, dessa forma, que escola e família têm suas especificidades e suas complementariedades. Por isso, embora não se possam supô-las como instituições

completamente independentes, visto que entre suas configurações estão as marcas de um entrelaçamento entre ambas e entre estas e outras instituições, não se pode perder de vista suas fronteiras institucionais, ou seja, o domínio do objeto que as sustentam como instituições.

Para Reali e Tancredi (2005), escola e família têm objetivos distintos, mas que se interpenetram uma vez que “compartilham a tarefa de preparar as crianças e os jovens para a inserção crítica, participativa e produtiva na sociedade” (p. 240). A divergência entre escola e família está na tarefa de ensinar, sendo que a primeira tem a função de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente em determinado momento histórico, de ampliar as possibilidades de convivência social e, ainda, de legitimar uma ordem social, enquanto a segunda tem a tarefa de promover a socialização das crianças, incluindo o aprendizado de padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade.

López (2002) concorda que não é fácil definir o papel que cabe aos pais na escola e no conjunto do sistema educacional, porque não é fácil distinguir os temas que lhes são próprios, daqueles nos quais seu papel deveria ser complementar. Entretanto, o autor é mais rígido em seu ponto de vista e afirma que a participação dos pais é necessária para que continuem a exercer seu papel de principais educadores dos filhos, uma vez que os pais são os responsáveis legais e morais pela educação de seus filhos e que a educação escolar não os exime dessa responsabilidade.

A partir destas colocações, vê-se que, tradicionalmente, a família responsabilizava-se pela educação ética e moral e a escola responsabilizava-se pelo processo formal de educação intelectual. Todavia, hoje esse cenário mudou, acarretando múltiplas transformações e redefinições. O saber já não parece ser mais o objetivo principal da escola, e a formação ética e moral já não parece ser mais a função primordial da família, o

que leva a um questionamento ainda em aberto: Qual é, então, a finalidade básica de cada uma dessas instituições?

Com as transformações contemporâneas o papel socializador da família passa a ser mais difuso e a responsabilidade da educação dos filhos mais dividido, principalmente, com a escola e com a família ampliada, seja pelos laços de parentesco ou de vizinhança. E, como resultado dessas mudanças, a escola, além de ter a função de ensinar o conhecimento sistematizado, passa a ser responsabilizada por desenvolver habilidades sociais que eram tradicionalmente consideradas encargos das famílias (Tancredi & Reali, 2001).

Dessa forma, entende-se que, apesar de escola e família serem agências socializadoras distintas, as mesmas apresentam aspectos comuns e divergentes: compartilham a tarefa de preparar os alunos para a vida sócio-econômica e cultural mas divergem nos objetivos que têm nas tarefas de ensinar. A partir destas colocações espera-se deixar claro que a relação entre educação e escola é estreita, mas não é dependente, pois há uma distinção entre a educação escolar e a educação que ocorre fora da escola.

3.2.1 CONCEPÇÕES ACERCA DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Tendo como pano de fundo a divisão de responsabilidades no que concerne à educação e socialização de crianças e jovens e a relação que se estabelece entre as instituições familiares e escolares, pesquisas e levantamentos acerca desta relação passam a ser objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, como por exemplo da Psicologia, da Sociologia, da Educação, entre outras.

Considerando as várias perspectivas e abordagens relativas ao tema, Oliveira (2002) opta por organizar os trabalhos, pesquisas e textos sobre a temática da relação família-

escola em dois grandes grupos, denominados de enfoque sociológico e enfoque psicológico.

No **enfoque sociológico** a relação família-escola é vista em função de determinantes ambientais e culturais. O universo em questão está matizado pela relação educação-classe social e o que se mostra é um certo conflito entre as finalidades socializadoras da escola (valores coletivos) e a educação doméstica (valores individuais), ou seja, entre a organização da família e os objetivos da escola, entre o espaço público e o privado. As famílias que não se enquadram no suposto modelo desejado pela escola são consideradas as grandes responsáveis pelas disparidades escolares. Faz-se necessário, para o bom funcionamento da escola, que as famílias adotem as mesmas estratégias de socialização por elas utilizadas. Assim, a representação de certo/correto modelo familiar ganha projeção e se naturaliza. A própria escola dissemina a idéia de que algumas famílias operam de modo diverso do seu objetivo e as estratégias de socialização das famílias passam a ser a preocupação da escola, visto que nem sempre elas são fiéis ao que delas se espera.

Na perspectiva sociológica, o trabalho da escola resume-se, portanto, em regenerar a sociedade e em democratizar o ensino, fato que leva a escola a ampliar seus âmbitos de ação, tentando assumir ou tentando substituir a família em sua ampla missão socializadora. Para Oliveira (2002), há uma intenção que passa muitas vezes despercebida nessa tentativa de aproximação e colaboração, que é a de promover uma educação para essas famílias tidas como “desestruturadas”. A aproximação pretendida entre a escola e a família parece dirigir-se de uma forma bastante unilateral, onde o ambiente escolar exerce um poder de orientação sobre os pais para que estes possam educar melhor os filhos e estes, por sua vez, possam frequentar a escola (Oliveira, 2002).

Ainda dentro do enfoque sociológico, insere-se a teoria da carência cultural, conforme descrita por Patto (1999), que se refere à compreensão de que o ambiente cultural em que as crianças das classes média e baixa se desenvolviam era responsável por seu fracasso escolar. Postulava-se, dessa forma, que “a pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar” (Patto, 1999, p. 124). Segundo esta concepção, as dificuldades de aprendizagem da criança pobre eram decorrentes, somente, de suas condições de vida, isto é, da pobreza material de sua família, excluindo-se as questões escolares.

Enquanto no enfoque sociológico a família é responsabilizada pela formação social e moral do indivíduo, no **enfoque psicológico** ela é responsabilizada pela formação psicológica. A idéia de que a família é a referência de vida da criança – o *locus* afetivo e condição *sine qua non* de seu desenvolvimento posterior – será utilizada para manter certa ligação entre o rendimento escolar do aluno e sua dinâmica familiar, colocando, mais uma vez, a família no lugar de desqualificada (Oliveira, 2002).

Nesse enfoque, as razões de ordem emocional e afetiva ganham um colorido permanente quanto ao entendimento da relação escola-família e da ocorrência do fracasso escolar. A figura do psicólogo escolar – como um especialista sempre munido de conhecimentos e técnicas de investigação do psiquismo – ganha espaço de atuação nas escolas. Esse novo personagem, instalado na cena escolar, pode entrar, com permissão do seu arcabouço teórico, na intimidade de cada família e extrair dela dados que justifiquem o “bom” desempenho ou o “fracasso” de determinado aluno. Ganha *status* natural a crença de que uma “boa” dinâmica familiar é responsável pelo “bom” desempenho do aluno. As descrições centradas no plano afetivo ganham a atenção dos professores que, com algum

conhecimento da Psicologia, levam esse discurso para dentro da sala de aula e passam, num processo naturalizado por todos, a avaliar e analisar o comportamento dos alunos.

Posto dessa forma, nota-se que o enfoque sociológico aborda os determinantes ambientais e culturais presentes na relação família-escola, destacando que cabe à escola cumprir as exigências sociais, enquanto o enfoque psicológico considera os determinantes psicológicos presentes na estrutura familiar como os grandes responsáveis pelo desencontro entre objetivos e valores nas duas instituições. Assim, numa espécie de complementaridade, encontra-se um velado enfrentamento da escola com a família, aparentemente diluído nos grandes projetos de participação e de parceria entre essas duas instâncias, podendo-se afirmar que em ambos os enfoques destacam-se dois aspectos principais: 1) a incapacidade da família para a tarefa de educar os filhos e 2) a entrada da escola para subsidiar essa tarefa, principalmente quando se trata do campo moral (Oliveira, 2002).

Os problemas de desenvolvimento do aluno, observados durante o processo de escolarização são resolvidos através de informação aos pais e encaminhamento para soluções, geralmente fora das escolas. Mesmo avaliando a importância das relações familiares no processo de crescimento de seus alunos, são raras as instituições de ensino particulares, que se propõem, sistematicamente, a integrar as famílias em programas de participação família-escola. (Guzzo, 1990, p. 136).

Ao se deter ao relato dos trabalhos que se dedicaram à interação família-escola, realizados por pesquisadores nas décadas de 70 e 80, Guzzo (1990) mostra que o foco de intervenção referia-se aos pais, como forma de promover a relação família-escola e, conseqüentemente, de promover o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos:

Nestes programas, pais foram treinados em atividades específicas de desenvolvimento, com vistas a torná-los facilitadores do crescimento de seus filhos.

Além destes objetivos, a melhoria da coesão familiar e a promoção de estratégias que enriquecem as interações entre pais e filhos, foram também aspectos ressaltados como positivos em programas especiais. (Guzzo, 1990, p. 138).

A partir destas colocações vê-se que a relação família-escola está permeada por um movimento de culpabilização e não de responsabilização compartilhada, e mais, está marcada pela existência de uma forte atenção da escola dirigida à instrumentalização dos pais para a ação educacional, por se acreditar que a participação da família é condição necessária para o sucesso escolar (Oliveira, 2002). Mas cabe, ainda, entender os fatores e razões que levam a escola e seus atores a atribuir importância fundamental a esta relação, o que pode ser feito a partir do levantamento de pesquisas científicas realizadas sobre esta temática. Com este intuito, opta-se por priorizar os trabalhos desenvolvidos no contexto brasileiro, por acreditar que, apesar de pouco conclusivos, sejam mais representativos da atual situação brasileira do que os trabalhos desenvolvidos em outros países e, portanto, vivenciados em outra realidade.

3.2.2 DEFINIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO, COLABORAÇÃO, ENVOLVIMENTO E PARCERIA

Diversos *slogans*, títulos de entrevistas e reportagens afirmam que o envolvimento dos pais aumenta o aproveitamento escolar dos alunos. Respalda na análise dos estudos realizados por outros autores, Diogo (1998) diz que a abundante produção bibliográfica sobre a eficácia da escola aponta o envolvimento parental como um dos seus parâmetros fundamentais. Entretanto, definir o que se entende por envolvimento e colaboração dos pais na vida escolar dos filhos é uma tarefa bastante complexa, considerando-se que tal definição pode se referir: a) ao grau em que os pais participam das atividades associadas à vida escolar do filho – acompanhar tarefas e trabalhos escolares, ver o caderno com as

lições, ver se o filho fez as tarefas de casa, estabelecer horário de estudo e informar-se sobre matérias e provas; b) às interações do filho direcionadas ao seu próprio desenvolvimento, encorajamento deste desenvolvimento através de reforços à criança e experiências de enriquecimento cultural; c) ao auxílio que o pai dá às tarefas de casa, quando solicitado, sua participação na programação da escola, nas atividades esportivas e culturais, tomando conhecimento de como o filho está indo na escola; d) ao comportamento dos pais em relação à escola, sua disponibilidade afetiva e pessoal relacionada à vida escolar do filho, e pela oportunidade de experiência intelectual/cognitiva que estes pais proporcionam aos seus filhos (Maiomini & Bortone, 2003).

Por essa razão, Polonia e Dessen (2005) destacam que é necessário ter claro o sentido que se atribui a cada termo adotado (envolvimento ou colaboração, por exemplo) quando se refere à relação entre família e escola, bem como é fundamental que seja especificado, em cada estudo, quais são as atividades relacionadas ao termo adotado. Sendo assim, uma discussão relevante é quanto à definição dos conceitos centrais de *participação*, *envolvimento*, *colaboração* e *parceria*, necessária aos estudos que pretendem entender a dinâmica das relações entre famílias e escolas e intervir junto a elas.

Para Diogo (1998), a *participação* tem sido vista, no contexto escolar, como uma forma de distribuição e de partilha do poder e da autoridade no seio da organização escolar. E, de acordo com Rubio (conforme citado por Diogo, 1998), na perspectiva psicossocial a participação consiste “na implicação mental e atitudinal de uma pessoa numa situação de grupo que a anima a contribuir para os objetivos do grupo e a partilhar as responsabilidades com eles” (p. 66). Nesse sentido, a participação das famílias na escola é utilizada para se referir às atividades que pressupõem a tomada de decisões, o exercício do poder deliberativo e o trabalho voluntário.

A respeito da participação, Veiga (2006) diz que toda organização que procura implantar e desenvolver uma prática de natureza participativa deve ter por base o exercício do diálogo, o qual se configura como uma ação contrária à cultura autoritária existente no interior das organizações. O diálogo, no sentido proposto pela autora, refere-se ao esforço de aproximação entre os sujeitos, tentando percebê-los e conhecê-los em sua própria história e especificidade.

Em função da constatação do sentido plural do conceito de participação, Sá (2006) aponta a necessidade de cuidado ao se adotar o conceito, pois que essa pluralidade “tem permitido a sua apropriação ao serviço de agendas muito diversas e, não raras vezes, mesmo como instrumento privilegiado dos discursos e das políticas mais conservadoras” (p. 70). Dessa forma, o autor também aponta a necessidade de uma clarificação conceitual, em vez de uma utilização acrítica do termo como mera tecnologia social subordinada ao controle ou como simples estratégia de legitimização da ordem já instituída.

Respalado nos estudos de outros autores, Diogo (1998) refere-se à diferenciação entre participação formal e informal, na qual a primeira é algo institucionalizado e a segunda é ocasional ou não sistematizada. O autor discute, ainda, os níveis de participação definidos em função da capacidade dos atores para interferirem nos processos decisórios (pseudoparticipação, participação parcial e participação total), e o grau de intensidade das participações (participação perfeita, imperfeita ou não participação).

Após apresentar os conceitos de participação e discorrer acerca dos paradigmas que têm sustentado as discussões relacionadas à integração família e escola, Diogo (1998) faz uma esquematização de algumas abordagens de programas de ligação família-escola, os quais são sintetizados da seguinte maneira: a) comunicação escola-casa, que trata de um modelo de envolvimento parental em que os pais adotam uma linha de orientação que apóia explicitamente a escola, ensinam aos filhos os comportamentos sociais necessários

para o sucesso escolar; b) modelo interativo, que se assenta na premissa do respeito mútuo entre pais e professores e na definição conjunta de objetivos e aprendizagens; c) modelo de parceria, que pretende integrar as características dos dois anteriores e que exige, como pré-requisito, uma mudança política e de atitudes no sentido do respeito mútuo e do poder compartilhado. Apesar da existência destes modelos de participação, Diogo (1998) lembra que,

de acordo com a cultura dominante na escola, a participação das famílias e dos EEs (encarregados de educação) só é considerada nos termos definidos pela própria escola ou, por outras palavras, são os professores e a escola que determinam o que é ou o que deve ser a participação das famílias. (p. 191).

Quanto ao termo *colaboração* família-escola, ele inclui as noções de parceria de responsabilidades e de participação, e se sustenta na idéia de que o sucesso educativo só é possível com a colaboração de todos. Pressupõe, de acordo com Marques (1999), a idéia da escola como comunidade educativa onde o processo de educar é fruto da interação de todos os intervenientes relacionados com o mundo da infância e da juventude.

O conceito de *envolvimento* das famílias no processo educativo seria utilizado para se referir às atividades relacionadas com a comunicação escola-casa e a ajuda nas atividades de aprendizagem realizadas no lar. Inclui as formas mais leves de relacionamento entre os pais e a escola (Marques, 1999).

Por sua vez, a *parceria* é entendida enquanto uma relação de cooperação, onde se estabelecem trocas equilibradas com os outros (Caetano, 2004) e prevê o respeito mútuo para que os pais possam expor suas opiniões, ouvirem os professores sem receio de serem avaliados ou criticados e poderem, assim, trocar pontos de vistas. Dessa forma, a parceria pressupõe, necessariamente, colocar-se no lugar do outro.

Caetano (2004) afirma que este tipo de parceria requer uma tomada de consciência por parte dos professores no sentido de perceberem que a realização de reuniões teóricas, ou de reuniões com o objetivo de chamar a atenção dos pais sobre uma série de problemas dos filhos nas quais só o professor pode falar, não têm proporcionado, sequer, a abertura para o início de uma proposta de parceria. Como sugestão para dar início a uma relação desse tipo, a autora sugere que o objetivo mais relevante seria conscientizar a escola do papel que esta tem na construção da relação, promovendo espaços de diálogo e reflexão que favoreçam aos pais sentirem-se “compreendidos e não acusados, recepcionados e não rejeitados, pela instituição escola, além de que esta última possa fazê-los sentir-se reconhecidos e fortalecidos enquanto parceiros nesta relação” (Caetano, 2004, p. 58).

Considerando a variedade de termos e definições que caracterizam a relação entre família e escola, Reali e Tancredi (2002) dizem que, quanto à falta de consenso sobre os efeitos da interação família-escola sobre o desempenho dos alunos e acerca das variáveis envolvidas neste processo, faz-se necessária “a validação de um constructo sobre o significado do *envolvimento parental na escolarização dos filhos* dada a ambigüidade com que esse atributo tem sido usualmente definido e, em decorrência, percebido” (p. 94).

Tendo em vista a apresentação dos sentidos atribuídos aos diversos temas que são, e que podem ser, utilizados para se referir à relação família-escola, esclarece-se que neste estudo opta-se, intencionalmente, por adotar o termo participação, o qual se baseia na prática do diálogo e do respeito mútuo como esforço à aproximação entre os sujeitos e pressupõe sua implicação em situações que venham a contribuir para o alcance dos objetivos comuns estabelecidos.

A diversidade de termos utilizados para se referir à relação família-escola é algo que se constata sem muito aprofundamento. Entretanto, essa variedade reflete uma dificuldade anterior: a de não haver, ainda, uma relação satisfatória para todos os membros

envolvidos, sejam os alunos, os professores, os pais, ou a direção da escola. Independente da expressão que se tem utilizado para designar o convívio entre as famílias e as escolas, a verdade é que este convívio não tem se mostrado satisfatório e adequado. Portanto, mais do que buscar um termo que explicita o sentido da relação, é necessário, antes de tudo, configurar uma relação verdadeira entre a família e a escola.

3.2.2.1 A OUTRA FACE DAS DEFINIÇÕES: A NÃO-PARTICIPAÇÃO

Após discorrer sobre a pluralidade e a crítica ao conceito de participação, Sá (2006) apresenta algumas considerações importantes acerca do cuidado que se deve ter em proceder a análises não críticas da não-participação dos pais, como se essa, assim como a participação, fossem desprovidas de sentidos políticos. A esse respeito, Sá (2006) destaca que se a mobilização do conceito de participação se presta a todo tipo de manipulações, quando o objeto de análise é a não-participação, o risco dessa manipulação se torna ainda maior. Para o autor

efetivamente, a tendência muito freqüente para associar, de forma unívoca e linear, não-participação e desinteresse constitui uma das regularidades que atravessam boa parte dos discursos, docentes e parentais, que tomam por referência a relação dos pais com a escola, representando simultaneamente uma das formas mais comuns de materilizar a culpabilização da vítima. (Sá, 2006, p. 83).

Este destaque feito pelo autor sinaliza para a grande necessidade de que os estudos sobre a participação, ou qualquer outro tipo de relação entre as famílias e a escola, sejam analisados mediante uma postura crítica, uma vez que tais relações não estão à parte dos fatores históricos, políticos e sociais nos quais estão inseridas.

Além da referência à associação linear entre não-participação e desinteresse dos pais, Sá (2006) apresenta também alguns tipos de não-participação, quais sejam a não-participação passiva, ativa, originária e induzida. Sobre a modalidade de não-participação passiva inserem-se aqueles pais que, embora mantenham uma relação infrequente em virtude de questões circunstanciais, gostariam de ter uma participação mais regular com a escola. A não-participação ativa, por outro lado, engloba aqueles pais que, por escolha deliberada, optam por não participar e restringem suas relações com a escola ao mínimo indispensável.

A modalidade da não-participação originária pode ser entendida como sendo aquele segmento de pais que não participam na escola porque acham que não devem participar, em respeito às fronteiras existentes entre o território escolar e o familiar (Sá, 2006). Na opinião desses pais, a jurisdição específica de cada um desses sistemas não deve ser violada, por haver uma linha divisória muito precisa entre as intervenções da escola e dos pais.

Por fim, a não-participação induzida refere-se àquela que decorre do receio, por parte dos pais, “de que a adoção de posições mais críticas e contestatórias em relação à escola e aos professores possa resultar em represálias sobre seu educando” (Sá, 2006, p. 91). Há o convencimento, por parte dos pais, de que o filho possa vir a sofrer algum tipo de ‘retaliação’ na escola, o que é suficiente para que optem pela não-participação.

Esta breve apresentação sobre possíveis formas de entender contextualmente a não-participação dos pais na escola é apenas uma pequena sinalização a respeito do cuidado que se deve ter ao proceder a análises sobre participação, envolvimento, parceria ou colaboração entre os pais e a escola. Uma análise descontextualizada histórica, social e politicamente corre o risco de cair na frequente armadilha de atribuir-se aos pais uma postura de desinteresse em relação ao processo escolar de seus filhos, pois que “os ‘não-

participantes’, ao recusarem as ofertas participativas que lhe são proporcionadas, arriscam-se a ser etiquetados como pais negligentes, inaptos e irresponsáveis, a quem pode ser facilmente imputada a culpa pelos eventuais insucessos dos seus educandos” (Sá, 2006, p. 97).

3.3 A QUEM CABERIA A RESPONSABILIDADE DE CONSTRUIR

A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA?

A partir do relato de muitos professores, Marques (1999) diz que, apesar de abrirem as portas da escola à participação dos pais, os professores continuam a afirmar que os pais são desinteressados em relação à educação dos filhos, na medida em que atribuem à escola toda a responsabilidade pela educação. O autor afirma, então, que esta argumentação dos professores “visa, apenas, culpar a vítima e é uma visão pessimista das relações escola/pais” (p. 15), a partir da qual não se consegue dar passos positivos para ultrapassar os obstáculos ao envolvimento.

Dessa forma, Marques (1999, p. 15) conclui que “os professores ficam de boa consciência ao saberem que a maioria dos pais dos seus alunos é difícil de alcançar”. Para este e outros autores, a expressão “pais difíceis de alcançar” é utilizada para se referir aos “pais que não se deslocam à escola, não contactam com os professores, não participam nas reuniões e não se envolvem nas Associações de Pais” (p. 84). Assim sendo, é mais fácil culpar os pais do que assumir que a escola não está fazendo o necessário para envolver os “pais difíceis” no processo educativo. Por essa razão, Marques (1999) acredita que esta situação ocorre porque poucos professores se fazem a pergunta necessária: em que é que a escola está a falhar? Segundo ele, para se resolver o problema do alheamento dos pais deve-se começar por deixar de chamá-los de “pais difíceis de alcançar”, pois tal designação

se sustenta no pressuposto de que “deverão ser os pais a percorrer o caminho que os separa da escola, quando deveria ser o contrário” (Marques, 1999, p. 11).

A esse respeito, Caetano (2004), Reali e Tancredi (2002) e Tancredi e Reali (2001) também acreditam que a construção da parceria entre escola e família é função inicial dos professores, pois esses são elementos chave no processo de aprendizagem. Dada a formação profissional específica que têm, as tentativas de aproximação e de melhoria das relações estabelecidas com as famílias devem partir, preferencialmente, da escola. “Transferir essa função à família somente reforça sentimentos de ansiedade, vergonha e incapacidade aos pais, uma vez que não são eles os especialistas em educação” (Caetano, 2004, p. 58).

Todavia, apesar desse discurso em que se fala que a escola é que deve ir às famílias, os modelos de envolvimento entre as famílias e a escola focalizam principalmente os pais. Os modelos propostos por Joyce Epstein, Don Davies e Owen Heleen (conforme citados por Marques, 1999), se referem pouco às ações dos professores e da escola na promoção da relação família-escola.

O modelo de Joyce Epstein (conforme citado por Marques, 1999) defende a existência de cinco tipos de envolvimento: a) Ajudar os filhos em casa, que diz respeito à função dos pais em atender as necessidades básicas dos filhos e em organizar a rotina familiar diária; b) Comunicar com os pais, que se refere à função da escola em informar os pais acerca do regulamento interno da escola, dos programas escolares e dos progressos e dificuldades dos filhos; c) Envolvimento dos pais na escola, apoiando voluntariamente na organização de festas e com alunos com dificuldades de aprendizagem; d) Envolvimento dos pais em atividades de aprendizagem, em casa, participando na realização de trabalhos, projetos e deveres de casa; e e) Envolvimento dos pais na direção das escolas, influenciando e participando na tomada de decisões, se possível.

O modelo de Don Davies (conforme citado por Marques, 1999) prevê quatro formas de envolvimento parental: a) Tomada de decisões; b) Co-produção, que se refere a diversas atividades na escola ou em casa em que os pais podem colaborar – ensino tutorial em casa, ajuda no dever de casa e outros; c) Defesas de pontos de vistas, que diz respeito às ações dos pais que visam influenciar nas tomadas de decisões; d) Escolha das escolas pelos pais, pois, em países como Portugal, os pais não escolhem a escola pública que os filhos estudam.

O último modelo, de Owen Heleen (conforme citado por Marques, 1999), também apresenta cinco níveis de envolvimento dos pais: a) Participação na tomada de decisões, onde os pais dispõem de poder deliberativo na escola; b) Co-produção, que diz respeito a todo tipo de atividade desenvolvida pelos pais na escola ou no ambiente familiar, para melhorar a aprendizagem dos alunos; c) Defesa de pontos de vistas, que refere-se à influência dos pais nas decisões da escola, principalmente por meio das Associações de Pais; d) Apoio às escolas, que pressupõe esforços conjuntos dos pais e dos professores para melhorar a escola e criar estruturas de apoio aos alunos; e e) Educação de pais, que se refere à educação de adultos e de pais.

O aspecto mais comum entre estes três modelos refere-se ao fato de que em todos eles a ação dos pais é priorizada, seja diante de questões pedagógicas (ensino tutorial em casa ou na escola, trabalho voluntário dos pais na escola e na sala de aula, apoio na realização de tarefas, trabalhos e atividades de aprendizagem) ou de questões políticas (pais têm poder deliberativo na escola, participando e influenciando a tomada de decisões). Os modelos apresentados pouco se referem às ações da escola e dos professores, no sentido de promover a relação família-escola; tais ações são referidas somente nas ocasiões em que cabe à escola informar aos pais acerca do regulamento interno da escola, dos programas

escolares e progressos e dificuldades dos filhos (Epstein, conforme citado por Marques, 1999).

Ao listar as “16 maneiras de envolver os pais na escola”, Marques (1999) fez uma adaptação do trabalho de Joyce Epstein e elaborou uma lista de procedimentos que podem favorecer a aproximação das famílias. Entretanto, tal lista menciona, exclusivamente, ações a serem desencadeadas pelos pais no contexto familiar, sem haver menção à interação entre a família e a escola. Como exemplo, pode-se citar alguns dos procedimentos listados: “pedir aos pais que façam perguntas aos filhos sobre a escola; marcar um trabalho de casa que exija o diálogo com os pais; pedir aos pais que vejam programas educativos e os discutam com os filhos” (Marques, 1999, p. 21).

Além de tais ações referirem-se apenas a atitudes a serem adotadas pelos pais, fica explícita, entre as maneiras listadas, a crença existente acerca da necessidade de orientar e ensinar aos pais sobre como ensinar seus filhos: “explicar aos pais certas técnicas de ensino” ou “propor aos pais que treinem os filhos, ajudando-os a fazer exercícios de leitura, matemática, etc” (Marques, 1999, p. 21).

Esses modelos representam concepções unilaterais, nos quais a responsabilidade pela relação família-escola cabe a apenas uma das partes envolvidas na relação, na maioria das vezes à família. A esse respeito, Reali e Tancredi (2005) escrevem que “freqüentemente, as famílias são solicitadas a se envolverem em atividades escolares secundárias, tais como arrecadar dinheiro para a manutenção, na APM, controlar o comportamento dos filhos na escola, acompanhar seu aproveitamento, auxiliar nas tarefas de casa” (pp. 240-241). Para a escola, o envolvimento dos pais aparece relacionado à participação e colaboração nas atividades propostas pela escola e no interesse pelo desempenho de seus filhos. As expectativas quanto à participação dos pais envolvem

acompanhamento da tarefa de casa ou a formação do aluno em termos de disciplina, respeito e comportamento adequado (Hernández, 1995).

Vê-se, assim, que os pais são pouco convidados para participar do planejamento, elaboração e desenvolvimento dos projetos pedagógicos da escola e, assim, sua participação é secundária, limitando-se a referendar as decisões e ações da escola. Dessa forma, “parece que existe uma relação unilateral, ou seja, um caminho imaginário de mão única: da escola para a família” (Oliveira, 2002, p. 107).

Hernández (1995) também constatou, junto a diretores e professores, a pouca tendência da escola para buscar uma parceria. E, em decorrência deste fato, é interessante observar sua colocação acerca do posicionamento contraditório dos diretores e professores que, por um lado, “ao relatarem sobre as dificuldades de relacionamento, as escolas acusaram os pais de falta de compreensão ou aceitação dos problemas das crianças, e o pouco retorno de seus esforços para ajudá-los” (p. 107), mas por outro lado, se sentem invadidos pela presença dos pais, pois consideram que os pais não sabem participar numa relação de colaboração, mas sim de cobrança, uma vez que não entendem do processo de ensino-aprendizagem.

À família são impostos limites para entrar em questões próprias da escola, como no campo pedagógico. Mas o mesmo parece não acontecer com a escola em relação à sua entrada na família, pois aquela acredita estar autorizada a penetrar nos problemas domésticos e a lidar com eles, além de considerar-se apta a estabelecer os parâmetros para a participação e o envolvimento da família.

Sempre em nome de melhor compreender o aluno e de aperfeiçoar a ação pedagógica, é comum encontrar, atualmente, situações em que o educador, seja professor, orientador ou outro, busque e detenha informações sobre os acontecimentos mais íntimos da vida familiar do aluno (Nogueira, 1998). Assim, a escola estendeu sua área de atuação

para domínios antes reservados à socialização familiar (educação afetivo-sexual, drogas) o que provocou o aparecimento, no interior do sistema escolar, de todo um conjunto de serviços oferecidos por especialistas (psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, entre outros) para amparar as famílias, sendo que estes profissionais, por sua vez, também assumiram o papel de orientar e educar as famílias desqualificadas ou desestruturadas, repetindo o modelo que prevaleceu por muito tempo na relação da escola com as famílias.

3.4 POSSÍVEIS CAMINHOS PARA O ESTUDO DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

3.4.1 A VISÃO DA ESCOLA SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Uma das possibilidades bastante utilizadas para se estudar o tema da relação família-escola tem sido conhecer as **concepções de professores** a respeito das famílias de seus alunos. Nesse sentido, Tancredi e Reali (2001) realizaram uma pesquisa com professores da Educação Infantil, em uma escola do interior paulista, que parece refletir a realidade de muitas outras escolas brasileiras. A partir da análise de entrevistas feitas com os professores, as autoras apontam que sua visão sugere um desconhecimento das características das famílias atendidas, ou uma imagem estereotipada das mesmas, uma vez que as descrições feitas estão carregadas de conotações negativas e preconceituosas.

De acordo com a pesquisa das autoras, na visão de alguns professores a família é aquela que acompanha e sustenta o ser humano em todos os seus projetos, dentro ou fora da sala de aula. O modelo de família que se configura é uma família idealizada, que oferece suporte, aconchego e que tem funções diferentes para cada fase da vida (Oliveira, 2002).

A comunicação entre escola e família passa pela intermediação da criança, sendo esta comunicação aparentemente de mão única, por haver pouco espaço institucional para a

manifestação das famílias. A partir de pesquisa realizada junto a professores, Oliveira (2002) percebe que a ação das famílias é limitada e determinada de acordo com os interesses da escola. A esse respeito a autora diz que

num primeiro momento, defende-se uma participação ampla dos pais na escola, mas o que se verifica é uma participação que tem a ver com o fato de conhecer o trabalho da escola. Se, em alguma instância, se cogita uma participação pedagógica, esta só pode acontecer por parte de pais especializados, que tenham uma formação pedagógica, ou mediante um canal demarcado institucionalmente, que é via coordenador. (Oliveira, 2002, p. 105).

Quanto ao tipo de interação estabelecido entre professores e famílias, Tancredi e Reali (2001) apontam que, “além de dar uma falsa aparência de intimidade, dá ao professor o controle do ‘diálogo’ mantido” (p. 12), já que as famílias são recebidas nos portões da escola ou na porta da sala de aula, a partir da reivindicação das próprias famílias, e pouco tempo é dedicado a esta interação. Posto desta forma “a situação sugere que a escola não vai até os pais, estes são, por concessão, recebidos pela escola” (p. 12), o que traz, como provável reflexo, imagens nem sempre fiéis à realidade.

Outro reflexo decorrente deste padrão de interação e da falta de abertura para uma aproximação verdadeira é o fato de que as famílias podem ficar com a impressão de que suas opiniões e seus conhecimentos são indesejados e não valorizados, favorecendo seu afastamento das escolas. A esse respeito Reali e Tancredi (2002) apontam que

contrapondo as informações obtidas através de professores com as oferecidas pelas famílias é possível constatar que a escola desconhece as características reais das famílias dos alunos, o que pode dificultar que interações mais favoráveis à participação dos pais na escola possam ocorrer. (p. 82).

As famílias não são vistas pelos professores como parceiras que têm objetivos comuns, apesar de estas se mostrarem conscientes do importante papel da escolarização na vida dos filhos, e de estarem dispostas a contribuir com a escola. Segundo os relatos de Reali e Tancredi (2002) houve, inclusive, manifestação de surpresa por parte dos professores ao saberem que os pais desejavam participar ativamente do planejamento da escola e que tinham interesse em se envolver em diferentes atividades na escola. As autoras concluem, então, que apesar do fato de que a integração desejável deva ser de mão dupla,

a iniciativa da interação deveria partir mesmo da escola, dada a sua especificidade como agência educativa e deveria contemplar não apenas problemas escolares mas abranger o modo de ser e de viver da própria criança, sem, entretanto, impor padrões de pensamento, comportamento, cultura. (Tancredi & Reali, 2001, p. 14).

Entretanto, envolver a família na educação escolar pode representar uma ameaça para alguns professores por sentirem-se destituídos de sua competência e de seu papel de ensinar (Tancredi & Reali, 2001). Por outro lado, as autoras apontam acertadamente que “a presença e participação dos pais na escola não pode e não deve significar uma desresponsabilização dos professores para com a aprendizagem dos alunos e do governo com o financiamento da educação” (p. 4).

Ainda hoje, entre as dificuldades encontradas no estabelecimento de relações harmoniosas, pode-se citar a forma que a escola adota, geralmente, para estabelecer contato com as famílias, a qual é unidirecional (parte da escola para a família) e motivada por situações de baixo rendimento escolar e de mal comportamento dos alunos (Bhering, 2003). Uma possível razão para a ocorrência deste padrão é a de que os professores pensam que lhes cabe ensinar e que às famílias compete solucionar as dificuldades que enfrentam em sala de aula com os alunos, independentemente de se referirem à sua aprendizagem ou às suas atitudes. E os próprios pais, apesar de se mostrarem interessados

no processo de aprendizagem, dizem que não querem compartilhar com os professores as responsabilidades no que diz respeito ao ensino (Bhering, 2003).

Sobre a compreensão dos professores de que os pais devem colaborar com o processo de ensino, os dados de Bhering (2003) corroboram esta necessidade ao apontarem que todas as informações extraídas junto aos professores se referem ao apoio que os pais podem dar aos professores, sendo que este “apoio se limita a reforçar aquilo que o professor realiza e pede às crianças, ao invés de sugerir que os pais poderiam se envolver mais com questões escolares de maneira mais participativa e recíproca” (p. 499).

Em pesquisa realizada junto a diretores e professores de Campinas/SP, Hernández (1995) também identificou que tanto os professores quanto os diretores apontam que o principal aspecto positivo ou vantagem da aproximação da família com a escola, é o envolvimento dos pais na educação dos filhos. Este envolvimento diz respeito “a atitudes de co-responsabilidade e interesse dos pais com o processo de ensino-aprendizagem incluindo a participação ou colaboração em atividades, em eventos ou solicitações propostas pela escola” (Hernández, 1995, p. 59-60).

Por esta razão é que, provavelmente, Bhering (2003) destacou que em seu estudo “os professores se referiam mais aos pais como parceiros que adotam suas instruções do que parceiros que trocam informações, opiniões, idéias e experiências” (p.507).

Outro membro da comunidade escolar que também está envolvido nas relações entre família e escola é o psicólogo escolar, portanto, ainda dentro da visão da escola sobre esta relação tem-se as **concepções dos psicólogos escolares**. Nesta perspectiva, a pesquisa realizada por Leal (1998) junto a 15 psicólogas escolares na região de Campinas/SP buscou caracterizar algumas das condições de trabalho dessas profissionais para conhecer suas percepções sobre o papel que assumem na mediação entre os sistemas família e escola.

De acordo com os resultados obtidos, Leal (1998) aponta que a frequência de oportunidades de contato entre família e escola é satisfatória e que a escola é que determina os tipos e a frequência das oportunidades de participação dos pais. A responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso da relação é atribuída pelas psicólogas a ambos os sistemas envolvidos, família e escola. Quanto à qualidade da relação família-escola as participantes apresentam diferentes opiniões, mas tendem a responsabilizar mais a família que a escola pela insuficiência e obstáculos encontrados nesse intercâmbio.

Para as psicólogas pesquisadas, promover a integração e orientar a família são maneiras importantes de mediar a relação família-escola. Sendo que há uma “clara tendência dessas psicólogas em se envolver mais na orientação de pais e em reunião de pais, despendendo mais tempo e oferecendo com maior frequência, o serviço de orientação” (Leal, 1998, p. 96). Assim sendo, a atuação das psicólogas nesta temática restringe-se principalmente à orientação de pais. Por essa razão é que Leal (1998) já dizia que

as vias de contato entre família e escola são bastante padronizadas e em pequena variedade, o que indica não estar havendo desenvolvimento de variadas estratégias de intervenção. Ou seja, o psicólogo parece não estar investindo em inovações para possibilitar ou mesmo incrementar essa relação. (p. 97).

Por essa razão, reitera-se, novamente, a importância de conhecer a atuação destes profissionais e oportunizar a reflexão e implementação de novas possibilidades de intervenção, por parte da Psicologia Escolar, que promovam mudanças significativas na relação família-escola.

3.4.2 A VISÃO DOS PAIS SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Se, por um lado, a ótica dos professores tem sido privilegiada no tocante à compreensão da interação família-escola, os pais representam o outro lado das pesquisas que exploram o tema. Neste caminho, Bhering (2003) e Bhering e Siraj-Blatchford (1999) apresentam alguns dados de pesquisa em que se tentou descrever o que professores da educação infantil e do ensino fundamental consideravam como pertinentes ao envolvimento dos pais e, também, **a opinião dos pais sobre a temática da relação família-escola.**

No que diz respeito ao que os pais acham sobre seu envolvimento, os estudos categorizaram três grupos: envolvimento, ajuda e comunicação (Bhering, 2003; Bhering & Siraj-Blatchford, 1999), sendo que para os pais este envolvimento deve ser de responsabilidade e iniciativa da escola, enquanto o papel deles seria complementar as metas educacionais da escola.

De acordo com os dados obtidos junto aos pais, o envolvimento refere-se a “uma forma de participarem mais intensamente de atividades que estão relacionadas ao ensino e à aprendizagem escolar, em casa ou na escola” (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999, p. 205). O envolvimento diz respeito, portanto, a diversos procedimentos adotados pelos pais para auxiliar na aprendizagem dos filhos (deveres de casa, leitura de livros, jogos que estimulam o desenvolvimento cognitivo) e à participação ativa na escola (na sala de aula, biblioteca, excursões). Já a ajuda ou colaboração refere-se à prestação de serviços como, por exemplo, em eventos sociais, feiras, festivais, excursões e aquisição de materiais e equipamentos para a escola.

A escola, na visão das famílias, é um local de conhecimento, de preparação acadêmica, de proteção e de ascensão social; entretanto, as interações estabelecidas com a

escola ocorriam nos horários de saída, nas reuniões de pais convocadas pela escola ou em datas comemorativas, o que ilustra um relacionamento superficial e limitado a situações “formais” como as reuniões bimestrais e as comemorações, ambas organizados pela escola (Reali & Tancredi, 2002).

Quanto à função de cada um (pais e professores), Bhering (2003) identificou que, embora apresentem preocupações comuns, como o bom desempenho escolar das crianças, pais e professores acreditam ter tarefas diferentes e se mostram relutantes em fazer aquilo que consideram ser tarefa do outro. Para os pais, os professores deveriam manter a educação escolar como sua responsabilidade, enquanto aos pais caberia assegurar que as crianças estivessem prontas para a educação escolar.

Ainda quanto à opinião dos pais, o MEC (MEC & INEP, 2005), por meio do Inep, realizou um estudo inédito, de âmbito nacional, sobre a relação família, escola e educação, denominado de *Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais*. O estudo investigou as percepções dos pais sobre a qualidade das escolas, sobre as condições institucionais, de infra-estrutura e de ensino e a atuação dos professores e diretores de escolas de ensino fundamental, pertencentes às redes públicas e localizadas em zonas urbanas de todo o Brasil.

Os resultados da pesquisa apontaram, especificamente sobre o contato dos pais ou responsáveis com a escola dos filhos, que a participação pressupõe que existe uma compreensão de que o acompanhamento da vida escolar da criança faz parte dos papéis dos responsáveis; que a participação depende dos sentimentos de capacidade e competência para o apoio necessário ao processo de aprendizagem; e que a participação depende do tipo de solicitações e convites emitidos pela escola e pelo sistema de educação (MEC & INEP, 2005).

A investigação da presença e da participação dos responsáveis na escola focalizou cinco temas: o costume de levar ou buscar o aluno na escola, o comparecimento às reuniões de pais e professores, o comparecimento espontâneo à escola, o comparecimento quando chamado para conversar sobre o aluno e o comparecimento a festas e eventos esportivos. No âmbito nacional, as reuniões de pais e professores são os eventos que mais mobilizam os responsáveis, com 90% deles afirmando que comparecem às reuniões, sendo que um chamado imprevisto para o comparecimento à escola desperta na família fortes apreensões, pois, de acordo com suas colocações, surge, de imediato, a idéia de que a convocação está relacionada a problemas disciplinares de alguma gravidade, ou de baixo rendimento, ou, ainda, de alguma deficiência, tratando-se, sempre, de um fato consumado, já ocorrido, e que os pais são chamados apenas para serem comunicados a respeito.

Nogueira (1998), se referindo à ligação e ao estudo da relação entre escola e família, diz que se sabe quase tudo e ainda pouco sobre esta aliança, e explica isto da seguinte forma:

quase tudo porque as reiteradas constatações de uma forte correlação entre a origem social e o destino escolar, já se encontram amplamente estudadas e difundidas hoje em dia. Ainda pouco porque as práticas, e seu significado para os atores sociais, ainda são desconhecidos. (p. 93).

E é exatamente neste ponto, do ainda pouco, que faz-se necessário aprofundar os estudos, pois as práticas efetivas e o significado dado a tais práticas permanecem obscuros aos pesquisadores e àqueles envolvidos na cotidiana relação entre família-escola. Conhecer e clarear estes pontos obscuros parece questão fundamental para a real implementação de propostas de integração ou cooperação, uma vez que é extremamente importante saber onde se está pisando para se poder atuar com eficácia e eficiência.

3.4.3 A VISÃO DOS ALUNOS SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Conhece-se poucas pesquisas que contemplem a visão dos alunos acerca da relação entre família e escola. Comumente, as pesquisas realizadas sobre esta temática privilegiam, conforme apresentado anteriormente, as opiniões dos professores e dos pais. Todavia, duas pesquisas recentes, realizadas em Curitiba e em Brasília, focalizam a opinião dos alunos sobre a temática da relação família-escola.

Um estudo realizado por Cardoso (2003), junto a estudantes do Ensino Médio de uma escola particular em Curitiba/Paraná, investigou como os alunos das três séries do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) vêem a relação da escola com a família. A investigação foi feita por meio de entrevistas em grupo e de dramatizações (momento proposto pelo diretor/coordenador do grupo de psicodrama como forma de oportunizar outra via de expressão para além da verbalização). De acordo com os resultados obtidos nas entrevistas, identificou-se que os alunos das três séries percebem a relação família-escola de uma maneira muito negativa. Para os alunos, a cobrança quanto ao rendimento escolar é uma questão bastante presente, a relação familiar baseada no diálogo mostra-se comprometida devido à falta de tempo dos pais, em função de suas atividades profissionais e à não liberdade que os alunos têm em tratar de suas intimidades com os pais (Cardoso, 2003).

Outro aspecto identificado na pesquisa é em relação à convocação dos pais ao colégio, em situações que se referem apenas às notas ou ao comportamento, convocações estas que deixam os alunos ‘revoltados’ por não terem sido consultados e por não haver a mesma ação quando se trata de elogios.

A partir das dramatizações realizadas, Cardoso (2003) identificou que, a depender da série, os alunos apresentam visões diferentes. Os da primeira série, em sua maioria, vêem a relação família-escola diferente da que gostariam de ter, pois ela é representada por

pressão, falta de compreensão, distanciamento e sentimento de inferioridade por parte do aluno. Ao representarem a imagem desejada, reconhece-se um desejo de maior aproximação entre as partes, compreensão com o tempo das tarefas, entre outros. Os alunos da segunda série demonstram ter mais dificuldades na relação família-escola, uma vez que todos construíram imagens diferentes das que gostariam de ter. Um dos principais fatores que surgiram refere-se ao fato de o colégio só chamar os pais quando os alunos estão com problemas de nota e/ou de comportamento. Na visão da maioria destes alunos não existe relação entre a escola em que estudam e sua família. Por fim, os alunos de terceira série mostram ser a ponte que liga a escola à família e consideram que a família é a base para a realização de outras atividades com sucesso.

Recentemente, pesquisa realizada por Polonia (2005) no Distrito Federal sobre as relações família-escola, também incluiu a opinião dos alunos entre os procedimentos de investigação, tendo dela participado alunos de 1ª, 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de escolas públicas do DF. Os resultados obtidos na pesquisa, de acordo com a visão dos alunos, apontam que, paulatinamente, há um decréscimo da participação dos pais nas atividades programadas pela escola, à medida que o aluno avança na série. Na visão dos alunos “os pais das séries iniciais estão mais presentes nas atividades programadas pela escola, havendo uma diminuição da sua participação quando o aluno avança na série, de modo que, na 8ª série, a sua participação é bastante limitada” (Polonia, 2005, p. 155).

A esse mesmo respeito, Oliveira (2002) menciona que outro elemento que compõe o panorama das relações entre família e escola aponta para “uma relação que se (des)institucionaliza a partir da 3ª série, ou seja, não há mais nenhuma demanda da escola sobre a participação da família” (p. 107). A partir da opinião dos professores sobre a escola e os pais, a autora faz referência à compreensão destes de que há um afastamento natural dos pais devido à independência ou crescimento dos filhos, os quais começam a responder

pelo seu próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, passa-se a estabelecer uma relação mais direta com o próprio aluno, o que não acontecia nas séries anteriores. A opinião dos pais também reitera a compreensão dos professores de que, a partir da 5ª série, é dada autorização ao aluno para que responda por si só quanto à relação com a escola, liberando os pais desta função (Oliveira, 2002). Vê-se, assim, que tais informações corroboram a visão que os próprios alunos têm da participação dos pais em sua vida escolar.

Quanto aos sentimentos dos alunos em relação à escola, Polonia (2005) destaca, ainda, a importância de estar atento ao fato de que os alunos da 8ª série se mostram insatisfeitos com a escola em função da qualidade de ensino e das relações pouco humanizadas, o que retrata, na visão da autora, “não apenas aspectos do processo de ensino e aprendizagem, mas também das relações interpessoais mantidas na escola” (Polonia, 2005, p. 156).

De acordo com os alunos, a presença nas reuniões e conselhos de classe é a atividade mais freqüente com o envolvimento dos pais, superando a participação nos eventos sócio-culturais, em que se nota um decréscimo na participação, especialmente para os alunos de 5ª e 8ª séries (Polonia, 2005).

Por fim, a autora apresenta as ações descritas pelos próprios alunos que poderiam ser desencadeadas por eles, pelos pais e pela escola, para melhorar as condições da escola, sejam nos aspectos físicos, materiais, pedagógicos ou da interação família-escola. Entre as ações apontadas pelos alunos, destacam-se aquelas em que eles se posicionam como possíveis mediadores da relação família-escola, ou seja, aquelas ações que podem ser realizadas pelos próprios alunos, como estimular a participação dos pais e intermediar a comunicação entre a escola e os pais. Polonia (2005) constata, ainda, que os alunos da 8ª série se sentem mais responsáveis pela intermediação (entregar bilhetes, avisos e informes)

enquanto os alunos da 1ª série se sentem mais responsáveis pelo estímulo à participação (contar mais sobre as atividades desenvolvidas na escola, solicitar a participação dos pais, e etc.).

Este último dado sinaliza para o importante papel que os próprios alunos podem assumir diante das relações entre suas famílias e a escola. Geralmente, ao investigar os processos de comunicação entre a família e a escola, suas influências, interseções e interações, as pesquisas focalizam especialmente o papel dos adultos nesta inter-relação. Conforme apontaram os dados de Polonia (2005), o aluno pode se configurar como um dos principais mediadores e facilitadores da relação família-escola.

3.5 O DEVER DE CASA COMO FATOR DE INTEGRAÇÃO OU DE CONTROLE?

Em texto que discute a função do dever de casa, Carvalho (2004a) diz que, apesar de pouco estudado ou problematizado, o dever de casa é uma prática cultural que há muito tempo integra as relações família-escola e a divisão de trabalho educacional entre estas instituições. Nesse sentido, a autora aponta algumas compreensões a respeito da adoção do dever de casa: a) pode ser visto como uma necessidade educacional, reconhecida por pais e professores e concebida como uma ocupação adequada para os estudantes em casa; b) pode ser considerado um componente importante do processo ensino-aprendizagem e do currículo escolar; c) pode ser concebido como uma política da escola e do sistema de ensino, com objetivo de ampliar a aprendizagem em qualidade e quantidade; d) pode ser visto como uma estratégia de ensino, um método de fixação, revisão, reforço e preparação para aulas e provas; e) pode ser visto como um recurso psicológico para a construção da independência, autonomia e responsabilidade do estudante alcançados por meio de hábitos

de estudo e pontualidade; f) por fim, pode ser visto como uma política de formalização da parceria família-escola.

De acordo com Carvalho (2004a), o dever de casa não afeta apenas o processo ensino-aprendizagem e o trabalho docente, como também a vida dos estudantes fora da escola e sua rotina familiar, pois supõe uma conexão entre as atividades escolares e as de casa e, ainda, uma estrutura doméstica adequada que apóia as atividades da escola. Dessa forma, o dever de casa passa de uma política tácita informal a uma política formal que articula os esforços educativos destas duas instituições.

Ampliando um pouco o entendimento sobre o dever de casa, Carvalho (2004a) aponta que ele pode constituir uma estratégia defensiva da escola contra a cobrança da responsabilidade de prover educação formal, ou pode constituir uma ilustração de violência simbólica, via extensão da autoridade pedagógica da escola ao lar.

Nota-se que o dever de casa propicia várias abordagens, todas complexas, e que deveriam merecer mais atenção dos pesquisadores, especialmente no contexto das relações família e escola. Alguns estudiosos poderiam questionar por que discutir a prática do dever de casa e, como resposta rápida, sem muitas reflexões, poder-se-ia responder que, do ponto de vista da escola, o envolvimento ou participação dos pais na educação dos filhos significa comparecimento às reuniões de pais, atenção à comunicação escola-casa e, principalmente, acompanhamento dos deveres de casa e das notas. Todavia, segundo Carvalho (2004a), o dever de casa não tem sido objeto de pesquisa, e aparece, apenas, como um tema periférico em análise de rendimento acadêmico e das interações entre família e escola. E, por essas razões, não tem sido problematizado pelas pesquisas não havendo, portanto, pesquisa substancial para corroborar uma relação de alto desempenho dos alunos com o dever de casa.

Historicamente, o dever de casa escolar surgiu como uma ocupação apropriada para os estudantes das classes médias e se tornou parte da vida dos grupos sociais escolarizados e dos que valorizam a escolarização como estratégia de mobilidade social ascendente. Por esse motivo Carvalho (2004a, p. 96) esclarece que “nos primórdios da escolarização compulsória, as escolas que serviam às comunidades/famílias rurais e urbano-industriais não enviavam *trabalho escolar para casa*”.

Auxiliar nos deveres de casa é auxiliar na instrução, por meio de apoio e monitoração, servindo como tutor e fonte de informações e audiência em relação ao trabalho escolar dos alunos (Carvalho, 2004a). Dessa postura, entende-se que os pais acabam por serem envolvidos em um novo papel, o de auxiliares do ensino, onde lhes são atribuídas as tarefas de motivar os alunos, proporcionar tempo, espaço e assistência extracurricular para garantir que a aprendizagem aconteça. Em relação a este novo papel atribuído aos pais, Carvalho (2004a) relata que a política-prática do dever de casa baseia-se em dois pressupostos: a) de que os pais têm tempo para criar oportunidades de aprendizagem em casa, organizando e adaptando continuamente o ambiente doméstico para atender demandas escolares e b) de que os pais gostariam de se atualizar ao currículo escolar e, portanto, a escola deveria investir em orientação de pais para acompanhar os deveres de casa.

Dentro da prática do dever de casa existem atividades que envolvem intencionalmente os pais e outras atividades que os alunos podem desempenhar independentemente, apesar de que mesmo nesta última situação há recomendações para que os pais incentivem os filhos, preparem o ambiente para a realização do dever de casa e, ainda, que permaneçam próximos para eventuais ajudas ou mesmo fiscalização. Estas condições apontam, enfim, para um modelo particular de família que dispõe de um adulto (geralmente a mãe) com tempo livre, conhecimento e disposição para auxiliar na educação

formal, mesmo quando exercem trabalho remunerado fora de casa o que, provavelmente, gera sobrecarga a este adulto (Carvalho, 2004a; 2004b).

Posto desta forma, Bowditch (conforme citado por Carvalho, 2004a) destaca que, através da política do dever de casa, as escolas fazem exigências pesadas quanto à organização da vida familiar e às práticas das mães, além de que, subordinando os pais às exigências escolares e a política do dever de casa, geram-se efeitos perversos, pois que ao ensinar as famílias suas obrigações básicas de promoverem o ambiente doméstico de forma adequada à aprendizagem, criam-se condições para “culpar as famílias” por suas inadequações e, então, abandonar a responsabilidade de ensinar às crianças dessas famílias.

E este parece ser o grande círculo vicioso que, tradicionalmente, alimenta as relações entre a escola e as famílias, círculo este constituído pelo dever de casa e pelo controle da escola sobre a organização familiar. Concluindo o artigo de título bastante representativo sobre esta questão, “Escola como extensão da família ou família como extensão da escola. O dever de casa e as relações família-escola”, Carvalho (2004a) propõe as seguintes questões: “Por que não conceber a educação escolar independente da contribuição da família na forma de dever de casa? Por que não seguir a lógica de quanto melhor a qualidade da escola, menos dever de casa? Por que aceitar as sanções implícitas e explícitas do dever de casa sobre a família?” (p. 102).

Um exemplo relacionado ao acompanhamento do dever de casa e que tem favorecido a compreensão de que a colaboração dos pais em casa promove o desenvolvimento de habilidades escolares é a pesquisa realizada por Maimoni e Bortone (2001), que utilizaram o procedimento de “leitura conjunta”, envolvendo a colaboração dos pais de alunos da 2ª série do ensino fundamental, duas vezes por semana, ocasião em que os pais deveriam ouvir a leitura dos textos escolhidos pelos filhos. Esta mesma pesquisa

identificou a maior participação das mães que ouviram o filho ler mais vezes em casa, indicando, novamente, que a cultura escolar ainda não inclui o pai como colaborador.

Em relação a questões de gênero que permeiam as relações família-escola, Carvalho (2004b) chama atenção para o fato de haver uma continuidade entre professoras (feminização do magistério) e mães (educação doméstica a cargo das mulheres), uma vez que o envolvimento dos pais na educação escolar tem se limitado à obrigação materna, no contexto de uma divisão sexual do trabalho educacional que persiste e é tomada como natural pela escola e por seus profissionais do sexo feminino.

Para além da divisão de gênero, no que diz respeito à educação formal, outras configurações familiares também precisam ser estudadas, uma vez que o modelo tradicional de família não é mais preponderante em nossa sociedade e também pelo fato de que outros membros familiares têm assumido a tarefa de acompanhar a educação das crianças e jovens. Um desses exemplos é o de avós, situados como extensão da família nuclear e que assumem, ao menos parcialmente, a responsabilidade pelos netos, seja em função da necessidade dos pais trabalharem o dia todo fora de casa, ou seja por uma crise conjugal ou separação do casal (Nunes & Vilarinho, 2001).

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO IV

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

“A pretensão de gerar mudanças para contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos implica profundas mudanças na subjetividade social da instituição escolar”

(Albertina Mitjáns Martínez, 2005, p. 106).

Feitas algumas reflexões quanto às concepções e pressupostos que embasam este trabalho, este capítulo trata do problema de pesquisa e apresenta considerações relacionadas aos questionamentos que deram origem aos objetivos desse estudo.

4.1 PROPOSIÇÕES E QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS

A formulação dos objetivos da presente pesquisa respalda-se em reflexões pautadas no estudo da literatura sobre o tema da relação família-escola e no reconhecimento e confrontação entre aspectos que haviam sido discutidas em contexto acadêmico e a realidade vivenciada pela pesquisadora no papel de psicóloga escolar, em uma escola no Distrito Federal.

Entre as várias questões que foram objeto de reflexão, enquanto psicóloga escolar, chamavam atenção àquelas relacionadas à identificação de alunos “problemas” e com dificuldades de aprendizagem; a convocação da família para resolver estes problemas; as queixas frequentes, por parte dos professores, de que os pais: não fornecem materiais e

condições para atividades que serão desenvolvidas na escola; não comparecem às reuniões para entrega dos boletins dos filhos; não acompanham as tarefas de casa; e não estão presentes nas atividades artístico-culturais realizadas na escola. Foi objeto de atenção, também, o fato dos professores não refletirem no sentido de observarem a sua participação na ocorrência destes problemas e no encaminhamento dos mesmos.

Simultaneamente ao reconhecimento destas questões que circulavam na escola na qual a pesquisadora trabalha, notou-se uma fala recorrente entre os profissionais da escola acerca da importância da participação dos pais no acompanhamento dos filhos e, como consequência, no sucesso escolar dos mesmos.

Diante destas questões, algumas proposições foram formuladas caracterizando-se como possíveis razões para a compreensão da atual relação entre família e escola. As proposições foram as seguintes:

- a. Existe, por parte do corpo docente e da escola, um processo de culpabilização da família em relação à responsabilidade educativa. Esta culpabilização contribui para o estabelecimento de uma relação unidirecional entre família e escola estabelecida, principalmente, a partir de fatores propostos e desejados pela escola;
- b. A escola trabalha com um perfil idealizado de família, estabelecendo padrões e expectativas diferentes daqueles que é possível, à família, cumprir;
- c. Questões relacionadas à indefinição ou definição difusa de papéis, funções e responsabilidades de ambas as partes interferem nas concepções da família sobre a escola e vice-versa;
- d. A família é chamada à escola apenas para ouvir “queixas e problemas” relacionados aos filhos e para dar soluções a “problemas” de responsabilidade da

escola, o que a afasta da escola uma vez que as responsabilidades que lhes são atribuídas não são de sua competência;

- e. A ação reflexiva do psicólogo escolar contribui para não reiterar a culpabilização da família e promove ações em prol da concretização dessa relação.

A angústia mobilizada por todo esse processo reflexivo, desencadeado pelo estudo teórico e pela experiência profissional, levou ao reconhecimento de que havia uma inquietação quanto ao tema da relação entre as famílias e a escola, a qual se traduziu em freqüentes questionamentos por parte da pesquisadora. Foi, portanto, a vivência e o reconhecimento deste processo que deram origem às seguintes questões problematizadoras:

1. O que é a relação família-escola para cada um dos seus envolvidos?
2. Qual a importância desta relação? Em relação a quê ela é importante?
3. Qual o seu objetivo? Para quê a relação é importante?
4. O que a escola espera da família e o que a família espera da escola?
5. O que é atribuição, função ou responsabilidade de cada uma das partes?
6. Em que situações estas funções e responsabilidades se entrecruzam?
7. Quais os possíveis tipos de participação das famílias?
8. Qual o critério adotado para avaliar a participação das famílias na escola?
9. O que e como os psicólogos escolares trabalham com a relação família-escola?
10. Quais alternativas de intervenção podem ser desenvolvidas pelo psicólogo escolar na atuação junto à relação família-escola?
11. Qual a função da psicologia escolar nesta relação?

Diante destas questões é que foram estabelecidos os objetivos de pesquisa, conforme apresentados a seguir.

4.2 OBJETIVOS

Geral

Investigar concepções sobre a relação família-escola, junto a psicólogos escolares, professores, pais e alunos do Ensino Médio de escolas do Distrito Federal.

Específicos

- a. Identificar as situações cotidianas nas quais a relação família-escola ocorre, na visão de seus atores;
- b. Identificar como é a participação e o acompanhamento dos pais diante da realidade do Ensino Médio;
- c. Identificar as funções específicas da escola, da família e de seus atores (alunos, pais, professores e psicólogo escolar), na percepção dos participantes;
- d. Identificar sugestões em prol da modificação ou da melhoria da relação família-escola, na percepção dos participantes;
- e. Identificar competências específicas à atuação do psicólogo escolar junto à relação família-escola.

CAPÍTULO V

OPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS

“A pesquisa é um diálogo permanente em que as opiniões, cosmovisões, emoções, enfim, a subjetividade do sujeito estudado constitui elemento relevante para o processo”

(González Rey, 2005b, p. 89)

Neste capítulo serão apresentados o referencial epistemológico e o método empregado para a construção e análise dos dados desse estudo, incluindo a descrição do contexto de imersão desse estudo - o Ensino Médio-, os participantes, os instrumentos, a construção e análise dos dados.

5.1 BASE EPISTEMOLÓGICA

O presente trabalho apóia-se na Epistemologia Qualitativa, conforme proposta por González Rey (1997, 2005a, 2005b), valorizando o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, o qual se caracteriza por ser uma construção, uma produção humana, e não algo que está pronto para ser conhecido como se fosse uma realidade ordenada de acordo com categorias universais do conhecimento. Em relação à epistemologia qualitativa, Madureira e Branco (2001) afirmam que ela se sustenta na compreensão da realidade como algo complexo e “não como algo simples que possa ser descrito a partir de poucas leis universais” (p. 66).

De forma geral, a epistemologia qualitativa se apóia sobre três princípios básicos, conforme propostos por González Rey (2005a, 2005b):

1. o conhecimento é uma produção construtiva-interpretativa, que se legitima como uma atividade produtiva, teórica, representando um processo vivo em permanente desenvolvimento. O processo de construção do conhecimento é um processo aberto no qual, em todo momento, existem formas mais complexas de compreender o fenômeno estudado;

2. a produção do conhecimento tem um caráter interativo e não é resultado de um ato instrumental do pesquisador sobre o objeto estudado, mas sim um processo contínuo de relação dentro do qual se organizam, simultaneamente, formas mais complexas de expressão do sujeito e de conhecimento;

3. a singularidade é um nível legítimo da produção do conhecimento, em que o singular representa um momento essencial no curso da construção do conhecimento e cada caso é consistente em si mesmo como uma unidade de análise definida.

A metodologia, na perspectiva da epistemologia qualitativa, é uma decorrência destes princípios e, dessa forma, o conhecimento não é o resultado direto das técnicas e instrumentos de investigação e não se organiza em torno dos dados, os quais só trazem indicadores que adquirem sentido dentro da construção teórica do pesquisador. O plano metodológico é conduzido por uma metodologia configuracional que se constitui como um processo progressivo de comunicação, onde os diferentes instrumentos aplicados se inter-relacionam, dando lugar a momentos mais complexos e profundos da relação metodológica.

Respaladas nestas principais questões que sustentam a epistemologia qualitativa, Madureira e Branco (2001) argumentam que o método deixa de ser central na realização de estudos científicos e afirmam, ainda, que a produção teórica e empírica estão totalmente interligadas, sendo que a primeira ocupa lugar de destaque na epistemologia qualitativa enquanto a segunda é considerada como um dos vários momentos que constituem o

processo de construção do conhecimento. Posto dessa forma, os instrumentos, na pesquisa qualitativa fundamentada em uma epistemologia qualitativa, “deixam de ser vistos como um fim em si mesmos (instrumentalismo positivista) para se tornarem uma ferramenta interativa entre investigador e sujeito investigado” (Madureira & Branco, 2001, p. 71).

A partir desta base epistemológica qualitativa, a busca por conhecer a realidade oportuniza, igualmente, a produção teórica e empírica, para além da elaboração e aplicação de instrumentos.

Conforme foi detalhado no Capítulo II, a subjetividade é objeto de estudo e interesse da Psicologia e, no que diz respeito aos processos de pesquisa, entende-se que a subjetividade representa uma realidade que não é acessível de forma direta ao pesquisador e que também não pode ser interpretada de forma padronizada, “pois as expressões de cada sujeito ou espaço social estão implicadas em sistemas de sentidos diferentes que têm trajetórias próprias e, cujos sentidos têm de ser descobertos no contexto em que são produzidos” (González Rey, 2003, p. 266). A esse respeito o autor aponta que

assumir o diálogo no processo de investigação implica que investigador e investigado entrem em um processo conjunto de reflexão, no qual cada um vai saindo gradualmente de suas respectivas trincheiras para entrar em uma relação mais aberta, autêntica e franca, o que não é só relevante para a qualidade de informação produzida, mas para a própria ética da investigação. (González Rey, 2003, p. 269).

Se, portanto, os sentidos subjetivos surgem gradualmente dentro do espaço de expressão do sujeito, o pesquisador deve transitar na experiência do sujeito por esses espaços conversacionais e de expressão, pois é dentro deles que o sujeito participante da pesquisa passa a ser sujeito de suas próprias construções.

5.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.2.1 CONTEXTO: A IMERSÃO NO ENSINO MÉDIO

Este estudo se insere no contexto do Ensino Médio, nível escolhido para a investigação dos objetivos propostos. A escolha em realizar a pesquisa junto a professores, pais e alunos do Ensino Médio se deu em função do fato de que, tradicionalmente, as pesquisas com foco em questões escolares focalizam as séries iniciais. Em relação à temática da relação família-escola reconhece-se também esta ênfase, conforme se observa nos trabalhos de Bhering (2003), Bhering e Siraj-Blatchford (1999), Maimoni e Bortone (2001) e Tancredi e Reali (2001), por exemplo.

Além do foco investigativo sobre as séries iniciais, pesquisas recentes têm ampliado a investigação incluindo as séries finais do Ensino Fundamental (5ª à 8ª série). Segundo relatos de pais e alunos, os pais das séries iniciais estão mais presentes nas atividades programadas pela escola, havendo uma diminuição da sua participação quando o aluno avança na série, de modo que na 8ª série a participação dos pais é bastante limitada (MEC & INEP, 2005; Polonia, 2005). Corroborando estes dados, os resultados de uma pesquisa nacional (MEC & INEP, 2005) também fazem essa constatação apontando que a presença dos pais na escola “parece declinar à medida que o aluno vai vencendo as séries iniciais do ensino fundamental e alcançando a pré-adolescência. Na adolescência, os contatos tendem a se restringir a eventualidades” (p. 21), algumas vezes indesejáveis, na opinião dos pais.

Em complementação a este dado, Polonia (2005) diz que à medida que avançam nas séries, o grau de satisfação dos alunos com a vivência escolar diminui, o que para o alunos está relacionado à qualidade do ensino e às relações pouco humanizadas no contexto

escolar. Vê-se por essa pesquisa que, paralelamente ao avanço nas séries, diminui a participação dos pais e a satisfação dos próprios alunos com a vivência escolar, representando, portanto, questões que podem ser melhor aprofundadas com o objetivo de favorecer o efetivo aprendizado e desenvolvimento dos alunos.

Acrescenta-se, ainda, o fato de que na realidade brasileira o Ensino Médio tem reduzido a sua proposta educacional a um único objetivo: o de tornar o aluno apto a ser aprovado em um vestibular que lhe permite o ingresso à universidade, isto é, esta etapa da escolarização está constituída como uma etapa para a universidade. Há muito tempo, o Ensino Médio vem se desenvolvendo apenas com a preocupação de preparar o aluno para a etapa seguinte, o ensino superior, despreocupando-se em desenvolver nos jovens uma educação integral e ampla.

E em função desta concepção de educação no Ensino Médio as famílias, muitas vezes, reduzem sua participação na escola por acreditarem que ao colocar o filho na escola, e exigir dele freqüência, notas e escolhas acertadas para o futuro, estariam garantindo sua participação para com o bom desenvolvimento de seu filho (Cardoso, 2003).

Todavia, as reformulações educacionais atuais buscam garantir que “o Ensino Médio perde seu caráter de intermediação entre educação fundamental (geral) e superior (profissional), para constituir-se na última etapa da educação básica, embora essa nova realidade esteja longe da dura realidade dos países periféricos” (Kuenzer, 2000, p. 18). Espera-se que no Ensino Médio o aluno consiga desenvolver simultaneamente habilidades de capacitação técnico-científica e de formação humana, contribuindo para o desenvolvimento de um adulto que baseia suas relações em respeito mútuo, amor e compreensão pelo outro, além de ser capaz de exercer uma atividade profissional.

Posto desta forma, cinco considerações sintetizam e justificam a delimitação do público alvo desta pesquisa: a) as séries iniciais têm sido privilegiadas nas investigações e

pouco se conhece a respeito da realidade do Ensino Médio; b) a atuação da Psicologia Escolar se localiza, preferencialmente, no Ensino Fundamental, bem como as pesquisas desenvolvidas nesta área; c) quanto à temática da relação família-escola, identifica-se o distanciamento dos pais, à medida que os filhos avançam nas séries; d) a satisfação dos alunos com a vivência escolar diminui com a progressão nas séries; e e) a acentuada ênfase na preparação para o vestibular e para o mercado de trabalho em detrimento das relações interpessoais e da formação humana.

5.2.2 PARTICIPANTES

Participaram deste estudo psicólogos escolares, professores, pais e alunos do Ensino Médio de escolas públicas e particulares do Distrito Federal. Inicialmente planejou-se realizar a pesquisa em uma escola pública e em uma escola particular do Distrito Federal, ambas de Ensino Médio. Procedeu-se ao contato com as psicólogas de algumas escolas que atendiam a estes critérios e, mediante a concordância de duas delas, iniciou-se o processo de construção de dados. No decorrer do processo deparou-se com a dificuldade de entrevistar todos os segmentos de participantes (pais, alunos e professores) na mesma escola em que atuavam as psicólogas escolares.

Considerando-se, portanto, a dificuldade de conciliar a disponibilidade integral de uma escola, ou seja, o interesse e a disponibilidade da psicóloga escolar, professores, pais e alunos pertencentes a uma mesma escola, diversificou-se a seleção dos participantes no que diz respeito às escolas a que têm vínculo. Ao identificar participantes que atendessem aos critérios estabelecidos (aluno ou aluna de Ensino Médio; pai ou mãe de aluno de Ensino Médio; e professor ou professora de Ensino Médio, tanto de escola pública quanto

particular) apresentava-se a proposta de pesquisa ao possível participante e, mediante sua concordância, procedia-se às entrevistas. A participação de todos foi de caráter voluntário.

A caracterização dos participantes foi feita imediatamente antes do início da entrevista, ocasião em que se perguntou aos mesmos alguns dados como tipo de escola a que estão vinculados, tempo de atuação em docência ou em psicologia escolar, disciplinas que os professores lecionam, idade e série em que os alunos estudam.

Os participantes deste estudo foram organizados em cinco grupos:

Grupo 1 – Psicólogos Escolares

Tabela 1

Caracterização dos psicólogos escolares

<i>Identificação</i>	<i>Tipo de escola</i>	<i>Gênero</i>	<i>Tempo de atuação em PE</i>
PE 1	Escola pública	Feminino	22 anos
PE 2	Escola particular	Feminino	1 ano e 6 meses

Em relação aos psicólogos escolares (n=2), ambos eram do sexo feminino e apresentavam tempo de atuação bastante diferente, de um ano e seis meses a vinte e dois anos de trabalho.

Grupo 2 – Professores

Tabela 2

Caracterização dos professores

<i>Identificação</i>	<i>Tipo de escola</i>	<i>Gênero</i>	<i>Tempo de atuação em docência</i>	<i>Disciplina que leciona</i>
Pf 1	Escola pública	Feminino	2 anos	Filosofia
Pf 2	Escola particular	Feminino	5 anos	Geografia
Pf 3	Escola particular	Feminino	9 anos	Matemática
Pf 4	Escola particular	Feminino	8 anos	Ensino religioso
Pf 5	Escola particular	Masculino	2 anos	Filosofia

Dos professores participantes nas entrevistas individuais (n=5), quatro trabalhavam em escola particular e apenas um trabalhava em escola pública. O tempo de atuação variava de 2 a 9 anos, com média de 5,2 anos. Apenas um professor era do sexo masculino.

Grupo 3 – Família

Tabela 3

Caracterização das famílias

<i>Identificação</i>	<i>Tipo de escola^a</i>	<i>Gênero</i>	<i>Série</i>
F 1	Escola particular	Feminino	1° ano do EM
F 2	Escola particular	Feminino	3° ano do EM
F 3	Escola particular	Feminino	2° ano do EM
F 4	Escola particular	Feminino	1° ano do EM
F 5	Escola particular	Masculino	1° ano do EM

^a O tipo de escola e a série referem-se aos filhos.

Quanto às famílias (pais) que contribuíram com este estudo (n=5), todos tinham filhos matriculados em escolas particulares, sendo que três estavam cursando o 1º ano do Ensino Médio, um o 2º ano e um o 3º ano. As famílias foram representadas, principalmente, pelas mães, havendo a participação de apenas um pai.

Grupo 4 - Alunos

Tabela 4

Caracterização dos alunos

<i>Identificação</i>	<i>Tipo de escola</i>	<i>Gênero</i>	<i>Série</i>	<i>Idade</i>
A 1	Escola particular	Feminino	1º ano do EM	15 anos
A 2	Escola particular	Masculino	1º ano do EM	15 anos
A 3	Escola particular	Feminino	2º ano do EM	16 anos
A 4	Escola particular	Feminino	3º ano do EM	17 anos

Os alunos que participaram desta pesquisa (n=4) estudavam, todos, em escolas particulares, sendo apenas um deles do sexo masculino. A idade dos participantes variava de 15 a 17 anos e nenhum deles tinha histórico de reprovação escolar.

Grupo 5 – Grupo de Professores

Tabela 5

Caracterização do grupo de professores

<i>Identificação</i>	<i>Tipo de escola</i>	<i>Gênero</i>	
		F	M
G 1	Escola pública	6	3
G 2	Escola pública	5	2

As duas entrevistas coletivas foram realizadas em grupos constituídos por professoras e professores de uma escola pública (n=7), sendo que o primeiro encontro (G1) contou, ainda, com a participação do diretor da escola e da psicóloga escolar, totalizando nove participantes. Os grupos (G1 e G2) foram constituídos pelos mesmos professores nos dois momentos, havendo, apenas, a ausência do diretor e da psicóloga escolar durante a realização do G2. O tempo de atuação em docência dos professores participantes desses grupos variava de dois meses (contrato temporário) a vinte anos, com média de 8,9 anos de atuação.

Conforme foi apresentado no Capítulo II, presenciou-se uma diversidade de organizações familiares, sendo que, neste trabalho, as referências às famílias dizem respeito, especificamente, ao pai ou às mães participantes.

5.2.3 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Na pesquisa qualitativa, reconhecida como produção teórica e não apenas como coleta de dados, entende-se por instrumento “uma ferramenta interativa, não uma via objetiva geradora de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do estudado

independentemente do pesquisador” (González Rey, 2005b, p. 80). Neste contexto, acredita-se que o instrumento é apenas um meio pelo qual se provoca a expressão do sujeito; todo instrumento representa somente uma fonte de informação e a articulação de diferentes instrumentos forma um sistema no qual uns se relacionam com os outros constituindo um sistema único de informação.

Dessa maneira, quando se realiza uma entrevista, individual ou em grupo, por exemplo, busca-se ter acesso à subjetividade do sujeito por meio de seu pensamento, o qual é um processo psicológico e de sentido subjetivo em função das significações e emoções que se articulam em sua expressão, construída pelo sujeito mediante processos reflexivos. Na ação o sujeito expressa sua subjetividade e, nesse sentido, a linguagem não é, para González Rey (2003), somente uma manifestação simbólica presente nos discursos, mas uma expressão simbólica do sujeito.

O sujeito é sujeito do pensamento, mas não de um pensamento compreendido de forma exclusiva em sua condição cognitiva, e sim de um pensamento entendido como processo de sentido, ou seja, que atua somente por meio de situações e conteúdos que implicam a emoção do sujeito. (González Rey, 2003, p. 235)

Em nível individual, a linguagem é marcada por sentido subjetivo, “traduz emoções complexas do sujeito e, ao mesmo tempo, gera novas emoções em seu constante trânsito pelos diferentes espaços representativos e experimentais do sujeito” (González Rey, 2003, p. 236).

A esse respeito, Aguiar (2001) diz que as palavras/signos são o ponto de partida para apreender a constituição da subjetividade. A linguagem é, ao mesmo tempo, mediação da subjetividade e instrumento produzido social e historicamente que materializa as significações construídas no processo social e histórico.

Assim, a fala, construída na relação com a história e a cultura, e expressa pelo sujeito, corresponde à maneira como este é capaz de expressar/codificar, neste momento específico, as vivências que se processam em sua subjetividade; cabe ao pesquisador o esforço analítico de ultrapassar essa aparência (essas formas de significação) e ir em busca das determinações (históricas e sociais), que se configuram no plano do sujeito como motivações, necessidades, interesses (que são, portanto, individuais e históricos), para chegar ao sentido atribuído/constituído pelo sujeito. (Aguiar, 2001, p. 131).

A partir destas características gerais pode-se dividir os instrumentos qualitativos em instrumentos de expressão individual, oral ou escrita, e interativos ou grupais (González Rey, 2005a, 2005b). Os primeiros podem ser relacionais, como as entrevistas, ou podem estar mais centrados na produção individual, como no caso dos instrumentos escritos, os questionários, por exemplo. Os do segundo tipo são todos aqueles que implicam uma atividade coletiva e o desenvolvimento de dinâmicas grupais oportunizadas pela atividade. O aspecto comum a ambos os tipos de instrumentos por adotarem a epistemologia qualitativa, é a ênfase nos sistemas conversacionais que permitem ao pesquisador integrar-se numa dinâmica de conversação com os sujeitos.

Entre os instrumentos disponíveis para a realização desta pesquisa, optou-se pela utilização de instrumentos apoiados em indutores não escritos, especificamente a entrevista individual e coletiva.

5.2.3.1 ENTREVISTA

De acordo com Mendes (2003), a entrevista é definida como uma técnica de coleta de informações/dados sobre um objeto/tema de pesquisa, centrada nos objetivos do

pesquisador, que envolve um processo de interação/comunicação entre dois ou mais sujeitos.

Na pesquisa qualitativa, a entrevista não deve ser utilizada como um instrumento fechado, onde a resposta é usada como uma unidade de análise objetiva. Pelo contrário, a entrevista tem sempre o propósito de se transformar em um diálogo no qual as informações surgem como o sujeito as experimenta em seu mundo real (González Rey, 2005b).

A entrevista é essencialmente marcada pela dimensão do social, pois ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas. A entrevista, nesta perspectiva, é entendida como uma produção de linguagem na qual os sentidos subjetivos são criados na ocasião do diálogo, a partir da vivência e das situações já experienciadas, bem como da interação entre pesquisador e entrevistado. A característica essencialmente social da entrevista origina-se do fato de que “na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (González Rey, 2002, p. 29).

De acordo com Mendes (2003) considera-se que toda entrevista de pesquisa é semi-estruturada, uma vez que ela é centrada nos interesses do pesquisador, em seus objetivos, suas perguntas de pesquisa e teoria que utiliza. Dessa forma, entende-se que toda entrevista de pesquisa possui um roteiro temático.

As entrevistas podem ser divididas em entrevistas individuais ou coletivas, sendo que as individuais permitem obter informações detalhadas sobre circunstâncias particulares e sobre a história de vida, enquanto as coletivas permitem investigar o destino comum/representação de um grupo, o compartilhamento de assuntos de interesse comum, o consenso emergente e a dinâmica das interações sociais (Mendes, 2003). Diante destas considerações optou-se por utilizar, neste estudo, a entrevista individual semi-estruturada e a entrevista coletiva.

A proposta metodológica inicial deste estudo incluía a realização de entrevistas individuais e coletivas com todos os segmentos de participantes. Pretendia-se realizar os dois tipos de entrevistas com cada grupo de participantes com o objetivo de obter tanto informações detalhadas sobre as concepções individuais, quanto informações comuns e compartilhadas pelo grupo. Entretanto, em função dos requisitos necessários para a realização da entrevista coletiva (o interesse e disponibilidade dos participantes em participar e a existência de um horário comum para a entrevista, a qual duraria de uma a duas horas, pelo menos) não foi possível realizá-la com todos os segmentos de participantes, a qual foi realizada apenas com um grupo de professores de uma escola pública. Este grupo dava aula no turno vespertino e coordenava no turno matutino, conforme proposto pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEE-DF aos professores da rede pública, os quais, em sua carga horária semanal, lecionam em um turno e fazem atividades de planejamento, estudo e preparação de aulas no outro. Foi, portanto, este horário de coordenação, no qual todos os professores estavam na escola, que possibilitou a realização da entrevista coletiva.

Dessa forma, foram realizadas duas entrevistas coletivas com este grupo de professores e 16 entrevistas individuais com outros participantes, sendo que somente uma professora participante do grupo também participou da entrevista individual.

Quanto ao desenvolvimento das entrevistas, ambas foram elaboradas previamente. A entrevista individual, aplicada a cada grupo de participante, foi elaborada a partir de um roteiro temático contendo questões abertas construídas a partir dos objetivos deste trabalho, das questões problematizadoras e do levantamento bibliográfico sobre o tema. As questões que compuseram os roteiros das entrevistas foram denominadas de questões temáticas, tendo em vista que cada uma refere-se a um tema sobre o qual se tinha interesse investigativo. Para avaliar a clareza e coerência do instrumento de entrevista, efetuou-se

uma aplicação preliminar em alguns professores de uma escola particular, e em pais e alunos de uma escola pública. Esta aplicação prévia possibilitou a identificação de questões cujo entendimento não estava claro aos participantes; a integração de algumas questões, tendo em vista a semelhança do tema; e a inclusão de novas questões que surgiram no decorrer da entrevista e que se relacionavam aos objetivos deste estudo. A partir destas modificações, elaborou-se a versão final das entrevistas, tendo sido construída uma entrevista para cada segmento de participantes (psicólogos escolares, professores, família e alunos). Os roteiros das entrevistas para cada segmento encontram-se em anexo (anexos 1, 2, 3 e 4).

A entrevista coletiva foi elaborada a partir de questões temáticas (anexo 5), relacionados aos objetivos de pesquisa. As questões temáticas eram apresentadas ao grupo participante, o qual expressava livremente suas opiniões. As falas e interações dos participantes, no decorrer da entrevista, é que levavam à formulação de questões pelo pesquisador, caracterizando a entrevista coletiva como uma conversação. À medida que um participante expressava sua opinião, os demais participantes complementavam, criticavam e acrescentavam novas opiniões. Ao pesquisador coube o papel de mediar a interação entre os participantes, permitindo que todos pudessem falar e expressar suas opiniões, bem como conduzir o grupo a reflexões sobre pontos relevantes à discussão desta temática.

5.2.4 CONSTRUÇÃO DOS DADOS

O convite para participar da pesquisa foi feito pela pesquisadora a cada sujeito individualmente, ocasião em que lhe eram apresentados, sucintamente, os objetivos da pesquisa. Após aceitar colaborar com o trabalho da pesquisadora, consultava-se aos

participantes sobre a possibilidade de serem gravadas as entrevistadas e, sendo obtido o consentimento, dava-se início à entrevista propriamente dita.

O convite para a entrevista coletiva também foi feito pela pesquisadora a um grupo de professores, ocasião em que se apresentaram os objetivos da pesquisa e o detalhamento de como aconteceriam os encontros. Após a concordância os participantes foram consultados sobre dia e horário para a realização da entrevista de grupo. Nos dias previamente agendados ocorreram as entrevistas, tendo sido realizados apenas dois encontros em função da disponibilidade dos participantes.

Em anuência à exigência do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília, que aprovou a presente investigação, foi solicitada a todos os participantes a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 6), expressando sua concordância em participar da pesquisa e autorizando a divulgação dos dados decorrentes dessa participação. A pesquisa desenvolveu-se no período de outubro a dezembro de 2006.

As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora, individualmente ou em grupo, e registradas por meio de um gravador digital. Com os professores, alunos e psicólogos escolares as entrevistas foram feitas na própria escola. Com os pais, as entrevistas ocorreram em seu local de trabalho ou na própria escola, de acordo com a disponibilidade dos mesmos.

5.2.5 ANÁLISE DE DADOS

De acordo com González Rey (2005b), “as etapas de coleta e análise de informação aparecem na pesquisa qualitativa como um *continuum* em que se interpenetram, o que por sua vez gera a necessidade de buscar mais informação e de usar novos instrumentos” (p.

76), sendo que a linha condutora que une estes dois momentos é a produção teórica do pesquisador.

Uma vez que se considera que o dado não é uma entidade objetiva que se legitima por sua procedência instrumental, isto é, que tem seu valor e significado em função do instrumento por meio do qual foi obtido, entende-se que ele só se legitima através do que González Rey (2005b) chama de “sua capacidade de diálogo” com o pesquisador. Ou seja, somente a partir da possibilidade de dialogar com a teoria e com as idéias do pesquisador, ao longo de todo o processo de pesquisa, é que se pode falar que o dado é relevante, dentro do contexto pesquisado.

Na pesquisa qualitativa o dado adquire significação teórica devido à interpretação do pesquisador (González Rey, 2003, 2005a, 2005b), sendo que o desenvolvimento de categorias é um momento essencial, pois “se afirmamos que a pesquisa representa um processo de constante produção de pensamento, este não pode avançar sem os momentos de integração e generalização que representam as categorias” (González Rey, 2005b, p. 119). O autor argumenta, ainda, que, se as idéias relacionadas com o desenvolvimento de indicadores não se expressarem em categorias, corre-se o risco de interromper o processo gerador de teoria.

Entre as vias de análise e processamento de informações disponíveis, e que melhor se aproximam da abordagem qualitativa, González Rey (2005a, 2005b) recorre à análise de conteúdo enquanto técnica que se apóia na codificação da informação em categorias para dar sentido ao material estudado.

A análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) é um recurso utilizado quando se pretende compreender o que é dito pelos participantes para além dos significados imediatos. Segundo a autora, é um processo que diz respeito a um conjunto de técnicas de

análise que “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (p. 44).

Neste trabalho, entretanto, utilizou-se a análise de conteúdo apenas como inspiração para o processo de análise dos dados, buscando valorizar o fato de que este processo deve se iniciar com o conteúdo manifesto e explícito das mensagens e se aprofundar em seu conteúdo ‘oculto’, ou em suas entrelinhas. Tendo, portanto, como inspiração as bases definidas para a análise de conteúdo, descreve-se abaixo o procedimento de análise realizado no presente trabalho.

5.2.5.1 DESCRIÇÃO DO PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

O procedimento de análise aqui apresentado segue etapas e procedimentos previamente definidos que viabilizaram a organização do material disponível. Estes procedimentos estão detalhadamente descritos em etapas para facilitar a compreensão de todo o processo de análise.

1ª etapa: A análise de dados iniciou-se pela transcrição integral das entrevistas individuais e coletivas, seguida de leituras flutuantes que possibilitassem a familiarização e apropriação do material a ser trabalhado (Bardin, 1977; Aguiar & Ozella, 2006). Dessas leituras emergiram “temas os mais diversos, caracterizados por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc” (Aguiar & Ozella, 2006, p. 230). Foi, portanto, a partir dessas leituras, que se deu início à identificação das verbalizações dos participantes que correspondiam às questões de interesse desse estudo. Para as entrevistas individuais identificaram-se as

verbalizações que respondiam às questões temáticas dos roteiros de entrevista individual e, para as entrevistas coletivas, àquelas que correspondiam ao tema de interesse.

2ª etapa: Nesta ocasião, criaram-se tabelas com o objetivo de organizar e melhor visualizar as verbalizações que compunham cada tema (anexo 07). Para cada grupo de participantes criou-se uma tabela em que foram registradas as verbalizações identificadas na etapa anterior. A primeira coluna das tabelas referia-se às questões temáticas e as demais se referiam às verbalizações dos participantes. Construídas as tabelas, procedeu-se, nos respectivos campos, ao registro das verbalizações identificadas na 1ª etapa. Destaca-se que, para as entrevistas individuais, após o preenchimento da tabela com as verbalizações respondentes às questões temáticas previstas nos roteiros, foram incluídos os novos temas que surgiram no decorrer das entrevistas, e que não estavam previstos nos roteiros.

3ª etapa: De posse das tabelas de todos os grupos de participantes, procedeu-se a uma nova leitura flutuante do material, seguida do recorte das verbalizações que melhor representavam o conteúdo expresso pelos participantes e se relacionavam aos objetivos deste estudo. Este processo buscou sintetizar as verbalizações, as quais, de forma geral, possibilitam conhecer os principais conteúdos temáticos relacionados ao estudo em questão.

4ª etapa: A partir das principais verbalizações decorrentes do procedimento realizado na etapa anterior, elaboraram-se resumos do conteúdo principal das verbalizações de cada participante, identificados como temas. Nesta ocasião, criou-se um novo modelo de tabela no qual a primeira coluna referia-se à identificação do participante, a segunda às questões temáticas e a terceira se referia às verbalizações dos participantes. As tabelas construídas nesta etapa foram compostas, portanto, pelos temas e pelas verbalizações exemplificativas, os quais, em conjunto, foram denominados de componentes específicos das categorias.

5ª etapa: Considerando a semelhança de significado dos conteúdos, integraram-se alguns temas que culminaram na construção das categorias deste trabalho. As tabelas correspondentes às categorias, contendo os componentes específicos, foram denominadas de tabelas-síntese (anexo 8). A primeira coluna refere-se à identificação do participante, a segunda e terceira coluna referem-se aos componentes específicos de cada participante e contém, respectivamente, os temas (resumos das verbalizações criados na 4ª etapa) e as verbalizações (exemplos).

6ª etapa: Nesta etapa foram criados os nomes e as definições das categorias, com base nos conteúdos verbalizados pelos participantes. Este processo deu origem às tabelas denominadas de tabela-definição das categorias.

7ª etapa: Na última etapa procedeu-se à análise das categorias e dos principais temas pertinentes a elas. A análise se iniciou por um processo intra-categoria, onde se considerou apenas o conteúdo específico daquela categoria, e avançou para uma articulação inter-categorias, em que procedeu-se à análise e articulação dos conteúdos das categorias entre si.

As tabelas-definição e as tabelas-síntese das categorias, que foram geradas pelo processo de análise, estão apresentados no Capítulo VI, referente aos resultados e à discussão. O processo de categorização realizado teve como objetivo final fornecer uma representação simplificada dos dados brutos, por meio da condensação dos mesmos.

TERCEIRA PARTE

CAPÍTULO VI

RESULTADOS E DISCUSSÃO

“Viver o cotidiano da escola tem sido viver o desalento de um processo adaptativo e domesticador em relação ao mundo. Pouco se conhece acerca das crianças que a freqüentam. Pouco se faz pelas possibilidades de transformação coletiva e individual, enfim, tem-se a visão de um imenso espaço onde as pessoas não aparecem como sujeitos e, portanto, não se pode transformar”
(Raquel Guzzo, 2005, p. 19).

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir da análise dos dados desse estudo. São apresentadas todas as categorias construídas, nas entrevistas individuais e coletivas, com as respectivas definições, seguidas da apresentação e discussão das categorias específicas de cada grupo de participante.

6.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

POR GRUPO DE PARTICIPANTES

Nesta sessão, são apresentados e discutidos os resultados obtidos por meio da análise de dados realizada. Essa discussão acontecerá em duas etapas. Na primeira etapa, apresentam-se as tabelas-definição das categorias com as categorias elaboradas neste trabalho e suas respectivas definições.

Na segunda etapa, apresentam-se e discutem-se as tabelas-síntese das categorias,

relativas a cada grupo de participantes. As tabelas trazem somente as categorias relativas àquele grupo específico e, por meio delas, pode-se conhecer os componentes específicos de cada participante, os quais são compostos pelos resumos explicativos que sintetizavam o conteúdo principal das verbalizações e pelos exemplos das verbalizações dos participantes.

Após a discussão das categorias de cada grupo de participantes, faz-se uma síntese dos principais temas abordados naquele grupo de forma a clarificar as questões mais relevantes que emergiram da análise dos dados daquele grupo de participantes.

6.1.1 ETAPA 1: DEFINIÇÕES DAS CATEGORIAS

A partir da análise das entrevistas individuais e coletivas foi possível elaborar algumas categorias que representam as concepções dos participantes sobre a relação família-escola. As categorias emergiram a partir da análise dos dados, contudo estão sustentadas pelas questões temáticas e pelos temas de interesse que conduziram as entrevistas individuais e coletivas, respectivamente.

Sendo assim, entende-se que no momento da elaboração dos roteiros de entrevista individual havia uma pré-definição das categorias, em função dos objetivos deste trabalho, das questões problematizadoras e do levantamento bibliográfico sobre o tema. Tendo em vista, então, que a elaboração de todos os roteiros levou em consideração esses aspectos, os mesmos apresentavam questões comuns aos grupos de participantes e questões específicas a cada grupo. Dessa maneira, apresentam-se, a seguir as categorias elaboradas neste estudo, sinalizando àquelas que são comuns aos grupos de participantes e àquelas que são específicas a alguns deles. As categorias elaboradas a partir da análise dos dados das entrevistas coletivas serão apresentadas separadamente.

A definição das categorias ocorreu por meio da análise do conteúdo que as compunham de forma a refletir, resumidamente, seu conteúdo.

Tabela 6

Tabela-definição das categorias referentes aos Grupos 1, 2, 3 e 4

<i>CATEGORIAS</i>	<i>DEFINIÇÕES</i>
Idéias sobre a relação família-escola	Nesta categoria, incluem-se idéias e concepções sobre a relação família-escola, indicações de quando e porque a relação acontece, momentos cotidianos nos quais se percebe a ocorrência desta relação e, também, a quem é atribuída a iniciativa para esta relação.
Funções da escola	Nesta categoria, incluem-se as funções, papéis e responsabilidades atribuídas à escola e aos seus atores na relação família-escola, e sugestões de possíveis funções e ações em prol dessa relação.
Funções da família ³	Nesta categoria, incluem-se as funções, papéis e responsabilidades atribuídas à família (pais) na educação dos filhos, na relação família-escola, e sugestões de possíveis funções e ações em prol dessa relação.
Papel do aluno na relação família-escola	Nesta categoria, incluem-se as funções, papéis e responsabilidades atribuídas aos alunos no seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem e na relação entre família e escola.
Participação dos pais no Ensino Médio	Nesta categoria, incluem-se indicações relacionadas à participação e ao acompanhamento dos pais no Ensino Médio - dificuldades, limites e projetos - e sugestões de como poderia ser a participação dos pais nesta etapa da escolarização.
Relação pais e filhos adolescentes	Nesta categoria, incluem-se indicações sobre a relação entre os pais e seus filhos adolescentes e, também, concepções sobre a adolescência.
Dificuldades dos psicólogos escolares na atuação com as famílias ⁴	Nesta categoria, incluem-se indicações sobre as dificuldades percebidas e vivenciadas pelos psicólogos escolares na atuação junto às famílias, e sugestões que podem contribuir para melhorar a relação família-escola.

³ Esta categoria não está presente no Grupo 4 - Alunos.

⁴ Esta categoria é exclusiva do Grupo 1 - Psicólogos Escolares.

Tabela 7
Tabela-definição das categorias referentes ao grupo 5

<i>CATEGORIAS⁵</i>	<i>DEFINIÇÕES</i>
Desvalorização do professor	Nesta categoria, incluem-se indicações sobre a desvalorização do professor pelos pais, alunos, sociedade e governo.
Alunos como reflexos dos contextos familiar e social	Nesta categoria, incluem-se indicações sobre as atitudes e valores dos alunos como reflexos passivos da dinâmica, dos problemas familiares e da cultura na qual estão inseridos.
(Des)Preparo dos professores e da escola para receber críticas dos pais	Nesta categoria, incluem-se indicações sobre o (des)preparo dos professores e da escola para receber e lidar com as críticas dos pais, bem como sobre a necessidade de se prepararem para recebê-las.
A escola deve ensinar os pais a serem pais	Nesta categoria, incluem-se indicações relacionadas à função da escola de ensinar, orientar e instrumentalizar os pais no que diz respeito a como ser um bom pai e as formas adequadas de participação na escola, atendendo ao perfil de família idealizado pelos professores.
Dá trabalho educar filho	Nesta categoria, incluem-se indicações relacionadas à percepção dos pais como responsáveis pela função educativa, no sentido de ser uma função trabalhosa.
Sugestões para promover a relação família-escola	Nesta categoria, incluem-se sugestões dos participantes no sentido de transformar e promover a relação família-escola.

⁵ Nas categorias referentes ao Grupo 5 – Grupo de professores, incluem-se, também, as categorias: Idéias sobre a relação família-escola; Funções da escola; Funções da família; e Participação dos pais no Ensino Médio, apresentadas na Tabela 6.

6.1.2 ETAPA 2: RESULTADOS ESPECÍFICOS DE CADA GRUPO DE PARTICIPANTES

Nesta etapa, as tabelas-síntese das categorias são apresentadas e discutidas, por grupo de participantes, a partir dos temas e das categorias que apresentam maior relevância e capacidade de diálogo com a teoria. As verbalizações dos próprios sujeitos são utilizadas como recurso exemplificativo.

Cada tabela contém três colunas, sendo que a primeira refere-se à identificação dos participantes, a segunda refere-se aos temas e a terceira contém exemplos das verbalizações dos participantes.

Grupo 1 – Psicólogos Escolares

Antes de iniciar a discussão das categorias criadas a partir da análise das entrevistas com as psicólogas escolares é importante contextualizar a atuação das participantes desse estudo, por entender que este procedimento já esclarece alguns pontos de discussão que se apresentarão adiante.

A diferença no tempo de atuação em Psicologia Escolar (PE1 tem mais de 20 anos de atuação e PE2 tem quase dois anos), reflete experiências bastante distintas e específicas a considerar o momento histórico no qual cada uma se formou e se inseriu no mercado de trabalho, o processo de construção da identidade profissional, o percurso profissional, as vivências pessoais e profissionais, entre outros aspectos. Entretanto, apesar de PE2 ter menos tempo de formação e de atuação em Psicologia Escolar, a mesma tem mais experiência na atuação com o Ensino Médio⁶, pois que a escola particular em que trabalha oferece essa modalidade de ensino. Já PE1 tem uma experiência recente, por volta de seis

⁶ PE2 tem um ano e seis meses de tempo de atuação em Psicologia Escolar, que é o mesmo tempo de trabalho na instituição em que está inserida.

meses, de atuação com o Ensino Médio, uma vez que a atuação da Psicologia Escolar na rede pública de ensino do Distrito Federal tem uma proposta específica que se destina, preferencialmente, aos alunos da Educação Infantil e primeira etapa do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série). No momento atual, esta proposta diz respeito às Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem, constituídas por um psicólogo, um pedagogo e um orientador educacional. Estas equipes realizam avaliação diagnóstica, processual e intervenção psicopedagógica aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem e/ou necessidades educacionais especiais; apoio ao corpo docente com objetivo de auxiliá-lo a desenvolver estratégias educacionais adequadas às diferentes necessidades dos alunos; sensibilização das famílias para maior participação no processo de avaliação e de intervenção; e intervenção preventiva na comunidade escolar para informar e sensibilizar sobre a importância do serviço de apoio psicopedagógico (SEE-DF, 2006).

A partir da análise histórica realizada por G. M. G. Araújo (2006) em relação à atuação da Psicologia e da Educação no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEE-DF, observa-se que, desde a década de 60, instituíram-se serviços de apoio destinados aos alunos com dificuldades de aprendizagem, portadores de deficiência e distúrbios que afetam a aprendizagem. Ao longo dos anos, o serviço de apoio oferecido aos alunos recebeu diversos formatos e nomes, sendo que o atendimento sempre foi prioritário à Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série.

Sendo assim, o âmbito de atuação de PE1, em virtude da proposta elaborada pela SEE-DF, prioriza, preferencialmente, os alunos com dificuldades de aprendizagem e com necessidades educacionais especiais das séries iniciais da escolarização.

No ano de 2006, a Regional de Ensino⁷ do Guará⁸ identificou a seguinte demanda: alunos com necessidades educacionais especiais da rede pública que eram atendidos pelas

⁷ Regional de Ensino é uma unidade orgânica executiva subordinada à Diretoria de Unidades Regionais da Subsecretaria de Suporte Educacional com a competência de, dentre outras, coordenar, orientar e

equipes ingressaram no Ensino Médio sem o apoio das equipes. As escolas que receberam estes alunos em caráter inclusivo se depararam com diversas dificuldades e solicitaram apoio às Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem. Diante dessa demanda, a Regional do Guará indicou uma equipe para acompanhar quatro escolas de Ensino Médio com o intuito de auxiliar na inclusão de tais alunos, sendo que, entre os profissionais desta equipe, inclui-se a psicóloga escolar (PE1) participante deste estudo. O trabalho desta equipe iniciou-se e encerrou-se no ano de 2006.

Durante a entrevista, PE1 esclarece como foi seu trabalho junto às escolas de Ensino Médio. Toda semana ela ia às quatro escolas, que atendem por volta de 3.700 alunos, “com a proposta menos de um olhar no aluno, no sistema educacional, e apresentando ao sistema educacional o aluno, esse aluno que era encaminhado, fosse ele com dificuldade de aprendizagem, fosse ele com dificuldade de relacionamento ou porque ele é especial” (PE1). O trabalho desenvolvido na escola pública de Ensino Médio tinha como foco principal este último ponto: a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, especificamente “como  o processo de ensino aprendizagem de alunos com distúrbio de comportamento” (PE1). Assim, “a grande demanda ficou como agir com esse aluno em sala de aula, como eu posso dar a minha aula, como eu posso avaliar meu aluno porque eram avaliações bastante diferenciadas do padrão” (PE1).

E  a partir deste contexto e desta demanda específica de inclusão que se desenvolve a experiência e atuação de PE1 com o Ensino Médio e com as famílias, diferentemente de PE2 que atua em uma única escola particular que oferece turmas do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Assim sendo, no decorrer da entrevista, PE1 menciona diversas ações próprias da Psicologia Escolar, mas que não foram desenvolvidas

supervisionar as ações administrativas e pedagógicas, executadas pelas unidades de ensino em sua área de atuação. (Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2001).

⁸ O Guará  uma das Regiões Administrativas do Distrito Federal, o qual conta com 28 RAs.

na realidade do Ensino Médio pelo fato de que sua experiência profissional de 22 anos na SEE-DF ter sido, principalmente, na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Feita esta contextualização dá-se início à discussão dos principais indicadores que emergiram da análise dos dados das psicólogas escolares. A análise das entrevistas de PE1 e PE2 indicou um total de 7 categorias conforme apresentado nas tabelas de 8 a 14 e discutidas a seguir.

Tabela 8

Categoria 1 para psicólogos escolares - Idéias sobre a relação família-escola

	<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
PE1	<ul style="list-style-type: none"> • Requer presença física dos pais na escola. • Ocorre quando há problemas; a família e a escola têm iniciativa. • A família não é foco de interesse da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • “hoje é um dia de reunião de pais, quantos você vê? . . . não vejo a família na escola”. • “a família só vem pra escola quando seu filho tá com problema . . . ou a escola chama pra falar de problemas né”. • “Eu percebo que a família na escola ainda não é o foco de interesse nem da escola. Ela às vezes é muito tratada como o problema”.
PE2	<ul style="list-style-type: none"> • É uma parceria de mão dupla. • Ocorre quando há uma necessidade, percebida pela escola ou pelos pais, em comportamento, conteúdo e problemas. • Ocorre nas ocasiões de reuniões formativas de pais. • Iniciativa no EM é, principalmente, da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • “a importância da relação da parceria entre a escola e a família . . . teoricamente, o que a gente propõe é essa relação de mão dupla”. • “que fica visível é quando há uma necessidade” e “a questão do que mais acontece, quando os pais sentem que o aluno não está conseguindo acompanhar o conteúdo . . . Ou então, quando a gente percebe éh... que o aluno não está conseguindo acompanhar”. • “não acontece só quando os pais têm problemas, acontece também . . . nós temos duas reuniões formativas de pais”. • “do ensino médio . . . aí, sim, acontece muito mais o convite da gente do que dos próprios pais”.

Em relação à *Categoria 1- Idéias sobre a relação família-escola*, podem-se abordar as razões que levam a ocorrer a relação entre família e escola. As psicólogas escolares participantes apontam que a relação ocorre diante de uma necessidade reconhecida tanto pela escola quanto pelos pais. Tais necessidades referem-se à dificuldade do aluno em

acompanhar o conteúdo trabalhado na escola ou quando ele apresenta problemas e comportamentos inadequados recorrentes. A esse respeito, PE1 destaca que “a família só vem pra escola quando seu filho tá com problema . . . ou a escola chama pra falar de problemas” e para PE2 o “que fica visível é quando há uma necessidade . . . quando os pais sentem que o aluno não está conseguindo acompanhar o conteúdo . . . ou quando tem determinados comportamentos, determinadas situações recorrentes que haja a necessidade”.

Nota-se, por essas verbalizações, que a relação família-escola na visão das psicólogas escolares está estabelecida sob a ocorrência de situações que desviam do percurso desejado pelos pais ou pela escola. Isto é, quando o aluno não consegue acompanhar o conteúdo ou quando se comporta de maneira diferente do esperado é que se percebe, de forma mais clara, a ocorrência da relação família-escola.

Apesar de esta ser a ênfase percebida pelas psicólogas, PE2 sinaliza que a escola na qual trabalha busca modificar essa situação pois, segundo ela, nem sempre a relação é estabelecida sobre um problema. A relação “não acontece só quando os pais têm problemas, acontece também . . . nós temos duas reuniões formativas de pais e quando há um tema interessante, aparecem muitos pais do Ensino Médio” (PE2).

Por outro lado, nas escolas públicas em que PE1 atua, o foco no problema ainda parece ser mais evidente e a principal motivação para a relação família-escola, pois “a grande demanda é a escola chamando esse pai porque o filho rabiscou a parede, porque o filho xingou não sei quem, porque o filho quebrou uma vidraça” (PE1). Apesar desta postura ainda ser o que prevalece nas escolas públicas, conforme relatam Campos e Jucá (2003) e Yazlle (1997), PE1 pontua várias vezes que esta postura serve apenas para perpetuar a culpabilização das famílias pelas situações (problemas) que ocorrem na escola e relata seu entendimento de que “a família na escola ainda não é o foco de interesse nem

da escola. Ela às vezes é muito tratada como o problema”. Vê-se que ambas as profissionais reconhecem que a participação das famílias na escola deve ir além de situações relacionadas à existência de uma dificuldade ou de um problema.

Tabela 9

Categoria 2 para psicólogos escolares – Funções da escola

	<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
PE1	<ul style="list-style-type: none"> • Dividir de responsabilidade com a família; oferecer de informações e apoio; e indicar atividades. • Oferecer ações para atrair alunos em horário contrário às aulas. • Promover participação diferente dos pais. • Psicólogo Escolar deve estar diariamente na escola; deve trabalhar preventivamente e atender emergências quando necessário. • Psicólogo Escolar deve promover encontros entre a escola e a família, identificar expectativas mútuas, informar sobre a adolescência, a importância de rotinas de estudo e limites e sobre processos de avaliação da escola. • Psicólogo Escolar deve informar sobre dificuldades de aprendizagem ou deficiências dos alunos. • Orientador Educacional filtra a demanda para a Psicologia Escolar.. 	<ul style="list-style-type: none"> • “a escola tá oferecendo informações, apoio, elegendo espaços, biblioteca”. • “se a gente tivesse um espaço, um espaço multi né . . . um outro espaço que esse aluno pudesse tá indo e tivesse outros apoios na escola”. • “E a gente tem que inverter isso né com participação, poucas escolas têm a intervenção no projeto político pedagógico”. • “é você trabalhar nas demandas da escola, preventivamente, se você puder estar ali na situação emergencial, ótimo, mas com uma postura preventiva”. • “Eu acho que o grande foco é esse, trabalhar as demandas das famílias na expectativa do que a escola pode oferecer, e nessa entrelinha tá marcando alguns espaços que a escola precisa, que são rotinas estruturadas”. • “o que que o aluno tem de recurso, oferecer essa informação à família” e “oferecer aos professores essa gama de informações”. • “Quando o orientador tem esse foco a demanda diminui, onde o orientador esteve ausente . . . aí você aumenta a demanda”.
PE2	<ul style="list-style-type: none"> • Abrir espaço para ouvir os pais e promover a relação família-escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Em relação à escola, abrir mais espaço para esses pais . . . pra tá ouvindo esses pais” e “a escola não abre muito as portas, não promove eh... muitas vezes essa relação”.
	<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
PE2 (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> • Professor deve fazer um bom planejamento voltado às necessidades dos alunos de EM e deve cumprir suas obrigações/responsabilidades. • Psicólogo Escolar deve dar apoio aos alunos adolescentes que estão concluindo o EM. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Seria um bom planejamento para estar alcançando esses objetivos” e “aí o professor cobra alguma coisa que ele mesmo não consegue cumprir”. • “O que eu vejo muito como meu papel com o ensino médio é de dar apoio, é de trazer coisas”. • “mas estar acompanhando os professores para ter esse cuidado no seu planejamento . . . para

-
- Psicólogo Escolar deve trabalhar com os professores sobre a adolescência e acompanhar seus planejamentos.
 - Psicólogo Escolar deve preparar encontros temáticos com os pais.
 - Psicologia Escolar deve contactar os pais sobre o que acontece na escola e atuar junto a eles.
- que eles também proporcionem o momento... e vejam o potencial do estudante e não só cobrem de uma forma negativa”.
- “E aí, abre essa questão de reuniões formativas que é de responsabilidade da psicologia”.
 - “tem de tudo nesse caderno e aí, é uma forma também da gente estar entrando em contato com os pais” e “E tivemos um... um trabalho também com os pais, reuniões, não para estar cobrando, mas para estar acompanhando”.
-

A *Categoria 2 – Funções da escola*, trouxe indicações relacionadas ao papel da escola, de uma forma geral, e dos atores que nela atuam. As principais funções atribuídas ao psicólogo escolar relacionam-se: ao acompanhamento dos alunos, tanto por apresentarem necessidades especiais quanto por estarem prestes a concluir o Ensino Médio; aos professores, para conhecerem as necessidades específicas dos alunos e para planejarem aulas e atividades que atendam essas necessidades; às famílias, para identificarem expectativas mútuas, informar sobre o que acontece na escola, as dificuldades e necessidades dos filhos, e para promover palestras temáticas de interesse dos pais. As funções atribuídas ao psicólogo perpassam todos os sistemas e atores do contexto escolar, ilustrando que o campo atual de atuação da Psicologia Escolar já superou o atendimento aos alunos com queixas escolares e se infiltrou em outras áreas de extrema importância para o desenvolvimento dos alunos. Vê-se, portanto, que contemporaneamente a atuação psicológica se desvinculou do aluno-problema, dos problemas de aprendizagem e da avaliação psicológica que tanto marcaram a Psicologia Escolar em épocas anteriores (Campos & Jucá, 2003; Cruces, 2003; Yazlle, 1997) e está se consolidando sobre uma ação sistêmica e preventiva, conforme destaca uma das participantes ao dizer que o psicólogo escolar deve priorizar o trabalho preventivo em vez das ações emergenciais: “é você trabalhar nas demandas da escola, preventivamente, se você puder estar ali na situação emergencial, ótimo, mas com uma postura preventiva” (PE1). A atuação preventiva em

Psicologia Escolar respalda-se em trabalhos como os de Araújo (2003) e Araújo e Almeida (2003), que consideram a característica histórica e social dos sujeitos e das relações, e acreditam que o psicólogo escolar deve promover a reflexão e a conscientização de funções e papéis dos sujeitos envolvidos como forma de promover o aprendizado e o desenvolvimento.

Quanto às funções da escola, as psicólogas escolares mencionam a responsabilidade de auxiliar a família quando for preciso; a disponibilidade de um espaço específico na escola que atraia e acolha os alunos no horário contrário às aulas; a tentativa de promover uma participação diferente dos pais, como, por exemplo, no projeto político pedagógico da escola; e a função que a escola tem de oportunizar espaços para ouvir os pais e, dessa maneira, promover a relação família-escola. Referem-se, também, à responsabilidade do professor em cumprir suas obrigações, da mesma forma que exige que seus alunos as cumpram, e em fazer um bom planejamento voltado para as necessidades dos alunos de Ensino Médio.

Tabela 10

Categoria 3 para psicólogos escolares – Funções da família

TEMAS	VERBALIZAÇÕES
<p>PE1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer rotinas de alimentação e de estudo, horário para dormir e acordar, e estar atento aos filhos. • Valorizar a educação, para além de acompanhar o dever de casa e não utilizá-la como objeto de barganha. 	<ul style="list-style-type: none"> • “então rotina, até de alimentação como eu disse, de dormir, de acordar”. • “a família é uma marca tão importante na possibilidade de aprendizagem desse aluno que transcende ela ver dever de casa . . . não precisa não há necessidade de você sentar pra obrigar fazer dever de casa, não há, é porque priorizou que o importante era a educação” e “conhecer era importante, conhecer mais era bem-vindo mas infelizmente a família trabalha com o conhecimento na barganha”.
<p>PE2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoiar os filhos quanto a organização, horários de estudo e limites. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu vejo muito a família com apoio também . . . o aluno não vai poder conseguir aprender tudo na escola, então, ele tem que se organizar, eu converso muito com os pais. Ele tem que ter um horário pra tá estudando, pra tá revisando aquilo que está sendo trabalhado em sala... ele precisa também, até dessa organização pra saber que tem limites”.

Em relação à *Categoria 3 - Funções da família*, os participantes atribuem à família a função de ensinar padrões de organização aos filhos bem como de estabelecerem relações de limite e de apoio entre pais e filhos. A organização e o limite incluem o aprendizado de rotinas de estudo, de alimentação e de sono, por exemplo, mas não se limita a estes aspectos. A função da família na educação dos filhos está atrelada à importância dada aos estudos, ao aprendizado e ao conhecimento, e não simplesmente ao cumprimento das obrigações escolares como o dever de casa, pois “a família é uma marca tão importante na possibilidade de aprendizagem desse aluno que transcende ela ver dever de casa” (PE1). A partir desta fala reforçam-se as idéias apresentadas por Carvalho (2004a, 2004b) sobre a função do dever de casa, confirmando que a contribuição da família na forma de dever de casa não é sinônimo de envolvimento ou participação dos pais na educação dos filhos.

Tabela 11

Categoria 4 para psicólogos escolares – Papel do aluno na relação família-escola

	<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
PE1	-	-
PE2	<ul style="list-style-type: none"> • Se envolver em seu processo formativo, conscientizando-se de suas responsabilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • “eles estão inteiramente envolvidos, não tem como tirar, eu não vejo muito os alunos só no meio, eles fazem parte disso . . . Que consigam se responsabilizar por esse processo também”.

A última categoria relacionada às funções dos dois sistemas e de seus atores, diz respeito ao *Papel dos alunos na relação família-escola – Categoria 4*, na qual emergiu apenas a função dos alunos de estarem envolvidos com o seu processo de formação, assumindo responsabilidade por este processo.

Tabela 12

Categoria 5 para psicólogos escolares – Participação dos pais no Ensino Médio

	<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
PE1	<ul style="list-style-type: none"> • Atualmente a participação das famílias é menor, independente da série do filho e diminui à medida que o filho avança nas séries. • A participação dos pais no EM é de cobrança. • A participação dos pais no EM deve ser diferente, mas ainda devem acompanhar. • Existem projetos na escola que incluem a participação dos pais, como os Conselhos Escolares. • Os pais poderiam participar das oficinas em que se abordam temas específicos, oportunizando uma troca entre escola e família. • Os pais poderiam participar da Escola de Pais como projeto formativo e informativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Independente da série, eu vejo cada vez menos a participação da família” e “na 1ª série, aí sim . . . aí lá pela 3ª já vai caindo, vai caindo, caindo e torna-se um mico”. • “você não vê a família no ensino médio elogiando, você vê cobrando como a escola também cobra, aí só cobra né”. • “não é porque eles tão com dezesseis anos que eles não são mais né, são tão filhos quanto, as necessidades são outras”. • “tem, tem os conselhos escolares da escola com a participação dos pais. Na gestão . . . até na co-gestão financeira, na observação, no planejamento de como vai ser, mas a maioria fica só no financeiro, paga e vai embora”. • “Eu entendo naquela questão das oficinas que a gente faz” e “dar a oportunidade de voz pra esses pais”. • “Ah escola de pais. . . É um projeto longo mas vejo que tem que ser por aí” e “é um projeto informativo e formativo né”.

<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
<p>PE2</p> <ul style="list-style-type: none"> • A participação dos pais diminui à medida que o filho avança nas séries. • No EM há pouca participação dos pais. • No EM os pais transferem responsabilidade aos filhos. • Existem projetos na escola que incluem a participação dos pais, como as Reuniões Formativas. • Os pais poderiam participar das Reuniões Formativas, para haver contato entre eles, troca entre escola e família e o esclarecimento das funções e expectativas. • Os pais poderiam participar quando a escola disponibiliza espaço para ouvi-los, atendendo a solicitação deles. 	<ul style="list-style-type: none"> • “É bem diferente. A partir da oitava série, fica assim meio que explícito . . . a gente não conseguia essa parceria da mesma forma que a gente consegue até a sétima série”. • “o ano passado, na primeira reunião de pais, apareceram dez pais do ensino médio, na segunda apareceram cinco, na terceira a gente resolveu fazer sétimas ao ensino médio porque já tava nessa expectativa de não vir tantos pais”. • “os pais meio que... éh... deixam a responsabilidades pra eles”. • “Porque a proposta é sempre estar falando, é sempre estar trabalhando um tema voltado para o desenvolvimento, éh... pra o que é adolescência, o que é que acontece nesse processo, como é que acontece isso essa relação ensino-aprendizagem, enfim... há vários temas que são trabalhos”. • “não só as informações que a escola tem a dar, mas o que é que os pais esperam da escola, o que os pais desejam que a escola passe... e até pra ficar claro . . . qual é a parte que é da escola e . . . qual é a parte que é dos pais”. • “Então, os pais reclamam, reclamam, quando a escola proporciona esses momentos, não há essa participação”.

Em relação à *Categoria 5 - Participação dos pais no Ensino Médio*, há uma constatação das psicólogas escolares de que a participação dos pais decresce com o avanço dos filhos na série, chegando a ser bem pequena no Ensino Médio: “Na 1ª série, aí sim, mas quando começam . . . aí lá pela 3ª já vai caindo, vai caindo, caindo e torna-se quase um mico ou não precisa vir não” (PE1). Portanto, quando comparada ao Ensino Fundamental a participação dos pais no Ensino Médio é diferente, “é bem diferente. A partir da 8ª série fica assim, meio que explícito . . . porque a participação especialmente até 6ª série é muito boa, dos pais. A partir da 7ª que isso começa a complicar e a 8ª série que a gente vê de uma forma assim, mais... mais visível, essa diferença na participação” (PE2).

Essas verbalizações encontram respaldo em estudos realizados por Polonia (2005) e Oliveira (2002), por exemplo, que também observaram a diminuição da participação dos pais à medida que os filhos avançam nas séries. As autoras indicaram que tal diminuição

na participação é um afastamento natural dos pais devido à independência ou crescimento dos filhos que já respondem por seu próprio processo de aprendizagem. A partir da fala das psicólogas participantes deste estudo podem-se mencionar as seguintes razões para essa situação: os pais só vão à escola quando têm algum problema para resolver; há uma mudança nas necessidades dos filhos adolescentes, com as quais os pais têm dificuldade de lidar; os pais atribuem responsabilidade (transferem) ao próprio aluno e à escola; os pais não compreendem sua importância no acompanhamento dos filhos; os pais estão muito ocupados e têm pouca disponibilidade de tempo para acompanhar os filhos; os próprios alunos se sentem responsáveis por seu processo; os alunos não entregam correspondências aos pais; e a escola promove pouco a relação família-escola.

A partir das razões apontadas para a diminuição na participação dos pais no Ensino Médio faz-se apenas uma sinalização: das oito razões listadas para a pouca participação dos pais, cinco atribuem a responsabilidade aos pais, duas aos alunos e uma à escola, identificando-se principalmente na família as principais causas pela pouca participação em questões escolares. Será, então, que ainda se está diante da culpabilização dos pais e dos alunos? Ou será que, na verdade, existe incoerência no discurso dos psicólogos escolares no tocante à participação dos pais? Caso seja uma culpabilização, acredita-se que a mesma não é intencional e planejada, mas que seja resquícios de um processo muito antigo e ainda presente na relação das escolas com as famílias. Há tempos este processo de atribuir à família ou ao indivíduo as causas de determinada situação (o fracasso escolar ou outras situações) vem sendo combatido na teoria e na prática. E o que se constata da fala dessas psicólogas é que ainda é necessário muito esforço, reflexão e intencionalidade nas ações para modificar este quadro tão antigo. Entende-se, neste trabalho, que os psicólogos escolares são profissionais que podem oportunizar e desencadear um processo de mudança como este, mas, primeiramente, é preciso que estes mesmos psicólogos revejam

reflexivamente suas concepções para, em seguida, se envolverem na modificação das concepções de outros atores.

Conforme foi apresentado, a participação atual das famílias no Ensino Médio é tida como pouca ou fraca, mas há, por parte das psicólogas participantes, algumas sugestões de como essa participação poderia se modificar. As sugestões das duas participantes assemelham-se quanto ao tipo de proposta, uma vez que ambas propõem a participação dos pais em atividades de formação como a Escola de Pais⁹ (PE1) e as Reuniões Formativas¹⁰ (PE2). Em ambas as propostas, a idéia central é dos pais poderem participar de palestras e discussões relacionadas a algum tema do interesse deles, conhecendo mais sobre o assunto (informando-se) e se preparando para lidar com ele em sua relação com os filhos (formando-se).

Ambas as psicólogas escolares também sugerem a realização de reuniões coletivas de pais que oportunizem um espaço de escuta a eles, isto é, um momento no qual possam falar e que sejam ouvidos pela escola. Trata-se de “dar oportunidade de voz para esses pais” (PE1), o que se faz somente quando a escola possibilita esse momento. Então é necessário, “em relação à escola, abrir mais espaço para esses pais . . . pra tá ouvindo esses pais” (PE2). Neste ponto, destaca-se que a criação ou a consolidação desses espaços nos quais os pais falam/dialogam com a escola pode ser atribuída como função do psicólogo escolar, o qual pode escutar os dois sistemas e identificar expectativas, inseguranças, satisfações e insatisfações, entre outras questões. Nesta perspectiva de participação, altera-se o foco das situações-problema e instala-se o diálogo e a troca.

⁹ A Escola de Pais é um movimento social que tem por finalidade a formação dos pais, conscientizando-os de sua responsabilidade na formação dos filhos e ajudando-os a melhor exercerem suas funções educativas. A Escola de Pais se desenvolveu em quase todas as capitais dos estados brasileiros. Retirado de Escola de Pais do Brasil, www.escoladepais.org.br, em 05/06/07.

¹⁰ As reuniões Formativas de Pais é uma proposta da escola em que PE2 atua e que tem como objetivo a formação dos pais para lidar com questões relacionadas ao desenvolvimento dos filhos.

Tabela 13

Categoria 6 para psicólogos escolares – Dificuldades dos psicólogos escolares na atuação com as famílias

	<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
PE1	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade quanto às necessidades dos filhos com necessidades especiais. • Dificuldade com os professores em mudarem sua postura com os alunos que têm dificuldade de aprendizagem. • Sugere-se a formação continuada e a formulação de um plano orientador que estabeleça a função da família em todas as etapas da escolarização para melhorar a relação família-escola. • Sugere-se que a escola seja um espaço de convivência, para além de um espaço para estudar, com a participação dos pais. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Com os pais a gente tem muita dificuldade quando é aluno com distúrbio de manter apoio externo né, às vezes é apoio de terapia, de medicação . . . a falta de manutenção do apoio é complicado, aí sim eu chamaria de uma dificuldade enorme. . . . ou eles marcam as deficiências do filho então aumenta sabe, marca, acentua a dificuldade dele e perpetua aquele fracasso em casa”. • “Ah, alteração de comportamento, de dinâmicas do professor né. Ele ter uma outra forma de olhar, de olhar pra esses alunos”. • “Então que houvesse um plano onde a família tornasse sujeito, tomasse já pra si já lá na ponta da educação a mesma responsabilidade que você vê na alfabetização que o pai torce e elogia e é importante”. • “o espaço da escola era um lugar pra ficar . . . não era só lugar de estudar, era um lugar de estar, de conviver, então . . . os pais participavam efetivamente em tudo na escola, até financeiramente mas também no projeto e havia um retorno, havia uma mobilização dos pais pra sanar as dificuldades dessa comunidade escolar”.
PE2	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade com os pais que atribuem toda a responsabilidade à escola e não compreendem a importância de sua participação. • Dificuldade com a falta de tempo dos pais para participarem. • Dificuldade em saber como fazer para que os pais participem. • Sugere-se compreender o papel de cada um nesta relação para melhorar a relação família-escola. • Sugere-se refletir sobre a relação família-escola mesmo que não tenha sido objeto de estudo na formação inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> • “a grande dificuldade é fazer com que alguns pais compreendam essa necessidade que a escola tem. Como eu falei inicialmente, às vezes o pai joga muito pra escola” e “como da importância deles assim, deles estarem acompanhando o filho, não deixar essa responsabilidade só para a escola”. • “e às vezes há uma dificuldade, porque tem muitos pais ocupados hoje”. • “há outra dificuldade, que aí é da escola como um todo é fazer com que os pais participem... pra que eles possam acompanhar esse processo”. • “Eu acho que compreender... o... o que é o papel da escola, o que é o papel da família, o que é o papel dos professores, enfim. Eu acho que essa compreensão falta um pouquinho”. • “Mas mesmo assim é preciso ter uma reflexão sobre essa questão, mesmo que não tenha tido isso na formação o profissional precisa parar pra pensar sobre essa relação, como ela é, o que é função de cada um”.

A Categoria 6 – Dificuldades do psicólogo escolar na atuação com as famílias, trouxe componentes relacionados aos fatores que dificultam o trabalho com as famílias. As dificuldades vivenciadas por PE1 estão relacionadas, principalmente, com as necessidades especiais dos alunos: em relação aos professores, por terem dificuldade em mudar sua postura para atender às diferentes necessidades desses alunos, e em relação aos pais, por não manterem o suporte necessário para os filhos (medicação e terapia, por exemplo) ou por acentuarem e enfatizarem as dificuldades dos filhos. As dificuldades de PE2 são especialmente com os pais: por atribuírem aos filhos toda a responsabilidade por seu processo de formação sem compreender a importância da sua participação e por não terem tempo de participar e de ir à escola.

Sobre os fatores que podem ajudar a melhorar a relação entre família e escola, as psicólogas escolares fazem algumas indicações. Em relação à formação profissional do psicólogo, apontam que é preciso oportunizar uma reflexão sobre essa temática, tanto na formação inicial em Psicologia quanto na formação continuada. E, para elas, mesmo que essa reflexão não aconteça nestes contextos formativos, “o profissional precisar parar para pensar essa relação” (PE2), já que este é um tema presente em sua atuação profissional. Conforme apresentado no capítulo dedicado aos pressupostos conceituais (Capítulo I), esse processo reflexivo, ou a capacidade de agir reflexivamente, é uma característica fundamental no desenvolvimento de competências, pois as competências vão além de uma capacidade específica para desempenhar determinada função ou desenvolver determinado trabalho (Araújo, 2003; Plantamura, 2002). As competências referem-se, necessariamente, aos questionamentos e reflexões acerca da prática profissional, assim como PE2 indicou acertadamente em seu relato.

Acredita-se, ainda, que além de ser parte integrante do processo de desenvolvimento de competências do psicólogo escolar no que diz respeito à sua atuação

com as famílias e a escola, este processo reflexivo também é favorável à definição das funções e papéis dos diferentes atores envolvidos nas relações família-escola. Ao refletir sobre esta temática, sobre as responsabilidades de cada sistema e sobre as dificuldades e facilidades na intermediação das relações entre as famílias e a escola, por exemplo, o psicólogo escolar está transitando sobre as especificidades e complementaridades de cada um dos sistemas. Este trânsito entre o que é específico de cada um e os entrelaçamentos entre eles é fundamental para a definição das funções e responsabilidade de cada sistema diante da formação e do desenvolvimento dos filhos-alunos. Escola e família têm objetivos distintos, mas que se interpenetram em diversos momentos uma vez que têm em comum a tarefa de preparar as crianças e jovens para a vida em sociedade (Reali & Tancredi, 2005).

Entende-se que o âmbito de atuação de cada um dos sistemas já está definido. À família cabe a tarefa de socializar as crianças, responsabilizando-se pela internalização de normas, regras e conceitos necessárias à vida em sociedade; e à escola cabe a tarefa de socializar o saber sistematizado, responsabilizando-se pelo processo formal de educação intelectual (Bock, Furtado & Teixeira, 1999; Reali & Tancredi, 2005; Saviani, 2005). Todavia, apesar de estar definido o objeto que sustenta cada uma das instituições, ainda faz-se necessário estabelecer seus limites e fronteiras, tarefa que poderá ser alcançada mediante a conscientização dos sujeitos e dos sistemas sobre suas próprias possibilidades e potencialidades. A ação reflexiva, desencadeadora da conscientização dos sujeitos, é que levará à compreensão dos papéis e funções de cada sistema e de cada ator diante da relação família-escola e, como consequência, poderá levar a execução de ações efetivas em prol do sucesso dessa relação.

A esse respeito, PE2 esclarece que é preciso “compreender . . . o que é papel da escola, o que é papel da família, o que é papel dos professores”, pois “falta um pouquinho

é essa linha de... de compreensão mesmo, o que é que o psicólogo vai estar fazendo para proporcionar de fato essa parceria, uma parceria real, não de cobrança” (PE2).

A definição destes papéis seria um ponto importante na concretização da sugestão de PE1, a qual destaca que outro fator necessário para melhorar a relação família-escola é o estabelecimento de um plano orientador que atribui à família um papel ativo em todo o processo de formação escolar dos filhos. Assim, sugere que “houvesse um plano onde a família tornasse sujeito, tomasse já pra si, já lá na ponta da educação, a mesma responsabilidade que você vê na alfabetização, que o pai torce e elogia” (PE1). Nesta sugestão está embutida a participação de todo o sistema educacional, em seu aspecto macro, uma vez que o estabelecimento deste plano orientador não ficaria a cargo de cada escola e da sua relação específica com os pais. Entende-se que o sistema educacional, em sua amplitude, é composto pelas instituições que estabelecem os parâmetros da educação brasileira e exercem as funções de regulação, orientação e controle desses parâmetros. Dessa forma, o estabelecimento desse plano orientador, enquanto instrumento norteador da participação dos pais, seria uma proposta mais ampla e sistêmica que envolveria a participação de todas estas instâncias, e não apenas da escola.

Seria necessário a proposição de discussões em todos os níveis, desde as instituições governamentais (Ministério da Educação), que podem estabelecer parâmetros mais gerais em relação ao papel da família no processo de formação dos filhos, passando pelas instâncias intermediárias (Secretarias), que ajudariam na viabilização desses parâmetros, até chegar na instituição fim (Escola), onde estes parâmetros se concretizariam.

Tabela 14

Categoria 7 para psicólogos escolares – Relação pais e filhos adolescentes

	<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
PE1	<ul style="list-style-type: none"> Os adolescentes se sentem autônomos em relação ao seu processo e não acham necessária a participação dos pais. 	<ul style="list-style-type: none"> “eles já se sentiam donos de tudo, ninguém quis trazer seu pai, o foco ficou na escola . . . se acharam autônomos pra lidar”.
PE2	<ul style="list-style-type: none"> Os pais acham que os filhos devem ser responsáveis por si mesmos e estes também se sentem responsáveis. Os alunos não fazem a mediação família-escola, não entregam avisos. Nos eventos escolares os adolescentes sentem falta da presença dos pais. Os pais têm dificuldade em acompanhar os adolescentes e os acompanham menos. 	<ul style="list-style-type: none"> “da mesma forma que os pais acham que eles já são responsáveis, os alunos também se acham responsáveis”. “mas os alunos não entregam a correspondência aos pais... então, os pais muitas vezes nem ficam sabendo da reunião que vai acontecer”. “eles se sentem adultos responsáveis, mas eles gostam quando os pais passam a participar . . . na avaliação, eles colocaram que sentiram falta de visitantes e esses visitantes são os pais”. “como já são adolescentes, às vezes eles... abrem mão mesmo” e “chegam a verbalizar que já não conseguem mais porque já são grandes, que já não obedecem”.

Uma categoria que não estava prevista e que emergiu nas entrevistas, em virtude de seu caráter de conversação, é a *Categoria 7 - Relação entre pais e filhos adolescentes*. As colocações das psicólogas escolares sobre essa questão indicam que os pais atribuem aos filhos a responsabilidade por sua formação e que os próprios alunos adolescentes se sentem autônomos e responsáveis para lidar com as diversas questões que surgem na escola e com seu próprio processo formativo: “da mesma forma que os pais acham que eles já são responsáveis, os alunos também se acham responsáveis” (PE2). Dessa forma, as participantes colocam que “eles (alunos) já se sentem donos de tudo, ninguém quis trazer seu pai . . . se acharam autônomos pra lidar” (PE1) e que “ele sempre tem uma justificativa de que já se conhece e que já sabem o que quer” (PE2).

Ao tratar do processo adolecer, Lopes de Oliveira (2006) destacou que durante a adolescência o sujeito se vê na necessidade de negociar reconstruções identitárias em virtude do novo corpo e da nova auto-imagem, mas também, e principalmente, pelas

mudanças de posicionamento subjetivo nas relações sociais que a adolescência traz. A partir das verbalizações das psicólogas questiona-se se há concordância, ou não, por parte destas profissionais, de que os alunos-adolescentes já são capazes de assumir determinada responsabilidade e independência em relação aos pais, em virtude das mudanças de posicionamento subjetivo relativas ao próprio desenvolvimento. Assumir autonomia é visto como um processo saudável e esperado do desenvolvimento humano ou é visto como uma falha na função educativa dos pais que deixam de se responsabilizar pelos filhos? Sobre este último questionamento (falha na função educativa) recorre-se à fala de PE2 que, ao discorrer sobre o acompanhamento dos pais aos filhos adolescentes, relata que “muitos pais jogam realmente para eles essas responsabilidades”, mesmo tendo em contrapartida a fala dos próprios adolescentes com os quais trabalha que “trazem muito essa questão assim, ‘Não, eu já sei o que que eu quero’” e que “se sentem muito responsáveis pelo próprio processo” (PE2).

Por entender que a identidade pessoal e social é construída nas relações sociais e institucionais, acredita-se que a assunção de autonomia diante da escola e de independência em relação aos pais é um exemplo da construção identitária do adolescente a partir da negociação de novas posturas e responsabilidades. Destaca-se, ainda, que não existe relação direta entre a construção da identidade e da autonomia dos adolescentes e o sentimento de satisfação vivenciado por eles quando os pais participam de suas atividades escolares, como se o desenvolvimento da autonomia devesse levar os adolescentes a se importarem menos com a participação dos pais nas atividades que realizam. O desejo pela presença dos pais não precisa ser inversamente proporcional à autonomia, pois ter independência e autonomia não significa desconsiderar a satisfação e o prazer decorrentes da participação dos pais. Conforme destacou PE2, os alunos adolescentes “se sentem

adultos responsáveis, mas eles gostam quando os pais passam a participar, quando eles sentem que os pais estão olhando”.

Ainda discutindo a categoria da relação entre pais e filhos é importante tratar do papel mediador dos alunos diante da relação família-escola, o qual só poderá ser estabelecido caso os alunos queiram essa relação e queiram também o papel de mediadores. Sobre esse ponto, uma das psicólogas escolares traz como exemplo uma situação na qual os alunos poderiam se colocar como mediadores, mas que, por algum motivo, não se colocam. Segundo ela “os alunos não entregam a correspondência aos pais... então, os pais muitas vezes nem ficam sabendo da reunião que vai acontecer” (PE2). É importante, então, que os psicólogos escolares, munidos de seu arcabouço teórico-vivencial, proponham-se a pensar sobre esta relação, sobre as funções de cada sistema e sobre o papel mediador dos alunos, dando início e desencadeando um processo reflexivo que pode transformar a relação família-escola.

A partir da análise e da discussão das categorias pertinentes às psicólogas escolares, faz-se uma articulação transversal das mesmas, integrando os pontos recorrentes neste grupo. As psicólogas escolares reconhecem que a relação família-escola baseia-se na ocorrência de dificuldades e problemas e que essa ocorrência ainda é atribuída às famílias. Apesar deste reconhecimento acerca da ênfase nas situações-problema, as psicólogas relatam que a atuação delas vem se desvinculando da atenção ao aluno-problema e está mais baseada na atuação preventiva, referida por elas como algo desvinculado das situações emergenciais do dia-a-dia e das concepções de controle e adaptação que prevaleceram por algum tempo nas atuações em Psicologia Escolar. Diante destes reconhecimentos, dizem que esse ciclo em que se culpa as famílias deve ser modificado e deve-se buscar implantar uma atuação preventiva e não emergencial. As psicólogas

participantes evidenciam clareza quanto ao que se refere essa prevenção, avançando, portanto, às concepções de adaptação e normatização que prevaleceram por muito tempo.

Em relação à participação dos pais, as psicólogas escolares relatam que existe uma diminuição em função do crescimento dos filhos e da progressão nas séries. Ao se referirem aos motivos que levam a essa pouca participação dos pais, as psicólogas apontam, principalmente, motivos relacionados a eles, apesar de terem mencionado acerca da necessidade de não atribuir às famílias e aos alunos a culpa pelos problemas que ocorrem. A primeira conclusão que poder-se-ia tirar deste fato é que as psicólogas fizeram colocações contraditórias; todavia, pode-se pensar, também, que estejam vivenciando um momento de transição em relação a estas concepções e práticas (culpabilização da família e não culpabilização da família), no qual as duas concepções ainda estão presentes.

Grupo 2 – Professores

A análise das entrevistas de Pf1, Pf2, Pf3, Pf4 e Pf5 indicou um total de 6 categorias, conforme apresentado nas tabelas de 15 a 20, discutidas a seguir.

Tabela 15

Categoria 1 para professores - Idéias sobre a relação família-escola

	<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
Pf1	<ul style="list-style-type: none"> • Pacto entre ambos os sistemas em prol da educação global da pessoa. • Não há espaço para uma boa relação e ela não acontece na entrega de notas. • Ocorre quando há problemas e em função das notas. • A iniciativa é dos pais quando o aluno já apresentou algum problema, ou da escola, quando o aluno apresenta algum problema. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu acho que é pactuação mesmo cujo objetivo é a educação, educação formal mesmo . . . a escola e família têm que compactuar como que eles vão se relacionar pra que o seu objetivo, o bem maior, que é a formação da pessoa né”. • “falta um espaço, falta falta, falta um espaço, falta possibilitar essa abertura”. • “Eu acho que quando tem problema, quando tem, quando o aluno ou aluna são problemáticos, aí você chama o pai e a mãe”. • “O pai e a mãe às vezes vêm porque sabem que o menino é problema, então já reprovou” e “Tive que chamar o pai, pedi pra direção chamar o pai e a mãe de cinco alunos... são alunos que estão super perturbando... só entra na sua sala gritando”.
Pf2	<ul style="list-style-type: none"> • Presença da família na vida escolar do filho, acompanhando-o. • Ocorre em função das notas. • Ocorre quando os pais desejam fazer alguma reclamação ou pedir tratamento diferenciado para os filhos. • Ocorre uma ação de fiscalização por parte dos pais quando o aluno já reprovou ou já vivenciou um problema. • A iniciativa é dos pais, inclusive porque podem decidir se vão à escola, ou não, quando são convocados. • A escola está mais aberta para as famílias, apesar dos pais estarem mais ausentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • “É uma presença da família na vida escolar do aluno. Em termos de acompanhamento mesmo . . . acompanhamento de conteúdo, de estudo, de reuniões”. • “Eu acho que o único momento em que o pai do ensino médio está na escola é na entrega de notas”. • “eles não aparecem, a não ser que seja pra fazer algum tipo de reclamação”. • “ou se o menino tiver dado algum problema grave fora da escola, porque aí ele vem para vigiar e não para acompanhar estudo. Vem para fiscalizar”. • “Geralmente são os próprios pais. Até mesmo quando a escola chama se aquele pai que não quiser participar ele não vai aparecer”.
Pf3	<ul style="list-style-type: none"> • A iniciativa é da escola e do professor, quando há problemas de comportamento/disciplina. 	<p>“Eu acho que a maioria das vezes, eu como professora, parte de mim... e às vezes não é por nota, eu chamo por disciplina, por comportamento mesmo, porque é isso que afeta as notas baixas”.</p>

	<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
Pf3 (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> • Presença da família nas atividades escolares (presença física) e de lazer. • Ocorre em função das notas. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu acho que é uma família que esteja presente dentro da escola em todos os momentos que acontece tanto de bom quanto de ruim” e “A família-escola é aquela que tá presente nas atividades tanto na escola como também nos momentos de lazer”. • “Quando chega a semana de entrega de boletim”.
Pf4	<ul style="list-style-type: none"> • União entre ambos os sistemas em prol da formação da pessoa. • Presença dos pais na escola para saber do desenvolvimento do filho. • Ocorre quando o aluno apresenta dificuldades ou problemas. • Uma boa relação é baseada no diálogo, aceitação e interesse. • A relação família-escola já está estabelecida e é revista quando ocorre algum problema. • A relação existe pela preocupação com o filho e com o aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu entendo a união que tem que haver entre a família e a escola, pra.... pra construção do aluno”. • “Se os pais estão presentes na escola querendo saber do seu filho independente se ele tem algum problema ou não”. • “Eu acho que essa união acaba acontecendo mais quando o aluno apresenta dificuldade, né”. • “Uma boa relação pra mim é uma que tem o diálogo, que tem o interesse das duas partes em ouvir, que tem aceitação”. • “eu acredito que esta relação já acontece, ela já está pronta . . . Agora quando acontece algo . . . de problema, algum problema mesmo com o aluno, aí essa relação eu acho que ela é revista”. • “eu acho que é o porquê se eu me preocupo com o meu filho ou se escola se preocupa com o seu aluno”.
Pf5	<ul style="list-style-type: none"> • Interação dos sistemas acompanhando o filho-aluno. • É um tripé relacional e é uma relação intermediada pelo aluno-filho. • Não acontece em reuniões que os pais não podem se expressar. • Ocorre quando há um problema (relacionado a notas ou a divergências na interpretação dos pais e da escola) e a iniciativa é da escola. • A participação dos pais é por preocupação com o retorno que o filho lhe deve e com sua própria imagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Então, isso passa a ser... essa aproximação família-escola, né? no caso, os pais e a escola... tem o intuito de acompanhamento”. • “É uma coisa que realmente é um tripé, é uma tripé relacional, é a mãe e o pai, escola e filho” e “E essa relação só existe em termos de, quem intermedia essa relação é o filho, né? Quem intermedia essa relação é o filho”. • “para mim, estaria limitado se viesse numa reunião onde o pai, tem muito essa situação, onde ele não consegue expressar”. • “quando aparece uma questão problema, né? uma problemática... a escola toma a iniciativa”. • “Só que ele... ele não vai envolvido na preocupação do filho como tal, né? Mas de como que esse filho pode dar um certo retorno para ele”.

A análise da *Categoria 1 – Idéias sobre a relação família-escola*, sinaliza que as concepções dos professores acerca da relação entre as famílias e a escola são bastante variadas. Suas idéias falam de uma pactuação entre família e escola que tem como objetivo a formação da pessoa; da presença da família na vida escolar do filho, acompanhando-o; da

presença da família na escola em todas as atividades e momentos, sejam eles positivos ou negativos; da união entre a família e a escola para a construção do aluno, com os pais presentes na escola; e da interação dos pais em favor do que o filho aprende, estabelecendo um tripé relacional (pais, escola e filho-aluno) intermediada pelo aluno.

É possível identificar que, para duas professoras, a relação família-escola está claramente baseada na presença física dos pais na escola apontando que a relação se refere a “uma família que esteja presente dentro da escola” (Pf3) e, também, às ocasiões em que “os pais estão presentes na escola querendo saber do seu filho” (Pf4). Outro ponto comum entre dois professores é a idéia de que a relação família-escola ocorre por meio do acompanhamento dos pais em relação aos filhos, em termos de conteúdo, reuniões, contratação de professor particular e, enfim, acompanhamento do processo de desenvolvimento intelectual e comportamental dos filhos. Assim, para eles, a relação família-escola acontece “em termos de acompanhamento mesmo, acompanhamento de conteúdo, de estudo, de reuniões” (Pf2), sendo que essa interação dos pais com a escola é “em favor daquilo que o seu filho aprende, né? tanto no que diz respeito a... esse lado cognitivo, quanto comportamental. . . no caso, os pais e a escola... têm o intuito de acompanhamento, como está esse processo” (Pf5).

Ainda em relação às idéias sobre a relação família-escola pode-se falar também das noções de relação unidirecional ou bidirecional presentes nas verbalizações dos professores. A bidirecionalidade se refere à troca e a influência existente entre os participantes de uma relação, considerando a reciprocidade das interações e as variáveis de um participante que influenciam o outro, e vice-versa (Hinde, 1997). Sobre este aspecto, destaca-se que somente uma professora (Pf1) apresenta, em sua concepção sobre a relação, a noção exclusiva de bidirecionalidade, dizendo que “a escola e a família têm que compactuar como que eles vão se relacionar” (Pf1). A unidirecionalidade, por sua vez, não

reconhece influências e ações recíprocas entre as partes, pois pressupõe a ação linear de uma das partes em relação à outra, conforme exemplificam outras duas professoras que indicam apenas a atuação da família juntos aos filhos. Assim, dizem que a relação família-escola “é uma presença da família na vida escolar do aluno” (Pf2) e que “é uma família que esteja presente dentro da escola . . . em todos os momentos” (Pf3). As verbalizações dessas professoras ilustram que a presença da família, direcionada ao acompanhamento e participação nas atividades do filho, é representativa da relação família-escola, a qual está pautada, apenas, na ação de uma das partes: a família.

No Capítulo III, foram apresentados alguns modelos de envolvimento família e escola que reiteram o posicionamento de alguns dos professores participantes deste estudo por focalizarem, principalmente, a ação da família quando se referem à relação entre os dois sistemas. O aspecto comum entre os modelos apresentados por Marques (1999) e por estes professores refere-se ao fato de que ao tratarem de questões que consideram importantes ao desenvolvimento dos filhos-alunos e para a relação entre família e escola, tanto os modelos apresentados quanto os professores deste estudo indicam a ação dos pais como prioridade. Autores brasileiros (Hernández, 1995; Reali & Tancredi, 2005) também já observaram essa situação relatando que a participação familiar aparece relacionada ao interesse pelo desempenho de seus filhos e à participação e colaboração dos pais nas atividades propostas pela escola e, assim, ao tratar da relação família-escola enfatizam a participação dos pais.

Ainda sobre as idéias acerca da relação, outros dois professores participantes apresentaram em seu discurso tanto a noção bidirecional quanto unidirecional. A presença dessas duas idéias no discurso de um mesmo participante pode ser exemplificada por Pf4 que, em um momento, diz que “uma boa relação pra mim é uma que tem o diálogo, que tem o interesse das duas partes em ouvir” e que a relação família-escola é “a união que tem

que haver entre a família e a escola, pra construção do aluno”, e que, em outro momento, diz que “pra mim o que que é um bom relacionamento? Se os pais estão presentes na escola querendo saber do seu filho independente se ele tem um problema ou não”. Nesse mesmo sentido de idéias uni e bidirecionais, Pf5 diz que a relação família-escola se refere a “essa interação dos pais em favor daquilo que o seu filho aprende, né?”, esclarecendo mais adiante que “então, isso passa a ser... essa aproximação família-escola, né? No caso os pais e a escola... têm o intuito de acompanhamento”. Vê-se, por essas verbalizações dos participantes Pf4 e Pf5, que a noção de relação perpassa tanto a ação isolada da família em prol do aluno (unidirecionalidade) como também a ação conjunta e recíproca dos pais e da escola em prol do aluno (bidirecionalidade), havendo, dessa forma, trocas e influências entre os sistemas e realização conjunta de determinadas atividades (Hinde, 1997).

Por fim, após apresentar algumas idéias dos professores sobre a relação família-escola, é relevante destacar a idéia de um deles, que é bastante representativa da idéia principal deste trabalho. De acordo com Pf5, a relação família-escola “é uma coisa que realmente é um tripé, é uma tripé relacional, é a mãe e o pai, escola e filho . . . e essa relação só existe em termos de quem intermedia essa relação é o filho, né? Quem intermedia essa relação é o filho”. A fala deste professor transmite a idéia de que a relação entre a família e a escola existe por haver um aluno-filho que dá sentido e significado a esta relação e que transita entre os dois sistemas, vivenciando-os e promovendo o intercâmbio entre eles. Portanto, a relação família-escola é estabelecida porque existe um filho, membro de uma família, que ingressa em uma escola, tornando-se, também, um aluno; este aluno participa ativamente dos dois sistemas, agindo e relacionando-se de forma distinta em cada um deles, levando e trazendo informações, vivências e saberes de um para o outro e, assim, favorecendo a interação entre eles.

Apesar de serem grupos sociais específicos, família e escola estão inseridos em um tempo, em uma história e em uma complexa estrutura sócio-cultural que delimitam suas fronteiras ao mesmo tempo em que os entrelaçam e estabelecem interseções, por haver entre eles um sujeito comum, sobre o qual recaem responsabilidades e preocupações.

Ainda quanto às idéias que sustentam a relação família-escola, todos os professores participantes relatam que esta relação ocorre, principalmente, quando existe algum problema ou nas ocasiões de entrega de notas e boletins. Dessa forma, os relatos de alguns professores são de que “o único momento em que o pai do Ensino Médio está na escola é na entrega de notas” (Pf2), ou “quando tem problema, quando tem, quando o aluno ou aluna são problemáticos” (Pf1), fazendo com que “essa união acaba acontecendo mais quando o aluno apresenta dificuldade” (Pf4). Outras situações também indicadas pelos professores são aquelas nas quais os pais vão à escola reclamar de algo; vão vigiar/fiscalizar o filho ou vão cobrar-lhe um retorno quanto ao investimento feito até o momento; e quando a escola e a família fazem interpretações divergentes quanto a determinado fato ou atitude, levando a ocorrência da relação.

Em consonância a estes motivos, a iniciativa para a relação é, na maioria das vezes, da escola: “Eu acho que a maioria das vezes, eu como professora, parte de mim . . . eu chamo por disciplina, por comportamento, porque é isso que afeta as notas baixas” (Pf3). Quando a iniciativa é dos pais, ela também surge a partir da existência e do reconhecimento de um problema, pois “o pai e mãe às vezes vêm porque sabem que o menino é problema, então já reprovou aí quer saber se ele melhorou” (Pf1).

Vê-se, então, que a tônica da relação entre família e escola é essencialmente vinculada à existência de problemas, estejam eles relacionados à comportamento/disciplina (alunos que perturbam a aula, gritam em sala, desafiam o professor) ou a notas baixas. E ainda, e principalmente, que esta tônica é perpetuada tanto pela escola quanto pela família.

Estudo realizado por Bhering (2003) também identificou este padrão de relacionamento entre as famílias e as escolas, no qual predomina situações de baixo rendimento escolar e de mal comportamento dos alunos, ou seja, situações identificadas como problemas.

Tabela 16

Categoria 2 para professores – Funções da escola

	<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
Pf1	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer equilíbrio entre a liberdade e a disciplina. • Professor deve educar/ensinar e provocar o desejo pelo conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • “a escola tem que ter espaço pro espontâneo mas também tem que ter espaço pra disciplina”. • “Eu acho que a função dos professores é educar mesmo, sabe é ensinar, mas é ensinar não só no sentido formal... mas tem uma parte que é de você provocar o desejo de conhecimento”.
Pf2	<ul style="list-style-type: none"> • Direcionar o ensino no EM de forma a classificar e selecionar os alunos. • Professor deve orientar e ajudar o aluno sobre suas possíveis escolhas. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Direcionar o ensino... Porque o ensino médio hoje em dia é isso. Você tem que classificar o aluno... É, tem que haver uma seleção e eu acho que essa seleção começa no ensino médio”. • “Eu acho que o professor ele tá ali para orientar e ajudar aquele aluno que não conseguiu se decidir mesmo tendo orientação da escola e em casa”.
Pf3	<ul style="list-style-type: none"> • Educar os alunos em todos os aspectos. • Professor deve ter relação de liberdade e de rigidez para ajudar na educação dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • “a escola é pra educar porque senão o nome não seria educandário, porque educandário?... tem que ser um educador mesmo em todos os aspectos”. • “Às vezes você tem que ser rígido, tem que ser sério, assim como você também tem que ser um professor mais aberto... aí isso me leva a ajudar também às vezes na educação deles”.
Pf4	<ul style="list-style-type: none"> • Dar continuidade às ações e ensinamentos da família. • Professor deve dialogar com o aluno para identificar como está a relação família-escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • “dar continuidade às mesmas coisas, às mesmas”. • “Eu acho que você descobre como está essa relação através do aluno... Eu acho que eu iria, que eu consigo descobrir isso através do diálogo e da convivência com o aluno”.
Pf5	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar o aluno para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho. • O professor tem função “extra” na relação com o aluno; deve fazer a mediação com os pais; e deve encaminhar o aluno a outro profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • “O educador . . . ele faz essa função extra . . . porém num tá... não está no... no lado pedagógico dele, ou no lado que ele aprendeu na faculdade”. • “Eu acho... essa função de intermediário... intermediar... ele facilitaria esse conhecimento mediador . . . do pai”.

A *Categoria 2 – Funções da escola*, traz indicações das funções e responsabilidades atribuídas aos professores e à escola de uma forma geral e sugestões de possíveis funções e ações em prol da relação família-escola. De acordo com os professores, a escola tem as funções de educar os alunos em todos os aspectos, inclusive ensinar sobre liberdade e disciplina; trabalhar na formação dos aspectos cognitivos e de inserção na sociedade; direcionar o ensino para os prováveis processos de classificação e seleção dos quais os alunos participarão (vestibulares e concursos, por exemplo), preparando-os; e dar continuidade à formação iniciada na família. A partir das verbalizações dos professores acerca das funções da escola no Ensino Médio, vê-se que as funções diante desta etapa trazem indicações relacionadas à formação humana e integral do aluno, além de indicações específicas voltadas para o direcionamento aos processos seletivos dos quais poderá participar, a profissionalização e para a sua inserção no mercado de trabalho.

Ao tratar das características do Ensino Médio, Cardoso (2003) diz que por muito tempo esta etapa tem se desenvolvido como uma preparação do aluno para a etapa seguinte, que é o ensino superior, despreocupando-se em desenvolver uma educação integral e ampla nos jovens. Esta função preparatória para o vestibular e para os concursos atribui à escola de Ensino Médio a responsabilidade de preparar os alunos para a vida profissional, como que se a proposta educacional nesta etapa da escolarização se voltasse exclusivamente para o objetivo de tornar os alunos aptos a serem aprovados nos vestibulares (Cardoso, 2003). Entretanto, a presença destes dois tipos de funções (formação humana e formação profissional), conforme foi relatado pelos professores participantes deste estudo, está em consonância com o que vem sendo proposto recentemente para o Ensino Médio, etapa em que se busca que o aluno consiga desenvolver tanto as habilidades de capacitação quanto as de formação humana, contribuindo para a formação integral de um adulto (Kuenzer, 2000).

Assim sendo, nota-se que as funções da escola diante da realidade do Ensino Médio, considerando a opinião dos professores participantes, estão estabelecidas sobre a intenção de favorecer o desenvolvimento de habilidades e saberes necessários à vida em sociedade e ao trabalho técnico.

Em relação às suas próprias funções para com a formação dos alunos, os professores apontam que devem ensinar/educar os alunos, tanto no sentido do aprendizado formal quanto no aprendizado de questões relacionadas à formação pessoal e relacional; devem provocar no aluno o desejo pelo conhecimento e orientá-los sobre suas possíveis escolhas profissionais; e devem, também, ajudar, orientar ou encaminhar os alunos quando percebem que estão com possíveis problemas. Quanto às funções voltadas para a relação família-escola os professores pontuam que devem dialogar com o aluno para saber como está esta relação e devem mediar a relação dos pais com a escola, conversando e orientando-os sobre o processo do filho e sobre a relação com a escola. Sobre esta última função de mediador e de orientador junto aos pais, Pf5 diz que o professor “facilitaria esse conhecimento mediador e facilitador desse... desse desconhecimento do pai... acompanha esse processo, né? de onde ele é o orientador. Orientar... ele orienta, ele vai mediando, ele vai orientando o pai... no que o aluno, o que ele percebe”. O conceito de mediação conforme proposto por Vygotsky (2003), diz respeito à intervenção de um elemento intermediário numa relação, fazendo com que esta relação deixe de ser direta e passe a ser mediada por esse elemento.

Para Pf5, o professor tem o papel de acompanhar o desenvolvimento dos alunos, atento às suas relações, aos seus comportamentos e às suas mudanças, por exemplo, com o intuito de informar e dialogar com os pais a respeito do que percebe em sala de aula e na escola. Busca-se que esse diálogo oportunize uma interlocução a respeito do que ocorre na escola e na família, favorecendo, dessa forma, o desenvolvimento dos alunos uma vez que

estão sendo acompanhados pelos dois principais sistemas nos quais estão diariamente inseridos. Dessa maneira, o professor tem “então essa função intermediária... de chamar o pai, conversar com o pai . . . Não é entrar em conflito . . . chama o pai para orientar... chama o pai, convida o pai, provoca o pai a acompanhar, a ter uma co-responsabilidade com o professor né?” (Pf5).

Tabela 17

Categoria 3 para professores – Funções da família

<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
Pf1 <ul style="list-style-type: none"> • Socializar os filhos, ensinar sobre hierarquia, organização, disciplina, responsabilidade e respeito. 	<ul style="list-style-type: none"> • “a família tem que realmente ensinar a... ter o processo de socialização primeiro da família né, que eu acho que é de ensinar mesmo a estar no mundo. A hierarquia . . . a família tem que socializar um pouco isso, a coisa da organização e disciplina você tem que ter espaço”.
Pf2 <ul style="list-style-type: none"> • Direcionar o aluno em suas escolhas e decisões profissionais. • Ensinar sobre responsabilidade para que a escola possa dar continuidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Direcionar, mas eu acho que a família tem que te direcionar . . . Como escola você não tem como dizer ‘Ah não olha você deve de repente ir praquela faculdade, pode ser bom pra você’, então eu acho que tem que partir da família mesmo”. • “Se você não teve isso (responsabilidade), não adianta a escola puxar que ninguém vai te dar porque não foi ensinado então não adianta a escola puxar aí o aluno não tem responsabilidade”.
Pf3 <ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar o diálogo com os filhos. 	<ul style="list-style-type: none"> • “tem certas coisas que aluno conversa comigo que não conversa com pai e com mãe, e eu acho que isso deveria ser o papel de pai e da mãe . . . Eles não têm assim... eu acho que eles não têm mesmo é privacidade com o pai”.
Pf4 <ul style="list-style-type: none"> • Guiar a vida dos filhos; ensinar valores; dialogar, dar carinho e atenção. • Procurar saber o que acontece na escola; ir à escola quando identificar algum problema e ajudá-lo. • Os pais devem identificar os momentos em que precisam estar mais pertos ou não. 	<ul style="list-style-type: none"> • “eu acho principalmente é plantar os valores no coração da criança porque . . . eu acredito que é a família que vai colocando os valores, o modo de ver as coisas, o modo de tratar as pessoas”. • “quando você é próximo do seu filho você percebe quando ele tá precisando de ajuda”. • “Então os pais também têm que ter essa sensibilidade, de repente o filho tá meio assim e deixar, não é ficar forçando eu acho, mas é função de pai e mãe buscar o equilíbrio”.

	<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
Pf5	<ul style="list-style-type: none"> • A função da família relaciona-se à afetividade e ao amor. • Co-responsável pelo aluno, juntamente com a escola. • Acompanhar de perto o desenvolvimento do filho em prol de sua formação pessoal. • A função da família vai além do aspecto financeiro. 	<ul style="list-style-type: none"> • “você tem ali todo um... um aspecto de afetividade . . . essa questão afetiva diz respeito à família”. • “Os pais têm que sentirem co-responsáveis juntamente com a escola, né? se sentirem co-responsáveis em trabalhar em conjunto, conjuntamente”. • “esse acompanhamento mais aproximado faz com que o jovem tenha uma certa base, tenha uma certa fundamentação . . . decisório pro seu caráter pessoal”. • “que se faz necessário esse intermédio do filho, que não se limita ao intermédio... intermédio financeiro, né? intermédio burocrático”.

Tratadas as funções da escola, a *Categoria 3 – Funções da família*, traz as especificidades do papel dos pais no processo de formação dos filhos. Segundo os professores participantes, são funções da família: responsabilizar-se pelo processo de socialização dos filhos, ensinando-lhes sobre valores, regras, disciplina, responsabilidade e outros; acompanhar e orientar os filhos no processo de formação moral; dialogar com eles sobre questões do seu desenvolvimento afetivo-relacional, por exemplo; ter sensibilidade para perceber que o filho está vivenciando uma situação difícil e assim poder ajudá-lo.

Nota-se que grande parte das funções atribuídas às famílias coaduna-se com o que a literatura denomina de socialização primária, processo pelo qual a família ensina às crianças padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade (Bock & cols, 1999; Oliveira, 2002; Polonia & Dessen, 2005). Por meio da socialização, a família se responsabiliza pelo desenvolvimento e aquisição de comportamentos considerados adequados em termos dos padrões sociais vigentes em cada cultura, conforme pontuam algumas professoras: “a família tem que realmente ensinar a... ter o processo de socialização primeiro da família né, que eu acho que é de ensinar mesmo a estar no mundo” (Pf1) e “qual seria o papel da família, eu acho principalmente é plantar os valores no coração da criança” (Pf3).

Outras funções atribuídas à família são de direcionar as escolhas profissionais dos filhos e de acompanhar e se informar sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos filhos que ocorrem no contexto escolar. Portanto, a família deve “direcionar, mas eu acho que a família tem que te direcionar. Porque se você tem uma família que tem condição de pagar uma escola particular, mas ela não te direciona, você vai ficar naquilo ali” (Pf2).

Tabela 18

Categoria 4 para professores – Papel dos alunos na relação família-escola

	<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
Pf1	-	-
Pf2	<ul style="list-style-type: none"> • Ter responsabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Responsabilidade porque . . . ele tem que ter o mínimo de responsabilidade . . . e a responsabilidade no ensino médio é tudo, é fundamental”.
Pf3	-	-
Pf4	<ul style="list-style-type: none"> • Decisão pessoal de querer mudar a família. 	<ul style="list-style-type: none"> • “seria assim, a decisão própria do aluno. A decisão mesmo de falar com os pais, sabe decidir ‘eu quero mudar’ sabe, a decisão ‘eu quero que a minha família mude’ . . . seria uma mudança interior mesmo, partindo dele”.
Pf5	<ul style="list-style-type: none"> • Intermediar a relação família-escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • “o filho pode intermediar, ou ajudar a intermediar essa relação entre escola e pais... nessa relação mais aproximada, mais responsável”.

A última categoria das funções é a *Categoria 4 – Papel dos alunos na relação família-escola*, a qual traz indicações acerca da função do aluno diante desta relação e com sua formação. De acordo com os professores, as funções dos alunos são de assumir responsabilidade por seu processo formativo, pois “ele tem que ter o mínimo de responsabilidade . . . e a responsabilidade no Ensino Médio é tudo, é fundamental” (Pf2); decidir que quer mudar sua família, assumindo “a decisão ‘eu quero que a minha família

mude' . . . seria uma mudança interior mesmo, partindo dele” (Pf4); e mediar a relação entre família e escola, pois “o filho pode intermediar, ou ajudar a intermediar essa relação entre escola e pais” (Pf5).

Tabela 19

Categoria 5 para professores – Participação dos pais no Ensino Médio

	<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
Pf1	<ul style="list-style-type: none"> • A participação dos pais é diferente em cada etapa, a criança é mais dependente e existe uma demanda para o pai participar, enquanto no EM dispensa-se certos procedimentos adotados anteriormente. • A menor participação no EM é decorrente do desenvolvimento e, portanto, é natural. • Os pais podem participar dizendo o que não gostam e o que esperam da escola, mas sem tutelar os filhos. • Sugestão: Os pais devem ensinar sobre disciplina, exercendo autoridade. 	<ul style="list-style-type: none"> • “eu tenho um filho pequeno . . . e aí você participa mais porque, por exemplo . . . vem muita demanda pra você mesma da escola . . . No Ensino Médio eles têm muito mais independência”. • “a pessoa fica muito mais independente, então eu acho que a menor participação ela é natural mesmo”. • “eu acho que os pais têm que participar mesmo, têm que falar do que não gostam, do que esperam, mas sempre tomando o cuidado pra ver se não tão mais uma vez tutelando os filhos porque se for assim não adianta”. • “eu acho que a mãe e o pai podia ajudar muito mais na coisa da disciplina em casa . . . pai e mãe tem que saber exercer autoridade”.
Pf2	<ul style="list-style-type: none"> • No EM não se tem certos procedimentos que eram adotados antes. • A participação dos pais no EM é com foco nas notas dos filhos. • A queda do acompanhamento no EM está relacionado à etapa de desenvolvimento dos filhos. • Os pais trabalham e por isso participam pouco. • A pouca participação dos pais no EM não muda. • A participação dos pais é para solicitar tratamento diferenciado aos filhos e para dizer o que não gostam, apesar de não caber a eles decidirem. • Sugestão: Na ocasião da entrega de notas, mostrar aos pais a realidade que os filhos enfrentarão ao término do EM. 	<ul style="list-style-type: none"> • “é básico do ensino médio que o pai não vai ficar atrás de agendinha, não vai ficar atrás do menino o tempo inteiro”. • “A maioria deles deixam de acompanhar ou quando vem é só para buscar a nota”. • “parece que chegou no ensino médio ‘ah não ele já tá adulto ele que se vire’ . . . e deixam de acompanhar completamente”. • “hoje em dia a maioria das mães trabalham e . . . você deixa de ter prioridade com seu filho por outras coisas” • “Não acho legal, mas eu acho que isso não muda não, eu acho que no ensino médio não muda muito não”. • “eles vêm mais preocupados em você tratar de forma diferenciada o filho deles”. • “então o momento ideal é você fazer um chamariz . . . no momento de pegar a nota . . . ver qual a realidade que eles vão enfrentar no ensino médio . . . o que eles vão passar fora dali”.

TEMAS	VERBALIZAÇÕES
<p>Pf3</p> <ul style="list-style-type: none"> • A participação dos pais a partir da 7ª série diminui, especialmente no EM. • No EM os pais transferem a responsabilidade aos filhos. • Alguns pais de alunos do EM querem realizar seu sonho profissional no filho, cobrando-o. • A participação dos pais no planejamento das aulas seria interessante para ajudarem os filhos. • A pouca participação dos pais é por trabalharem e por falta de interesse. • Sugestão: Ao levar os filhos na escola os pais poderiam conversar com o professor. • Sugestão: Os pais devem disponibilizar um tempo diário para conversar com o filho sobre a escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Quando tá até a quinta série, sexta série ainda vem, mas quando passa de sétima em diante não vem mais nenhum pai, principalmente no ensino médio”. • “jogam o aluno no ensino médio e dizem ‘agora é com você, você faz o que você quer, eu fiz a minha parte, coloquei, paguei e agora é contigo”. • “porque às vezes o pai no ensino médio, eu sinto que ele quer fazer o sonho dele, sabe. Realizar o que ele queria e às vezes passa isso pro filho como uma cobrança muito grande”. • “Eles não topariam fazer planejamento com os pais . . . Muitos são assim ‘eu que sou professor, eu que mando, o plano de aula é meu, eu faço o que eu quero”. • “mas eu acho que é falta de interesse mesmo. Eles não se preocupam de jeito nenhum” e “geralmente os pais trabalham o dia todo”. • “Eu acho que cada pai, ele mesmo como pai, deveria tirar uma, duas vezes, de quinze em quinze dias, e ir na escola”. • “Se cada pai tirasse dez minutos por noite, já que trabalha o dia todo, e procurasse saber a história do dia do filho eu acho que já era grande coisa . . . ele ia sentir o carinho do pai”.
<p>Pf4</p> <ul style="list-style-type: none"> • A participação dos pais na adolescência é diferente das etapas anteriores. • A participação dos pais no EM é com foco no aluno-vestibulando e não no filho enquanto pessoa. • Os pais não têm responsabilidade com a educação dos filhos e a atribuem à escola. • A separação dos pais é motivo para sua pouca participação. • Os pais podem participar quanto à conteúdo. • Sugestão: A participação dos pais no EM deve ser diferente, menos presente. 	<ul style="list-style-type: none"> • “ainda mais na adolescência, eu acho que não é necessário essa relação família-escola acontecer tanto quanto acontecia com quando criança”. • “a maioria dos pais do ensino médio que acompanham seus filhos é pra cobrar . . . então não tá acompanhando o ser humano, tá acompanhando o aluno, o filho-aluno que tá estudando, o vestibulando”. • “eu acho que são pessoas que infelizmente foram agraciadas com uma vida, que é o filho, mas não tem responsabilidade para isso”. • “eu acho que tem que acontecer, afinal a educação também é essencial pro filho . . . se for em termos de conteúdo, eu acho que tá certo, eu acho que tem tá preocupado sim”. • “Como poderia ser? Bom, assim, eu acho que, claro, não tão presente como de uma criança”.
<p>Pf5</p> <ul style="list-style-type: none"> • A participação dos pais até o EF é voltada para a formação humana e afetiva. • No EM a preocupação dos pais é instrumental, pois está relacionada à aprovação no vestibular. 	<ul style="list-style-type: none"> • “No fundamental... as coisas eram mais humanas, afetivas”. • “A minha preocupação é essa, vai para a UNB, passou no PAS? Vai para a UNB? É um instrumento, é um objeto . . . ele tem que dar um retorno para mim”.

TEMAS	VERBALIZAÇÕES
<p>Pf5 (cont.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • O acompanhamento dos pais está vinculado à idade dos filhos. • Os pais não têm oportunidade de dialogar com a escola e amadurecer suas opiniões, assim como existem interpretações equivocadas dos professores sobre a participação dos pais. • Os pais trabalham e têm muitas obrigações, por isso participam pouco. • Sugestão: Participação bidirecional. • Sugestão: A escola ter uma sala de atendimento familiar. • Sugestão: Convidar os pais para participarem dos Conselhos de Classe. 	<ul style="list-style-type: none"> • “mas muitas das pessoa, elas . . . atribui a maioria a uma certa idade. ‘Até um certo ponto eu acompanho. Até outro, eu não me importo tanto’, né?”. “a problemática que... está sendo apresentada . . . creio eu que se dá mais por falta dos pais virem . . . Então, os professores tratam aquilo dali como sendo, ‘Ó, os pais estão entrando’... mas na verdade eles estão entrando com outros problemas... com outros pensamentos e... acaba que a interpretação que a gente faz é que eles estão se intrometendo”. • “quando não ocorre o fato dela trabalhar muito, etc., essas dificuldades mesmo do cotidiano, da vida”. • “estou falando da questão de tanto a escola ir ao encontro, como dos pais irem”. • “Se a escola, por exemplo, tivesse uma sala só para atendimento familiar, só para atendimento . . . cujo ambiente seja propício para um... um diálogo”.

Focalizando a *Categoria 5 - Participação dos pais no Ensino Médio*, pode-se falar das diferenças e semelhanças na participação dos pais nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Segundo a opinião dos professores, a principal observação acerca da participação dos pais no Ensino Médio é de que ela se torna diferente e menor, pois os adolescentes já têm mais independência e liberdade, fazendo com que determinadas atitudes que se tinha com o filho nas séries iniciais deixem de ocorrer. A discussão que se propõe em decorrência dessa constatação (a diminuição da participação dos pais) é: essa mudança é adequada e esperada em função do processo de desenvolvimento dos alunos ou ela é entendida como inadequada? Propõe-se essa discussão, pois, do ponto de vista de alguns professores, “a menor participação ela é natural mesmo, você não precisa pegar um menino do Ensino Médio pela mão, o que você tem que fazer com a criança pequena” (Pf1), “ainda mais na adolescência, eu acho que não é necessário essa relação família-escola acontecer tanto quanto acontecia com quando criança” (Pf4), pois “o natural é o distanciamento mesmo” (Pf2).

Ou será que se deve questionar o tipo de participação mais adequado à realidade do Ensino Médio, isto é, reconhece-se que há uma mudança no Ensino Médio, mas o que se deve discutir é o rumo que essa mudança adquire. É compreensível que o tipo de participação ou acompanhamento dos pais irá mudar, já que “é básico do Ensino Médio que o pai não vai ficar atrás de agendinha, não vai ficar atrás do menino o tempo inteiro” (Pf2), uma vez que se entende que pelo processo de desenvolvimento humano o sujeito adquire, na adolescência, autonomia e independência. Dessa forma, pode-se acreditar que a discordância dos professores está no fato de que a mudança que se tem presenciado é no sentido de delegar aos filhos toda a responsabilidade, deixando de acompanhá-los e não apenas diminuindo o acompanhamento. Sobre esse assunto, Pf3 relata que os pais “jogam os alunos no Ensino Médio e dizem ‘agora é com você, você faz o que você quer’”, assim como Pf2 que também comenta em duas ocasiões que “parece que chegou no Ensino Médio ‘ah não, ele já tá adulto ele que se vire’”, “só que aí os pais confundem se distanciar com largar, esse é um grande problema”.

Os professores reconhecem, portanto, que a mudança e a diminuição da participação dos pais no Ensino Médio são naturais, em virtude do processo de desenvolvimento humano. Entretanto, discordam que essa mudança deve ocorrer no sentido de não mais acompanhar a vida escolar dos filhos e de delegar a eles a responsabilidade total por seu sucesso ou fracasso. Em pesquisa realizada junto com professores, Oliveira (2002) também identificou que eles percebem que há um afastamento dos pais devido à independência ou crescimento dos filhos que começam a responder pelo seu próprio processo de aprendizagem.

Outro tipo de mudança na relação dos pais com os filhos de Ensino Médio, que também é criticado pelos professores, é a mudança no sentido da cobrança excessiva pelo fato do aluno estar cursando o Ensino Médio e estar diante do desafio de prestar o

vestibular. Para uma professora, “a maioria dos pais do Ensino Médio que acompanham seus filhos é pra cobrar, ‘porque agora você já está no Ensino Médio e você já vai prestar vestibular, vai pra faculdade’” (Pf4). Os professores se referem, ainda, ao fato de que a mudança na participação dos pais também ocorre no que concerne à formação mais global do filho e não apenas à formação acadêmica e profissional. Sobre isso, dois professores sinalizam que no Ensino Médio o pai “não tá acompanhando o ser humano, tá acompanhando o filho-aluno que tá estudando, o vestibulando, é essa a preocupação dele. Então não é aquela preocupação da criança que era formar o ser humano” (Pf4). E outro professor complementa que a relação entre pais e filhos no Ensino Médio é uma relação objectual e não mais afetiva, pois a preocupação dos pais, nesta etapa, é com a aprovação no vestibular como sinônimo de retorno ao investimento feito ao longo dos anos. Segundo Pf5, é como se os pais pensassem que ““A minha preocupação é essa, vai para UnB, passou no PAS? Vai para a UnB?’ É um instrumento, é um objeto. Fica assim... tratando os filhos muito como objetos intelectuais . . . ao passo que, anterior a isso, as coisas eram mais humanas, afetivas”.

Posto dessa forma, acredita-se que a questão atual que deve ser considerada é a de que pode haver mudança no tipo de participação e acompanhamento dos pais, em função da série, idade e etapa de desenvolvimento do filho, mas que não se deve deixar de acompanhá-los nem esquecer a preocupação com a formação do ser humano. Trata-se, portanto, de “não deixar ele achando que ele agora caminha sozinho. ‘Ah! Agora meu filho já tá em tal série pode se virar sozinho’. Eu acho que isso não existe, não existe. Existe assim, diferença de fases. ‘Não, hoje meu filho tá com tantos anos e eu não preciso acompanhar ele nisso, ele tá com tantos anos e naquilo eu não preciso mais acompanhar’” (Pf4). A mudança no tipo de participação dos pais à medida que os filhos crescem é compreendida em decorrência do processo de desenvolvimento humano; no entanto, esta

mudança ainda deve se pautar no conhecimento e acompanhamento do processo escolar dos filhos, no apoio oferecido aos mesmos em situações que percebem a necessidade de serem ajudados, entre outros aspectos.

Ainda dentro da categoria sobre a participação dos pais, outra questão diz respeito aos limites da relação família-escola e aos limites da participação das famílias em questões da escola, ou seja, os professores questionam sobre até que ponto é possível, permitida e desejada a participação dos pais em questões escolares. Por parte dos professores, há concordância que os pais devem falar do que não gostam, do que esperam da escola e, para alguns, também podem participar do planejamento das aulas e dos projetos da escola. Segundo os professores, a escola está aberta para ouvir os que os pais pensam, todavia, alguns sinalizam sobre a importância dessa participação não ser em termos de proteger equivocadamente os filhos ou de querer privilegiá-los, “sempre tomando o cuidado para ver se não tão mais uma vez tutelando os filhos porque se for assim não adianta” (Pf1).

A participação dos pais e o diálogo em diferentes ocasiões são aceitos pelos professores, sendo que para eles “o problema é que eles (pais) confundem você comentar algumas coisas que você acha que podia ser melhorado e você dizer ‘não, assim tá errado’” (Pf2), pois entendem que não cabe aos pais definir, no contexto escolar, o que está certo ou errado. Entre as possíveis razões que justificam a compreensão dos professores de que os pais não podem ou não devem opinar e discordar sobre certas situações escolares, identificam-se as seguintes: “E não é eles que têm que saber se está errado porque se ele soubesse quem estaria em sala de aula era ele, né” (Pf2), ou, ainda, a fala de outra professora ilustrando a forma de pensar de seus colegas em relação à participação dos pais “Muitos são assim ‘eu que sou professor, eu que mando, o plano de aula é meu, eu faço o que eu quero’” (Pf3).

Pautando-se nestas colocações e baseados na compreensão de que o professor é o profissional devidamente habilitado, alguns professores não concordam e não permitem que os pais opinem sobre algumas questões. As razões apresentadas por estes professores estão vinculadas à sua formação profissional e à sua preparação e capacitação para exercer a função de professor e, conseqüentemente, para estabelecer os critérios do que é aceitável, permitido e correto.

Para além das razões de formação e preparação inerentes à função de professores, as justificativas apresentadas por eles falam também de sua subjetividade, a qual é definida por González Rey (2005a) como um sistema complexo que é capaz de expressar, através de sentidos subjetivos, a diversidade de aspectos objetivos da vida social. Assim, a subjetividade está envolvida em todas as ações humanas como, por exemplo, na ação do professor de discordar das opiniões dos pais acerca de situações escolares e pedagógicas.

Ao atribuir ao professor a competência exclusiva de julgar as situações, afirmam que somente o conhecimento pedagógico, próprio do professor, tem autoridade para definir como certo ou errado determinado fato. Nesse sentido, o saber do professor (pautado em conhecimentos técnico-científicos) é superior ao saber dos pais (pautado em conhecimentos do senso comum).

Seguindo nessa linha de pensamento, na qual o conhecimento e formação específica do professor lhe conferem competências e responsabilidades profissionais específicas, acrescentam-se as situações nas quais o professor se sente invadido pelo saber familiar. Sobre esse sentimento de invasão vivenciado pelos professores em decorrência da participação dos pais, Pf5 pontua que ele é fruto de uma confusão entre as idéias destes e as idéias dos professores. Para ele, a idéia que o pai apresenta e defende em certas ocasiões foi construída naquele momento específico, sem diálogo e reflexão com os professores sendo, portanto, divergente da opinião dos professores. Daí decorre que “os professores

tratam aquilo dali como sendo ‘Ó, os pais estão entrando’... mas na verdade eles estão entrando com outros problemas... com outros pensamentos e... acaba que a interpretação que a gente faz é que eles estão se intrometendo, né?” (Pf5). Vê-se, então, que a dita ‘intromissão’ dos pais em questões que não são de sua alçada, por não serem professores, pode ter um outro tipo de interpretação que não seja no sentido dos professores discordarem das idéias dos pais. Essa outra interpretação, conforme sugerida por Pf5, indica que existem opiniões diferentes a serem discutidas entre pais e professores e aponta, ainda, para o fato de que o diálogo é fundamental nas relações entre as famílias e a escola, pois é esse diálogo que oportunizará a compreensão dos pontos de vistas diferentes, o entendimento entre as partes e a aceitação. Ao tratar da participação dos pais, Veiga (2006) reforça a importância do diálogo quando se procura implantar e desenvolver uma prática de natureza participativa entre os sistemas, pois o exercício do diálogo é que desconfigura a ação autoritária existente no interior das organizações e permite aos sujeitos se conhecerem em sua história e especificidade.

Na tentativa de verificar se, no ponto de vista dos professores são possíveis outras formas de participação dos pais, a Categoria 5 traz, ainda, sugestões que eles teriam considerando, especificamente, a realidade do Ensino Médio. As respostas dos professores foram bastante diversificadas havendo indicações relacionadas ao ensino da disciplina, organização e autoridade; à disponibilidade de tempo dos pais para dialogar com os professores e também com os filhos em casa; à criação de um espaço específico na escola para dialogar com os pais (sala de atendimento familiar); e à participação dos pais nos Conselhos de Classe. Indo além das sugestões voltadas para uma participação diferenciada das famílias, um dos professores sugere ações que partiriam de ambos os sistemas, tanto da escola quanto das famílias: “estou falando da questão de tanto a escola ir ao encontro, como dos pais irem. De você ir ao encontro, vai deixar que eles... te recepcionem, e você

perceba essa recepção e se sinta à vontade. Aqui, é você que recebe e eles vão se sentir à vontade ou não” (Pf5). Vê-se por essa fala que a reciprocidade e a ação bidirecional entre os sistemas já estão inseridas nas concepções de alguns atores escolares, sendo pontos favoráveis à transformação da relação entre família e escola.

Tabela 20

Categoria 6 para professores – Relação pais e filhos adolescentes

	<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
Pf1	<ul style="list-style-type: none"> • Adolescência é a busca da identidade pessoal. • A adolescência é etapa de conflito em que não há uma relação tranqüila. • Os pais de adolescentes não se sentem preparados para educá-los. 	<ul style="list-style-type: none"> • “ele tá criando buscando consolidar a identidade dele ou dela, querendo saber quem ele é”. • “eu acho que você tem um conflito de geração forte na adolescência . . . não é uma relação, adolescência não é uma relação tranqüila, pelo contrário né . . . é mais conflituoso mesmo”. • “Então eu acho que tem a ver um pouco com isso, com o conflito, com o a falta de capacidade que de repente o pai e a mãe pode pensar que tem pra lidar”.
Pf2	<ul style="list-style-type: none"> • É natural a conquista da liberdade e autonomia na adolescência. • A autonomia adquirida pelos adolescentes reflete em distanciamento dos pais. 	<ul style="list-style-type: none"> • “você já tem uma certa idade e você quer cada vez mais liberdade e a família vai te dar isso, é evidente e é o natural”. • “O natural é o distanciamento mesmo, mas só que aí os pais confundem se distanciar com largar, esse é um grande problema”.
Pf3	-	-
Pf4	<ul style="list-style-type: none"> • Adolescência é etapa da busca de liberdade e da paixão. • Adolescência é um tema difícil. • A relação pais-filhos na adolescência é reflexo da educação até aquele momento. • No EM a relação pais e filhos-adolescentes se complica. 	<ul style="list-style-type: none"> • “eu costumo falar pra eles que eles vivem a idade da paixão, que é tudo o extremo”. • “principalmente nessa idade que você decidiu fazer esse trabalho, é uma coisa fora da realidade que a gente vive né, fora da realidade que a gente vive. Por isso que eu acho um assunto difícil”. • “Eu acho que se você plantou desde criança o diálogo com o seu filho, o interesse, isso vai dar continuidade, mesmo na adolescência”. • “Como o menino ele se torna adolescente, ele vai pro ensino médio eu acho que essa relação aí piora mesmo”.
Pf5	<ul style="list-style-type: none"> • A adolescência é uma fase de passagem e de desequilíbrio. • Os adolescentes querem o acompanhamento dos pais. 	<ul style="list-style-type: none"> • “adolescente... ele tende... ele tende a se encontrar em um certo desequilíbrio . . . fica uma fase de passagem, então fica meio conturbado”. • “o que se percebe é que eles desejam isso... que eles desejam um acompanhamento dos pais . . . O filho deseja, o filho deseja que o pai venha”.

A última categoria a ser discutida é a da *Relação entre pais e filhos adolescentes* – *Categoria 6*, que não estava prevista no roteiro de entrevista, mas emergiu nas verbalizações dos participantes. Destacam-se, especialmente, as verbalizações dos professores que ilustram idéias pré-concebidas acerca da adolescência, remetendo-a a uma fase difícil e de conflito: “adolescência não é uma relação tranqüila” (Pf1), o “adolescente . . . ele tende a se encontrar em um certo desequilíbrio . . . porque fica uma fase de passagem, então fica meio conturbado” (Pf5). A idéia de adolescência como um período de conflito e de desequilíbrio já foi muito difundida, inclusive pela Psicologia do Desenvolvimento que pontuou as mudanças corporais e fisiológicas que ocorrem nessa etapa, assim como o surgimento de crises geracionais e os comportamentos rebeldes (Almeida & Cunha, 2003; Bock, 2004). Apesar das influências desse período ainda se fazerem presentes nas concepções sobre a adolescência, autores contemporâneos se esforçam para desfazer a idéia de que ela é um período conflituoso no desenvolvimento humano e mostrar que é, na verdade, um período construído socialmente (Bock, 2004; Lopes de Oliveira, 2006).

Apenas a título ilustrativo, destaca-se a verbalização de uma das professoras participantes ao falar da adolescência, a qual fez referência à complexidade que a articulação dos temas tratados no presente estudo (a adolescência, o Ensino Médio e a relação família-escola nesta etapa da escolarização) representam. Assim, comentou: “porque principalmente nessa idade que você decidiu fazer esse trabalho, é uma coisa fora da realidade que a gente vive né, fora da realidade que a gente vive. Por isso eu acho um assunto difícil” (Pf4).

A partir da análise e da discussão das categorias relacionadas aos professores, procede-se a uma articulação transversal das mesmas, buscando integrar os pontos recorrentes neste grupo. Os professores reconhecem que a relação família-escola se refere à

inter-relação entre os dois sistemas, sendo que as ações da família em relação aos filhos ou em relação à escola são as mais enfatizadas pelos professores. Segundo eles, esta relação ocorre, geralmente, em situações vinculadas a notas ou a problemas, sendo que a atitude dos pais com estas questões é de cobrança e reclamação para com os filhos. Tanto os pais quanto os professores perpetuam este padrão da relação.

Quanto às funções da escola e da família, os professores distinguem de forma clara as responsabilidades de cada sistema e apontam as situações nas quais as funções de cada um se inter cruzam, como nas ocasiões em que os professores devem se preocupar com a formação humana e pessoal (inicialmente responsabilidade da família) e em que os pais devem participar do direcionamento das escolhas profissionais dos filhos. Os professores têm consciência de que sua principal função é ensinar, sendo que no Ensino Médio esse ensino é voltado para a preparação ao vestibular.

Sobre a participação dos pais no Ensino Médio, concordam que a diminuição seja um fenômeno natural, mas não concordam que os pais possam deixar de participar, além de discordarem de que os pais podem contribuir em questões específicas do planejamento e elaboração das aulas.

Grupo 3 – Família

A análise das entrevistas de F1, F2, F3, F4 e F5 indicou um total de 6 categorias, conforme apresentado nas tabelas de 21 a 26 e discutidas a seguir.

Tabela 21

Categoria 1 para família - Idéias sobre a relação família-escola

<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
F1 <ul style="list-style-type: none"> • Não diz respeito à presença física na escola e em reuniões. • É saber tudo que acontece com o filho. • A iniciativa é dos pais, independente de problema. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Com certeza não vem reunião, porque eu acho que o pai pra tá presente não precisa tá presente dentro da escola”. • “a minha relação com a escola é tá sabendo exatamente tudo que tá acontecendo com meu filho e o andamento dele”.
F2 <ul style="list-style-type: none"> • Diz respeito à família participando na escola e vice versa, em todos os aspectos, com presença física na escola. • É saber como o filho está na escola. • Ocorre quando existem informações a serem dadas aos pais; quando o aluno apresenta problemas; em reuniões e em função de notas. • A iniciativa é da escola, mas deve ser dos dois sistemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • “É quando tem alguma informação a ser data, via agenda, ou quando existe um problema”. • “Acho que tem que ser dos dois, do interesse dos pais em buscar mais e interesse da escola em estar aberta”.
F3 <ul style="list-style-type: none"> • Diz respeito à presença física na escola, com o mesmo objetivo em prol do aluno. • É saber como o filho está na escola. • Quando os filhos são bons alunos os pais não são chamados à escola. • A iniciativa é da escola (notas baixas) ou do filho que pede ajuda aos pais. 	<ul style="list-style-type: none"> • “relação família-escola né, é os dois trabalhando juntos pro menino ter um resultado melhor no final”. • “é essa participação, você saber o que tá acontecendo”. • “como P. nunca deu trabalho na escola então eu nunca fui chamada”. • “É pode ser também, ‘mãe conversa, vai lá ver que tá tendo um problema com um professor, vai lá porque eu não tô entendendo””.
F4 <ul style="list-style-type: none"> • Não diz respeito à presença física na escola. • Diz respeito aos pais estarem próximos do filho, sabendo de tudo e atentos ao que desviam de suas expectativas. • A relação passa pelo intermédio do filho-aluno (elo/filtro). • A iniciativa é da escola quando há problema; e quando os filhos são bons alunos os pais não são chamados. 	<ul style="list-style-type: none"> • “não necessariamente estar na escola fisicamente”. • “com 16 anos no Ensino Médio tem que passar pelo aluno, tem que passar necessariamente por ele antes”. • “a escola só tem o hábito de chamar o aluno que vai mal né na escola, como minha filha nunca foi mal na escola nunca me chamavam”.

<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
F5 <ul style="list-style-type: none"> • Não diz respeito à presença física na escola e a relação passa pelo intermédio do filho-aluno (elo/filtro). • A iniciativa é da escola quando há problema com professor ou quando desvia do que o pai espera. • Questiona-se se a relação família-escola é necessária no EM. 	<ul style="list-style-type: none"> • “a relação no meu modo de ver entre os pais e a escola se passa pelo intermédio do filho, não necessariamente a gente tem que ir lá”. • “talvez seja o segundo grau mesmo, eu também nem sei mesmo se é tão necessário assim até porque você tá adquirindo determinados níveis de independência”.

A *Categoria 1 - Idéias sobre a relação família-escola* indica que, na opinião das famílias, a relação família-escola é baseada, principalmente, no fato de que os pais estão cientes de tudo o que acontece com o filho e com a escola. Na opinião destes pais, a relação que se estabelece com a escola no Ensino Médio é de saber “exatamente tudo que tá acontecendo com meu filho e o andamento dele” (F1); é, portanto, “essa participação, você saber o que tá acontecendo” (F3).

Mesmo tendo esta concepção comum como a base da relação família-escola, os pais divergem quando se referem à necessidade de estarem presentes fisicamente na escola, ou não, para saber o que se passa com seu filho. Assim, alguns pais dizem que a relação “família-escola é a presença constante da família na escola” (F3), é “a participação da família dentro da escola” (F2), enquanto outros sinalizam que “o pai pra tá presente não precisa tá presente dentro da escola” (F1) e que esta proximidade da família com a escola não significa “necessariamente estar na escola fisicamente” (F4). Vê-se, por essas verbalizações, que existe, por parte das famílias dos alunos de Ensino Médio, variação sobre como pode ser sua relação com a escola. Existe concordância de que esta relação tem como objetivo saber o que se passa com o filho; no entanto, não há concordância em como esse objetivo pode ser alcançado.

Sobre esta categoria é importante destacar a fala de alguns pais que indicam, assim como acredita-se neste trabalho, que a relação deles com a escola dos filhos passa pelo intermédio destes últimos, ou seja, os relatos, vivências e informações que os filhos trazem

da escola servem como uma espécie de filtro para os pais, os quais fazem seu próprio julgamento e avaliação a partir do que os filhos vivenciam e relatam. A esse respeito, F5 comenta que “a relação no meu modo de ver entre os pais e a escola passa pelo intermédio do filho, não necessariamente a gente tem que ir lá”. Os próprios filhos-alunos exercem o papel mediador entre os pais e a escola.

Quanto às situações concretas que ilustram a relação entre os pais e à escola, faz-se duas colocações que estão interligadas: a principal razão que motiva o contato entre família e escola é, também na opinião dos pais, a ocorrência de algum problema, ou como explica um dos pais “quando tem algum desvio daquilo que a gente espera” (F5). Ao identificar a existência de um problema, tanto os pais quanto a escola têm a iniciativa de buscar soluções para a situação-problema, apesar dos pais destacarem que “poderiam ter a iniciativa de ir (à escola) sem que sejam convocados por um problema” (F2) já que “a escola só tem o hábito de chamar quem vai mal” (F4). A colocação desses pais é reiterada pela pesquisa nacional desenvolvida pelo MEC e pelo INEP (2005) que também constatou que, do ponto de vista dos pais, o convite para que compareçam à escola está, geralmente, relacionado a problemas disciplinares ou a baixo rendimento, além de que se trata, sempre, de um fato já ocorrido em que os pais são chamados apenas para serem comunicados.

A outra colocação dos pais que está ligada à anterior (relação família-escola vinculada a problemas) é quando mencionam que, pelo fato de seus filhos serem bons alunos em termos de rendimento e de comportamento, os mesmos nunca são chamados na escola. Assim, uma mãe relata que “a escola só tem o hábito de chamar o aluno que vai mal, né?, na escola. Como minha filha nunca foi mal na escola nunca me chamaram” (F4). Esta fala ilustrativa mostra, mais uma vez, como a relação família-escola está estabelecida sobre situações que envolvem algum tipo de problema: na ausência de um problema parece

não existir motivos para que os pais e a escola se relacionem, enquanto diante da sua ocorrência este motivo se torna evidente e urgente.

No que diz respeito à forma como essa relação acontece no dia-a-dia, os pais mencionam o uso da agenda, o telefone e o site da escola como meios para se manterem informados. Sobre este último meio, os pais relatam que “a escola disponibiliza um site com tudo que acontece” (F1), possibilitando-os saberem o que desejam e precisam. Este recurso (site na internet) vem sendo cada vez mais adotado pelas escolas seguindo, inclusive, o ritmo informatizado da sociedade contemporânea. Entretanto, esta nova modalidade informativa pode favorecer o distanciamento físico e o diálogo entre pais e escola, pois, “hoje em dia como tem a internet . . . então esse contato na escola termina ficando até virtual, e por um lado eu não acho muito positivo assim, distancia mais os pais da escola” (F4). Apesar deste recurso ser um instrumento contemporâneo muito em uso, há que se ficar atento às conseqüências que este recurso traz às relações interpessoais.

Tabela 22

Categoria 2 para família – Funções da escola

	<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
F1	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar valores e formar o cidadão para o dia-a-dia; vai além dos conteúdos. • Observar o aluno e estar atenta a possíveis mudanças. • Não deixar o aluno sair sozinho da escola e ligar para os pais se o aluno faltar; disponibilizar palestras aos pais e estar aberta para ouvi-los. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu prefiro uma escola que trate valores, o conteúdo é importante? É, mas não é tudo”. • “o professor que trabalha com Ensino Médio ele sabe, sabe reconhecer se o aluno tá envolvido com droga, o aluno mudou tem que comunicar”. • “Disponibilizar palestras pra pai, tá sempre aberta pra ouvir”.
F2	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar e acompanhar o processo de ensino-aprendizado; acolher o aluno e possibilitá-lo se sentir seguro, amado e ouvido. • Informar aos pais sobre como podem colaborar e acompanhar os filhos; promover reflexões sobre a importância da família. 	<ul style="list-style-type: none"> • “que ficar direcionado pro pai a escola tem que tá fazendo essa ligação . . . então a escola tem que fazer esse elo pra que em casa o pai possa também ir acompanhando”.

	<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
F2 (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> • Sugestão – A escola poderia promover eventos nos fins de semana ou à noite (baile da saudade, noite de fotografias, depoimento do nascimento dos filhos), para os pais se conhecer, identificar problemas comuns e propor soluções coletivas. 	
F3	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidar do aluno e resolver os problemas apresentados na escola. • Ensinar conteúdo e preparar para o vestibular, concurso, trabalho e para a vida. • Informar aos pais sobre um problema do aluno que o pai não percebeu. • Sugestão – A escola poderia promover situações para que os pais conheçam os interesses profissionais dos filhos. 	<ul style="list-style-type: none"> • “A gente espera que a escola cuide do seu filho, que a escola resolva às vezes o problema que seu filho tá tendo lá”. • “A gente espera que a escola prepare realmente pra isso, pra vida, pro trabalho, pra vida lá fora”. • “Poderia sim, poderia trazer os pais pra vê como que é o filho, o que que eles acham que o filho tem a tendência pra depois fazer”.
F4	<ul style="list-style-type: none"> • Ensinar conteúdo, preparar para o vestibular e para a vida. • Educar em termos de comportamento, quando isso for necessário. • Sugestões – A escola poderia fazer reuniões esclarecedoras para falar de sua proposta metodológica e chamar os pais dos alunos que não têm problemas para conversar. 	<ul style="list-style-type: none"> • “É ensinar a matéria o conteúdo ou a disciplina de uma maneira que a gente espera que seja ensinado e espera que ela aprenda... no Ensino Médio realmente tem uma preocupação com o vestibular”. • “faz a reunião com os pais que quiserem pra falar da metodologia, falar como eles trabalham... Seria uma maneira da escola se aproximar dos pais né”.
F5	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar para o vestibular e para as provas. • Punir comportamentos inadequados e comunicar aos pais. • O professor deve monitorar o comportamento do aluno e ser profissional. • Sugestão – A escola poderia ligar para os pais ou marcar encontros individuais para conversar e esclarecer possíveis dúvidas, independente de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • “pro 2º grau, o que eu espero é . . . que preparasse meus filhos muito bem pra fazer um vestibular”. • “o professor tem que monitorar isso aí, esse seja talvez o principal trabalho, agir como profissional e monitorar o comportamento”.

Outros pontos abordados com as famílias referem-se às funções, papéis e responsabilidades atribuídas às famílias, à escola e aos próprios filhos-alunos. Quanto à *Categoria 2 - Funções da escola*, todos os pais concordam no que diz respeito a responsabilidade da escola em ensinar os conteúdos, de cuidar do processo de ensino-aprendizagem e de preparar os alunos para o vestibular. Dessa forma, exemplificam que “o

conteúdo eu acho que é função diretamente da escola sabe” (F3) e que “no Ensino Médio realmente tem uma preocupação com o vestibular” (F4). Essas são, portanto, as funções da escola reconhecidas e esperadas por todos os pais participantes. Em continuidade à essa expectativa de que a escola viabilize uma formação científica e preparatória para o vestibular, os pais indicam também a função da escola em formar o cidadão para o dia-a-dia, preparando-o para o trabalho e para a vida: “eu acho que é formar o cidadão e trabalhar o aluno pro dia-a-dia” (F1) e “a gente espera que a escola prepare realmente pra isso, pra vida, pro trabalho, pra vida lá fora” (F3).

No entanto, no que diz respeito à formação pessoal e de valores, parece surgir uma discordância entre os pais, ao menos quanto a esta ser uma importante função atribuída à escola, pois de um lado F1 diz que “eu botei na escola, um ano inteiro, e eu não vi um trabalho de valor, valor sabe . . . eu não gosto e tô mudando de escola por isso. Eu prefiro uma escola que trate valores”, enquanto de outro lado F5 diz que “então essa parte, vamos falar de formação moral, é legal, é importante, mas pra nossa realidade o que eu sinto mais falta é de preparação técnica-científica, preparação pra prova . . . não acho que isso (formação moral) seja o mais importante”. Nota-se, por essas duas verbalizações, que existe uma valorização dos pais quanto à responsabilidade da escola com a formação ética dos alunos; entretanto, o grau de importância atribuído a essa formação é diferente para cada pai, indicando a necessidade desses pais e da escola discutirem esse aspecto.

Esta questão articula-se à discussão já feita anteriormente ao abordar as concepções dos professores, especificamente quanto ao conteúdo da Categoria 2 – Funções da escola. Naquela ocasião, foi sinalizado que tanto a família quanto a escola conhecem as funções que lhes são próprias e aquelas pertinentes ao outro sistema. Todavia, este conhecimento não tem sido suficiente, pois ainda existem acusações, desentendimentos, conflitos e angústias de ambas as partes quando se referem às tais funções. Diante deste

reconhecimento, entende-se que é preciso retomar as discussões das funções de cada um, destacando o grau ou nível com que esta função será cumprida (como no caso da formação ética dos alunos) e o que deve ser exercido tanto pela escola quanto pela família.

Outra função identificada pelos pais como sendo da escola diz respeito ao comportamento ou às atitudes dos alunos não contexto escolar. Nesses aspectos, eles atribuem à escola a responsabilidade de observar o aluno e estar atento a possíveis mudanças em seu comportamento, informando os pais se for necessário e, também, punindo comportamentos inadequados que os alunos apresentem no contexto escolar. Ao falar das medidas a serem tomadas pela escola diante da ocorrência de um comportamento inadequado, um pai diz que “a escola tem que chamar o pai e falar ‘seu filho fez isso, está suspenso ou expulso’ . . . mas o tipo de sanção que eu acho que tem que dar é da escola” (F5). E, ainda, uma mãe comenta sobre a função da escola de informar os pais dizendo que “às vezes sua filha tem um problema que a gente em casa não percebe tá, então eu acho que seria ideal se a escola desse uma sinalizada de que isso tá acontecendo pra você se inteirar” (F3). A fala desta mãe traz a noção de que escola e família devem trabalhar juntos em prol do desenvolvimento dos filhos-alunos, em vez de simplesmente convocar os pais quando um problema já ocorreu, pois, do contrário, corre-se o risco da escola e dos pais não saberem o que se passa em cada contexto, conforme relata esta mãe: “senão acaba que a escola trabalha do lado de cá, trabalha o que é função dela por exemplo, que eu acho que é ensinar, né?, e a gente não vê outros processos, outras coisas que acontecem na escola” (F3).

Ao se falar das funções das escolas, os pais citaram àquelas que já são de responsabilidade de cada sistema; mas, indo um pouco além do que já está estabelecido, os participantes fizeram algumas sugestões de possíveis ações a serem desenvolvidas. Quanto à família sugerem: a participação em atividades esportivas que acontecem na escola,

inclusive na qualidade de jogadores; irem à escola em momentos diferentes sem que tenham sido chamados por um problema; se envolver no processo de escolha profissional do filho; almoçar com os filhos para ouvi-los; e acompanhar a distância o rendimento e o comportamento dos filhos, inclusive para que estes saibam que os pais se interessam por eles.

Tabela 23

Categoria 3 para família – Funções da família

	<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
F1	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar valores; ensinar responsabilidade; mostrar ao filho a importância da escola; acreditar no potencial do filho. • Providenciar os materiais necessários; se certificar de que o filho foi para escola, levá-lo e buscá-lo; e participar ou levar em atividades extra-escolares (esportes, festas). 	<ul style="list-style-type: none"> • “é obrigação dos pais trabalhar (valores)”. • “atividade da escola também é tem uma festinha de uma coleguinha, de uma colega lá, o pai leva eu acho que os pais têm que levar”.
F2	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar (cadernos, aprendizado); estabelecer horário de estudo em casa; e providenciar os materiais necessários. • Participar em atividades extra-classe. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Tudo, acompanhar é... através de caderno, através mesmo ‘que que tu aprendeu hoje?’ . . . Mesmo no ensino médio os pais têm que acompanhar, saber o que eles tão vendo”. • “sempre que houver necessidade de participação em atividade extra-classe a família tá apoiando”.
F3	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar o amadurecimento dos conteúdos escolares em casa. • Participar de tudo; ligar e ir à escola para saber o que está acontecendo com o filho. 	<ul style="list-style-type: none"> • “a questão de eu como mãe é dá um espaço pra ela amadurecer esses conteúdos em casa, quando se trata de conteúdo”. • “Eu acredito que o correto mesmo seria a gente tá participando de tudo, a gente mãe, tá sempre ligando, tá sempre passando na escola”.
F4	<ul style="list-style-type: none"> • Educar/ensinar valores ao longo de toda a vida do filho. • Ensinar aos filhos os limites de suas ações e as possíveis consequências. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Educação que não começa ali com 15, 16 anos, que começou desde lá de trás, começou do berço”. • “eles conhecendo tudo eles conseguem avaliar o que que é. Que eles aprontam, lógico, mas eles vão tá sabendo que risco que é. Sabe o que vai acontecer, o que não vai”.

	<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
F5	<ul style="list-style-type: none"> • Educar os filhos e punir comportamentos inadequados (os pais devem ter atitude diante das ações dos filhos). • Dar exemplo em suas próprias ações. 	<ul style="list-style-type: none"> • “ele vai ter que arcar com as conseqüências . . . mas a família tem que tomar uma atitude, porque também se não tomar quem vai pagar a conta disso é o pai”. • “não é só você dizer não pode fazer isso, não pode fazer aquilo. É você também não fazer isso porque a criança tá vendo”.

Em relação à *Categoria 3 - Funções da família*, existem indicações muito variadas. Duas funções mais comuns entre os pais são a educação dos filhos enquanto formação de valores, princípios e limites, e a participação em atividades escolares e extra-escolares como esportes e festas. Sobre sua função educativa enquanto processo de socialização primária (Bock & cols, 1999; Polonia & Dessen, 2005), os pais destacam que essa formação não tem início na adolescência e no Ensino Médio, “educação que não começa ali com 15, 16 anos, que começou desde lá de trás, começou no berço” (F4), e que essa responsabilidade não pode ser transferida para a escola “como se a escola tivesse que educar o filho dele. O que ele não conseguiu fazer 24 horas por dia porque deveria tá 24 horas por dia durante 15 anos, ele acha que a escola em seis meses tem que ter cumprido a incompetência dele” (F5). Assim, apesar de atribuírem à escola a função de acompanhar e de punir os comportamentos inadequados dos alunos, os pais entendem que essa não é sua função principal, pois “em relação à função da escola a principal é o conteúdo em si” (F4). Entretanto, “porque eles ficam ali, cinco horas por dia, não estão com a gente, então tem essa parte da educação do comportamento que vai passar também” (F4).

As famílias conhecem suas funções e as da escola, conseguem diferenciá-las, além de perceber os momentos nos quais estas funções se entrecruzam. O que se traz como reflexão é: será que há uma super valorização desse cruzamento? Será que ao falar da relação família-escola alguns atores, baseados na situação de que a escola precisa auxiliar os pais em sua função de cuidar dos comportamentos inadequados, não estão acusando a família de delegar à escola tal responsabilidade? Por esses questionamentos acredita-se que

há a necessidade de definir as funções que devem ser atribuídas tanto à escola quando à família e não a uma delas apenas. É preciso estabelecer as funções inerentes aos dois sistemas igualmente.

No que diz respeito às funções da escola, houve as seguintes sugestões por parte dos pais: a organização de eventos (palestras e encontros) para que os pais possam se conhecer e possam desenvolver alguma atividade com os filhos; fazer reuniões para falar da metodologia da escola e de como trabalham; e chamar os pais de alunos que não têm problemas na escola para conversarem, individualmente, e esclarecerem possíveis dúvidas. Desta última sugestão, destaca-se que os pais se interessam e desejam participar com a escola acerca dos processos que ocorrem neste contexto; entretanto, não desejam que esta participação esteja vinculada à situações-problema, desejam ouvir elogios em relação aos filhos e serem elogiados, por exemplo. Como “a escola só tem o hábito de chamar quem vai mal, então talvez chamar quem vai bem também. Mas isso não acontece. Eu acho que falta isso nas escolas . . . Mas a escola também tem que ser aberta porque a gente sabe que os pais que não têm problemas, vamos dizer assim, então chega lá e quer falar com a coordenadora a mulher vai ficar assim ‘o que que você tá fazendo aqui?’. A gente tá querendo elogios” (F4). A indicação que esta mãe faz coaduna-se com a proposta de focalizar menos o problema, o negativo, e valorizar mais o positivo; em vez de privilegiar o fracasso, valorizar uma cultura do sucesso.

Tabela 24

Categoria 4 para família – Papel dos alunos na relação família-escola

	<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
F1	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar com a escola para que esta saiba o que pensam. • Se conscientizar que o estudo é para si mesmo. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Do aluno pra escola eu acho que tinha que ter um diálogo com a escola pra saber o que o aluno acha”. • “Com os meus filhos eu acho que o aluno tem que saber que ele estuda pra ele”.

<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
F2 • Se conscientizar (valorizar) da importância da família.	• “é uma conscientização da importância de valorizar a família porque esse é um lado que também tá meio esquecido né, essa valorização”.
F3 • Fazer a ligação entre a escola e a família. • Assumir responsabilidade por suas ações (acertos e erros).	• “eles mesmos poderiam tá fazendo essa ligação sabe, buscando os pais, eu acredito que todos os eventos que acontecem na escola se eles fizessem questão dos pais presentes eu acho que os pais acabariam por ceder né”.
F4 • Confiar em seus pais e contar-lhes o que acontece.	• “eu acho que se o aluno ele não confia nos pais, não confia na família em colocar essas situações, eu acho que fica difícil ele falar”.
F5 • Confiar em seus pais.	• “eu acho que é aquilo que a gente falou . . . é a confiança deles . . . agora isso aí é meio complicado né de você falar ‘agora você tem que confiar em mim’, ou você desenvolveu confiança ou não desenvolveu”.

O último ponto tratado em relação às possíveis funções dos atores escolares é quanto à *Categoria 4 - Papel dos alunos na relação família-escola*, que trata da participação dos próprios alunos nessa relação. As sugestões mencionadas pelos pais são muito diferentes entre si, apesar de haver coerência interna no discurso de cada um. Em sua maioria, as sugestões dadas pelos pais não dizem respeito ao papel que o aluno pode assumir diante da relação entre a sua escola e a sua família, mas de posturas que ele pode ter em relação aos estudos, à escola e aos pais, como, por exemplo, que dialoguem com a escola para que esta saiba o que pensam; se conscientizem de que o estudo é para ele próprio; que assumam as responsabilidades por suas ações; que confiem nos pais; e valorizem ou se conscientizem da importância da família. Somente a fala de uma mãe indica, de forma específica, o papel do filho diante da relação família-escola, informando os pais ou convidando-os para participarem dos eventos que acontecem na escola. Nesse sentido, F3 diz que “tinha os eventos na escola, aí ela sempre me informava ‘vai ter isso’, mas tinha eventos na escola, por exemplo, que ela não me passava . . . então o que acontece, acaba que a informação não chega até a gente da forma como deveria”, por esse

motivo é que ela acredita que “eles mesmos poderiam tá fazendo essa ligação sabe, buscando os pais, eu acredito que todos os eventos que acontecem na escola se eles fizessem questão dos pais presentes, eu acho que os pais acabariam por ceder, né” (F3).

É, então, em virtude desta constatação que se sugere que um importante papel dos alunos em prol da relação família-escola seria o de mediar essa relação, servirem de intermediadores entre os dois sistemas dos quais participam. A idéia, como sugere essa mãe, “seria eles fazerem essa ponte, eu acho que caberia mais a eles fazerem essa ponte do que no Ensino Médio a escola ter que ficar ligando” (F3).

Tabela 25

Categoria 5 para família – Participação dos pais no Ensino Médio

<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
<p>F1</p> <ul style="list-style-type: none"> • As obrigações de pais são as mesmas, a diferença no EM é que o filho já conhece suas obrigações. • Não há participação dos pais em reuniões com foco em notas e em problemas, pois são chatas. Quando o foco não é este há participação dos pais, • Sugestão – Os pais poderiam almoçar diariamente com seus filhos para ouvi-los. 	<ul style="list-style-type: none"> • “é a mesma coisa, as obrigações são as mesmas. A diferença é que meu filho de ensino médio . . . eu não preciso proibir, mas ele tem as obrigações dele”. • “eu nem participo de reunião, eu acho chata a reunião”.
<p>F2</p> <ul style="list-style-type: none"> • A participação e presença dos pais é diferente em cada etapa, sendo que a participação no EM ocorre quando são convocados pela escola. • Sugestão – Os pais poderiam ir à escola sem que sejam chamados por um problema (nos horários de entrada e saída ou na coordenação de professor). 	<ul style="list-style-type: none"> • “é diferente porque primeiro que a educação infantil, é do pai mesmo, você acaba se preocupando mais né . . . Chega no ensino fundamental você acaba se afastando um pouquinho mais . . . quando chega de 5ª à 8ª já complica um pouco mais . . . e 2º grau é realmente é bem diferente. Você vai mesmo quando você é convocado”.
<p>F3</p> <ul style="list-style-type: none"> • A participação é diferente, apesar de sempre ter sido ausente e estar se aproximado agora no EM (pela proximidade física com a filha). • Sugestão – os pais poderiam participar dos jogos na escola, inclusive de jogos entre pais e alunos; devem encontrar equilíbrio ao quê e quando participar; e deveriam se envolver na escolha da profissão. 	<ul style="list-style-type: none"> • “em relação a eu como mãe a minha ausência sempre foi constante, tanto no infantil, no fundamental sabe, tá sendo mais presente agora no ensino médio”. “eu acho que nem tudo a gente deveria tá presente, nem tudo a gente deveria participar realmente”.

<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
<p>F4</p> <ul style="list-style-type: none"> • A relação no EM é parecida com as outras etapas, pois se mantém o tipo de participação construído ao longo dos anos. • A presença física na escola diminuiu no EM, pois há menos reuniões e é possível obter informações pela internet (contato virtual). 	<ul style="list-style-type: none"> • “com relação à minha filha no ensino médio agora a relação continua muito parecida né . . . ainda existe isso, então isso é muito próximo do que era antes”. • “Com relação à escola, a minha né, presença física na escola foi diminuindo né, até né, lógico, das festinhas que tinha, reuniões e tal, então tinha mais”.
<p>F5</p> <ul style="list-style-type: none"> • O contato com a escola antes do EM era mais individualizado e mais pessoal. • Nas ocasiões de entrega de boletins não há participação daqueles pais que não têm o que conversar com o professor, pelo filho não ter problemas. • Sugestão – Os pais devem acompanhar moralmente os filhos para que saibam que os pais se interessam por eles; Devem acompanhar e monitorar o comportamento e rendimento dos filhos à distância. 	<ul style="list-style-type: none"> • “a gente era conhecido como o pai da L., ‘ah você é o pai da L., o pai do T.’, ‘a mãe da L.’, • agora eu sou mais um pai”. “é mais ou menos monitorar a distância os vários passos . . . é acompanhar sem me meter muito né, sem ficar olhando caderno, livro”.

Sobre a participação dos pais no Ensino Médio e nas etapas anteriores da escolarização dos filhos, a *Categoria 5 - Participação dos pais no Ensino Médio*, traz pontuações acerca de algumas semelhanças e diferenças da participação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Segundo alguns pais, as semelhanças que observaram são quanto às obrigações para com os filhos, as quais permanecem as mesmas, assim como a relação com o filho que também se mantém a mesma. Em relação às diferenças surgiram questões como: a diminuição da presença física na escola por haver menos reuniões e eventos que demandam a presença dos pais; nas séries iniciais, o pai se preocupava mais e estava mais presente, sendo que com o avançar das séries essa presença vai diminuindo até que no “segundo grau é realmente é bem diferente. Você vai mesmo quando você é convocado” (F2) e, também, pelo fato de que até no Ensino Fundamental os pais eram conhecidos por serem os pais de determinado aluno, ou seja, eram conhecidos na escola “como o pai da L., o pai do T., agora eu sou mais um pai” (F5).

Apesar do reconhecimento da maioria dos pais de que no Ensino Médio a sua presença e participação diminuíram, há também relatos de casos em que a maior

aproximação dos pais e dos filhos veio a acontecer no Ensino Médio. É certo que esta aproximação, no caso mencionado por esta família, não se deve apenas à entrada no Ensino Médio, mas também a fatores da história de vida familiar que, neste momento específico, possibilitaram a aproximação. De toda forma, vê-se que o distanciamento dos pais no Ensino Médio não é um fato comum a todas às famílias, inclusive por algumas delas questionarem se essa participação é realmente necessária nesta etapa. Nesta linha de raciocínio, um pai deixa como reflexão a fala de que “eu também nem sei mesmo se é tão necessário assim até porque você tá adquirindo determinados níveis de independência. Se você ficar o tempo todo assim como é que vai ficar isso?” (F5).

Tabela 26

Categoria 6 para família – Relação pais e filhos adolescentes

	<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
F1	<ul style="list-style-type: none"> Os adolescentes não querem a presença dos pais na escola o tempo todo, mas cobram se não tiverem presentes. 	<ul style="list-style-type: none"> “ensino médio eu acho complicado um adolescente querer que o pai fique dentro da escola o tempo todo né . . . mas também se o pai não tiver presente eles cobram”.
F2	<ul style="list-style-type: none"> Os filhos não sentem prazer de estar com os pais (muitos têm vergonha). 	<ul style="list-style-type: none"> “os adolescentes eles também não sentem muito prazer de tá junto com os pais, começa por aí . . . pedem pro pai estacionar bem longe pra nem descer”.
F3	<ul style="list-style-type: none"> Os adolescentes não querem os pais por perto (querem um pouco de liberdade). 	<ul style="list-style-type: none"> “é como que a hora que eu cheguei eu acabei com a festa, entendeu? Então eu acho que eles querem um pouquinho de liberdade”.
F4	<ul style="list-style-type: none"> Na adolescência é preciso ter construído uma boa relação pai-filho para contarem tudo aos pais. 	<ul style="list-style-type: none"> “é anterior a ser aluno . . . vai passar pelos amigos, pela própria escola, pela festinha que vai e fica até de madrugada e ele vai contar ou não”.
F5	<ul style="list-style-type: none"> Quando não há relação de confiança entre pai e filho, estes não contam tudo aos pais. 	<ul style="list-style-type: none"> “Se ele não conta da festinha ou se ele não conta da escola, ele não vai contar da festa, o que tão fazendo”.

A concretização da sugestão sobre o papel mediador dos alunos, conforme discutido no contexto da Categoria 4, esbarra em diversas questões, entre as quais está a

relação que existe entre os pais e os filhos adolescentes, conforme contempla a *Categoria 6 - Relação pais e filhos adolescentes*. De acordo com o relato dos próprios pais, “eles querem um pouquinho de liberdade” (F3), “os adolescentes eles também não sentem muito prazer de tá junto com os pais . . . muitos têm vergonha” (F2), o que são fatores dificultadores para que os adolescentes assumam o papel mediador. Se o adolescente não gosta ou não deseja a presença dos pais, por que eles haveriam de convidá-los para eventos na escola ou porque gostariam de saber o que seus pais pensam deles e desejam para eles, por exemplo? Ou, ainda, será que o não gostar da presença dos pais poderia estar relacionado à vivência já constatada anteriormente (tanto na análise dos professores quanto dos pais) de que a participação dos pais está vinculada a problemas e reclamações?

A partir da análise e da discussão das categorias relacionadas às famílias, faz-se uma articulação transversal das mesmas, tentando integrar os pontos recorrentes neste grupo. Para as famílias, a relação família-escola baseia-se no fato de terem conhecimento de tudo que acontece com seus filhos, sendo que esse conhecimento passa, inclusive, pelo intermédio dos filhos, os quais servem como filtro quanto ao que os pais tomam conhecimento. Segundo os pais, esta relação também está pautada em situações que envolvem problemas, havendo tanto iniciativa dos pais quanto da escola para resolvê-los. Sobre o fato de que a relação ocorre por causa dos problemas, as famílias relatam que quando seus filhos não apresentam problemas os mesmos não são convidados a irem à escola. Em relação às funções, as famílias também diferenciam com clareza o que lhes é próprio na educação dos filhos e o que cabe à escola; e sinalizam, em relação aos filhos, o papel de servirem de ponte entre os pais e a escola.

Condizentes com a idéia de alguns pais de que a relação família-escola não se configura, necessariamente, por sua presença física na escola, os pais relatam que no Ensino Médio a presença é bem menor, apesar de que suas obrigações para com os filhos

permanecem as mesmas. Também relacionado a essa questão da presença física, as famílias comentam que os filhos querem um pouco de liberdade em relação aos pais e que sentem vergonha de terem os pais por perto.

Grupo 4 – Alunos

A análise das entrevistas de A1, A2, A3 e A4 indicou um total de 5 categorias, conforme apresentado nas tabelas de 27 a 31 e discutidas a seguir.

Tabela 27

Categoria 1 para alunos - Idéias sobre a relação família-escola

	<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
A1	<ul style="list-style-type: none"> • Família e a escola juntos, numa relação próxima, com a família participando assiduamente de tudo em prol da construção do aluno. • Ocorre na ocasião da entrega de boletim; quando há problema; e quando os pais querem questionar ou saber como está o filho. • A iniciativa dever ser da família. 	<ul style="list-style-type: none"> • “É a construção do nosso ser. A gente aprende • um pouquinho mais como são as coisas”. “tem pais que só quando é reunião que vai pegar boletim, nota, ou quando o filho está acontecendo alguma coisa na escola”.
A2	<ul style="list-style-type: none"> • A relação família-escola deve funcionar em prol da formação global da pessoa . • Toda relação tem atritos e por isso não funciona sempre. • Ocorre quando o filho precisa de ajuda por problemas com professor ou por notas. • A iniciativa é da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • “se a pessoa não estudar ela não vai ser • ninguém, então precisa dessa relação”. “Era • mais na nota e problema com professor”. “a escola que chama na maioria das vezes”.
A3	<ul style="list-style-type: none"> • Diz respeito aos pais e a escola interligados em prol da formação do aluno e do filho, acompanhando-o. • Ocorre na ocasião da entrega de boletim. • Não há iniciativa da família nem da escola para a relação. 	<ul style="list-style-type: none"> • “os pais juntamente com a escola vão tá... se interligando na formação do aluno e do filho”. • “quando eles recebem o boletim”. • “não, a escola não liga chamando” e “não, ela (a mãe) nunca vai atrás de saber alguma coisa”.
A4	<ul style="list-style-type: none"> • Diz respeito a apoio e cobrança. Apoio quando há alguma dificuldade (na escola ou fora dela) e cobrança em relação aos estudos. • Ocorre em reuniões e quando existe algum problema. • A iniciativa dever ser da família. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Só em reuniões ou quando tem alguém que é suspenso, que faz besteira”. • “a iniciativa tem que ser dos pais afinal os filhos são deles, o interesse tem que partir deles”.

De acordo com os alunos, as concepções sobre a relação família-escola incluídas na *Categoria 1 – Idéias sobre a relação família-escola*, dizem respeito à construção de seu ser, à sua formação enquanto filho, aluno e pessoa e, entre outros aspectos, a concepção

dos alunos vai além da formação acadêmica e formal. É uma relação que tem como foco a formação global do sujeito e a preocupação de prepará-lo para a vida. Assim, eles apontam que a relação família-escola “é a construção do nosso ser” (A1), em que os pais e a escola “vão tá... se interligando na formação do aluno e do filho” (A3).

Se, por um lado, a concepção da relação família-escola é ampla e extrapola questões de ordem escolares, as situações nas quais os alunos percebem a ocorrência de tal relação, de forma concreta, relacionam-se a questões exclusivamente escolares, tais como reuniões de entrega de boletim e notas, problemas com os professores e dificuldades ou problemas vivenciados pelo aluno na escola. Na maioria das vezes, a participação ou o acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos está estabelecida sobre as notas e boletins, conforme relatam os alunos: “só pegam o boletim só e pronto” (A2), “a minha mãe nunca vem na reunião, ela vem sempre depois, aí ela pega (o boletim)” (A3), “meu pai só quer ver meu boletim” (A4). Estudo desenvolvido por Cardoso (2003) também identificou que o rendimento escolar é uma questão bastante presente na relação família-escola.

Tabela 28

Categoria 2 para alunos - Funções da escola

	<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
A1	<ul style="list-style-type: none"> • Chamar o pai e orientá-lo quando for preciso. 	-
A2	<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar a falar com os pais em função de algum problema que o aluno esteja vivenciando em casa. • Os professores podem ajudar em relação às notas baixas. 	<ul style="list-style-type: none"> • “às vezes as pessoas tem problemas em casa e que queiram no caso tentar falar com os pais para ajudar”. • “às vezes estão com nota baixa mesmo e precisa de uma pessoa pra ajudar ele a estudar”.
A3	<ul style="list-style-type: none"> • Informar aos pais quando acontece algo na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • “é tá informando os pais quando acontece alguma coisa, que o aluno tá com alguma coisa”.
A4	<ul style="list-style-type: none"> • Promover reflexões e dinâmicas com os pais sobre a relação com os filhos e com os estudos. 	<ul style="list-style-type: none"> • “a escola deveria chamar pra fazer uma” e “Chamaria eles pra falar pra dar mais atenção, falar da importância de conversar com os filhos”.

A *Categoria 2 – Funções da escola* traz referências ao papel da escola em chamar os pais quando for preciso e informá-los quando acontece algo na escola; ajudar os alunos a falarem com os pais quando estiverem vivenciando algum problema em casa; e promover reflexões e dinâmicas com os pais sobre a relação com os filhos e com os estudos. Por estas colocações, percebe-se que os alunos esperam que o trabalho da escola esteja voltado para ajudá-los em diferentes situações, de forma a dar algum encaminhamento às situações que vivenciam.

Tabela 29

Categoria 3 para alunos – Papel dos alunos na relação família-escola

	<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
A1	<ul style="list-style-type: none"> • Chamar os pais para participarem e podem promover eventos para que os pais acompanhem seu desenvolvimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu acho que os próprios filhos estarem puxando os pais pra dentro da escola”.
A2	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir ajuda aos pais quando houver algum problema ou necessidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • “sentindo que tem um problema e sentirem que a escola e os pais juntos podem ajudar eles vão falar com os pais... só que eu tenho que falar com eles”.
A3	<ul style="list-style-type: none"> • Chamar os pais para serem elogiados. • Insistir para que os pais participem. 	<ul style="list-style-type: none"> • “porque é bom receber elogio né”. • “eu acho que tem que insistir mesmo com os pais”.
A4	<ul style="list-style-type: none"> • Dizer aos pais que querem a participação. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Ah, pois é, a gente que tem que dizer né”.

A *Categoria 3 – Papel dos alunos na relação família-escola*, traz indicações dos próprios alunos quanto à sua participação e contribuição em prol da relação entre família e escola, sendo que a principal sugestão deles é de “os próprios filhos chamarem os pais” (A1). Ou seja, é de que os filhos-alunos exerçam o papel de mediadores dessa relação, assumindo a responsabilidade de dizer aos pais e à escola o que pensam e precisam, pedir ajuda aos pais e à escola quando estão com algum problema, convidar os pais para participarem dos eventos realizados na escola e para estarem cientes do desenvolvimento

acadêmico dos filhos. Mas, para que isso aconteça, os alunos reconhecem a importância de que eles mesmos devem fazer essa mediação, conforme relatam: “eu acho que os próprios filhos estarem puxando os pais pra dentro da escola” (A1), “só que eu tenho que falar com eles” (A2), “eu acho que tem que insistir mesmo com os pai” (A3) e “a gente tem que dizer, né?” (A4).

Vê-se, assim, que uma das propostas dessa pesquisa, em relação aos próprios alunos exercerem a função de mediadores da relação entre família e escola para torná-la mais compartilhada, efetivamente, pode ser verdadeiramente exercitada, uma vez que os atores em jogo reconhecem sua importância nessa participação. Neste caso, acredita-se que a relação família-escola possa ser mediada pelos alunos, os quais podem ser um elo entre os dois sistemas. A mediação a eles referida pode se dar por meio de um processo de sensibilização acerca das vantagens que a relação família-escola pode trazer para seu próprio desenvolvimento, por exemplo. Os alunos, em meio a esta relação, podem se colocar no lugar dos pais e da escola, dedicando-se conhecer como seus pais e professores pensam, o que sentem, o que lhes aflige e agrada, entre outros pontos.

Tabela 30

Categoria 4 para alunos - Participação dos pais no Ensino Médio

	<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
A1	<ul style="list-style-type: none"> • No EM a cobrança dos pais quanto ao ensino é maior, mas se preocupam menos com a formação pessoal. • Os pais poderiam estar mais presentes e poderiam ajudar quando houver dificuldade. 	<ul style="list-style-type: none"> • “preocupam um pouquinho menos porque assim a gente tá maior... mas quando é em relação à série da criança sempre cobram mais da gente”. • “os pais poderiam estar mais presente porque tem pais realmente que largam e só vem quando é pedido mesmo e às vezes nem vem” e “para poder realmente em alguma dificuldade poder ajudar”.
A2	<ul style="list-style-type: none"> • A participação da família é de ajudar no que for preciso e está vinculada às notas e boletins. 	<ul style="list-style-type: none"> • “eles só pegam o boletim só e pronto” e “de vez em quando minha mãe pergunta como está minhas notas mas só isso”.

<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
<p>A2 (cont.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A ação dos pais, decorrente do acesso às notas, é de reclamação. • No EM os pais se preocupam mais com o futuro do filho. • Poderiam pagar outra forma de estudo e poderiam ajudar a resolver problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • “quando pegam o boletim vão falar alguma coisa. Ah, reclamar na maioria das vezes, sempre tem alguma coisa pra achar ruim quando vê o boletim”. • “Na 8ª série preocupava menos com o futuro... agora no ensino médio mais preocupado com o futuro, com o que eu vou ter mais na frente”. • Ah eles poderiam me colocar num cursinho, pagar pra eu estudar” e “Ficar mais junto, sempre junto pra resolver o problema logo”.
<p>A3</p> <ul style="list-style-type: none"> • A participação da família é pouca. • No EM a participação é um pouco menor quando comparada às etapas anteriores. • A participação dos pais está vinculada ao conhecimento das notas. 	<ul style="list-style-type: none"> • “eu acho que depois da 5ª série foi umas duas vezes por ano no máximo”. • “Com certeza era maior né, mas nem era tão maior assim porque eu não lembro de muitas vezes assim... hoje em dia também é quase nada”. • “como meu irmão estuda comigo... e ele é mais novo, ela vem pegar o dele e pega o meu”.
<p>A4</p> <ul style="list-style-type: none"> • A participação da mãe é com foco nas relações e na metodologia da escola e a do pai é com foco nas notas. • No EM a cobrança dos pais quanto ao ensino e a formação pessoal é maior. • Os pais (pai e mãe) poderiam ter interesses semelhantes, participando de eventos na escola e os pais poderiam acompanhar as dificuldades do filho e, assim, orientar e prevenir o problema. 	<ul style="list-style-type: none"> • “A minha mãe não, ela quer saber se eu tô me relacionando bem, se tô bem com meus colegas, com os professores” e “meu pai só quer ver meu boletim... só quer saber das minhas notas”. • “Era diferente, meu pai cobrava menos de mim, não me infernizava pra estudar desse jeito, não pegava no meu pé. Agora ele pega até por outras coisas”. • “Eu queria que os dois se importassem com as mesmas coisas” e “Se acompanhasse talvez pudesse orientar o filho e o filho não faria nada de errado pra escola ter que chamar o pai”.

Em relação ao tipo de participação dos pais na vida escolar dos filhos, os alunos indicam, na *Categoria 4 – Participação dos pais no Ensino Médio*, como poderia ser a participação de seus pais, ou uma participação diferente. Os alunos fizeram colocações bem diversificadas, como pagar outras formas de estudo, o pai e a mãe terem o mesmo tipo de interesse em questões escolares, desfocar das notas, entre outros. Mas, houve uma colocação comum que está relacionada ao apoio da família em momentos nos quais os alunos-filhos vivenciam algum tipo de dificuldade ou problema. Ou seja, “para poder realmente em alguma dificuldade poder ajudar” (A1), “ficar mais junto, sempre junto pra

resolver o problema logo” (A2) e “se o pai tá acompanhando tá sabendo da dificuldade . . . talvez pudesse orientar o filho” (A4). Observa-se que, mais uma vez, os alunos pedem apoio aos adultos com quem convivem, pois tanto ao falar da escola quanto ao falar da família os alunos fazem referência ao papel dos adultos ajudando-os a resolver algum problema ou situação difícil que estejam vivenciando.

Sobre a participação dos pais nas diferentes etapas da escolarização, todos os alunos indicam que a participação no Ensino Médio é diferente do Ensino Fundamental. Essa diferença se apresentou de formas variadas na vivência de cada aluno, sendo que a preocupação dos pais no Ensino Médio se torna maior em termos de cobrança com os estudos e preocupação com o futuro do filho. Os alunos relataram, por exemplo, que “era diferente, meu pai cobrava menos de mim, não me infernizava pra estudar desse jeito” (A4) e “agora no Ensino Médio mais preocupado com o futuro, com o que eu vou ter mais na frente” (A2). Pesquisa realizada por Cardoso (2003) com alunos do Ensino Médio também identificou que, para eles, a cobrança quanto ao rendimento escolar é uma questão bastante presente na relação com os pais e com a escola, ilustrando que a ênfase no rendimento é um aspecto presente na relação dos pais com os filhos. Destaca-se, também, que essa ênfase no rendimento escolar é vivenciada pelos alunos como cobrança e não como preocupação ou acompanhamento, a qual pode estar sinalizando para a existência de uma vivência desagradável. Observa-se isso pela fala de A4 (“não me infernizava pra estudar desse jeito”) que compreende a cobrança dos pais como algo incômodo e indesejável.

E, em seguida, ao serem questionados sobre se haveria outras formas para os pais participarem de sua vida escolar, os alunos trazem novas sugestões. Indicam que os professores poderiam ajudá-los, conversando com o aluno e com os pais quando percebem que existe algum problema em casa e que, também, a escola poderia realizar uma atividade

dinâmica com o objetivo de promover a reflexão dos pais acerca da importância de dar mais atenção aos filhos, de dialogar e de cobrar menos em relação aos estudos. Estas colocações também se coadunam com os dados de Cardoso (2003) quanto ao fato da relação familiar mostrar-se comprometida devido à falta de tempo dos pais, em função de suas atividades profissionais, e pela não liberdade que os filhos têm em tratar de suas intimidades com os pais.

Em relação às sugestões do que a escola poderia fazer para modificar ou aumentar a participação dos pais é interessante destacar a colocação de uma das alunas participantes que considera, enfaticamente, que “o que a escola pode fazer ela já faz” (A3). Do ponto de vista desta aluna, a escola já promove e realiza, de forma suficiente, atividades e encontros com os pais e, portanto, ela não espera outra ação da escola em prol da relação família-escola. Aproveitando esta colocação, podem-se propor algumas reflexões específicas, relacionadas apenas às verbalizações desta aluna (A3) ao longo da entrevista. Será que esta aluna acredita de verdade que a escola já cumpre sua função de aproximar os pais e que, portanto, esta função cabe, agora, apenas à sua família? Ou será que em virtude do histórico da participação de sua família que sempre foi pouca (“era pouca, né?, por isso que não dá pra lembrar direito”, “eu acho que depois da 5ª série foi umas duas vezes por ano no máximo” (A3)), a aluna considera que essa será a tônica da relação da família com a escola? Ou, ainda, será que sendo uma boa aluna que não apresenta motivos/problemas para que seus pais compareçam à escola, ela não visualiza outras razões que justifiquem a participação da sua família? Segundo A3, a pouca participação de sua família deve-se ao fato de que ela tem um bom desempenho acadêmico: “acho que porque ela (mãe) sabe que eu sou uma boa aluna, responsável, mas eu acho que ela se acostumou com as notas altas, ela não esquentava muito, né?, ela sabe que eu sempre tento me virar”. Talvez a compreensão dessa aluna de que a escola já faz o que pode para promover a participação dos pais esteja

pautada nas referências que tem das ações da escola diante das situações que envolvem problemas e não em situações de alunos que não apresentam dificuldades.

Tabela 31

Categoria 5 para alunos – Relação pais e filhos adolescentes

<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
<p>A1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os filhos não querem a presença dos pais na escola em alguns momentos. • Os filhos não convidam os pais para as atividades da escola. • A relação dos pais com as notas dos filhos não é tida como agradável. 	<ul style="list-style-type: none"> • “tem hora que agente não quer o pai da gente enfiado na escola o tempo todo”. • “Ultimamente os alunos não fazem isso não, não chamam os pais” • “na hora da nota não é muito bom, o pai lá pra dar o puxão de orelha”.
<p>A2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os filhos não convidam os pais para as atividades da escola. • A relação dos pais com as atitudes dos filhos na escola não é agradável. • A boa relação com os pais é baseada na ausência de reclamações. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Não, ninguém chama os pais”. • “Ah o aluno tem meio que medo dos pais saber o que ele faz na escola, essas coisas assim. Se chamar vai ter bronca, vai brigar, pegar no pé, aí é melhor nem falar nada”. • “Eu acho que tá bom, não reclama muito, não ajuda porque eu não preciso agora, lógico, eu não quero. Então tá bom, melhor que ficar reclamando toda hora. Eu que não quero mesmo”.
<p>A3</p> <ul style="list-style-type: none"> • A relação dos pais com as notas dos filhos não é agradável. • É preciso mais abertura e compreensão na relação pais e filhos. • Quando o filho é um bom aluno, este percebe que os pais não se preocupam com ele. 	<ul style="list-style-type: none"> • “tem o aluno que tira nota baixa e não quer que o pai venha né... os alunos na maioria das vezes... é ter vergonha de chegar pro pai e falar que tirou nota baixa”. • “eu acho que devia existir uma relação mais aberta né, porque tem atividades e o pai vai e fala ‘mais uma coisa tão fácil dessa’ e tal, eu acho que devia ter uma compreensão”. • “porque ela sabe que eu sou uma boa aluna, responsável... eu acho que ela se acostumou com as notas altas, ela não esquentava muito né, ela sabe que eu sempre tento me virar”.
<p>A4</p> <ul style="list-style-type: none"> • A relação dos pais com o desempenho dos filhos na escola não é agradável. • Os filhos questionam se a atitude dos pais é voltada para seu bem-estar. • Não há relação de confiança entre pai e filho e a atenção dos pais aos filhos está vinculada à disponibilidade de tempo e ao interesse. • Quando o filho é um bom aluno percebe que os pais não se preocupam. 	<ul style="list-style-type: none"> • “só incomodava quando o professor vai reclamar de você, aí não é bom (risos). Aí meu pai pega mais no meu pé”. • “Eu sei que ele quer o melhor, mas é difícil acreditar nisso . . . eles dizem que é, mas não parece porque eles fazem a gente sofrer demais, me deixa doida”. • “quando o filho é um bom aluno porque que ele quer saber? Pouco importa, se tira nota tá bom não precisa mais nada”.

Destaca-se, por fim, algumas verbalizações que contemplam a *Categoria 5 – Relação pais e filhos adolescentes*. Assim como nas entrevistas dos demais participantes, para os alunos também não foi planejada uma questão que tivesse como objetivo investigar a relação entre pais e filhos; todavia, por ser um tema que também emergiu nas entrevistas com os quatro alunos, considerou-se apropriado e interessante destacá-lo.

O primeiro aspecto presente na fala de todos os participantes é a vivência de sentimentos negativos decorrentes das ocasiões em que os pais tomam conhecimento das notas ou de reclamações da escola. A esse respeito, os alunos relatam seus sentimentos dizendo que “pode-se dizer que na hora da nota não é muito bom, o pai lá pra dar o puxão de orelha” (A1), “o aluno tem meio que medo dos pais saber o que ele faz na escola, essas coisas assim” (A2), “os alunos na maioria das vezes . . . é ter vergonha de chegar pro pai e falar que tirou nota baixa” (A3) e “só incomodava quando o professor vai reclamar de você, aí não é bom” (A4).

E é provavelmente em função da vivência desses sentimentos negativos que decorre a postura dos alunos de não contarem e não chamarem os pais, pois, dessa forma, evitam a vivência de sentimentos desprazerosos ou desagradáveis. A fala de um deles ilustra e esclarece as razões pelas quais eles optam por não chamarem/convidarem os pais: ‘não, ninguém chama os pais . . . se chamar vai ter bronca, vai brigar, pegar no pé, aí é melhor nem falar nada’ (A2).

Relacionando estas verbalizações com àquelas que tratavam da possível função mediadora dos alunos, vê-se que a não ocorrência dessa função mediadora não se dá simplesmente pelo fato dos alunos não saberem que podem ter um papel ativo na intermediação dessa relação ou por não saberem como mediá-la. A não mediação da relação ocorre por haver, por parte desses alunos, uma escolha em não contar ou em não convidar seus pais, sendo que essa opção se dá pelo fato de que, na maioria das vezes em

que a família e a escola dialogam, é para tratar de notas e problemas, o que traz como consequência a ocorrência de brigas, broncas e a vivência de sentimentos como medo e vergonha. A fim de evitar estas vivências, os alunos optam por não relatar aos pais o que acontece no âmbito da escola e de sua formação acadêmica, bem como por não informá-los e convidá-los para os eventos que acontecem na escola. Cardoso (2003) também havia identificado que os alunos que participaram de sua pesquisa não gostavam do fato de que a convocação dos pais à escola estivesse vinculada a situações que se referiam apenas a notas ou ao comportamento e não a elogios.

Destaca-se, porém, que a relação dos filhos-alunos com seus pais não se limita apenas à evitação das brigas; eles chegam a questionar se a atitude dos pais é, de verdade, uma atitude de preocupação e cuidado para com o filho, uma vez que estes alunos-filhos vivenciam as atitudes dos pais como fonte de sofrimento. A esse respeito uma aluna reflete da seguinte forma sobre a postura de seu pai: “eu sei que ele quer o melhor, mas é difícil acreditar nisso, até porque o sonho dele é me ver bem, bem sucedida, sem depender de homem, de ninguém, né?, mas . . . sei lá, eles dizem que é, mas não parece porque eles fazem a gente sofrer demais, me deixa doida” (A4).

A partir da análise e da discussão das categorias relacionadas aos alunos, pode-se fazer uma articulação transversal das mesmas, integrando os pontos recorrentes neste grupo. Para os alunos, a relação família-escola está voltada para sua formação pessoal e acadêmica, sendo que no contexto desta formação valorizam a ajuda da escola e dos pais no encaminhamento de situações difíceis que vivenciam, estejam elas relacionadas a questões escolares ou não. Para concretizar essa relação de ajuda, especialmente com os pais, os alunos reconhecem a necessidade de compartilharem com eles o que pensam, sentem e precisam.

Mas, se por um lado os alunos desejam a ajuda dos adultos (pais e professores) na resolução de alguma dificuldade, os mesmos evitam que os pais tomem conhecimento de algumas questões relacionadas à escola, como notas baixas e reclamações, pois este conhecimento se reflete em vivências negativas por parte dos alunos. A fim de evitar estas vivências eles não chamam os pais à escola e não lhes contam o que está acontecendo.

Grupo 5 – Grupo de Professores

G1

A análise das entrevistas de G1 indicou um total de 5 categorias, conforme apresentado nas tabelas de 32 a 36 e discutidas a seguir.

Tabela 32

Categoria 1 para grupo 1 de professores - Idéias sobre a relação família-escola

	<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
G1	<ul style="list-style-type: none"> • É uma parceria e união em prol da evolução da educação. 	<ul style="list-style-type: none"> • “a nossa palavra chave foi a questão da parceria . . . que... é... unir forças para que a educação possa prosseguir né de uma forma evolutiva né”.

A partir da análise realizada nas entrevistas coletivas com os professores, identifica-se que a *Categoria 1 - Idéias acerca da relação família-escola* traz indicações de que esta relação está pautada em uma noção de parceria entre esses sistemas, com o objetivo de favorecer a melhoria da educação. Nesse sentido, os professores do G1 colocam que o termo “parceria, hoje em dia é uma palavra que está, né?, usada pela maioria do pessoal . . . e porque não essa parceria entre escola e família e outros núcleos na sociedade pra que... é... unir forças para que a educação possa prosseguir, né?, de uma forma evolutiva”. Esta união justifica-se pelo fato de que tanto a família quanto a escola são vistas como importantes instituições sociais, apesar de terem funções e papéis diferentes na formação das crianças e adolescentes.

Tabela 33

Categoria 2 para grupo 1 de professores – Funções da escola

	<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
G1	<ul style="list-style-type: none"> • Escola é a segunda instituição social mais importante. • Conscientizar os pais sobre o que é ser pai. • Promover, junto aos alunos, questionamentos sobre sua função social. • Informar os pais sobre falta/ausência dos filhos, esclarecer sobre a importância da presença nas aulas, sobre o processo de avaliação e a necessidade de estabelecer rotinas de estudo. • Os professores vivenciam dificuldade em se aproximar dos alunos pela falta de tempo, pela grande quantidade de alunos e tarefas. • Os professores percebem necessidade de definir as funções de cada sistema. 	<ul style="list-style-type: none"> • “tem que ter um trabalho de conscientização porque o pai não é pai só pra colocar no mundo e mandar pra escola”. • “é claro que isso tem que partir os questionamentos de dentro de nossas salas de aulas né, tem que tentar mudar né, infundir nas cabeças dos jovens que alguma coisa tem que ser feita, que ele é parte da história, que ele está construindo sua realidade né”. • “e a escola tem a obrigação também de estar comunicando a essa família, a esses pais tá, a ausência do filho” e “é importante uma reunião não só simplesmente pra pegar boletim . . . colocar pra eles a questão realmente do compromisso, questões de avaliação, mostrar pra eles como é que funciona o sistema de avaliação”. • “Com a quantidade de aluno, de tarefa, é... nós temos uma dificuldade de estar aproximando do aluno pra resolver o problema tá”. • “a solução, ela estaria em nós definirmos qual é o papel da família e qual é o papel da escola . . . de saber qual é o nosso papel e qual é o papel da família, porque na maioria das vezes a gente vê assim a família querendo passar pra escola as responsabilidades que são dela e muitas vezes também, tá, a escola em alguns casos tá querendo passar a responsabilidade pra família, que é da escola pra família”.

A *Categoria 2 – Funções da escola*, traz funções da escola junto aos alunos e junto aos pais. No que diz respeito aos alunos, a função da escola é de promover questionamentos sobre seu papel social, de forma a “infundir na cabeça dos jovens que alguma coisa tem que ser feita, que ele é parte da história, que ele está construindo sua realidade” (professores do G1). Junto aos pais, as funções da escola são: conscientizá-los do que é ser pai e de como podem participar e, por isso, “tem que ter um trabalho de conscientização porque o pai não é pai só pra colocar no mundo e mandar pra escola”; informá-los sobre faltas/ausências dos filhos na escola e da importância da presença nas aulas; informá-los sobre o processo avaliativo da escola e a necessidade de estabelecerem, junto aos filhos, rotinas de estudo. Vê-se pelas descrições dos professores do G1 quanto às

funções da escola, que ainda é muito presente a função de orientar, ensinar e instrumentalizar os pais, como é visto ao se referirem à sua função de conscientizar os pais sobre o que é ser pai. Essa função instrumentalizadora será discutida adiante, ao se tratar do G2 e da Categoria 3 (A escola deve ensinar os pais a serem pais).

Ainda dentro da *Categoria 2*, os professores falam sobre as funções que cabem a cada um dos sistemas, família e escola, e reconhecem a necessidade de discutirem e estabelecerem as funções próprias de cada um e àquelas comuns a ambos, pois percebem que é preciso “saber qual é o nosso papel e qual é o papel da família, porque na maioria das vezes a gente vê, assim, a família querendo passar pra escola as responsabilidades que são dela e muitas vezes, também, tá, a escola em alguns casos tá querendo passar a responsabilidade pra família, que é da escola pra família” (professores do G1). Entende-se que o reconhecimento desta necessidade por parte dos atores escolares já é um primeiro e grande passo no processo de definição de funções, principalmente porque estão disponíveis para refletir e rever as funções atribuídas a cada sistema e o tipo de participação esperado de cada um, para além daquilo que foi por eles estabelecido como aceitável e desejável. No Capítulo III, ao tratar da educação e das possíveis intersecções entre a escola e a família, apontou-se que estes sistemas têm a função comum de educar as crianças e os adolescentes, diferenciando-se no tipo de educação, primária ou secundária. Entende-se, entretanto, que esta diferenciação não tem sido suficiente para delimitar o âmbito de atuação de cada um desses sistemas, pois em muitas ocasiões a função educativa de cada um se entrelaça com a do outro, gerando desentendimentos, conflitos e angústias. Diante desta constatação, acredita-se que é preciso mais do que definições acerca daquilo que cabe à família ou à escola isoladamente; é necessário estabelecer o que cabe igualmente a ambos, isto é, definir as funções que devem ser exercidas tanto pela escola quanto pela

família sem que se entenda que um sistema está se eximindo de sua função, jogando sua responsabilidade ao outro.

Tabela 34

Categoria 3 para grupo 1 de professores – Funções da família

<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
<p>G1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Família é a instituição social mais importante. • Acompanhar as notas dos filhos; dar-lhes segurança e limites. • Ensinar limites aos filhos, pois existe falta de limites e de conseqüências na relação dos pais com os filhos. • Os pais precisam ter o mesmo posicionamento na educação dos filhos. • A participação dos pais até 7ª e 8ª séries era maior do que no EM. • A participação dos pais na eleição para Diretor levaria a uma maior participação na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • “A família é a instituição social mais importante que existe”. • “Então a família tem que realmente tá acompanhando mesmo o seu filho” e “então a família tem que dar essa segurança mas tem que por os limites também”. É função dos pais informar a escola sobre alguma dificuldade que o filho esteja vivenciando – “e o pai não vem na escola trazer esse problema e ele vai aumentando”. • “tem um problema que é a falta de limite, que aí eu acho que é na família mesmo” e “porque um aluno que tem coragem de faltar aula um bimestre inteiro é porque em casa realmente ele sabe que a...a... conseqüência daquilo ali não vai ser tão grande, não vai ser tão grave”. • “e os pais às vezes eles entram em conflito sobre que tipo de educação devem dar pros filhos, que tipo de limite” e “muitas mães que vêm aqui que falam ‘eu tento cortar o computador e a internet mas meu marido deixa ele usar’, então assim, um dá um comando outro dá outro comando”. • “então da 5ª a 8ª do ensino fundamental, nós tínhamos uma participação muito maior tá . . . assim, vinha decrescendo, 5ª e 6ª muito bom, até a 7ª ia bem, já caía um pouco na 8ª e no ensino médio quase que zerava entendeu?”. • “um grande avanço pra aproximar mais as famílias seria essa questão do diretor ser eleito pela comunidade” e “Eu trabalhei aqui 4 anos como diretor eleito, era completamente diferente, eu tinha, vamos dizer, que de toda a minha comunidade, professor e servidores, eu tinha muito mais empenho, mais parceria tá”.

Em relação à *Categoria 3 – Funções da família*, os professores do G1 consideram que a função deste sistema, no que diz respeito a questões escolares, vincula-se ao estabelecimento de limites, de uma relação de segurança e de confiança junto aos filhos e ao seu acompanhamento nas questões escolares, como notas, por exemplo. Na relação com a escola, também é função das famílias informarem a esse sistema sobre possíveis

dificuldades que os filhos estejam vivenciando para evitar que o problema cresça pelo desconhecimento por parte da escola e dos professores.

Tabela 35

Categoria 4 para grupo 1 de professores – Desvalorização do professor

	<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
G1	<ul style="list-style-type: none"> • O professor está desvalorizado pelos pais, alunos, sociedade e Estado. • Atualmente o professor não é visto por seus alunos como espelho, referencial ou modelo. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Por que que o papel do professor hoje em dia é... ele é tão desvalorizado na sociedade, isso é reflexo até do próprio estado” e “e o governo não trata com o devido respeito, a sociedade tende a tratar o professor da mesma forma”. • “atualmente não acontece muito né, os alunos olhar pro professor e se espelhar” e “a falta da sociedade ver o professor como um modelo”.

A *Categoria 4 - Desvalorização do professor* traz como elementos a desvalorização do professor associada ao fato dele não ser mais visto como exemplo ou modelo de pessoa e de profissional. A desvalorização vivenciada e relatada pelos professores do G1 advém tanto dos alunos e dos pais quanto da sociedade, do Governo e do Estado. Eles relatam que “o papel do professor hoje em dia é... ele é tão desvalorizado na sociedade, isso é reflexo do próprio estado” (professores do G1) e que, como consequência, os professores não são tidos mais como modelos ou exemplos para seus alunos, resultando no fato de que “atualmente não acontece muito, né?, os alunos olhar pro professor e se espelhar”. Por entender que o forte sentimento de desvalorização que os professores experimentam quanto à sua atuação profissional seja gerador de sentimentos negativos, este aspecto será discutido de maneira articulada com os sentimentos vivenciados pelos professores diante das críticas dos pais nas discussões sobre as verbalizações do G2 – Categorias 1 e 2.

Tabela 36
Categoria 5 para grupo 1 de professores – Alunos como reflexos passivos dos
contextos familiar e social

<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
<p>G1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os comportamentos, atitudes e valores dos alunos são reflexos da família. • Atualmente os alunos são individualistas e consumistas. • Os professores também são individualistas e trabalham com o critério da barganha. 	<ul style="list-style-type: none"> • “então se ele tem algum tipo de problema no relacionamento familiar isso se reflete na escola” e “porque eu acho que o aluno, a escola, é um reflexo do que passa em casa realmente, ele é assim um prolongamento mesmo da família”. • “Eles são muito individualistas, eles não pensam nunca no coletivo, é raro você ver um aluno que pensa no coletivo. Eu acho que tem essa coisa do individualismo, a gente tem uma cultura muito individualista, muito competitiva”. • “A gente vê esse individualismo enquanto grupo categorial . . . a gente reflete a fragmentação que nós mesmos temos né, as atitudes colaborativas hoje, família-escola, professor-família, professor-sociedade é muito pequeno . . . a barganha que nós temos questionando do aluno tá entranhado em nós mesmos”.

Outros temas abordados pelo grupo de professores estão incluídos na *Categoria 5 - Alunos como reflexos passivos dos contextos familiar e social*. Sobre esta temática, os professores relatam que os alunos são reflexos de suas famílias, pois o comportamento e as atitudes que apresentam na escola são conseqüências de como está o relacionamento e a dinâmica familiar. Assim, eles relatam que “tudo realmente começa e tem uma resposta na família” e que se “ele (aluno) tem algum tipo de problema no relacionamento familiar isso se reflete na escola e a gente vê o que acontece hoje” (professores do G1). Estas verbalizações refletem, ainda hoje, a presença de uma visão culpabilizadora da família, a qual é tida como a origem dos problemas que se manifestam na escola. No Capítulo III foram apresentados os enfoques sociológico e psicológico sobre a relação família-escola, conforme elaborados por Oliveira (2002). A compreensão relatada pelos professores está inserida no enfoque psicológico que entende que uma “boa” dinâmica familiar é responsável pelo “bom” desempenho do aluno, ou o contrário, de que uma má dinâmica familiar é responsável por um mau comportamento ou desempenho do aluno na escola.

Uma verbalização expressa por um dos professores do G1 exemplifica e resume essa compreensão: “o aluno . . . é um reflexo do que passa em casa realmente, ele é assim um prolongamento mesmo da família, tá, o comportamento dele, a forma como ele enfrenta os problemas, a forma como ele age em sala de aula realmente é muito do que tá acontecendo na família”.

No entendimento do grupo, determinados valores e ações que os alunos têm são exemplos ou reflexos dos valores de seus pais e da dinâmica familiar, ou de conflitos individuais do próprio aluno, “porque o aluno quando se isola em sala de aula, vem realmente de algo que ele possa estar passando em casa, um conflito com ele mesmo” (professores do G1). Esta fala reitera, mais uma vez, a ação de identificar na família ou no próprio aluno, causas para situações que ocorrem no contexto escolar, demonstrando que ainda estão presentes, neste contexto, as ações de patologização e psicologização que atribuem ao próprio aluno e/ou à família a culpa por suas dificuldades (Campos & Jucá, 2003; Neves, 2001; Yazlle, 1997).

Mediante a identificação de que tais ações culpabilizadoras ainda ocorrem, faz-se necessário a intensificação dos esforços que buscam conscientizar que a problemática do aluno está inserida em uma diversidade de determinantes que não apenas os individuais, familiares ou psico-afetivos (Cruces, 2005).

Ainda dentro da *Categoria 5*, os professores também indicaram que o individualismo dos alunos é um dos fatores que muito dificulta o trabalho a ser desenvolvido na escola, pois “eles são muito individualistas, eles não pensam nunca no coletivo, é raro você ver um aluno que pensa no coletivo”. Na opinião de vários dos professores do G1, o individualismo presente nos alunos é decorrente de um aprendizado familiar, uma vez que “as crianças vão aprendendo com os pais esse tipo de individualismo”. Entretanto, dentro do próprio grupo de professores há um outro

posicionamento que sinaliza que o individualismo do qual se reclama em relação aos alunos também está presente nos próprios professores. Assim, eles relatam que “a gente vê esse individualismo enquanto grupo categorial . . . a gente reflete a fragmentação que nós mesmos temos” e que, portanto, “a barganha que nós temos questionando do aluno tá entranhado em nós mesmos”.

Esses posicionamentos oportunizam diversas constatações: a primeira, é a de que existe uma reclamação dos professores em relação ao individualismo dos alunos e a de que esta atitude é decorrente de um aprendizado familiar. Outra constatação é de que os próprios professores vivenciam esse individualismo em sua relação com os pais, com a direção da escola e com a sociedade. A associação dessas constatações, em conjunto com outras verbalizações do grupo, como a de que o professor não é mais modelo para seu aluno, por exemplo, leva a um possível questionamento: será que os professores não poderiam estar servindo de modelos individualistas aos seus alunos, sem se perceberem como tal? Eis aí um ponto para futuras discussões que, no presente momento, extrapolam os objetivos deste trabalho.

A partir da análise e da discussão das categorias relacionadas ao G1, procede-se a uma articulação transversal das mesmas, integrando os pontos recorrentes neste grupo. A concepção desse grupo de professores sobre a relação família-escola baseia-se na noção de uma parceria em prol da educação dos filhos-alunos, salientando que é necessário, inclusive, a discussão sobre as funções destes dois sistemas na efetivação dessa parceria.

Sobre as funções específicas de cada sistema, os professores têm claro as diferenças entre eles e, ainda, atribuem a si mesmos uma função educativa em relação aos pais. Segundo os professores, cabe a eles ensinarem os pais a serem pais e a participarem das questões escolares.

Em decorrência das práticas educacionais da família no exercício de suas funções, atribuem a ela a responsabilidade pelos valores e atitudes que os alunos têm, pois entendem que os alunos são reflexos de sua família e do contexto social no qual estão inseridos.

G2

A análise das entrevistas de G2 indicou um total de 5 categorias, conforme apresentado nas tabelas de 37 a 41 e discutidas a seguir.

Tabela 37

Categoria 1 para grupo 2 de professores – Participação dos pais no Ensino Médio

	<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
G2	<ul style="list-style-type: none"> • Existem limites para a participação dos pais, os quais não devem participar dos planejamentos pedagógicos e no que for específico da disciplina, como conteúdo, avaliações e método de trabalho. • O limite estabelecido para a participação dos pais se deve ao fato dos mesmos não serem qualificados para tal participação. • Os pais podem participar acompanhando os filhos; dando opiniões e sugestões relacionadas à escola de uma forma geral; e participando de projetos da escola e do Conselho Escolar. • A escola quer a participação dos pais somente no que ela estabelece. • A participação dos pais em questões específicas da disciplina reflete no professor como um sentimento desagradável. 	<ul style="list-style-type: none"> • “É claro que essa participação, ela tem limites”, “Nada relativo, acho que com planejamento... pedagógico”, “não pra questionar a sua maneira de trabalho em sala de aula” e “Participar, mas nem tanto”. • “a não ser que fossem qualificados, né?” e “porque . . . o pai, ele tem questões pedagógicas que... assim, ele não tá... preparado”. • “ele pode opinar evidentemente”, “em relação à escola, de um modo geral éh... eu não vejo problema algum” e “Eu acho que alguns projetos”. • “a gente quer que o pai participe no que a gente quer que ele participe” e “Você quer o pai na escola, mas praquilo que você quer que ele faça”. • “quando ele começa a questionar, por exemplo, ‘Por que tanta avaliação?’ aí você acha que é invasão”.

Na *Categoria 1 - Participação dos pais no Ensino Médio*, se discutiu e refletiu sobre a participação dos pais e os limites que essa participação assume no dia-a-dia. Segundo os professores do G2, os pais podem participar dando opiniões, sugestões, acompanhando o processo escolar de seu filho, participando de projetos e dos Conselhos Escolares; todavia, destacam, enfaticamente, que “essa participação, ela tem limites porque . . . o pai, ele tem questões pedagógicas que... assim, ele não tá preparado” (professores do G2). Dessa forma, os professores indicam quando e como os pais podem participar e, também, quando não podem. Eles verbalizam que os pais podem “participar, mas nem tanto, né?”, “nem tanto”, “nada relativo, acho que com planejamento... pedagógico”. “Ele

pode opinar evidentemente”, “em relação à escola, de um modo geral... eu não vejo problema algum”, mas “diretamente com a minha disciplina... aí já complica mais” (professores do G2). Vê-se, assim, que os professores estabelecem os limites da participação dos pais, a qual não pode ocorrer em relação aos conteúdos, ao planejamento pedagógico e a organização da disciplina em si, pois são atribuições exclusivas do professor, “a não ser que fossem qualificados, né?” (professores do G2). Estas verbalizações reiteram o posicionamento de que os pais não são convidados a opinar e participar do planejamento, elaboração e desenvolvimento dos projetos pedagógicos da escola, tendo, no ponto de vista de Oliveira (2002), uma participação secundária. E, também, que a participação dos pais em questões pedagógicas só é possível se os pais forem especialistas em educação. Em seu estudo, Oliveira (2002) também identificou essa concepção por parte dos professores que aceitam a participação pedagógica dos pais caso eles também sejam especialistas.

Seguindo nessa linha de reflexão em que se identifica que a escola é que estabelece quando e como os pais devem participar, os próprios professores também reconhecem essa postura dizendo que “a gente quer que o pai participe no que a gente quer que ele participe” (professores do G2), pois quando os pais participam de uma maneira diferente daquela esperada pelo professor entende-se que está ocorrendo uma ‘invasão’ dos pais em assuntos que não são de sua alçada. A esse respeito, eles relatam que “quando ele (pai) começa a questionar, por exemplo, ‘Por que tanta avaliação?’ aí você acha que é invasão, né? Você quer o pai na escola, mas praquilo que você quer que ele faça, não pra questionar a sua maneira de trabalho em sala de aula” (professores do G2).

Tabela 38

Categoria 2 para grupo 2 de professores - (Des)Preparo dos professores e da escola para receber críticas dos pais

	<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
G2	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores têm autonomia em seus planejamentos e na atuação em sala de aula e, assim, os questionamentos dos pais são vividos como uma ameaça à sua integridade. • Os professores e a escola não estão preparados para a participação crítica dos pais. • Os professores e a escola precisam ser preparados/capacitados para a participação dos pais e desejam essa preparação. 	<ul style="list-style-type: none"> • “na escola pública, o professor é meio dono de tudo, né? eu entro na minha sala e faço o que eu quero” e “de repente um pai chega, dá uma opinião lá que vai atingir a nossa honra, a nossa imagem”. • “Se a escola não souber trabalhar esse papel do pai na escola e a escola pública não está preparada pra isso” e “Agora, o problema é que nós não somos preparados pra isso”. • “a gente tem que se preparar pra isso” e “é que cabe a nós tentar discutir e tentar estabelecer algum momento em que isso vai se dar”.

É importante destacar as indicações que compõem a *Categoria 2 - (Des)Preparo dos professores e da escola para receber críticas dos pais*, na qual as verbalizações dos professores do G2 ilustram que o estabelecimento dos limites da participação dos pais, conforme apresentado na Categoria 1, está muito relacionado à falta de preparação dos professores e da escola, de uma forma geral, para lidar com a participação crítica dos pais. Sobre esta temática, os professores do G2 comentam que “o grande problema é a gente se preparar”, pois “a escola pública não está preparada pra isso... na escola pública o professor é meio dono de tudo, né? Eu entro na minha sala e faço o que eu quero”, portanto “que pai é esse que vai sair, vai me questionar”. Acrescenta-se, especialmente, que essa preparação passa pela vivência subjetiva do professor, o qual experimenta sentimentos negativos diante da crítica dos pais em relação ao trabalho que realiza. Os professores se preocupam com as ocasiões em que “de repente um pai chega, dá uma opinião lá que vai atingir a nossa honra, a nossa imagem”. Portanto, a necessidade de se preparar para receber e lidar com as opiniões e comentários dos pais não passa apenas pela preparação técnica de definir o que é específico de cada ator, mas também, e principalmente, pela compreensão

de que ter suas ações e planejamentos questionados não é sinônimo de desqualificação do seu trabalho. Tancredi e Reali (2001) já haviam constatado que o envolvimento das famílias em algumas questões educacionais faz com que os professores sintam-se destituídos de sua competência.

Destaca-se, então, que pelo menos três aspectos que surgiram entre os professores do G1 e do G2 merecem atenção: o sentimento de desvalorização do seu papel profissional, o sentimento de não ser mais exemplo para seus alunos e os sentimentos negativos diante das críticas dos pais. Estes três aspectos, isolados ou conjuntamente, podem ser fontes geradoras do *burnout* docente, conforme é discutido por Almeida e Figueira (1998); Benevides-Pereira (2002); Codo e Gazzotti (1999) e Codo e Vasques-Menezes (1999). O *burnout* tem como principal fonte o fato de que o trabalhador se envolve afetivamente com o seu cliente, causando-lhe desgaste e levando-o a não agüentar mais e desistir. É um efeito negativo que afeta a subjetividade do professor, como consequência das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência. Assim, a sinalização dos professores participantes quanto aos sentimentos vivenciados devem ser cuidados a fim de evitar o desencadeamento de um processo de sofrimento psíquico que atinge tanto o professor quanto aqueles com quem ele se relaciona, incluindo aí seus alunos.

Esta preparação pode ser oportunizada por meio de uma capacitação mediada pelo psicólogo escolar uma vez que se está lidando com questões relativas à vivência subjetiva dos professores, os quais se sentem ameaçados em seu status e posição profissional e social. A preocupação ultrapassa os aspectos pedagógicos e didáticos de sua formação e avança para o campo ético. Esta capacitação pode ter início aproveitando que os professores dizem que “a gente tem que se preparar pra isso” (professores do G2).

Tabela 39

Categoria 3 para grupo 2 de professores – A escola deve ensinar os pais a serem pais

<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
G2 <ul style="list-style-type: none"> • Os professores consideram que os pais não sabem participar da vida escolar dos filhos. • É função da escola orientar e ensinar os pais a serem pais por meio de palestras e dizendo-lhes o que fazer. • A função de orientação da escola deve ser cumprida com cuidado. 	<ul style="list-style-type: none"> • “o que falta é o pai não saberem participar”. • “às vezes, a gente precisa também dar condição pro pai”, “o pai precisa de... de palestras”, “de dizer assim ‘Ó, pai . . . O senhor tem que fazer o seguinte””, “chegar ‘Olha, o senhor tem que...” e “Aí explicar pro pai como é que... ele pode acompanhar esse filho, tá direitinho”. • “tudo é muito delicado, a gente tem que saber como falar, pra não melindrar os pais”, “Mas você não pode deixar de falar . . . depende da maneira que a gente fala”.

A *Categoria 3 - A escola deve ensinar os pais a serem pais*, traz elementos relacionados à função instrumentalizadora da escola. Segundo os professores, os pais não sabem como participar da vida escolar dos filhos e, por essa razão, cabe à escola ensiná-los como e quando participar. Os professores dizem que “às vezes, a gente precisa também dar condição pro pai”, pois “o pai precisa de... de palestras” oferecidas por profissionais competentes e precisa que lhe digam o que fazer. No entendimento dos professores, a escola deve ensinar os pais a serem pais e assim, acabam por corroborar mais uma vez o poder da escola sobre a família, conforme indicou Oliveira (2002) ao tratar do enfoque sociológico das relações família-escola. Neste enfoque, identifica-se a intenção, por parte da escola, em promover uma educação para as famílias exercendo um poder de orientação sobre os pais para que estes possam educar melhor os filhos. Salienta-se que, por traz desta intenção da escola, existe um padrão de idealização de família, uma vez que as indicações dos professores baseiam-se nos pressupostos de que as famílias de seus alunos compartilham com eles suas concepções de educação; de que acreditam nas indicações dos professores sobre as possíveis formas de participar na escola; e de que desejam educar seus filhos da maneira indicada pela escola.

Respaldados nesta compreensão, os professores insistem que cabe a eles se aproximarem dos pais, de forma cuidadosa, para lhes dizer “‘Ó, pai... o senhor não está sabendo agir’ . . . ‘O senhor tem que fazer o seguinte’” e “‘Aí explicar pro pai como é que... ele pode acompanhar esse filho, tá direitinho’” (professores do G2).

Este enfoque em que a escola ensina os pais a serem pais, de acordo com o modelo que ela tem de pai e de família, recobre os aspectos ambientais, familiares e culturais de uma conotação determinista na qual a influência de um desses aspectos é supervalorizada em detrimento da influência conjunta de diversos fatores. Para além dessa supervalorização, este enfoque aponta também para a incapacidade da família diante da tarefa de educar os filhos, seja porque a mesma provém de classes sociais desfavorecidas (Patto, 1999) ou porque o ambiente familiar não tem condições de favorecer o desempenho escolar dos filhos (Marturano, 1999). Respaldando-se nesta dita incapacidade das famílias, a escola se autoriza a ensiná-las em relação ao que precisam e devem fazer para promover o desenvolvimento e aprendizagem dos filhos, pois pressupõem que existe um tipo de participação adequado dos pais.

Pode-se abordar, ainda, sobre a necessidade de uma compreensão crítica dos professores acerca da participação dos pais que considere, para além dos fatores ambientais e familiares, os fatores históricos, políticos, sociais e relacionais que permeiam esta participação. A relação entre as famílias e a escola não se desenvolve a parte do processo histórico-cultural no qual estes sistemas estão inseridos e, portanto, a análise dessa relação também não pode ser feita dissociada desse processo.

Tabela 40

Categoria 4 para grupo 2 de professores - Dá trabalho educar filho

	<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
G2	<ul style="list-style-type: none"> • A educação dos filhos é uma função trabalhosa para os pais e exige tempo, disposição. 	<ul style="list-style-type: none"> • “tudo isso dá muito trabalho”, “dá trabalho realmente, você ter que educar dessa maneira” e “É como perder um pouco da sua... do seu tempo de vida, do seu lazer, você vai perder um pouco em detrimento do seu filho”.

Em relação à educação dos filhos a *Categoria 4 - Dá trabalho educar filho*, traz elementos relativos à compreensão de que a função educativa dos pais é uma função que lhes dá trabalho e que exige dedicação e desprendimento em relação aos seus próprios interesses. Na visão dos professores do G2, “isso dá muito trabalho. E nem todo pai, nem toda mãe que tá disposto, ou tem tempo”, “ou dá conta”. Segundo o grupo de professores, por ser uma função trabalhosa, os pais acabam deixando de participar da formação dos filhos da maneira que deveriam.

Tabela 41

Categoria 5 para grupo 2 de professores – Sugestões para promover a relação família-escola

	<i>TEMAS</i>	<i>VERBALIZAÇÕES</i>
G2	<ul style="list-style-type: none"> • Promover reuniões com grupos específicos de pais, de acordo com as necessidades da família e do filho. • Reuniões conduzidas por profissionais qualificados que prepararão os pais para a questão do seu filho a ser tratada particularmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • “primeiro eu acho que não devia ser uma reunião com um universo inteiro da escola . . . Eu acho que devia, sei lá, você conseguir separar, por exemplo, quem está precisando do quê?” e “Então eu acho que primeiro você tinha que criar assim uns temas gerais, mas que conseguisse que fosse específico pra um determinado grupo de pais”. • “Uma palestra com uma pessoa competente que soubesse falar”, “a primeira reunião fosse tratado no geral... para, daí né particularizar” e “Você detecta... prepara o pai... por uma palestra, detecta e, depois, manda um comunicado, ou chama alguns pais em particular”.

Um possível reflexo do posicionamento da escola em relação aos pais, apresentado na Categoria 3, pode ser visto na *Categoria 5 - Sugestões para promover a relação família-escola*, onde as sugestões dadas pelos professores com o objetivo de promover a relação família-escola tendem a repetir o ciclo: a escola ensina os pais a como serem pais e a como acompanharem seus filhos, porque “o que falta é o pai não saberem participar” (professores do G2). Nesse sentido, os professores sugerem a realização de palestras nas quais se aborde temas relacionados à adolescência (drogas e álcool, por exemplo), que lhes permitirão abordar com os pais o problema específico do filho, dizendo-lhes o que fazer. A idéia é, portanto, de que “você (professor e/ou escola) detecta o problema e, depois, manda um comunicado, ou chama alguns pais em particular” para “dizer assim ‘Ó pai... o senhor não está sabendo agir . . . o senhor tem que fazer o seguinte’” (professores do G2). Estas sugestões vão de encontro às concepções dos professores de que a escola tem uma função instrumentalizadora junto às famílias.

A partir da análise e da discussão das categorias relacionadas ao G2, procede-se a uma articulação transversal das mesmas, integrando os pontos recorrentes neste grupo. De acordo com os professores do G2, a escola é que tem determinado como e quando os pais podem participar de questões escolares, inclusive por isso é que entendem que cabe à escola ensinar os pais a esse respeito. Sobre essa função educativa da escola em relação aos pais, os professores entendem que a escola deve promover palestras aos pais para tratar de assuntos relativos à educação de seus filhos.

Relacionado à idéia de que a escola determina o tipo de participação dos pais, os professores dizem que eles podem acompanhar os filhos, dar opiniões e sugestões que não estejam vinculadas a questões de ordem pedagógica. Este limite imposto à participação dos pais está relacionado ao fato de que os professores consideram que eles e a escola não estão preparados para receber críticas dos pais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“E eu direi: Não admito, minha esperança é imortal.

Eu repito, ouviram? IMORTAL!

*Sei que não dá para mudar o começo mas,
se a gente quiser, vai dar para mudar o final!”*

(Elisa Lucinda, 2005).

Este capítulo traz algumas considerações relacionadas aos objetivos desse estudo, suas contribuições e limitações. Partindo dos objetivos propostos e da identificação das principais concepções referentes à relação família-escola no Ensino Médio, são feitas algumas reflexões a partir dos dados que reiteraram o que a literatura vem apontando e, também, daqueles que são inovadores. Retoma-se, portanto, os objetivos propostos para este estudo e busca-se relacioná-los aos dados mais relevantes construídos ao longo da pesquisa. As sugestões relacionadas à atuação da Psicologia no contexto escolar, especificamente no que diz respeito à relação família-escola, são feitas a partir das concepções identificadas neste estudo sobre esta relação.

Quanto ao objetivo geral deste estudo, *Investigar concepções sobre a relação família-escola, junto a psicólogos escolares, professores, pais e alunos do Ensino Médio de escolas do Distrito Federal*, entende-se que o mesmo foi contemplado nas ocasiões em que se perguntou, a todos os participantes, o que entendiam por relação família-escola e, também, ao longo de todo o processo de construção dos dados, pois que ele contempla, em sua amplitude, os objetivos específicos.

As concepções dos participantes sobre a relação família-escola, conforme apresentadas nas categorias relacionadas às idéias sobre a relação, apontaram para a compreensão de uma relação de parceria entre os dois sistemas, a qual pressupõe

participação, união, interação e pactuação entre os pais e a escola com o objetivo de promover a formação global dos filhos-alunos. Esta formação refere-se ao processo de construção integral do ser humano e envolve a formação enquanto aluno e como sujeito social.

As concepções dos participantes sobre a relação família-escola são sustentadas pelo que se entende por educação, em sua ampla conceituação; ou seja, tendo como pano de fundo o que é proposto como processo educativo para crianças e jovens, os sistemas escola e família se inter-relacionam com o objetivo de efetivar este processo. Se, então, o objetivo da educação é o processo de constituição do sujeito enquanto ser social e individual, a partir da assimilação e descoberta de elementos culturais produzidos histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (D'Ambrosio, 1996; Saviani, 2005; Yamamoto, 2004), a relação entre os sistemas família e escola, na concepção dos participantes, busca alcançar esse objetivo.

Destaca-se que, apesar de apresentarem uma concepção comum de parceria acerca da relação família-escola, os participantes não expressaram consenso sobre a forma com que esta parceria pode ser efetivada no contexto dessa relação. Eles expressaram compreensões tanto na direção de que para uma boa relação família-escola pressupõe-se a presença física dos pais na escola, como, também, compreensões de que esta presença não é representativa de uma parceria com a escola. Entre os atores escolares e entre as famílias, co-existem ambas as concepções.

Por entender que este não consenso entre os participantes pode significar a ocorrência de desentendimentos e insatisfações na relação família-escola em virtude, por exemplo, de expectativas não correspondidas, sugere-se que ambos os sistemas procurem discutir as compreensões relacionadas à presença física dos pais, como forma de concretizar harmoniosamente a parceria que consideram ser necessária à educação dos

filhos-alunos. Acredita-se que um espaço de diálogo e discussão entre a família e a escola pode ser proposto pelo psicólogo escolar no momento em que, a partir da escuta a ambos os sistemas, constatar a existência de contradições e divergências no discurso e nas compreensões dos atores envolvidos na relação família-escola, as quais dizem respeito à existência de opiniões diferentes entre eles. O exercício do diálogo enquanto um esforço de aproximação entre os sujeitos é um recurso à implantação e desenvolvimento de uma relação de parceria entre família e escola, pois se configura como uma ação contrária à cultura autoritária em que a opinião de um sistema predomina sobre o outro (Veiga, 2006). Em relação, por exemplo, a forma como a parceria entre família e escola pode ser concretizada não foi identificado consenso entre os atores dos dois sistemas (dentro do mesmo segmento de participantes) e nem entre os sistemas (família e escola) e, por assim ser, defende-se a necessidade de que estas concepções sejam discutidas de maneira conjunta entre os representantes dos dois sistemas, pois a posição a que chegarem só será efetivamente concretizada caso os envolvidos reconheçam sua importância e assumam a responsabilidade de implantá-la.

Em relação ao primeiro objetivo específico, *Identificar as situações cotidianas nas quais a relação família-escola ocorre, na visão de seus atores*, também recorreu-se às categorias que trataram das idéias dos participantes sobre a relação. Mediante a análise e interpretação desta categoria em todos os grupos de participantes, notou-se que as referências às ocasiões em que percebem a ocorrência desta relação estão vinculadas, principalmente, a situações que envolvem problemas. Este dado foi recorrente em todos os grupos de participantes e aponta que esta é, ainda hoje, a principal marca da relação família-escola. Os problemas relatados pelos participantes relacionaram-se a questões de baixo rendimento acadêmico (notas), de comportamento, de indisciplina e de relacionamento com os professores, sendo que, de forma geral, a relação entre a família e a

escola continua a perpetuar o foco nos problemas ou nas queixas escolares e a manter um antigo padrão relacional entre família e escola (Bhering, 2003; Caetano, 2004; Cardoso, 2003; MEC & INEP, 2005; Tancredi & Reali, 2001). Reforçando, ainda, a constatação de que a relação família-escola está pautada em situações que envolvem algum tipo de problema, tem-se os comentários de alguns pais sobre o fato de que a escola não chama as famílias cujos filhos não apresentam problemas.

Apesar deste ser o padrão de relação que se destaca na realidade brasileira, uma vez que é relatado na literatura e confirmado no presente estudo, entende-se que ele pouco tem contribuído para o estabelecimento de relações harmoniosas entre os dois sistemas. Dessa maneira, baseando-se nos comentários e sugestões dos participantes sobre fatores que não lhes são agradáveis nessa relação e outros fatores que entendem como positivo, pode-se sugerir que: os encontros entre os pais e a escola não ocorram apenas em reuniões formais de entrega de notas, as quais priorizam os ditos alunos-problemas e causam desinteresse aos pais; sejam estabelecidas outras formas de diálogo e comunicação entre a família e a escola, sem que a iniciativa para tal diálogo surja da existência de um problema; estas formas de comunicação não exijam, somente, a presença física dos pais na escola; sejam organizados encontros mais freqüentes entre a família e a escola, com periodicidade menor do que uma vez por bimestre; estes encontros tenham como objetivo mostrar à família os avanços e sucessos dos filhos.

Estas sugestões pretendem alterar a ênfase da família e da escola em dificuldades que estão instaladas e em problemas que já ocorreram e, especialmente, modificar o padrão da escola em chamar os pais somente para dizer que o problema já ocorreu e que a escola não tem mais o que fazer. Com esta postura, a escola passa suas responsabilidades à família por algo que a escola não deu conta de realizar e transfere ao sistema familiar uma tarefa que não lhe compete (Guzzo, 1990; Caetano, 2004).

Em razão deste padrão freqüente na relação entre família e escola, sugere-se que a prevenção defendida no contexto da atuação em Psicologia Escolar, enquanto uma atitude de reflexão contínua que busca prever trajetórias de fracasso, pode ser uma alternativa para modificar a ênfase nos problemas e no fracasso escolar. Tem como característica principal a valorização do processo reflexivo sobre as diferentes situações que podem se transformar tanto em sucesso quanto em fracasso, sendo que o sentido dessa reflexão é possibilitar que se trabalhe em prol das trajetórias de sucesso, valorizando-as e promovendo-as sistematicamente, de forma que se sobressaiam às trajetórias vinculadas ao fracasso. Focalizando as situações de sucesso a escola pode, por exemplo, se empenhar em levar a família a um acompanhamento constante do filho de forma a contemplar situações positivas e não, apenas, problemas.

Propõe-se que, na ocasião da discussão entre a família e a escola, conforme já foi apontado em relação a presença física dos pais na escola, seja tratado, inclusive, sobre possíveis formas de comunicação entre os sistemas, para além dos encontros presenciais em reuniões de entregas de boletins ou em ocasiões nas quais os pais são convocados à escola em virtude de problemas que já ocorreram. Outras formas de comunicação que não necessariamente aquelas que requeiram a presença física podem ser estabelecidas como, por exemplo, utilizando os meios de comunicação tradicionais (correio, agenda, telefone e internet) ou mesmo estabelecendo um diálogo intermediado pelos alunos. Esta última sugestão respalda-se nas verbalizações de alguns pais de que as informações que têm sobre a escola no Ensino Médio devem passar, necessariamente, pelo intermédio dos filhos. A proposta de outras formas de comunicação entre os pais e a escola tem como objetivo modificar o padrão relacional no qual a escola convoca a família por algum problema que já ocorreu e lhe diz o que deve ser feito para resolvê-lo.

Ao indicarem as situações nas quais percebem a ocorrência da relação, os diferentes participantes se referiram sempre a fatos já concretizados e que, em seguida, são identificados como um problema. Não houve menção entre os participantes de ocasiões em que família e escola se relacionem independente de um problema, pois esta relação está sempre pautada em uma situação problemática já transcorrida ou na perspectiva de que um possível problema possa vir a ocorrer. Mesmo quando as psicólogas escolares, por exemplo, se referiram a participação dos pais nas Reuniões Formativas ou na Escola de Pais, a referência que fazem se sustenta na compreensão de que esta participação tem como objetivo preparar os pais para lidarem com problemas e dificuldades que surgem durante o desenvolvimento dos filhos.

Em meio ao diálogo e a discussão para a identificação de possíveis formas de como a escola e a família podem se relacionar e se comunicar, indica-se, essencialmente, a atuação da Psicologia Escolar na consicentização das concepções e ações dos atores de ambos os sistemas. A consicentização é um processo que deve permear todas as discussões no sentido de tornar claro, à família e à escola, os sentidos subjetivos que estão por trás de suas ações, uma vez que estas refletem as compreensões de cada sujeito e sistema. Ao esclarecer sobre o conceito de subjetividade, González Rey (2005a) lembra que os sentidos subjetivos expressam a diversidade de aspectos objetivos da vida social e, portanto, a atuação da Psicologia Escolar no processo de conscientização diz respeito a identificação do conteúdo que circula nesse diálogo, ou seja, quais os conceitos e sentidos subjetivos presentes nas concepções dos atores envolvidos que interferem e conduzem a relação entre família e escola. E há que se considerar, ainda, que os sentidos subjetivos dos atores envolvidos não são constituídos de maneira isolada do contexto em que estão inseridos, pois eles se constituem na interlocução entre subjetividade individual e social.

Por assim ser, discutir formas de comunicação, por exemplo, exige que os atores envolvidos identifiquem e entendam os motivos pelos quais é importante que se comuniquem; as vantagens, desvantagens e objetivos dessa comunicação; os fatores que influenciam a qualidade dessa comunicação, entre outros. Ao tratarem do foco nos problemas, escola e família precisam refletir acerca dos aspectos que, ao longo de sua relação, as têm levado a dar maior ênfase às situações que envolvem problemas, além de entender porque a relação se configurou desta maneira.

Sendo assim, a atuação específica da Psicologia no contexto do diálogo entre família e escola, vincula-se à mediação dos sentidos que perpassam as ações desses sistemas e a re-organização de sentidos e significados para cada sistema. A interferência intencional do psicólogo escolar nesse diálogo, ou a mediação com intencionalidade, busca contribuir para a identificação dos fatores, objetivos e subjetivos, que levam a uma relação pouco harmoniosa e pautada em problemas para, em seguida, oportunizar o estabelecimento de novos padrões relacionais. O espaço de interlocução entre os professores, entre os pais ou entre a escola e as famílias, deve-se focar tanto nos aspectos objetivos dos processos em questão quanto na conscientização dos aspectos subjetivos que permeiam estes processos (Almeida, 2001; Araújo, 2003; Araújo & Almeida, 2003).

Trata-se, então, da Psicologia Escolar buscar uma atuação desvinculada dos problemas e, a partir das características históricas e sociais da relação família-escola, dar início a uma atuação preventiva e relacional (Araújo, 2003; Araújo & Almeida, 2003; Marinho-Araújo & Almeida, 2005). Esta atuação parte do reconhecimento, por parte do psicólogo escolar, das concepções dos atores envolvidos que dão forma à relação em questão. Este reconhecimento é necessário para que o processo de conscientização a ser desencadeado pelo psicólogo escolar esteja baseado em informações objetivas e não em idéias vagas, 'achismos' ou suposições pessoais. A partir deste reconhecimento

desencadeia-se o processo de conscientização dos sujeitos envolvidos acerca de suas concepções, podendo surgir, posteriormente, sugestões de possíveis mudanças para a relação.

Destaca-se que, no centro dessa atuação preventiva e relacional, estão as relações interpessoais, as quais são a origem do processo de construção e apropriação interdependente de significados e sentidos que acontece entre os sujeitos. Estes se constituem como tal nas relações sociais, assim como suas concepções também são construídas nas relações; portanto, conhecer tais concepções exige, do psicólogo escolar, transitar nas relações interpessoais constantemente permeadas por sentidos e significados individuais e coletivos.

Em relação ao segundo objetivo específico, *Identificar como é a participação e o acompanhamento dos pais diante da realidade do Ensino Médio*, recorreu-se, principalmente, à categoria que tratou da participação dos pais no Ensino Médio, presente em todos os grupos de participantes. Na opinião das psicólogas escolares, dos professores e das famílias, existe uma diminuição na participação dos pais em relação ao processo de escolarização dos filhos, identificada pelos participantes a partir da comparação entre a participação que havia no Ensino Fundamental e a que ocorre quando os filhos ingressam no Ensino Médio. Do ponto de vista dos atores da escola, essa diminuição ocorre pelo fato de que os pais, nesta etapa escolar, delegam aos filhos toda a responsabilidade por seu processo formativo, enquanto, para os pais, essa diminuição se dá por haver menos eventos na escola que exijam sua presença e participação.

O reconhecimento de que a participação dos pais diminui à medida que os filhos avançam nas séries já foi indicado em outros estudos (Oliveira, 2002; Polonia, 2005), apontando, então, para a existência de um certo padrão na participação dos pais. Em decorrência desta constatação, percebe-se que a mudança na participação dos pais se

relaciona à sua presença física na escola, diferentemente daquela que é proposta neste estudo e que está baseada, especialmente, na prática do diálogo, do respeito mútuo e do envolvimento dos sujeitos em situações que podem contribuir para o alcance dos objetivos da relação família-escola.

Esta percepção quanto à vinculação entre participação e presença física pode estar relacionada ao que Oliveira (2002) aponta como sendo outro elemento que compõe o panorama das relações entre família e escola: a (des)institucionalização da relação por não haver, a partir da 3ª série do Ensino Fundamental, nenhuma demanda da escola sobre a participação da família em decorrência da independência ou do crescimento dos filhos que passam a responder pelo seu próprio processo de aprendizagem.

Ainda quanto à participação dos pais no Ensino Médio, teve-se a constatação de que o padrão relacional da família e da escola está pautado em situações-problema, as quais têm, entre seus reflexos, o incômodo gerado nos alunos quando seus pais e a escola tratam de reclamações ou de notas baixas. Foi constatado que, na concepção dos professores e dos alunos, o acompanhamento dos pais no Ensino Médio ocorre na forma de cobrança em termos de rendimento escolar e em termos do retorno que o filho irá lhes dar por meio de um bom desempenho no Ensino Médio e da aprovação no vestibular. Isto é, o acompanhamento exercido pelos pais nesta etapa escolar ocorre em relação às notas obtidas pelos filhos na escola, as quais, para os pais, representam, ou não, a possibilidade de aprovação no vestibular.

O acompanhamento dos pais com foco no rendimento dos filhos-alunos também foi relatado pela pesquisa de Cardoso (2003), a qual se assemelhou ao presente estudo no que diz respeito à insatisfação dos alunos com este tipo de acompanhamento dos pais, especialmente por se transformarem em brigas e desentendimentos entre pais e filhos. Segundo os alunos participantes do presente estudo, a cobrança em relação ao rendimento

escolar se reflete na vivência de sentimentos negativos, tidos pelos alunos como desagradáveis; assim, diante destas constatações e pensando no processo de desenvolvimento humano, especificamente na adolescência, considera-se pertinente que os pais revisitem sua relação com o rendimento escolar dos filhos e com o desenvolvimento destes adolescentes.

Considerando a especificidade da atuação da Psicologia Escolar nos sentidos subjetivos presentes nessas relações, entende-se que a sugestão para que os pais revejam sua relação com o rendimento dos filhos pode ser proposto pelo psicólogo escolar, o qual, a partir da escuta aos adolescentes e da apropriação dos conhecimentos contemporâneos acerca do processo de desenvolvimento humano, pode contribuir para esclarecer e modificar esta relação. Um dos pontos que podem ser objeto de reflexão e conscientização do psicólogo junto aos adultos (pais e professores, por exemplo), é quanto ao entendimento tradicional de que a adolescência é um lugar de transição que envolve reconstruções do passado e elaborações de projetos futuros (Almeida & Cunha, 2003; Bock, 2004). Defende-se a atuação psicológica em relação a este entendimento pelo fato de que a compreensão difundida de que a adolescência é um momento especial ao planejamento de projetos futuros, leva os adultos envolvidos com o processo de desenvolvimento dos adolescentes a valorizem muito este momento. Acredita-se que esta super valorização se deve à compreensão de que o bom desempenho escolar representa a possibilidade de um bom futuro aos filhos, como se houvesse uma relação linear entre rendimento acadêmico e qualidade de vida.

Sendo assim, acredita-se que a implantação de novas modalidades de encontros entre os pais e a escola, pautados na reflexão, no diálogo e na discussão conjunta de temas pertinentes ao desenvolvimento dos adolescentes e ao seu processo de formação acadêmico, coadunam-se com a concepção de Günther (1993), para quem a escola não

pode focalizar sua atenção apenas no aluno e no seu rendimento, uma vez que ela é um espaço propício ao desenvolvimento integral dos alunos. A diferença nessas novas modalidades de encontros deve-se ao fato de que estes não irão se deter a situações-problemas ou a alunos-problemas, mas sim a importância de que os filhos-alunos se sintam acolhidos e compreendidos pelos adultos que os acompanham. Por este caminho, pretende-se que os alunos não se sintam insatisfeitos com o tipo de acompanhamento dos pais, conforme identificou este estudo, mas que se sintam tranquilos para compartilhar com os pais e professores suas dúvidas, inseguranças, conquistas e perspectivas.

A escola é, sim, um espaço de relação com o saber e com o desenvolvimento intelectual, mas é, também, um contexto de relação com as pessoas, idéias, sentimentos e afetos (Cárdenas, 2000; Günther, 1993). E, portanto, pensando no processo de desenvolvimento humano e na adolescência como sendo constituídos nas práticas e nas relações sociais, há que se defender que as relações entre os alunos-adolescentes e os adultos com quem convivem, especialmente pais e professores, sejam fonte de confiança, segurança e orientação. Mesmo no Ensino Médio, em que pensa-se que os alunos já têm autonomia e independência, os mesmos precisam de orientações adequadas e não apenas de cobranças. Sobre este aspecto, retoma-se às concepções contemporâneas sobre a adolescência que apontam o seu caráter social e sinalizam para o fato de ser um momento significado, interpretado e construído socialmente (Bock, 2004; Lopes de Oliveira, 2006). Em função desta característica social, entende-se que o pensamento de que os adolescentes têm autonomia e independência em relação ao seu processo escolar está imerso em uma história e em uma cultura que construíram este pensamento e contribuíram para o entendimento de que os adolescentes já podem se responsabilizar por sua formação e podem responder por sua relação com a escola. Da mesma forma que essa concepção se

construiu histórica e socialmente nas relações, a sua modificação também deve se dar nas relações e nos significados subjetivos dessa forma de pensar.

Focalizar, então, a relação dos pais com o processo escolar e com o rendimento dos filhos adolescentes, é ter em vista, também, as subjetividades dos sujeitos envolvidos, as práticas sociais que assumem significados e funções diferentes ao longo do tempo e as repercussões subjetivas destas práticas.

Ainda no contexto da participação dos pais traçam-se algumas considerações acerca do posicionamento, por parte da escola, de que os pais não podem participar de questões relacionadas aos conteúdos, planejamentos e desenvolvimento das aulas, por serem atribuições específicas do professor. Os professores participantes deste estudo defendem, veementemente, que os pais não devem opinar ou questionar sobre questões de cunho pedagógico, já que estas dizem respeito às suas funções e competências específicas.

Concorda-se que aos profissionais da educação compete a responsabilidade de definir, elaborar e desenvolver os planejamentos e projetos pedagógicos, mas discorda-se das opiniões que afirmam que os pais não podem opinar ou argumentar, em qualquer circunstância, sobre questões pedagógicas. É responsabilidade da escola e de seus professores planejarem, por exemplo, o desenvolvimento de atividades diversificadas que tenham como objetivo o aprendizado de determinado conteúdo. Mas é responsabilidade de todos aqueles envolvidos com a educação e com o desenvolvimento dos adolescentes a tarefa de buscar meios de ajudá-los a resolver dificuldades que possam surgir no processo de ensino-aprendizado. Se for uma dificuldade relacionada ao aprendizado de determinado conteúdo, a responsabilidade de buscar alternativas para resolvê-la é da escola, mas a família, tendo identificado a dificuldade, deve se dispor a sinalizá-la à escola. Por mais que o encaminhamento para resolvê-la seja tarefa do sistema a qual ela está relacionada, o reconhecimento de que o aluno está vivenciando um problema não é função exclusiva do

sistema no qual essa dificuldade teve origem ou se desenvolve. Na verdade, entende-se que os espaços e as pessoas com quem os adolescentes convivem, podem reconhecer a existência de uma dificuldade e sinalizá-la ao outro, para que este possa dar os encaminhamentos apropriados.

De forma geral, diz-se que os sistemas família e escola têm funções específicas e compartilhadas, sendo que entre estas últimas está o cuidado em perceber a vivência de problemas e dificuldades por parte dos adolescentes e a responsabilidade de avaliar qual a providência a ser tomada. Se o problema relaciona-se a questões escolares, deve-se sinalizar à escola a existência de tal problema para que ela, de posse de sua responsabilidade com a educação formal dos alunos, possa resolvê-los. Caso o problema relacione-se a questões familiares, deve-se, da mesma forma, sinalizar à família a existência do problema. Aspecto significativo neste posicionamento entre família e escola é quanto à forma como os envolvidos se referem à existência do problema (se é desqualificando ou se é dando suporte, por exemplo) e a maneira como o encaminham, isto é, se assumem sua responsabilidade e se dispõem a modificá-lo, ou se a transferem para outras instâncias, isentando-se.

Exemplificando estas colocações, entende-se que após terem sido realizadas, no contexto escolar, as atividades previamente planejadas, determinado aluno, ou um conjunto de alunos, pode estar com dificuldade em aprender aquele conteúdo e sinaliza esta dificuldade aos pais. Diante desta sinalização do aluno, entende-se que os pais podem, sim, ir à escola relatar a dificuldade que seu filho está vivenciando com aquele conteúdo específico. Caso os pais tenham dialogado com o filho a respeito dos fatores que ele acredita estarem dificultando sua aprendizagem e àqueles que podem vir a ajudá-lo, os pais poderiam, também, pontuar isso à escola, como forma de ajudá-la a compreender as razões da dificuldade do aluno e os possíveis caminhos para saná-la.

Poder-se-ia supor que, num caso como este, a escola já tivesse reconhecido a dificuldade deste aluno e já estivesse tomando providências para resolvê-la; entretanto, pode ser, também, que a escola ainda não tenha identificado esta dificuldade e a sinalização dos pais a respeito da dificuldade do filho serve como uma sinalização à escola para que investigue o que está acontecendo e proponha os encaminhamentos necessários. Se acontecesse dos professores não perceberem a dificuldade do aluno e se os pais, cientes dela, não fossem à escola, o aluno continuaria a vivenciar, solitariamente, a dificuldade em aprender o conteúdo. Diante de possibilidades como a apresentada neste exemplo, é que se defende que os pais não podem se eximir de conversar com a escola sobre questões que envolvem o aprendizado e o desenvolvimento de seu filho e que, de alguma forma, tomam conhecimento.

Pergunta-se, então, se dialogar com a escola nestes termos significa que os pais estejam participando pedagogicamente, ou será que estão apenas cumprindo sua responsabilidade enquanto principais educadores e responsáveis legais pela educação dos filhos? Concorda-se que não é fácil definir o papel que cabe aos pais na escola e no conjunto do sistema educacional, conforme pontuou López (2002); todavia, acredita-se que os pais devem exercer seu papel de educadores e responsáveis junto aos filhos nos diversos contextos em que estes estão inseridos.

Para reforçar essa defesa da participação dos pais na escola no sentido de ajudar os filhos em relação a alguma dificuldade que estejam vivenciando, pode-se mencionar as verbalizações dos próprios alunos que, em suas sugestões, referem-se ao desejo de que os pais os ajudem nas ocasiões em que estejam com alguma dificuldade. A título de exemplificação, cita-se as verbalizações de dois alunos em relação a como gostariam que fosse a participação dos seus pais: “ficar mais junto, sempre junto pra resolver o problema logo” (A2) e “apoio quando tá tendo alguma dificuldade na escola ou outra dificuldade,

não só quando tem problema, mas com estudo, com os colegas também” (A4). Nota-se, por essas verbalizações, que a participação dos pais é desejada, segundo os filhos-alunos, em relação às dificuldades que experimentam em sua vida.

Em virtude destas colocações a respeito da participação dos pais, esclarece-se que somente uma relação sedimentada no diálogo, na discussão e no respeito às colocações advindas do outro sistema, podem concretizar o que vem sendo defendido. Faz-se, necessário, portanto, a abertura da escola à participação familiar no sentido de poderem dizer o que pensam, sentem e percebem em relação aos processos que acontecem na escola e que envolvem seus filhos. A importância do diálogo torna-se mais evidente a partir do reconhecimento de que, para os professores, existe um modelo familiar e educativo mais adequado às práticas educativas, sobre o qual recaem as expectativas dos professores. Ao perceber que as famílias não correspondem a este modelo, a escola entende que lhe cabe ensinar e orientar os pais no sentido de adequarem as famílias a este modelo. Pautando-se nesta prerrogativa e na concepção equivocada de que os problemas na escola são reflexos da família e de suas características, a escola e os professores adotam a postura de ensinar e de cobrar dos pais a intervenção em questões que entendem ser necessárias ao bom funcionamento da escola e ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Esta postura dos professores também é relatada nos trabalhos de Bhering (2003) e Oliveira (2002) e se somam às constatações deste estudo, assim como o de Leal (1998) que identificou esta mesma postura entre psicólogos escolares.

Diante dessa postura, considera-se oportuno que os psicólogos escolares busquem promover a reflexão e conscientização dos professores acerca das concepções que norteiam suas práticas cotidianas, ou seja, procurem, mediante a apropriação teórica acerca desta temática e da consciência de que estas posturas refletem compreensões desqualificantes e deterministas sobre a família, auxiliar os professores a perceberem o quanto suas

concepções se refletem em suas práticas, como, por exemplo, na de ensinar os pais a serem pais em decorrência da compreensão que têm de uma família ideal. Por terem um modelo idealizado de família que não corresponde às famílias que freqüentam a escola, os professores consideram que têm que ajudá-las a se adequarem ao modelo ideal e, assim, passam a ensinar os pais a serem pais e a educarem seus filhos.

A escola tem autoridade no que diz respeito às questões pedagógicas, entretanto, por muito tempo, expandiu sua função para além das questões dessa natureza, como, por exemplo, ao ensinar os pais a educarem e a ensinarem seus filhos. Essas não são funções próprias da escola, mas eram acatadas pelas famílias e se configuraram como um mito: o de que a escola tinha autoridade de dizer às famílias o que fazer e como educar seus filhos.

O entendimento de que as famílias não têm um perfil adequado para a educação dos filhos decorre do fato de que a escola pressupõe que existe um modelo familiar específico e mais favorável à educação: um modelo idealizado. Este modelo de família, na grande maioria dos casos, não corresponde à realidade familiar brasileira que é representada por uma grande variedade de constituições familiares. Em função de que os modelos brasileiros divergem daquele esperado pela escola, esta entende que as famílias são inadequadas no que diz respeito ao quesito de ensinar aos filhos valores e procedimentos necessários à um bom funcionamento dos alunos na escola.

Por fim, a relação pouco harmoniosa entre escola e família deve-se, no mínimo, à presença destes dois aspectos (autoridade e inadequação de um sistema em relação ao outro) que levam a um incômodo na relação família-escola, uma vez que não há a compreensão de que cada sistema funciona de acordo com suas características e especificidades que precisam ser respeitadas. Por isso, diz-se que o estabelecimento do diálogo e da discussão entre os sistemas contribui para a desmistificação da autoridade escolar em relação à família e da inadequação das famílias às práticas escolares.

Outra contribuição desse diálogo é em relação aos entendimentos e vivências subjetivas dos professores quanto à participação dos pais em aspectos pedagógicos. Os professores, principalmente os participantes das entrevistas coletivas, sentiram-se bastante ameaçados pela participação dos pais, pois crêm que nela estão embutidas desqualificação ao seu trabalho e destituição daquilo que é de sua competência, conforme foi discutido no Capítulo 6 ao tratar da Categoria 2 para o grupo 2 de professores - (Des)Preparo dos professores e da escola para receber críticas dos pais.

Em virtude dessa crença, atribui-se ao psicólogo escolar a responsabilidade de atuar junto aos professores para entenderem a história dessa crença, modificá-la e habilitá-los a lidar com a participação dos pais, sem que isso seja vivenciado como desvalorização profissional. O processo de modificação dessa crença passa pela desmistificação de que a participação dos pais implica, automaticamente, em destituição do saber profissional específico do professor.

Cabe, ainda ao psicólogo escolar, ouvir e possibilitar a circulação dos sentidos e sentimentos que estes profissionais vivenciam e que lhes causam incômodo, como forma de evitar a cristalização de sentidos subjetivos que possam culminar, por exemplo, no *burnout* docente, um fenômeno comum entre os professores e que os leva ao enfraquecimento das possibilidades de mudança (Almeida & Figueira, 1998; Codo & Gazzotti, 1999; Codo & Vasques-Menezes, 1999). A circulação dos sentidos atribuídos pelos professores à participação dos pais, favorece a conscientização dos professores e a interlocução entre eles.

Por meio desse processo no contexto escolar, pode-se contribuir para que os professores identifiquem de onde vem o seu cansaço e desânimo, quais são seus limites e trabalhem seus recursos adaptativos e competentes às situações, sendo que este último ponto pode ser um eixo bastante focalizado na atuação do psicólogo escolar junto aos

professores. Identificar e desenvolver competências específicas ao enfrentamento das adversidades que perpassam a prática docente é um recurso que poderia contribuir em relação às vivências decorrentes da participação dos pais, pois os professores poderiam se preparar, técnica e subjetivamente, para tal participação.

Em relação ao terceiro objetivo específico, *Identificar as funções específicas da escola, da família e de seus atores (alunos, pais, professores e psicólogo escolar), na percepção dos participantes*, recorreu-se às categorias que trataram das funções da família, da escola (incluindo seus atores - professores e psicólogos escolares) e dos alunos, em todos os grupos de participantes.

No que diz respeito às funções da família, existiu consenso entre as psicólogas escolares, os professores e as famílias de que a principal função deste sistema é a socialização dos adolescentes, entendida enquanto processo por meio do qual os pais ensinam aos filhos valores e princípios, regras de convivência social, questões de organização, de limites e de rotinas. Estas funções estão de acordo com o que é proposto pela literatura em termos de responsabilidade familiar para com a educação de crianças e adolescentes (Bock & cols, 1999; Oliveira, 2002; Polonia & Dessen, 2005); entretanto, destaque especial pode ser dado à função atribuída à família, apontada por uma das psicólogas escolares: dar importância aos estudos. Essa função é extremamente relevante ao processo de formação dos alunos, pois se refere à valorização e ao incentivo que a família confere aos estudos sem, contudo, entender que esta valorização precise se manifestar na forma de ajuda na realização de deveres de casa ou na realização de trabalhos escolares, por exemplo (Carvalho, 2004a, 2004b). Sendo assim, essa função tem natureza diferente daquelas que atribuem função pedagógica à família, a qual deve servir como tutora e fonte de informações aos filhos (Polonia, 2005).

À família cabe, principalmente, o papel de socializar os filhos, podendo contribuir com a educação formal realizada pela escola no que diz respeito ao incentivo aos estudos e ao valor que o mesmo tem no contexto familiar e em outros contextos sociais. Dessa maneira, acredita-se que a família pode colaborar com a escola no que se refere aos seus valores familiares, atribuindo grande importância à educação escolar e à responsabilidade com os estudos, por exemplo. Mas, discorda-se que a família deva exercer, junto aos seus filhos, o papel de tutora, ensinando-lhes as tarefas de casa, desenvolvendo os trabalhos escolares e estudando conjuntamente para avaliações, por exemplo.

A função de ensinar os alunos a como fazerem um dever de casa é da escola, a qual, baseada nas aulas, nas discussões e pesquisas realizadas no ambiente escolar deve orientar sobre como os alunos poderão fazer os deveres de casa, sem que necessitem do acompanhamento de um adulto. O dever de casa pode ser visto como um importante componente ao processo de ensino-aprendizado na medida que serve como uma estratégia de ensino, um método de fixação, revisão e de preparação para aulas e para as avaliações (Carvalho, 2004a). Se, então, o processo de aprendizado tem como foco o aluno e não os pais, cabe a ele realizar o seu dever de casa como forma de promover tal processo.

Quanto à função da escola, também houve concordância, entre as psicólogas escolares, professores e pais, de que sua principal função está voltada para o processo formal de educação, entendido em termos do ensino de conteúdos e da preparação para o vestibular, acrescida da responsabilidade na formação global do aluno enquanto cidadão e sujeito social. Inclui-se, portanto, entre as funções da escola, o desenvolvimento cognitivo dos alunos, a apropriação de conteúdos, a construção do conhecimento, o questionamento de aspectos sociais e, também, a formação para a vida. Nota-se que os participantes desse estudo conhecem, também, as funções específicas da escola, as quais estão vinculadas ao

saber sistematizado historicamente (Bock & cols, 1999; Saviani, 2005), acrescidas da função educativa relacionada a valores que inicialmente era atribuída à família.

Tanto a escola quanto a família conhecem suas responsabilidades específicas e àquelas que são próprias do outro sistema; todavia, não pontuam as funções que são ou podem ser exercidas por ambos os sistemas. Sabe-se que, além de suas particularidades, os sistemas compartilham, entre si, algumas tarefas relacionadas à preparação dos filhos-alunos para a vida em sociedade (Reali & Tancredi, 2005); entretanto, os participantes deste estudo não indicaram quais as responsabilidades que são compartilhadas pela família e pela escola em decorrência da função educativa que ambas têm para com os jovens.

Ao tratarem das funções de cada sistema e de cada ator, os participantes indicaram as funções específicas relacionadas a cada um, apontando discernimento entre o que é próprio da família e o que é próprio da escola. No entanto, no decorrer das entrevistas, alguns participantes também apontaram a existência de ocasiões em que um sistema atribui suas funções ao outro sistema, isto é, os participantes sinalizaram a ocorrência de trocas nas funções ou, às vezes, o não cumprimento das mesmas (o sistema se exime de sua responsabilidade).

Diante deste fato, poder-se-ia dizer apenas que é preciso que cada sistema cumpra suas funções; entretanto, acredita-se que é preciso investigar de forma mais aprofundada em quais ocasiões os participantes percebem essa troca de funções, pois uma das possibilidades que os levam a conceber a existência de trocas nas funções pode estar relacionada ao fato de que elas se referam, na verdade, a funções comuns que os sistemas possam ter e que, ainda, não são vistas por eles dessa forma.

Por considerar, então, que a relação entre família e escola é um fenômeno complexo, multifacetado e marcado por cruzamentos em suas responsabilidades, compreende-se que esta relação é constituída por funções comuns (ou compartilhadas) a

ambos os sistemas, as quais se referem à formação dos filhos-alunos enquanto sujeitos sociais críticos, participativos, produtivos e reflexivos. Esta compreensão respalda-se, inclusive, no entendimento de Gomes (1993), que defende que a escola deve dar continuidade ao processo educativo anteriormente desenvolvido na família. Se cabe, portanto, ao sistema escolar dar seguimento o processo educativo que teve início no âmbito familiar, é porque pressupõe-se que existe uma continuidade e complementariedade entre os dois sistemas.

Levando em consideração este aspecto contínuo da educação familiar e escolar, e que as situações em que os participantes percebem a ocorrências de trocas de funções venham acompanhadas de acusações, conflitos e angústias por ambas as partes, acredita-se ser necessário refletir e discutir acerca dessa situação. Nesse sentido, propõe-se a discussão a respeito do que a escola e os pais acreditam ser responsabilidades compartilhadas diante da educação dos jovens e, mais uma vez, convoca-se o psicólogo escolar para mediar esse diálogo, transitando pelas concepções, valores e expectativas que compõem as opiniões de cada um e ajudando-os a estabelecerem suas funções comuns. Como já se afirmou, as opiniões dos sujeitos são constituídas na intersubjetividade, o qual é o campo específico de atuação da Psicologia Escolar, e é a partir delas e das vivências diárias que têm causado incômodo na relação família-escola que se deve estabelecer, de forma lúcida e consciente, as funções específicas e compartilhadas pelos dois sistemas.

Ainda em relação às funções da escola, destacam-se algumas concepções dos alunos a respeito das funções atribuídas ao sistema escolar. Segundo eles, cabe à escola ajudá-los no que diz respeito a problemas que estejam vivenciando no âmbito familiar, chamar os pais na escola para contar o que acontece com seus filhos e, se necessário, orientá-los. Diz-se que estas funções apontadas pelos alunos contradizem o que é proposto contemporaneamente em termos de atribuições da escola, pois o exercício dessas funções

não tem favorecido o estabelecimento de uma relação simétrica entre família e escola (Lima, 1990). Pelo contrário, a prática escolar de chamar os pais à escola e dizer-lhes como proceder em determinadas situações só tem contribuído para a desqualificação da família diante dos desafios que vivencia (Nogueira, 1998) e, por isso, tem-se presenciado um esforço em evitar este tipo de ações. Em razão desse esforço é que se considera que as indicações dos alunos em relação às funções da escola contradizem o que vem sendo apontado na literatura e também neste estudo.

Em virtude das funções que foram apontadas pelos alunos em relação à escola, vê-se que os mesmos estão atribuindo a ela papéis criticados na literatura, fazendo com que se questione os motivos que os levaram a ter tal compreensão. Um dos motivos possíveis pode estar relacionado a convivência dos alunos com esse padrão relacional entre família e escola, o qual os acaba levando a entender que estas são mesmo funções da escola. Como este não foi um ponto de investigação neste estudo, entende-se que merece maior investigação em estudos futuros.

Em relação às funções dos alunos, o principal papel atribuído a eles pelas psicólogas escolares, pelos pais e pelos professores, é a de terem responsabilidade com seu processo de formação, assumindo o compromisso pessoal com a sua preparação para a vida em sociedade e para o trabalho. Apesar desta ser a principal função apontada pelos participantes em relação aos alunos, este trabalho pretende destacar a função mediadora dos estudantes no que diz respeito à relação família-escola, tendo em vista que esta relação existe pelo fato de que o aluno-adolescente participa, se desenvolve e se relaciona, principalmente, nestes dois contextos.

Assim como os demais atores envolvidos na relação família-escola, acredita-se que os filhos-alunos também têm suas especificidades em meio a esta relação, conforme foi percebido nas verbalizações das psicólogas escolares, dos pais, dos professores e,

inclusive, dos próprios alunos. De forma geral, a concepção dos participantes sobre a função dos alunos na relação entre família e escola estava vinculada a entregar correspondências, avisos e bilhetes aos pais, informá-los sobre eventos que ocorrerão na escola e convidá-los para participarem e estarem na escola. Estas funções são corroboradas por estudos como o de Polonia (2005) que identificou que alunos da 8ª série se sentem responsáveis por entregar os bilhetes e avisos aos pais, enquanto outros da 1ª série procuram estimular a participação dos pais.

Reforçando essa concepção do aluno como mensageiro entre os dois sistemas, os pais acreditam que os filhos, especialmente no Ensino Médio, já fazem a mediação entre a família e a escola, por entenderem que o conhecimento e as informações que têm sobre esta última são intermediados pelos filhos-alunos, os quais filtram as informações que vão do ambiente escolar para o familiar. Os professores, por sua vez, referem-se ao papel mediador dos alunos de uma forma geral e não exemplificam como acontece essa intermediação.

Diante destas concepções, destaca-se, entretanto, que a mediação que se sugere neste trabalho vai além dessas situações nas quais o adolescente se coloca como mensageiro entre a escola e a família. A mediação aqui proposta perpassa o posicionamento do aluno enquanto centro organizador objetivo da relação família-escola (Aguiar & Ozella, 2006), pois a existência e a manutenção desta relação tem como motivação principal o desenvolvimento dos filhos e alunos.

O posicionamento central do aluno enquanto mediador da relação família-escola está baseado na compreensão de que esta relação deve estabelecer seus parâmetros, objetivos e modos de relacionar diante do que é necessário e pertinente ao desenvolvimento integral dos adolescentes. Os rumos que a relação adquire ao longo de sua história devem pautar-se, fundamentalmente, na qualidade do desenvolvimento dos

adolescentes, o que pressupõe, então, que estes adquiram posição especial em meio a esta relação. Esta posição é, em síntese, a de mediadores da referida relação, entendendo-se que a mediação, neste contexto, possibilita “a utilização, a intervenção de um elemento/um processo, em uma relação que antes era vista como direta, permitindo-nos pensar em objetos/processos ausentes até então” (Aguiar & Ozella, 2006, p. 228).

A especificidade da mediação do aluno na relação entre família e escola é a de tê-lo como um elemento que traz novos olhares, compreensões, perspectivas e sentidos a uma antiga relação e que possibilita, também, em função dessas novidades, ressignificar conceitos e entendimentos a partir do compartilhamento de subjetividades (Vygotsky, 2003). Trata-se, por exemplo, dos alunos poderem expressar suas necessidades, compreensões e expectativas diante da relação família-escola, trazendo pontos de vistas pautados no olhar daqueles a quem se destina esta relação. Ao tratarem da constituição dos sentidos, Aguiar e Ozella (2006) destacam que os sentidos constituem “a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade” (p. 230) e, portanto, ao dar oportunidade para que os alunos se expressem a respeito da relação família-escola se está buscando entender o sentido desta relação, segundo estes alunos. Conforme esclarecem os autores, o sentido diz respeito a necessidades dos sujeitos que muitas vezes não foram realizadas, mas que os mobilizam e os colocam em atividade. Dessa maneira, entender os sentidos atribuídos pelos alunos à relação família-escola é uma forma de entender suas necessidades cognitivas, relacionais e afetivas, por exemplo, e, ainda, de transformar as ações.

Nota-se, pelo tipo de mediação relatado pelos participantes deste estudo, que eles não têm clareza de como operacionalizá-la, especialmente no sentido da mediação proposta neste trabalho, a qual é de natureza ativa e participativa e tem os alunos na qualidade de elementos norteadores à relação família-escola. Diante destas colocações esclarece-se que

o posicionamento central dos alunos enquanto mediadores da relação, não exime os demais atores de suas funções, pois a mudança que se propõe com este posicionamento não interfere em suas responsabilidades educativas; ele modifica, apenas, os fatores e indicadores que norteiam a relação, os quais deixam de se basear na visão exclusiva dos adultos e passam a considerar a visão dos próprios alunos.

Sugere-se, assim, que a escola, com o apoio do psicólogo escolar, promova espaços de circulação dos sentidos constituídos pelos alunos e oportunize, entre eles, o compartilhamento de opiniões, inquietações, desejos, angústias, interesses, entre outros. A circulação desses sentidos é fundamental para promover, junto aos adolescentes, o reconhecimento de seus próprios valores, interesses, angústias e metas, por exemplo. Assim como foi defendido que para a atuação em Psicologia Escolar se desvincular dos problemas, esta atuação deve partir, primeiramente, do reconhecimento do psicólogo escolar acerca das concepções dos atores envolvidos, ao tratar da natureza mediacional do aluno na relação família-escola, acredita-se que o primeiro passo também seja o conhecimento das concepções dos alunos sobre a relação. Após o reconhecimento do psicólogo escolar sobre as concepções que estão em jogo, é que se parte para o processo de conscientização dos adolescentes sobre suas concepções por meio da circulação de suas opiniões, críticas, necessidades e interesses. Acredita-se que esta circulação estará constantemente permeada pelos sentidos sociais acerca da relação, sentidos estes que estão presentes nas práticas da escola e dos pais.

Paralelamente à conscientização dos alunos, propõe-se o desenvolvimento do mesmo processo junto aos atores escolares e às famílias, para que estes também conheçam os sentidos e significados que conduzem suas ações. O processo de conscientização com os adolescentes e com os adultos ocorreria, inicialmente, de maneira intra-grupal e aos poucos se iniciaria o processo inter-grupal, por meio do qual os sentidos subjetivos de cada grupo

são compartilhados entre os grupos. A circulação das concepções e sentidos sobre a relação família-escola entre os grupos busca promover, entre os diferentes atores envolvidos na relação, a identificação das concepções que norteiam suas ações.

A identificação do que é comum e divergente entre os grupos deve se basear, para além das opiniões dos adultos envolvidos (como sempre prevaleceu nesta relação), na perspectiva dos adolescentes, sustentando, dessa maneira, a função mediadora dos filhos-alunos diante da relação família-escola. O que torna essa mediação especial é o fato de que os adolescentes não estão no lugar de sujeitos passivos que simplesmente transmitem as informações de um sistema ao outro, por exemplo. O lugar e a função a eles atribuídos são de um sujeito ativo que faz a intermediação das informações quando avaliar, criticamente, que tais informações são pertinentes.

Diante de todo o exposto, em relação à mediação dos alunos na relação, esclarece-se que a defesa apresentada quanto ao posicionamento dos alunos no centro da relação família-escola não decorre do entendimento de que eles seriam os “salvadores” de uma relação que há tempos encontra-se desarmonizada. Esta defesa está baseada na compreensão de que apesar de serem o motivo pelo qual a relação existe e se mantém, a qualidade do desenvolvimento e da aprendizagem destes alunos e os processos e relações que enriquecem e prejudicam este desenvolvimento, parecem não ter sido verdadeiramente considerados. Sendo assim, a inclusão do aluno enquanto figura central nesta relação busca evidenciar o quanto estes aspectos são essenciais à promoção da relação família-escola e o quanto é importante dar aos filhos-alunos lugar de destaque para que, inclusive, cumpram com a primeira função que lhes é atribuída pelos adultos: a de assumirem responsabilidade por seu processo formativo.

Tentando exemplificar o que está sendo proposto em relação à mediação do aluno, criou-se uma situação baseada na verbalização de uma das alunas participantes (A4). O

objetivo da relação entre a família e a escola é a formação integral dos filhos-alunos, sendo que este objetivo é conhecido, inclusive, pelos próprios alunos e por A4. Em vistas de cumpri-lo, os adultos recorrem a ações diversificadas que, em sua compreensão, possibilitam o alcance deste objetivo. No entanto, algumas dessas ações não são vistas pelos adolescentes como formas agradáveis de se fazer cumprir tal objetivo, conforme já foi apresentado no Capítulo 6 ao tratar da Categoria 5 para alunos – Relação pais e filhos adolescentes.

A esse respeito aluna diz: “Eu sei que ele quer o melhor, mas é difícil acreditar nisso, até porque o sonho dele é me ver bem, bem sucedida, sem depender de homem, de ninguém né, mas sem depender de homem de jeito nenhum. Tipo, se eu me casar e tiver que separar não ter que depender dele. . . . Sei lá (se os pais se preocupam de verdade), eles dizem que é, mas não parece porque eles fazem a gente sofrer demais, me deixa doida” (A4). A verbalização desta aluna ilustra como as ações de seus pais não lhe são agradáveis, mesmo estando ciente de que tais ações têm como motivação a preocupação com a sua formação.

Colocar, então, esta aluna em posição central na relação família-escola, significa ouvir sua fala, lhe conferir um valor diferente do que até então era dado e buscar que as ações dos pais para com a formação de sua filha considerem suas vivências e sentimentos de maneira articulada à responsabilidade que têm com sua formação. Vê-se, por esse exemplo, que o aluno como mediador da relação estaria contribuindo para a qualidade do seu processo formativo, mas também para a promoção de saltos qualitativos no desenvolvimento dos adultos envolvidos. Cumpre destacar, por fim, que a função mediadora dos alunos, conforme está sendo defendida, deve estar respaldada, em todo momento, pelo suporte do psicólogo escolar enquanto ator social mais competente, o qual

estaria envolvido com a mediação da mediação, ou seja, ele mediará a mediação dos alunos.

Uma última função atribuída à escola diante da relação entre família e escola é quanto a responsabilidade de dar encaminhamento as dificuldades reconhecidas em seu contexto, em vez de transferi-las à família. Esta não foi uma função relatada pelos participantes do estudo, mas por entender que ela é essencial à modificação do padrão relacional entre família e escola, acredita-se que é importante fazer algumas considerações. O que se propõe é que, ao se identificar dificuldades no contexto escolar relacionadas à aprendizagem, ao relacionamento com professores e colegas, ao rendimento escolar, à disciplina e outros, algumas medidas devem ser tomadas no âmbito da própria escola. Uma dessas medidas são apontadas por Neves e Almeida (2003), por exemplo, em relação às queixas escolares, em que a intervenção e o atendimento a estas queixas privilegiem a participação do professor e não a da família, sendo que esta só é solicitada a participar se as intervenções na escola não tiverem sido suficientes. Esta proposta de atuação em Psicologia Escolar é coerente com o que se está propondo nestas considerações: abandonar a prática de identificar razões na família ou no próprio aluno para as dificuldades do contexto escolar e lançar mão dos recursos desse contexto para entender a dificuldade e promover a transformação.

Dessa forma, diante da realidade do Ensino Médio, acredita-se ser viável buscar soluções para alguns problemas juntamente com os próprios alunos, os quais já estão respondendo por seu processo formativo e podem ajudar a resolver os problemas a eles relacionados.

A solução de ensinar os pais e pedir a eles que eduquem adequadamente seus filhos é relatada desde as décadas de 70 e 80 (Guzzo, 1990); porém, acredita-se que a Psicologia Escolar já vem avançando em relação a essa postura, conforme relatos das psicólogas

participantes deste estudo e dos dados levantados por Cruces (2005) recentemente. Por essa razão, a recorrência desta postura culpabilizadora por parte dos professores pode representar, para além da cristalização de antigas posturas, um momento de transição ao estabelecimento de um novo paradigma na relação família-escola. A Psicologia Escolar levou alguns anos para modificar a sua postura diante dos pais e, ainda, levará algum tempo para consolidar essa mudança; da mesma forma, os professores também precisam de tempo para transformar sua relação com os pais. Assim, durante um momento de transição, convive-se com antigas e novas concepções, sendo que aos poucos as velhas formas de pensar vão sendo substituídas por novas formas.

Esta compreensão de que a escola deve buscar alternativas para a solução dos problemas escolares respalda-se, também, no entendimento de que cabe à instituição escolar, por meio de sua apropriação científica e ciente de seu papel social, a responsabilidade de propor o estabelecimento de uma relação harmoniosa e proveitosa entre família e escola, conforme já sinalizaram as pesquisas de Bhering (2003) e Bhering & Siraj-Blatchford (1999).

O psicólogo escolar, enquanto um dos atores escolares, pode desencadear a assunção desta responsabilidade tendo em vista, inclusive, a sugestão das psicólogas participantes de que a escola precisa refletir e compreender a relação família-escola para, em seguida, conseguir propor intervenções nesta relação.

Em relação ao quarto objetivo específico, *Identificar sugestões em prol da modificação ou da melhoria da relação família-escola, na percepção dos participantes*, recorreu-se às sugestões mencionadas pelos participantes, as quais estão contempladas no contexto das discussões de cada categoria. As sugestões dadas pelos participantes para a relação família-escola foram de naturezas variadas, sendo que a mais recorrente entre os

grupos de participantes referiu-se ao estabelecimento do diálogo e da escuta entre os sistemas família e escola, desvinculados de situações-problema.

A sugestão do diálogo se fez presente, especialmente, entre os atores escolares (psicólogas escolares e professores), sendo que entre os pais prevaleceu a sugestão de irem à escola e de serem chamados por ela independente de problemas. Os alunos, em virtude da cobrança dos pais quanto ao rendimento escolar, sugeriram que as famílias modifiquem a ênfase nas notas e que a escola dialogue com os pais no sentido destes cobrarem menos dos filhos em relação ao rendimento e aprovação no vestibular.

Vê-se, por essas sugestões, que existe um interesse, por parte dos diferentes atores, de que a relação esteja pautada no diálogo, na troca e no respeito mútuo e que ocorra independente de problemas. Entende-se, entretanto, que a proposição do diálogo, puro e simplesmente, não modifica de forma significativa a relação existente entre a família e a escola, pois que ele já acontece entre os sistemas como uma forma de comunicação. Assim, o diálogo proposto se diferencia daquele que já ocorre entre família e escola em função da postura dos atores envolvidos e do conteúdo desse diálogo. Isto é, as diferenças primordiais nessa nova modalidade referem-se à forma como os atores de cada sistema se posicionariam diante dos atores do outro sistema (não de maneira autoritária pela escola e de forma defensiva pela família) e, também, à natureza desse diálogo (não baseada em problemas e em desqualificações). Ambas as diferenças assinaladas assentam-se no respeito ao outro, às suas vivências e seus conhecimentos.

Busca-se modificar, por exemplo, as tradicionais reuniões realizadas na escola em que apenas os professores falam e, na maioria das vezes, falam de maneira autoritária em relação a problemas vivenciados na escola. Sugere-se, então, uma nova modalidade de diálogo como fator essencial ao estabelecimento de relações harmoniosas entre família e escola, baseado essencialmente em uma relação de troca e respeito mútuo (Caetano, 2004;

Veiga, 2006), onde cada ator faz o exercício de se colocar no lugar do outro e tenta entender, a partir deste lugar, as dificuldades e necessidades do outro.

Exercitando a inclusão dos alunos enquanto elementos centrais na relação família-escola, conforme foi proposto em relação às funções dos alunos nesta relação, trata-se de algumas sugestões que os mesmos fizeram em prol da melhoria desta relação, as quais foram feitas a partir de necessidades que têm e que os mobilizam (Aguilar & Ozella, 2006). Os alunos participantes deste estudo sentem, por exemplo, necessidade de que o pai e a mãe tenham interesses e preocupações semelhantes quanto à sua formação escolar; de que os pais os apoiem em momentos difíceis; de que os pais estabeleçam para com eles uma relação mais aberta e baseada no diálogo; de que os professores conversem com seus pais quando estão com algum tipo de dificuldade no relacionamento familiar; e de que a escola os ajude a construir, com os pais, uma relação mais aberta e de menos cobrança. Percebe-se pelo conteúdo dessas sugestões que as mesmas não foram contempladas nas sugestões dos demais participantes, de forma a ilustrar que se não fosse dada oportunidade de voz a estes alunos, não seria possível conhecer estas necessidades e, muito menos, atendê-las. Ouvir os alunos e atribuir-lhes o lugar de mediadores oportuniza, portanto, identificar processos e sentidos subjetivos ausentes até o momento.

Uma sugestão muito importante vinculada ao psicólogo escolar é quanto à consideração de que este profissional precisa pensar e refletir sobre a relação família-escola, tanto nos momentos formativos quanto na prática profissional. A esse respeito, as psicólogas participantes reconheceram que existe uma lacuna na formação inicial em Psicologia em relação a esta temática, a qual não é explorada e aprofundada, fazendo, então, com que o foco na relação família-escola decorra do reconhecimento individual do profissional de que é preciso buscar recursos para a intervenção nesta relação. Como consequência, o profissional ingressa no contexto escolar sem um arcabouço teórico que

possa, minimamente, subsidiá-lo e, por essa razão, torna-se essencial que busque estes subsídios em formações que venham suprir esta lacuna (cursos de extensão, de pós-graduação *lacto sensu* e *stricto sensu*, cursos de capacitação ou formação continuada), ao mesmo tempo em que pensam e refletem, em seu contexto profissional, sobre a relação família-escola.

Diante desta realidade, resente-se que a atuação da escola e do psicólogo escolar junto à relação família-escola continue a perpetuar o padrão relacional que a caracteriza, caso não sintam necessidade de buscar mais informações e conhecimentos a respeito dessa relação. Ou, também, que a atuação do psicólogo escolar fique refém de conhecimentos elaborados de forma solitária ao longo de sua vida pessoal e profissional.

Em razão dessas colocações, acredita-se que uma das possíveis formas de oportunizar aos psicólogos escolares uma atuação condizente com as concepções e discussões contemporâneas sobre a relação família-escola, é a partir do desenvolvimento de competências, a qual pressupõe articulações e inter-relações na atuação profissional, para além de reflexões e práticas isoladas. O desenvolvimento de competências específicas à atuação em Psicologia Escolar está relacionado ao perfil profissional do psicólogo de uma forma geral, sendo que ambos partem da mobilização de saberes da ciência e da experiência, do domínio dos conhecimentos psicológicos, da sensibilidade e do compromisso com os problemas sociais, da ética e da competência técnico-científica (Marinho-Araújo & Almeida, 2005).

Para o primeiro aspecto fundamental das competências, de que vai além da ação prática, acredita-se que as psicólogas escolares participantes deste estudo já contemplam este aspecto, pois falam da importância das reflexões acerca da relação família-escola e da sua prática no que diz respeito a essa relação. Em seguida, diz-se que as competências referem-se à mobilização dos conhecimentos teóricos e práticos na situação, exigindo do

profissional discernimento e intencionalidade de forma que seja possível tomar decisões adequadas e úteis ao enfrentamento da situação (Araújo & Almeida, 2003; Perrenoud, 1999).

Se, para desenvolver uma atuação competente, é necessário mobilizar conhecimentos, é preciso que o psicólogo, anteriormente, se aproprie destes conhecimentos científicos e tecnológicos por meio de estudos, discussões e investigações, por exemplo. Além deste tipo de conhecimento, o desenvolvimento de competências pressupõe, também, a apropriação de saberes, ações, idéias e sentimentos, os quais, em conjunto com os conhecimentos, podem ser utilizados em situações variadas. Tendo estas noções como pano de fundo, acredita-se que o processo de desenvolvimento de competências para a atuação da Psicologia Escolar junto à relação família-escola deve se basear na escuta do psicólogo escolar aos dois sistemas e na reflexão constante sobre a complexidade que permeia esta relação, pois estas práticas é que irão possibilitar a mobilização de recursos necessários à intervenção psicológica na relação família-escola.

Destaca-se, entretanto, que quando se refere à importância do conhecimento e do estudo por parte do psicólogo escolar, não se está afirmando que este estudo só decorre da inserção em espaços institucionalizados como os cursos de formação. Este estudo decorre, também, e especialmente, do estudo acerca da realidade na qual o profissional está inserido.

Em virtude destas pontuações relacionadas às competências do psicólogo escolar para a atuação junto à relação família-escola, é oportuno tratar do quinto e último objetivo específico, *Identificar competências específicas à atuação do psicólogo escolar junto à relação família-escola*. No decorrer das considerações sobre os objetivos e os indicadores construídos neste estudo, abordaram-se alguns pontos de atuação da Psicologia Escolar no que concerne à relação família-escola. Estes pontos enfatizaram principalmente: a atuação

na consicentização das concepções, ações e conteúdos que interferem na relação, esclarecendo os sentidos subjetivos que estão por trás dessas ações (mediação dos sentidos); a atuação da Psicologia Escolar desvinculada da forte ênfase aos problemas que tradicionalmente caracterizam a relação família-escola; a mediação dos sentidos subjetivos que permeiam a relação dos pais com o rendimento escolar dos alunos; a atuação no que se refere às compreensões de adolescência e suas características; a escuta aos alunos, e aos demais atores, quanto ao que pensam a respeito da relação família-escola; a atuação na definição das funções compartilhadas pelos dois sistemas; e a atuação junto aos alunos na qualidade de mediadores da relação família-escola.

Estas foram algumas sugestões que emergiram a partir da análise e interpretação dos dados e estão respaldadas nos pressupostos conceituais deste trabalho. Porém, além dessas sugestões pontuais que estão relacionadas de forma mais direta às concepções dos diferentes atores sobre a relação família-escola, outras indicações podem ser feitas quanto à especificidade da formação e da atuação do psicólogo escolar, no contexto desta relação.

Sendo assim, defende-se, primeiramente, a relevância da escuta psicológica (Araújo & Almeida, 2003) como requisito imprescindível a todas as sugestões feitas em relação a atuação do psicólogo escolar principalmente por entender que ela subsidia o estabelecimento do diálogo que está sendo proposto para a transformação da relação família-escola, tão contaminada por concepções equivocadas. A escuta psicológica diz respeito à postura adotada pelo psicólogo em ouvir os discursos dos sujeitos no contexto em que estão inseridos, sem que seja preciso criar ocasiões específicas para esse fim. A escuta acontece nos espaços já institucionalizados, como nos momentos de coordenação dos professores, nas reuniões pedagógicas e nos encontros com os pais, e não se tem a exigência de que esta escuta venha que se transformar, automaticamente, em intervenções.

A escuta caracteriza-se como uma forma de possibilitar a circulação das opiniões, sentimentos, idéias, argumentos e contradições que compõem as concepções dos sujeitos e é uma competência que o psicólogo escolar precisa, necessariamente, desenvolver. Por essa razão, a escuta psicológica é uma competência específica a ser desenvolvida pelo psicólogo escolar a partir do domínio de conhecimentos psicológicos, saberes técnicos, habilidades interpessoais e éticas, e da sensibilidade aos conteúdos que compõe as ações dos sujeitos.

Defende-se, portanto, que a viabilização das sugestões propostas anteriormente devem se sustentar na escuta do psicólogo escolar como forma de subsidiar suas ações, conhecer as concepções dos atores envolvidos e ajudá-los na concretização das sugestões em prol da transformação da relação família-escola. Mediante o conhecimento e apropriação dos conteúdos que emergem da escuta psicológica, o psicólogo escolar deve identificar quais são as possibilidades de intervenção que se apresentam ao contexto no qual está inserido. Para esta identificação, o profissional deve mobilizar tanto seus saberes práticos oriundos de sua experiência de vida quanto os técnicos e teóricos decorrentes de sua formação profissional, e articulá-los aos conteúdos já identificados a partir da escuta psicológica. Esta articulação pressupõe, por sua vez, habilidades de análise, reflexão e síntese, de forma que as ações a serem desencadeadas carreguem a marca de um processo crítico, reflexivo e intencional.

A função da Psicologia Escolar no contexto da relação família-escola é a de promover mudanças no desenvolvimento psicológico dos sujeitos envolvidos, oportunizando saltos qualitativos nesse desenvolvimento e possíveis transformações sociais nas realidades vivenciadas pela escola e pela família. A lucidez diante de seu papel social transformador deve ser uma competência do psicólogo escolar diante da relação família-escola. Sua atuação deve estar constantemente voltada para os aspectos que podem

modificar a maneira com que esta relação se configura, favorecendo a promoção do desenvolvimento dos envolvidos.

Diante dos desdobramentos dos dados construídos ao longo dessa pesquisa e das considerações feitas até o presente momento, acredita-se ter alcançado, satisfatoriamente, os objetivos propostos. As principais contribuições desse estudo referem-se a subsídios ao psicólogo escolar como profissional competente para atuar junto à diversidade de questões que permeiam a relação família-escola, como: a importância de que os diferentes atores envolvidos na relação família-escola conscientizem-se dos sentidos subjetivos que permeiam esta relação; a identificação de formas diferentes dos dois sistemas se relacionarem, independente de problemas, de tempos e espaços; o posicionamento do aluno enquanto elemento central e mediador da relação família-escola, o qual trará novos olhares e perspectivas para a relação e para as ações dos demais atores; a definição de como os pais podem participar em questões escolares; a identificação das funções comuns aos sistemas, como forma de superar os incômodos decorrentes de expectativas não correspondidas; a responsabilidade e competência específica da escola e de seus profissionais diante da transformação da relação família-escola.

De forma geral, espera-se que este trabalho venha contribuir para a compreensão da complexidade dos aspectos envolvidos na relação família-escola e, conseqüentemente, para a sua modificação no sentido de torná-la mais adequada às necessidades e possibilidades dos sujeitos envolvidos. Apesar deste estudo não ter contemplado todas as vertentes da relação família-escola e ainda merecer ser objeto de estudos futuros, espera-se que além de contribuir para a promoção da relação família-escola em seu dia-a-dia, esse trabalho também venha a colaborar para o estabelecimento de referenciais sobre essa relação, suas concepções, funções e possibilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, W. M. J. (2001). A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. Em A. M. B. Bock, M. da G. M. Gonçalves & O. Furtado (Orgs.), *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (pp. 37-73). São Paulo: Cortez.
- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26, 222-245.
- Almeida, S. F. C.de (1999). O psicólogo na escola: re-significando a atuação profissional. Em R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje* (pp.77-90). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Almeida, S. F. C.de (2001). O psicólogo escolar e os impasses da educação: implicações da(s) teoria(s) na atuação profissional. Em Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida* (pp. 43-57). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Almeida, A. C. & Figueira, A. P. C. (1998). O psicólogo no processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores: razões justificadas da criação de uma Estrutura de Apoio Psicopedagógico a professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXXII, nº3, 69-97.
- Almeida, A. M. de O. & Cunha, G. G. (2003). Representações sociais do desenvolvimento humano. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 147-155.
- Araújo, C. M. M. (1995). *Relações interpessoais professor-aluno: uma nova abordagem na compreensão das dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília.

- Araújo, C. M. M. (2003). *Psicologia Escolar e o Desenvolvimento de Competências: uma opção para a capacitação continuada*. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília.
- Araújo, C. M. M. (2004). O desenvolvimento de competências no ENADE: a mediação da avaliação nos processos de desenvolvimento psicológico e profissional. Em *Avaliação. Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES*, 9 (4), 77-97.
- Araújo, C. M. M. & Almeida, S. F. C. de. (2003). Psicologia Escolar Institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. Em S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 59-82). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Araújo, C. M. M. & Almeida, S. F. C. de. (2005). Psicologia Escolar: recriando identidades, desenvolvendo competências. Em A. Mitjáns Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 243-259). Campinas, SP: Editora Aliena.
- Araújo, G. M. G. (2006). *Implicações do perfil e das concepções dos pedagogos que atuam em equipes multidisciplinares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal no atendimento às queixas escolares*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília.
- Aspesi, C. de C., Dessen, M. A. & Chagas, J. F. (2005). A Ciência do Desenvolvimento Humano: uma perspectiva interdisciplinar. Em M. A. Dessen & A. L. Costa Junior (Orgs.), *A Ciência do Desenvolvimento Humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 19-36). Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benevides-Pereira, A. M. T. (2002). *Burnout: o processo de adoecer pelo trabalho*. Em A. M. T. Benevides-Pereira (Org.), *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador* (pp. 21-91). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Bhering, E. (2003). Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental. *Contrapontos*, 3, 483-510.
- Bhering, E. & Siraj-Blatchford, I. (1999). A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, 106, 191-216.
- 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, 24-43.
- Bock, A. M. B., Furtado, O. & Teixeira, M. de L. T. (1999). *Psicologias. Uma introdução ao estudo da Psicologia*. São Paulo: Editora Saraiva.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.
- Caetano, L. M. (2004). Relação escola e família: uma proposta de parceria. *Dialógica*, 1 (1), 51-60.
- Campos, H. R. & Jucá, M. R. B. L. (2003). O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. Em S. F. C. de Almeida (Org), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 37-56). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Cárdenas, C. J. de (2000). *Adolescendo: um estudo sobre a constituição da identidade do adolescente no âmbito da escola*. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília.
- Cardoso, R. L. de C. (2003). *A relação escola-família na formação do adolescente-aluno do Ensino Médio do Colégio Medianeira*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná.
- Carvalho, M. E. P. de (2004a). 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.

- Carvalho, M. E. P. de (2004b). Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, 34, 41-58.
- Codo, V. & Gazzotti, A. A. (1999). Trabalho e afetividade. Em W. Codo (Org.), *Educação: carinho e trabalho* (pp. 48-59). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Codo, W. & Vasques-Menezes, I. (1999). O que é *burnout*? Em W. Codo (Org.), *Educação: carinho e trabalho* (pp. 237-254). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Correia, M. & Campos, H. R. (2004). Psicologia Escolar: histórias, tendências e possibilidades. Em O. H. Yamamoto & A. C. Neto (Orgs.), *O psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar* (pp. 137-185). Natal: EDUFRN.
- Cruces, A. V. V. (2003). Psicologia e Educação: nossa história e nossa realidade. Em S. F. C. de Almeida (Org), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 17-36). Campinas, SP: Editora Alínea.
- D'Ambrosio, U. (1996). Um embasamento filosófico para as licenciaturas. Em M. A. V. Bicudo & C. A. da Silva Júnior (Orgs.), *Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade* (pp. 37-45). São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- Dasen, P. R. & Mishra, R. C. (2000). Cross-cultural views on human development in the third millennium. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 428-434.
- Dessen, M. A. (2005). Construindo uma Ciência do Desenvolvimento Humano: passado, presente e futuro. Em M. A. Dessen & A. L. Costa Junior (Orgs.), *A Ciência do Desenvolvimento Humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 264-278). Porto Alegre: Artmed.
- Dessen, M. A. & Aranha, M. S. (1994). Padrões de interação social nos contextos familiar e escolar: análise e reflexões sob a perspectiva do desenvolvimento. *Temas em Psicologia*, 3, 73-90.

- Ferreira, A. B. de H. & J.E.M.M. (Eds.), (1986). Adolescência. Em *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (pp. 48). 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria escola-família. A caminho de uma educação participada*. Portugal: Porto Editora.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gomes, J. V. (1993). Relações família e escola – continuidade/descontinuidade no processo educativo. *Série Idéias*, 16, 84-92.
- Gomes, J. V. (1994). Socialização primária: tarefa familiar? *Caderno de pesquisa*, 91, 54-61.
- Gonçalves, M. G. M. (2001). A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. Em A. M. B. Bock, M. da G. M. Gonçalves & O. Furtado (Orgs.), *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (pp. 37-73). São Paulo: Cortez.
- González Rey, F. (1997). *Epistemologia cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ.
- González Rey, F. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 21-39.
- González Rey, F. (2003). *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Thomson.
- González Rey, F. (2005a). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson.
- González Rey, F. (2005b). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson.
- Günther, I. de A. (1993). As necessidades emocionais do adolescente e a escola. *Temas em Psicologia*, 1, 45-57.

- Guzzo, R. S. L. (1990). A família e a educação: uma perspectiva da integração família-escola. *Estudos de Psicologia*, 7, 134-139.
- Guzzo, R. S. L. (1999). Novo paradigma para a formação e atuação do Psicólogo Escolar no cenário educacional brasileiro. Em R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje* (pp. 131-144). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: Compromisso do psicólogo com este contexto. Em A. Mitjans Martinez (Org.), *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 17-29). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Hartup, W. W. (2000). Developmental science at the millennium. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 2-4.
- Hernández, A. M. S. (1995). *A relação escola e família na opinião de seus agentes*. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Hinde, R. A. (1979). *Towards understanding relationships*. London: Academic Press.
- Hinde, R. A. (1981). The bases of a Science of Interpersonal Relationships. Em S. Duck & R. Gilmour (Orgs.), *Personal Relationships. 1: Studying Personal Relationships* (pp. 01-22). London: Academic Press.
- Hinde, R. A. (1989). Ethological and relationships approaches. *Annals of Child Development*, 6, 251-285.
- Hinde, R. A. (1997). *Relationships: a dialectical perspective*. Sussex: Psychological Press.
- Jobim e Souza, S. (1998). Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. Em S. Kramer & M. I. Leite (Orgs.), *Infância: fios e desafios da pesquisa* (pp. 39-55). São Paulo: Papirus.
- Kuenzer, A. Z. (2000). O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, 21, 15-39.

- Kuenzer, A. Z. (2002). Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do SENAC*, 28 (2) – publicação quadrimestral eletrônica. Acesso em abril de 2006, em www.senac.com.br.
- Laraia, R. de B. (2005). *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar Editora.
- Leal, G. C. (1998). *Relação entre família e escola: o psicólogo escolar como mediador*. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Lerner, R. M., Fischer, C. B. & Weinber, R. A. (2000). Applying developmental science in the 21 century: international scholarship for our times. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 24-29.
- Lima, E. (1990). O conhecimento psicológico e suas relações com a Educação. *Revista Em Aberto*, 9 (48). Brasília: INEP.
- Lima, E. (1992). Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. *Série Separatas*. São Paulo: GEDH.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2006). Identidade, narrativa e desenvolvimento da adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, 11, 427-436.
- López, J. S. (2002). *Educação na família e na escola. O que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola.
- Lucinda, E. (2005). Só de sacanagem. *Álbum Ana & Jorge*. Gravadora: SonyBMG.
- Machado, A. M. (2000). As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. Em A. M. Machado & M. Proença (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp. 39-54). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Madureira, A. F. do A. & Branco, A. M. C. U de A. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. Em M. A. Dessen

- & A. L. Costa Junior (Orgs.), *A Ciência do Desenvolvimento Humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 90-109). Porto Alegre: Artmed.
- Madureira, A. F. do A. & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia da SBP*, 9, 63-75.
- Magnusson, D. & Cairns, R. B. (1996). Developmental science: Toward a unified framework. Em R. B. Cairns, G. H. Elder & E. J. Costello (Orgs.), *Developmental science* (pp. 7-30). New York: Cambridge University Press.
- Maiomini, E. & Bortone, M. (2001). Colaboração família-escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5, 37-48.
- Maiomini, E. & Bortone, M. (2003). Colaboração família-escola: estudos sobre contribuição de pais em processos de aquisição de leitura escrita. Em V. R. D. Gomes & S. F. de Oliveira (Orgs.), *A escola e a família: abordagens psicopedagógicas* (pp. 67-92). Taubaté, SP: Cabral Editora.
- Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. de (2005). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. São Paulo: Editora Alínea.
- Marques, R. (1999). *A escola e os pais, como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marturano, E. M. (1999). Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15, 135-142.
- MEC & INEP (2005). *Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a Escola Pública na opinião dos pais*. Resumo Técnico Executivo. Brasília: Ministério da Educação.
- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. Em E. de R. Tanamachi, M. Proença & M. L. da Rocha (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-71). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Mendes, A. M. (2003). *Abordagem Psicodinâmica da relação prazer-sofrimento e saúde no trabalho: entrevistas e técnica categorial como fonte de dados e análise*. Manuscrito não publicado, Brasília: Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.
- Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação (Brasil). Câmara de Educação Superior (2004). *Parecer CNE/CES 0062/2004*, aprovado em 19 de fevereiro de 2004, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.
- Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação (Brasil). Câmara de Educação Superior (2004). *Resolução CNE/CES 008/2004*, aprovada em 07 de maio de 2004, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.
- Mitjans Martínez, A. (2003). O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. Em S. F. C. de Almeida (Org), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 105-124). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Mitjans Martinez, A. (2005). Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo. Em A. Mitjans Martinez (Org.), *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 95-114). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Neves, M. M. B. da J. (2001). *A Atuação da Psicologia nas Equipes de Atendimento Psicopedagógico da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília.
- Neves, M. M. B. da J. & Almeida, S. F. C. de. (2003). A atuação da Psicologia Escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. Em: Almeida, S. F. C. de (Org.), *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 83-103). Campinas, SP: Editora Alínea.

- Nogueira, M. A. (1998). Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. *Paidéia*, 8, 91-103.
- Nogueira, M. A. (2005). Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. Em *28ª Reunião Anual da ANPEd* (pp. 1-16). Caxambu-MG. Acesso em abril de 2006, em www.anped.org.br.
- Nunes, D. G. & Vilarinho, L. R. G. (2001). “Família possível” na relação escola-comunidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5, 21-29.
- Oliveira, L. de C. F. (2002). *Escola e família numa rede de (des)encontros. Um estudo das representações de pais e professores*. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Oliveira, M. K. de (2004). *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Editora ArtMed.
- Petzold, M. (1996). The psychological definition of the family. Em M. Cusinato (Org.), *Research on family resources and needs across the world* (pp. 25-44). Milano-Italia: LEDEdizioni Universitarie.
- Plantamura, V. (2002). Zonas de inovação e contextos formativos para competências crítico-reflexivas. *Boletim Técnico do SENAC*, 28 (2) – publicação quadrimestral eletrônica. Acesso em abril de 2006, em www.senac.com.br.
- Polonia, A. da C. (2005). *As relações escola-família: o que diretores, professores, pais e alunos pensam?* Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília.

- Polonia, A. da C. & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9, 303-312.
- Reali, A. M. de M. R. & Tancredi, R. M. S. P. (2002). Interação escola-famílias: concepções de professores e práticas pedagógicas. Em M. da G. N. Mizukami & A. M. de M. R. Reali (Orgs.), *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola* (pp. 74-98). São Carlos: EdUFSCar.
- Reali, A. M. de M. R. & Tancredi, R. M. S. P. (2005). A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. *Paidéia*, 15, 239-247.
- Sá, V. (2006). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. Em I. P. A. Veiga & M. Fonseca (Orgs.), *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola* (pp. 69-103). São Paulo: Papirus.
- Saviani, D. (2005). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEE-DF (2006). *Orientação Pedagógica. Equipes de atendimento/apoio à aprendizagem*. Brasília: SEDF
- Stratton, P. (2003). Contemporary families as contexts for development. Em J. Valsiner & K. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 333-357). Londres: Sage.
- Tanamachi, E. de R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. Em E. de R. Tanamachi, M. Proença & M. L. da Rocha (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 73-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tancredi, R. M. S. P. & Reali, A. M. de M. R. (2001). Visões de professores sobre seus alunos: um estudo na área da educação infantil. Em *24ª Reunião Anual da ANPEd* (pp. 1-16). Caxambu-MG. Acesso em abril de 2006, em www.angepd.org.br.

- Trost, J. (1995). O processo de formação da família. Em J. Gomes-Pedro e M. F. Patricio (Orgs.), *Bebé XXI: Criança e família na viragem do século* (pp. 55-67). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turner, L. H. & West, R. (1998). Providing a definition. Em L.H. Turner & R. West (Orgs.), *Perspectives on family communication* (pp. 1-35). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Veiga, I. P. A. (2006). Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. Em I. P. A. Veiga & M. Fonseca (Orgs.), *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola* (pp. 45-66). São Paulo: Papirus.
- Vygotsky, L. S. (2003). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yamamoto, O. H. (2004). A educação e a escola. Em O. H. Yamamoto & A. C. Neto (Orgs.), *O psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar* (pp. 11-23). Natal: EDUFRN.
- Yazlle, E. G. (1997). Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. Em B. B. B. Cunha, E. G. Yazlle, M. R. R. Salotti & M. de Souza. *Psicologia na Escola: um pouco de história e algumas histórias* (pp. 11-38). São Paulo: Arte & Ciência.

ANEXOS

ANEXO 1



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Psicologia - IP

PESQUISA: Psicologia Escolar e a relação Família-Escola

Pesquisadora: Cynthia Bisinoto E. de Oliveira

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA PSICÓLOGO ESCOLAR

Caracterização dos participantes:

- Nome
- Gênero
- Tempo de atuação em Psicologia Escolar e no Ensino Médio
- Tipo de escola em que atua (pública ou particular)

1. O que você entende por relação família-escola?
2. Quando e porque acontece a relação família escola?
3. De quem é a iniciativa para que tal relação aconteça?
4. Pensando na realidade do Ensino Médio como é a participação dos pais? No que ela é diferente ou semelhante ao Ensino Fundamental?
5. Como pode ser a participação das famílias nas escolas de ensino médio?
6. Para você, quais são as responsabilidades de cada um desses sistemas: escola e família?
7. Qual a função do psicólogo escolar em relação a esta temática?
8. Qual seria a função do professor?
9. Qual seria a função da família?
10. Qual seria a participação dos alunos?
11. Descreva, brevemente, facilidades e/ou dificuldades na sua atuação relacionadas à relação família e escola.
12. Você, enquanto PE, já trabalhou em prol da concretização dessa relação?
13. Quais sugestões de ações você teria para concretizar a aproximação entre esses dois sistemas?
14. Existe algum projeto, na sua instituição, para aproximação entre família e escola? Qual (is)?
15. Que fatores podem contribuir para a melhoria da sua atuação em Psicologia Escolar no que diz respeito à relação entre família e escola?

ANEXO 2



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Psicologia - IP

PESQUISA: Psicologia Escolar e a relação Família-Escola

Pesquisadora: Cynthia Bisinoto E. de Oliveira

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA PROFESSORES

Caracterização dos participantes:

- Nome
- Gênero
- Tempo de atuação de docência
- Disciplina que leciona
- Tipo de escola em que atua (pública ou particular)

1. O que você entende por relação família-escola?
2. Quando e porque acontece a relação família escola?
3. De quem é a iniciativa para que tal relação aconteça?
4. O que a escola deve esperar da família?
5. Quais as responsabilidades de cada um desses sistemas: escola e família?
6. Qual seria a função do professor?
7. Qual seria a função da família?
8. Como os alunos poderiam participar na relação família-escola?
9. Quais os limites da relação família-escola?
10. Como é a participação das famílias no Ensino Médio? No que ela é diferente ou semelhante ao Ensino Fundamental?
11. Como pode ser a participação das famílias nas escolas de ensino médio?

ANEXO 3



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Psicologia - IP

PESQUISA: Psicologia Escolar e a relação Família-Escola

Pesquisadora: Cynthia Bisinoto E. de Oliveira

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA FAMÍLIA

Caracterização dos participantes:

- Nome
- Gênero
- Série que o(a) filho(a) cursa
- Tipo de escola em que o(a) filho(a) estuda (pública ou particular)

1. O que você entende por relação família-escola?
2. Quando e porque acontece a relação família escola?
3. De quem é a iniciativa para que tal relação aconteça?
4. O que a família deve esperar da escola?
5. Quais as responsabilidades de cada um desses sistemas: escola e família?
6. Como os alunos poderiam participar na relação família-escola?
7. Pensando na realidade do Ensino Médio como é a participação da família? No que ela é diferente ou semelhante ao Ensino Fundamental?
8. Como pode ser a participação das famílias nas escolas de ensino médio?

ANEXO 4



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Psicologia - IP

PESQUISA: Psicologia Escolar e a relação Família-Escola

Pesquisadora: Cynthia Bisinoto E. de Oliveira

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA ALUNOS

Caracterização dos participantes:

- Nome
- Gênero
- Idade
- Série em que estuda
- Tipo de escola em que atua (pública ou particular)

1. O que você entende por relação família-escola?
2. Quando e porque acontece a relação família escola?
3. De quem é a iniciativa para que tal relação aconteça?
4. Como sua família acompanha sua vida escolar?
5. Como essa participação poderia ser melhor ou diferente?
6. Como é a participação das famílias no Ensino Médio? No que ela é diferente ou semelhante ao Ensino Fundamental?
7. O que a escola poderia fazer para melhorar essa relação família-escola?
8. O que você poderia fazer para melhorar essa relação família-escola?
9. Você gostaria de incluir/falar mais alguma coisa que não foi falado?

ANEXO 5



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Psicologia - IP

PESQUISA: Psicologia Escolar e a relação Família-Escola

Pesquisadora: Cynthia Bisinoto E. de Oliveira

ENTREVISTA COLETIVA PARA PROFESSORES

Caracterização dos participantes:

- Nome
- Gênero
- Tempo de atuação de docência
- Disciplina que leciona
- Tipo de escola em que atua (pública ou particular)

1º encontro

- ✓ Tema de interesse: **Relação família e escola: o que é e para que serve?**
 - Família: o que é, qual a função, responsabilidades, quais as expectativas relacionadas às famílias.
 - Escola: o que é, qual a função, responsabilidades, quais as expectativas relacionadas à escola/educação formal.
 - Família e escola: o que é? O que configura uma relação entre a família e a escola? Para que serve, quais os objetivos?

2º encontro:

- ✓ Tema de interesse: **Participação: como, quando e para quê?**
 - Quais os tipos de participação da família. Como é a participação?
 - Em que momentos/ocasiões/situações ocorre a relação família-escola?
 - O que se espera da participação dos pais?
 - Quem determina o tipo de participação?

ANEXO 6



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Psicologia - IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou sendo convidado(a), e aceito participar da pesquisa “*Psicologia Escolar e a relação família-escola*”, desenvolvida pela pesquisadora Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira.

Esta pesquisa tem como objetivos 1) investigar, junto a professores, pais e alunos do Ensino Médio de uma escola do Distrito Federal, concepções acerca da relação família-escola por meio da mediação do psicólogo escolar e 2) construir propostas de integração família-escola mediadas pelo psicólogo escolar.

As informações a serem utilizadas serão coletadas através de dados constantes em questionários e em entrevistas por mim respondidas. Estas informações serão colhidas pela pesquisadora, sendo-me garantido o sigilo quanto à minha identidade.

Tenho conhecimento que as informações e dados fornecidos, poderão ser utilizadas e estão disponíveis para discussão, avaliação e divulgação futuras, incluindo publicações em periódicos ou livros de circulação científico-acadêmica.

Estou sendo esclarecido(a) sobre a abrangência da minha participação neste estudo e, dessa forma, a minha não aceitação ou desistência não acarretará prejuízo algum. Afirmo que minha participação é voluntária e que não estou recebendo recompensa financeira.

Confirmo que todas as dúvidas foram devidamente esclarecidas, que a natureza, a proposta e os procedimentos envolvidos no estudo foram devidamente apresentados, e que houve tempo suficiente para pensar a respeito da minha participação na pesquisa.

Autorizo, portanto, minha participação na citada pesquisa.

TÍTULO DA PESQUISA: Psicólogo Escolar como mediador da relação família-escola

Pesquisadora Responsável: Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira.

Comitê de Ética e Pesquisa – CEP/FS/UnB: (61) 3307-2643

Telefone Pesquisador: xxxx-xxxx

Brasília, _____ de _____ de 2006.

Nome do Participante: _____

Assinatura Participante

Assinatura do Pesquisador

ANEXO 7

MODELO DE TABELA UTILIZADO PARA ANÁLISE DOS DADOS (2ª etapa)

TEMAS	A1	A2	A3	A4
Tema 1				
Tema 2				
Tema 3				
Tema 4				
...				
Tema 8				

ANEXO 8**MODELO DE TABELA-SÍNTESE UTILIZADO PARA ANÁLISE DOS DADOS
(5ª etapa)**

	TEMAS	VERBALIZAÇÕES
A1		
A2		
A3		
A4		