

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Lisiane Alvim Saraiva Junges

**A Relação Família-Escola sob a perspectiva do
Professor de Ensino Fundamental**

Tese apresentada no curso de Doutorado em Psicologia, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Wagner

Porto Alegre, RS

Abril de 2015

*À minha mãe, professora que tanto me inspira
Ao meu pai, que sempre me ensinou o valor da educação
Aos grandes mestres que tive e que ainda terei*

*“Ninguém começa a ser educador numa
certa terça-feira às 4 horas da tarde.
Ninguém nasce educador
ou é marcado para ser educador.
A gente se faz educador,
a gente se forma, como educador,
permanentemente,
na prática e na reflexão sobre a prática”.*
(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Chegado o término desta etapa acadêmica tão importante em minha vida, não poderia deixar de agradecer de coração e prestar minhas mais sinceras gratidão e homenagem a pessoas que contribuíram muito ao longo desta caminhada.

Em primeiro lugar à minha competente, generosa e querida orientadora, Professora Dra. Adriana Wagner, que me ensinou com verdadeira maestria muitas lições nessa jornada. Quando entrei em sua sala pela primeira vez, para ser entrevistada por ela, saí de lá com a sensação de que nosso “casamento acadêmico” daria muito certo e que era ali, naquela sala aconchegante e alegre, que respirava cores e felicidade, que eu queria trabalhar pelos quatro anos que se sucederiam. Hoje, tenho ainda mais convicção de que fiz a melhor escolha! Com a Professora Adriana, ou, para nós do GR, apenas Adri, aprendi muito mais do que conceitos, métodos de pesquisa, articulações teóricas. Aprendi sobre mim, sobre meu potencial e sobre minha capacidade de vencer desafios. Não há palavras que expressem minha gratidão, então, fica aqui meu singelo “muito obrigado” e minha eterna admiração profissional e pessoal!

Às minhas colegas de jornada do grupo de pesquisa, nosso estimado GRWagner, que ao redor de um inteligente armário que virava mesa, compartilhavam comigo suas experiências acadêmicas, dúvidas, indecisões, resoluções e ideias, sempre abastecidas por bolachinhas, cafés, chás e bolos. Paola, Pati, Angélica, Ana, Marina, Bianca, Gissiane, Gabriela – para mencionar a configuração atual, mas representando todas as demais colegas que passaram pelo grupo nestes últimos quatro anos – tenham a certeza do meu carinho e admiração por vocês e por tudo o que podemos produzir juntas!

Aos professores Jorge Castellá Sarriera – relator desta tese (e com quem muito aprendi sobre estatística avançada) –, Maria del Luján González Tornaría, Luiza de Oliveira Braga Silveira e Lia Beatriz de Luca Freitas – todas grandes parceiras no bem sucedido e premiado Projeto Mercosul –, pelos apontamentos e acompanhamento cuidadoso na realização deste trabalho. Todas as observações e leituras sempre me ajudaram muito a melhorar!

A todos os competentes e reconhecidos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do sul, com quem tive o prazer e a oportunidade de aprender ao longo deste período. Não é à toa que o nível de exigência é alto neste programa... devemos que nos espelhar sempre em vocês!

Ao colega Wagner de Lara Machado, promissor psicólogo estatístico, que com paciência e conhecimento me auxiliou a calcular e ler os dados obtidos na pesquisa, me

mostrando que Análise de Redes não é um método tão difícil quanto parece! Obrigada pela paciência e pelas horas de exaustão cerebral!

Aos meus colegas do *Center for Social Organization of Schools*, no *National Network for Partnership Schools*, PhD. Joyce Epstein, Steven B. Sheldon, Darcy Hutchins, Marsha Greenfeld, Brenda Thomas e Jessica Elmore, pelos ensinamentos e experiências que compartilharam comigo em meu período de doutorado sanduíche, na *School Of Education* da *Johns Hopkins University*.

Aos meus amigos e amigas que souberam estar perto e, ao mesmo tempo, entender a distância em momentos decisivos, mostrando-me sempre sua compreensão e carinho – por facebook, whatsapp, e-mails ou ligações! O mundo virtual é tudo! Vocês são demais!

À querida Eliane Nogueira, que comigo caminhou desde muito antes deste doutorado iniciar, e me ajudou a enxergar mais longe, voar mais alto e não ter tanto receio de cair. Como ela mesma gosta de dizer: “do chão não passa”! Muito, mas muito obrigada!

A todos os inúmeros professores participantes deste trabalho que, ao dedicarem um pouco de seu tempo à marcação de 82 “cruzinhas”, permitiram-me entender melhor suas crenças, expectativas e ideias frente à delicada tarefa de trabalhar com diversas famílias e alunos em prol de um objetivo comum.

E, por fim, mas de forma alguma menos importante, à minha família!

Ao meu marido, Carlos Eduardo Junges, agradeço pelo amor incondicional, paciência ilimitada, incentivo constante e disponibilidade! Obrigada por viver e vibrar comigo a cada momento e a cada conquista, por me mostrar que desbravar o mundo é muito menos assustador do que parece, e por me ensinar que algumas experiências precisam ser vividas. Sem teu amor, apoio e encorajamento frequentes, nada disso seria possível. Te amo!

Aos meus pais amados, Nelson e Rosália, que me ensinaram desde sempre valores essenciais e fundamentais para conquistar qualquer objetivo: humildade, dedicação, perseverança, respeito, autonomia, esforço, gratidão... Obrigada pela ajuda de sempre (incluindo levar e buscar questionários), pelo incentivo, pela paciência, e por acreditarem... Obrigada pela educação, amor e exemplos que sempre tivemos em nossa casa! Não é à toa que vim para um grupo que se chama “Dinâmica das Relações Familiares”...! Amo vocês!

Aos meus irmãos, Beto e Nando, minhas cunhadas-irmãs, Vi e Carol, meus sobrinhos nota 10 – Ti, Guga, Bruna e Vini – minhas tias queridas, Raquel e Elsa (que ajudaram muito com a pesquisa), o meu carinhoso agradecimento. Vocês são a melhor família que alguém poderia ter!

SUMÁRIO

Capítulo I	
Introdução.....	12
Capítulo II	
“Os professores frente às demandas das famílias: Aproximando Contextos”	
Resumo.....	19
Abstract.....	19
Resumen.....	20
Introdução.....	20
Método.....	26
Participantes.....	26
Instrumentos e Procedimentos.....	27
Resultados.....	27
Tema 1: Formação Acadêmica.....	28
Tema 2: Demandas.....	33
Discussão e Conclusões.....	37
Referências.....	40
Capítulo III	
“A relação família-escola sob a ótica de professores e pais de crianças que frequentam o ensino fundamental”	
Resumo.....	44
Abstract.....	44
Resumen.....	45
Introdução.....	45
Método.....	50
Participantes.....	50
Instrumentos e Procedimentos.....	52
Análise de Dados.....	53
Resultados.....	53
Professoras.....	54
Tema 1 – Caracterização.....	54
Tema 2 – Expectativas.....	55
Tema 3 – Demandas.....	57
Mães.....	61
Envolvimento com a escola.....	61
Comunicação.....	63
Dificuldades percebidas na relação família-escola.....	65
Mercantilização da Educação.....	66
Discussão.....	67
Referências.....	71
Capítulo IV	
“Os estudos sobre a relação família-escola no Brasil: uma revisão sistemática”	
Resumo.....	73
Abstract.....	73
Resumen.....	74

Introdução.....	74
Método.....	77
Resultados.....	78
Aspectos Metodológicos.....	78
Características Gerais das Publicações e Componentes Estruturais dos Artigos.....	78
Temática & Teoria.....	81
Marcos teóricos e principais tópicos dos trabalhos analisados.....	81
A importância de boas relações entre família e escola.....	82
Famílias.....	83
Envolvimento.....	84
Formas de Comunicação.....	87
Reuniões de pais/responsáveis.....	89
Presença de Mães.....	91
Discussão.....	93
Conclusão.....	96
Referências.....	96

Capítulo V

“A perspectiva de docentes de ensino fundamental sobre a relação família-escola: construção e validação de uma escala”

Resumo.....	100
Abstract.....	100
Resumen.....	101
Introdução.....	101
Etapa 1: construção da escala “Relação Família-Escola”.....	105
Método.....	105
Participantes do processo de elaboração da escala.....	108
Procedimentos.....	108
Definição da escala de respostas.....	111
Etapa 2: validação da escala.	112
Método para validação do instrumento.....	112
Participantes do estudo de validação.....	113
Procedimentos.....	113
Instrumentos.....	114
Resultados e Discussão.....	115
Considerações Finais.....	118
Referências.....	119

Capítulo VI

“A Relação Família-Escola: fatores facilitadores e dificultadores para uma efetiva parceria”

Resumo.....	131
Abstract.....	131
Resumen.....	132
Introdução.....	132
Método.....	136
Participantes.....	136
Procedimentos.....	136
Instrumento.....	136

Análise de dados.....	137
Resultados.....	137
Discussão.....	143
Conclusão.....	147
Referências.....	148

Capítulo VII

“A Relação Família-Escola sob a ótica docente: uma análise de rede das variáveis implicadas”

Resumo.....	150
Abstract.....	150
Resumen.....	151
Introdução.....	151
Método.....	155
Participantes.....	155
Procedimentos de coleta.....	156
Instrumentos.....	156
Procedimentos de Análise.....	157
Resultados.....	159
Discussão.....	162
Referências.....	164

Conclusão.....	166
Anexos.....	169
Anexo A.....	170
Anexo B.....	171
Anexo C.....	172
Anexo D.....	173

LISTA DE TABELAS, QUADROS E FIGURAS

Capítulo II

Quadro 1 – Análise dos grupos focais realizados com professores brasileiros e uruguaios.....	28
--	----

Capítulo III

Tabela 1 – Descrição dos participantes do GF – Professores.....	51
Tabela 2 – Descrição dos participantes do GF – Pais.....	52
Figura 1 – Temas que emergiram do grupo de Professores.....	53
Figura 2 – Temas que emergiram do grupo de Pais.....	53

Capítulo IV

Figura 1 – Distribuição das publicações por ano.....	79
--	----

Capítulo V

Quadro 1 – Dimensões da Escala RFE.....	107
Figura 1 – Divisão das questões na primeira versão RFE.....	109
Figura 2 – Divisão das questões na segunda versão RFE.....	110
Figura 3 – Divisão Final de questões RFE.....	111
Tabela 1 – Cargas Fatoriais e medidas de Fidedignidade Composta.....	116
Tabela 2 – Correlações entre os escores fatoriais da RFE e da MBI.....	118

Capítulo VI

Tabela 1 – Variáveis Sociodemográficas.....	139
Tabela 2 – Variáveis Laborais.....	142

Capítulo VII

Figura 1 – Grafo de Correlações Totais.....	159
Figura 2 – Grafo de Correlações Parciais.....	160

RESUMO

Saraiva Junges, L. A. (2015). **A relação família-escola sob a perspectiva do professor de ensino fundamental**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

Este trabalho objetivou compreender a relação família-escola sobre a ótica de docentes de ensino fundamental, identificando variáveis que interferem nesta relação e verificando em que medida influenciam tal interação. Para tanto, o tema foi desenvolvido ao longo de seis estudos. Os dois primeiros, vinculados ao Projeto Mercosul (Edital CGCI nº 072/2010 - Brasil- Uruguai), coordenado pela Dra. Adriana Wagner, também orientadora da tese. Estes tiveram cunho exploratório e buscaram identificar, a partir da realização de grupos focais, os sentimentos, percepções e opiniões de professores e pais sobre as relações que se estabelecem entre a família e a escola em seus respectivos contextos – brasileiro e uruguaio. Seguiu-se a estes dois estudos a realização de uma revisão sistemática da literatura brasileira sobre o tema das Relações Família-Escola, com o objetivo de mapear o estado da arte no contexto brasileiro. Constatou-se que a maioria dos artigos adotaram metodologia qualitativa e apontaram a existência de problemas para a concretização de parcerias entres estes dois sistemas, reforçando a necessidade de aproximar a família e a escola para maior benefício acadêmico dos alunos. A ausência de sugestões mais objetivas de intervenções, para aprimorar tal relação, foi o mote para a realização do quarto artigo, que se destinou a estudar as variáveis que mais influenciavam a ótica docente sobre as famílias a partir da elaboração de uma escala, denominada Relação Família-Escola (RFE). Neste artigo, encontram-se descritas as etapas de construção e validação da escala. Os dois últimos artigos tratam da análise da aplicação da mesma em uma amostra de 667 professores de ensino fundamental de escolas públicas e privadas do Rio Grande do Sul. Os resultados encontrados a partir das análises revelaram, sobretudo, a importância de alguns fatores da RFE para o estabelecimento de boas relações entre docentes e famílias, como a Escolha Profissional (EP), a Satisfação com o Trabalho (ST) e o Apoio da Escola (AE). Os resultados mostram que antes de estabelecer boas relações com as famílias e acolher suas demandas, os professores precisam concretizar boas relações com as escolas, a fim de se sentirem amparados e acolhidos por elas. Este apoio reverbera de forma significativa na sua satisfação e mostra, desde já, a necessidade das instituições investirem em seu corpo docente.

Palavras-chave: Relação Família-Escola; Docentes; Ensino Fundamental

ABSTRACT

Saraiva Junges, L. A. (2015). **The family-school relationship from the perspective of elementary school teachers**. Doctoral Dissertation, Graduation Program in Psychology at the Federal University of Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

This study aimed to understand family-school relationship on the perspective of primary school teachers, identifying variables that affect this relationship and checking the extent they influence this interaction. Therefore, the theme was developed over six studies. The first two, linked to Mercosur Project (Notice CGCI n° 072/2010 -Brazil- Uruguay), coordinated by PhD. Adriana Wagner, who is also the supervisor of this thesis. These studies were exploratory and aimed to identify, from the focus group technique, feelings, perceptions and opinions of Teachers and Parents regarding the relationship established between family and school in their respective contexts - Brazilian and Uruguayan. Following these two studies, a systematic Brazilian literature review was conducted on the topic of Family-School Relationship, in order to map the state of the art in the Brazilian context. It was found that most of the articles adopted qualitative methodology and identified the existence of problems in implementing partnership programs between these two systems, reinforcing the need to approximate family and school to increase students' academic benefit. The absence of more objective suggestions of interventions to enhance this relationship was the motto for the completion of the fourth article, which intended to study the variables that most influence Teachers' perspective over families from the creation of a scale, named *Relação Família-Escola* (RFE). In the present article the steps for the construction and validation of the scale were described. The last two articles dealt with the analysis of the RFE scale application in a sample of 667 elementary school teachers from public and private schools from Rio Grande do Sul. The results found revealed, above all, the importance of some of the RFE factors in the establishment of good relationships between Teachers and families, such as the Professional Choice (EP), the Satisfaction with Work (ST) and the School Support (AE). The results show that prior to establish good relationships with the families and hold their demands, Teachers need to achieve good relationship with schools in order to feel supported and welcomed by them. This support reverberates significantly in their satisfaction and highlights the need of Schools to invest in their Teachers' group.

Keywords: Family-School Relationship; Teachers; Elementary School

RESUMEN

Saraiva Junges, L. A. (2015). **La relación familia-escuela desde la perspectiva de los docentes de primaria**. Tesis Doctoral, Programa de Posgrado en Psicología en la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Porto Alegre, RS

Este trabajo tuvo como objetivo comprender la relación familia-colegio sobre la óptica de los docentes de la educación primaria, identificando variables que interfieren en esta relación e verificando en que medida influyen esta interacción. Por consiguiente, el tema fue desarrollado a lo largo de 6 estudios. Los dos primeros, vinculados al Proyecto Mercosur (Edital CGCI n° 072/2010 -Brasil- Uruguay), coordinado por la Dra. Adriana Wagner, también orientadora desta Tesis Doctoral. Éstos tuvieron peso exploratorio y buscaron identificar a partir de la realización de grupos focales, los sentimientos, percepciones y opiniones de los docentes e padres sobre las relaciones que se establecen entre la familia y la institución docente en sus respectivos contextos - Brasileño y Uruguayo. En secuencia a estos estudios la realización de una revisión sistemática de la literatura brasileña sobre el tema de las Relaciones Familia-Escuela, con el objetivo de mapear el Estado de Arte en el contexto brasileño. Se verificó que la mayoría de los artículos adoptaron una metodología cualitativa y apuntaron la existencia de problemas para la concretización de alianzas entre estos dos sistemas, reforzando la necesidad de aproximar la familia y la escuela para mayor beneficio académico de los alumnos. La ausencia de sugerencias más objetivas de intervenciones para mejorar tal relación, fue el tema para la realización del cuarto artículo, que se destinó a estudiar las variables que más influyen la óptica docente sobre las familiares a partir de la elaboración de una escala, denominada Relación Familia-Escuela (RFE). En este artículo, se encuentran descritas las etapas de construcción y validación de la escala. Los dos últimos artículos tratan del análisis de la aplicación de la misma en una muestra de 667 docentes de educación primaria de escuelas públicas y privadas de Rio Grande do Sul. Los resultados encontrados a partir de este análisis revelaron la importancia de algunos factores de RFE para el establecimiento de buenas relaciones entre los docentes y las familias, como la Decisión Profesional (EP), la satisfacción laboral (ST) y el Apoyo a la Escuela (AE). Los resultados muestran que antes de establecer buenas relaciones con las familias y recibir sus demandas, los profesores necesitan concretizar buenas relaciones con las escuelas, con objetivo de sentirse amparados y protegidos por éstas. Este apoyo impacta de forma significativa en su satisfacción y muestra, de antemano, la necesidad de que las instituciones inviertan en su cuerpo docente.

Palabras-Clave: Relación Familia-Escuela; Profesores; Educación Primaria

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A presente tese de doutorado é o resultado de estudos progressivos e consecutivos sobre a temática das relações família-escola e está inserida na linha de pesquisa que estuda temas relativos à “Família e a Tarefa de Educar” no grupo Dinâmica das Relações Familiares (www.ufrgs.br/relacoesfamiliares), coordenado pela orientadora da tese, Professora Dra. Adriana Wagner. O estudo em questão derivou de um projeto multicêntrico realizado em parceria pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pela Universidad Católica del Uruguay (UCU), financiado pela CAPES a partir do Programa de Associação para Fortalecimento da Pós-Graduação Setor Educacional do MERCOSUL (Edital CGCI nº 072/2010). O projeto intitulado “A Relação Família-Escola: Perspectivas e Formação de Professores Brasileiros e Uruguaios” teve como objetivos: conhecer as percepções e crenças dos professores uruguaios e brasileiros de Ensino Fundamental sobre a participação das famílias na educação de seus filhos na escola; analisar a avaliação que tais professores fazem a respeito dessas relações; conhecer a formação profissional e as práticas docentes dos professores destes países, no que diz respeito a relação família-escola; e desenvolver, aplicar e avaliar um programa de intervenção para contemplar as lacunas na formação docente fornecendo recursos para a otimização de suas práticas cotidianas com as famílias de seus alunos. Contando com uma extensa revisão de literatura e com a participação de professores e pais em grupos focais conduzidos nos dois países, o projeto teve como produtos principais, além da presente tese de doutorado: 1) execução de um programa de capacitação docente destinado aos professores uruguaios e elaborado a partir das lacunas identificadas na relação família-escola; 2) publicação e divulgação dos resultados do trabalho desenvolvido em parceria – tanto em forma de artigos, como em congressos nacionais/internacionais e jornadas científicas; 3) Elaboração de uma Cartilha Reflexiva que pudesse auxiliar os professores a lidarem com as famílias nas suas mais diversas composições, desenvolvendo estratégias de colaboração e aprimorando a comunicação¹.

¹ A cartilha, denominada “Guia para Docentes” recebeu o Prêmio Primitivo Techera, que é concedido pela Universidad Católica del Uruguay (UCU) anualmente e tem o propósito de impulsionar e reconhecer academicamente os profissionais dedicados à produção científica em Psicologia.

A literatura é contundente ao apontar os benefícios da relação de parceria entre família e escola para o bom desenvolvimento e progresso acadêmico de crianças e jovens. Entretanto, percebem-se ainda certas dificuldades, resistências e empecilhos que acabam se interpondo nesta relação, tanto do ponto de vista dos pais como dos professores. A partir dos resultados preliminares do projeto MERCOSUL, sentiu-se a necessidade de aprofundar o estudo desta temática na direção de compreender como os docentes brasileiros percebem e se relacionam com as famílias de seus alunos em seu dia a dia.

Os primeiros artigos que compõem esta tese estão diretamente vinculados à primeira etapa do Projeto MERCOSUL, onde se utilizou a técnica do Grupo Focal para conhecer as opiniões de docentes e pais de crianças que frequentavam o ensino fundamental sobre a relação família-escola. O primeiro artigo, intitulado “**Os professores frente às demandas das famílias: aproximando contextos**”, teve por objetivo investigar como os professores de ensino fundamental do Brasil e Uruguai percebem e avaliam as demandas das famílias e o quanto se sentem preparados para enfrentá-las. Foram conduzidos grupos focais com professores de ensino fundamental no Brasil (10 participantes) e no Uruguai (9 participantes). Em ambos os contextos, as participantes foram do sexo feminino, com experiência nas redes pública e privada. Os dados foram analisados a partir da técnica de Análise de Conteúdo e os resultados apontaram dois grandes temas: *Formação Acadêmica* e *Demandas das Famílias*. Conhecer os diferentes contextos permitiu verificar que há necessidade de delimitar de forma mais precisa o papel do professor frente às demandas das famílias a fim de otimizar essa relação.

O artigo seguinte buscou analisar mais profundamente os grupos focais conduzidos no Brasil com pais e professores de alunos que cursavam os anos do Ensino Fundamental, a fim de traçar um panorama geral acerca da relação família-escola sob as diferentes perspectivas, identificando pontos fortes e fracos, necessidades e sugestões. Intitulado “**A relação família-escola sob a ótica de professores e pais de crianças que frequentam o ensino fundamental**”, o estudo, de cunho exploratório, analisou as falas de 10 professoras que lecionavam nas redes pública e/ou privada, com idades entre 26 e 53 anos e tempo de experiência variando de 4 a 24 anos; e de sete mães de estudantes de escolas da rede pública e da rede privada, com idades entre 36 e 49 anos. Os roteiros utilizados para condução dos grupos tinham questões que investigavam como cada grupo de participantes entendia, percebia e vivenciava esta relação, assim como buscavam conhecer também as demandas da família que apareciam na prática docente dos professores e a maneira como as famílias

recebiam as demandas da escola e lidavam com elas. Constatou-se, em linhas gerais, que o tema das relações família-escola, ainda que muito importante para o sucesso acadêmico dos alunos, tem sido tratado por ambas as instituições envolvidas de forma estereotipada e reativa. Não se identificou uma reflexão mais aprofundada tanto por parte dos familiares como dos professores na compreensão do fenômeno; família e a escola, na fala dos participantes, parecem assumir campos opostos em um jogo de culpabilidades mútuas, atribuições equivocadas e simplificadas dos episódios com que lidam no seu cotidiano frente à tarefa de educar. Tanto as mães entrevistadas como as professoras, apresentaram críticas bastante aguçadas, enfatizando os aspectos negativos, muitas vezes, em detrimento dos positivos, na interação que estabelecem, respectivamente com a escola e com a família.

Conhecer de perto a realidade narrada por estas participantes mostrou a necessidade de aprofundar o tema e investigar, na literatura brasileira, outros estudos para conhecer mais os pontos de convergência e divergência entre escola e família na tentativa de efetivar um trabalho em parceria. A literatura internacional, especialmente a norte-americana e europeia, mostra-se bastante avançada no que tange aos estudos empíricos e intervenções para otimizar as parcerias entre escolas e famílias. Entretanto, em nosso país persiste a necessidade de conhecer o que se tem produzido e discutido sobre o tema, especialmente para poder traçar planos e estratégias de intervenção condizentes com a nossa realidade. Frente a isso, foi realizada uma revisão sistemática da literatura, que compõe, assim, o terceiro estudo desta tese.

O artigo intitulado “**Os Estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática**” pesquisou diferentes bases de dados a partir de descritores relacionados ao tema e identificou 32 artigos que foram analisados sob o ponto de vista metodológico e temático. Os artigos parecem refletir a complexidade inerente à temática, assim como as metodologias disponíveis para aceder ao problema. Do ponto de vista metodológico, concluiu-se que os estudos brasileiros ainda demonstram certa fragilidade, com dificuldades de delimitação do objeto de pesquisa. A produção acadêmica sobre a Relação Família-Escola no Brasil, assim, encontra-se em um momento de diagnóstico de dificuldades e constatação da necessidade de propostas de intervenção, mas ainda não se percebem avanços com relação a proposições práticas que visem trabalhar em prol de uma parceria efetiva entre escola e famílias.

Após a realização deste terceiro estudo, verificou-se que, por se tratar de um tema demasiadamente amplo e complexo, seria necessário escolher um grupo de participantes para

aprofundar a pesquisa e seguir no trabalho de tese – sob pena de reproduzir a fragilidade e dificuldades de delimitação de foco anteriormente apontadas. Considerando que a literatura refere que é papel e responsabilidade da escola incentivar a relação com as famílias e fomentar estratégias que chamem os pais para a participação (Cavalcante, 1998; Bhering e Siraj-Blatchford, 1999; Xu, 2002; Polonia e Dessen, 2005; Villas-Boas, n.d.), a função do professor como agente que pode incentivar ou dificultar tal relação é de protagonismo. Por trás da maneira como eles interagem e se comunicam com as famílias, existem inúmeras preconcepções assumidas acerca das mesmas, o que acaba facilitando ou dificultando seu relacionamento com estas. Assim, é fundamental conhecer tais perspectivas e representações dos professores com relação às famílias, pois só assim teremos subsídios para pautar ações de intervenção que abordem as dificuldades e ‘nós’ desta relação, passando a investir na saúde de todos os envolvidos e beneficiados por ela.

Considerando a ausência de instrumentos que avaliem a parceria entre família e escola sob a perspectiva docente, o quarto artigo, intitulado **“A perspectiva dos docentes de ensino fundamental sobre a relação família-escola: construção e validação de uma escala”**, teve por objetivos: construir um instrumento de pesquisa para avaliar como se comportam variáveis que interferem nesta relação sob a ótica dos professores de Ensino Fundamental; e investigar evidências de validade do mesmo a partir de uma amostra brasileira. O processo de elaboração da escala Relação Família Escola (RFE) partiu das opiniões coletadas no grupo focal conduzido com professores (primeiro estudo) e contou, ainda, com 13 juízes que, em diferentes momentos, realizaram a validação aparente e de conteúdo da escala. A etapa de validação foi realizada com 460 professores de Ensino Fundamental. O modelo final da RFE ficou composto por 69 itens, distribuídos em sete fatores: Escolha Profissional (EP), Formação Acadêmica (FA), Satisfação com o Trabalho (ST), Apoio da Escola (AE), Demandas das Famílias (DF), Visão das Famílias (VF) e Comunicação com as Famílias (CF). Além de tais fatores, o instrumento também investiga algumas variáveis de contexto (sociodemográficas e laborais), como presença de religião, presença de filhos, local de moradia, tempo de trabalho, renda, formação profissional, entre outras. A investigação de validade ocorreu por validação convergente das subescalas da RFE com as subescalas do Maslach Burnout Inventory (MBI), por sua semelhança de estrutura e conteúdo. A análise mostrou que os fatores “Escolha Profissional” (EP) e “Formação Acadêmica” (FA) da RFE são os que apresentaram as correlações mais fracas com os demais fatores do MBI, enquanto as correlações de maior magnitude ocorreram entre os fatores “Satisfação com o Trabalho”

(ST) e “Apoio da Escola” (AE). Os resultados evidenciam a importância de atentarmos para a satisfação docente no que se refere à perspectiva de traçar bons vínculos de parceria com as famílias. A escola, a partir de seus serviços de orientação e supervisão, tem importante papel neste sentido. A análise de validação mostrou que o RFE pode ser considerado um instrumento válido e fidedigno, tendo importante utilidade para compreender as percepções docentes com relação às dificuldades que sentem no estabelecimento de parcerias com as famílias.

Cabe ressaltar que a construção da escala RFE contou com o apoio e a supervisão de colegas do *National Network of Partnership Schools*, núcleo do *Center for Social Organization of Schools*, vinculado à Escola de Educação da Johns Hopkins University em Baltimore (Maryland, Estados Unidos), local onde realizei período de doutorado sanduíche. O Centro é coordenado pela socióloga e Phd Joyce Epstein e realiza pesquisas e estudos para compreender a natureza e os efeitos da parceria escola-família-comunidade no desenvolvimento e sucesso acadêmico dos alunos e, assim, aprimorar as políticas e programas de participação em níveis regional e nacional.

Após a validação da escala RFE – onde se trabalhou com variáveis como classe social, tempo de profissão, jornada de trabalho, concepções, background sociocultural e estereótipos – ficou claro que existem influências diversas que interferem para que os docentes estabeleçam relações mais próximas ou distantes com famílias com que trabalham. O objetivo do quinto artigo foi verificar como as variáveis de contexto investigadas a partir de itens sociodemográficos e laborais da RFE se comportam e se articulam com os sete fatores da escala (EP, FA, ST, AE, DF, VF e CF). As variáveis de contexto da escala compreendem: sexo, idade, estado civil, etnia, presença de religião, presença de filhos e região de moradia. As variáveis laborais remetem à: formação universitária, pós-graduação, número de escolas em que o docente leciona, carga horária semanal de trabalho, tempo de profissão, rede escolhida para responder o questionário (pública ou privada), etapa do ensino fundamental para a qual leciona, renda, contribuição do salário com as despesas de casa, número de turmas e número de alunos.

Intitulado “**A Relação Família-Escola: fatores facilitadores e dificultadores para uma efetiva parceria**”, o estudo contou com a participação de 667 professores (86,2% do sexo feminino) de Ensino Fundamental, (341 de escolas privadas e 321 de escolas públicas), com idade média de 39,91 anos e tempo médio de exercício profissional de 15,42 anos. Foram conduzidas análises de diferenças de média, para dois (student *t*) ou mais (ANOVA) grupos, a

fim de investigar possíveis associações entre os fatores da escala RFE com as características sociodemográficas e laborais dos participantes. Para as variáveis contínuas foram conduzidas análises de correlações bivariadas de Spearman. No que tange às variáveis sociodemográficas os resultados demonstraram que, com exceção da idade e etnia, todas as demais obtiveram diferenças significativas entre grupos. Com relação às variáveis laborais, a formação universitária, a presença de pós-graduação, o tempo de trabalho (em anos), a carga horária semanal, o número de turmas e o número de alunos, não mostraram diferenciar os sujeitos de forma significativa, ou seja, não houve correlação destas variáveis com relação aos fatores do RFE. Trabalhar em escola pública ou privada foi a única variável que distinguiu os participantes em todos os fatores da RFE, sempre de forma negativa para a rede pública. Os resultados apontaram, assim, a existência de diferenças entre os sujeitos em diversos fatores da RFE e mostraram a necessidade de seguir analisando os dados a partir de outras técnicas estatísticas que levassem em consideração não apenas as correlações entre pares ou grupos, mas colocasse todas as variáveis em interação, sobretudo porque o fenômeno é complexo e sistêmico.

Neste sentido, a análise de rede surgiu como uma alternativa possível para visualizar os dados em interação. O objetivo do sexto e último artigo desta tese, intitulado “**A Relação Família-Escola sob a ótica docente: uma análise de rede das variáveis implicadas**” foi, portanto, submeter os dados coletados na aplicação da RFE e do MBI em 667 professores de Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas do RS à técnica de análise de rede, ferramenta que permite trabalhar com fenômenos complexos e estudar as variáveis de interesse em interação. Os gráficos gerados demonstraram nitidamente a importância da satisfação com o trabalho (ST) e do apoio recebido pela escola (AE) para que os docentes sintam-se mais seguros no estabelecimento de boas relações com as famílias que atendem. Os resultados, assim, apontam que uma boa relação entre docentes e famílias passa, anteriormente, pelo estabelecimento de uma boa relação entre docentes e escolas, sendo que o primeiro passo, portanto, para que as escolas efetivem relações de parceria com as famílias deve ser investir no bem-estar do seu corpo docente. Considerando as dificuldades mencionadas no decorrer deste trabalho em apontar estratégias de intervenção concretas para otimização da relação família-escola, este artigo deixa claro que a primeira ação em busca de um trabalho mais produtivo com as famílias deve objetivar a aproximação dos docentes da instituição de ensino em que lecionam, a partir do estabelecimento de canais de diálogo, comunicação e apoio. Ao serem acolhidos, tais docentes terão mais subsídios e condições de

acolher bem às demandas que recebem das famílias e dos alunos – trabalhando, efetivamente, em parceria.

CAPÍTULO II

Os professores frente às demandas das famílias: Aproximando Contextos¹

Lisiane Alvim Saraiva Junges²
Adriana Wagner

Resumo:

O papel dos professores se transformou nos últimos anos tendo estes que responder a exigências e responsabilidades educativas cada vez mais complexas que derivam das famílias dos alunos. O objetivo deste estudo foi investigar como professores de ensino fundamental do Brasil e Uruguai percebem e avaliam as demandas das famílias e o quanto se sentem preparados para enfrentá-las. O delineamento foi qualitativo, exploratório e transcultural, utilizando a técnica do Grupo Focal com dois grupos de Professores: um brasileiro (10 participantes) e um uruguaio (9 participantes). Em ambos, as participantes foram do sexo feminino, com experiência nas redes pública e privada. Os dados passaram por Análise de Conteúdo e os resultados apontaram dois grandes temas: *Formação Acadêmica* e *Demandas das Famílias*. Conhecer os diferentes contextos permitiu verificar que há necessidade de delimitar de forma mais precisa o papel do professor frente às demandas das famílias a fim de otimizar essa relação.

Palavras-chave: Relação Família-Escola; Formação docente; Papel do professor

Abstract:

The Teachers' role has changed in recent years, making them perceive themselves as having to respond to higher demands and increasingly complex educational responsibilities delegated by the families of the students. The aim of this study was to investigate the perception and evaluation of Elementary School Teachers in Brazil and Uruguay about the demands they receive from the families and how their previous training has contributed to help them deal with them. The design was qualitative, exploratory and transcultural, using Focus Group technique with two groups of teachers: Brazilian (10 participants) and Uruguayan (9 participants). In both of them Teachers were women, with experience in public and private schools. Data underwent content analysis and results showed two major themes: *Academic Formation* and *Family Demands*. Knowing the different contexts allowed to identify the need to precisely define the teacher's role considering the family demands in order to improve this relationship.

Keywords: Family-School relationship, Teacher's formation, Teacher's role

¹ Este trabalho é derivado do Projeto de Pesquisa "A Relação Família-Escola: Perspectivas e Formação de Professores Brasileiros e Uruguaios" financiado pela CAPES (PFPG 003/2011 – Edital CGCI 072/2010) e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 09.04.2012 sob o número 22105.

² A Professora Dra. María del Luján González Tornaría e a Psicóloga Esthella Hernández foram coautoras deste artigo.

Resumen:

El papel de los docentes se ha transformado en los últimos años, teniendo que responder a exigencias y responsabilidades educativas cada vez más complejas que derivan de las familias de sus alumnos. El objetivo do estudio consistió en investigar cómo docentes de educación primaria de Brasil y Uruguay perciben y evalúan las demandas que reciben de las familias y cuán preparados se sienten para enfrentar esa realidad. El diseño fue cualitativo, exploratorio y transcultural, utilizando la técnica de Grupo Focal con dos grupos de docentes: uno brasileiro (10 participantes) y uno uruguayo (9 participantes). En ambos grupos los participantes fueron mujeres, con experiencia tanto en la red pública como privada. Los datos fueron tratados con Análisis de Contenido y los resultados apuntaron a dos grandes temas: *Formación Académica y Demandas de las Familias*. El conocer los diferentes contextos ha posibilitado verificar la necesidad de delimitar de forma más precisa el rol del profesor frente a las demandas de las familias con el fin de optimizar esta relación.

Palabras clave: Relación familia-escuela; Formación docente; Rol docente

Introdução

Família e escola são instituições fundamentais na promoção do desenvolvimento dos processos evolutivos dos sujeitos. Cada espaço possui suas especificidades e espera-se que se complementem no que tange à tarefa de socializar e educar as crianças e os jovens. Nesse caso, não são instituições completamente independentes, pois apesar de terem objetivos, conteúdos e métodos distintos, tem metas que se interpenetram no que diz respeito à inserção produtiva dos jovens na sociedade (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). A família tem como principal papel a socialização primária da criança. A escola, por sua vez, contribui para a aquisição do saber culturalmente organizado nas diferentes áreas do conhecimento (Polonia & Dessen, 2005). Essa é a maneira como essa relação se organiza na maioria dos países e culturas.

Entretanto, isto não significa que estes sistemas devam agir em campos distintos ou opostos. Pelo contrário, a realidade tem revelado a necessidade de que haja cooperação e responsabilidade compartilhada nesse empreendimento educativo. Há evidências de que a descontinuidade cultural entre a família e a escola, principalmente ocorrida nas últimas três décadas, tenha sido um fator relevante para o aumento do insucesso escolar (Gervilla, 2008; Díez Gómez, 2006; Bronfenbrenner, 1988; Villas-Boas, n/d). Nessa perspectiva, pesquisadores brasileiros (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010) insistem afirmando a necessidade de que o currículo escolar e o currículo familiar sejam convergentes.

O currículo familiar consiste nas crenças, valores e metas que orientam os pais na educação de seus filhos, expresso nas pautas educativas e na comunicação cotidiana que se dá na família (Gimeno, 1999). Curbelo (2012), partindo do estudo da realidade uruguaia, corrobora tais ideias, ressaltando que o modelo educativo familiar influencia diretamente na aprendizagem dos jovens e das crianças. Assim, conclui que para que exista uma relação gratificante entre famílias e escolas, o currículo familiar deveria acompanhar o currículo escolar, através do apoio e estímulo da autonomia e autorregulação das crianças.

Percebe-se, atualmente, que o número de estudos científicos em distintos países que consideram a participação da família no ambiente escolar, tem crescido significativamente (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Gervilla, 2008; Vyverman & Vettenburg, 2009; Faria Filho, 2000), assim como cresce a atenção que se dá a este envolvimento na vida cotidiana. Pesquisadores dos mais variados contextos, vem afirmando que isto ocorre, principalmente, porque a participação da família é fator preditor de saúde, posto que melhora o processo de aprendizagem, afeta positivamente os resultados acadêmicos, previne as faltas, o abandono escolar e estimula o seguimento dos estudos em nível superior (Hornby & Lafaele, 2011; Epstein, 2011; Koutrouba et al. 2009; Polonia & Dessen, 2005; Xu, 2002; Bhering & Siraj-Blatchford, 1999; Cavalcante, 1998). Além disso, sabe-se que quando as crianças recebem mensagens semelhantes do contexto familiar e escolar sobre quais devem ser os comportamentos apropriados em diversas situações e ambientes, assim como os valores e a importância da aprendizagem, estas mensagens acabam se tornando mais claras para elas, aumentando seu sentimento de competência, motivação e engajamento, ao reduzir possíveis confusões e discrepâncias nesses aspectos (Rios González, 2009; Comellas, 2009; Gervilla, 2008; Hill & Taylor, 2004). Por isso, Dowling e Osborne (1996) insistem na necessidade de trabalhar a partir de um enfoque sistêmico, que considere o contexto no qual ocorrem as situações que envolvem família e escola, enfocando a interação e os padrões repetitivos entre ambas.

Na última década, diversos estudiosos do tema têm afirmado que é papel e responsabilidade da escola incentivar a relação com as famílias e que esta deve fomentar estratégias que objetivem chamar os pais para a participação (Polonia & Dessen, 2005; Xu, 2002; Bhering & Siraj-Blatchford, 1999; Cavalcante, 1998; Villas-Boas, n/d). Esta colaboração entre Família e Escola, no entanto, deve extrapolar a mera participação dos pais em atividades e eventos da escola, compondo um relacionamento horizontal e voluntário entre pais e educadores, visando promover o desenvolvimento dos alunos (Cavalcante, 1998). Há

que se considerar, no entanto, que os pais têm necessidades, demandas e interesses diferentes e, assim, a escola deve buscar conhecer os potenciais das suas áreas de interesse e se organizar para desenvolver estratégias que incentivem a relação escola-família de forma mais afinada a tais características (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999). De acordo com Sanders et al (1999), a atitude das famílias com relação à escola é positivamente influenciada pelos programas escolares de parceria, sobretudo quando as escolas desenvolvem estratégias para contemplar os seguintes níveis de envolvimento: o exercício da parentalidade, a comunicação, o voluntariado, o aprendizado em casa, os processos de decisão e a colaboração com a comunidade.

Se for, portanto, responsabilidade da escola empreender ações e projetos para incentivar a participação e envolvimento das famílias, pode-se concluir que o grande mediador desta relação é o professor, pois atua na “linha de frente”, sendo a referência, o elo direto entre escola e famílias. Portanto, para que haja uma relação satisfatória e congruente entre estes sistemas, é necessário investir na formação docente. O professor precisa estar preparado para atender aos pais ou responsáveis pela criança e esta preparação exige prática e estudos no decorrer da formação. Entretanto, não parece ser isto o que ocorre, na medida em que nem sempre o conhecimento acadêmico está vinculado com a realidade escolar e social (Marcelo & Vaillant, 2009; Perera et al., 2005). Pesquisas revelam que a formação é comumente percebida como deficitária no que se refere à instrumentalização oferecida aos professores para lidarem com as famílias de seus alunos. Os docentes, assim, carecem de instrumental teórico e prático para desenvolver uma efetiva crítica social, institucional e pedagógica (Carvalho, 2004) e se sentirem competentes em sua função (Marcelo & Vaillant, 2009; Cavalcante, 1998). Poder efetivamente colaborar com as famílias requer treinamento por aqueles que empreendem tal tarefa e, conforme Cavalcante (1998), isso tem sido ignorado pelos cursos preparatórios de professores, gerando entre estes profissionais inseguranças para lidarem com os problemas que envolvem as famílias de seus alunos. Nesse sentido, está comprovado que professores que receberam na sua formação conteúdos e disciplinas, tais como Educação Familiar, revelam diferenças significativas daqueles que não tiveram contato com tais matérias quanto a sua disposição a motivar a participação dos pais na escola, promover reuniões de pais, expressar menos estereótipos negativos sobre a família atual e sobre a relação entre pais e filhos (Martínez-Cerón, 2005). Nesse aspecto também é importante considerar que, além da sua formação, o docente enquanto pessoa sempre estará

vinculado a sua própria vivência familiar e às ideias que tem sobre os modelos familiares (Petricone Chiarilli, 2009; Morgado et al., 2009).

Estudo brasileiro realizado por Simplício e Andrade (2011) teve por objetivo compreender aspectos que influenciavam a saúde do professor com relação à sua vida profissional. Foram entrevistados 34 professores da rede municipal de Ensino de São Paulo e a análise de conteúdo revelou, entre outros resultados, que a profissão docente exige conhecimentos que vão além daqueles adquiridos ao longo da formação. Foi percebida uma tendência dos professores se autoavaliarem negativamente, se sentindo infelizes consigo e insatisfeitos com seu desenvolvimento profissional. Referiram os participantes que os estágios curriculares, cujo objetivo deveria ser a aplicação prática dos aspectos teóricos estudados, acabam se caracterizando por preocupações excessivas apenas com os aspectos burocráticos, como cumprimento de carga horária, preenchimento de fichas, elaboração de plano de aula, entre outros.

Outras investigações com professores brasileiros comprovaram que estas e outras situações de desgaste podem provocar *burnout* nos docentes, devido à sobrecarga e falta de apoio e motivação para a execução da sua tarefa (Carlotto & Câmara, 2007; Böck e Sarriera, 2006; Carlotto, 2002). Investigação realizada por Robalino Campos e Korner (2005) através de estudos de caso em seis países de América Latina, encontrou altos níveis de *burnout* em docentes chilenos, argentinos e uruguaios.

A literatura aponta diversas possíveis causas para o *burnout*, que abrangem uma combinação de aspectos individuais, sociais, institucionais e contextuais em interação, responsáveis por gerar sintomas de cansaço, baixa valorização profissional, falta de realização profissional, sensação de incapacidade, exaustão emocional e despersonalização (Maslach & Jackson, 1981). Entretanto, Manassero et al (1994) assinalam que uma das causas mais importantes de *burnout* no ensino é o desinteresse que os pais tem por seus filhos. Não é incomum que os docentes precisem enfrentar suas emoções ao mesmo tempo em que buscam acordos para o benefício dos alunos, muitas vezes às custas de seu exclusivo esforço pessoal. Por outro lado, Cassel (1984), já nos anos 80, apontou algumas causas frequentes de *burnout*, entre elas a imagem negativa do sistema escolar, a inadequação da formação docente e a falta de eficácia na administração escolar.

Assim, as idealizações dos professores quanto às possibilidades iniciais de atuação em sua profissão vão sendo reduzidas a partir do enfrentamento da realidade e da prática. Somam-se a isso as problemáticas e demandas provenientes das famílias, que os faz sentir

despreparados para atendê-las. Cabe salientar que a instituição familiar mudou nos últimos tempos e a escola se viu obrigada a dar conta dessa pluralidade em termos de configurações e estruturas familiares (Wagner et al., 2011). O papel do professor também se transformou e ele se viu submetido, tendo que responder a maiores exigências e a lidar com responsabilidades educativas mais complexas, as quais lhe são delegadas pela família (Paula & Naves, 2010; Marcelo & Vaillant, 2009; Oliveira, 2004).

Na opinião de Escayola (2003), os docentes acabam, assim, se deparando com formas extremas de funcionamento familiar. Há grupos familiares em que as funções cognitivo-emocionais permitirão o crescimento saudável do filho, pois há entre os membros relações de cuidado, amor, incentivo à criatividade, tolerância a desacordos, capacidade de contenção da frustração e sofrimento físico ou psíquico. Tais famílias se integram facilmente à escola e se estabelece, geralmente, uma relação positiva. No outro extremo, porém, encontram-se grupos familiares nos quais estas condições ótimas para o desenvolvimento não acontecem e prevalece entre os membros da família sentimentos de desesperança, confusão, ódio. Não há contenção de angústias ou frustrações, nem espaço para o amadurecimento emocional. Estes grupos possivelmente trarão mais desafios à escola e aos professores (Rivera & Milicic, 2006; Escayola, 2003).

Frente a tal realidade, os professores ficam atordoados e vivem uma relação ambígua com as famílias de seus alunos, acumulando tensões geradoras de estresse, com consequências danosas para si mesmos e para o ensino, tais como a desesperança ou descrença em um trabalho educativo desenvolvido em parceria. Podem adotar atitudes desconfiadas e temerosas, pois observam que a família, muitas vezes ausente no cumprimento de seu papel, diante de um fracasso escolar do filho, pode, subitamente, dirigir a eles a responsabilização pelo insucesso, colocando em xeque seu trabalho. Os professores, assim, vivem a tensão de quem, ao mesmo tempo em que se protege, também reclama por diálogo, reconhecimento e valorização profissional (Paula & Naves, 2010). Esta tensão se revela no trabalho cotidiano, quando os docentes têm atitudes contraditórias: algumas vezes reclamam a participação das famílias, em outras as evitam, e defendem como seu o território da sala de aula (Barrera, 2008). A essa situação se soma a autodesqualificação da profissão, devido aos crescentes mecanismos de controle técnico do currículo escolar e a separação entre planejamento e execução, que ocasiona um sentimento de perda de controle por parte dos docentes (Donaire, 2012).

Epstein (1992), que tem se dedicado há décadas à otimização da relação família-escola, alertou já nos anos noventa para a necessidade dos docentes familiarizarem-se com pesquisas e práticas que tenham sido bem sucedidas na aproximação entre a família e a escola. Esta estratégia aprimoraria a formação dos professores, qualificando-os para a realização de contatos efetivos com as famílias de seus alunos. A partir da realidade uruguaia, Cruz (2001) referiu a necessidade de reinventar a profissão docente partindo da formação, que deveria estimular naqueles que almejam a profissão o desenvolvimento de competências básicas, entre as quais se encontram a capacidade de aprender a compreender e a sentir como o outro, assim como reconhecer a diversidade e exercitar a tolerância. Marcelo e Vaillant (2009) advertem sobre a necessidade de problematizar a formação docente, considerando que as mudanças nas crenças e nas condutas não ocorrem somente com as atividades de formação, mas a partir dos contrastes das novas práticas que se desenvolvem no exercício profissional. Esta perspectiva converge com as propostas por Clarke e Hollingsworth (2002), que afirmam que a mudança ocorre quando, na formação, se trabalha não somente o domínio pessoal dos docentes, isso é, seus conhecimentos, crenças e atitudes, mas também o domínio da prática de ensino, as consequências e mudanças que se dão no processo de aprendizagem, nos estudantes e no contexto externo.

Frente a isso, o vínculo entre a família e a escola, demanda do docente o exercício de competências tais como: trabalhar em equipe, informar e implicar as famílias e organizar a própria formação contínua (Perrenoud, 2004). O trabalho em equipe pode assegurar o apoio dos colegas, o que facilita o enfrentamento de situações complexas e conflituosas. Implicar as famílias significa construir espaços de encontro, que ampliem o processo de construção do conhecimento.

Percebe-se, assim, que a integração entre ambiente escolar e familiar não é tarefa fácil e, portanto, não podemos tratá-la de forma amadora ou idealista. Segundo Polonia e Dessen (2005), é fundamental a existência de dados empíricos que permitam identificar os fatores que facilitam ou dificultam a interação família-escola, pois, somente assim é que se poderá influenciar e estruturar políticas educacionais voltadas para esta relação. Grande parte dos estudos que chegam a nossa realidade é proveniente das culturas norte-americana e europeia, espelhando seus valores, normas e crenças no que diz respeito às funções da família e da escola. Certamente tais pesquisas geram conhecimentos que podem ser úteis, mas é imprescindível que se siga pesquisando tal relação em nosso contexto cultural latino americano, tomando como base as nossas características sociais. Assim, torna-se viável o

desenvolvimento e implementação de políticas públicas e programas educacionais mais precisos e efetivos para nossa realidade.

Frente a isso, o objetivo deste estudo, portanto, foi investigar a percepção e avaliação que professores de ensino fundamental em dois países latino-americanos (Brasil e Uruguai) tem a respeito das demandas que recebem das famílias de seus alunos e o quanto sua formação docente contribuiu ou não para lidar com tais demandas na prática. Especificamente, se buscou investigar as demandas da família que aparecem na prática docente e conhecer a formação profissional e as práticas de professores latino-americanos, no caso, brasileiros e uruguaios, no que diz respeito à relação família-escola.

Método

Tratou-se de um estudo de caráter qualitativo exploratório e transcultural que utilizou a técnica do Grupo Focal (Morgan, 1988) com dois grupos de professoras, um brasileiro e outro uruguaio, da primeira etapa do Ensino Fundamental. A técnica do Grupo Focal permite aferir não apenas o quê as pessoas pensam, mas, sobretudo por que pensam de determinada maneira. Assim, é possível aceder a novas compreensões, novos olhares. Ao escolher tal técnica, dispomo-nos a ouvir, desvelar e compreender diferenças, divergências e contradições (Gatti, 2005). No caso deste trabalho, se buscou compreender em profundidade a perspectiva dos professores sobre as demandas que recebem das famílias e conhecer suas crenças, expectativas e preconceções a respeito das mesmas. Cabe ressaltar que foi possível contar com professores extremamente interessados, que se deslocaram fora de seus horários de trabalho para dar voz a este tema.

Participantes:

No Brasil, o grupo focal contou com a participação de dez professoras das redes pública e privada de escolas de Porto Alegre. Quatro delas atuavam na rede particular, cinco na rede pública e uma na rede pública e particular simultaneamente. Entretanto, quase todas as participantes já haviam tido experiência com a rede pública e/ou privada em algum momento de suas carreiras. As idades das participantes variaram dos 26 aos 53 anos, todas possuíam curso superior e o tempo de formadas variava de 4 a 24 anos.

No Uruguai, o grupo focal contou com a participação de nove docentes das redes pública e privada de Montevideú. As idades variaram entre 33 e 57 anos. O tempo de atividade profissional variou entre 7 e 37 anos. Todas as docentes estavam trabalhando no

momento da participação no grupo focal, duas delas nos âmbitos público e privado simultaneamente. Apenas duas das nove docentes atuaram, ao longo de sua carreira, unicamente em âmbito privado, tendo entre 11 e 16 anos de experiência. As demais participantes tinham experiência em ambas as redes de ensino. Cinco das participantes-docentes tinham formação em nível de pós-graduação. Todas as professoras foram convidadas a participar do grupo por meio de indicações, sendo utilizado, portanto, o critério de conveniência.

Instrumentos e Procedimentos:

Os grupos focais tiveram caráter exploratório e foram conduzidos tanto no Brasil como no Uruguai (um grupo em cada país), com duração de duas horas cada. A finalidade consistiu em acessar as impressões das participantes sobre a relação família-escola (Gondin, 2003). Elaborou-se um roteiro prévio (Morgan, 1988), para que servisse de input ao debate, propondo questões abertas a serem pensadas em conjunto. O roteiro abordou a temática da relação família-escola, perpassando pela formação profissional, as práticas docentes e as demandas da família que aparecem no cotidiano. As professoras foram contatadas por conveniência, mediante indicação e convidadas por telefone ou e-mail. A cada uma das participantes foram explicados os objetivos da pesquisa, bem como os aspectos de confidencialidade, anonimato e liberdade de desistência de participação. Também foi averiguada a disponibilidade da participante para comparecer ao grupo em data, local e horário pré-definidos. Cabe salientar que o convite foi feito a professores do sexo feminino e masculino, embora apenas professoras tenham aceitado participar em ambos os países.

O conjunto de opiniões foi gravado em áudio e vídeo e juntamente com um questionário de dados sociodemográficos, que foi preenchido pelas docentes antes do início dos grupos, constituíram o corpo efetivo de texto (Delgado & Gutiérrez, 1995). Todos os procedimentos éticos, tanto da legislação brasileira como uruguaia foram respeitados, tendo sido o estudo aprovado nos respectivos comitês de ética de ambos os países.

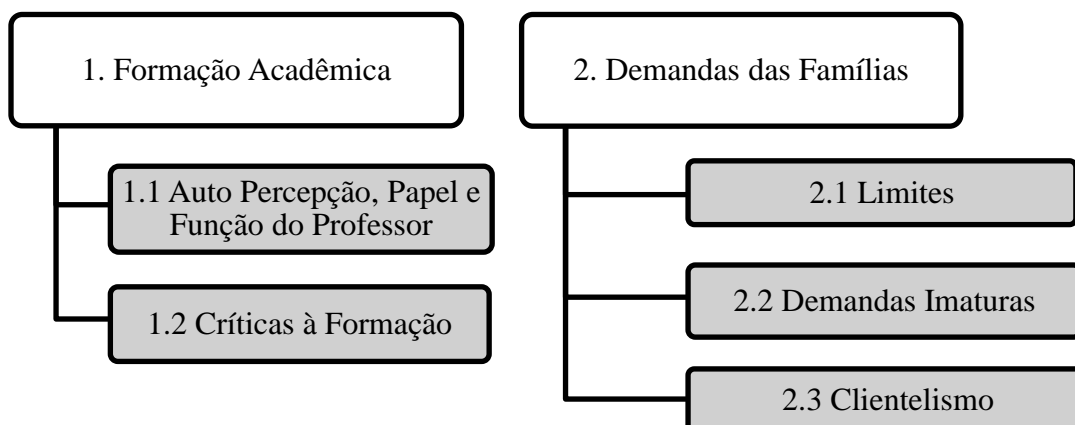
Resultados

As informações de ambos os grupos foram analisadas a partir do roteiro temático do grupo focal, através da técnica da Análise de Conteúdo (Olabuénaga, 1999). Reuniu-se um conjunto de falas, as quais foram organizadas nos seguintes grandes temas: *Formação*

Acadêmica e Demandas das Famílias, os quais se desmembraram em categorias mais específicas de conteúdos (Delgado & Gutiérrez, 1995) que serão apresentadas a seguir³.

As equipes do Brasil e do Uruguai trabalharam primeiramente de forma independente. Logo, reuniram-se para discutir os temas comuns entre os dois contextos.

Quadro 1. Análise dos grupos focais realizados com professores brasileiros e uruguaios



Tema 1: Formação Acadêmica

Este tema compõe-se da discussão das professoras a respeito da sua formação acadêmica, de como se percebem e do seu papel e função profissional, e desmembrou-se em duas categorias:

1.1 Auto-Percepção, Papel e função do Professor:

Esta categoria trata da avaliação que as participantes fazem a respeito do seu papel e da função que desempenham na vida dos alunos e das famílias. Trata também da sua valorização pessoal e profissional, do estereótipo negativo da profissão e a repercussão desses aspectos no desempenho de seu trabalho. Outro conteúdo abordado nesta categoria diz respeito aos limites do professor, ou seja, até onde se pode ou não envolver nos aspectos familiares e se deve ou não auxiliar nas demandas das famílias.

A discussão a respeito do papel do professor foi enfática no grupo brasileiro, e chegou a ser tratada como uma síndrome nomeada por “*coitadismo*” (E., 6 anos de experiência,

³ As falas das docentes uruguaias foram mantidas em espanhol e não traduzidas, para garantir sua autenticidade.

brasileira). Discutiu-se sobre o lugar que determinados professores acabam assumindo, que é o da auto-piedade, sentindo-se enfraquecidos e desvalorizados em suas funções. Assim, como muitas ressaltaram, acabam se identificando com esta ideia e usando-a para justificar uma série de condutas dentro ou fora da sala de aula. *“Se colocam no papel do ‘ah, porque eu sou professora, porque eu ganho pouco’... Bom, querida! Vai fazer outra coisa! [...] eu me incomodava muito com esse coitadismo ... que era levado para dentro da sala de aula, [...] às vezes até em congressos e cursos, em que o assunto começa em uma direção e se desvia totalmente porque as pessoas começam a dar depoimentos! Aí vira depoimentos dos coitadismos! Do quanto eu sofro, do quanto eu passo trabalho, do quanto é difícil... é difícil? É! É difícil! Mas quem disse que ia ser fácil?”* (E., 6 anos de experiência, brasileira).

J.R. (7 anos de experiência, brasileira) ilustra bem como esta identificação com o “coitadismo” acaba influenciando a forma como os pais e até a sociedade tratam o professor, tanto de escola pública quanto de particular. De certa forma, conclui que a desvalorização do professor por parte dos pais tem origem na desvalorização que o próprio docente faz do seu papel. *“Eu tenho vocação? Tenho! Não me vejo trabalhando com outra coisa, mas eu quero ser valorizada, eu quero ter o respeito. O que é que acontece? A família de classe baixa, ela não tem mais o respeito que ela tinha antes pelo professor por causa do coitadismo... o professor fica dizendo ‘eu ganho pouco, eu não sou valorizado’, aí claro! Se colocou em um nível assim de ‘ah, quem que tu pensa que tu é?’, ‘Tu é uma pobre coitada’ [...] não se fala isso em um colégio particular, mas lá muitas vezes o professor é visto assim também, como a babá do filho!”*

Embora sem mencionar ou enfatizar o aspecto da auto-desvalorização, o grupo uruguaio também debateu sobre a escola ser percebida pelos pais como um “depósito de crianças”: *“Cuál es la concepción a veces de los padres, respecto del colegio privado. Para los padres muchas veces el colegio es un depósito de niños. En el cual tú no los llames y no les digas nada porque, o sea, si menos sé, mejor. Está 8 hs, tú tenés que resolver los temas, porque para eso lo ponés todo el día en el colegio, digo, entonces a veces es, hay padres que reclaman más presencia dentro de la institución, en cambio hay otros que, todo lo contrario: cuanto menos me convoquen, menos me llamen, mejor”* (Al., 11 anos de experiência, uruguaia). Neste caso não só a docente como a instituição toda aparece desvalorizada, não estando claro o limite das funções da escola e da família.

Nesta mesma direção, o grupo brasileiro revelou a necessidade de um resgate do papel do professor, pois este está muito perdido e misturado com uma série de outros papéis, em

especial no Ensino Fundamental. As professoras salientaram que fica complicado, muitas vezes, saber os seus limites, ou seja, até onde podem ir e onde não podem opinar porque não possuem capacitação para tal. Percebem que os pais lhes fazem perguntas que, em muitas ocasiões, não sabem responder e ficam, assim, questionando se deveriam ou não saber sobre aquele tópico. *“E não digo só na escola particular, na escola pública também... porque qual é o limite do que eu tenho que fazer pelo meu aluno? Daí penso ‘mas será que eu fiz tudo que eu podia fazer?’ ou ‘será que eu deixei de fazer alguma coisa que eu poderia ter feito?’”* (J., 4 anos de experiência, brasileira). A participante B. (25 anos de experiência, uruguaia), reporta situação semelhante, ao não saber como deve proceder frente aos questionamentos dos pais: *“yo me preocupo... con el equilibrio que uno puede manejar como docente, no? A ver... cuál es el equilibrio? Dónde está ese límite? Bueno, soy rígida y me pongo tajante en determinadas cosas o soy absolutamente permisiva, no? ... entonces, es muy difícil mantener ese equilibrio”*. Fica claro na discussão a incerteza com respeito a não poder delimitar exatamente quais são as competências da função de professor e os sentimentos ambíguos que isso gera nas participantes.

O grupo uruguaio mencionou a confusão de papéis, ao referir que os pais, muitas vezes, *“necesitan... contención. Es ahí cuando decimos que el maestro muchas veces es el psicólogo de la familia (faz gesto de colocar aspas) porque es el que la escucha”* (S., 37 anos de experiência, uruguaia). Também ressaltaram que os pais *“desde lo técnico no te cuestionan nada, te cuestionan más desde el sentido común”* (Al., 11 anos de experiência, uruguaia). Outra participante corrobora, dizendo: *“A mi no me cuestionan por lo técnico, sino que me preguntan ‘que hago?’”* (B., 25 anos de experiência, uruguaia).

Constata-se assim que a identidade destas docentes se vê muito ameaçada e posta em questionamento, já que muitas demandas que recebem são percebidas como desvinculadas de seu papel. No caso do grupo uruguaio, além da confusão de papéis reportada, existe, por parte das docentes mais experientes, um sentimento de confiança no que diz respeito ao trabalho com as famílias, o qual aparece relacionado à experiência e a reflexão constantes sobre as mesmas. *“Yo me siento bien. No sé si tengo autoestima alta, pero me siento muy bien y segura con lo que hago. Si me llego a equivocar, vuelvo atrás y trato de reparar. Frente a la reparación uno crece y crece el vínculo también”* (An., 16 anos de experiência, uruguaia).

1.2 Críticas à Formação:

Esta categoria trata de aspectos teóricos e práticos que as professoras brasileiras e uruguaias sentem como deficitários ao longo dos anos de formação acadêmica. Apontam que sentiram falta de diversas disciplinas e conteúdos instrumentais para lidar com as demandas familiares.

O grupo brasileiro referiu ter sentido falta de estudar Psicologia e Sociologia, porque consideram fundamental para o professor conhecer as características de desenvolvimento de cada faixa etária. O que estudam de Psicologia no curso vincula-se mais às testagens Piagetianas, mas não há outros autores e conteúdos que auxiliem na compreensão dos aspectos sócio-emocionais. A participante C. (20 anos de experiência, brasileira) ilustra: “*eu acho que, principalmente professor de 5ª a 8ª série, o que falta é conhecer a realidade de cada faixa etária, as características desta etapa. Isso é fundamental! [...] E nós, de 1ª a 4ª também! [...] Os alunos hoje são outros, as crianças hoje são outras! Mudou muito e a gente precisa conhecer essas crianças!*”.

Com relação à formação recebida no decorrer dos estudos de magistério para o trabalho com os pais, também o grupo uruguaio se mostrou crítico, conforme diz a docente Ad. (7 anos de experiência, uruguaia): “*Yo, explícitamente no tuve una formación. Sí me pasa que implícitamente, vos hacés la práctica y el maestro de práctica te inculca que es su salón, son sus normas, y el padre, en su casa. Claro, explícito no estaba, pero en el actuar...cotidiano, lo ves*”. A participante An. (16 anos de experiência, uruguaia) corrobora esta ideia: “*No, yo lo que decía, es que en la práctica docente, vos trabajás solo en la clase. Pensando en algo concreto, te pasa que Vos decís “familia” y bueno, a veces tenés la ficha para ver un pre- diagnóstico del grupo, pero la práctica docente no tiene...*”.

A participante E. (6 anos de experiência, brasileira) percebe que os cursos de Pedagogia e Psicologia deveriam andar juntos: “*O curso de Pedagogia deveria ser quase que paralelo ao curso de Psicologia. São coisas muito próximas...*”. J. R. (7 anos de experiência, brasileira) completa o que as colegas salientaram, ressaltando que “[...] *o curso de Pedagogia é praticamente dividido em Psicologia e Sociologia, mas o conteúdo que se está trabalhando ali é muito superficial e a relação familiar, a relação aluno/aluno, professor/aluno, professor/família, escola/família não se vê nada disso! Se passa tudo em branco! A parte da Sociologia, a questão da política, da posição política do professor, do papel do professor, a responsabilidade que ele tem... nada disso é trabalhado dentro da universidade...*”.

Percebe-se assim que há uma queixa destas professoras com relação a déficits de conteúdos que deem subsídios a sua prática com os alunos, as famílias, a instituição escolar. Sentem que as mudanças ocorridas na estrutura familiar e, conseqüentemente, nas condutas das crianças, que refletem na sala de aula, não tem espaço para serem pensadas e discutidas em sua formação, tanto no curso de Magistério (no caso do Uruguai), como Universitário, no caso o curso de Pedagogia no Brasil. Ao contrário, mostram insatisfação ao constatarem que seguem trabalhando com os mesmos autores e da mesma forma que as colegas que já se formaram há mais tempo. Nas palavras de J. (*4 anos de experiência, brasileira*): *“Eu me formei em 2007 e a colega C. P. em oitenta e poucos. Vai ser muito parecido o que eu estudei com o que a C.P. estudou. Então eu acho que ... a base teórica tem que ser modificada também, tem que se ampliar, tem que se conhecer mais...”*.

As participantes do grupo uruguaio também refletiram sobre possíveis sugestões de aprimoramento da sua formação no que tange ao aspecto da melhor instrumentalização para capacitá-las a lidar com as famílias que atendem. Assim, salientaram que quando estão em formação necessitam contatar profissionais experientes, a fim de poderem formar um modelo profissional e conhecer a realidade do dia a dia de quem vivencia a relação com o aluno: *“No me doy cuenta como lo podrían implementar en un programa, pero sí me parece fundamental. Tener una idea de cómo va a ser eso. Por lo menos que te muestren un perfil de maestro, hasta donde, no sé, hasta donde sí, hasta donde no”* (An., *16 anos de experiência, uruguaia*).

Nessa mesma direção o grupo brasileiro refere a falta de disciplinas com enfoque prático no curso: *“a gente tinha prática direto, todos os semestres tinham práticas. Mas fica muito assim... tu vais para sala de aula, tu tem uma semana, tu tens que preparar aquela aula, tu tens que aplicar, é tudo corrido, não existe aquela coisa de envolvimento nenhum com a questão familiar, com a questão da escola...”* (J.R., *7 anos de experiência, brasileira*). No grupo uruguaio, também aparecem conteúdos semelhantes, conforme relata Al. (*11 anos de experiência, uruguaia*): *“De repente lo que sí te pueden enseñar es cómo se hace una entrevista (faz gesto de anotar), pero cuando vos la llevás a la práctica eso que tenés escrito no te sirve para nada. Tenés que evaluar todo, según con qué niños estés, con qué nivel estés, son otras preguntas. Eso lo vas viendo, lo que te sirve, además podés hacer una serie de preguntas que a la larga no te sirven para nada... entonces uno lo va viendo, lo va revisando, cambia preguntas, agrega, pregunta cosas nuevas”*. Nesses casos, observa-se que se trata de uma aprendizagem que ocorre desvinculada da formação do docente, a qual é desenvolvida pelo professor pela experiência, a partir do trabalho cotidiano.

O grupo brasileiro também debate que a realidade da sala de aula não condiz com o que estudaram nos seus cursos de formação: “*Até porque, eu nunca fui muito a favor desses teóricos todos... eu estudei lá na faculdade excluí todos da minha vida (risos), porque... cá entre nós né gente? A realidade deles é óóó (estala os dedos)...ultrapassadíssima! Tem coisas ali importantes? Tem! Mas nós... temos novos pesquisadores, gente atual, gente que está vivendo o presente, que tem ideias melhores agora e nós precisamos nos adaptar a nossa realidade! Não dá para ficar estudando teórico de três séculos e achando que isso vai, na prática, vai nos ajudar!*” (E., 6 anos de experiência, brasileira).

O grupo brasileiro referiu, assim, que o curso de Pedagogia precisa ser revisto e fortalecido para preparar profissionais mais capacitados a lidar com a realidade dos alunos, das famílias e das escolas. No caso do grupo uruguaio, as docentes insistiram que a formação e reflexão da prática eram importantes, detendo-se no aprendizado do instrumental para o enfrentamento do cotidiano, como é o caso da entrevista. Nos dois casos, se necessitaria uma revisão dos fundamentos teóricos e, especialmente, da oportunidade de exercitar na prática esse aprendizado sob a supervisão de profissionais experientes. Estas mudanças na formação poderiam colaborar para fortalecer os professores, de forma geral, no exercício de seu papel.

Tema 2: Demandas

O tema *Demandas* diz respeito a todos os aspectos que derivam das famílias dos alunos e chegam à escola, mais especificamente à sala de aula e às professoras, com as quais elas sentem-se obrigadas a lidar. Foi possível identificar várias demandas em ambos os grupos, nas quais identificou-se três temas principais: a demanda por **limites**, ou seja, as famílias ora querem e validam os limites dados pela escola, ora contestam. As **demandas imaturas** são as que chegam sob forma de exigências ou pedidos de tratamento especial a seu filho(a) e já não condizem mais com a idade cronológica dos alunos. Um aspecto fortemente debatido no grupo brasileiro foi o assunto do *clientelismo* e a imposição dos pais para que suas vontades e exigências prevaleçam no ambiente escolar. Por fim, elas discutiram sobre as demandas que chegam por parte da escola.

2.1 Limites definidos pela escola:

As docentes mencionaram que há duas atitudes das famílias frente aos limites dados na escola: alguns pais demandam explicitamente às professoras que assumam esta tarefa de impor limites, posto que, muitas vezes, eles próprios não conseguem fazê-lo; outros vão de

encontro aos limites dados pelo professor, e, assim, boicotam as combinações feitas na escola. O depoimento de B. (25 anos de experiência, uruguaia), reflete justamente estas atitudes opostas adotadas pelos pais: *“Yo veo acá... como dos puntas no? La familia que deposita... ‘tu hacete cargo de la educación y yo hago esto y no me llamen, no’... y la otra familia que dice ‘no a ver, tu sos la maestra pero yo soy el padre, todo lo que hagas me lo consultas’ [...] entonces yo hablaba de ese equilibrio... donde está ese equilibrio, cómo encontrarlo? Cómo llevar a la familia ‘bueno, yo soy la maestra, déjame lo técnico’... busco estrategias contigo para que tu ló ayudes en tu casa, o venite a la escuela y vemos cómo manejamos tal tema”*.

Em alguns casos então, os pais acabam transferindo às professoras atitudes que seriam de sua responsabilidade, como se a Escola fosse apenas uma extensão da casa da família. A professora C. P. (25 anos de experiência, brasileira) ressalta que há demandas de aspectos relacionados ao fórum íntimo da família, conforme seu relato: *“Chegam a pedir coisas muito básicas... ‘está difícil para ela deitar de noite, a coisa vai indo..., e quando vê já são onze horas e daí é claro, não dá tempo de fazer o tema né, profe?’ e manda bilhete na agenda: ‘não fez o tema porque deitou muito tarde’.(...) Pô! Como assim? Como é que a gente vai fazer isso? Essa alçada não é da escola, não é do professor. É a coisa do limite, cai nela de novo, mas é só para exemplificar o quão básicos são os pedidos de socorro”*. A professora J. (4 anos de experiência, brasileira) complementa, observando que em reuniões de pais na sua escola, muitos reclamam que o colégio não está trabalhando os hábitos de estudo e de organização, pois em casa eles não se organizam. *“Tá, mas uma organização aqui nós temos! [...] mas em casa cada família vai ter a sua organização! Eu não tenho como dizer que o fulaninho vai estudar das 9 da noite às 10. Isso é uma coisa que a família vai dizer!”*.

Nos depoimentos do grupo uruguaio surgiu a mesma situação, ou seja, pais cobrando atitudes das professoras para que assumam aspectos que deveriam ser de sua responsabilidade: *“pero lo que yo noto es que ellos cuestionan, que te reclaman y que te preguntan y que están siempre dispuestos a golpear la puerta para preguntar cómo voy a hacer con el limite... lo cotidiano, lo de la casa...”* (Al., 11 anos de experiência, uruguaia).

2.2 Demandas Imaturas:

Outro tema que apareceu entre as demandas, foi mencionado como demandas imaturas. Segundo as participantes, os pais chegam a solicitar às professoras que amarrem os cadarços dos tênis dos filhos ou que peçam aos colegas deles materiais ou favores que os seus filhos precisam, mas não tem coragem de pedir por serem muito tímidos. Acaba, assim, sendo

uma demanda dos pais de que a professora faça coisas pelos seus filhos, perpetuando a dependência como forma de relação. Conforme C. (20 anos de experiência, brasileira) relata: “*eu vejo assim, as famílias muito confusas, atrapalhadas, não sabem como ajudar. Não ajudam o filho a crescer, tem dificuldades em aceitar as orientações da escola porque demanda trabalho! É trabalhoso para a família, é trabalhoso deixar seu filho crescer, sabe?*”.

A participante Ad. (7 anos de experiência, uruguaia), corrobora: “*La demanda si... viene por otro lado... ‘yo no sé qué hacer con el... el tiene 7 años! Tiene 7! Cuando tenga quince qué hacemos?’... e dicen ‘ponele un limite, corregime ese...’(referindo-se ao filho/aluno).*

O grupo de docentes uruguaias também salientou que as famílias, muitas vezes, são constituídas por pais e mães jovens, e, portanto, sem muita experiência, o que faz com que recorram a elas para pedir ajuda: “*claro que ahí también se marca un limite, yo decía hoy lo del asistencialismo porque, a ver... muchas de estas familias, son familias jóvenes, que tienen poca experiencia como mamá y papá... entonces a veces ese limite que vos marcas... hay que dejarlo claro... porque si no te van a buscar por todo*” (An., 16 anos de experiência, uruguaia).

2.3 Clientelismo:

Algumas participantes mencionaram que em certas escolas particulares o tema dos limites é tratado sempre de forma a atender aos desejos dos pais. Desta forma, quando algum pai se sente descontente com alguma conduta de imposição de limites por parte da escola, basta ir até a direção da escola e determinar o que quer que seja feito. Como diz J.R. (7 anos de experiência, brasileira): “*a experiência que eu tenho em escola particular é bem diferente assim... inclusive eu trabalhava na disciplina e na escola onde eu trabalhava era aquela coisa, os pais impunham o que deveria ser feito ou não dentro da escola. A criança tinha direito de fazer o que queria e se tivesse qualquer tipo de limite, alguma coisa assim, que a criança sentisse, os pais iriam cobrar da direção. Não era nem sanção assim... era uma coisa de que a família determinava como a escola tinha que agir. A criança estava aprontando todas e chamavam, e na verdade ficava tudo assim ‘abafa o caso’, ‘não vamos falar sobre isso’, ‘muda de assunto’...’*”. Nestas ocasiões, a conduta dos pais era de desautorizar a escola. A postura da escola de recuar frente à queixa de alguns pais, foi nomeado pelas participantes como “clientelismo”. Nesse tipo de interação, a família entende que por estar pagando, pode

fazer tudo do seu jeito e quer ser atendida da forma como pensa que as coisas devam funcionar, não respeitando as combinações e normas da instituição. A escola, por sua vez, não quer perder o cliente e age com visão mais empresarial do que educativa.

No grupo uruguaio também surgiram diferenças de tratamento dos pais em relação às professoras considerando se a escola era pública ou particular, conforme refere Ad. (7 anos de experiência, uruguaia): *“Además es bien distinto porque a mi, por ejemplo, ... que este año ingrese al privado, ... es ‘yo pago esta cuota vos me atendes ahora’... El nivel de la pública no te pasa esto, a nivel de la pública el padre tiene un limite y una distancia con el maestro”*

Da mesma forma que alguns pais sentem que podem impor suas vontades à Instituição Escolar a qualquer custo, por sentirem-se respaldados pelo aspecto empresarial da escola, que luta pela permanência do aluno/cliente, há outras formas em que o clientelismo também se manifesta. As participantes brasileiras mostraram-se preocupadas com a utilização do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) como instrumento de ameaça por parte das famílias. Citaram casos que acompanharam, e que ocorreram em suas escolas, de colegas que foram denunciadas em Delegacias de Polícia por pais que alegavam fatos “absurdos”, segundo as participantes.

A professora J.R. (7 anos de experiência, brasileira), que leciona em escola pública, acredita que determinadas crianças são orientadas em alguns programas sociais a usarem o Estatuto como ameaça. *“Não se pode falar mais nada!”*, relatou C. (20 anos de experiência, brasileira). As professoras também ficaram muito mobilizadas com o relato de J.R. sobre uma situação que ocorreu em sua escola: *“na escola que eu trabalho à tarde, surgiu uma coisa assim que... agora que a direção e o pessoal da supervisão e orientação está começando a se dar conta, que as crianças estão se deixando roxas, fazem sucção da pele para ficar roxo e acusar os professores..”*. A professora salientou, ainda, que lidam com comunidades muito difíceis, de famílias envolvidas com drogas, com tráfico e, portanto, chamar estas famílias para a escola resulta complicado. Assim, tenta-se resolver tudo dentro da escola e as crianças, ao saberem que a professora vai ser chamada para discutir qualquer situação na direção, acabam usando destes métodos para criar denúncias fictícias. Também, em muitas ocasiões, as professoras sentem-se ameaçadas por comentários de determinados alunos em aula que demonstram ter conhecimento do ECA e manifestam “o que pode e o que não pode”. Para E. (6 anos de experiência, brasileira) *“há um problema de muitos direitos né? Todo mundo tem muitos direitos”*.

No grupo uruguaio, surgiram relatos semelhantes, embora não tratando especificamente de ameaças, mas sim pela imposição de suas vontades de forma ríspida, por exemplo, quando se trata das professoras darem limites a condutas indesejadas dos filhos: “*yo quiero saber que hicieron uds, los docentes*” comenta S. (37 anos de experiência, uruguaia) que é a primeira interpelação dos pais. A mesma participante comenta que os pais fazem aliança imediata com seus filhos contra os docentes quando existe a possibilidade de repetir o ano escolar “*Le va a caer horrible*”. Nestes casos, embora não tenham surgido situações de ameaças ou denúncias reportadas pelas docentes uruguaias, houve acordo entre as participantes de ambos os países a respeito da condição de, nesses casos, as professoras serem colocadas “sob suspeita” por parte das famílias.

Discussão e Conclusões

Ainda que o objetivo desse trabalho não tenha sido o de comparar realidades distintas, mas sim de conhecer os diferentes contextos, no caso brasileiro e uruguaio, a análise das falas das participantes permitiu verificar inúmeras semelhanças na relação que família e escola estabelecem na prática cotidiana. Chama atenção os conteúdos que dizem respeito ao papel do professor. É possível perceber uma oscilação entre o sentimento de desvalorização – o “coitadismo” – referido pelas participantes, e certa onipotência, quando expressam que se sentem impelidas a dar conta de todas as demandas familiares, como se fossem capazes de abarcá-las. Nesse caso, fica clara a contradição assinada por Paula e Naves (2010) de que a autodesvalorização convive com a necessidade de respeito e prestígio social.

Nesse sentido, observa-se a dificuldade que as professoras expressaram em delimitar o seu papel frente a si mesmas e frente às famílias. O fato de que, em ambos os países, os grupos tenham sido heterogêneos quanto a idade e tempo de experiência, facilitou a aparição de alguns matizes. No que se refere à temática central, as docentes se mostraram com poucos recursos para trabalhar com a diversidade das demandas familiares. Quando estes recursos apareciam na fala das participantes, estavam mais vinculados a experiência que a sua formação profissional.

A literatura sobre este aspecto define o professor como aquele que deve tomar a iniciativa e assumir o protagonismo na relação família-escola. Entretanto, as participantes revelaram as lacunas que percebem em sua formação profissional o que pode estar dificultando a discriminação e encaminhamento das demandas que vão além do conteúdo acadêmico e da atividade didático-pedagógicas. Sendo assim, é comum que as professoras se

apoiem, eminentemente, na sua experiência e intuição e enfrentam tais demandas, a partir da dinâmica do ensaio e erro. Nesse sentido, observa-se que há uma tendência a responderem a todas as demandas, sem saberem o limite do que é próprio de sua função. Entretanto, o exercício do papel daquele que atende, responde, sabe, é muito oneroso e difícil de sustentar. Nesses casos, nota-se que, dessa forma, as professoras retroalimentam as famílias no seu desejo de que a escola e os docentes deem conta de todas as dificuldades que enfrentam com seus filhos. Frente a isso, além de conteúdos teóricos, os professores se beneficiariam muito se lhes fosse proporcionado espaços de reflexão e desenvolvimento da sensibilidade para poder discriminar tais demandas. Somente nessa perspectiva é que o professor poderá exercer o verdadeiro protagonismo de quem orienta, lida e encaminha, sem ser necessariamente aquele que resolve. Entretanto, nota-se que o desenvolvimento da autoconfiança no exercício da sua função como mediador da relação família-escola, caracterizado pelo ponto de equilíbrio entre a impotência e a onipotência, diz respeito mais à experiência do que a formação recebida nos relatos de ambos os grupos estudados. A dificuldade na discriminação e no encaminhamento das demandas familiares é fator gerador de ansiedade e, por vezes, provoca problemas de autoestima, pois retroalimenta um ciclo de *desprofissionalização*, o qual constitui um dos fatores de risco mais importantes para a aparição da síndrome de *burnout*, muito presente nos estudos relacionados à profissão docente. De todas as formas, considerando que este é um tema da atualidade, chama atenção que nenhuma das participantes se dá conta de sintomas relacionados com a síndrome, nem se referem a pessoas próximas que tenham tal padecimento. Talvez o fato de terem acudido à solicitação de participação no grupo focal pode estar denotando a sua disponibilidade e comprometimento com o tema, o que indica melhores níveis de saúde destas docentes.

A vivência do vínculo com as famílias, por ser um fenômeno multifacetado, exige estratégias complexas que devem ser desenvolvidas de forma paralela. Entre elas, conhecer as famílias com as quais se trabalha ajudaria para o estabelecimento de parcerias. Um trabalho de parceria envolve corresponsabilidades. Poucos educadores iniciam na profissão com um entendimento avançado sobre como desenvolver e manter programas de parceria que informem e envolvam todas as famílias a cada ano escolar dos seus filhos (Epstein, 2011). Para que isso ocorresse, seria preciso que os educadores tivessem conhecimento acerca dos backgrounds, da linguagem, da religião, cultura, história, estrutura, etnia, classe social e outras tantas características do curriculum familiar de seus alunos, o que facilitaria sua comunicação com eles. Esse conhecimento é norteador na construção de estratégias, o que

nem sempre é priorizado num sistema que frequentemente opera num ciclo de demanda e resposta, com pouca reflexão e poucas oportunidades de aproximação da realidade das famílias que compõem a comunidade escolar.

Se o conhecer bem é um primeiro passo, este não resulta suficiente para pensar a partir de um enfoque sistêmico as relações entre a família e a escola. É necessário aprofundar a comunicação, tanto internamente na escola como com as famílias. Como assinalam Dowling e Osborne (1996) a comunicação pode ajudar a identificar e esclarecer os problemas, tratando de ver como surgem, sem ter o foco nas causas ou possíveis responsáveis, mas negociando acordos que levem a mudanças. Na fala das participantes, se detecta suas tentativas e esforços em conhecer e comunicar-se com as famílias de seus alunos, ainda que tenham encontrado dificuldades e não tenham chegado a acordos e definição de objetivos para realizar as mudanças necessárias. A exemplo disso, estão as estratégias de comunicação mencionadas, as quais mantêm o *status quo* da escola e da relação família-escola de forma geral. Nesses casos, ambas as partes sustentam e reproduzem suas próprias dificuldades. Sendo assim, as participantes mencionam famílias que demandam da professora responsabilidades impróprias, como dar limites básicos. Frente a isso, deve-se definir e planejar a mudança junto às famílias, re-empoderando as mesmas no seu papel e função educativas.

Quanto à queixa referente à formação profissional discutida pelas professoras, fica evidente que os cursos de preparação de professores carecem não só de aspectos teóricos, mas, especialmente, de espaços reflexivos que favoreçam aos sujeitos em formação estabelecerem ligações entre a teoria e a prática, pois sem essa condição, nenhuma teoria por si só da conta da complexidade do dia a dia da escola. As lacunas na formação aparecem, assim, na falta de ferramentas e no desgaste emocional para o enfrentamento de situações desafiadoras advindas das famílias. Por não se sentirem preparados, os professores acabam tendo um *locus* externo de controle, onde as estratégias que são ou não bem sucedidas, as conquistas ou dificuldades de um aluno e um bom ou insatisfatório relacionamento com as famílias, acabam sempre sendo explicados sem considerar a sua interferência, implicação ou responsabilidade.

Nesse sentido, pode-se dizer que se necessita abrir uma discussão profunda sobre o que significa formar os docentes para o trabalho com as famílias. O educador precisa aprender a ressignificar seu papel e função frente às novas exigências sociais e às novas formas de configuração e estrutura familiar (Escayola, 2003), o que vai além do domínio teórico. Autoconhecimento, atitude de abertura e visão crítica da realidade, assim como o trabalho em

equipe são habilidades necessárias a serem desenvolvidas na formação profissional. Portanto, segundo Perrenoud (2004) e Clarke e Hollingsworth (2002), qualquer programa de formação docente, tanto básica como contínua, deverá definir com clareza as competências necessárias para otimizar e aperfeiçoar o vínculo entre instituições educativas e as famílias. Entre elas, destaca-se a capacidade de identificar problemas, enfrentar imprevistos, tomar decisões, negociar e criar soluções a partir de um trabalho de cooperação, sem perder de vista o impacto transformador da aprendizagem nos estudantes.

Sendo assim, qualquer proposta de aperfeiçoamento da formação docente em direção a subsidiá-lo no enfrentamento das complexas demandas familiares, deveria respeitar e problematizar a identidade do professor. Nesse sentido, trabalhar suas próprias crenças e vivências com relação à sua família de origem e a família a qual constituíram, os alicerces de sua motivação profissional e suas perspectivas e objetivos na carreira docente, poderiam auxiliar na formação de um sujeito mais inteiro no enfrentamento da diversidade familiar que implica o exercício da profissão docente.

Referências

- Barrera, P. (2008). *Los deberes escolares y tareas en casa: exploración sobre los objetivos para los que son enviados y su cumplimiento*. Memorial Final de Pós-graduação em Psicologia Educacional (Pós-graduação em Psicologia). Universidade Católica do Uruguai, Montevideú.
- Bhering, E. & Siraj-Blatchford, I. (1999). A relação Escola-Pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, (106), 191-216.
- Böck, V. R. & Sarriera, J. C. (2006). O Grupo Operativo Intervindo na Síndrome de Burnout. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 10(1), 31-39.
- Bronfenbrenner, U. (1998). Strengthening family systems. In Zigler, F. & Frank, M. (1998) (Eds.) *The parental leave crisis: Toward a national policy*. New Haven, CT: Yale University Press, p.143-160.
- Carlotto, M. S. & Câmara, S. C. (2007). Preditores da Síndrome de Burnout em Professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 11(1), 101-110.
- Carlotto, M. S. (2002). A Síndrome de Burnout e o Trabalho Docente. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 7(1), 21-29.

- Carvalho, M. E. P. (2004). Modos de Educação, Gênero e Relações Escola-Família. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 41-58.
- Cassel, R. L. N. (1984). Critical factors related to teacher burnout. *Education*, 105, 102-106.
- Cavalcante, R. S. C. (1998). Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 29(2), 153-160.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher Professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Comellas, M. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Grao.
- Curbelo, P. (2012). *El curriculum educativo familiar y su relación con el ciclo escolar*. Tese de Mestrado em Psicologia Educacional (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica do Uruguai, Montevideú.
- Cruz, R. (2001). *Formación Docente. Un informe preliminar sobre su situación y Proyección*, Disponível em:
<http://ipes.anep.edu.uy/documentos/articulos_2004/Documentos_art/pdf/art_cruz.pdf
> Acesso em 15 mar. 2013.
- Delgado, J. M. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicos cualitativos de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Donaire, R. (2012). *Los docentes en el siglo XXI. Empobrecidos o proletarizados?*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Dowling, E. & Osborne, E. (1996). *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. Barcelona: Paidós.
- Escayola, E. (2003). Padres y educadores: un encuentro singular. In.: Alfonso, C., Amat, R., D'angelo, E., et al. (Orgs.) *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona: Editorial Grào, p.73-78.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In.: M. Alkin (Ed.) (1992). *Encyclopedia of educational research*, New York: MacMillan.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: preparing educators and improving schools*. Johns Hopkins University: Westview Press.
- Faria Filho, L. M. (2000). Para entender a Relação Escola-Família: uma contribuição da história da educação. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), 44-50.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro
- Gervilla, A. (2008). *Familia y educación familiar: conceptos clave, situación actual y valores*. Madrid: Narcea.

- Gimeno, A. (1999). *La família: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Gondim, S. M. G. (2003). Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 12(24), 149-161.
- Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G. & Zenakou, E. (2009). An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education. *School Psychology International*, 30(3), 311-328.
- Manassero, M. A., Vásquez Alonso, A., Ferrer Pérez, V., Fornes Vives, J. & Fernández Bennassar, M. C. (1994). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Palma de Mallorca: MEC. Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa.
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Martínez Cerón, G. (2005). Sombras y luces de la relación familia y escuela. In.: Escudero Muñoz, J. M., Guarro Pallás, A., Martínez Cerón, G. & Riu Sala, X. (2005) (Orgs.). *Sistema educativo y democracia*. Madrid: Octaedro, p. 99-150.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Morgado, B., Jimenez-Lagares, I. & Gonzalez, M. M. (2009). Ideas del profesorado de primaria acerca de la diversidad familiar. *Cultura y Educación*, 21(4), 441-451.
- Morgan, D. L. (1988). *Focus Groups as Qualitative Research: Qualitative Research Methods Series*, 2, 2.. ed., Sage Publications.
- Olabuénaga, J. I. R. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Oliveira, D. A. A. (2004). Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade, Campinas*, 25(89), 1127-1144.
- Oliveira, C. B. E.; Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia, Campinas*, 27(1), 99-108.
- Perera, H., Bertoni, E. & Contera, C. (2005). Modelos de formación docente en Uruguay. Estudios de três casos. *Educação*, 57(3), p. 461-487.
- Paula, A. C. R. R. & Naves, M. L. de P. (2010). O estresse e o bem-estar docente. *Revista Educação Profissional*, 36(1), 61-71.

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Grao.
- Petricone Chiarilli, F. (2009). La familia de origen del docente: estilo educativo y aspectos relacionados con su ejercicio profesional. In.: Ríos González, J. A. (2005) (Org.). *Personalidad, madurez humana y contexto familiar*. Madrid: CCS, p. 1074-1085.
- Polonia, A. C. & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das Relações entre Família e Escola. *Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 9(2), 303-312.
- Ríos González, J. A. (2009). La educación como contexto interactivo: el encuentro familia-centro educativo. In.: Ríos González, J. A. (2005) (Org.). *Personalidad, madurez humana y contexto familiar*. Madrid: CCS, p. 959-970.
- Rivera, M.; Milicic, N. (2006). Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica. *Psyke*, 15(1), 119-135.
- Robalino Campos, M. & Körner, A. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Sanders, M. G.; Epstein, J. L.; Connors-Tadros, L. (1999). *Family Partnerships with High Schools: The parents' perspective*. Report N° 32. Baltimore: Johns Hopkins University. Center for Research on the Education of Students Placed at Risk.
- Simplicio, S. D. & Andrade, M. S. (2011). Compreendendo a questão da saúde dos professores da rede pública municipal de São Paulo. *Psico*, 42(2), 159-167.
- Villas-Boas, M. A. (2011). *A Relação Escola-Família-Comunidade inserida na problemática da formação de professores*. (n/d). Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf> Acesso em: 03 nov. 2011.
- Vyverman, V. & Vettenburg, N. (2009). Parent Participation at School: a research study on the perspectives of children. *Childhood – a global journal of child research*, 16(1), 105-123.
- Wagner, A., Tronco, C. & Armani, A. B. (2011). Introdução – Os Desafios da Família Contemporânea: Revisitando Conceitos. In.: Wagner, A. e cols. (2011). *Desafios Psicossociais da Família Contemporânea: pesquisas e reflexões*. Porto Alegre: Artmed, p. 19-35.
- Xu, F. (2002). Do early adolescents want family involvement in their education? Hearing voices from those who matter most. *The School Community Journal*, 12, 53-72.

CAPÍTULO III

A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental

Lisiane Alvim Saraiva¹
Adriana Wagner²

Resumo:

Embora já estejam comprovados os benefícios da proximidade entre a Família e a Escola, constata-se que ainda existem muitos empecilhos para que esta relação seja eficaz. A escola parece ter dificuldades em compreender a realidade vivida por seus alunos e famílias e a assimetria nessa relação tende a perpetuar as dificuldades de construir uma aliança eficaz que favoreça o envolvimento do aluno no espaço acadêmico. Frente a essa realidade, o objetivo do presente trabalho é apresentar a perspectiva da escola e da família sobre as vicissitudes dessa relação a partir dos depoimentos de pais e professores de Ensino Fundamental. Realizou-se dois grupos focais: um com professores de Ensino Fundamental (dez participantes) e outro com pais de alunos (sete participantes) que frequentam a mesma etapa de escolarização. A partir da Análise de Conteúdo, as informações do grupo focal com os docentes configuraram os seguintes temas: *Demandas das famílias que aparecem na prática docente; Situações que demandam interação com as famílias; Percepção do professor sobre a família e sobre seu papel.* A análise do grupo de pais culminou nos seguintes temas: *O envolvimento da família com a escola dos filhos; A comunicação com a escola; Dificuldades Percebidas na Relação Família-Escola, Mercantilização da Educação.* As conclusões remetem a uma realidade perfilada por fronteiras difusas entre família e escola, revelando dificuldades que obstruem essa relação e convergem para um jogo de culpabilidades mútuas. Discute-se a possibilidade de otimização dessa relação a partir de estratégias conjuntas sistemáticas que contemplem docentes e pais em suas reivindicações. Desde essa perspectiva, retoma-se a importância de desenvolver a tarefa educativa de forma conjunta, tendo sempre o aluno como foco e prioridade nesse processo.

Palavras-chave: Relação Família-Escola, Ensino Fundamental, Educação.

Abstract:

Although the benefits of a close relationship between families and school have been already proved, it appears that there still are many obstacles to be transposed in order to make this relationship more effective. The school seems to have difficulties in understanding the reality experienced by their students and families, and the asymmetry in this relationship tends to perpetuate the difficulties of building an effective partnership that encourages student involvement in the academic space. Facing this reality, the objective of this paper is to present the school and family perspectives on the peculiarities of this relationship from the testimony of Parents and Teachers of Elementary School kids. Two focus groups were conducted: one with Elementary School Teachers (ten participants) and one with Parents of students (seven participants) attending the same stage of schooling. By content analysis, the information

¹Beneficiário de auxílio financeiro da CAPES Brasil; Bolsista CAPES de doutorado/UFRGS

²Beneficiário de auxílio financeiro da CAPES Brasil; Bolsista produtividade CNPq

collected from the groups were categorized. The Teachers' group configured the following topics: *Demands of families that appear on teaching practice; Situations that require interaction with families; Teachers' perception about families and their roles.* Analysis of the Parents' group resulted in the following themes: *Family involvement with their children's school; Communication with the school; Perceived difficulties in family-school relationship, Commodification of Education.* The conclusions refer to a reality shaped by diffuse boundaries between family and school, revealing difficulties that obstruct this relationship and converge to a set of mutual guiltiness. It is also discussed the possibility of optimizing this relationship through systematic joint strategies that address Teachers and Parents in their claims. From this perspective, it is highlighted the importance of developing the educational task together, always having the student in focus and as a priority in this process.

Keywords: Family-School Relationship; Elementary School, Education.

Resumen:

Aunque ya están comprobados los beneficios de la proximidad entre Familia y Escuela, se constata que existen muchos impedimentos para que esta relación sea eficaz. La escuela parece tener dificultades en comprender la realidad vivida por sus alumnos y familias, y la asimetría de esta relación tiende a perpetuar las dificultades en la construcción de una alianza eficaz, que favorezca el desarrollo del alumno en el espacio académico. Frente a esa realidad, el objetivo de este trabajo es presentar la perspectiva de la escuela y de la familia sobre las vicisitudes a partir de las informaciones de padres y profesores de la Educación Fundamental. Se realizaron dos grupos focales: uno con profesores de Enseñanza Fundamental (10 participantes) y otros con padres de alumnos (7 participantes) que transitaban la misma etapa de escolarización. A partir del Análisis de Contenido, las informaciones con el grupo focal de docentes configuraron los siguientes temas: *Demandas de las familias que aparecen en la práctica docente; Situaciones que demandan interacción con las familias; Percepción de los profesores sobre la familia y sobre su papel.* Del análisis del grupo de padres surgieron los siguientes temas: *Implicación de las familias con la escuela de sus hijos; La comunicación con la escuela; Dificultades percibidas en la Relación Familia-Escuela; Mercantilización de la Educación.* Las conclusiones remiten a una realidad delimitada por fronteras difusas entre familia y escuela, relevando dificultades que obstruyen esa relación y derivan en un juego de culpabilidades mutuas. Se discute la posibilidad de optimizar esta realidad a partir de estrategias conjuntas sistemáticas que contemplen a docentes y padres en sus reivindicaciones. Desde esta perspectiva se retoma la importancia de desarrollar la tarea educativa en forma conjunta, teniendo siempre al alumno como foco y prioridad del proceso.

Palabras claves: Relación familia -escuela; Enseñanza Fundamental; Educación

Introdução

A Família e a Escola são instituições que compartilham a tarefa de preparar e encaminhar os sujeitos para a vida nos seus mais diversos aspectos. Até o início do século XX, a educação das crianças se dava fundamentalmente sob a tutela da família, que controlava o aprendizado que ocorria em casa. Uma separação mais acentuada entre os papéis da escola e da família passou a acontecer a partir de meados do século XX, quando a escola

foi assumindo a responsabilidade pelo desenvolvimento de conteúdos formais e à família cabia seguir zelando pela educação moral, cultural e religiosa de suas crianças (Vila, 2003; Hill & Taylor, 2004). Sendo assim, atualmente, considera-se que a família e escola assumem responsabilidades complementares no que diz respeito à educação das crianças e jovens.

Estudos atuais apontam que uma boa parceria entre família e escola tende a ser fator preditor de saúde, visto que melhora o processo de aprendizagem, afeta positivamente os resultados acadêmicos. Previne igualmente problemas de comportamento, de frequência nas aulas, abandono escolar e estimula o seguimento dos estudos em nível superior (Cavalcante, 1998; Bhering & Siraj-Blatchford, 1999; Xu, 2002; Polonia & Dessen, 2005, Koutrouba et al, 2009; Epstein, 2011). Frente a essa perspectiva, o presente estudo teve por objetivo conhecer a perspectiva de professores e pais de crianças do Ensino Fundamental a respeito das relações que vivenciam na interação família-escola.

A literatura referente à temática, produzida no Brasil, revela que a relação família-escola tem sido discutida, prioritariamente, a partir de dois enfoques: psicológico e sociológico (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). O enfoque sociológico considera os determinantes ambientais e culturais e denuncia conflitos entre a educação e a classe social, entre os objetivos da escola e a organização das famílias. Na opinião de Lewis e Forman (2002), grande parte da literatura concentra-se em explicar e discutir de que forma a classe social dos pais afeta ou não o seu envolvimento com a escola. Características demográficas, status socioeconômico, etnia e *background* cultural são tidos como fatores associados ao envolvimento parental nas escolas (Hill & Taylor, 2004). Neste sentido, as famílias que destoam do modelo almejado pela escola são consideradas responsáveis pelas disparidades escolares. Na visão de muitas escolas, as famílias deveriam adotar as mesmas estratégias de socialização das crianças e jovens por elas utilizadas. Assim, quando os resultados são insatisfatórios e deficitários ou se existem conflitos entre o currículo escolar e a educação doméstica, é sinal de que há problemas. Nessa perspectiva, a relação família-escola, portanto, depende basicamente do consenso entre filosofia educativa doméstica e currículo escolar (Carvalho, 2004). A preocupação da escola passa a ser, então, as estratégias de socialização que as famílias utilizam. Com isso, a escola amplia seu leque de ação com a intenção de promover educação para as famílias tidas como “desestruturadas” e inábeis para educar seus filhos (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). De acordo com Garbó (2013), o termo “desestruturado” traz uma conotação negativa para fazer referência àqueles grupos que não respondem ao modelo tradicional de família (pai, mãe e filhos) e que são desvalorizados pelo

contexto educativo, embora haja nestes grupos adultos responsáveis que assumiram a educação e cuidados das crianças.

A partir desses pressupostos, os professores acabam pautando suas expectativas e entendimento das famílias em função da classe social da comunidade que atendem, (Lewis & Forman, 2002). Sendo assim, parece haver preferência por aqueles pais de classe média que possuem competência científica semelhante à sua, são mais esclarecidos, estão atentos à criança e conhecem a importância do processo de escolarização (Villas-Boas, n.d). Em contrapartida, existe, também, uma falsa crença por parte dos professores de que os pais provenientes de nível socioeconômico menos favorecido não estão preocupados com seus filhos, adotando postura negligente e pouco participativa. Também pensam que estes não tem nada a contribuir para o currículo escolar, por não terem formação educacional destacada, sendo que sua participação deveria centrar-se em comparecer às reuniões e entregas de boletins (Cavalcante, 1998; Polonia & Dessen, 2005; Ribeiro & Andrade, 2006).

Hill e Taylor (2004) e Lewis e Forman (2002) discutem que, de fato, os professores que provém de contextos culturais diferentes dos seus alunos, são menos propensos a conhecer esses sujeitos e suas famílias se comparados àqueles que provém de contextos culturais semelhantes aos das famílias que atendem na escola. Além disso, as diferenças culturais entre professores e famílias fazem com que os primeiros acreditem que os alunos e pais sejam desinteressados ou não envolvidos como deveriam na escolarização dos seus filhos.

O enfoque psicológico, mencionado por Oliveira e Marinho-Araújo (2010), remete à crença de que o bom desempenho do aluno decorre de uma “boa” dinâmica familiar. Assim, este enfoque considera prioritariamente os determinantes psicológicos presentes na estrutura familiar como os responsáveis pelas consonâncias e dissonâncias entre objetivos e valores nas duas instituições. Tais determinantes dizem respeito ao funcionamento familiar no que se refere a capacidade das famílias em serem flexíveis para lidar com as demandas do dia-a-dia, apresentarem proximidade afetiva e capacidade de comunicação profunda entre seus membros. A interação entre estes fatores caracterizam a dinâmica familiar a qual se expressará em maiores ou menores níveis de funcionalidade na relação família-escola (Wagner, Tronco & Armani, 2011). Entretanto, as concepções de senso comum, que se pode observar no discurso de professores e educadores, tendem a reduzir dicotomicamente as relações familiares em normais e patológicas, e, dessa forma, presumem resultados no

desempenho escolar das crianças. Nesse sentido, a família tem estado por trás do sucesso escolar de seu filho assim como também tem sido culpada pelo fracasso (Carvalho, 2000).

A relação família-escola fica, portanto, marcada por culpas e não responsabilização compartilhada. A escola tende a apontar a falta de instrumentalização das famílias para a ação educacional (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010), pois persiste com a crença de que a família é omissa na educação dos filhos (Silveira, 2011). Corroborando com tais ideias Wagner, Sarriera e Casas (2009) realizaram um estudo com o objetivo de examinar as percepções de pais e professores a respeito do grau de satisfação que tinham alternadamente uns dos outros, isto é, os pais com relação à escola e os professores com relação às famílias. Os resultados apontaram que os professores se mostraram bastantes críticos na avaliação do desempenho das famílias de seus alunos quanto à orientação que proporcionavam aos filhos considerando temas como: educação alimentícia, educação sexual, educação cívica, educação na solidariedade e direitos humanos. Avaliaram, portanto, as tarefas educativas dos pais de maneira muito inferior do que avaliaram sua própria atividade como professores. Os pais, por sua vez, declararam que estavam bastante ou totalmente satisfeitos com relação à adequação da educação proporcionada pela escola aos seus filhos. Os autores revelam a existência de um descompasso das expectativas entre estes dois contextos de aprendizagem como um dos fatores da pouca valorização da família desde o espaço escolar.

De fato, por parte dos professores, algumas barreiras são identificadas para o estabelecimento de uma boa relação, tais como a apatia dos pais no que tange aos assuntos escolares e a sua própria limitação de tempo para contatar com a família (Cavalcante, 1998). Nessa dinâmica de interação, os encontros entre família e escola tendem a ocorrer, na maioria das vezes, devido a problemas comportamentais – situações nas quais a família é considerada como ineficiente para transmitir adequadas concepções de mundo e valores às crianças (Ribeiro & Andrade, 2006). Essa perspectiva também aparece em outras realidades. Villas-Boas (n.d.), por exemplo, refere que em inúmeros estudos com professores portugueses, estes apresentaram uma imagem negativa do papel parental, conforme é exercido nos dias de hoje. Mencionaram que os muitos problemas que os alunos apresentam tem origem no ambiente familiar, em função do desinteresse dos pais, da falta de apoio e valorização dos deveres escolares, da não imposição de regras, do desinteresse e ausência de envolvimento. Para estes profissionais, os pais deixam os filhos entregues a si próprios e encaram a escola como um depósito de crianças.

Por parte da família, no entanto, há alguns fatores inibitórios de participação, os quais podem incluir desde a sua baixa autoestima, alienação e desconfiança, até a desvalorização de seus recursos, a partir do momento em que percebem a escola de forma idealizada, como detentora do saber formal (Cavalcante, 1998; Bhering & Denez, 2002; Ditrano & Silverstein, 2006; Ribeiro & Andrade, 2006; Vyverman & Vettenburg, 2009). Outro obstáculo à participação e engajamento é a crença de alguns pais de que seu envolvimento poderia prejudicar a independência e autonomia dos filhos (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999; Xu, 2002). Também, alguns pais cuja própria experiência escolar não foi bem sucedida podem acabar transmitindo estas concepções negativas aos filhos, adotando uma postura distante e desconfiada frente a escola, sentindo-se à margem e alienados quando confrontados com a autoridade escolar (Lewis & Forman, 2002). Além disso, as barreiras culturais podem dificultar esta aproximação, especialmente se a escola não considera a presença dos pais como fator importante no processo educativo (Polonia & Dessen, 2005; Ribeiro & Andrade, 2006). Lewis e Forman (2002) também ressaltam que aspectos financeiros podem ser considerados um empecilho à participação, na medida em que, para alguns pais, custa caro a locomoção até a escola e seus trabalhos tem horários rígidos que não permitem que se retirem para atender a algum chamado da escola..

Percebe-se, assim, que embora grande parte da literatura e das pesquisas apontem para os benefícios da relação Família-Escola e ressaltem que contatos pobres entre estes dois espaços acabam reverberando em prejuízo às crianças (Sanders, Epstein & Connors-Tadros, 1999), parece haver muitos empecilhos para que esta relação transcorra de forma eficaz. A exemplo disso, estudo realizado por Ribeiro e Andrade (2006) em uma escola pública do interior do estado de São Paulo, teve por objetivo compreender a relação entre família e escola a partir da perspectiva dos pais. Entrevistaram 22 responsáveis por alunos de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental (através de entrevista semiestruturada) e abordaram os seguintes tópicos: a escola, a professora e a escolaridade. A partir da técnica de análise de conteúdo das informações, observaram que existe grande assimetria na relação família-escola, sendo que o conhecimento propagado pela escola é visto pelos pais como sendo superior ao seu, o que os leva a pensar que não estão aptos e sequer possuem requisitos para tornar seus questionamentos legítimos. Assim, muitas vezes, se colocam de forma submissa e não questionadora, ainda que percebam os descompassos entre as exigências da escola e sua realidade. Também quando os filhos apresentam dificuldades de aprendizagem ou de comportamento, sentem que a pressão da escola aumenta muito, a ponto de gerar evasão

escolar. Especialmente no que tange ao fracasso escolar, os pais acabam assimilando o discurso da escola de que a dificuldade é exclusiva do aluno/filho, gerando no sujeito com dificuldades um forte sentimento de culpa. Assim, é muito comum que as representações e crenças dos pais sobre a explicação para as dificuldades do filho demonstrem que eles concordam com a escola. A escola, por sua vez, se relaciona com as famílias de forma a exigir delas complementaridade com relação às suas expectativas, atribuindo aos alunos a responsabilidade por suas próprias dificuldades.

Não parece, portanto, haver um movimento da escola no sentido de compreender a realidade vivida por seus alunos e famílias. A assimetria nessa relação tende a perpetuar as dificuldades de construir uma aliança eficaz com a família a fim de favorecer melhor envolvimento do aluno no espaço acadêmico. Frente a essa realidade que tem se retroalimentado, passaremos a apresentar a perspectiva da escola e da família sobre as vicissitudes dessa relação a partir dos depoimentos de pais e professores de Ensino Fundamental.

Método

Este é um estudo de caráter qualitativo exploratório, realizado a partir da técnica do Grupo Focal (Morgan, 1988) com um grupo de professores e um grupo de pais de crianças que frequentavam a primeira etapa do Ensino Fundamental, os quais foram contatados através de telefonemas e emails, onde lhes foi feito o convite formal. A amostra ocorreu, assim, por conveniência, mediante indicações. A cada um dos participantes foram explicados os objetivos da pesquisa, bem como os aspectos de confidencialidade, anonimato e liberdade de desistência de participação a qualquer momento. Também foi averiguada a disponibilidade do participante para comparecer ao grupo em data, local e horário pré-definidos.

Participantes:

O grupo de professores contou com a participação de dez docentes das redes pública e privada de escolas de Porto Alegre. Quatro delas trabalhavam na rede particular exclusivamente, cinco na rede pública no momento do grupo e uma na rede pública e particular simultaneamente. Entretanto, quase todas as participantes já haviam tido experiência com a rede pública e privada em algum momento de suas carreiras. As idades das participantes variaram dos 26 aos 53 anos, todas possuíam curso superior e o tempo de

formadas variava de quatro a 24 anos. Aproximadamente metade do grupo trabalhava cerca de 20 horas semanais, enquanto a outra metade trabalhava de 40 a 44 horas.

Tabela 1. Descrição dos participantes do GF – Professores

Nome	Idade	Formação	Tempo de formada	Tempo no Ens. Fund.	Rede Atual	Experiência na outra Rede	Tempo de trabalho na escola atual	Horas de trabalho semanal
Clarissa	37	Psicologia	12anos Psicologia 21anos Magistério	20 anos	Particular	Sim estágio	20 anos	23hs
Carolina M.	29	Pedagogia (supervisão)	5 anos	3 ½ anos	Pública	Sim	3 ½ anos	20hs
Cláudia P.	45	Pedagogia (séries iniciais e supervisão)	21 anos	25 anos	Particular	Sim	6 anos	24 ½ hs
Elisa	37	Pedaogia (séries iniciais3 ½ anos)*	6 anos	6 anos	Particular	Não	5 anos	24 ½ hs
Gisele	26	Superior	3 anos	1 sem (estágio)	-	-	-	-
Juliana	28	Pedagogia	4 anos	4 anos	Pública e Particular	-	Particular: 3 1/2 anos Pública: 2 anos	44hs
Joana R.	43	Pedagogia*	6 anos	7 anos	Pública	Sim	5 meses	40hs
Maria Antônia	53	Pedagogia	3 anos	5 anos	Pública	Não	5 anos	40hs
Mariana	41	Licenciatura Matemática	24 anos	26 anos	Pública	Sim	2 anos	20hs

*Nomes das participantes foram trocados para preservar sua identidade

** Uma das participantes chegou um pouco atrasada no grupo, após o preenchimento da ficha com dados sociodemográficos, por isso seus dados não constam na tabela acima.

O grupo focal com os pais contou com a participação de sete mães, com idades que variavam entre 36 e 49 anos e cujos filhos estavam no Ensino Fundamental de escolas públicas ou privadas de Porto Alegre. Seis mães eram casadas e uma solteira. Os filhos passavam de quatro a cinco horas na escola, o equivalente a um turno diário. Muitos estão na mesma escola há mais de quatro anos, conforme mostra a tabela abaixo.

Tabela 2. Descrição dos participantes do GF – Pais

Nome	Idade	Estado Civil	Número de Filhos	Profissão/Ocupação	Escola pública ou particular	Tempo que está na escola	Horas por dia
Ana Maria	39 anos	Solteira	1	Professora	Particular	2 anos	5 horas
Aline	45 anos	Casada	1	Empresária	Particular	5 anos	4 ½ horas
Cecília	41 anos	Casada	2	Bacharel em Informática	Particular	6 anos	5 horas
Denise	37 anos	Casada	2	Relações Públicas	Particular	4 anos	5 horas
Débora C.	41 anos	Casada	2	Do Lar	Pública Federal	5 anos	4 hs e 8 hs (dois dias da semana)
Eduarda	49 anos	Casada	2	Trabalha em Confecção	Pública Estadual	5 anos	4 horas
Paula	36 anos	Casada	2	Psicóloga	Particular	5 anos	4 horas

*Nomes das participantes foram trocados para preservar sua identidade

Instrumentos e Procedimentos:

Os grupos focais tiveram caráter exploratório (Gondin, 2003), para poder identificar necessidades, expectativas, promover *insights* e possibilitar o debate e a troca de experiências entre os participantes. A elaboração de um roteiro prévio a cada grupo (Morgan, 1988), teve por objetivo fornecer um *input* ao debate, propondo questões abertas a serem pensadas em conjunto. Ambos os roteiros abordaram a temática da relação família-escola de forma a conhecer como cada grupo de participantes entendia, percebia e vivenciava esta relação, assim como também investigar as demandas da família que aparecem na prática docente dos professores e a maneira que as famílias recebem as demandas da escola, com as quais tem de lidar.

O conjunto de opiniões foi gravado em áudio e vídeo e juntamente com um questionário de dados sociodemográficos, que foi preenchido pelos docentes e pais antes do início dos grupos, constituíram o corpo efetivo das informações (Delgado & Gutiérrez, 1995) a partir do qual se realizou a Análise de Conteúdo. Este estudo contou com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e atendeu a todos os preceitos metodológicos e éticos estabelecidos em lei.

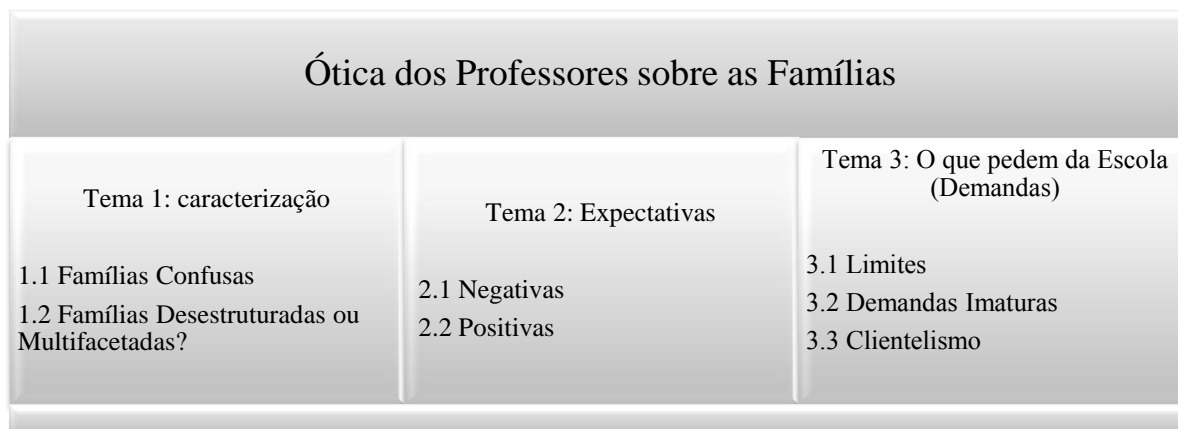
Análise de Dados

As informações foram analisadas a partir dos eixos temáticos que surgiram na condução da discussão dos grupos com a utilização da técnica da Análise de Conteúdo (Olabuénaga, 1999). A análise partiu, portanto, do estabelecimento de unidades temáticas de relevância extraídas do corpo do texto a partir dos roteiros temáticos pré-estabelecidos. No grupo focal com os docentes, abordaram-se os seguintes temas: Demandas das famílias que aparecem na prática docente; Situações que demandam interação com as famílias; Percepção do professor sobre a família e sobre seu papel. O grupo focal com mães abordou os seguintes temas: O envolvimento da família com a escola dos filhos; A comunicação com a escola; Dificuldades Percebidas na Relação Família-Escola, Mercantilização da Educação.

Resultados

A análise dos grupos focais permitiu verificar que a ótica dos docentes sobre as famílias pode ser entendida a partir de três grandes temas, conforme esquema abaixo:

Figura 1. Temas que emergiram do Grupo de Professores



A percepção dos pais acerca do tipo de relação estabelecida com as escolas de seus filhos também permitiu a classificação em quatro grandes temas, conforme o esquema a seguir:

Figura 2. Temas que emergiram do grupo de Pais

Ótica dos Pais sobre a relação com Professores e Escola	
Tema 1: Envolvimento com a Escola	Tema 2: Comunicação
Tema 3: Dificuldades Percebidas na Relação Família X Escola	Tema 4: Mercantilização da Educação

Professoras

TEMA 1: *Caracterização*

Neste tema, agrupam-se todas as opiniões e percepções presentes nas falas das professoras (como foi explicitado acima, eram todas do sexo feminino) sobre a forma como caracterizam e concebem as famílias em sua estrutura e organização. Aparece uma sensação de que as famílias estão “perdidas” por não saberem como lidar com seus filhos ou que são “desestruturadas”, por não seguirem um padrão tradicional de configuração (pai, mãe e filhos).

1.1 Famílias “confusas”:

As professoras participantes mencionaram um sentimento comum de que as famílias estão muito perdidas e confusas atualmente e que, por vezes, os pais burlam regras por inocência, por não saberem lidar com seus filhos. Mencionaram que se os profissionais que trabalham nas escolas não estiverem agindo de forma coerente e coesa, acabam também ficando confusos a partir do contato com estas famílias. Nas palavras de C. *“eu vejo assim, as famílias muito confusas, atrapalhadas, não sabem como ajudar. Não ajudam o filho a crescer, tem dificuldades em aceitar as orientações da escola porque demanda trabalho!”*. As docentes, assim, acabam criticando a forma como as famílias educam seus filhos e consideram que os pais não estão seguros no exercício de sua função, além de constatarem que falta confiança da família na escola, conforme ilustra a fala: *“acho que não existe escola de pais né... não acho que a escola seja a detentora desse saber também, mas acho que muitas vezes falta essa sintonia, de ‘colocou seu filho nessa escola, então acredita nela...’!”* (C.).

1.2 Famílias Desestruturadas ou Multifacetadas?:

A ideia de que as famílias com as quais se enfrentam são multifacetadas, aparece na definição de famílias “desestruturadas”, com muitos filhos, de múltiplos pais sem que haja clareza de quem é(são) o(s) responsável(is) pela prole. Esse fenômeno é descrito, especialmente, quando se referem às famílias de baixa renda. Nas palavras de E.: *“A família é desestruturada hoje... é a mãe com cinco filhos, cada um de um pai diferente e esses pais não estão nem aí para as crianças”*. Revelam que nesses núcleos há diversos problemas e crianças que provém destas organizações familiares estão mais propícias ao envolvimento em situações mais graves, tais como o uso de drogas, por exemplo. Esta desorganização, na visão

das docentes, também acaba culminando na não participação das famílias em momentos importantes do ano escolar: *“Tem um distanciamento muito grande da família, até para entrega de avaliações. Existe todo trimestre uma taxa de infrequência, de avaliações acumuladas que os pais não vão retirar. A gente fica tentando agendar, mas estes pais não vem”* (J.). A docente J.R. acrescenta: *“a gente lida com comunidades muito difíceis, de famílias envolvidas com drogas, com tráfico... e chamar estas famílias para a escola é complicado, muito complicado”*.

Outras professoras, no entanto, apontaram experiências diferentes com famílias de nível socioeconômico menos favorecido e não acreditam que é a questão econômica que define a maior ou menor participação dos pais na escola. Para J.R. a experiência de ter lecionado em um município com marcada população economicamente desfavorecida da região metropolitana de Porto Alegre, foi bastante enriquecedora neste sentido: *“A experiência de atender dois municípios, G. e Porto Alegre... G. são filhos de trabalhadores das fábricas de lá, e são famílias assim de classe bem baixa, renda bem baixa, mas são famílias que se parecem com as famílias de antigamente! São famílias que estão presentes, apesar de terem muitas dificuldades financeiras eles estão presentes ali...”*. Ressaltou, ainda, que a participação dos pais atingia aproximadamente 98% nas reuniões e que isso era reflexo do valor que eles davam a educação dos seus filhos, pelo fato de entenderem que a educação é que poderia levá-los a um futuro melhor.

Foi também apontado por elas que é possível perceber claramente quando um aluno provém de uma família “estruturada ou não”. Disseram que isso se reflete no comportamento, atitude e boas maneiras do aluno na escola: *“Eles dizem ‘com licença professora’, ‘bom dia’, sabe... é diferenciado...”* (M.A.).

TEMA 2: Expectativas

O entendimento das docentes sobre o conceito de família estruturada ou desestruturada acaba refletido nas expectativas, sejam elas positivas ou negativas, que tem no contato com as famílias de seus alunos.

2.1 Expectativas Negativas:

Algumas docentes associaram à renda e ao nível socioeconômico o fato da família ser “desestruturada” e não seguir os modelos convencionais, conforme relata E.: *“pelo menos na minha opinião, especialmente nas famílias de baixa renda, há uma desvalorização grande do*

núcleo familiar...é algo que se perdeu muito". Em outros casos, as docentes revelam uma descrença na participação de determinadas famílias na vida escolar de seus filhos, tendo em vista suas condições sócio-econômico-culturais: *"tem determinados grupos de crianças que não adianta nada chamar a família... a mãe é louca e drogada, ou toma medicação, tem problemas psiquiátricos seríssimos, daquelas que tu não acredita... tu está falando com a mãe e ela batendo no rosto da criança"* (J.). Assim, parecem existir famílias com as quais as docentes não conseguem lidar, pois possuem condições diferentes de vida ou estão envolvidas em situações problemáticas que extrapolam a vida escolar das crianças. As condições das famílias parecem determinar, assim, a maior ou menor disponibilidade das docentes em contatá-las, pois entendem que a presença das mesmas na escola pode, muitas vezes, acabar interferindo negativamente na rotina escolar. Além disso, as docentes definem seu nível de expectativa sobre tais núcleos familiares como parceiros educativos.

2.2 Expectativas Positivas:

Existe, na opinião das docentes, um consenso de que famílias assíduas em participação na vida dos filhos fazem muita diferença em seu rendimento acadêmico: *"Tu vê direitinho aquele aluno que tem a complementação... é totalmente diferente. Muda completamente! Aquele aluno que tira 5 e a família está presente, realmente presente na vida do aluno, ele vai ir atrás... se a família tiver dinheiro para pagar aula particular ou não, ele vai chegar no professor e dizer 'professor tu me consegue um reforço?' E a escola dará o reforço sem receber nada, o aluno irá aos laboratórios [...]".* Segundo J. também o fato da família estar acompanhando de perto seu filho faz muita diferença, pois a criança passa a ter mais responsabilidade: *"quando alguém deposita em ti uma expectativa, tu tem alguma coisa para alcançar"*.

Surgiu também um debate sobre a influência do aspecto socioeconômico na participação das famílias e no desempenho dos alunos. Algumas docentes apontaram que ser proveniente de uma condição socioeconômica menos favorecida não necessariamente significa menos interesse das famílias e envolvimento com a vida escolar dos filhos. Atribuem, entretanto, o envolvimento a aspectos de ordem emocional do funcionamento e da configuração familiar: *Eles...(referindo-se a famílias de renda baixa com as quais trabalha) estão sempre presentes, apesar das dificuldades financeiras. [...] Tu vê a diferença de como estas crianças chegam à escola... é a questão da estrutura mesmo, do pai. Lá a presença em reuniões é de que 100% dos pais"* (J.R.).

TEMA 3: *Demandas*

O tema *Demandas* diz respeito a todos os aspectos que derivam das famílias dos alunos e chegam à escola, mais especificamente à sala de aula e às professoras, com as quais elas sentem-se obrigadas a lidar. Na exploração dessa temática no grupo focal, foi possível perceber que as demandas são várias, mas principalmente a demanda por limites, ou seja, as famílias ora querem e validam os limites dados pela escola, ora contestam-nos. Também chegam a estas docentes demandas atemporais infantis, na tentativa de perpetuar um estágio de dependência dos alunos/filhos. Um aspecto fortemente debatido foi o assunto do clientelismo e a imposição dos pais para que suas vontades e exigências prevaleçam no ambiente escolar, utilizando instrumentos para isso, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei Nº 7.853, de 24 de Outubro de 1989 (designada aqui pelo termo Lei da Inclusão), de forma quase coercitiva.

3.1 Limites:

O primeiro conteúdo que surgiu na discussão do grupo remeteu aos limites. As docentes salientaram que, por parte da família, há duas vertentes opostas: uma que solicita e valida os limites que a escola impõe aos seus filhos e outra que não aceita e vai contra qualquer tentativa da escola de impor algum tipo de limite aos seus filhos. Neste sentido, alguns pais querem e pedem às professoras que assumam esta tarefa, posto que, muitas vezes, eles próprios não conseguem fazê-lo: *“tem famílias que só faltam se ajoelhar na tua frente e dizer ‘obrigada! Tu deu limites ao meu filho [...] era isso que ele estava precisando’” (J).* Entretanto, há também aqueles que vão de encontro aos limites impostos, achando que a professora está sendo muito rigorosa, e acabam boicotando as combinações que as crianças estabelecem no espaço escolar, por não concordarem com elas.

Algumas participantes mencionaram que em algumas escolas particulares o tema dos limites é tratado sempre de forma a atender aos desejos dos pais. Desta forma, quando algum pai se sente descontente com alguma conduta de imposição de limites por parte da escola, basta ir até a direção da escola e determinar o que quer que seja feito. Como diz J.R.: *“a experiência que eu tenho em escola particular é bem diferente [...] era aquela coisa, os pais impunham o que deveria ser feito ou não dentro da escola. A criança tinha direito de fazer o que queria e se tivesse qualquer tipo de limite, alguma coisa assim, que a criança sentisse, os pais iriam cobrar, cobrar da direção... a família determinava como a escola tinha que agir. A criança estava aprontando todas e chamavam os pais, mas na verdade ficava tudo assim*

'abafa o caso', 'não vamos falar sobre isso', 'muda de assunto'...". Nestas ocasiões, a conduta dos pais era de desautorizar a escola.

Em muitos casos, por outro lado, os pais acabam transferindo às professoras atitudes que seriam de sua responsabilidade, como se a Escola fosse apenas uma extensão da casa da família. A principal alegação dos pais é, segundo as docentes, a falta de tempo que tem para educar e lidar com as necessidades de seus filhos, conforme aponta M.: *"Os pais deixam tudo para a escola e dizem 'é que não tenho tido tempo', ou 'cheguei tarde, trabalhei o dia todo', ou 'tenho faculdade e chego sempre tarde'".* A professora C. P. ressalta que há demandas de aspectos básicos de limites e combinações, como ajudar a criança a se organizar para fazer o tema ou a dormir mais cedo, entre outras: *"Chegam a pedir coisas muito básicas... 'Olha eu não tô conseguindo que a fulaninha se organize na hora do tema... dá uma faladinha com ela?' Ou, tipo, 'está difícil para deitar de noite, a coisa vai indo, vai indo, e quando vê já são onze horas e daí, é claro, não dá tempo de fazer o tema né, profe?'... daí vem bilhete na agenda: 'não fez o tema porque deitou muito tarde'. Pô! Como assim? Como é que a gente vai fazer isso? Essa alçada não é da escola, não é do professor."* A professora J. complementa, observando que em reuniões de pais na sua escola, muitos reclamam que o colégio não está trabalhando os hábitos de estudo e de organização, pois em casa eles não se organizam. *"Tá, mas uma organização aqui nós temos! [...] mas em casa cada família vai ter a sua organização! Eu não tenho como dizer que o fulaninho vai estudar das 9 da noite às 10. Isso é uma coisa que a família vai dizer!"*.

3.2 Demandas Imaturas:

Surgiu no grupo um debate sobre a existência de demandas da família que são consideradas por elas como infantis ou imaturas, mesmo quando os alunos atingem o Ensino Médio. Segundo as participantes, os pais chegam a solicitar às professoras que amarrem os cadarços dos tênis dos filhos ou que peçam aos colegas deles materiais ou favores que os seus filhos precisam, mas não tem coragem de pedir por serem muito tímidos. Acaba, assim, sendo uma demanda dos pais de que o professor faça coisas pelos alunos, perpetuando a dependência como forma de relação, seja no Ensino Fundamental ou no Médio. Conforme C. relata: *"É trabalhoso para a família, é trabalhoso deixar seu filho crescer, sabe? Gente, é incrível... Eu não imaginava que aqueles adolescentões lá, de Ensino Médio, que ficam namorando no pátio, tem aquela relação com o professor, fossem... pessoas tão infantis..."*.

3.3 Clientelismo:

As professoras revelaram que há famílias as quais sentem que podem impor suas vontades à Instituição Escolar a qualquer custo, por perceberem que tem respaldo por parte desta em função da necessidade empresarial da escola pela permanência do aluno/filho. Elas nomearam esse fenômeno de “clientelismo”, o qual se revela na atitude da escola em recuar frente a determinadas demandas de alguns pais, as quais nem sempre são próprias e, em ocasiões, desrespeitam as combinações e normas da instituição. A Escola, por sua vez, não quer perder o cliente e, nessas ocasiões, prepondera a visão de empresa. Esse fenômeno não ficou restrito a escolas privadas, onde muitas demandas dos pais acabam atendidas em função do desejo de que mantenham a criança matriculada. Nas escolas públicas, também aparece sob a característica de ameaças dos pais aos professores, onde os primeiros desejam ter suas demandas atendidas da forma que mais lhes convém, caso contrário, acabam forjando denúncias aos conselhos tutelares ou, até mesmo, delegacias de polícia.

As participantes mostraram-se preocupadas, assim, com a utilização do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) como instrumento de ameaça por parte das famílias aos professores. Citaram casos de colegas que foram denunciadas na Delegacia de Polícia por pais que alegavam fatos descritos por elas como absurdos. A participante C. comenta tais casos: *“Houve outro caso que a professora foi punida porque deu uma bronca na menina na frente de todo mundo e ainda teve um outro que não me lembro exatamente o motivo. Gente! Essas pessoas foram para a Delegacia! O caso foi parar em várias instâncias e elas foram condenadas a pagar cestas básicas por um tempo. Imagina! Profissionais de anos, respeitadas... E isso não parou! Em nenhum momento se analisou quem é essa família que está fazendo isso? E tudo baseado em artigos do ECA. No final elas conseguiram bons advogados e ganharam a causa, mas antes disso, passaram por situações muito constrangedoras”*.

A professora J.R., que leciona em escola pública, relatou que o ECA tem sido usado como fonte de ameaça aos professores. Assim, quando os pais não tem suas vontades atendidas pela escola, porque a direção dá respaldo aos professores, acabam indo a outras instâncias: *“os pais vão à SEC (Secretaria da Educação e Cultura) fazer denúncias dos professores”* (C.M.). As docentes acreditam que as crianças são orientadas em alguns programas sociais a usarem o Estatuto como ameaça. *“Não se pode falar mais nada!”*, relatou C. As professoras também ficaram muito mobilizadas com o relato de J.R. : *“na escola que eu trabalho à tarde, surgiu uma coisa assim que... agora que a direção e o pessoal da*

supervisão e orientação estão começando a se dar conta... que as crianças estão se deixando roxas, fazem sucção da pele para ficar roxo e acusar os professores... (de maus tratos)” (J.R.). A professora salientou, ainda, que lidam com comunidades muito difíceis, de famílias envolvidas com drogas, com tráfico e, portanto, chamar estas famílias para a escola é bastante complicado. Assim, tenta-se resolver tudo dentro da escola e as crianças, ao saberem disso e sabendo que a professora vai ser chamada para discutir qualquer situação na direção, acabam usando destes métodos para criar denúncias fictícias. Também, em muitas ocasiões, as crianças acabam chamando a atenção dos professores em sala de aula dizendo “não pode isso, não pode aquilo”, ressaltando que sabem que está tudo no ECA. Para E. *“há um problema de muitos direitos! Todo mundo tem muitos direitos”*.

Vinculado a esta temática, encontra-se o tema da inclusão. As professoras referiram que determinados pais, munidos de diagnósticos, laudos, pareceres, comparecem às escolas fazendo exigências aos professores. Querem avaliações diferenciadas, trocas de turma, trabalhos especiais, ou seja, querem estabelecer como os professores devem agir embasados na Lei da Inclusão. Há, portanto, uma exacerbação e distorção daquilo que são realmente necessidades educativas especiais dos alunos, por parte das famílias. Elucidando este aspecto, C. comenta: *“A escola não está preparada para questões de inclusão, a gente vai recebendo os casos, se adaptando e vai resolvendo. E... vários! [...] Diagnósticos de Déficit de Atenção para todo o mundo, e as famílias vindo dizer ‘não, olha, minha filha não está aprendendo porque a turma conversa, porque minha filha tem Déficit de Atenção’. Estão pedindo instrumentos de avaliação diferenciados para cada um, para cada caso! Médicos dando laudos, ‘segundo o CID-10 tem diagnóstico tal e necessita de uma avaliação diferenciada’. Os professores tem que fazer vários instrumentos, várias provas e aí vem ‘ai, mas eu não quero que os colegas percebam que a minha filha tá fazendo uma prova diferente, não quero que saia da sala de aula’...”*.

Estes aspectos relacionados à inclusão são mais prementes ainda na segunda etapa do Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª séries, pois não há unicodência. Sendo assim, os professores não tem o mesmo período de tempo com os alunos, o que dificulta o trabalho mais individualizado com o aluno que tem dificuldades. Assim, estes profissionais acabam sendo mais cobrados pelos pais no que tange à atenção a este tipo de aluno.

Estas cobranças exacerbadas e, de certa forma, invasivas na tarefa do professor são vistas como decorrentes do clientelismo, ou da forma como os pais encaram sua relação de

clientes com as escolas dos seus filhos, como se tivessem que ser atendidos em todas as suas necessidades e desejos sem se submeter à organização escolar.

Mães

As informações do grupo de pais foram tratadas e organizadas também em temas, os quais passam a ser apresentados a seguir, e que tratam especificamente da relação que as famílias estabelecem com a Escola dos seus filhos e a maneira como se envolvem na rotina escolar. Escolheu-se, na apresentação dos resultados e discussão, designar tal grupo por *Mães*, ao invés de *Pais*, em função da presença única de mães no encontro proposto para o grupo focal. Estas participantes refletiram sobre a forma como percebem a comunicação nos contatos com os professores e equipe pedagógica. Também foram debatidos os déficits que elas entendem existir nesta relação.

1. Envolvimento com a Escola:

As mães participantes referiram ser bastante envolvidas com as escolas dos seus filhos das mais diversas formas. A participante P., por exemplo, relata que tanto ela como o marido sempre participaram da vida escolar das filhas, respeitando as idades: *“... a minha filha de 14 a gente se despedia logo na entrada e ela sumia. E eu também não ficava procurando! E a pequeninha não, ainda tinha essa graça, levava até a hora da fila...”*. Além do envolvimento nas atividades escolares das filhas, P., segundo ela, por ser psicóloga, também acaba observando as relações entre os funcionários, se preocupa com a rotina da escola e quer contribuir com os monitores quando percebe alguma situação que necessite de intervenção: *“Aviso o monitor que fica no pátio quando eu vejo alguma coisa... “olha lá, dá uma olhadinha que eles estão brigando”*. Então eu sou assim. Tanto eu como meu marido... lá junto! Na entrada e na saída. Então daí a gente vê bastante coisas né? E a partir daí tu vai formulando, vai pensando e quando precisa coloca na agendinha ‘marcar conversa com a professora’. Sempre! Três vezes ao ano no mínimo, de cada uma das meninas... então a gente está sempre participando, monitorando, acompanhando. Essa seria nossa rotina com a escola...”

A participante C. refere que tem livre acesso na escola de seus filhos, que vê os coordenadores e o diretor caminhando pelos corredores junto com os alunos e sabe que frente a qualquer problema pode contar com a ajuda deles. Não sente receio em falar com as pessoas

da equipe e se precisar, marca horário com a professora ou vice versa. Sente-se feliz com a relação de acessibilidade entre escola e família.

Já a participante D. passou por dificuldades na primeira escola que escolheu para o seu filho e acabou trocando de escola. Em princípio não queria uma escola muito grande para que ele não sentisse tanta diferença da sua escola de educação infantil. Seguiu uma indicação dada pela psicóloga desta escola infantil e acabou se decepcionando, pois não encontrou o que procurava: *“era uma escola muito simples, muito humilde, particular, mas sem acesso nenhum, sem convivência familiar... era perto de onde eu morava, então assim... foi uma escolha muito horrível. Aí, através do clube que a gente frequenta, conhecendo mães eu vi que podia ser diferente... porque eu sempre busquei na escola as relações sociais, familiares... para dar continuidade... que a escola não fosse só o lugar para ele estudar e sim de fazer amigos, conhecer os pais dos colegas e de buscar a convivência...”*. A partir de uma amiga do clube e de um informativo sobre a escola, D. resolveu visitar esta escola com o filho e o marido, que ficaram empolgados e efetivaram a troca: *“É uma escola realmente muito familiar, com uma relação muito acessível, que a gente, a qualquer momento, conversa, através da agenda ou pessoalmente, inclusive, na fila, na chegada!”*.

A participante A.M. relata que por ser professora sente que a escola é seu lugar e isso está diretamente relacionado ao fato de sentir-se bem neste espaço – seja na escola onde trabalha ou na escola onde o filho estuda. Quando acha importante e necessário procura a instituição sem dificuldades, mas percebe que a relação família-escola passa por modificações a partir da 5º ano: *“eu sei que de 5º em diante, guardadas algumas diferenças, é tudo meio parecido. O acesso dos pais, o relacionamento dos professores... porque aí muda o tipo de professor... é o professor mais especialista, não tem a visão geral que um professor de 1ª a 4ª tem”*. A participante A. mencionou que sua relação com a escola da filha sempre foi muito tranquila, por ter sempre acreditado na instituição que escolheu. Sua relação com os professores é boa e caso a filha apresente alguma dificuldade ela tenta sempre resolver inicialmente com a menina, não pensa que a “culpa” é do professor. Sua forma de participação é diferente da de D.C., e ela ressalta que, embora não sendo da Associação de Pais, procura frequentar todas as reuniões e palestras para as quais é convidada: *“lá a gente tem encontros também... eu nunca participei de Associações de Pais e Mestres nem nada, mas tem reuniões a cada dois, três meses onde os pais são convidados, sempre colocando assim um psicólogo falando alguma coisa... eu vou..., enfim, eu acho muito boa a relação que a gente tem na escola”*.

A participante E., que estudou em escolas públicas e tem duas filhas que frequentam escolas estaduais, refere que sempre manteve boa relação com a escola das filhas. É uma escola pequena, de bairro, onde todos os alunos se conhecem porque moram próximos. Refere que a relação com os professores e com a equipe diretiva também é tranquila e nunca enfrentou problemas mais sérios. Relata que ela e o marido procuram ser participativos não apenas na escola, mas na vida, no dia a dia das filhas.

2. Comunicação:

A comunicação foi um aspecto amplamente debatido entre as participantes do grupo, pois sentem que esta é escassa, ineficaz ou pouco elucidativa em diferentes situações. Ressaltaram, em primeiro plano, a dificuldade em falar com os professores e coordenadores sobre a avaliação de seus filhos. Muitas entendem que há falta de flexibilidade por parte da escola para discutir a avaliação e o rendimento escolar dos filhos. Assim, precisam marcar hora com o professor regente da turma, para que este, então, acesse o professor específico almejado. Quando conseguem falar com o professor diretamente, em muitas ocasiões, a fala institucional prepondera e o professor tem o mesmo discurso do diretor, do coordenador, do regente e nenhum consegue resolver e compreender as dúvidas dos pais. Nas palavras de P: *“se tu quer falar com o professor de matemática, marcamos! Só que a conversa é a mesma. E eu cheguei a dizer ‘vocês parecem que funcionam com um manual!’ . E a vice-diretora achou aquilo o máximo e disse ‘mas que bom! Este é o nosso objetivo!’”*.

As participantes usaram, então, o termo “robô”, para referirem às atitudes dos diferentes integrantes da escola ao se comunicarem com as famílias. Na avaliação das participantes, estes sujeitos têm um padrão de atendimento, que é considerado pela instituição como padrão de qualidade, como, por exemplo, no caso da adoção de um discurso único e na forma burocratizada de atenção às demandas familiares. Entretanto, para as famílias esse padrão de qualidade é percebido como distanciamento e não envolvimento real com o problema do qual querem conversar. A comunicação, desde essa perspectiva, é ineficaz, segundo a opinião das participantes.

A participante P. mencionou que ao lado da flexibilidade, que tanto escola como família devem ter a fim de estabelecer uma boa relação, deve estar a boa comunicação. Ela mencionou ter tido problemas na escola anterior das filhas em função de não ter conseguido se comunicar, já que a escola parecia ter adotado o mesmo discurso em todos os níveis – dos professores à equipe diretiva. Ressaltou que a comunicação deve ser uma construção de

ambos os lados: *“Então eu diria assim que junto com a palavra “flexibilidade” de ambos os lados, colocar também a palavra “comunicação” para isso e acho importante uma construção de ambos os lados e não só da escola pronta, preparada, de manual...”*. As demais mães concordaram, pontuando que a escola também precisa estar aberta para ouvir os pais.

Portanto, um dos fatores que parece incomodar bastante as mães participantes é a forma como a escola está organizada para atendê-las. Muitas mencionaram que até o 4º ano, onde ainda existe a unidocência, havia o acesso direto à professora para conversar, esclarecer dúvidas, trocar ideias. Quando as crianças chegaram ao 5º ano a comunicação com qualquer um dos professores passou a ser mediada pelo regente da turma, uma espécie de representante dos professores. Sendo assim, apenas nos momentos de entrega de avaliação é que os demais professores estão disponíveis para atender aos pais, mas nestes momentos é quase impossível acessar qualquer um deles. Como diz A.M.: *“Tu não chega mais em nenhum outro professor, a não ser na entrega de avaliação. Só que a entrega de avaliações é assim... é cada matéria numa sala... e aí tu vai lá... bom, português e matemática a fila é gigantesca.! É assim... se é das 18:30 às 20:30hs, tu fala com duas ou três, porque tu não consegue conversar com mais ninguém, as filas são grandes. Só que é o único momento que tu tens para conversar com o professor diretamente, senão sempre é via regente. Eu acho complicado isso! Eu sei que os professores tem cargas horárias, tem toda uma questão burocrática... mas quando eu quero falar com o professor de matemática não adianta eu dizer as coisas para a professora de artes, que é a regente! Ela tem ali, ela trouxe algumas anotações... mas ela mesmo chega a te dizer ‘é, comigo ele é diferente’. Bom, né! Então fica difícil a gente conversar”*. A falta de acesso aos professores específicos das diferentes matérias, portanto, deixa muitas mães insatisfeitas. Por outro lado, em algumas outras escolas, outras mães referiram que os professores atendem aos pais, desde que marquem hora.

Outro aspecto que elucida também a comunicação padronizada é a forma como os professores, ou coordenadores se dirigem a elas, chamando-as apenas de “mãe” e não pelo nome. Parece, assim, que todas as mães são iguais em suas dúvidas e necessidades e que a escola está em um patamar diferenciado, tendo que ensinar e dar instruções às famílias. O fato de não serem chamadas pelo nome as deixa irritadas, pois distancia a relação com o interlocutor, no caso, o professor.

Observa-se que o grupo não tem prioritariamente uma vivência de acesso direto aos professores de seus filhos a partir da troca da unidocência à pluridocência e este aspecto gera

um distanciamento da família da vida escolar. Nesses casos, a relação passa a ser mais superficial e ocasional.

Outro aspecto da comunicação debatido no grupo refere-se às informações pouco claras que vem da escola com relação às exigências e responsabilidades próprias de cada ano letivo. Algumas participantes se mostram mais apreensivas com as maiores responsabilidades e exigências que vão surgindo conforme os filhos vão passando de ano. Temem que eles não deem conta do volume de trabalhos, semana de provas e temas de casa. Nesse caso, as mães pesquisadas revelaram sentirem-se pouco preparadas para acompanharem as mudanças inerentes a estrutura acadêmica, tal como a passagem da unidocência para a pluridocência. Além do mais, sentem-se pouco informadas pelas escolas a respeito de como funciona o sistema avaliativo, quais são os objetivos, as responsabilidades que os filhos terão de assumir e como a família pode ajudar nesta etapa de transição. Sem compreender de forma correta tais mudanças, os pais passam a ficar angustiados e questionar a escola e os professores em busca de respostas.

Muitas vezes, as dificuldades dos filhos com a matéria acabam mobilizando toda família, que precisa se reorganizar para auxiliar à criança. Na ânsia de ver os filhos vencerem as dificuldades, os pais contratam professores particulares ou separam um tempo para estudar com os filhos. Como menciona D.: *“[...] daí usam a agenda, eles marcam as provas, todo conteúdo das provas está listado na agenda.... Até o ano passado não era assim... eram os pareceres, eram avaliações. Agora é prova é numero... O último semestre vale o dobro, eles tem que buscar nota mais alta no ultimo trimestre que eles estão mais cansados... Levei isso para reunião de pais, que eu acho assim muito errado, muito difícil. E eles disseram que não, porque lá eles já vão estar preparados, já vão ter passado pelo processo do primeiro e do segundo trimestre e no último eles vão estar mais fortes... e eu achando que no último eles estariam mais cansados. Então, aos poucos eu fui mudando meu jeito... eu estava arrancando os cabelos! Contratei professora particular, sentava junto para estudar e disse ‘meu Deus, ele não vai dar conta’ e os professores diziam ‘vão, eles vão dar conta’. Bom... deu conta, passou por média e eu chorando... eles realmente conseguem”*.

3. Dificuldades Percebidas na Relação Família-Escola:

As participantes discutiram sobre quais seriam, na sua visão, os maiores impedimentos na boa relação da família com a escola. Além de mencionarem o descaso de determinadas famílias, as participantes referiram que falta flexibilidade tanto por parte da escola quanto da

família para que a parceria seja melhor e não haja uma desmotivação. *“Eu acho que falta nessa parceria escola-família que os pais sejam flexíveis, estejam preparados para ouvir o lado de lá, e que a escola seja flexível e esteja preparada para ouvir o lado de cá...”* (D.).

Assim, frente a alguma dificuldade, entendem que os pais não devem simplesmente trocar o filho de escola, mas sim ouvir da escola o que está acontecendo, pois todas as escolas terão aspectos bons e ruins e o que vai diferenciar uma boa parceria é a base familiar e o acompanhamento da família. Como menciona A.: *“todas as escolas tem coisas muito boas e coisas muito ruins...TODAS! Não é diferente... e vai muito daquilo que é a base familiar, do que tu passa, do interesse que os pais tem em acompanhar a vida dos filhos!”*. A participante D.C. complementa: *“Por que quem é que faz a escola? É a família! Não interessa se é lá dentro ou lá da vila (...), se todas as famílias tiverem a mesma conversa, não vai ter problema nenhum dentro daquela escola gente! Não vai! Não sei se eu estou certa... mas parece assim ó ‘eu não sei mais educar, então tu professora que se vire!’ Não é assim”*.

Percebe-se, assim, que por mais que digam que a flexibilidade deve ocorrer de ambos os lados, estas participantes parecem responsabilizar e atribuir maior peso às atitudes de descaso dos pais e das famílias nas dificuldades que existem na relação escola-família. Por outro lado, algumas mães reforçaram que existem exemplos de mães bastante participativas que não tiveram respaldo positivo da escola, e todas concordam que estas são minoria, casos isolados.

4. Mercantilização da Educação:

As participantes referem exigências sobrepassadas, tendo em vista a necessidade dos alunos serem aprovados em exames qualificativos após os anos escolares. Nesse caso, a escola empenha-se na aprovação dos alunos nestes exames, em detrimento dos aspectos emocionais dos mesmos.

A participante A.M. discorda das metodologias utilizadas na avaliação dos alunos. Pensa que, em alguns momentos, não há um limite para as exigências que se fazem às crianças e às famílias e isto se deve ao fato das escolas quererem atingir notas e índices cada vez mais altos na classificação do ENEM e outras provas implementadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Assim, exigem dos alunos sem estarem preocupadas com sua aprendizagem real, pois o mais importante é a nota final classificatória nos Exames Nacionais que aparecerá na mídia e que poderá trazer novos alunos à escola, revertendo em lucros financeiros diretos ou indiretos. Esta mentalidade empresarial é vista por elas como

“mercantilização do ensino”. No entanto, algumas participantes também apontaram que muitos pais buscam exatamente estas exigências da escola, pois ao escolherem a instituição de ensino onde colocaram seus filhos levaram em conta o ensino exigente que culminaria na aprovação em exames preparatórios e no exame vestibular.

Ainda assim, quando as participantes percebem que os filhos estão sendo preparados para ter um bom desempenho em uma prova avaliativa, que contará para a valorização e maior divulgação da escola, se incomodam, pois pensam que, nestes momentos, não se leva em consideração as necessidades dos seus filhos e nem suas eventuais dificuldades. Percebem, portanto, o ensino mais voltado a atender às demandas da escola do que a dos alunos nas suas particularidades.

Entendem, portanto, que a Educação não deve ser vista como uma mercadoria. O fato de se estabelecer entre as escolas privadas e as famílias uma relação como a de prestadores de serviço e clientes dificulta a boa comunicação entre estas instituições. Isso gera consequências também na qualidade da educação dos alunos, conforme menciona A.: *“Tem escolas particulares que nem reprovam... eles vão dando chances, tipo ‘vamos fazer mais uma prova’, mais uma chance..., porque pensam que se rodar o pai vai tirar de lá... aí vai do despreparo dos pais também, que já vem com aquela história antiga de ‘ah não tá bem meu filho, vou trocar!’ . Isso é fugir do problema!”*.

Discussão

A análise das diferentes perspectivas sobre a relação que se estabelece entre a família e a escola, revelou uma complexa articulação entre diversos aspectos e temáticas que transpassam e formatam, de alguma maneira, a interação que se estabelece entre as duas instituições. Mais do que descrever uma dicotomia no exercício de diferentes papéis, conforme passou a ser definida a partir de meados do século XX (Vila, 2003; Hill & Taylor, 2004), as informações coletadas nos grupos investigados remetem a uma realidade perfilada por fronteiras difusas entre a família e a escola, revelando temáticas conflitivas e, por vezes, dificuldades que obstruem essa relação. Considerando as evidências da importância da parceria entre a família e a escola como fator preditor do desenvolvimento saudável de crianças e jovens (Cavalcante, 1998; Bhering & Siraj-Blatchford, 1999; Xu, 2002; Polonia & Dessen, 2005, Koutrouba et al, 2009; Epstein, 2011), pode-se constatar, a partir das informações dos participantes, que esse é ainda um tema que, apesar de essencial, tem sido tratado por ambas instituições envolvidas de forma estereotipada e reativa às circunstâncias de

cada contexto. Sentiu-se falta de uma reflexão mais aprofundada tanto por parte dos familiares como dos professores na compreensão do fenômeno. A família e a escola, na fala dos participantes, aparecem em lados opostos, num jogo de culpabilidades mútuas, atribuições equivocadas e simplificadas dos episódios com que lidam no seu cotidiano frente à tarefa de educar.

Nessa perspectiva, tanto as mães entrevistadas como as professoras, tem uma crítica bastante aguçada, enfatizando os aspectos negativos, muitas vezes em detrimento dos positivos, na interação que estabelecem, no caso, a família com a escola e a escola com a família. Mais especificamente, a caracterização das famílias feita pelas professoras descreve, eminentemente, problemáticas relativas à estrutura e ao funcionamento dos núcleos que reverberam na prática docente e no espaço escolar. Somado a isso, a ideia de que há famílias muito difíceis e que justamente essas são aquelas que não participam e “não gostam” da escola, reforça o isolamento de tais núcleos, fazendo que com que estes, por descrição, necessitados de apoio e atenção, fiquem ainda mais desamparados pela escola. Por outro lado, são atribuídos àqueles núcleos familiares que cumprem as expectativas desejadas no que se refere aos critérios de estrutura e configuração, os méritos do êxito de seus filhos. Nesse sentido há uma evidente simplificação da explicação do fenômeno, isto é, se há fracasso, a família é a responsável, se há sucesso, também.

Os docentes reconhecem a importância da expectativa da família sobre os filhos no seu desenvolvimento escolar. Entretanto, não conseguem dar-se conta da reverberação das suas expectativas frente às famílias de seus alunos. Em definitivo, a relação família-escola é um processo que se retroalimenta, isto é, mais e melhores expectativas podem gerar mais e melhores respostas. Nesse caso, as professoras revelam uma atitude de descrédito frente a determinadas famílias, carregada de preconceções, o que, muitas vezes, enfraquece uma relação potencialmente promissora.

Partindo da crença que aparece, tanto nas falas das professoras como das mães investigadas, de que o desempenho do aluno é resultante da dinâmica familiar que ele vivencia, a família é considerada como a grande responsável pelo sucesso ou a única culpada pelo fracasso escolar de seu filho (Oliveira & Marinho-Araujo, 2010, Carvalho, 2000). Frente a essa realidade que tem regulado tal relação, parece-nos que seria necessário trabalhar o corpo docente na compreensão sistêmica desse fenômeno, identificando os aspectos que, a partir das expectativas, se retroalimentam e perpetuam as dificuldades na aproximação da família com a escola, independente das suas características de configuração e estrutura.

Nessa perspectiva, as demandas reveladas pelos professores que chegam desde as famílias de seus alunos são das mais diversas ordens. Por outro lado, as mães também declaram o quanto esperam da escola em termos de que seus filhos sejam bem atendidos, que haja boa comunicação, que o ambiente escolar seja de abertura, entre tantas outras necessidades difíceis de serem atendidas. Frente a tão complexas demandas, família e escola parecem ter compreensões distintas. A família parece esperar que a escola seja capaz de suprir as mais diversas necessidades de seus filhos e a escola, por sua vez, considera as famílias pouco competentes no exercício de seu papel e, por isso, pensam que derivam à escola. Frente a isso, perguntamos: Há verdadeiramente uma falha no exercício da educação familiar ou as expectativas dos pais quanto ao que a escola possa dar e ensinar a seus filhos estão sobrevalorizadas? Talvez, um de nossos desafios seja o de redimensionar tais expectativas a fim de superar o jogo de culpabilidades que tem permeado essa relação.

Pode-se perceber que a maximização da função educativa da escola aparece naquilo que foi nomeado de clientelismo. Isto é, a escola aparece como o lugar onde tudo deve funcionar a fim de atender as demandas e expectativas das famílias e, se isso não ocorrer, aparecem estratégias coercitivas de ordem econômica, moral e ética a fim de manter a escola nesse lugar: o de atender as expectativas e favorecer o desenvolvimento pleno das crianças e jovens. Provavelmente, essa dinâmica que caracteriza atualmente as relações entre a família e a escola esteja baseada em concepções educativas equivocadas que confundem excelência com benevolência.

Nessa perspectiva, revelam-se algumas incoerências no discurso das mães que falam de suas angústias frente às cobranças de desempenho de seus filhos, mencionando, inclusive, uma relação mercantilista que a escola estabelece com o filho/aluno visando a sua aprovação em exames nacionais, tais como o ENEM, sem que o foco seja a educação integral do sujeito. Entretanto, esse mesmo grupo também revela uma preocupação específica com o resultado do filho na escola, isso é, que ele de conta dos conteúdos, que passe de ano, que seja classificado, referindo muita ansiedade no acompanhamento desse processo. Assim, observa-se que as mães têm teorias de como a escola deveria funcionar, entretanto, na prática, quando se referem a seus filhos e suas experiências, essas teorias não são as que balizam suas atitudes educativas.

Tais contradições, não invalidam o envolvimento das mães participantes na vida escolar de seus filhos, embora cada uma participe da rotina escolar e se envolva de diferentes maneiras. Algumas frequentam as reuniões de pais, outras valorizam a possibilidade de ter

livre acesso à equipe, outras acompanham o dia-a-dia escolar mais de perto, outras exercem atividades voluntárias para contribuir com a instituição e participar da rotina, etc. Ainda assim, considerando o depoimento dos professores investigados, nem sempre a forma de participação que as mães estão dispostas a exercer vai ao encontro daquilo que a escola espera. As docentes reclamam da escassa participação dos pais em reuniões e entregas de boletins, que são os momentos em que a escola se disponibiliza e está aberta para receber os pais. As mães, por sua vez, reclamam de falta de acesso aos professores quando necessitam conversar com eles, tendo que aguardar apenas o dia da entrega de avaliações, ficando assim definido oficialmente que o desempenho do aluno seria o elo de ligação mais importante que mereceria o encontro da família com a escola.

A comunicação família-escola, assim, é ponto fundamental de discussão, na medida em que o discurso da escola parece ser sempre o de chamar a atenção dos pais para que deixem seus filhos crescer, mas não há proposição de estratégias que possam informá-los no intuito de ajudá-los a entender os procedimentos e processos escolares (como a avaliação, por exemplo) e, também, a saberem como podem ajudar seus filhos em casa, minimizando suas ansiedades. Estudo realizado por Ditrano e Silverstein (2006) apontou que os pais querem, na verdade, poder conhecer o dia-a-dia da escola e da sala de aula e, para tal, precisam de instruções claras sobre a organização da mesma, para saberem como e com o quê podem colaborar. Desejam, portanto, diálogo mais aberto com os professores e maior acesso à informação para que não se sintam alheios e passivos ante ao processo de aprendizagem de seus filhos, da mesma forma que foi apontado pelas mães participantes do grupo focal. Fica evidente que a confiança na interação da família com a escola é um aspecto essencial e que define as relações, independente dos currículos escolares.

Frente a isso, faz-se importante mencionar que, devido à metodologia de trabalho utilizada nessa investigação, contou-se com a participação voluntária das famílias, que aqui foram representadas somente pelas mães, sem a presença de nenhum pai. Por outro lado, as professoras que se voluntariaram, também demonstraram um diferencial de quem está envolvido com a tarefa educativa a ponto de disponibilizar-se para discuti-la assim como refletir sobre sua prática cotidiana. Nesse sentido, a especificidade dos participantes da pesquisa é uma das limitações desse estudo, que não corrobora a maioria da população. Entretanto, além das várias reflexões que as informações nos proporcionaram, concluímos que a tarefa educativa é composta de contradições, erros, acertos, desejos e atitudes, muitas vezes contraditórios e enviesados, mas que expressam um compromisso, em maior ou menor

grau, daqueles que, por definição, se encontram envolvidos ao longo desse exercício: a família e a escola. Sendo assim, todo o investimento que venha a favorecer o encontro de pais e educadores no desenvolvimento de uma efetiva parceria frente à tarefa educativa, será bem vindo.

Nesta perspectiva, é possível pensar que tais contradições, queixas, culpabilizações, delegações de responsabilidades e frustrações nas relações entre docentes e famílias não irão desaparecer *per se*. É necessário que cada instituição, de acordo com suas características e condições, faça um esforço para sistematizar estratégias conjuntas que contemplem docentes e pais em suas reivindicações a fim de desenvolver a tarefa educativa de forma mais plena, satisfatória e eficaz.

Referências

- Bhering, E.; Siraj-Blatchford, I. (1999). A relação Escola-Pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, (106), 191-216.
- Bhering, E.; De Nez, T. B. (2002). Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 1(18), 63-73.
- Carvalho, M. E. P. de. (2000). Relações entre Família e Escola e suas implicações de Gênero. *Cadernos de Pesquisa*, (110), 143-155.
- Carvalho, M. E. P. de. (2004). Modos de Educação, Gênero e Relações Escola-Família. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 41-58.
- Cavalcante, R. S. C. (1998). Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2 (2), 153-160.
- Ditrano, C. J.; Silverstein, L. B. (2006). Listening to parents' voices: participatory action research in the schools. *Professional Psychology: research and practice*, 4 (37), 359-366.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: preparing educators and improving schools*. Johns Hopkins University: Westview Press.
- Garbó, M. J. C. (2013). Quién reprueba realmente, la escuela o la familia? *Revista Educarnos*, 2(8), 11-35.
- Hill, N. E.; Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- Koutrouba, K. et al. (2009). An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education. *School Psychology International*, 30(3), 311-328.
- Lewis, A. E.; Forman, T. A. (2002). Contestation or Collaboration? A Comparative Study of Home-School Relations. *Anthropology & Education Quarterly*, 33(1), 60-89.
- Oliveira, C. B. E.; Marinho-Araújo, C. M. (2010). A Relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia – Campinas*, 27(1), 99-108.

- Polonia, A. da C.; Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das Relações entre Família e Escola. *Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPPEE)*, 9(2), 303-312.
- Ribeiro, D. F.; Andrade, A. dos S. (2006). A Assimetria na Relação entre Família e Escola Pública. *Paidéia*, 16(35), 385-394.
- Sanders, M. G.; Epstein, J. L.; Connors-Tadros, L. (1999). Family Partnerships with High Schools: The parents' perspective. Report N° 32. Baltimore: Johns Hopkins University. Center for Research on the Education of Students Placed at Risk.
- Silveira, L. M. O. B. (2011). A Relação Família-Escola: uma parceria possível? In.: Wagner, A. e cols. *Desafios Psicossociais da Família Contemporânea: pesquisas e reflexões*. Porto Alegre: Artmed, pp. 181-190.
- Vila, I. (2003). Familia y escuela: dos contextos y un solo niño. In.: Alfonso, C. et al. (2003). *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona: Editorial GRÀO, pp.27-38.
- Wagner, A.; Sarriera, J. C.; Casas, F. (2009). *Os Direitos da Infância: a perspectiva das crianças, seus pais e professores*. Porto Alegre: Nova Prova Editora.
- Wagner, A.; Tronco, C.; Armani, A. B. (2011). Introdução – Os Desafios da Família Contemporânea: Revisitando Conceitos. In.: Wagner, A. e cols. (2011) *Desafios Psicossociais da Família Contemporânea: pesquisas e reflexões*. Porto Alegre: Artmed, pp. 19-35.
- Xu, J.. (2002). Do early adolescents want family involvement in their education? Hearing voices from those who matter most. *The School Community Journal*, 12, 53-72.

CAPÍTULO IV

Os Estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática

Lisiane Alvim Saraiva Junges

Adriana Wagner

Resumo:

A Relação Família-Escola tem atraído interesse de muitos pesquisadores atualmente, pois evidências demonstram que esta relação, quando bem estabelecida, é preditora de saúde. Entretanto, o campo de estudo sobre parceria família-escola-comunidade é relativamente novo se comparado a outras áreas de pesquisa em Educação, especialmente no Brasil, onde ainda não existe uma tradição nos estudos sobre o tema. As lacunas no conhecimento desta temática em nosso país motivaram a realização deste estudo, que teve por objetivo contribuir para o conhecimento do estado da arte da relação Família-Escola no Brasil, a partir de uma revisão sistemática da literatura. O levantamento ocorreu em diferentes bases de dados resultou em 31 artigos que foram analisados sob o ponto de vista metodológico e temático. Os artigos parecem refletir a complexidade inerente à temática, assim como as metodologias disponíveis para acessar ao problema. Alguns denotam certa dificuldade de delimitação do objeto de pesquisa. A produção acadêmica sobre a Relação Família-Escola no Brasil encontra-se em um momento de diagnóstico de dificuldades e constatação da necessidade de propostas de intervenção para otimização, mas ainda não se percebe avanços com relação a proposições práticas que visem trabalhar em prol de uma parceria efetiva entre escola e famílias.

Palavras-Chave: Relação Família-Escola; Revisão Sistemática; Literatura brasileira

Abstract:

Family-School Relationship has been attracting the interest of many researchers nowadays, as evidence shows that a well-established relationship predicts health index. However, the field of study on family-school-community partnership is relatively new compared to other areas of research in education, especially in Brazil, where there is still no tradition on studying the topic. In Brazil, identification of gaps in the knowledge of this topic has motivated the present study, which aimed to contribute to the state of the art of Family-School relationship from a systematic literature review. The search resorted to different databases resulting in 31 papers, which were analyzed considering their methodological and thematic aspects. Articles appeared to reflect the inherent complexity of the topic, as well as the methods available to access the problem. Some denote certain difficulties of delimiting the object of research. The academic literature on Family-School Relationship in Brazil is in a moment of diagnosis of the difficulties and states the need for intervention proposals for optimization. Besides, progresses related to practical proposals aimed at working towards the establishment of effective partnership between schools and families were not noticed yet.

Keywords: Family-School Relationship; Systematic Review; Brazilian Literature

Resumen:

La Relación Familia-Escuela ha atraído intereses de muchos investigadores actualmente, pues estas evidencias demuestran que esta relación, cuando bien establecida, es beneficiosa a la salud. Entretanto, el campo de estudio entre la alianza Familia-Escuela-Comunidad es relativamente nuevo comparado a otras áreas de investigación en Educación, especialmente en Brasil, donde aún no existe una tradición en los estudios sobre el tema. Los vacíos en el conocimiento de esta temática en nuestro país motivan la realización de este estudio, que tuvo como objetivo contribuir al conocimiento de estado del arte de la relación Familia-Escuela en Brasil, a partir de una revisión sistemática de la literatura. El levantamiento de la información ocurrió en diferentes bases de datos en 31 artículos que fueron analizados sobre el punto de vista metodológico y temático. Los artículos parecen reflejar la complejidad inherente sobre la temática, así como las metodologías disponibles para acceder al problema. Algunos denotan con cierta dificultad la delimitación del objeto de investigación. La producción académica sobre la Relación Familia-Escuela en Brasil se encuentra en un momento de diagnóstico de las dificultades y constatación de la necesidad de propuestas de intervención para la optimización, pero aún no se ven avances con la relación de propuestas prácticas que busquen trabajar en pro de una alianza entre escuelas y familias.

Palabras-Clave: Relación Familia-Escuela; Revisión Sistemática; Literatura Brasileña

Introdução

A Família e a Escola são sistemas que dividem a tarefa de educar e socializar crianças e jovens. Sendo assim, nos últimos tempos, inúmeros pesquisadores, de diversas áreas do conhecimento, tem se dedicado a estudar e entender a relação que se estabelece entre estes dois contextos (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Faria Filho, 2000). Mas por que tamanha preocupação agora com uma relação que já ocorre desde há muito tempo? Possivelmente devido as evidências de que uma boa parceria entre família e escola funciona como fator preditor de saúde, melhorando o processo de aprendizagem e os resultados acadêmicos, prevenindo problemas de comportamento, faltas e abandono escolar e estimulando o seguimento dos estudos em nível superior (Epstein, 2011; Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsan et al, 2009; Polonia & Dessen, 2005; Xu, 2002; Bhering & Siraj-Blatchford, 1999; Cavalcante, 1998).

Ainda que se mostre de suma importância, o campo de estudo que trata da parceria família-escola-comunidade é relativamente novo se comparado a outras áreas da pesquisa em Educação. Os últimos 25 anos foram de crescimento da área, com ampliação das questões de pesquisa, dos métodos de investigação e análise, assim como também, do interesse de educadores e políticos sobre a temática (Epstein, 2011). Nos Estados Unidos, por exemplo, existem inúmeros programas de intervenção que estão a serviço de compreender, estreitar,

solidificar e qualificar cada vez mais esta relação. A área da Sociologia da Educação, especialmente, vem desenvolvendo estudos dedicados à compreensão dos processos de escolarização e suas variações entre os diferentes grupos sociais e composições familiares.

Já no Brasil, segundo Nogueira, Romanelli e Zago (2011), ainda não existe uma tradição de pesquisas e estudos sobre o tema das relações que as famílias mantêm com a escola dos filhos. Os autores ressaltam que ao longo das décadas de 80 e 90, pelo menos quatro números temáticos de periódicos científicos de circulação nacional da área da educação ou afins se dedicaram a abordar o assunto: em 1981, nos Cadernos de Pesquisa, o tema foi “A família em questão”; em 1992, no Psicologia USP, o tema foi “Família e Educação”; em 1994, nos Cadernos de Pesquisa, novamente, o tema foi “A família em Destaque”; e em 1997, no Caderno Cedes, o tema foi “Família, escola e sociedade”. Entretanto, do total de 37 artigos publicados nestas quatro edições especiais, apenas três abordavam, de fato, a família em suas relações com a vida escolar dos filhos (Nogueira, Romanelli & Zago, 2011). Ressaltam, também, que uma avaliação da produção discente de teses e dissertações nos cursos de pós-graduação em Educação, intitulada *Avaliação e perspectivas na área de educação: 1982-1991*, foi realizada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e visou compreender o histórico de produção na área nesse período, a partir de uma avaliação de sua trajetória, com base em análises específicas, e o delineamento de perspectivas futuras (Fávero, 2005). Os resultados mostraram que dos 19 grupos temáticos identificados e classificados neste levantamento, o tema “família e escola” ocupava apenas 1,77% da produção total, inserido no grupo “*família e educação/mulher*” (Nogueira, Romanelli & Zago, 2011).

Faz-se importante assinalar que sob a designação “relação família e escola”, se abriga uma problemática extremamente ampla, multifacetada e passível de ser abordada por diversos campos disciplinares, tais como Antropologia, Psicologia Social e Escolar, Educação, Sociologia, entre outros. Se por um lado este fator é positivo, pois demonstra o interesse em se pensar e produzir conhecimento a respeito desta relevante temática, por outro, causa certa dispersão, dificultando o trabalho de organização e classificação da produção. Assim, ainda não há uma descrição do “estado da arte” das diversas tendências temáticas e teórico-metodológicas dos estudos que abordam as relações entre famílias e escolas e a educação escolar no Brasil (Nogueira, Romanelli & Zago, 2011).

Tal falta de sistematização torna difícil a realização de uma avaliação clara sobre a importância e o lugar que a temática “família e escola” ocupa em nossa realidade. Baseada

em investigações lideradas por seu grupo de pesquisa nos Estados Unidos e por parceiros sediados em diversos outros países, Epstein et al. (2009) concluíram que muitas situações se assemelham nos mais diversos contextos no que se refere à dinâmica da parceria família-escola. Assim, é fato que, independentemente do contexto cultural, os pais tendem a participar e se envolver das mais variadas formas com a escola dos seus filhos e demonstram preocupação com o sucesso dos mesmos na escola; os estudantes precisam de diversos recursos e apoios para auxiliá-los a serem bem sucedidos na escola; a escola deve liderar projetos que promovam o envolvimento de todas as famílias, sem exceções; alguns professores e administradores escolares são inicialmente resistentes para promover esta parceria e ultrapassar as barreiras e dificuldades iniciais; são necessários mecanismos que auxiliem os professores e a equipe escolar a fortalecer e, sobretudo, manter os programas de parceria com as famílias; os programas são mais efetivos quando baseados em evidências científicas, quando se adaptam a cada comunidade e quando são avaliados continuamente.

Já no final da década de noventa, Bhering e Siraj-Blatchford (1999) chamaram a atenção para o fato de que em outros contextos, como europeu e americano, algumas variáveis familiares foram identificadas como sendo bastante semelhantes, no que tange à escolarização dos filhos. Independente de sua raça, nacionalidade, condição social, profissional e econômica, a maioria dos pais, direta ou indiretamente, auxilia seus filhos nas tarefas de casa – e, quando não o fazem, é por motivos maiores; todos querem ver seus filhos vencerem academicamente, não desejam que eles abandonem a escola antes do tempo previsto e almejam um futuro melhor para eles.

Ainda que muitas situações se assemelhem em diferentes culturas, Polonia e Dessen (2005) referem como fundamental a existência de dados empíricos nacionais que permitam identificar fatores que facilitam ou dificultam a interação família-escola, pois é apenas com base empírica que se poderá influenciar e estruturar as políticas educacionais. As autoras ressaltam que devido a grande parte dos estudos serem provenientes das realidades norte-americana e europeia, estes acabam espelhando seus valores, normas e crenças no que diz respeito às funções da família e da escola. Certamente, tais pesquisas geram conhecimentos que podem ser aproveitados para a realidade de nosso país, mas é imprescindível que se pesquise tal relação em nosso contexto cultural, tomando como base as nossas características e diferenças sociais e regionais, para que possam servir como base no desenvolvimento e implementação de projetos, políticas públicas e programas educacionais mais precisos e efetivos.

Há lacunas no conhecimento que se tem produzido em nosso país, além de não saber-se de forma precisa o que se tem pesquisado e publicado na área; quais os principais métodos, amostras e instrumentos utilizados. Tão pouco estão claros quais os principais temas abordados e a partir de que perspectiva teórica os estudos tem sido realizados.

Frente a estas lacunas, este estudo pretende contribuir para o conhecimento do estado da arte da temática em nosso país, a partir de uma revisão sistemática da literatura brasileira nas principais bases de dados que congregam artigos nacionais.

Método

O levantamento dos artigos brasileiros ocorreu mediante busca nas bases de dados: Scielo, Pepsic, Index Psi e Lilacs e foi realizado a partir de três tentativas de descritores: as expressões “*Relação Família-Escola*”, “*Família e Escola*” e “*Parceria Família-Escola*”. Foram seguidos os procedimentos que garantissem que a busca delimitasse as publicações em periódicos brasileiros, ainda que a pesquisa pudesse ter sido realizada com sujeitos de outros países. Não foi delimitado um intervalo específico de busca considerando os anos das publicações. Buscou-se, assim, conhecer, primeiramente, o que viria a partir das buscas atemporais.

Baseado nesses critérios, chegou-se inicialmente a 158 artigos, muitos dos quais se repetiam em mais de duas das quatro bases de dados. Através da leitura dos títulos e resumos, foram excluídos artigos que não tratavam propriamente do tema da Relação Família-Escola, apenas tangenciando-o, como artigos vinculados ao campo da Medicina, Enfermagem, Nutrição, que mencionavam brevemente ou apenas citavam a relação família-escola isoladamente e com relação a algum foco de interesse da área da saúde física (higiene escolar, excesso de peso, ações de alimentação, experiências de transplantes, etc); artigos que abordavam programas públicos, como Bolsa-Escola, Saúde da Família, Bolsa-Família, etc.; artigos que abordavam temas relativos a sexualidade, bem como gravidez na adolescência; artigos que tratavam sobre a família e a escola no combate ao abuso de drogas, tabaco e álcool por parte dos jovens; artigos que enfocavam o mercado de trabalho; artigos que tratavam da relação família-escola no contexto da educação especial de crianças portadoras de alguma síndrome ou necessidade educativa especial.

Após esta primeira seleção, restaram 32 publicações. A partir daí, todos os artigos foram lidos na íntegra e excluiu-se um que, embora no resumo relatasse a relações família-escola, o texto versava sobre o atendimento familiar de orientação sistêmica relacionado à

aprendizagem. As informações contidas nos demais 31 artigos foram organizadas em uma tabela, para análise posterior, que continha os seguintes itens: identificação dos autores e do periódico de publicação (título, ano, local, volume, número), local da realização da pesquisa (quando se tratasse de relato de pesquisa), objetivos, método, participantes, instrumentos, principais resultados/conclusões e observações do pesquisador.

Resultados

A leitura na íntegra da coleção dos 31 artigos permitiu a realização de importantes observações acerca da estrutura e aspectos metodológicos dos mesmos, bem como dos temas abordados e das teorias subjacentes. Sendo assim, estes dois aspectos – metodológico/estrutural e temático/teórico – serão apresentados e analisados a seguir.

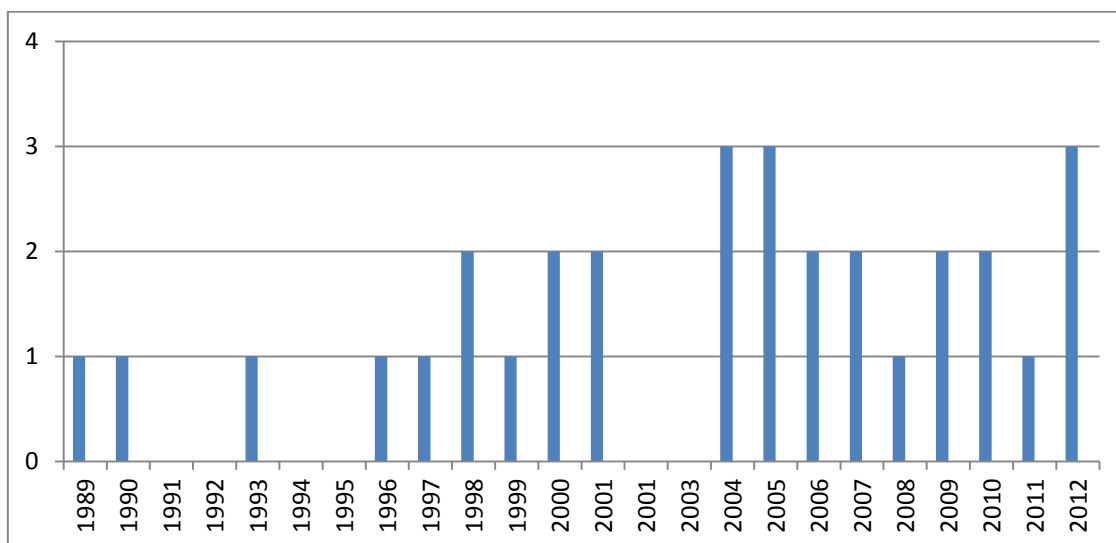
ASPECTOS METODOLÓGICOS:

Características Gerais das Publicações e Componentes Estruturais dos Artigos

A leitura dos 31 artigos permitiu verificar que 25 foram publicados em revistas do estado de São Paulo, sendo as principais revistas de publicação “*Cadernos de Pesquisa*” (cinco artigos), “*Paidéia*” (cinco artigos), “*Psicologia Escolar e Educacional*” (quatro artigos) e “*Estudos de Psicologia - Campinas*” e “*Psicologia da Educação*” (ambas com três artigos). Todos os títulos acima se encontram entre as classificações A1 e B2, segundo critérios de avaliação do *Qualis Periódicos* da CAPES. Os demais doze artigos foram publicados em revistas do Distrito Federal (2), do Rio Grande do Sul (1), Rio de Janeiro (1), Minas Gerais (1) e Rio Grande do Norte (1). Estas revistas receberam *Qualis* que variaram de A1 a C. Um dado que chama a atenção é que dos 55 autores e coautores dos 31 artigos, 47 pertenciam ao sexo feminino, equivalendo a 85,45% do total. Isso nos remete diretamente ao fato da educação básica ser ainda um campo de atuação prioritariamente desempenhado por mulheres que, conseqüentemente, são as que mais publicam, teorizam e debatem tais temas, como tradicionalmente tem ocorrido.

Considerando que não houve delimitação do ano de publicação na busca, a distribuição dos artigos mostrou maior concentração no período compreendido entre 2004 e 2012 (61,3%). Isso confirma o aumento do interesse pelo tema da Relação Família-Escola na atualidade, conforme salientou Epstein (2011) ao referir que o campo de estudo é relativamente novo se comparado a outras áreas de pesquisa. Tal crescimento pode ser observado no gráfico abaixo:

Figura 1. Distribuição das publicações por ano



Com relação aos tipos de trabalho, 14 artigos apresentavam resultados de pesquisa; 13 foram elaborados teoricamente, em forma de reflexão crítica da literatura, entre outras modalidades; dois realizaram uma elaboração teórica tendo como objetivo, respectivamente, a análise de artigos sobre a relação família escola publicados em um determinado periódico e a análise da temática a partir das obras de Balzac; um tratou de descrever o processo de desenvolvimento de um instrumento que avaliava os recursos do ambiente familiar; e um era uma comunicação breve sobre o tema.

Com relação à estrutura que deve ser obedecida na redação de um artigo (introdução, objetivos, método, participantes, instrumentos, análise de resultados e conclusão) foi possível constatar, no que tange aos objetivos traçados nos trabalhos, que dos 31 artigos analisados, 22 possuíam objetivos claramente definidos (doze destes eram artigos empíricos), enquanto quatro descreviam objetivos pouco compreensíveis, vagos ou não delimitados. Os demais (cinco trabalhos) sequer mencionaram seus objetivos.

No que se refere à descrição do método empregado, apenas doze o fizeram de forma clara e compreensível ao leitor, sendo a maioria destes, artigos empíricos. Dos demais 19, seis explicaram o método de forma confusa, incompleta ou sem delimitação. Outros 13 artigos não mencionaram método. Entre estes últimos, encontraram-se fundamentalmente artigos que se autointitulavam como “*revisão de literatura*”, “*relato de experiência*”, “*revisão crítica da literatura*”, “*reflexão*”, etc. Constata-se que pelo fato de serem trabalhos teóricos, há uma tolerância a não descrição dos procedimentos adotados, especialmente os que tratam de uma revisão de literatura.

Dos 14 trabalhos empíricos, a maioria optou pelo método qualitativo para investigar o fenômeno (13), sendo que oito foram realizados em escolas públicas, cinco em escolas particulares e um não mencionou o perfil de escola. Com relação ao nível de ensino, dez foram realizados no contexto do ensino fundamental, seguido por três na educação infantil e apenas um em creche e um em ensino médio. Os níveis socioeconômicos mais pesquisados foram o médio (quatro estudos) e o baixo (quatro estudos), seguidos por médio alto e médio baixo (estes últimos sendo investigados em dois estudos cada um). Chama atenção que seis estudos não mencionaram o nível socioeconômico dos participantes. Cabe ressaltar que alguns estudos abrangeram mais de um nível socioeconômico em sua amostra.

No que se refere aos participantes dos 14 estudos empíricos, a maioria investigou os progenitores (oito estudos) e familiares ou responsáveis (cinco estudos), seguidos de professores (cinco estudos) e profissionais da educação – como diretores, bibliotecários, funcionários da escola – (quatro estudos). Ressalta-se que quando os participantes foram pais ou familiares responsáveis, a presença feminina sobrepunha a masculina, ou seja, mães, avós e cuidadoras responsáveis se prontificaram mais a participar destas investigações do que pais, avôs e cuidadores. Também com relação aos sujeitos participantes, cabe a ressalva de que alguns estudos pesquisaram pais e professores no mesmo trabalho.

Os instrumentos mais utilizados nas pesquisas empíricas foram as entrevistas, descritas como abertas, semiestruturadas ou semidirigidas (seis estudos) ou estruturadas e dirigidas (dois estudos). Seguiram-se a estes instrumentos, as observações (três estudos) e observações participantes (dois estudos), análise documental (dois estudos), registros ou diários de campo (três estudos) e os questionários (dois estudos). Cabe salientar que outras designações de instrumentos também puderam ser verificadas, como “*questionário abrangente*”, “*entrevistas informais*”, “*busca bibliográfica*”, aparecendo nos artigos como sendo os instrumentos utilizados para coleta de dados. Mais uma vez é importante ressaltar que alguns estudos utilizaram-se de mais de um instrumento para coleta das informações.

Com relação aos tipos de análises utilizadas nos 14 artigos empíricos, a Análise de Conteúdo (AC) foi a mais utilizada, sendo claramente mencionada em quatro artigos. Em outros cinco, infere-se que a AC foi a escolha adotada, mas não fica claro para o leitor que este foi, de fato, o método de análise empregado. Três trabalhos explicam de forma insuficiente a forma pela qual realizaram o tratamento das informações coletadas, não mencionando um método específico. Um trabalho utilizou o Estudo de Caso. O único artigo de pesquisa quantitativo utilizou análise estatística (Mann-Whitney e Wilcoxon) para checar

as diferenças na proficiência em leitura de crianças antes e depois da participação dos pais em um procedimento sugerido pela escola para melhorar seu desempenho.

Por fim, um ponto de importante consideração se refere às contribuições dadas pelos trabalhos. Dos 31 artigos, 22 apresentaram uma sessão de Conclusão ou Considerações Finais, os demais não apresentaram claramente descritas suas conclusões. Cabe ressaltar que, dentre aqueles que explicitaram conclusões, alguns o fizeram de maneira mais breve ou genérica, não retomando a ideia principal mediante uma articulação entre a introdução e os argumentos apresentados no desenvolvimento do texto.

TEMÁTICA & TEORIA

Marcos teóricos e principais tópicos dos trabalhos analisados:

A leitura criteriosa da coleção de 31 artigos evidenciou o que Nogueira, Romanelli e Zago (2011) já haviam apontado: há diversas tendências teórico-metodológicas que abordam a relação entre famílias e escola no Brasil, sendo que muitos autores recorrem à Sociologia e à Sociologia da Educação para compreender o fenômeno. Citando autores como Pierre Bourdieu, Joyce Epstein e Annette Lareau, muitos artigos buscaram examinar aspectos culturais e sociais desta relação, enfatizando estudos de arranjos familiares de crianças de camadas populares, ou provenientes de outros grupos étnicos, e o impacto destes na realidade escolar. O autor Philippe Perrenoud também foi bastante citado, especialmente para discutir aspectos relacionados às relações entre docentes e escolas.

A família contemporânea é colocada em debate, tanto com relação à sua configuração como à sua estrutura (Nogueira, 1998). A Teoria Sistêmica e a perspectiva Sócio-histórica iluminam as tentativas de explicação para as transformações da família e as implicações na interação com as escolas. Philippe Ariès foi um dos autores mais citados para abordar as mudanças históricas e sociais da criança e da família (Nogueira, 1998) e Dermeval Saviani foi utilizado quando a intenção era realizar uma abordagem da temática sob a perspectiva histórico-crítica. Alguns artigos mencionaram as relações de poder que se estabelecem entre escola e família sob a ótica de Michel Foucault. A perspectiva Bioecológica de Urie Bronfenbrenner é, muitas vezes, associada a outras abordagens teóricas para explicar o contexto e a dinâmica dos sistemas em que escola e família se unem ou se separam.

Inúmeros autores abordam um viés de gênero na relação entre famílias e escolas, especialmente no que tange à sobrecarga das mães (ou cuidadoras do sexo feminino) no acompanhamento escolar dos filhos, por exemplo. Assim, utilizaram autores como Heleieth

Saffioti, Judith Butler e Maria Eulina P. de Carvalho para compreender o fato da figura feminina acabar sendo a responsável pelo sucesso ou fracasso da criança na escola, na medida em que cabe principalmente às mães o acompanhamento dos deveres de casa, o comparecimento nas reuniões, etc. Os pais ficam como figuras secundárias e só adquirem certo protagonismo quando a situação escolar do filho apresenta problemas.

O exame detalhado dos artigos também revelou algumas temáticas comuns, que perpassam a grande maioria deles, a despeito de suas especificidades e objetivos individuais. Estes são descritos abaixo de forma detalhada.

A importância de boas relações entre família e escola:

A parte introdutória da grande maioria dos artigos (Costa, 2012; Marcondes & Sigolo, 2012; Oliveira & Marinho-Araujo, 2010; Silveira & Wagner, 2009; Dessen & Polonia, 2007; Marturano, 2006; Polonia & Dessen, 2005; Glória, 2005; Maimoni & Bortone, 2001; Bhering & Siraj-Blatchford, 1999; Szymanski, 1997) aporta considerações acerca da importância da boa comunicação e entendimento entre as instituições família e escola para beneficiar as conquistas acadêmicas e o sucesso do educando. Quando família e escola mantêm boas relações, as condições para um melhor desenvolvimento e aprendizado da criança podem ser maximizadas. Os artigos mencionam, também, a interdependência destas duas instituições, que possuem simultaneamente objetivos comuns e divergentes, sendo a família a responsável pela socialização primária do sujeito e a escola pela socialização secundária (Guzzo, 1990). O envolvimento dos pais, ou familiares responsáveis, é tido como sendo importante não apenas na melhoria do processo escolar do educando, mas também para a melhoria do ambiente familiar, influenciando positivamente o curso do desenvolvimento da criança (Maimoni, 1998; Guzzo, 1990). Alguns textos salientam que ambas as instituições podem atuar como propulsoras ou inibidoras do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social do sujeito.

Glória (2005) postula que as famílias pensam e atuam ativamente no que tange à escolaridade dos filhos – que na atualidade tem ocupado papel central no projeto familiar. A escola, desta forma, tem sua influência ampliada e à família cabe coordenar suas funções educativas com ela. Ainda que o momento atual revele interesse crescente dos pesquisadores pelo tema, Marturano (2006) ressalta que faltam instrumentos que tenham a finalidade específica de identificar, no âmbito das famílias, recursos promotores do desenvolvimento escolar.

Famílias:

Inúmeros artigos abordam definições de família na atualidade e discutem se esta vem vivendo uma crise ou não em sua forma de se estruturar, devido às suas novas configurações (Marcondes & Sigolo, 2012; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Silveira & Wagner, 2009; Polonia & Dessen, 2007; Silva, 2007; Glória, 2005; Carvalho, 2004; Nunes & Vilarinho, 2001; Carvalho, 2000; Bhering & Siraj-Blatchford, 1999; Wolf, 1989). Apesar de esta ser uma discussão recorrente na literatura, em busca de um conceito comum, Oliveira e Marinho-Araújo (2010) referem ainda não ser possível afirmar que exista uma definição de família aceita e adotada consensualmente pelos estudiosos da área, pelas instituições governamentais e pela sociedade. As autoras salientam, assim, que mesmo sem unanimidade, há que se privilegiar àquelas definições que contemplam as variáveis mínimas, ou básicas, do que se entende por família, pois é a partir destas que se poderão realizar estudos mais amplos e representativos das relações humanas. Tais variáveis se referem à existência de uma díade, formada por adultos, e à intimidade vivenciada por seus membros.

Há na atualidade, conforme apontam Nunes e Vilarinho (2001), inúmeras possibilidades de famílias, e, conseqüentemente, inúmeras preocupações sociais sobre os caminhos que podem ser trilhados por estas, principalmente ao se considerar as novas formas de casamento, a diversidade na concepção, a separação de casais, as mães e pais solteiros, homens e mulheres celibatários, separados ou, simplesmente, afastados do cotidiano da vida familiar, assim como aos tios e avós que se agregam aos núcleos familiares. Fica evidente no material analisado, assim, que a família não comporta mais o modelo de configuração tradicional e nuclear, pois tem modificado seus papéis, suas obrigações e expectativas em decorrência dos avanços sociais, tecnológicos e econômicos – o que afeta diretamente sua elaboração do conhecimento e formas de interação cotidiana (Dessen & Polonia, 2007; Bhering & Siraj-Blatchford, 1999). Mais do que isso, afeta particularmente a educação dos filhos e reflete, portanto, sobre as relações desenvolvidas com a escola dos mesmos (Nunes & Vilarinho, 2001). A repercussão social de ter um filho em uma família nuclear, monoparental ou recomposta, segundo Glória (2005) não é a mesma e as implicações disso parecem incorrer em expectativas diferentes, dentre as quais àquelas relativas aos processos de construção da escolaridade.

Ainda que haja inúmeras possibilidades de configurações familiares na atualidade, os textos ressaltam que a escola parece seguir insistindo em lidar com tal diversidade a partir do mesmo modelo: o da família nuclear, tradicional, patriarcal e de classe média (Carvalho,

2004; Carvalho, 2000; Wolf, 1989). Mesmo frente às notórias mudanças sociais e relacionais, muitas instituições seguem não conseguindo se aproximar das famílias, e persistem afirmando seu domínio sobre o saber a partir da crença da omissão dos progenitores na educação dos filhos, de acordo com Silveira e Wagner (2009). Verifica-se, ainda, a existência de práticas que visam explicar *o que o aluno tem* que o leva ao fracasso escolar, a partir de argumentos e explicações que partem de aspectos relativos a distúrbios de aprendizagem, problemas comportamentais e transtornos emocionais, oriundos, diversas vezes, da concepção de *uma* desorganização familiar e da negligência do cuidado dos filhos por parte dos pais (Silva, 2007; Wolf, 1989). Os fracassos dos filhos são vividos, muitas vezes, como responsabilidade dos pais e resultantes de atitudes erradas destes últimos, o que lhes gera culpa, em grande parte das situações (Nogueira, 1998; Cunha, 1996). A relação família-escola, assim, é descrita como sendo unidirecional e preconceituosa, imputando aos responsáveis, sobretudo das camadas populares, boa parte da responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem das crianças e adolescentes e vendo tais famílias como desinteressadas e ausentes da escolarização de seus filhos (Marcondes & Sigolo, 2012; Wolf, 1989).

A escola, na opinião de Nunes e Vilarinho (2001), precisa estar preparada para atender às famílias em suas novas configurações e, também, à família ampliada e “cotidiana” de cada aluno, como, por exemplo, no caso de avós que assumem os cuidados diários dos netos em função de que seus filhos trabalham dois turnos e/ou separaram-se e precisam de auxílio para dar conta desta tarefa educativa. Para a relação família-escola estar fundamentada em pressupostos de igualdade, é preciso, conforme refere Marcondes e Sigolo (2012), que os pais se aproximem do espaço escolar e isto implica, obrigatoriamente, em mudanças nas relações sociais tradicionais e culturalmente construídas entre estas duas instâncias.

Envolvimento:

A grande maioria dos artigos analisados trata, de alguma forma, de definir, discutir e delimitar a importância e as dificuldades do envolvimento das famílias com a escola. Além disso, há artigos destinados a traçar um panorama desta relação desde os seus primórdios (Nogueira, 1998; Cunha, 1996), discutindo como se deu o entrelaçamento entre estes dois espaços de socialização ao longo do tempo. Inúmeros outros autores abordam esta relação sob um prisma mais atual, e salientam que o envolvimento dos progenitores tem efeitos positivos na vida acadêmica dos filhos, pois através do auxílio e interação na realização das tarefas de casa, encorajamento verbal e reforço de comportamentos desejados, monitoramento das

atividades diárias e participação em reuniões, discussões e atividades escolares, os pais contribuem para o melhor aproveitamento e sucesso acadêmico das crianças e jovens (Soares, Souza & Marinho, 2004; Guzzo, 1990). O artigo de Maimoni e Bortone (2001) cita inúmeras definições de envolvimento, mostrando que para alguns pesquisadores este corresponde ao grau de participação dos pais nas atividades associadas à vida escolar dos filhos; outros entendem que é o encorajamento ao desenvolvimento dos filhos (através de apoio aos esforços da criança e promoção de experiências de enriquecimento cultural); outros, ainda, propõem a existência de um modelo de envolvimento tridimensional, composto por comportamentos dos pais em relação à escola, disponibilidade afetiva e pessoal e oportunidades de propiciar experiências intelectuais e cognitivas aos filhos. Já em 1998, Maimoni (1998) ressaltava a falta de consenso sobre a definição de tal constructo. Além disso, chamava atenção para o fato de existirem dificuldades de se avaliar o envolvimento, especialmente se considerarmos dois aspectos: 1) quem será o avaliador (Pais? Professores? Alunos?) – isto implicará em diferentes pontos de vista sobre o fenômeno; 2) qual melhor instrumento para pesquisar o envolvimento dos pais na escolarização dos seus filhos (Entrevistas? Questionários? Observações? Escalas?). Para superar as discontinuidades entre família e escola no que tange a este aspecto, Polonia e Dessen (2005) apontam que é preciso conceber a existência de diferentes formas de envolvimento entre pais e escola, pois só assim será possível estabelecer objetivos comuns e contar com a parceria deles.

Os professores, segundo Marcondes e Sigolo (2012), frequentemente entendem o envolvimento dos pais como sendo o suporte necessário para auxiliar nas tarefas de casa e também entendem como importante a presença dos pais em reuniões. Sua presença, conforme refere Gomes (1993) é desejada também em eventos festivos, onde contribuem financeiramente com donativos ou com seu próprio trabalho. Diversos autores apontam que os pais, por sua vez, entendem que o envolvimento ocorre mediante sua ajuda na organização do cotidiano dos filhos, apoio e auxílio nas tarefas de casa, às iniciativas da escola e o favorecimento das condições adequadas para que os filhos possam desenvolver seus estudos (Iunes, Silva, Montenegro et al, 2010; Gomes, 1993). Muitos, no entanto, gostariam de ocupar espaços decisórios de poder na escola, contribuindo mais autenticamente e criticamente, conforme demonstra artigo de Ribeiro e Andrade (2006). Alguns pais também mencionam que gostariam de ser convidados para participar de eventos culturais na escola aos finais de semana, para poderem ficar mais próximos e trocarem experiências, segundo estudo conduzido por Iunes, Silva, Montenegro et al. (2010).

Os artigos ressaltam que os professores frequentemente desejam um maior envolvimento dos pais em algumas situações específicas: quando percebem alguma dificuldade e se sentem impotentes para lidar com os alunos, ou quando estes cometem faltas graves e precisam ser notificados e responsabilizados; quando o rendimento está baixo e é preciso preparar a todos para uma eventual reprovação; ou quando se faz necessário algum tipo de acompanhamento profissional extraclasse (Carvalho, 2004b; Gomes, 1993). Os pais participantes da pesquisa de Fevorini e Lomônaco (2009), entretanto, salientam que em casos de dificuldades a escola comumente faz encaminhamentos para atendimentos paralelos (Wolf, 1989), mas não se corresponsabiliza e acaba, assim, terceirizando a solução dos problemas. Silveira e Wagner (2009) também chamam a atenção para o fato da escola, frequentemente, delegar orientações e encaminhamentos às famílias e, assim, não se comprometer com um envolvimento maior, a partir do qual deveriam surgir sugestões de novas atitudes frente às dificuldades apontadas pelas crianças. São nos casos de dificuldades que os pais tendem a querer participar e envolver-se mais com a escola para solucionar o problema, conforme Marturano (2006). Guzzo (1990), por outro lado, aponta que inúmeras famílias delegam cada vez mais às escolas a tarefa de formação dos filhos e esperam respostas aos seus problemas, sem se disponibilizarem, no entanto, a estabelecer contatos mais planejados com os filhos, a fim de garantir vínculos que estimulem o desenvolvimento intelectual e levem à resolução de conflitos. Esperam, assim, que a escola resolva as dificuldades dos filhos, sem que necessite envolvimento.

Diversos artigos ressaltam que os pais, independente do nível socioeconômico e de escolaridade, reconhecem a importância, se preocupam e valorizam o acompanhamento escolar dos filhos, embora, muitas vezes, sintam dificuldades em fazê-lo (Dessen & Polonia, 2007; Ribeiro & Andrade, 2006). Outros artigos demonstram que muitos pais referem a necessidade de mais orientações da escola sobre como cooperar e assessorar seus filhos, principalmente frente às dificuldades escolares (Chechia & Andrade, 2005). Alguns estudos apontaram fatores que dificultam o envolvimento dos pais, tais como: mudanças na prática de ensino, desconhecimento dos assuntos trabalhados na escola, falta de tempo (pais que trabalham fora), o nível de dificuldade de aprendizagem apresentada pelo filho, tipo de avaliação feita pela escola, os comportamentos dos profissionais da escola em relação aos pais e crianças e o desconhecimento sobre como proceder para enfrentar os problemas da vida acadêmica dos filhos (Soares, Souza & Marinho, 2004; Wolf, 1989). Também demonstraram que alguns pais pensam que seu envolvimento na escola poderia prejudicar a independência

dos filhos (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999), ou percebem seu conhecimento como inferior ao transmitido pela escola e acreditam, assim, que não tem com o que contribuir. A imagem negativa de si mesmos e um passado de experiências escolares ruins e sentimentos de inadequação frente à aprendizagem foram apontados por Polonia e Dessen (2005) como outro fator que dificulta o envolvimento parental na escola. Alguns autores concluem que, em muitos casos, os pais não questionam nenhuma decisão que venha da instituição de ensino (Ribeiro & Andrade, 2006; Wolf, 1989) e o saber fica hierarquizado, com a participação e envolvimento dos pais ocorrendo mediante aquilo que entendem que é esperado deles, para que a escola não os julgue ou cobre (Ribeiro & Andrade, 2006; Carvalho, 2004b).

Os estudos analisados salientam que a escola deve compreender que há inúmeras formas dos progenitores se envolverem com a instituição de ensino e com a aprendizagem de seus filhos e que eles, de fato, o fazem de maneiras e intensidades diferentes (Carvalho, 2004b; Bhering & Siraj-Blatchford, 1999), em função de variáveis tais como classe, sexo e gênero (Carvalho, 2004b), estrutura e tradição de escolarização, meio urbano ou rural, número de filhos, ocupação dos pais, entre outras (Faria Filho, 2000). Os pais participantes do estudo de Fevorini e Lomônaco (2009) ressaltaram, no entanto, que o envolvimento ou não da família não depende da sua configuração. Esse dado vem de encontro às ideias de muitos profissionais da educação, conforme referem Marcondes e Sigolo (2012), que justificam o “desinteresse” que percebem nas famílias devido ao que chamam de “desestruturação”, expressando esse conceito como sinônimo daquelas configurações familiares que diferem do modelo original tradicional.

Formas de Comunicação:

A comunicação é o veículo fundamental que possibilita as trocas de informações entre os espaços da escola e da família. Sendo assim, é importante que ela possa ocorrer de forma frequente e clara, para que haja o mínimo de ruído e para que ambos os espaços consigam se escutar e se fazer ouvir de forma efetiva.

De modo geral, a comunicação entre escolas e famílias é relatada nos artigos como sendo prioritariamente exercida nas formas tradicionais, isso é: bilhetes em cadernos ou agendas, conversas breves na entrada ou na saída da escola, encontros em datas comemorativas e, o principal canal de comunicação, nas reuniões de pais (Marcondes & Sigolo, 2012; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Bhering & Siraj-Blatchford, 1999). Também aparece caracterizada como unidirecional e não compartilhada, ou seja, a escola comunica o

que deseja dos pais enquanto estes sentem que não são ouvidos e que há pouco espaço institucional para acolher suas manifestações (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Fevorini & Lomônaco, 2009). O que motiva a escola a querer se comunicar com os pais são, segundo os artigos analisados, as situações de baixo rendimento, mau comportamento ou problemas escolares (Costa, 2012; Fevorini & Lomônaco, 2009).

Na maior parte das vezes, conforme referem Oliveira & Marinho-Araújo (2010), as interações professores-pais são formais e superficiais, mas o que os pais desejam, conforme apontado em alguns estudos, é que possam ter mais acesso às informações importantes sobre a escolaridade dos filhos e estabelecer um diálogo aberto com os professores, sem que estes utilizem jargões ou conceitos que os pais não são capazes de compreender (Munhoz & Scatralhe, 2012; Bhering e Siraj-Blatchford, 1999). Os professores, por sua vez, desejam que os pais sejam mais permeáveis às suas orientações (Munhoz & Scatralhe, 2012).

Conflitos na comunicação, assim, são relatados nos artigos, na medida em que a família se queixa de pouco esclarecimento e os professores se queixam das cobranças familiares (Munhoz & Scatralhe, 2012). Quando uma situação de dificuldade com o aluno se apresenta, conforme referem Silveira e Wagner (2009) os professores, muitas vezes, responsabilizam a família pelos problemas da criança. A família, por sua vez, percebe isto, e cobra dos professores soluções, o que acaba dificultando a comunicação entre todos. Conflitos e barreiras para a boa comunicação também podem surgir quando existe clara diferença de tratamento dispensada por parte dos professores a alguns pais, geralmente beneficiando aqueles de classes sociais mais abastadas, conforme relatam Maranhão e Sarti (2008). Costa (2012) nomeia tais barreiras que atrapalham o processo comunicativo entre escola e família de *in-comunicações* e ressalta que estas decorrem, muitas vezes, de fatores culturais e socioeconômicos.

O estudo de Munhoz e Scatralhe (2012) propõe que haja um *espaço conversacional* na escola, onde se possa falar, trocar, ouvir, questionar e dialogar com os participantes que fazem parte do processo escolar do aluno (pais e professores fundamentalmente). Em sua pesquisa, tanto os pais como os professores participantes manifestaram que precisam conversar para poderem se conhecer. Os professores reconheceram que precisam de ajuda para melhorar a comunicação com os familiares e, também, precisam da ajuda dos pais para que possam melhor explicar-lhes os processos e dinâmicas da escolarização de seus filhos, conforme eles clamam por saber.

A comunicação é apontada por Bhering & Siraj-Blatchford (1999) como fundamental para que os pais compreendam, e os professores expliquem os objetivos da escola, o desenvolvimento das crianças, o processo educacional e a atuação docente. Para que haja o estabelecimento de um diálogo efetivo, é preciso que os professores aceitem a responsabilidade de se comunicarem de forma clara, simples e compreensível com os pais, conforme apontam Polonia e Dessen (2005). Também é preciso, de acordo com Guzzo (1990) que os pais disponham de algum tempo e interesse para o diálogo, estando disponíveis para o estabelecimento de vínculos com a escola. O ponto de partida deve ser o reconhecimento mútuo destas duas instituições como sendo de grande importância para o desenvolvimento da criança, não tornando a comunicação um “diálogo de surdos”, como muito frequentemente se percebe, conforme relata Szymanski (1997). Além disso, dialogar requer consciência de igualdade e certeza de respeito mútuo, o que não ocorre quando os pais estão em posição subalterna, como refere Gomes (1993), ou quando os professores ficam inibidos frente aos questionamentos de alguns pais com formação superior à sua, conforme cita Munhoz e Scatralhe (2010).

Reuniões de pais/responsáveis:

As reuniões de pais promovidas pelas escolas foram tema recorrente nos artigos analisados (Garcia & Macedo, 2011; Iunes, Silva, Montenegro et al, 2010; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Fevorini & Lomônaco, 2009; Ribeiro & Andrade, 2006; Nunes & Vilarinho, 2001; Bhering & Siraj-Blatchford, 1999; Gomes, 1993). Todos os trabalhos mencionaram, a partir de críticas e avaliações primordialmente negativas, algumas contribuições e sugestões para que as reuniões fossem mais produtivas e interessantes.

Em nenhum dos estudos nos quais as reuniões de pais foram mencionadas ou trabalhadas como objetivo do artigo, elas foram percebidas a partir de um olhar positivo e animador por parte das famílias. No estudo de Marcondes & Sigolo (2012) os pais criticaram as reuniões, pontuando que são superficiais, possuem comunicações unilaterais, são hierarquizadas, sem trocas, sem participação da família, sem confiança ou respeito e, sobretudo, não discutem aspectos importantes. Neste estudo, os pais referiram que, muitas vezes, acabam passando por constrangimentos, quando pessoas da equipe escolar falam mal de seus filhos em público. O caráter acusativo das ações familiares, por parte daqueles que coordenam as reuniões – sejam professores ou pessoal da equipe de coordenação ou diretoria

– também acaba afastando os pais de tais oportunidades de encontro, pois se sentem retraídos em participar.

O artigo de Ribeiro & Andrade (2006) aporta considerações semelhantes por parte dos progenitores pesquisados. Estes mencionam que as reuniões de pais são chatas, cansativas, demoradas e não interessantes, com os assuntos versando apenas sobre mau comportamento e baixo rendimento dos alunos. Os participantes do estudo de Fevorini e Lomônaco (2009) pontuam praticamente os mesmos aspectos, acrescentando que as reuniões são monótonas e longas, sendo normalmente monopolizadas por alguns poucos pais. Ressaltam que a ênfase quase sempre recai sobre os procedimentos e conteúdos e não nas características da turma. É interessante ressaltar que estes pais acreditam que as reuniões são importantes e, por isso, deveriam ser preparadas com mais cuidado, além de poder contar sempre com a presença dos professores, e não apenas da equipe diretiva.

O fato de realizarem reuniões para comunicar apenas regras, rotinas, necessidade de materiais, incomoda os progenitores participantes do estudo de Bhering e Siraj-Blatchford (1999), que gostariam de saber mais sobre o desenvolvimento e o processo de aprendizagem de seus filhos. O mesmo é referido pelos pais entrevistados no artigo de Iunes, Silva, Montenegro et al (2010), que salientam que as famílias, nas reuniões de pais, esperam ouvir sobre assuntos referentes ao funcionamento institucional, projetos desenvolvidos pelos professores, propostas de mudanças e melhorias dos serviços educacionais.

Gomes, em seu artigo de 1993, ressaltou que geralmente a escola promove reuniões com a finalidade de dar explicações, para não dizer “*fazer queixas*” – conforme refere a autora – sobre o comportamento e desempenho dos alunos. Percebe-se, assim, que a tradição de reuniões enfadonhas, longas, com comunicação de mão única e nas quais as famílias, muitas vezes, são julgadas e criticadas sem ter igual oportunidade de participação, parece ter se estabelecido desde há muito tempo.

Em seu estudo sobre a “família possível” na relação família-escola, Nunes e Vilarinho (2001) pontuam que os pais eram muitas vezes convocados para reuniões e não compareciam. Este é um dado relevante que nos mostra a importância de entender a forma como tais encontros são estruturados e que acabam dificultando o efetivo comparecimento e participação da família na escola.

Foi este o objetivo do estudo de Garcia e Macedo (2011), quando se propuseram a analisar diferentes modos de gestão de reuniões pelos professores no contexto da Educação Infantil. Através da observação de onze reuniões de pais realizadas por seis professoras

diferentes em duas escolas municipais de São Paulo, os autores puderam realizar sua análise considerando a forma, o conteúdo e a dinâmica dos encontros. Quanto à forma das reuniões, cinco foram classificadas em desorganizadas (pauta com justaposição, indefinição entre começo, meio e fim e postura dispersa e desorganizada de professores e pais), outras cinco como rígidas (pauta seguida sem flexibilidade, ritmo ditado pelo professor, postura do professor pouco flexível e dependente da pauta) e uma como compartilhada (pauta prévia usada como referência com flexibilidade, professor consultava os pais e sua postura era flexível, autônoma e criativa). No que se refere ao conteúdo, três foram classificadas como burocráticas (temas eram normas escolares e informações gerais, relação predominante de usuários e servidores públicos e sustentação dos temas ocorria baseado em estatuto e programas governamentais), cinco como comportamentais (os temas referiam-se a aspectos afetivos e de comportamento, relação predominante era de pai e filhos e sustentação dos temas ocorria a partir da leitura de textos para os pais), e três como educacionais (o tema era o projeto pedagógico, relação predominante era de professor e pais de alunos e sustentação dos temas ocorria mediante os trabalhos realizados com e pelos alunos). Por fim, no que tange à dinâmica, duas foram classificadas como fragmentadas (pouca interação entre professor e pais, aglomerado de pais unidos apenas pela presença física, relação entre pais e professores de tédio e desinteresse mútuo), sete como centralizadas (apenas interações de pais com o professor, grupo de pais controlado pelo professor, pais dependentes e passivos e professores sobrecarregados) e duas como coletivas (interações múltiplas entre professor e pais e entre os pais, grupo de pais coordenado pelo professor e pais e professor participando e cooperando entre si).

Presença de Mães:

Diversos artigos, com diferentes ênfases, chamam a atenção para a maior participação das mães nos assuntos relacionados à educação e escolaridade dos filhos e, conseqüentemente, a sua presença mais assídua na escola, se comparada a dos pais (Fevorini & Lomônaco, 2009; Chechia & Andrade, 2005; Gloria, 2005; Carvalho, 2004a; Carvalho, 2004b; Carvalho, 2000; Bhering & Siraj-Blatchford, 1999).

Artigo de Chechia e Andrade (2005) refere que são as mães que, com maior frequência, acompanham as atividades escolares dos filhos, apresentam um cuidado maior e dão mais atenção na realização das tarefas de casa, pois acreditam que os filhos necessitam de sua presença e auxílio. Muitas tentam, inclusive, participar e se envolver mais com a escola,

mas os locais onde trabalham nem sempre concedem a elas um período para ajudar aos filhos, principalmente aqueles com dificuldades na aprendizagem. Neste sentido, o papel de educadora é frequentemente desempenhado pelas mães e ao pai cabe exercer o papel de provedor, tendo apenas a função de estimular o estudo. A presença do pai na escola ocorre, geralmente, quando o filho apresenta algum tipo de comportamento indesejável e é repreendido pela professora. As mães participantes do estudo ressaltaram que o auxílio mais efetivo dos pais nas atividades escolares poderia despertar um interesse maior do filho pelo estudo e também manter um vínculo positivo com o desempenho escolar. O estudo de Glória (2005) vai ao encontro destas constatações, ao propor que por assumir o cuidado diário dos filhos e acompanhar seus estudos mais de perto, o papel da mãe acaba sendo efetivamente mais importante que o do pai, embora a autora discuta mais a fundo as questões de gênero nas interações entre pais, mães e filhos no que tange às expectativas e projetos educativos quanto ao futuro escolar.

A participação de mães e sua luta, principalmente nas camadas populares, por acesso e melhoria na qualidade do ensino público, são frequentes, conforme aponta estudo de Bhering e Siraj-Blatchford (1999). Mesmo sem maior envolvimento com as decisões que tangem ao ensino e à aprendizagem, suas reivindicações passam por níveis estruturais representados por associações de pais e mestres, colegiados, conselhos da escola, etc. Nesses grupos, geralmente, a presença de mães é muito mais representativa que a de pais, tal como salientam Fevorini e Lomônaco (2009) ao se referirem às reuniões da escola, nas quais a participação de mães também é maciça se comparada à participação de pais.

Em seus três artigos, Carvalho (2004a; 2004b; 2000) discute as implicações de gênero resultantes das relações família-escola e salienta que na política de participação e auxílio aos alunos, as mães acabam ficando sempre sobrecarregadas, principalmente quando tem que dar conta dos temas de casa junto aos filhos. Aos pais cabe, apenas, um papel mais burocrático. Sendo assim, a autora conclui que a escola segue lidando com as famílias como se todas pertencessem ao modelo nuclear, patriarcal e tradicional e tivessem uma mãe que trabalha em casa e possui tempo e condições de auxiliar o filho em suas tarefas escolares. Ressalta inúmeras vezes que esta não é a realidade e que é preciso rever o modelo de políticas de temas de casa, principalmente, pois são eles que exigem maior tempo e dedicação das mães em casa.

Ressalta-se, assim, que os artigos analisados reiteram o que se percebe na prática, ou seja, que há maior presença feminina no que tange aos assuntos vinculados à escolarização das crianças. Da coleção de 32 artigos, doze eram relatos de pesquisa que se propuseram a

entrevistar pais e mães ou responsáveis pelas crianças em seus estudos. Dentre estes doze, sete revelam informações sobre o sexo dos participantes e verificou-se, em todos estes, que a maioria eram mães ou algum cuidador responsável do sexo feminino, como as avós, por exemplo.

Discussão

Partindo do pressuposto que o tema das relações da família com a escola é bastante amplo, complexo e, sobretudo, multi influenciado, pode-se compreender as dificuldades encontradas em pesquisa-lo. O estágio atual de pesquisas nessa área no Brasil parece ser de construção e delimitação do próprio objeto de investigação, onde algumas temáticas vem se constituindo e consolidando a partir do confronto com a realidade (Nogueira, Romanelli & Zago, 2011). Os artigos analisados neste estudo parecem, em muitos aspectos, refletir a complexidade inerente à temática, assim como as metodologias disponíveis para aceder ao problema. Nessa perspectiva, alguns trabalhos também denotam a dificuldade de delimitação do objeto de pesquisa.

Sendo o fenômeno multicausal, pois sofre a influência de inúmeras variáveis, a exigência de certo rigor na descrição do método se faz necessária, a fim de que fiquem claros os passos adotados para responder aos objetivos propostos. Neste sentido, considerando-se os aspectos metodológicos dos artigos avaliados, chamou a atenção o fato de muitos não possuírem uma descrição detalhada e compreensível dos procedimentos utilizados para a realização do estudo. Ainda que alguns artigos não tenham sido resultado de investigações empíricas, é fundamental a explicitação de como se deu a busca das informações: se foi ou não uma busca sistemática, se foi um ensaio cujo objetivo era proporcionar uma reflexão de ideias, entre outras tantas possibilidades metodológicas. O cuidado na descrição rigorosa de tais procedimentos confere maior credibilidade aos estudos. Quando se trata de artigos empíricos, a situação é mais delicada ainda, pois nestes casos é imprescindível que o método, em todas as suas etapas, seja descrito de forma explícita e clara, para que o leitor possa compreender de onde se extraíram as informações sobre as quais se apresenta uma discussão e conclusões. Além da falta de credibilidade dos dados na ausência desta descrição detalhada, a pesquisa fica inviabilizada de ser replicada em outro contexto e com outros participantes, por exemplo.

Apesar de abordarem temas relevantes para a área das relações família-escola, a fragilidade metodológica observada em alguns artigos revisados acaba por comprometer a sua

qualidade. Salienta-se a dissonância entre objetivos do estudo e a descrição dos motivos da escolha dos instrumentos. Nesses casos, apareceram estudos que não explicitavam o motivo da escolha de uma “entrevista estruturada” ou “semidirigida”, por exemplo. Em alguns artigos estudados, também não foram apresentados os roteiros das entrevistas. Assim, o uso de entrevistas, bem como métodos de observação e análise de documentos, muitas vezes não se justificavam e sequer eram retomados, posteriormente, na seção de resultados e discussão. Ocorria, portanto, em algumas situações, entrevistas com sujeitos cujo depoimento não era descrito ou mencionado na discussão. A não utilização dos dados coletados pelo pesquisador vai de encontro ao estabelecimento dos padrões éticos previstos para pesquisas envolvendo seres humanos, pois onera o participante, sem necessidade. A ausência de certo rigor metodológico no campo da pesquisa em educação já fora apontada por diversos autores (Brandão, 2011; Larocca, Rosso & Souza, 2005; Alvez-Mazotti, 2001; André, 2001) que referiram problemas na produção científica da área em aspectos como rigor, relevância, identidade, implicações e perspectivas da pesquisa educacional, além da necessidade de se produzir um corpo de conhecimento mais sólido e confiável – tanto teórico como metodologicamente – e sistematizar a forma de comunicação das produções.

Também é digno de nota a constatação de que dos 32 artigos estudados a sessão de Considerações Finais, ou Conclusões, não estava presente em oito. Muitos, ainda, apresentavam conclusões genéricas, que não aprofundavam ou avançavam com relação ao tema das relações família-escola. Percebe-se, portanto, que a complexidade do tema gera dificuldades em sua abordagem e, muitas vezes, os artigos, ainda que compostos por ampla e interessante revisão de literatura, não problematizam e discutem seus achados.

Por fim, ressalta-se, com relação à avaliação metodológica dos artigos, que se faz necessária a adoção de critérios rigorosos de avaliação dos artigos por parte dos periódicos da área. Todos eles estavam publicados em revistas indexadas e bem avaliadas pelo *Qualis Periódicos* (CAPES), o que nos remete à necessidade da existência de um crivo mais exigente, que possa contribuir com a garantia de rigor e qualidade nos estudos. Quanto melhor classificado o periódico, maiores devem ser as exigências a serem cumpridas.

No que se refere à análise das teorias e temáticas abordadas nos artigos, é possível perceber que a maioria deles, em sua parte introdutória, faz algum tipo de consideração ou menção às modificações que ocorreram na configuração das famílias e as mudanças que estas acarretaram nos papéis sociais desempenhados por família e escola ao longo das últimas décadas. Também mencionam que, na atualidade, existe grande incentivo a uma relação mais

próxima e de parceria entre estas duas instituições, embora nem sempre isso seja fácil de se concretizar na prática. Apontamentos quanto às funções e responsabilidades dos pais e professores são descritos, ora sendo percebidos como tendo objetivos diferentes, ora referidos como complementares, ora como sequenciais (onde a escola, na figura do professor, deve seguir o trabalho educativo até então desempenhado unicamente pelas famílias). Entretanto, não parece haver tentativas de propostas sobre *como* realizar a aproximação destes dois contextos na prática. Assim, muitos artigos acabam sendo finalizados de forma um tanto filosófica e idealística, com conclusões que mencionam apenas o quanto seria importante realizar ações que permitissem à família se aproximar e se apropriar mais do espaço escolar, ou o quanto é importante que se criem novos canais de comunicação entre escola e família. No entanto, não há proposições concretas de ações que contribuam neste sentido.

Assim, a literatura brasileira em seu panorama atual parece refletir um primeiro momento, que remete ao diagnóstico das dificuldades na relação entre escola e família, com foco naqueles aspectos que não estão funcionando e não favorecem uma parceria satisfatória. Percebe-se intenso debate sobre uma série de aspectos que merecem maior atenção e precisam ser aprimorados, como a comunicação entre estes dois sistemas, os tipos de envolvimento que podem ser estimulados, as formas de participação de famílias com diferentes configurações familiares, entre outros. O grande desafio que se faz presente em nosso país talvez seja, justamente, o de avançar com relação a este primeiro momento de diagnóstico de dificuldades para outro patamar, cujo foco seja pensar estratégias de intervenção, construção de instrumentos validados para nossa realidade e alternativas de trabalho que deem conta de otimizar a relação entre escola e família, docentes e pais ou responsáveis, migrando do “*o quê é difícil*” para o “*como transformar*” tal situação.

Ainda estamos dando os primeiros passos no que se refere à proposição de alternativas práticas que resultem em aprimoramento da parceria família e escola, especialmente se nos compararmos a outros contextos, onde trabalhos desenvolvidos já estão a muito tempo consolidados, como nos Estados Unidos, por exemplo, com os estudos e projetos de intervenção elaborados pelo *National Network of Partnership Schools*, na *School of Education* da Johns Hopkins University, liderados pela Dra. Joyce Epstein. Embora algumas iniciativas possam ser constatadas em nosso contexto (Wagner, Tornarria González, Saraiva et al., 2014), carecemos ainda de instrumentos que pesquisem opiniões de professores, famílias e alunos quanto à forma como exercem esta parceria – e materiais de intervenção adequados à nossa realidade que abordem a formação docente para trabalhar com as famílias; a formação

da escola para auxiliar seu corpo de professores a aprimorar esta relação; e estratégias de parceria efetivas, que permitam a participação de todas as famílias das mais diversas formas possíveis.

Conclusão

A produção acadêmica sobre a Relação Família-Escola no Brasil ainda demonstra certa fragilidade metodológica, remetendo, muitas vezes, a conclusões genéricas, que não aprofundam ou avançam com relação ao tema. Tal fragilidade parece estar relacionada ao momento atual das pesquisas sobre a temática no Brasil, que abordam, sobretudo, um diagnóstico de dificuldades e constatações da necessidade de propostas de intervenção para otimização desta parceria. Entretanto, ainda não se percebem avanços com relação a proposições práticas que tenham por objetivo trabalhar em prol de uma parceria efetiva entre escola e famílias. É preciso passar de um momento de constatações e queixas para outro de proposição e prospecções, que inovem e consolidem estratégias para o estabelecimento de parcerias de trabalho entre estes dois sistemas em nosso contexto. Assim, o conhecimento até então construído nas pesquisas brasileiras sobre a temática poderá avançar do limite que reconhece e demonstra a importância da parceria família-escola, para apontar caminhos e propor alternativas, auxiliando, de fato, no dia a dia desta relação e contribuindo para a promoção de saúde no espaço escolar. Eis o grande desafio atual!

Referências

- Alvez-Mazzotti, A. J. (2001). Relevância e Aplicabilidade da Pesquisa em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, (113), 39-50.
- André, M. (2001). Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, (113), 51-64.
- *Bhering, E., & Siraj-Blatchford, I. (1999). A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, (106), 191-216.
- *Carvalho, M. E. P. de (2000). Relações entre Família e Escola e suas implicações de Gênero. *Cadernos de Pesquisa*, (110), 143-155.
- *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(121), 41-58.
- Cavalcante, R. S. C. (1998). Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(2), 153-160.
- *Chechia, V. A., & Andrade, A. dos S. (2005). O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos de Psicologia - Natal [online]*, 10(3), pp. 431-440.
- *Costa, G. dos S. (2012). Famílias Imigrantes e Escolas em Barcelona: expectativas e realidades. *Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana*, Ano XX (38), 141-162.
- *Cunha, M. V. da (1996). A Escola Renovada e a Família Desqualificada: do discurso Histórico-Sociológico ao Psicologismo na Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 77(186), 318-345.
- *Dessen, M. A., & Polonia, A. da C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 17(36), 21-32.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: preparing educators and improving schools*. Johns Hopkins University: Westview Press
- Epstein, J., et al (2009). *School, Family and Community Partnerships, Your Handbook for Action*, 2nd edition, Corwin Press.
- *Faria Filho, L. M. de (2000). Para entender a Relação Escola-Família: uma contribuição da história da educação. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), 44-50.
- Fávero, O. (2005). Resenha de "Avaliação e perspectivas na área de educação: 1982-1991". *Revista Brasileira de Educação*, (30), 179-180.
- *Favorini, L. B., & Lomônaco, J. F. B. (2009). O envolvimento da família na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório com pais das camadas médias. *Psicologia da Educação*, (28), 73-89.
- *Garcia, H. H. G. de O., & Macedo, L. de. (2011). Reuniões de Pais na Educação Infantil: Modos de gestão. *Cadernos de Pesquisa [Online]*, 41(142), 208-227.
- *Glória, D. M. A. (2005). Relação entre escolaridade e diferenças constitutivas das fratrias. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 15(30), 31-42.
- *Gomes, J. V. (1993). Relações família e escola: continuidade/descontinuidade no processo educativo. *Ideias*, (16), 84-92.
- *Guzzo, R. S. L. (1990). A família e a educação: uma perspectiva da interação família-escola. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 134-139.
- *Iunes, S. M. S., Silva, A. L. da., Montenegro, M. E., Salviano, A. R. M., Batista, M. M, Pinto, C. B. G. C., & Melo, M. D. G. (2010). Os pais e suas expectativas em relação à educação infantil da escola particular. *Psicologia da Educação*, (30), 113-126.

- Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education. *School Psychology International*, 30 (3), 311-328.
- Larocca, P., Rosso, A. J., & Souza, A. P. de. (2005). A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. *Revista Brasileira de Pós Graduação*, 2(3), 118-133.
- *Maimoni, E. H. (1998). Envolvimento de pais na vida escolar do aluno – problemas de definição de medida. *Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro*, 1(1), 15-18.
- *Maimoni, E. H., & Bortone, M. E. (2001). Colaboração família-escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5(1), 37-48.
- *Maranhão, D. G. & Sarti, C. A. (2008). Creche e Família: uma parceria necessária. *Cadernos de Pesquisa Online*, 38(133), 171-194.
- *Marcondes, K. H. B., & Sigolo, S. R. R. L. (2012). Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola?. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(51), 91-99.
- *Marturano, E. M. (2006). O inventário de recursos do ambiente familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 498-506.
- *Munhoz, M. L. P., & Scatralhe, M. da C. R. (2012). Família e escola na compreensão dos significados do processo escolar. *Revista de Psicopedagogia*, 29(88), 55-65.
- *Nogueira, M. A. (1998). Relação Família-Escola: novo objeto na sociologia da educação. *Paidéia*, 8(14-15), 91-103.
- Nogueira, M. A., Romanelli, G., & Zago, N. (2011). *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes.
- *Nunes, D. G., & Vilarinho, L. R. G. (2001). Família possível na relação escola-comunidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5(2), 21-29.
- *Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia – Campinas*, 27 (1), 99-108.
- *Polonia, A. da C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das Relações entre Família e Escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312.
- *Ribeiro, D. de F., & Andrade, A. dos S. (2006). A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 16(35), 385-394.
- *Silva, G. L. R. da. (2007). Psicologia educacional e arte literária: interlocuções para a compreensão dos laços familiares e escolares na atualidade *Psicología educacional y el arte literario: interlocuciones para la comprensión de los lazos familiares y escolares en la actualidad*. *Psicologia da Educação*, (24), 137-151.

- *Silveira, L. M. de O. B., & Wagner, A. (2009). Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 283-291.
- *Soares, M. R. Z., Souza, S. R. de., & Marinho, M. L. (2004). Envolvimento dos Pais: Incentivo à habilidade de estudo em crianças. *Estudos de Psicologia, Campinas*, 21(3), 253-260.
- *Szymanski, H.(1997). Encontros e desencontros na relação família-escola. *Ideias*, 28, 213-225.
- Wagner, A. Tornarías González, M. del L., Saraiva Junges, L. A., & Hernández, E. (2014). Os professores frente às demandas das famílias: aproximando contextos. Submetido à publicação.
- *Wolf, S. M. R. (1989). A escola e sua contradição com a experiência de vida da criança e de sua família. *Perfil: Boletim de Psicologia*, 2(2), 67-97.
- Xu-F. (2002). Do early adolescents want family involvement in their education? Hearing voices from those who matter most. *The School Community Journal*.

CAPÍTULO V

A perspectiva dos docentes de ensino fundamental sobre a relação família-escola: construção e validação de uma escala

Lisiane Alvim Saraiva Junges
Adriana Wagner

Resumo:

Considerando a ausência de instrumentos que avaliem a parceria entre família e escola sob a perspectiva docente, o presente estudo teve por objetivos: 1) construir um instrumento de pesquisa para avaliar como se comportam variáveis que interferem nesta relação sob a ótica dos professores de Ensino Fundamental; e 2) investigar evidências de validade do instrumento a partir de uma amostra brasileira. O processo de elaboração da RFE contou com a participação de 10 professoras de Ensino Fundamental e 13 juízes que, em diferentes momentos, realizaram a validação aparente e de conteúdo da escala. A etapa de validação foi realizada com 460 professores de Ensino Fundamental. O modelo final da RFE ficou composto por 69 itens, distribuídos em sete fatores. A investigação de validade ocorreu por validação convergente das subescalas da RFE com as subescalas do Maslach Burnout Inventory (MBI). A análise mostra que os fatores “Escolha Profissional” (EP) e “Formação Acadêmica” (FA) são os que apresentam as correlações mais fracas com os demais fatores do MBI, enquanto as correlações de maior magnitude ocorreram entre os fatores “Satisfação com o Trabalho” (ST) e “Apoio da Escola” (AE). Os resultados evidenciam a importância de atentarmos para a satisfação docente no que se refere à perspectiva de traçar bons vínculos de parceria com as famílias. A partir desta análise de validação, o instrumento Relação Família-Escola (RFE) pode ser considerado válido e fidedigno, a partir das evidências da análise fatorial e convergente, e mostra ter importante utilidade para compreender as percepções docentes com relação às dificuldades que sentem no estabelecimento de parcerias com as famílias.

Palavras-Chave: Relação Família-Escola; Construção de escala; docentes

Abstract:

Considering the lack of instruments to assess family-school partnership according to the Teachers' perspective, this study aimed to: 1) build a research scale to assess how some variables affect this relationship from the perspective of elementary school Teachers; and 2) investigate the scale's validity of evidence considering a Brazilian sample. The process of drafting the RFE counted with the results from a focus group conducted with elementary school Teachers and 13 judges who, at different times, helped to evaluate the scale through apparent and content validation. The validation step itself was carried out with 460 elementary school Teachers. The final model of RFE was composed by 69 items, divided into seven factors. The validation process also comprised convergent validity of the subscales of

the RFE with the subscales of the Maslach Burnout Inventory (MBI). The analysis shows that the factors "Professional Choice" (EP) and "Academic Education" (FA) present weaker correlations with the other factors of MBI, while the greater magnitude of correlations occurred between factors "Satisfaction with Work" (ST) and "School Support" (AE). The results show the importance of paying attention to the Teachers' satisfaction regarding the prospect of drawing a good partnership with families. From this validation analysis, the instrument Relação Família-Escola (RFE) can be considered valid and reliable, with the evidence of factorial and convergent analysis, and demonstrates important utility to understand the Teachers' perceptions considering the troubles faced while establishing partnerships with families.

Keywords: Family-School Relationship; Scale construction; Teachers

Resumen:

Considerando la ausencia de los instrumentos que evalúan los lazos entre familia y escuela sobre la perspectiva docente, el presente estudio tiene por objetivos: 1) construir un instrumento de investigación para evaluar cómo se comportan las variables que interfieren en esta relación sobre la óptica de los profesores de la Educación Primaria; e 2) investigar las evidencias de validez del instrumento a partir de 10 profesores de la Educación Primaria e 13 jueces que, en diferentes momentos, realizaron la validación aparente e de contenido de escala. La etapa de validación fue realizada con 460 profesores de la Educación Primaria. El modelo final del RFE quedó compuesto por 69 ítems, distribuidos en 7 factores. La investigación de validez ocurrió por validación convergente de sub-escalas de RFE con las sub-escalas de Maslach Burnout Inventory (MBI). El análisis muestra que los factores de "Decisión Profesional" (EP) e "Formación Academia" (FA) son los que presentan las correlaciones más débiles con los demás factores de MBI, en cuanto las correlaciones de mayor magnitud ocurrieron entre los factores "Satisfacción Laboral" (ST) e "Apoyo a la Escuela" (AE). Los resultados evidencian la importancia de alcanzar la satisfacción docente en lo que se refiere a la perspectiva de crear buenos lazos de alianzas con las familias. A partir de esta análisis de validación, el instrumento Relación Familia-Escola (RFE) puede ser considerado válido y fiel, a partir de las evidencias de análisis factorial y convergente, y muestra la importancia en la utilidad de comprender las percepciones docentes en relación a las dificultades que se sienten durante el establecimiento entre alianzas con las familias.

Palabras-Clave: Relación Familia-Escola; Construcción de Escala; Profesores

Introdução

Ainda que de extrema relevância, a consolidação de uma parceria efetiva e eficaz entre ambiente escolar e familiar não é tarefa fácil (Polonia & Dessen, 2005), sendo que muitos professores e gestores escolares não estão adequadamente preparados para trabalhar com todos os alunos e suas respectivas famílias (Epstein, 2011). Grande parte da literatura e das pesquisas na área apontam para os benefícios da relação família-escola e ressaltam que

contatos pobres entre estes sistemas acabam sendo prejudiciais às crianças e jovens (Sanders, Epstein & Connors-Tadros, 1999; Guzzo, 1990). Ainda assim, resistências e barreiras podem ser constatadas tanto por parte das famílias (Vyverman & Vettenburg, 2009; Ditrano & Silverstein, 2006; Lewis & Forman, 2002; Bhering & DeNez, 2002; Xu, 2002; Bhering & Siraj-Blatchford, 1999; Cavalcante, 1998) como dos professores (Riberiro & Andrade, 2006; Cavalcante, 1998; Villas-Boas, s/d), dificultando a concretização de boas parcerias.

Como protagonistas desta relação, o grupo de docentes merece maior atenção dos pesquisadores que investigam e trabalham com a temática das Relações Família-Escola. Isto porque eles interagem diariamente com seus alunos e familiares e, assim, suas concepções influenciam a maneira como estabelecem estas interações – facilitando ou dificultando uma maior aproximação a partir de suas crenças (Sewell, 2012; Epstein, 2011). Ainda que se considere de suma importância, percebe-se a carência de um instrumento específico de avaliação sobre a relação família-escola na perspectiva dos professores. Encontra-se na literatura europeia e norte americana algumas pesquisas quantitativas realizadas com docentes (Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas et al., 2009; Epstein & Salinas, 1993) e, também, pais e alunos (Sheldon & Epstein, 2007a; Sheldon & Epstein, 2007b). Entretanto, dados gerados a partir de investigações quantitativas no Brasil são escassos, especialmente se considerarmos o ponto de vista deste grupo.

Em recente revisão da literatura sobre o estado da arte do tema Relação Família Escola no Brasil, Saraiva Junges e Wagner (2015) identificaram 32 artigos que tratavam do fenômeno, sendo que quatorze eram estudos empíricos. Destes, apenas cinco investigaram a temática considerando o ponto de vista docente. A maior parte dos estudos teve como sujeitos os progenitores ou familiares responsáveis pelos alunos.

As autoras também constataram que, dentre os estudos empíricos, a opção pelo método qualitativo para investigar o fenômeno foi a mais utilizada, sendo as entrevistas semiestruturadas ou semidirigidas os instrumentos de preferência para coleta de informações. Da mesma forma, a Análise de Conteúdo foi o tratamento de dados mais utilizado. Apenas um artigo avaliado pelas autoras realizou análises estatísticas (a partir de testes de *Mann-Whitney* e *Wilcoxon*) para checar as diferenças na proficiência em leitura de crianças antes e depois da participação dos pais em um procedimento sugerido pela escola para melhorar seu desempenho. Fica evidente assim, que o método qualitativo é geralmente a primeira opção de investigação do fenômeno em nosso país.

Dentre os artigos avaliados por Saraiva e Wagner (2015), um descrevia o desenvolvimento do RAF - Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (Marturano, 2006). Baseado na concepção ecológica do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996), este inventário foi proposto para ser aplicado em pais ou responsáveis em forma de entrevista semiestruturada para avaliar recursos do ambiente familiar que contribuem para o aprendizado acadêmico no ensino fundamental em três domínios: recursos que promovem processos proximais; atividades que sinalizam estabilidade na vida familiar; práticas parentais que promovem a ligação família-escola. O domínio das práticas parentais que promovem a ligação família-escola, encontra-se contemplado em apenas um tópico do RAF (item 8), que busca averiguar se alguém em casa acompanha a criança nos afazeres da escola.

Em nível internacional, Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas et al (2009), realizaram um estudo com 213 professores de Secondary Schools na Grécia, com o objetivo de verificar a visão dos mesmos sobre os principais problemas que afetam a parceria entre escola e família, bem como checar possíveis soluções pensadas por eles para melhorar a comunicação entre estes sistemas. O questionário ao qual responderam estava composto por 21 questões, sendo seis referentes ao perfil do participante e as demais 15 endereçadas a checar sua visão sobre a comunicação que estabeleciam com os pais. Foram feitas análises descritivas e de correlação.

Instrumentos de pesquisa também tem sido desenvolvidos pelo *National Network of Partnership Schools (NNPS)* no *Center on School, Family, and Community Partnerships (CSOS)*, inserido na universidade Johns Hopkins, nos Estados Unidos. Coordenado pela PhD Joyce L. Epstein, o grupo publicou em 2007 os mais recentes questionários para avaliar a parceria entre família e escola. Nestes, o foco eram pais e alunos de *Elementary e Middle Grades* (o equivalente ao Ensino Fundamental no Brasil). A pesquisa com os pais (Sheldon & Epstein, 2007a) foi desenvolvida para averiguar suas crenças sobre: o envolvimento parental geral na escola; o seu envolvimento em particular; as trocas existentes com as redes sociais; a sua percepção a respeito dos esforços da escola em informá-los e envolvê-los na educação dos filhos; a sua visão a respeito do clima escolar; e informações sociodemográficas relevantes. A pesquisa compreendia 100 itens, divididos em subescalas (*likert* de quatro pontos ou de respostas SIM ou NÃO), que remetiam à atividades relacionadas aos seis tipos de envolvimento preconizados por Epstein et al. (2002). O estudo de validação do questionário ocorreu mediante aplicação em pais de alunos de sexta e oitava séries de uma cidade do meio-oeste americano, com amostra economicamente diversificada e composta por diversas etnias (caucasianos, afroamericanos, asiáticos). Todas as subescalas atingiram coeficiente de

confiabilidade acima de 0,65. Já a pesquisa com os alunos (Sheldon & Epstein, 2007b), compreendia 50 itens que tinham como objetivo checar as atitudes e motivações dos alunos; sua visão a respeito do envolvimento parental; suas percepções do clima de parceria na escola; alguns dados sociodemográficos. As informações foram coletadas a partir da aplicação do questionário em alunos de sexta a oitava séries, também provenientes de uma cidade do meio-oeste americano. Igualmente, a amostra foi economicamente diversificada e compreendeu diversas etnias (caucasianos, afroamericanos, asiáticos) não configurando uma amostra nacionalmente representativa de alunos. Todas as subescalas eram *likert* de quatro pontos e atingiram coeficientes de confiabilidade acima de 0,68.

Estudo de Saraiva Junges & Wagner (2013) com grupos focais, um de professores do Ensino Fundamental e outro com pais de alunos da mesma etapa de ensino, apresentou os seguintes temas: Demandas das famílias que aparecem na prática docente; Situações que demandam interação com as famílias; Percepção do professor sobre a família e sobre seu papel. Este estudo forneceu as diretrizes iniciais que serviram como base para o presente trabalho.

Levando em conta que grande parte dos estudos empíricos envolvendo a opinião de professores realizados no Brasil utiliza uma abordagem metodológica qualitativa, com o emprego preponderante de entrevistas semidirigidas (Saraiva Junges & Wagner, 2014), os objetivos do presente artigo, portanto, compreendem: 1) apresentar um instrumento de pesquisa construído para investigar e avaliar como se comportam as diversas variáveis que interferem na relação família-escola sob a ótica dos professores de Ensino Fundamental de uma amostra brasileira, contemplando as diferentes dimensões que influenciam as relações entre eles e as famílias dos seus alunos; 2) investigar evidências de validade do mesmo instrumento.

A escolha por pesquisar docentes no contexto do Ensino Fundamental justifica-se pelo fato desta etapa ser o palco no qual se iniciam e desenvolvem tais relacionamentos entre família e escola, pais/responsáveis e professores. É neste período de escolarização que surgem os primeiros contatos entre família e educadores, que serão influenciados pela forma como se caracteriza e processa tal interação.

Cabe ressaltar que tais objetivos foram divididos em duas etapas¹, que serão apresentadas a seguir, em forma consecutiva para melhor compreensão. A primeira etapa trata da construção do instrumento Relação Família-Escola (RFE) e a segunda destina-se a realizar a validação do mesmo.

Assumindo que esta relação é multi-influenciada e complexa, a elaboração e validação deste instrumento pretende ampliar as possibilidades de avaliação e compreensão do fenômeno, a partir de indicadores relevantes que identifiquem quais variáveis exercem maior influência nas relações que os professores brasileiros estabelecem com as famílias de seus alunos. Só mediante o conhecimento destas é que se poderá pensar em estratégias e intervenções para otimizar os pontos deficitários desta relação tão importante para o desenvolvimento pessoal e acadêmico de crianças e jovens.

Etapa 1: Construção da Escala “Relação Família-Escola”

O objetivo desta primeira etapa do estudo foi construir uma escala para avaliar a relação família-escola sob a ótica dos professores de ensino Fundamental de escolas públicas e privadas do estado do Rio Grande do Sul.

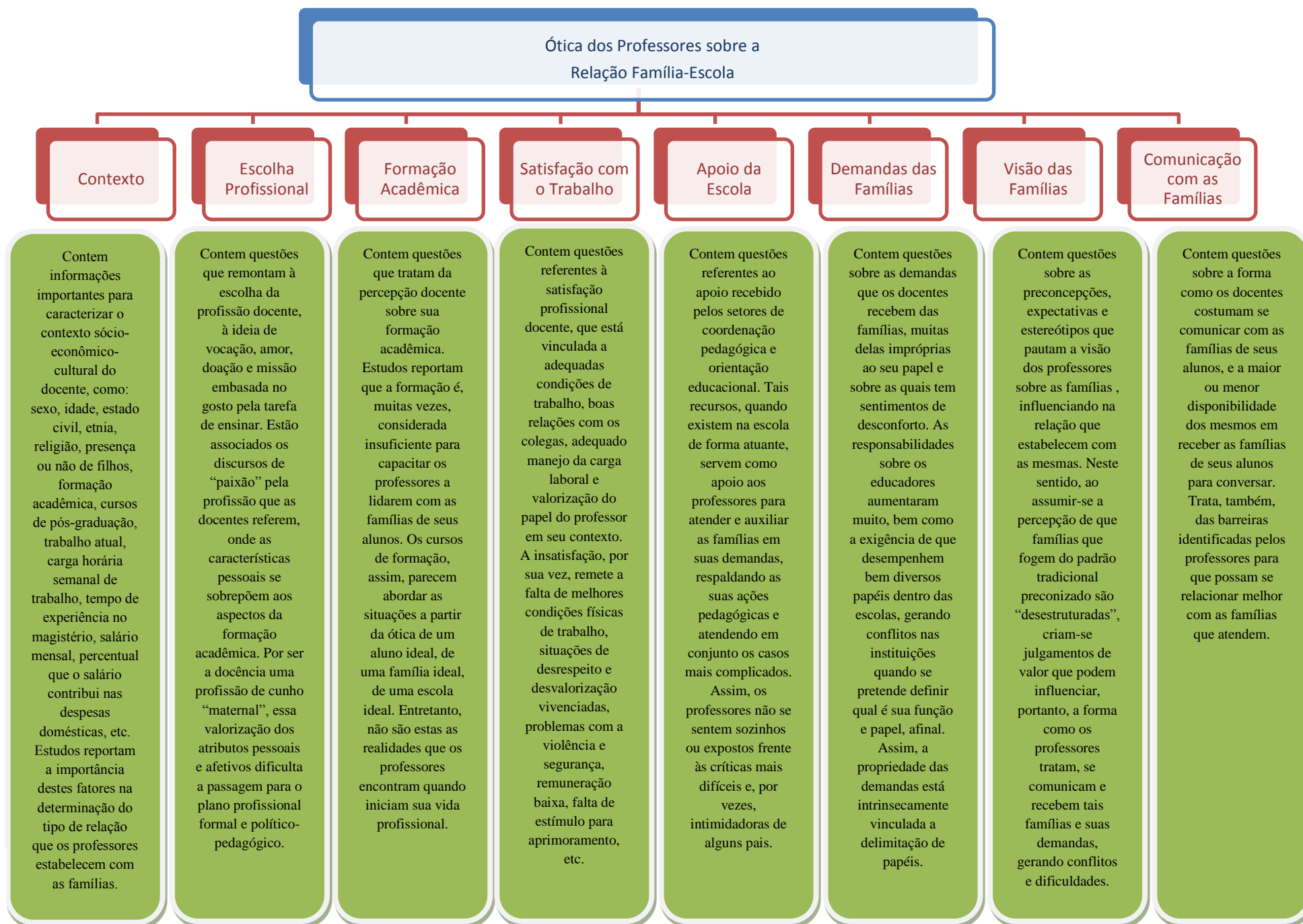
Método

Diferentes fontes de informação foram reunidas para a elaboração de cada item da escala. A realização de ampla revisão da literatura especializada e a condução de um Grupo Focal com dez docentes de Ensino Fundamental (Saraiva & Wagner, 2014) – que teve por objetivo conhecer as experiências pessoais dos professores no que tange às demandas das famílias, suas ações frente a estas demandas, apoio da escola, entre outras – mostraram a importância de determinadas temáticas na construção de relações mais ou menos satisfatórias entre os professores e as famílias de seus alunos. Estas temáticas foram denominadas da seguinte forma: 1) *Contexto do Professor (CP)*; 2) *Escolha profissional (EP)*; 3) *Formação acadêmica (FA)*; 4) *Satisfação com o trabalho (ST)*; 5) *Apoio na escola (Supervisão*

¹ A pesquisa conta com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS, sob o número 22105 (09.04.2012), sendo considerada adequada ética e metodologicamente. Os participantes foram informados, a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sobre os objetivos da pesquisa e assegurados quanto aos aspectos de confidencialidade, sigilo e liberdade de desistência de participação a qualquer momento.

*Pedagógica e Orientação Educacional) (AE); 6) Demandas advindas das famílias dos alunos (DF); 7) Visão dos professores sobre as famílias (VF); 8) Comunicação com as famílias (CF). Tais temáticas, descritas no Quadro 1, abaixo, compõem as **dimensões** que foram contempladas na escala desenvolvida:*

Quadro 1: Dimensões da Escala RFE



Participantes do Processo de Elaboração da Escala:

A etapa de construção da escala iniciou a partir do debate realizado em um grupo focal, que contou com a participação de 10 professoras de Ensino Fundamental (Saraiva & Wagner, 2013). Já a validação aparente e de conteúdo das frases elaboradas para compor a escala ocorreu mediante avaliação de juízes divididos em três momentos, totalizando 13 participantes, conforme segue:

1º Momento: participaram sete juízes – sendo seis psicólogos e um graduando de psicologia – e o objetivo foi avaliar os itens derivados da primeira versão da escala.

2º Momento: contou com a participação de quatro juízes *experts*, ou seja, professores de Ensino Fundamental, com reconhecido saber sobre o conteúdo (Stein, Falcke, Predebon et al, 2005) e vasta experiência em lecionar no ensino Fundamental (todos trabalhavam em sala de aula por mais de 20 anos). Foi avaliada a nova versão da escala, já modificada a partir das sugestões dos sete juízes do 1º momento.

3º Momento: participaram dois psicólogos pesquisadores e especialistas na construção de instrumentos. Estes participantes auxiliaram no refinamento dos itens que permaneceram na escala após a avaliação dos quatro docentes no 2º momento.

Procedimentos:

Elaboração dos itens do instrumento & Validação de Conteúdo:

Os itens que compõem a escala foram construídos a partir das falas das professoras que participaram do grupo focal, e da leitura de artigos (teóricos e empíricos) especializados na temática. Tais itens foram elaborados de forma a contemplar todas as dimensões identificadas previamente. Tomou-se o cuidado em descrever os itens numa linguagem clara e acessível, que evitasse possíveis induções. Foram elaboradas, inicialmente, um total de 65 afirmativas, distribuídas em sete das oito dimensões explicitadas previamente: *Escolha profissional (EP)*; *Formação acadêmica (FA)*; *Satisfação com o trabalho (ST)*; *Apoio na escola (Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional) (AE)*; *Demandas advindas das famílias dos alunos (DF)*; *Visão dos professores sobre as famílias (VF)*; e *Comunicação com as Famílias (CF)*. Cabe lembrar que a primeira dimensão “Contexto do Professor” foi avaliada por questões referentes aos dados sociodemográficos do sujeito (sexo, idade, número de filhos, raça, moradia, situação profissional, etc). A primeira versão do instrumento estava, portanto, dividida da seguinte forma:

Figura 1. Divisão de questões na primeira versão da RFE



O primeiro momento da validação aparente e de conteúdo ocorreu a partir da avaliação de sete juízes. Estes receberam as 65 afirmações precedidas da definição conceitual de cada dimensão. Foi pedido, então, que classificassem cada um dos 65 itens de acordo com a dimensão mais apropriada. O índice mínimo de concordância considerado para manter um item foi de 75%, ou seja, sempre que seis juízes, no mínimo, avaliavam a afirmativa como pertencente a uma mesma temática. O levantamento final revelou que 49 itens haviam atingido concordância maior ou igual a 75%. Como foi solicitado aos juízes que fizessem comentários sobre os itens, outros 14 receberam sugestões de modificação a fim de aprimorá-los e permanecerem no instrumento. Este é o objetivo da validade aparente, ou seja, analisar os itens conforme a linguagem e sua forma de apresentação (Stein, Falcke, Predebon et al, 2005). Dois itens, um da temática “Escolha Profissional” e outro da temática “Demandas advindas das famílias dos alunos” foram retirados, por não terem obtido classificação consensual e nem terem recebido sugestões de modificação. Assim, a nova versão do instrumento contava com 63 itens. Por sugestão dos juízes incluiu-se mais alguns itens referentes às temáticas “Escolha profissional”, “Formação acadêmica”, “Apoio na Escola” e “Demandas advindas das famílias dos alunos”, resultando em 68 afirmativas.

O segundo momento consistiu em submeter os itens à avaliação de juízes *experts*, ou seja, professores de Ensino Fundamental, com reconhecido saber sobre o conteúdo (Stein, Falcke, Predebon et al, 2005). Quatro juízes avaliaram as 68 afirmações e, destas, 58

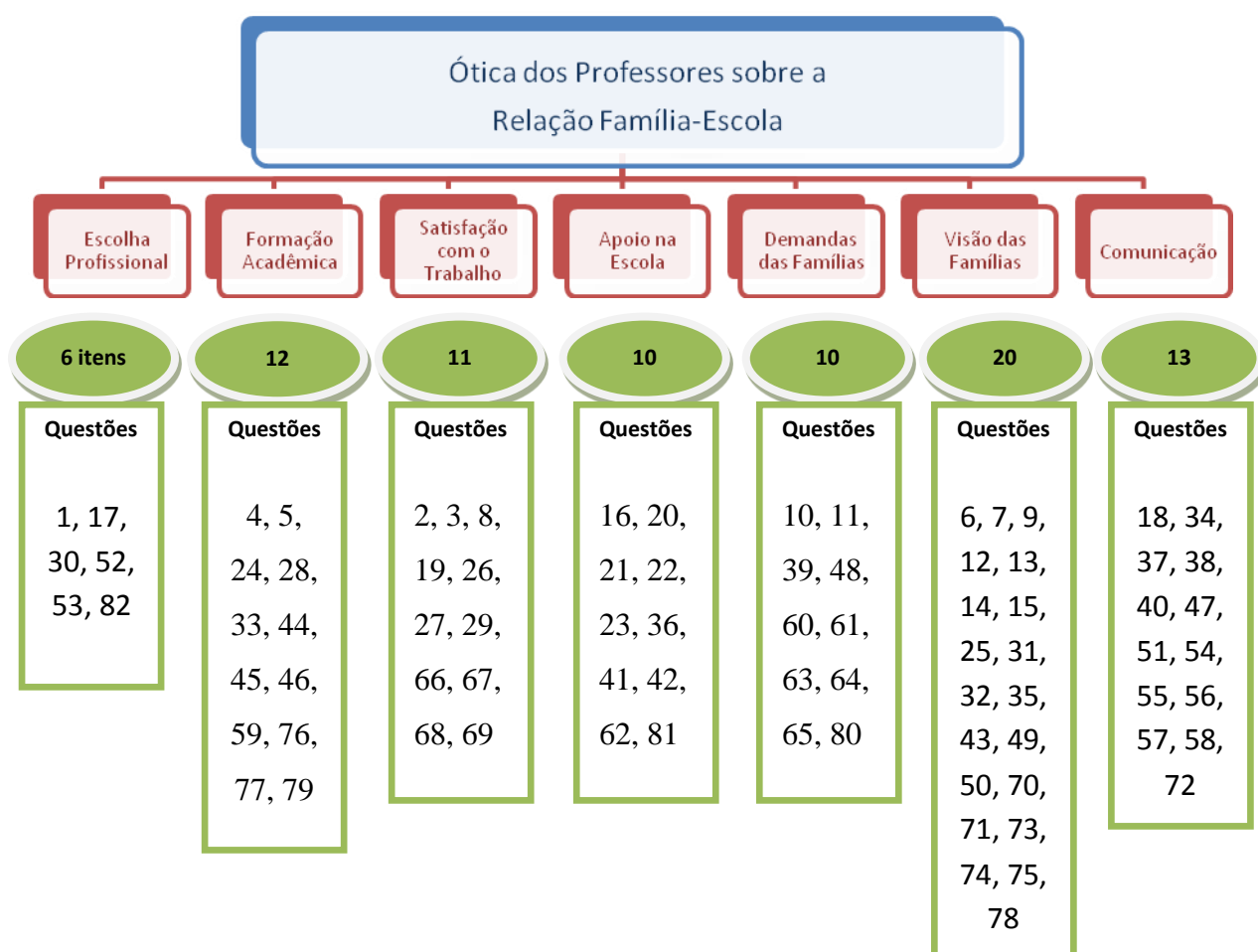
obtiveram 75% de aprovação ou mais. Isto sinalizava que o item se encaixava, de fato, na descrição daquela dimensão e, concomitantemente, inviabilizava seu enquadramento nas demais dimensões. Os itens que não obtiveram 75% de concordância (dez, ao total) foram retirados do instrumento. Nesta etapa não cabiam reconsiderações ou sugestões para modificação. A nova distribuição, portanto, ficou da seguinte forma:

Figura 2. Divisão de questões na segunda versão da RFE



O último momento da validação ocorreu mediante a apresentação destas 58 afirmativas a dois psicólogos especialistas e pesquisadores, com notável conhecimento na elaboração de instrumentos. A partir desta consultoria final, verificou-se a necessidade de desmembrar alguns itens, a fim de torná-los mais enxutos e precisos. Cabe ressaltar que não houve acréscimo de itens, e sim divisões de um item em dois ou três, a fim de não confundir o respondente. Também se tomou o cuidado de verificar que os itens não possuíam expressões negativas e ou palavras de gradação, como *sempre* e *nunca*, por exemplo. Após estes cuidados, então, o instrumento final ficou composto por 82 itens, divididos da seguinte forma:

Figura 3. Divisão Final de questões são da RFE



Definição da Escala de Repostas:

Foi definido que para cada afirmativa da escala o participante deveria escolher a melhor alternativa em uma escala *likert* de seis pontos que graduava a sua concordância com cada uma delas. Assim, haveria sempre seis possibilidades: 1-Discordo Totalmente, 2-Discordo, 3-Discordo em Parte, 4-Concordo em Parte, 5-Concordo e 6-Concordo Plenamente. Optou-se por uma escala *likert* de seis pontos, e não cinco, para, de certa forma, forçar um posicionamento, mesmo naquelas questões em que seria mais conveniente ao respondente marcar uma opção neutra. Evitar-se-ia, assim, o chamado *efeito de tendência central*, no qual o participante tende a escolher sempre a resposta do ponto neutro e central da escala para, entre outros motivos, não se comprometer ou porque não quer pensar a respeito do tema e é mais fácil não assumir uma opção. Pensou-se que sem uma coluna neutra os professores

teriam que pensar em cada afirmativa para respondê-la, ainda que não tenham opinião formulada para algumas delas. Assim, o instrumento também serviria para incentivar a reflexão e o posicionamento frente à temática abordada.

Etapa 2 – Validação da Escala

O objetivo desta etapa foi investigar evidências de validade da escala Relação Família-Escola (RFE) via análise de estrutura interna (análise de fatores e fidedignidade) e por padrões de convergência – através do Maslach Burnout Inventory (MBI).

Método para validação do instrumento:

O instrumento foi testado com a finalidade de checar suas propriedades psicométricas. Para tal, foi conduzida uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC), tendo em vista que o objetivo era testar a adequação do modelo. Modelo este que derivou de ampla revisão da literatura, do debate em grupo focal, realizado com docentes de Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas, e da validação por *experts* da área de educação e da pesquisa. Também foi investigada a validade convergente do instrumento por meio de sua associação com as subescalas do Maslach Burnout Inventory (MBI). Esta escala foi escolhida em função de suas subescalas avaliarem variáveis semelhantes às que o RFE pretende avaliar, em especial a subescala de Realização Profissional. De acordo com Maslach e Jackson (1981) a síndrome de *burnout* resulta de uma combinação de aspectos individuais, sociais, institucionais e contextuais que, em interação, são responsáveis por gerar sintomas de cansaço, baixa valorização profissional, falta de realização profissional, sensação de incapacidade, exaustão emocional e despersonalização. Investigações conduzidas com professores brasileiros comprovaram que tais situações de desgaste podem provocar *burnout* nos docentes, sobretudo devido à sobrecarga de trabalho e à falta de apoio e motivação para a execução da sua tarefa (Carlotto e Câmara, 2007; Böck e Sarriera, 2006; Carlotto, 2002). Manassero et al (1994) assinalam que uma das causas mais importantes de *burnout* no ensino é o desinteresse que os pais tem por seus próprios filhos, tornando comum o fato dos docentes precisarem enfrentar suas próprias emoções ao mesmo tempo em que buscam acordos com as famílias para maior benefício dos alunos. Isto, no entanto, pode ocorrer às custas de seu exclusivo esforço pessoal. Desta feita, por considerar-se provável que os itens da escala RFE correlacionem-se significativamente com os itens da MBI – especialmente se considerarmos

os fatores de Satisfação com o Trabalho (ST), Apoio na Escola (AE), Demandas das Famílias (DF) e Comunicação com as Famílias (CF) – pressupõe-se que tal instrumento servirá como bom parâmetro de validação. O fator Realização Profissional do MBI, investiga, na verdade, baixa Realização Profissional e, assim, possivelmente terá correlações negativas com as subescalas Satisfação com o Trabalho (ST), e Comunicação com as Famílias (CF), que mensuram justamente o grau de satisfação profissional e abertura docente à comunicação com as famílias de seus alunos. Além disso, também é possível que surjam correlações entre a subescala Exaustão Emocional, do MBI, e as subescalas Apoio da Escola e Demandas das Famílias, do RFE, tendo em vista que estas últimas assinalam a percepção docente quanto ao apoio que recebem da instituição quando precisam lidar com as famílias e ao tipo de demandas que recebem das mesmas – nem sempre adequadas e passíveis de ajuda no âmbito do espaço escolar.

Participantes do estudo de validação:

Para esta etapa do processo foram consideradas as respostas dadas por 460 professores aos 82 itens da escala RFE, sendo 332 (72,2%) provenientes de escolas privadas e 126 (27,4%) de escolas públicas ($n = 458$). A amostra compreendeu 86,7% de participantes do sexo feminino e 11,5% do sexo masculino ($n = 452$). A idade média foi de 39,7 anos ($n = 450$; $DP = 9,65$). O professor mais jovem estava com 20 anos e o mais velho com 74 à época da aplicação. O tempo médio de atuação profissional foi de 15,8 anos ($n = 455$; $DP = 10,13$) e a amplitude variou de 1 a 50 anos. Considerando os estudos de pós-graduação, 72,4% relataram ter feito especialização, mestrado ou doutorado ($n = 456$). No que tange à renda, 40,9% ganhavam de 4 à 10 salários mínimos e 37,8% ganhavam de 2 à 4 salários mínimos ($n = 447$). Com relação ao nível de ensino para o qual lecionavam, os participantes distribuíram-se da seguinte forma: 49,3% atuavam na primeira etapa do Ensino Fundamental; 36,1% na segunda etapa e 10,9% na primeira e segunda etapas ($n = 445$). Os professores ($n = 458$) eram provenientes de Porto Alegre (67,6%), região metropolitana (14,8%) e interior do estado do Rio Grande do Sul (17,2%).

Procedimentos:

Os professores foram contatados a partir das suas escolas ou individualmente. Quando se tratava de convidar os docentes por escolas, o convite inicial era feito ao coordenador ou orientador responsável pelo Ensino Fundamental, etapas inicial e final. Mediante o aceite

destes, o material era levado à escola de acordo com o número de docentes atuantes na etapa. Era combinado um prazo para que eles retornassem a escala preenchida a algum responsável. Este, por sua vez, entrava em contato com a equipe de pesquisa no momento em que estivesse de posse de todo material.

Instrumentos:

Escala Relação Família-Escola (RFE):

O RFE foi utilizado conforme a versão resultante da primeira etapa do estudo, após o processo de validação por juízes experts. O instrumento aplicado nos docentes contava, portanto, com 82 itens divididos em sete fatores: *Escolha profissional, Formação Acadêmica, Satisfação com o Trabalho, Apoio na Escola, Demandas das Famílias, Visão das Famílias e Comunicação*, além das questões sociodemográficas.

Maslach Burnout Inventory (MBI):

A escala “Relação Família-Escola” foi sucedida pelo Maslach Burnout Inventory (MBI), com a finalidade de examinar padrões de convergência entre ambas e, assim, auxiliar na identificação de evidências de validade da escala construída. O MBI conta com 22 itens e na versão original é avaliado por uma escala *likert* de 6 pontos. A versão utilizada neste estudo segue o formato adotado por Carlotto e Câmara (2007) em seu estudo denominado “*Propriedades Psicométricas do Maslach Burnout Inventory em uma amostra multifuncional*”, no qual a escala foi apresentada com 5 pontos, posto que haviam sido reportadas dificuldades dos sujeitos brasileiros em responder muitos dos itens do instrumento em função da especificidade dos critérios da escala original. Ainda assim, as autoras optaram por manter o mesmo tipo de categorias de frequência, variando de 1 – Nunca a 5 – Diariamente. A escala mede três componentes do Burnout: **Exaustão Emocional**, **Realização Profissional** e **Despersonalização** (Maslach e Jackson, 1981). No referido estudo, que avaliou a síndrome de *Burnout* em uma amostra de 655 trabalhadores brasileiros, o inventário demonstrou nível satisfatório de consistência interna para os três fatores (Exaustão Emocional $\alpha=0,88$; Realização Profissional $\alpha=0,94$; Despersonalização $\alpha=0,65$). O ajuste no modelo de três fatores do MBI para o presente estudo também se revelou satisfatório [$\chi^2 = 685,22$ $df = 206$, $p < 0,001$, CFI = 0,94, TLI = 0,93, RMSEA = 0,07 (I.C. 90% = 0,06 - 0,08)]. Como

muitos dos itens do MBI estão relacionados às questões elaboradas na Escala RFE, esta escala foi escolhida para a realização da validação do RFE por padrões de convergência.

Resultados e Discussão

Após realização de uma análise fatorial confirmatória, o modelo original, composto por 82 itens distribuídos em sete fatores, apresentou ajuste marginal [$\chi^2 = 8969,77$, $df = 3218$, $p < 0,001$, CFI = 0,82, TLI = 0,81, RMSEA = 0,063 (I.C. 90% = 0,061 - 0,064)] e não satisfatório, sendo necessário fazer algumas reespecificações para sua melhor adequação. Foram retirados, assim, todos os itens que obtiveram carga fatorial menor do que 0,3, considerando o erro padrão (*Standard Error*), sendo os itens 24 e 44 do fator *Formação Acadêmica*; 2 e 68 do fator *Satisfação com o Trabalho*; 43, 73, 74 e 75 do fator *Visão das Famílias* e 34, 47, 51, 58 e 72 do fator *Comunicação com as famílias*. O modelo reespecificado, portanto, ficou composto por 69 itens, igualmente distribuídos em sete fatores e apresentou um incremento no ajuste [$\chi^2 = 7251,18$ $df = 2256$, $p < 0,001$, CFI = 0,85, TLI = 0,84, RMSEA = 0,07 (I.C. 90% = 0,07 - 0,07)] em relação ao primeiro modelo. As cargas fatoriais dos itens e medidas de fidedignidade composta (Hair, Black, Babin, et al., 2009) da análise confirmatória são apresentadas na Tabela 1. As escalas apresentaram adequados níveis de fidedignidade ($\geq 0,70$). Cabe ressaltar que no fator EP, altos escores significam que a pessoa está mais identificada com a vocação docente; no fator FA, altos escores representam a percepção de problemas na formação acadêmica; na subescala ST, altos escores representam, de fato, a satisfação com o trabalho; no fator AE, altos escores pressupõe percepção de falta de apoio da escola; no fator DF, altos escores representam a percepção de demandas inadequadas provenientes das famílias; VF com altos escores simboliza visão negativa das famílias e, por fim, altos escores em CF representam maior abertura à comunicação com as famílias.

Tabela 1: Cargas Fatoriais e medidas de Fidedignidade Composta

Fator 1 – EP		Fator 2 – FA		Fator 3 – ST		Fator 4 – AE		Fator 5 – DF		Fator 6 – VF		Fator 7 - CF	
Itens		Itens		Itens		Itens		Itens		Itens		Itens	
RFE-1	0,67 (0,03)	RFE-4	0,33 (0,05)	RFE-3	0,45 (0,05)	RFE-16	0,59 (0,03)	RFE-10	0,68 (0,03)	RFE-6	0,57 (0,03)	RFE-18	0,57 (0,05)
RFE-17	0,84 (0,01)	RFE-5	0,44 (0,05)	RFE-8	0,38 (0,05)	RFE-20	0,73 (0,02)	RFE-11	0,68 (0,03)	RFE-7	0,62 (0,03)	RFE-37	0,82 (0,04)
RFE-30	0,72 (0,03)	RFE-28	0,48 (0,05)	RFE-19	0,67 (0,04)	RFE-21	0,81 (0,02)	RFE-39	0,34 (0,05)	RFE-9	0,49 (0,03)	RFE-38	0,64 (0,04)
RFE-52	0,97 (0,00)	RFE-33	0,48 (0,04)	RFE-26	0,82 (0,02)	RFE-22	0,90 (0,01)	RFE-48	0,57 (0,04)	RFE-12	0,51 (0,04)	RFE-40	0,59 (0,04)
RFE-53	0,96 (0,00)	RFE-45	0,93 (0,01)	RFE-27	0,86 (0,02)	RFE-23	0,79 (0,02)	RFE-60	0,60 (0,03)	RFE-13	0,72 (0,02)	RFE-54	0,28 (0,05)
RFE-82	0,73 (0,03)	RFE-46	0,95 (0,01)	RFE-29	0,53 (0,04)	RFE-36	0,56 (0,04)	RFE-61	0,63 (0,03)	RFE-14	0,89 (0,01)	RFE-55	0,34 (0,05)
		RFE-59	0,62 (0,04)	RFE-66	0,39 (0,05)	RFE-41	0,91 (0,01)	RFE-63	0,66 (0,03)	RFE-15	0,88 (0,01)	RFE-56	0,34 (0,04)
		RFE-76	0,60 (0,04)	RFE-67	0,56 (0,04)	RFE-42	0,88 (0,01)	RFE-64	0,57 (0,04)	RFE-25	0,53 (0,03)	RFE-57	0,25 (0,05)
		RFE-77	0,62 (0,03)	RFE-69	0,56 (0,04)	RFE-62	0,72 (0,03)	RFE-65	0,59 (0,04)	RFE-31	0,74 (0,02)		
		RFE-79	0,53 (0,04)			RFE-81	0,77 (0,02)	RFE-80	0,56 (0,04)	RFE-32	0,77 (0,02)		
										RFE-35	0,33 (0,04)		
										RFE-49	0,66 (0,03)		
										RFE-50	0,62 (0,03)		
										RFE-70	0,66 (0,02)		
										RFE-71	0,64 (0,03)		
										RFE-78	0,41 (0,03)		
FC	0,96	0,86	0,82	0,93	0,84	0,91	0,71						
VME	0,68	0,39	0,36	0,60	0,35	0,41	0,30						
Média (DP)	4,72 (1,05)	3,6 (0,84)	2,68 (0,75)	4,7 (0,79)	3,32 (0,8)	3,7 (0,61)	4,6 (0,6)						

	EP	FA	ST	AE	DF	VF	CF
FA	-0.10						
ST	0.27	-0.29					
AE	-0.26	0.13	-0.56				
DF	0.08	0.36	-0.48	0.30			
VF	0.02	0.36	-0.35	0.18	0.56		
CF	0.50	0.13	0.17	-0.38	0.13	0.1	

Para investigar a validade convergente do instrumento, foram correlacionados os escores fatoriais das subescalas da escala RFE com as subescalas do MBI. Os resultados estão apresentados na Tabela 2. Todas as correlações foram significativas pelo menos ao nível de $p^* \geq 0,05$. Cabe ressaltar que os itens referentes à escala de Realização Profissional compreendem afirmativas eminentemente negativas, ou seja, que denotam baixa Realização Profissional (ex. *“Sinto que meu trabalho está me desgastando”*; *“Quando termino minha jornada de trabalho sinto-me esgotado”*). Os itens da escala de Exaustão Emocional foram invertidos para facilitar a compreensão, pois contraditoriamente ao nome do fator, denotavam aspectos positivos (ex. *“Sinto-me estimulado depois de haver trabalhado diretamente com quem tenho que atender”*; *“Creio que consigo muitas coisas valiosas nesse trabalho”*).

A análise nos mostra que os fatores “Escolha Profissional” (EP) e “Formação Acadêmica” (FA) são os que apresentam as correlações mais fracas com os demais fatores do MBI, sugerindo, assim, que estes aspectos não tem impacto tão relevante para indicar boas relações dos docentes para com as famílias, conforme proposto pelo inventário. Especificamente, o fator FA mostra-se como aquele que possui as correlações mais baixas com o MBI. Neste sentido, aparentemente, a predisposição à exaustão emocional, baixa realização profissional e despersonalização não demonstra ter associação com a experiência de uma formação que privilegia os aspectos teóricos aos práticos no que tange ao atendimento das demandas das famílias – queixa esta muito comum entre docentes.

Por outro lado, as correlações mais fortes, de maior magnitude (consideradas acima de 0,3), ocorreram entre os fatores Satisfação com o Trabalho (ST) e Apoio da Escola (AE) com as três subescalas do MBI, como se pensou inicialmente. Neste sentido, quanto maior é a Satisfação com o Trabalho, menor é a Exaustão emocional, menor é a sensação de baixa Realização Profissional e menor é a Despersonalização. Da mesma forma, quanto maior a sensação de falta de Apoio da Escola para lidar com as famílias, maior a Exaustão Emocional, maior a percepção de baixa Realização Profissional e maior a Despersonalização. No que se refere às Demandas das Famílias, quanto mais elas são percebidas como inadequadas, maior é sensação de pouca Realização Profissional e maior a Despersonalização entre os docentes. Já com relação à Comunicação com as Famílias, quanto mais abertura à comunicação, por parte dos docentes, menor é a percepção de Exaustão Emocional.

Tabela 2: Correlações dos escores fatoriais das escalas RFE e MBI

RFE \ MBI	Exaustão Emocional	Realização Profissional	Despersonalização
	EP	-,231	-,219
FA	,102	,191	,180
ST	-,437	-,592	-,532
AE	,306	,367	,338
DF	,238	,364	,328
VF	,158	,256	,279
CF	-,305	-,156	-,188

Estes resultados evidenciam a importância de atentarmos para a satisfação docente no que se refere à perspectiva de traçar bons vínculos de parceria com as famílias. Percebe-se que professores satisfeitos com seu ofício e com suas condições de trabalho tem maior propensão e melhores condições profissionais e pessoais de receberem bem os pais ou responsáveis, estabelecendo alianças positivas com estes para um trabalho mais próximo em benefício dos alunos. Para que isso aconteça, o apoio emocional e pedagógico fornecido pela escola é fundamental, na medida em que contribui para o bem estar e a saúde psíquica do docente. O fato de saberem que há uma retaguarda e de sentirem que não estão sozinhos na tarefa de receber, atender e encaminhar as demandas das famílias faz com que os docentes estabeleçam melhor comunicação com as mesmas, o que acaba influenciando e retroalimentando percepções de satisfação e coesão profissional.

Ressalta-se que foram produzidas tabelas normativas considerando a frequência cumulativa da média dos escores para cada subescala. Os itens negativos tiveram seus escores invertidos. As tabelas encontram-se em anexo.

Considerações Finais

A partir desta análise de validação, a escala Relação Família-Escola (RFE) pode ser considerada válida e fidedigna, considerando as evidências da análise fatorial e

convergente. O instrumento mostra ter importante utilidade para compreender as percepções docentes com relação às dificuldades que sentem no estabelecimento de parcerias com as famílias. Assim, pode contribuir para a realização de diagnósticos institucionais do corpo docente, permitindo às escolas identificar de forma mais precisa os aspectos mais e menos saudáveis de seus professores para o estabelecimento de relações mais próximas e produtivas com as famílias que atendem. Além disso, pode servir como fonte de informação para a construção de programas de aprimoramento docente, já que abrange fatores que trabalham com a percepção e sentimentos dos educadores frente ao estabelecimento de relações de parceria com as famílias de seus alunos. Propor ações mais afinadas com as necessidades dos professores, instrumentalizando e subsidiando o seu trabalho, é investir não só em melhor qualidade do processo de ensino-aprendizagem de forma geral, mas também contribuir para a saúde laboral daqueles que são responsáveis pela formação acadêmica de nossas crianças e jovens.

Permissão para o uso do instrumento:

Esta nota assegura a permissão para a utilização do RFE, mas ressalta-se que é exigido o devido crédito aos seus autores. O presente artigo, portanto, deve ser devidamente referido sempre que houver a citação do instrumento.

Cabe salientar que na versão final da RFE, composta por 69 itens, a distribuição dos mesmos entre os fatores ficou da seguinte forma:

EP: itens 1; 16; 28; 45; 46; 69

FA: itens 3; 4; 26; 31; 40; 41; 51; 63; 64; 66

ST: itens 2; 7; 18; 24; 25; 27; 58; 59; 60

AE: itens 15; 19; 20; 21; 22; 33; 38; 39; 54; 68

DF: itens 9; 10; 36; 42; 52; 53; 55; 56; 57; 67

VF: itens 5; 6; 8; 11; 12; 13; 14; 23; 29; 30; 32; 43; 44; 61; 62; 65

CF: itens 17; 34; 35; 37; 47; 48; 49; 50

Referências:

Bhering, E., & Siraj-Blatchford, I. (1999). A relação Escola-Pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, (106), 191-216.

- Bhering, E., & De Nez, T. B. (2002). Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 63-73.
- Böck, V. R., & Sarriera, J. C. (2006). O Grupo Operativo intervindo na Síndrome de Burnout. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 10(1), 31-39.
- Bronfenbrenner, U. A. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carlotto, M. S. (2002). A Síndrome de Burnout e o Trabalho Docente. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 7(1), 21-29.
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2007). Propriedade Psicométricas do Maslach Burnout Inventory em uma amostra multifuncional. *Estudos de Psicologia-Campinas*, 24(3), 325-332.
- Cavalcante, R. S. C. (1998). Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(2), 153-160.
- Ditrano, C., & Silverstein, L. B. (2006). Listening to parents' voices: participatory action research in the schools. *Professional Psychology: research and practice*, 37(4), 359-366.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: preparing educators and improving schools*. Johns Hopkins University: Westview Press.
- Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (1993). *Surveys and Summaries: questionnaires for Teachers and Parents in the Elementary and Middle Grades*. Baltimore: Center on School, Family and Community Partnerships, Johns Hopkins University.
- Escayola, E. (2003). Padres y educadores: un encuentro singular. In: Alfonso, C.; Amat, R.; D'angelo, E.; et al. (2003). *La participación de los padres y madres en la escuela*, Barcelona: Editorial GRAO, pp. 73-78.
- Faria Filho, L. M. de (2000). Para entender a Relação Escola-Família: uma contribuição da história da educação. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), 44-50.
- Guzzo, Raquel S. L. (1990). A família e a educação: uma perspectiva da interação família-escola. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 134-139.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise Multivariada de Dados*. 6. Ed. Porto Alegre: Bookman.
- Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education. *School Psychology International*, 30 (3), 311-328.
- Lewis, A. E., & Forman, T. A. (2002). Contestation or Collaboration? A Comparative Study of Home-School Relations. *Anthropology & Education Quarterly*, 33(1), 60-89.

- Marturano, Edna Maria. (2006). O inventário de recursos do ambiente familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 498-506.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Manassero, M. A., Vázquez A. A., Ferrer Pérez, V., Fornes Vives, J., & Fernández Bennassar, M. C. (1994). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Palma de Mallorca: MEC. Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa.
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia – Campinas*, 27 (1), 99-108.
- Polonia, A. da C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das Relações entre Família e Escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312.
- Ribeiro, D. F., & Andrade, A. S. (2006). A Assimetria na Relação entre Família e Escola Pública. *Paidéia*, 16(35), 385-394.
- Sanders, M.G., Epstein, J. L., & Connors-Tadros, L. (1999). *Family Partnerships with High Schools: The parents' perspective*. Report N° 32. Baltimore: Johns Hopkins University. Center for Research on the Education of Students Placed at Risk.
- Saraiva, L. A., & Wagner, A. (2013). A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 739-772.
- Sewell, T. (2012). Are we adequately preparing Teachers to partner with families? *Early Childhood Education Journal*, 40(5), 259-263.
- Sheldon, S. B. & Epstein, J. L. (2007a). *Parent Survey on Family and Community Involvement in the Elementary and Middle Grades*. Baltimore: Center on School, Family, and Community Partnerships, Johns Hopkins University.
- Sheldon, S. B. & Epstein, J. L. (2007b). *Student Survey on Family and Community Involvement in the Elementary and Middle Grades*. Baltimore: Center on School, Family, and Community Partnerships, Johns Hopkins University.
- Stein, L. M., Falcke, D., Predebon, J. C., Rocha, K. B., Ávila, L. M., & Azambuja, M. P. R. (2005). A construção de um instrumento de avaliação discente de um programa de pós-graduação. *Psico-USF*, 10(2), 141-147.
- Villas-Boas, M.A. (n.d). *A Relação Escola-Família-Comunidade inserida na problemática da formação de professores*. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf>. Acesso em: 03.11.2011.
- Vyverman, V., & Vettenburg, N. (2009). Parent Participation at School: a research study on the perspectives of children. *Childhood*, 16(1), 105-123.

Xu-F. (2002). Do early adolescents want family involvement in their education?
Hearing voices from those who matter most. *The School Community Journal*.

Questionário de Pesquisa

Por favor, responda as questões abaixo o mais fielmente possível
Lembre-se de **não deixar nenhuma questão em branco**, pois elas podem prejudicar a análise do material.
Obrigada por sua participação!!

1. **Idade:** _____ anos

2. **Sexo:** Feminino () Masculino ()

3. **Estado Civil:**

- () Solteiro
() Casado
() Separado/Divorciado
() Viúvo
() Vivendo junto mas sem ser casado

4. **Etnia:**

- () Branco
() Negro
() Mulato/Pardo
() Amarelo
() Índio

5. **Tem Religião?** Sim () Não ()
Qual? _____

6. **Tem filhos?** Sim () Não ()
Quantos? _____

7. **Cidade em que mora:** _____

8. **Bairro:** _____

Formação Acadêmica

9. **Graduação:** Sim () Não ()

Curso: _____

10. **Fez ou faz algum pós-graduação?**

Sim () Não ()

Em que área? _____

11. **É formado(a) há quanto**

tempo? _____ anos _____ meses

12. **Trabalha há quanto tempo no magistério, como docente?**

_____ anos _____ meses

Trabalho Atual

13. **Atualmente trabalha em quantas escolas?**

1() 2() 3() 4() Mais de 4 ()

14. **Escreva nos parênteses o número de escolas públicas e/ou privadas em que você trabalha:**

Pública () Particular ()

ATENÇÃO: Responda a próxima questão apenas se você trabalha **SIMULTANEAMENTE** nas redes pública e privada – Caso contrário, pule para a questão 16.

Escolha apenas UMA opção:

15. **Vou responder este questionário considerando minhas vivências na escola:**
Publica () Privada ()

16. **Qual sua carga horária semanal de trabalho contando todas as escolas:**
_____ horas

17. Para quais anos/séries do Ensino Fundamental leciona?

18. Quantas turmas tem neste ano letivo?

_____ turmas

19. Quantos alunos tem (considerando todas as turmas) neste ano letivo? _____alunos

20. Qual sua renda mensal em salários mínimos (SM)?

até 2 SM – até R\$ 1356,00

de 2 a 4 SM – de R\$ 1357,00 a R\$ 2712,00

de 4 a 10 SM – de R\$ 2713,00 a R\$ 6780,00

de 10 a 20 SM – de R\$ 6781,00 a

R\$13560,00

acima de 20 SM – acima de RS 13560,00

21. O seu salário contribui com as despesas mensais da sua casa?

Sim () Não ()

22. Qual é o percentual de contribuição, aproximadamente? _____ %

23. O que fez você escolher a carreira docente? (obs. É possível marcar mais de um)

“paixão” por crianças

gosto pela educação

prazer na tarefa de ensinar

gosto pela etapa da alfabetização (nas séries iniciais)

entender como e por quê as pessoas aprendem ou não aprendem

outro: _____

24. Que aspectos da sua profissão você mais aprecia? (obs. É possível marcar mais de um)

contato direto com os alunos

prazer em dar aulas diariamente

desafios profissionais que geram motivação

contato com o grupo de colegas

buscar novidades para planejar as aulas

poder desempenhar seu trabalho de acordo com o que acredita e de forma livre

outro: _____

25. Que aspectos da sua profissão você não gosta? (obs. É possível marcar mais de um)

falta de recursos e melhores condições físicas no espaço de trabalho

desrespeito à profissão

pouca valorização da profissão

problemas com a violência na escola

remuneração

falta de estímulo para aprimoramento acadêmico

formação acadêmica deficitária (poucas cadeiras práticas, pouco contato com pesquisas, poucas disciplinas que auxiliam na prática de sala de aula)

sobrecarga de trabalho

outro: _____

Escala de Avaliação da Relação Família-Escola

	(1) Discordo totalmente	(2) Discordo	(3) Discordo em parte	(4) Concordo em parte	(5) Concordo	(6) Concordo totalmente
(1) Ser professor(a) para mim foi uma convicção.						
(2) Sinto satisfação em estar com meus alunos no dia a dia.						
(3) O meu curso de formação de docentes se caracterizou por ser eminentemente teórico.						
(4) Na minha formação docente senti falta de vivenciar situações práticas no trato com as famílias dos alunos.						
(5) Penso que muitas famílias estão incapacitadas para cuidar e educar seus filhos.						
(6) Penso que muitas famílias que atendo são desorganizadas.						
(7) O contato com meus colegas de trabalho me faz sentir bem na minha prática profissional.						
(8) Percebo as famílias como desestruturadas, devido a serem configuradas por mães solteiras, pais separados, avós que cuidam dos netos, entre outros.						
(9) É comum as famílias me responsabilizarem pelo insucesso dos filhos.						
(10) As famílias costumam colocar em xeque meu trabalho.						
(11) Penso que o ambiente familiar é responsável por muitos dos problemas que os						

alunos apresentam.						
(12) Penso que há desinteresse dos pais nas atividades educativas.						
(13) Penso que há falta de apoio dos pais na realização dos deveres escolares de seu(s) filho(s).						
(14) Penso que há ausência de envolvimento dos pais nas atividades educativas que envolvem seus filhos (temas de casa, reuniões de pais, auxílio nos estudos e na organização do material, entre outras).						
(15) A ausência de setores de apoio aos professores nos deixa na linha de frente, suscetíveis a críticas das famílias.						
(16) Desde muito cedo, quis ensinar e ser professor(a).						
(17) Sinto-me disponível e aberto(a) para dialogar com as famílias de meus alunos a qualquer momento.						
(18) As condições físicas de meu trabalho deixam a desejar.						
(19) Sinto apoio da instituição para lidar com os dilemas da minha prática cotidiana.						
(20) Conto com uma coordenação pedagógica que orienta as famílias dos alunos.						
(21) A coordenação pedagógica da minha escola orienta os professores.						

(22) A coordenação pedagógica da minha escola serve de referência para todos nós.						
(23) Penso que por trás do mau aluno existe uma família desestruturada.						
(24) Sinto-me desrespeitado(a) em meu trabalho.						
(25) Sinto-me desvalorizado(a) em meu trabalho.						
(26) Os estágios curriculares do meu curso de formação de professores enfatizaram os aspectos burocráticos (plano de aula, chamada...) em detrimento dos aspectos relacionais entre professores, alunos, famílias e escola.						
(27) A minha remuneração financeira é insuficiente.						
(28) Ser professor(a) é minha vocação.						
(29) Penso que pais provenientes de nível socioeconômico desfavorecido são despreocupados com seus filhos.						
(30) Pais de nível socioeconômico desfavorecido não participam da rotina escolar de seus filhos.						
(31) Na minha formação docente os conteúdos de Psicologia foram abordados superficialmente.						
(32) Penso que pais com baixa escolaridade pouco tem a acrescentar e contribuir com o contexto escolar.						

(33) Sinto-me seguro(a) quando atendo as famílias em conjunto com os setores de apoio da(s) escola(s) onde trabalho.						
(34) Acredito que estabelecer boas relações com as famílias de meus alunos beneficiam sua aprendizagem.						
(35) Nos encontros informais da escola relaciono-me bem com as famílias de meus alunos.						
(36) Muitas famílias querem que eu organize a rotina de seus filhos em casa.						
(37) Procuo ter contatos frequentes com todos os pais de meus alunos.						
(38) O amparo dos setores da escola me traz confiança.						
(39) O amparo dos setores da escola dá respaldo ao meu trabalho.						
(40) Senti falta, na minha formação pedagógica, do debate sobre o papel do professor.						
(41) Senti falta, na minha formação pedagógica, do debate sobre as responsabilidades do professor.						
(42) Muitas famílias delegam os cuidados com os filhos a mim e à escola.						
(43) Algumas famílias respeitam os professores por se sentirem inferiores ao seu saber.						
(44) Algumas famílias supervalorizam os professores por se sentirem inferiores a sua posição social.						

(45) Desde criança sabia que seria professor(a).						
(46) Desde criança tenho paixão pela docência.						
(47) Sinto falta de tempo para me comunicar com todas as famílias de meus alunos.						
(48) Priorizo falar com os pais cujo(a) filho(a) está com dificuldades.						
(49) Acredito que os contatos pessoais amigáveis poderiam melhorar minha comunicação com as famílias de meus alunos.						
(50) Acredito que ao utilizar linguagem mais acessível poderia melhorar minha comunicação com as famílias de meus alunos.						
(51) Sinto uma lacuna em minha formação no que se refere ao conhecimento acerca das características de cada faixa etária de meus alunos.						
(52) Muitas demandas dos pais são inadequadas, tais como a solicitação da minha ajuda para amarrar os tênis de seus filhos.						
(53) Muitas demandas dos pais são de ordem familiar, tais como a solicitação da minha ajuda para convencer seus filhos a dormir mais cedo em casa.						
(54) A ausência de apoio do setor pedagógico da escola faz com que eu acabe agindo sozinho(a).						
(55) No dia a dia recebo cobranças indevidas dos pais de meus alunos.						

(56) Penso que por trás do aluno com fraco desempenho acadêmico existe uma família desestruturada.						
(57) Os pais de meus alunos querem ser atendidos sem submeterem-se à estrutura de organização da escola.						
(58) Minha carga horária de trabalho é adequada.						
(59) As mudanças curriculares me geram insatisfações.						
(60) Meu salário é fonte geradora de tensões em minha vida.						
(61) Algumas famílias são arrogantes com os professores por se sentirem superiores socioeconomicamente.						
(62) Algumas famílias destratam os professores por se sentirem superiores socioeconomicamente.						
(63) Penso que minha formação foi insuficiente para me preparar para atender às famílias.						
(64) Foi insuficiente na minha formação o contato com pesquisas e técnicas de como lidar com as famílias dos alunos.						
(65) Penso que crianças provenientes de lares com famílias desestruturadas tem mais chances de se saírem mal na escola.						
(66) No meu curso de formação de professores, aprendi a lidar com o que é <i>ideal</i> – aluno ideal, escola ideal, família ideal – ao invés do que é <i>real</i> .						

(67) São tantas as demandas das famílias que para dar conta de todas eu teria que ter feito também formação em psicologia, enfermagem, serviço social, entre outras.						
(68) Quando estou com alguma dúvida recorro ao setor de coordenação pedagógica porque sei que serei auxiliado(a).						
(69) Escolhi ser professor(a) por desejo.						

EP		FA		ST		AE		DF		VF		CF	
Escores	%	Escores	%	Escores	%	Escores	%	Escores	%	Escores	%	Escores	%
1,00	,5	1,60	,2	1,11	,2	1,30	,2	1,40	,2	1,69	,2	2,50	,2
1,50	,7	1,70	1,4	1,22	1,2	1,70	,7	1,50	,7	2,06	,5	2,75	,5
1,67	1,2	1,80	1,9	1,33	2,8	2,10	,9	1,70	,9	2,13	,7	2,88	,7
1,83	1,4	1,90	2,9	1,44	4,3	2,30	1,4	1,80	1,4	2,19	1,0	3,00	,9
2,17	1,7	2,00	3,1	1,56	6,4	2,40	1,9	1,90	2,1	2,31	1,2	3,13	1,9
2,33	2,4	2,10	4,8	1,67	8,7	2,50	2,1	2,00	4,2	2,44	1,9	3,25	2,3
2,50	2,8	2,20	5,7	1,78	11,1	2,60	2,4	2,10	6,8	2,50	2,4	3,38	3,3
2,67	4,2	2,30	7,4	1,89	16,1	2,90	2,6	2,20	9,6	2,56	3,3	3,50	6,3
2,83	6,1	2,40	9,3	2,00	22,5	3,00	3,5	2,30	12,0	2,63	3,8	3,63	7,5
3,00	7,5	2,50	11,6	2,11	28,6	3,10	4,0	2,40	13,8	2,69	5,0	3,75	10,0
3,17	10,1	2,60	13,3	2,22	34,0	3,20	4,5	2,50	16,7	2,75	7,2	3,88	15,0
3,33	13,4	2,70	16,9	2,33	40,2	3,30	6,1	2,60	20,0	2,81	8,4	4,00	19,2
3,50	16,5	2,80	20,4	2,44	43,7	3,40	6,6	2,70	23,5	2,88	10,3	4,13	23,6
3,67	20,3	2,90	23,0	2,56	49,2	3,50	7,6	2,80	28,6	2,94	11,9	4,25	28,5
3,83	22,4	3,00	25,9	2,67	54,8	3,60	8,7	2,90	32,9	3,00	13,8	4,38	37,1
4,00	26,7	3,10	29,9	2,78	60,8	3,70	9,9	3,00	39,2	3,06	16,0	4,50	45,3
4,17	30,9	3,20	33,7	2,89	65,7	3,80	11,3	3,10	43,2	3,13	17,2	4,63	52,8
4,33	34,9	3,30	37,5	3,00	67,6	3,90	14,7	3,20	48,1	3,19	19,6	4,75	63,3
4,50	39,6	3,40	41,3	3,11	72,6	4,00	17,7	3,30	52,3	3,25	24,3	4,88	74,1
4,67	43,9	3,50	47,0	3,22	77,3	4,10	21,5	3,40	59,2	3,31	27,7	5,00	79,0
4,83	48,8	3,60	51,8	3,33	81,3	4,20	23,4	3,50	62,2	3,38	31,7	5,13	85,0
5,00	58,5	3,70	54,6	3,44	83,5	4,30	27,0	3,60	68,1	3,44	36,0	5,25	90,7
5,17	64,4	3,80	60,3	3,56	86,3	4,40	30,5	3,70	72,8	3,50	39,4	5,38	93,9
5,33	70,0	3,90	64,6	3,67	89,8	4,50	36,4	3,80	76,3	3,56	44,6	5,50	96,7
5,50	75,0	4,00	68,4	3,78	93,4	4,60	41,6	3,90	78,9	3,63	47,7	5,63	98,1
5,67	79,0	4,10	72,0	3,89	95,3	4,70	47,3	4,00	81,9	3,69	53,0	5,75	99,1
5,83	84,0	4,20	77,9	4,00	96,9	4,80	53,4	4,10	84,5	3,75	56,3	5,88	99,8
6,00	100,0	4,30	80,0	4,11	97,4	4,90	59,1	4,20	87,1	3,81	60,4	6,00	100,0
		4,40	82,2	4,22	98,1	5,00	66,7	4,30	88,3	3,88	63,7		
		4,50	85,5	4,33	98,8	5,10	70,7	4,40	90,4	3,94	67,5		
		4,60	88,6	4,44	99,1	5,20	75,2	4,50	92,5	4,00	72,1		
		4,70	91,0	4,56	99,3	5,30	77,5	4,60	93,9	4,06	75,4		
		4,80	93,3	4,67	99,8	5,40	81,6	4,70	95,1	4,13	78,5		
		4,90	94,3	5,22	100,0	5,50	85,6	4,80	96,2	4,19	80,7		
		5,00	96,2			5,60	89,8	4,90	96,7	4,25	83,3		
		5,10	97,1			5,70	93,4	5,00	97,9	4,31	86,9		
		5,20	97,9			5,80	96,5	5,10	98,1	4,38	89,3		
		5,30	98,6			5,90	98,3	5,20	99,1	4,44	90,5		
		5,40	99,8			6,00	100,0	5,30	99,5	4,50	90,7		

		5,60	100,0					5,60	99,8	4,56	92,1		
								5,80	100,0	4,63	92,8		
										4,69	94,5		
										4,75	95,2		
										4,81	96,4		
										4,88	97,4		
										4,94	97,9		
										5,00	98,1		
										5,06	98,3		
										5,13	98,6		
										5,19	99,0		
										5,25	99,3		
										5,31	99,5		
										5,38	99,8		
										5,56	100,0		

*Escore se refere à media dos escores em cada subescala; % se refere ao percentil

CAPÍTULO VI

A relação família-escola: fatores facilitadores e dificultadores para uma efetiva parceria.

Lisiane Alvim Saraiva Junges

Adriana Wagner

Resumo:

Mesmo que os educadores de hoje em dia saibam da importância de estabelecer boas relações e maior proximidade com as famílias de seus alunos, em prol de um melhor desenvolvimento acadêmico dos mesmos, a literatura aponta que ainda existem barreiras para a concretização de parcerias. O objetivo do presente estudo foi verificar como os fatores avaliados pela Escala RFE – tais como Escolha Profissional, Formação Acadêmica, Satisfação com o Trabalho, Apoio da Escola, Visão das Famílias, Demandas das Famílias e Comunicação com as Famílias – se comportam e se articulam com algumas *variáveis do contexto* (sociodemográficas e laborais) dos sujeitos pesquisados. Os participantes foram 667 professores de Ensino Fundamental, provenientes de escolas públicas e privadas de Porto Alegre (58,9%), região metropolitana (12,3%) e interior do estado do Rio Grande do Sul (28%). Foram conduzidas análises de diferenças de média, para dois (student *t*) ou mais (ANOVA) grupos, a fim de investigar possíveis associações entre os fatores da escala com as variáveis de contexto. Para as variáveis contínuas foram conduzidas análises de correlações bivariadas de Spearman. Os resultados permitiram conhecer melhor como os docentes se comportam com relação às variáveis sociodemográficas e laborais, lançando luz sobre aquelas que, virtualmente, podem deixá-los mais suscetíveis a estabelecer relações pobres, distantes e difíceis com as famílias. Os fatores EP, ST e AE da RFE se mostraram importantes na diferenciação dos sujeitos frente à maioria das variáveis de contexto analisadas.

Palavras-Chave: Relação Família-Escola; Contexto; Docentes; Ensino Fundamental

Abstract:

Even if today's educators know the importance of establishing good and closer relationships with the families of their students towards their better academic development, the literature indicates that there are still barriers to the implementation of partnerships. The aim of this study was to investigate how the factors evaluated by the RFE scale - such as Professional Choice (EP), Academic Formation (FA), Work Satisfaction (ST), the School Support (AE), Vision of Families (VF), Families' Demands (DF) and Communication with Families (CF) - behave and relate with some participants' context variables (sociodemographic and labor). Sample comprised 667 Elementary School Teachers from public and private schools from Porto Alegre (58.9%), metropolitan area (12.3%) and the countryside (28%) of Rio Grande do Sul state. Mean difference analysis were conducted for two (Student *t*) or more (ANOVA) groups to investigate potential associations between the RFE scale factors with the context variables. For the continuous variables, Spearman bivariate correlations analyses were conducted. Results allowed us to better know how Teachers behave in terms of sociodemographic and labor

variables, shedding light on those that virtually can make them more susceptible to establish poor, distant and difficult relationships with families. Factors EP, ST and AE from RFE were important in the differentiation of the subjects against most of the analyzed context variables.

Keywords: Family-School Relationship; Context; Teachers; Elementary School

Resumen:

Independientemente que los educadores de hoy en día sepan la importancia de establecer buenas relaciones y mayor proximidad con las familias y sus alumnos, en pro de un mejor desarrollo académico de los mismos, la literatura señala que aun existen barreras para la concretización de las alianzas. El objetivo del presente estudio fue de verificar como los factores evaluados por la Escala RFE - tales como Decisión Profesional, Formación Académica, Satisfacción Laboral, Apoyo de la Escuela, Visión de las Familias, Demandas de las Familias y Comunicación con las Familias - se comportan y se articulan con algunas variables de contexto (sociodemográficas y laborales) de los sujetos investigados. Los participantes fueron 667 docentes de Educación Primaria, provenientes de las escuelas públicas y privadas de Porto Alegre (58.9%), región metropolitana (12.3%) e interior del estado de Rio Grande do Sul (28%). Fueron conducidas analisis de diferencias de media, para dos (Student t) o mas (ANOVA) grupos, con la finalidad de investigar posibles asociaciones entre los factores de escala con las variables de contexto. Para las variables continuas fueron realizadas analisis de correlaciones bi-variadas de Spearman. Los resultados permitieron conocer mejor como los docentes se comportan en relación a las variables sociodemográficas y laborales, mostrando así cuales variables pueden dejarlos más susceptibles en establecer relaciones pobres, distantes y difíciles con las familias. Los factores EP, ST y AE de la RFE se mostraron importantes en la diferenciación de los sujetos frente a la mayoría de las variables de contexto analizadas.

Palabras-Clave: Relación Familia-Escuela; Contexto; Profesores; Educación Primaria

Introdução

A relação entre família e escola é reconhecida na atualidade como fundamental para o aluno e seu desenvolvimento escolar. Nos últimos anos, é possível perceber certa inquietude na busca de novas possibilidades de colaboração e parcerias entre pais e professores, sendo que qualquer educador sabe, atualmente, da importância de uma boa relação entre os principais ambientes de referência e socialização para as crianças e jovens: a família e a escola (Gregorio, 2007). Entretanto, esta busca por maior aproximação com as famílias para trabalhar em parceria nem sempre ocorreu. Relações sociais entre estes dois sistemas existiam, mas, no passado, os contatos eram mais esporádicos, menos intensos e de natureza diferente. Hoje, a presença dos pais no ambiente escolar e sua maior participação em determinadas atividades tornaram-se bastante comuns e os contatos formais e informais se multiplicam e se diversificam nas instituições de ensino (Nogueira 2006).

Mesmo frente a tais evidências sobre a importância de boas relações entre escola e família, a literatura aponta que existem barreiras que afastam estes dois sistemas e entram no processo de parceria, especialmente entre professores e pais. Ambiguidades, reticências, resistências e cobranças por parte destes atores envolvidos são incessantemente verificadas e relatadas, especialmente do ponto de vista docente (Nogueira, 2006). Mas quais seriam as variáveis facilitadoras ou dificultadoras para o estabelecimento desta relação, considerando as características pessoais e laborais dos docentes?

Uma diversidade de situações, interesses e expectativas podem ou não coincidir entre pais e professores e gerar choques, tensões e contradições entre eles (Bochaca & Calvet, 2007; Nogueira, 2006). Em pesquisa recente sobre a temática, Saraiva Junges e Wagner (2015a), mapearam oito variáveis potencialmente influentes para esta relação. Segundo o estudo, as relações entre família e escola podem ser influenciadas pelo *contexto do professor* (sociodemográfico e laboral), pela forma como efetivaram sua *escolha profissional*, por sua *formação acadêmica*, pela *satisfação que tem com o trabalho*, pelo *apoio que recebem da escola* para lidar com as famílias, pelas *demandas que recebem das famílias*, pela *visão que tem do conjunto de famílias* que atendem e pela *comunicação* que estabelecem com as mesmas. Vejamos, a seguir, de que maneira tais variáveis são importantes e podem afetar a boa relação entre escola e família.

Variáveis de **contexto** remetem ao macro e aos mesossistemas dos quais o professor faz parte. Estudos apontam aspectos contextuais como importantes mediadores de relações mais ou menos satisfatória entre professores e famílias. Assim, sexo, etnia, local de residência, renda, religião, são exemplos de características que podem impactar nesta relação, tornando, muitas vezes, os professores mais propensos a atenderem melhor aquelas famílias provenientes de contextos sociocultural e laboral semelhantes aos seus (Crozier & Davies, 2007; Hill & Taylor, 2004; Lewis & Forman, 2002; Bhering & Siraj-Blatchford, 1999).

A **escolha profissional** (EP) é outra variável importante a ser considerada, especialmente sabendo-se que há certa idealização inicial dos professores quanto às possibilidades da carreira, embasadas em um sentimento de vocação, especialmente entre as mulheres. Esta idealização tende a reduzir a partir do enfrentamento da realidade e das demandas provenientes do relacionamento com as famílias. Pesquisa realizada por Paula e Naves (2010) com professoras de Uberlândia (MG) mostrou que essas referem sentimentos de bem-estar profissional vinculados ao gosto pela tarefa e à “paixão” pela docência, como uma ideia de vocação, amor, doação, missão. Esta supervalorização de aspectos pessoais pode gerar

certa dificuldade para que as docentes façam a transposição de um papel mais vinculado ao plano maternal para outro ligado ao aspecto profissional. Neste sentido, a **formação acadêmica** (FA) é um dos aspectos que pode auxiliar neste sentido, especialmente ao contribuir para relações mais saudáveis dos docentes com as famílias (Sewell, 2012). Professoras de ensino fundamental que participaram de estudo realizado por Wagner, González Tornarí, Saraiva et al. (2014) mencionaram que sentiam lacunas em sua formação profissional para lidarem com as demandas das famílias, que vão além do conteúdo acadêmico e das atividades didáticas, considerando sua formação deficitária neste sentido. Os cursos de pedagogia foram avaliados por elas como estando distantes da realidade, sem instrumentalizá-las e auxiliá-las a estabelecer elos entre a teoria – que trabalha com o aluno ideal – e a prática diária, que trata do aluno real.

Outra variável importante, e, muitas vezes, fonte de tensão entre docentes é a **satisfação profissional** (ST). No estudo já citado de Paula e Naves (2010), um dos aspectos mencionados pelas professoras entrevistadas como fonte de permanente incômodo diz respeito ao fato de sua profissão não ser valorizada socialmente, gerando, assim, sentimentos de insatisfação profissional. Ainda que refiram como fonte de bem-estar o fato de poderem influenciar as futuras gerações, a partir de seu papel de mediadoras do conhecimento, a concepção de que ser professor é uma atividade de menor valor social, acaba acentuando, muitas vezes, tensões entre elas e as famílias dos alunos. O estresse e mal-estar também decorrem de múltiplos fatores, como os baixos salários, insegurança financeira, mudanças curriculares, avaliações externas, entre outros. Neste sentido, o **apoio da escola** (AE), a partir dos setores de orientação e supervisão é fundamental. Estudo de Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas et al (2009), com 213 professores gregos, teve por objetivo verificar a visão dos professores sobre os principais problemas que afetam a parceria entre escola e família e concluiu que a falta de suporte da escola é uma dificuldade encontrada pelos docentes para estabelecer uma melhor relação com as famílias de seus alunos. Paula e Naves (2010) também constataram a importância deste apoio, ressaltando que tensões provocadas pela indisciplina dos alunos em aula, pela falta ou insuficiência de apoio pedagógico e pelas dificuldades ligadas às relações e comunicação com a gestão da escola ajudam a reforçar os nós da boa parceria com as famílias.

As **demandas das famílias** (DF) configuram outro importante aspecto a ser considerado, pois é comum que a família delegue aos professores funções de cuidado, educação e limites que não conseguem exercer como parte de seu papel parental. Assim, os professores acabam tendo que atender e responder a pedidos inadequados dos pais, que extrapolam os limites do seu papel e tarefa docente. Estas situações acabam desfavorecendo a **visão dos**

professores com relação às famílias (VF). Muitas vezes os docentes se queixam da apatia dos pais frente aos assuntos escolares (Cavalcante, 1998) e acabam tendo uma visão negativa do papel parental (Villas-Boas, n/d), creditando ao ambiente familiar muitos dos problemas que os alunos apresentam. Estudo de Silveira e Wagner (2009) indicou que os professores são mais críticos com relação às práticas educativas familiares do que o oposto. Os pais participantes do estudo demonstraram desconhecimento sobre as formas como os professores agem com seus filhos em situações difíceis e evidenciaram aceitar, sem questionar, as práticas educativas adotadas pelos mesmos. Já os professores mostraram-se muito críticos com as práticas educativas parentais.

Nas últimas décadas, mudanças fundamentais aconteceram na configuração das famílias – tais como o aumento do número de pais ou mães solteiros(as), a maior incidência de famílias reconstituídas, extensas ou homoafetivas, entre outras – e acabaram afetando as relações entre família e escola, transformando os lugares de cada sistema (Epstein, 2011; Enguita, 2007) e repercutindo na maneira como os professores percebem o desempenho das mesmas nas vidas de seus alunos. A concepção de uma “boa” ou “má” estruturação familiar acaba sendo vinculada ao conceito de configuração, e influencia a concepção do que sustenta um “bom” ou “mau” aluno. Tais preconceções docentes podem gerar obstáculos a uma boa **comunicação com as famílias** (CF). Pesquisas realizadas com pais indicam que muitas famílias querem falar, monitorar, estimular e guiar seus filhos, mas referem que precisam de mais informações das escolas e dos professores sobre como auxiliá-los em casa (Epstein & Van Voorhis, 2009). O diálogo mais aberto com os professores e o maior acesso à informação auxiliaria os pais a serem menos alheios e passivos ante ao processo de aprendizagem de seus filhos, fatores de queixas constantes dos docentes. Os contatos escola-família geralmente ocorrem para relatar problemas de aproveitamento e comportamento ou para informar regras, necessidade de materiais, uniformes e rotinas. Não contemplam aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, sociabilidade e aspectos cognitivos do aluno (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999); e são justamente estes que os pais desejam conhecer (Ditrano e Silverstein, 2006).

Partindo da premissa de que todas as variáveis descritas são de grande importância para entender a maneira como os professores estabelecem relações com as famílias que atendem, o objetivo do presente estudo é verificar como tais variáveis (que compõe fatores independentes na escala RFE) se comportam e se articulam com as chamadas *variáveis de contexto*. As variáveis de contexto investigadas, portanto, foram relacionadas com os fatores da RFE a partir de dois grandes blocos. O primeiro refere-se às variáveis sociodemográficas e abrange: sexo,

idade, estado civil, etnia, presença de religião, presença de filhos e região de moradia. O segundo remete às variáveis laborais e compreende: formação universitária, pós-graduação, número de escolas em que o docente leciona, carga horária semanal de trabalho, tempo de profissão, rede escolhida para responder o questionário (pública ou privada), etapa do ensino fundamental para a qual leciona, renda, contribuição do salário com as despesas de casa, número de turmas e número de alunos.

Método

Participantes:

Os participantes deste estudo foram 667 professores de Ensino Fundamental, sendo 341 (51,1%) provenientes de escolas privadas e 321 (48,1%) de escolas públicas ($n=662$). A amostra compreendeu 86,2% de participantes do sexo feminino e 11,8% do sexo masculino. A idade média foi de 39,91 anos ($DP = 9,64$). O professor mais jovem estava com 20 anos e o mais velho com 74 à época da aplicação. O tempo médio de exercício profissional foi de 15,42 anos ($DP = 10,02$) e a amplitude variou de 1 a 50 anos. Considerando os estudos de pós-graduação, 69,6% relataram ter feito especialização, mestrado ou doutorado. No que tange à renda, 40% ganhavam de 4 à 10 salários mínimos e 39,1% ganhavam de 2 à 4 salários mínimos. Com relação ao nível de ensino para o qual lecionavam, os participantes distribuíram-se da seguinte forma: 43,9% trabalhavam na primeira etapa do Ensino Fundamental; 40,5% na segunda etapa e 11,2% na primeira e segunda etapas. Os professores eram provenientes de Porto Alegre (58,9%), região metropolitana (12,3%) e interior do estado do Rio Grande do Sul (28%).

Procedimentos:

Os professores foram contatados a partir das suas escolas ou individualmente. Quando se tratava de convidar os docentes por escolas, o convite inicial era feito ao coordenador ou orientador responsável pelo Ensino Fundamental, etapas inicial e final. Mediante o aceite destes, levaram-se os questionários às escolas e solicitou-se um prazo aos docentes para seu preenchimento.

Instrumentos:

Escala Relação Família-Escola (RFE):

A Escala Relação Família-Escola (RFE) é composta por 69 itens, divididos em sete fatores: Escolha Profissional (EP), Formação Acadêmica (FA), Satisfação com o Trabalho (ST), Apoio da Escola (AE), Demandas das Famílias (DF), Visão das Famílias (VF), Comunicação com as Famílias (CF). O instrumento foi desenvolvido por Saraiva Junges e Wagner (2015a) e compreende uma escala tipo *likert* de concordância, variando de Discordo Totalmente (1) a Concordo Totalmente (6), além de uma parte de perguntas referentes a itens sociodemográficos.

Análise de Dados

Foram conduzidas análises de diferenças de média, para dois (student *t*) ou mais (ANOVA) grupos, a fim de investigar possíveis associações entre os fatores da escala RFE com as características sociodemográficas e laborais dos participantes. Para as variáveis contínuas foram conduzidas análises de correlações bivariadas de Spearman. Foi adotado o nível de significância estatística de 5%.

As variáveis investigadas foram relacionadas com os fatores da RFE a partir de dois grandes blocos. O primeiro refere-se às variáveis sociodemográficas e abrange sexo, idade, estado civil, etnia, presença de religião, presença de filhos e região de moradia. O segundo remete às variáveis laborais e compreende formação universitária, pós-graduação, número de escolas em que leciona, carga horária semanal, tempo de profissão, rede escolhida para responder o questionário (pública ou privada), etapa do ensino fundamental para a qual leciona, renda, contribuição do salário com as despesas de casa, número de turmas e número de alunos.

Resultados

Foram conduzidas duas análises fatoriais confirmatórias (para o RFE e para o MBI) a fim de estimar os escores fatoriais dos participantes nas respectivas dimensões das duas escalas. Com relação à RFE, os valores demonstram bons ajustes para a escala de 69 itens [$\chi^2 = 10651,84$ $df = 2256$, $p < 0,001$, CFI = 0,83, TLI = 0,83, RMSEA = 0,07 (I.C. 90% = 0,07 - 0,08)] e muito semelhantes aos valores estimados na validação da mesma (Saraiva Junges e Wagner, 2015a).

No que se refere às variáveis sociodemográficas, com exceção da idade e etnia – que não mostraram ter correlação expressiva ou diferenças entre grupos com nenhum dos fatores da RFE – todas as demais mostraram diferenças significativas entre grupos. Com relação às diferenças entre os grupos de homens e mulheres, observou-se que as professoras revelaram-se

mais vocacionadas para a profissão, mais satisfeitas com seu trabalho e com maior abertura à comunicação com as famílias do que os professores. Ao se considerar o estado civil dos entrevistados, os solteiros obtiveram escores bastante inferiores aos demais quanto à abertura à comunicação com as famílias. A variável filhos revelou que os docentes que tinham filhos apresentavam escores mais altos nas escalas EP e CF, demonstrando serem docentes mais vocacionados para a profissão e com maior abertura à comunicação com as famílias. Com relação ao fator ST, os participantes com filhos também mostraram uma tendência ($p=0,061$) estarem mais satisfeitos com a profissão.

Aqueles que se descreveram como praticantes de alguma religião apresentaram escores mais elevados em EP, ST e CF demonstrando serem, respectivamente, mais vocacionados para a atividade docente, mais satisfeitos com relação ao seu trabalho e mais abertos à comunicação com as famílias. O escore médio no fator AE (0,02) também foi mais baixo do que os participantes que declararam não praticar nenhuma religião (0,25).

No que se refere à região de moradia, a Capital se diferenciou do interior nos fatores ST e VF. Neste sentido, os professores da capital apresentaram escores mais elevados em ST, demonstrando maior satisfação com a profissão, e mais baixos em VF, demonstrando terem visão menos negativa das famílias dos seus alunos.

Na tabela abaixo, apresenta-se o panorama de todas as análises realizadas com as variáveis sociodemográficas:

Tabela 1: Variáveis Sociodemográficas

Variáveis Sociodemográficas		Fatores						
Variável	Categorias	EP	FA	ST	AE	DF	VF	CF
Sexo	Homem	0,06 (0,6)	- 0,00 (0,28)	0,02 (0,46)	-0,01 (0,5)	0,01 (0,6)	- 0,01 (0,48)	0,02 (0,5)
	Mulher	- 0,45 (0,53)	0,04 (0,32)	- 0,16 (0,46)	0,09 (0,49)	0,00 (0,57)	0,08 (0,46)	- 0,2 (0,52)
<i>t</i> (df)		7,20 (652)**	- 1,29 (652)	3,40 (652)**	- 1,59 (652)	0,07 (652)	- 1,60 (652)	3,64 (652)**
Estado Civil	Solteiro	- 0,05 (0,58)	- 0,04 (0,3)	- 0,02 (0,43)	0,03 (0,5)	- 0,01 (0,55)	- 0,01 (0,44)	- 0,12 (0,5) ^a
	Casado	0,01 (0,64)	- 0,00 (0,3)	0,04 (0,46)	- 0,01 (0,5)	- 0,05 (0,57)	- 0,02 (0,48)	0,01 (0,5) ^b
	Sep./Div./Viúvo	0,03 (0,62)	0,04 (0,31)	- 0,08 (0,49)	0,02 (0,5)	0,09 (0,7)	0,08 (0,50)	0,1 (0,56) ^{ab}
	Vivendo junto	- 0,04 (0,59)	0,04 (0,26)	- 0,02 (0,45)	0,01 (0,52)	0,13 (0,63)	- 0,01 (0,5)	0,04 (0,52) ^{ab}
<i>F</i> (df)		0,60 (3,655)	2,16 (3,655)	1,84 (3,655)	0,39 (3,655)	2,83 (3,655)	0,95 (3,655)	4,15 (3,655)**
Etnia	Branco	0,00 (0,62)	- 0,00 (0,29)	0,01 (0,46)	0,00 (0,5)	- 0,00 (0,6)	- 0,00 (0,5)	- 0,01 (0,51)
	Demais Etnias	- 0,09 (0,63)	0,03 (0,3)	- 0,04 (0,45)	0,02 (0,52)	0,04 (0,63)	0,05 (0,58)	0,00 (0,49)
<i>t</i> (df)		1,03 (658)	- 0,89 (658)	0,74 (658)	- 0,29 (658)	- 0,53 (658)	- 0,80 (658)	- 0,08 (658)
Religião	Presença	0,2 (0,6)	- 0,00 (0,28)	0,01 (0,46)	- 0,02 (0,49)	- 0,00 (0,59)	0,01 (0,48)	0,02 (0,5)
	Ausência	- 0,23 (0,68)	0,01 (0,32)	- 0,12 (0,45)	0,25 (0,57)	0,02 (0,67)	- 0,06 (0,47)	- 0,2 (0,54)
<i>t</i> (df)		3,10 (653)**	- 0,28 (653)	2,16 (653)*	- 4,17 (653)**	- 0,26 (653)	1,05 (653)	3,24 (653)**
Filhos	Presença	0,05 (0,63)	0,00 (0,3)	0,03 (0,46)	- 0,00 (0,51)	- 0,02 (0,6)	0,00 (0,49)	0,03 (0,51)
	Ausência	- 0,09 (0,6)	- 0,00 (0,28)	- 0,04 (0,46)	0,01 (0,48)	0,03 (0,6)	- 0,00 (0,48)	- 0,06 (0,50)
<i>t</i> (df)		2,92 (658)**	0,37 (658)	1,88 (658)	- 0,31 (658)	- 1,17 (658)	0,07 (658)	2,30 (658)*
Região	Porto Alegre	0,01 (0,64)	- 0,01 (0,3)	0,06 (0,46) ^a	- 0,02 (0,51)	- 0,03 (0,6)	0,07 (0,49) ^a	0,00 (0,53)
	R. Metrop.	0,06 (0,64)	- 0,02 (0,25)	- 0,00 (0,42) ^{ab}	- 0,05 (0,53)	0,01 (0,6)	0,02 (0,48) ^{ab}	0,01 (0,46)
	Interior	- 0,07 (0,56)	0,04 (0,28)	- 0,13 (0,44) ^b	0,06 (0,46)	0,7 (0,6)	0,13 (0,45) ^b	- 0,03 (0,59)
<i>F</i> (df)		1,52 (2,659)	2,07 (2,659)	11,80(2,659)**	2,20 (2,659)	1,90 (2,659)	11,78(2,659)**	0,35 (2,659)
<i>r</i>	Idade	0,10	0,03	0,02	0,04	- 0,20	0,01	0,07

Nota. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. Para a variável Idade nenhuma das correlações foram significativas ao nível de $p = 0,05$

Com relação às variáveis laborais, tanto a formação universitária como a presença de pós-graduação não mostraram diferenciar os sujeitos de forma significativa, ou seja, não houve impacto destas variáveis com relação aos fatores do RFE. Também o tempo de trabalho (em anos), a carga horária semanal, o número de turmas e o número de alunos não se correlacionaram com nenhum dos fatores da RFE.

Com relação ao fato do salário do sujeito contribuir ou não nas despesas familiares, não existem diferenças entre os fatores avaliados no grupo de professores que contribuem e que não contribuem financeiramente. Por outro lado, no que se refere ao número de escolas em que o professor trabalha, encontrou-se uma nítida diferença nos fatores EP, ST, AE, DF e VF. Assim, professores que trabalhavam em apenas uma escola declararam ser mais vocacionados para sua função docente, ter mais satisfação com o trabalho do que os que trabalhavam em três ou mais instituições. Por outro lado, professores que trabalham em duas escolas revelaram maiores escores na falta de apoio para lidar com as famílias e na percepção de maior número de demandas inadequadas das famílias dos que trabalham em apenas uma. Por fim, VF diferenciou os docentes que atuavam em uma escola daqueles que atuavam em duas ou em três ou mais instituições, de forma que os primeiros demonstraram uma visão menos negativa das famílias se comparados aos demais.

Trabalhar em escola pública ou privada foi a única variável que distinguiu estes dois grupos em todos os fatores da RFE, sempre de forma negativa para a rede pública. Assim, os docentes que lecionavam na rede privada obtiveram escores mais altos em EP, ST e CF, mostrando-se mais vocacionados para a profissão, mais satisfeitos com seu trabalho e com maior abertura à comunicação com as famílias de seus alunos. Já os professores da rede pública, mostraram escores mais elevados em FA, AE, DF e VF, remetendo à maior percepção de problemas na sua formação, maior sensação de falta de apoio da escola para lidar com as famílias, demandas inadequadas provenientes das famílias e visão mais negativa das mesmas.

Com relação à etapa do Ensino Fundamental para a qual o docente lecionava, os professores da primeira etapa de ensino (que compreende de 1º à 5º anos) mostraram-se mais vocacionados para a docência do que aqueles que lecionavam apenas na segunda etapa (de 6º à 9º anos) ou em ambas as etapas, atingindo resultados mais altos para EP. Com relação à FA, professores da segunda etapa atingiram escores médios mais elevados, indicando que tem maior crítica da sua formação acadêmica se comparados aos docentes que lecionam na primeira etapa. Para ST, os escores médios são mais altos na primeira etapa, demonstrando

maior satisfação destes profissionais com seu trabalho. O fator AE diferenciou professores de primeira e segunda etapas em favor dos primeiros, já que estes tiveram escores médios mais baixos, indicando que não percebem tanto a falta de apoio da escola ao seu trabalho com os pais. Com relação à VF, os professores de segunda etapa também obtiveram escores médios mais altos, demonstrando ter uma visão mais negativa das famílias de seus alunos. No fator CF, por fim, os docentes de primeira etapa diferenciaram-se dos de segunda e dos que atuavam em ambas com escores mais altos, o que indica estarem mais abertos à comunicação com as famílias de modo geral.

A última variável analisada foi a renda, aferida em salários mínimos (SM). Esta variável diferenciou os sujeitos em três fatores: FA, ST e VF. Em FA, docentes que recebiam até dois SM, mostravam-se mais críticos com a sua formação do que aqueles que recebiam de 4 à 10 SM. Já em ST e VF grupo de docentes cujo salário é de 10 ou mais SM, mostrou-se mais satisfeitos que aqueles que recebem menos SM e com uma visão menos negativa das famílias do que todos os demais.

Abaixo, a tabela demonstra os resultados gerais, considerando as variáveis laborais.

Tabela 2: Variáveis Laborais

Variáveis Laborais		Fatores						
Variável	Categorias	EP	FA	ST	AE	DF	VF	CF
Formação	Sim	- 0,01 (0,62)	0,00 (0,29)	- 0,00 (0,46)	0,01 (0,5)	0,00 (0,6)	- 0,00 (0,48)	- 0,01 (0,51)
	Não	0,15 (0,55)	- 0,35 (0,26)	0,14 (0,46)	- 0,24 (0,43)	- 0,04 (0,56)	- 0,05 (0,42)	0,15 (0,4)
<i>t</i> (df)		- 0,88 (656)	0,43 (656)	- 1,09 (656)	1,68 (656)	0,24 (656)	0,37 (656)	- 1,09 (656)
Pós-graduação	Sim	- 0,01 (0,62)	0,00 (0,3)	0,01 (0,46)	0,01 (0,5)	- 0,02 (0,6)	- 0,02 (0,49)	- 0,01 (0,5)
	Não	0,01 (0,59)	- 0,01 (0,26)	- 0,02 (0,46)	- 0,01 (0,51)	0,05 (0,6)	0,04 (0,46)	0,01 (0,52)
<i>t</i> (df)		- 0,55 (656)	0,34 (656)	0,67 (656)	0,39 (656)	- 1,28 (656)	- 1,51 (656)	- 0,46 (656)
Rede	Pública	- 0,12 (0,6)	0,03 (0,28)	- 0,19 (0,40)	0,17 (0,47)	0,08 (0,67)	0,13 (0,47)	- 0,06 (0,5)
	Particular	0,10 (0,62)	- 0,02 (0,3)	0,18 (0,43)	- 0,15 (0,48)	- 0,08 (0,57)	- 0,13 (0,46)	0,05 (0,51)
<i>t</i> (df)		- 4,49 (660)**	2,19 (660)*	- 11,22 (660)**	8,66 (660)**	3,54 (660)**	7,30 (660)**	- 2,86 (660)**
Etapa	1ª etapa	0,17 (0,6) ^a	- 0,04 (0,27) ^a	0,10 (0,44) ^a	- 0,06 (0,52) ^a	0,02 (0,6)	- 0,06 (0,48) ^a	0,11 (0,48) ^a
	2ª etapa	- 0,2 (0,62) ^{bc}	0,05 (0,30) ^b	- 0,11 (0,46) ^b	0,07 (0,5) ^b	- 0,01 (0,6)	0,76 (0,47) ^b	- 0,11 (0,51) ^{bc}
	1 e 2ª etapas	- 0,05 (0,6) ^c	- 0,02 (0,26) ^{ab}	0,01 (0,43) ^{ab}	0,03 (0,45) ^{ab}	- 0,08 (0,6)	- 0,03 (0,52) ^{ab}	- 0,14 (0,53) ^c
F(dl)		25,82(2,637)**	8,13 (2,637)**	16,52(2,637)**	4,49 (2,637)*	0,79 (2,637)	5,88 (2,637)**	16,54(2,637)**
Renda	Até 2 SM	- 0,02 (0,56)	- 0,05 (0,25) ^a	- 0,04 (0,43) ^a	0,01 (0,48)	- 0,03 (0,50)	- 0,02 (0,41) ^a	0,01 (0,44)
	De 2 à 4 SM	0,04 (0,62)	- 0,00 (0,29) ^{ab}	- 0,03 (0,49) ^a	0,03 (0,53)	0,07 (0,64)	0,08 (0,49) ^a	- 0,01 (0,52)
	De 4 à 10 SM	- 0,03 (0,62)	0,04 (0,29) ^b	0,00 (0,44) ^a	- 0,02 (0,49)	- 0,02 (0,58)	- 0,03 (0,51) ^a	- 0,01 (0,52)
	Acima 10 SM	- 0,09 (0,7)	- 0,08 (0,24) ^{ab}	0,26 (0,35) ^b	- 0,01 (0,4)	- 0,2 (0,41)	- 0,33 (0,34) ^b	- 0,00 (0,55)
F(dl)		0,57 (3,646)	3,30 (3,646)*	3,90 (3,646)**	0,49 (3,646)	2,44 (3,646)	7,49 (3,646)**	0,05 (3,646)
Contribui \$	Sim	- 0,00 (0,62)	- 0,00 (0,29)	0,01 (0,46)	0,01 (0,5)	0,00 (0,6)	0,00 (0,49)	- 0,00 (0,51)
	Não	- 0,00 (0,64)	0,00 (0,3)	- 0,11 (0,43)	- 0,01 (0,49)	- 0,03 (0,58)	0,01 (0,41)	- 0,04 (0,6)
<i>t</i> (df)		- 0,03 (656)	- 0,09 (656)	1,49 (656)	0,19 (656)	0,32 (656)	- 0,10 (656)	0,40 (656)
Nº escolas	Uma escola	0,04 (0,62) ^a	- 0,02 (0,29)	0,08 (0,46) ^a	- 0,05 (0,51) ^a	- 0,07 (0,59) ^a	- 0,06 (0,48) ^a	0,02 (0,5)
	Duas escolas	- 0,02 (0,6) ^{ab}	0,03 (0,28)	- 0,09 (0,44) ^{bc}	0,1 (0,46) ^b	0,1 (0,59) ^b	0,04 (0,47) ^{bc}	- 0,03 (0,5)
	Três ou mais	- 0,2 (0,64) ^b	0,01 (0,32)	0,17 (0,44) ^c	- 0,03 (0,52) ^{ab}	0,08 (0,6) ^{ab}	0,18 (0,46) ^c	- 0,06 (0,57)
F(dl)		4,27 (2,659)*	1,72 (2,659)	15,50(2,659)**	5,38 (2,659)**	6,48 (2,659)**	8,68 (2,659)**	1,02 (2,659)
<i>r</i>	Carga Horária	- 0,05	0,05	- 0,23	0,21	0,17	0,18	- 0,05
	Tempo Profis.	0,21	- 0,01	0,06	- 0,01	- 0,03	- 0,04	0,1
	Nº Turmas	- 0,23	0,11	- 0,28	0,18	0,06	0,21	- 0,23
	Nº Alunos	- 0,21	0,14	- 0,29	0,18	0,1	0,23	- 0,21

Nota. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. Para as variáveis Carga Horária, Tempo de Profissão, Número de Turmas e Número de Alunos nenhuma das correlações foram significativas ao nível de $p = 0,05$.

Discussão

Os resultados das análises apontam aspectos importantes que diferenciam os participantes no que tange às variáveis sociodemográficas e laborais estudadas. Iniciando pelas sociodemográficas, percebem-se diferenças já a partir do sexo dos sujeitos, sendo que as professoras apresentam-se mais identificadas com a profissão e, conseqüentemente, mais abertas à comunicação e satisfeitas com seu trabalho. A identidade docente, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, está tradicionalmente vinculada à aspectos de maternidade e características de cuidado, sendo ainda reduto predominantemente feminino, ou, pelo menos, são as mulheres (professoras, mães, avós) que lideram a preocupação com esta etapa de ensino (Sarava Junges & Wagner, 2015b; Carvalho, 2004). Assim, o fato das mulheres se sentirem mais vocacionadas, com maior satisfação em seu trabalho e maior abertura ao diálogo com as famílias, vai ao encontro da ideia de “paixão” pela docência e pelas crianças, e isto acaba movendo estas docentes na busca por sua profissão (Paula & Naves, 2010). A escolha da carreira docente, portanto, ocorre a partir de um sentimento de vocação, amor, doação, missão, que, combinados, podem resultar em certa idealização de seu papel, fazendo com que as professoras sintam que precisam dar conta de todas as demandas que lhes surgem. Os homens, por sua vez, parecem ter uma crítica maior a respeito da sua escolha profissional e, na grande maioria, começam a lidar com o papel docente a partir das licenciaturas que cursam. Assim, é mais comum que exerçam a docência nas matérias específicas, como história, geografia, ciências, já na segunda etapa do ensino fundamental – onde existe a pluridocência –, do que propriamente atuando na etapa inicial. Isso fica claro na amostra estudada, ao se verificar que na primeira etapa o número de professoras participantes foi aproximadamente 47 vezes maior que o de professores, (280 mulheres e 6 homens). Na segunda etapa, no entanto, o número de homens aumentou significativamente, e a proporção foi de praticamente 3,5 mulheres para cada homem (209 mulheres e 59 homens). Isto não significa que os homens não se sintam vocacionados para a docência, mas, apenas, que este sentimento de missão e doação permeia mais comumente as mulheres a partir de um sentimento materno/cuidador, e se faz mais presente, assim, naquelas que lecionam nas séries iniciais, com crianças pequenas, em unidocência.

Um dado que corrobora a tendência dos professores de primeira etapa a serem mais vocacionados para a docência foi justamente a variável laboral intitulada “etapa do

ensino fundamental”. Esta mostrou diferenciar os docentes em quase todos os fatores, com exceção de DF, evidenciando que professores da primeira etapa de ensino (que compreende de 1º à 5º anos) são mais vocacionados para a docência do que professores que lecionam apenas na segunda etapa (de 6º à 9º anos) ou em ambas as etapas, atingindo resultados mais altos, portanto, no fator EP. Os professores de primeira etapa são também os que demonstram maior satisfação com seu trabalho e maior abertura à comunicação com as famílias, o que permite perceber a intrínseca relação entre sentir-se vocacionado e apto para a profissão com o fato de ter prazer e satisfação no ofício escolhido. Por outro lado, com relação à FA, professores da segunda etapa atingiram escores médios mais elevados, indicando que tem maior crítica da sua formação acadêmica se comparados aos docentes que lecionam na primeira etapa. Conseqüentemente estes docentes são também mais críticos com relação ao fator AE, percebendo pouco apoio advindo das escolas onde trabalham para lidar com as famílias de seus alunos, além de terem uma visão mais negativa destas famílias e menor abertura à comunicação. É possível pensar, assim, que o fato de se sentir mais vocacionado para a docência pode estar na base de uma série de comportamentos encadeados que facilitam uma postura de maior acolhimento e receptividade aos alunos e suas famílias e, também, uma percepção de maior apoio da escola onde atuam às suas ações com as famílias.

Ainda com relação às variáveis sociodemográficas, comparações relativas ao estado civil mostram que solteiros tem mais dificuldades na comunicação com as famílias do que casados ou separados/viúvos/divorciados. Pessoas solteiras geralmente não têm filhos e a comunicação pode ser mais difícil devido à falta da vivência do papel parental. Isso pode contribuir para o estabelecimento de maior empatia por parte do docente e, assim, fomentar uma relação de maior compreensão quando se trata da comunicação com as famílias de seus alunos. Tal evidência é corroborada pela variável que remete à presença ou não de filhos, ou seja, os docentes que não tem filhos, possivelmente a grande maioria solteiros, mostraram menor abertura à comunicação com as famílias de seus alunos. Os participantes com filhos também mostraram uma tendência a serem mais vocacionados à profissão, possivelmente por estarem mais identificados com a maternidade/paternidade e a tarefa de educar, e, portanto, mais satisfeitos com a mesma.

A presença de religião indicou diferença em quatro fatores da escala (EP, ST, AE e CF), sempre em benefício dos participantes que possuem alguma crença. Não é novidade o fato da religião e da espiritualidade serem fatores de proteção para uma série

de condições psíquicas, e isso já foi apontado em diversos estudos, especialmente fomentando sentimentos de bem estar e prevenindo patologias psíquicas (van Dierendonck, 2012; Wills, 2009). Os escores obtidos pelos docentes que referem seguir alguma religião, independente de qual seja, faz pensar que ela também pode ser considerada como fator de proteção a este grupo, na medida em que incrementa as relações que estes estabelecem com as famílias. A espiritualidade pode fomentar, de alguma maneira, sentimentos de compaixão, solidariedade, empatia e cuidado com o próximo.

Algumas constatações interessantes também ocorreram com relação às variáveis laborais. O primeiro aspecto que chama a atenção é o fato de que tanto a formação universitária como a presença de pós-graduação não diferenciaram os sujeitos em nenhum dos fatores do RFE. Tal dado é curioso pelo fato dos docentes apresentarem queixas, muitas vezes, a respeito de sua formação, percebendo-a como insuficiente e deficitária no que tange à instrumentalização para lidar com as famílias de seus alunos (Wagner, González Tornaría, Saraiva et al., 2014; Sewell, 2012; Carvalho, 2004; Cavalcante, 1998). Estudo anterior de validação convergente do escala RFE com o MBI (Saraiva Junges & Wagner, 2015a), Inventário de *Burnout*, (Maslach e Jackson, 1981), já havia mostrado correlações muito fracas entre a subescala Formação Acadêmica (FA), do RFE, com as três subescalas do MBI: Exaustão Emocional, baixa Realização Profissional e Despersonalização. Isso já dava indícios de que a formação acadêmica não era, de fato, fator chave para que docentes estivessem mais disponíveis para o estabelecimento de relações mais próximas com as famílias de seus alunos.

Por outro lado, importante dado remete à relevância dos aspectos vinculados à relação docente-instituição para o sucesso de boas relações de parceria com as famílias, especialmente se comparado aos aspectos de volume de trabalho, que leva em conta a carga horária de trabalho semanal, o número de turmas e o número de alunos. Desta forma, o volume/carga de trabalho não pareceu influenciar tanto, como se poderia presumir, o relacionamento dos docentes com as famílias de seus alunos, especialmente se comparado ao fator Apoio da Escola (AE) – que mostra que a falta de apoio das escolas percebida pelos participantes tem impacto maior no estabelecimento de boas relações entre eles e as famílias do que propriamente a sua carga horária ou número de turmas/alunos. Também não é o cansaço dos anos já trabalhados que exerce alguma influência significativa, posto que não houve diferenças entre professores que exercem a

função docente há mais tempo e aqueles que recém iniciaram quando do estabelecimento de relações produtivas entre eles e as famílias. Por outro lado, o número de escolas em que os professores atuam exerceu importante influência, mostrando que aqueles que trabalham em apenas uma escola se diferenciaram, em inúmeros fatores daqueles que atuavam em duas ou três ou mais instituições – sempre em benefício dos primeiros. Se a quantidade/volume de trabalho não afetam os professores a ponto de interferir no estabelecimento de boas relações com as famílias, parece, por outro lado, que existem aspectos importantes relacionados às escolas que estão influenciando os participantes na consolidação desta relação, sobretudo aqueles que trabalham em duas escolas – onde, possivelmente o vínculo institucional não é tão fortemente estabelecido.

A única variável que diferenciou os participantes em todos os fatores da RFE foi a rede de ensino, sempre em favor daqueles que atuam na rede privada. Diversos artigos tratam de evidenciar a discrepância existente entre o ensino público e privado no Brasil (Demo, 2007; Waltenberg, 2005; Sampaio, Sousa, Santos et al. 2002), com as respectivas dificuldades que recaem sobre os professores. Ainda que os autores quase sempre critiquem ambas as redes de ensino, acabam ressaltando o que é inegável: o trabalho docente requer estrutura adequada e condições para que possa se desenvolver. Isso implica em investir na qualificação docente, garantir ao professor um salário compatível com seu nível de formação e uma jornada de trabalho possível, com turmas que tenham aproximadamente 30 alunos e com recursos didáticos que incluam bibliotecas, laboratórios e material didático para ele e seus alunos. Na rede privada, tais condições são mais facilmente percebidas, ainda que, muitas vezes, possam estar distantes do ideal (Sampaio, Sousa, Santos et al. 2002). Demo (2007) critica ambas as instituições e salienta que, mesmo que a escola particular possa demonstrar estar em crise, em seu diagnóstico, isso não pode consolar a escola pública, já que esta não avançou em nada nos últimos anos. Na amostra em questão, fica evidente a interferência de todas estas condições apontadas na percepção dos docentes, sendo que professores que atuam na escola privada sentem-se mais vocacionados para a função que exercem, tem menos críticas quanto à sua formação acadêmica, estão mais satisfeitos com seu trabalho, sentem-se mais apoiados pela escola, possuem visão menos negativa das famílias que atendem, não percebem tanto as demandas das famílias como inadequadas e estão mais abertos a se comunicarem com as mesmas.

No que tange à renda, os participantes se diferenciaram em FA, ST e VF. Em FA, sendo que o grupo de docentes com renda de 10 ou mais SM, mostrou-se mais satisfeito com a profissão que os demais e com visão menos negativa das famílias. Paula e Naves (2010) já haviam constatado que o problema da má remuneração é uma constante fonte geradora de desgaste emocional na docência, afetando a autoestima e a qualidade de vida dos professores e trazendo repercussões laborais importantes.

Conclusão

A partir dos achados deste estudo, foi possível conhecer melhor como os docentes se comportam com relação às variáveis sociodemográficas e laborais, lançando luz sobre aquelas que, virtualmente, podem deixá-los mais suscetíveis a estabelecer relações pobres, distantes e difíceis com as famílias. Neste sentido, pode-se pensar que a RFE permite mapear e caracterizar os docentes em termos das variáveis que podem interferir mais ou menos no estabelecimento de melhor ou pior relação com as famílias dos alunos. Pensando-se, por exemplo, em um perfil de um professor hipotético, que seja do sexo masculino, leccione na segunda etapa do ensino fundamental, em escola pública, seja solteiro, não tenha filhos, não tenha religião, e trabalhe em mais de uma escola, é possível concluir, a partir dos dados levantados nesta análise, que este docente pode estar mais vulnerável a apresentar tentativas frustradas de se relacionar bem com as famílias de seus alunos. De posse dessas informações, as escolas podem se organizar para fornecer o apoio necessário aos diferentes perfis de forma preventiva, investindo no incentivo da proximidade da família com a escola.

Cabe salientar que as análises realizadas neste estudo testaram as variáveis de forma pareada, ou seja, com a intenção de verificar correlações e diferenças de médias entre duas ou três condições isoladas dos efeitos das demais variáveis. Seria interessante submeter os mesmos dados a análises mais complexas e interativas, para investigar as influências indiretas de todas as variáveis, umas sobre as outras. Assim, poderíamos investigar o verdadeiro impacto de alguns fatores da RFE que se mostraram importantes neste estudo, como Escolha Profissional, Satisfação com o Trabalho e Formação Acadêmica.

Referências

- Bhering, E., & Siraj-Blatchford, I. (1999). A relação Escola-Pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, (106), 191-216.
- Bohaca, J. G., & Calvet, N. L. (2007). La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente? In.: Jordi, G. (2007). *La relación familia-escuela*, 9-12.
- Carvalho, M. E. P. de (2004). Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, (25), 94-104.
- Cavalcante, R. S. C. (1998). Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(2), 153-160.
- Crozier, G., & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295-313.
- Demo, P. (2007). Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbrólios educacionais. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, 15(55), 181-206.
- Ditrano, C., & Silverstein, L. B. (2006). Listening to parents' voices: participatory action research in the schools. *Professional Psychology: research and practice*, 37(4), 359-366.
- Enguita, M. F. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidade. In.: Jordi, G. (2007). *La relación familia-escuela*, 13-32.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: preparing educators and improving schools*. Johns Hopkins University Westview Press.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2009). "How to Implement 'Teachers Involve Parents in Schoolwork' (TIPS) Processes". In.: Epstein et al. (org.) (2009). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 277-297.
- Gregorio, V. C. de (2007). La colaboración padres-profesores en una realidade intercultural. In.: Jordi, G. (2007). *La relación familia-escuela*, 45-59.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Science*, [S.l.], 13(4), 161-164.
- Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education. *School Psychology International*, 30 (3), 311-328.

- Lewis, A. E., & Forman, T. A. (2002). Contestation or Collaboration? A Comparative Study of Home-School Relations. *Anthropology & Education Quarterly*, 33(1), 60-89.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Nogueira, M. A. (2006). Família e Escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação e Realidade*, 31(2), 155-170.
- Paula, A. C., & Naves, M. L. de P. (2010). O estresse e o bem-estar docente. *Revista Educação Profissional*, 36(1), 61-71.
- Sampaio, C. E. M., Sousa, C. P. de, Santos, J. R. S., Pereira, J. V. et al. (2002). Estatística dos Professores no Brasil. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, 83(203/204/205), 85-120.
- Saraiva Junges, L. A., & Wagner, A. (2015a). A perspectiva dos docentes de ensino fundamental sobre a relação família-escola: construção e validação de uma escala.
- Saraiva Junges, L. A., & Wagner, A. (2015b). Os Estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática.
- Sewell, T. (2012). Are we adequately preparing Teachers to partner with families? *Early Childhood Education Journal*, 40(5), 259-263.
- Silveira, L. M. de O. B., & Wagner, A. (2009). Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 283-291.
- Van Dierendonck, D. (2012). Spirituality as an essential determinant for de good life, its importance relative to self-determinant psychological needs. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 685-700.
- Villas-Boas, M.A. (n.d). *A Relação Escola-Família-Comunidade inserida na problemática da formação de professores*. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf>. Acesso em: 03.11.2011.
- Wagner, A. Tornaría González, M. del L., Saraiva Junges & Hernández, E. (2014). Os professores frente às demandas das famílias: aproximando contextos. Submetido à publicação.
- Waltenberg, F. (2005). Inequidade Educacional no Brasil: uma avaliação com dados do PISA 2000. *Revista Economia*, 6(1), 67-118.
- Wills, E. (2009). Spirituality and subjective well-being: Evidences for a new domain in the personal well-being index. *Journal of Happiness Studies*, 10(1), 49-69.

CAPÍTULO VII

A Relação Família-Escola sob a ótica docente: uma análise de rede das variáveis implicadas

Lisiane Alvim Saraiva Junges

Adriana Wagner

Resumo:

Pesquisar a relação família-escola pressupõe trabalhar com a complexidade decorrente das inter-relações entre as inúmeras variáveis que a permeiam e fazem dela um fenômeno multicausal. Para compreender a ótica docente sobre esta relação, a partir da premissa de que os professores são protagonistas deste processo, foram aplicados os instrumentos Relação Família Escola (RFE) e Maslach Burnout Inventory (MBI) em uma amostra de 667 professores de Ensino Fundamental e escolas públicas e privadas do Rio Grande do Sul. Os dados foram analisados a partir da técnica de Análise de Rede, ferramenta que permite trabalhar com fenômenos complexos e estudar as variáveis de interesse em interação. Os grafos gerados permitiram compreender a importância da satisfação com o trabalho (ST) e do apoio recebido pela escola (AE) para que os docentes sintam-se mais seguros no estabelecimento de boas relações com as famílias que atendem. As variáveis sociodemográficas laborais também apresentaram correlações importantes com as variáveis dos instrumentos. Resultados apontam que uma boa relação entre docentes e famílias passa, anteriormente, pelo estabelecimento de uma boa relação entre docentes e escolas, sendo que o primeiro passo, portanto, para que as escolas efetivem relações de parceria com as famílias deve ser investir no bem-estar do seu corpo docente.

Palavras-Chave: Relação Família-Escola; Análise de Rede, Professores; Ensino Fundamental

Abstract:

Studying family-school relationship implies working with the complexity derived from the interrelations between the numerous variables that lie under it, which make it a multi-causal phenomenon. To understand Teachers' perspective over this relationship, based on the premise that Teachers are the protagonists of this process, the scales Relação Família-Escola (RFE) e Maslach Burnout Inventory (MBI) were applied in a sample of 667 Elementary Schools Teachers from public and private schools of Rio Grande do Sul. Data were analyzed with Network Analysis technique, a tool which allows the work with complex phenomena and studies the variables of interest in interaction. The graphs generated help to understand the importance of Work Satisfaction (ST) and the school support (AE) for Teachers to feel more secure in establishing good relations with the families they work with. Labor and sociodemographic variables also showed significant correlations with the factors of the instruments. Results show that a good relationship between Teachers and families previously passes by the establishment of good

relationships between Teachers and schools; the first step, therefore, for schools to build effective partnerships with families should be investing in their Teachers wellbeing.

Keywords: Family-School Relationship; Network Analysis; Teachers; Elementary School

Resumen:

Investigar la relación familia-escuela presupone trabajar con la complejidad consecuente de las interrelaciones en las innumerables variables que las contornan y hacen de esta un fenómeno multicultural. Para comprender la óptica docente sobre esta relación, a partir de la premisa que los profesores son los protagonistas de este proceso, fue aplicado los instrumentos Relación Familia-Escuela (RFE) e Maslach Burnout Inventory (MBI) en una muestra de 667 profesores de Educación Primaria y escuelas públicas de Rio Grande do Sul. Los datos fueron analizados a partir de la técnica de Análisis de Redes, herramienta que permite trabajar con fenómenos complejos y estudiar las variables de interés en interacciones. Los gráficos generados permitieron comprender la importancia de la Satisfacción Laboral (ST) y de apoyo escolar (AE) para que los docentes se sientan más seguros en el establecimiento de las buenas relaciones con las familias que atienden. Las variables sociodemográficas laborales también presentaron correlaciones importantes con las variables de los instrumentos. Los resultados señalan que una buena relación entre docentes y familias, pasa primeramente por una buena relación docente y escuela, siendo que el primer paso para una relación efectiva entre escuela y familia debe ser de invertir en el bien estar de su cuerpo docente.

Palabras-Clave: Relación Familia-Escuela; Analices de Redes; Profesores; Educación Primaria

Introdução

Pesquisar a relação família-escola significa, acima de tudo, trabalhar com a complexidade, pois para aceder ao fenômeno é preciso partir de uma ótica multicausal. Tal complexidade decorre do fato de serem muitos os atores envolvidos nesta relação – pais, professores, gestores, equipe pedagógica, alunos – e, também, muitas as variáveis que a intermediam. Sendo assim, é natural que se encontrem dificuldades em delimitar o que pesquisar, quem entrevistar e que métodos utilizar para compreender, pelo menos, uma parte do fenômeno. Salienta-se, ainda, que a temática é objeto de estudo de diversas disciplinas, como a Psicologia, a Educação e a Sociologia, por exemplo, cada uma utilizando seus recursos e teorias de base como forma de entendimento.

Em recente revisão sistemática da literatura sobre o tema das relações família-escola no Brasil, Saraiva Junges e Wagner (2015a) apontaram, justamente, que o estágio atual de pesquisas na área parece ser, ainda, o de construção e delimitação do próprio

objeto de investigação. Os artigos discorrem reiteradamente sobre o diagnóstico das dificuldades na relação entre docentes e famílias e a constatação de que o estabelecimento de parcerias se faz necessário. Os estudos analisados recorreram, sobretudo, ao método qualitativo para investigar o fenômeno e se dedicaram a pesquisar principalmente a opinião de pais/responsáveis sobre esta relação, havendo menos estudos que trabalharam com a opinião dos professores. As autoras ponderam que é chegado o momento de avançar para outro estágio no que tange à investigação da temática, para que se possa evoluir da constatação do “*o quê é difícil*” para o “*como transformar*” a realidade (Saraiva Junges & Wagner, 2015a), levando em conta as diferentes variáveis que interferem neste processo complexo em nosso contexto brasileiro.

Considerando que os professores não figuram como grupo mais acessado pelos pesquisadores nos estudos sobre a relação família-escola, deve-se lançar um olhar mais cuidadoso sobre eles, para compreender suas concepções e expectativas a respeito desta relação e, a partir daí, elaborar estratégias de intervenção que os auxiliem a melhorar a comunicação e vínculo com as famílias. Isso por que inúmeros estudos propõem que é papel e responsabilidade da escola incentivar a relação com as famílias e que deve partir desta instituição o planejamento de estratégias que objetivem chamar os pais para a participação (Cavalcante, 1998; Bhering e Siraj-Blatchford, 1999; Xu, 2002; Polonia e Dessen, 2005; Villas-Boas, n.d.). Sendo assim, os docentes são os verdadeiros protagonistas deste processo, já que no dia a dia da rotina escolar são eles que estabelecem relação mais próxima com os alunos e suas famílias, especialmente no contexto do ensino fundamental. Entretanto, subjacente à maneira como os professores interagem e se comunicam com as famílias, existe um conjunto de concepções assumidas acerca das mesmas, o que acaba facilitando ou dificultando seu relacionamento com estas. Tais concepções podem inibir uma maior aproximação, mesmo que eles entendam a importância de consolidar uma boa relação com as famílias.

Inúmeras situações podem impedir, do ponto de vista docente, o estabelecimento de relações de parceria com as famílias. Como exemplo, estudo de Cavalcante (1998) refere à própria limitação de tempo dos professores para atender as famílias, além da percepção de apatia dos pais no que tange aos assuntos escolares. Os encontros que os docentes estabelecem com as famílias ainda ocorrem, na maioria das vezes, devido a problemas disciplinares ou cognitivos dos alunos, em situações nas quais a família é percebida como ineficiente para transmitir adequadas concepções de mundo e valores às

crianças e jovens (Ribeiro & Andrade, 2006). Os professores entendem que muitos dos problemas que os alunos apresentam na escola têm origem no ambiente familiar, em função do desinteresse dos pais, da falta de apoio nos deveres escolares e desvalorização das tarefas, da não imposição de regras, do desinteresse e ausência de envolvimento (Villas-Boas, s/d).

Além destas concepções, também existem certas expectativas docentes com relação às famílias de acordo com a classe social da comunidade que atendem (Lewis & Forman, 2002). Sendo assim, parece haver preferência por aqueles pais de classe média que possuem competência científica semelhante à sua, são mais esclarecidos, estão atentos à criança e conhecem a importância do processo de escolarização (Villas-Boas, s.d). Alguns estudos (Hill & Taylor, 2004; Lewis & Forman, 2002) discutem que o contexto cultural do professor tem impacto importante nas relações que estabelecem com as famílias e que professores que provêm de contextos culturais diferentes dos de seus alunos são menos propensos a conhecê-los, bem como conhecer suas famílias, se comparados àqueles que provêm de contextos culturais semelhantes aos das famílias que atendem na escola. Tais diferenças culturais entre professores e famílias podem levar os primeiros a acreditar que os pais são desinteressados e não envolvidos como deveriam com o processo de escolarização de seus filhos, adotando postura mais negligente e pouco participativa (Cavalcante, 1998; Polonia & Dessen, 2005; Ribeiro & Andrade, 2006).

Essas preconcepções e crenças geram dificuldades de aproximação com as famílias e configuram apenas alguns dos diversos aspectos que podem interferir na relação entre os professores e as mesmas quando da tentativa de estabelecer um trabalho de parceria. A exacerbação de tais dificuldades, aliadas a outras situações de desgaste docente, sobretudo a sobrecarga de trabalho e falta de apoio e motivação para a execução da sua tarefa (Carlotto, 2002; Böck e Sarriera, 2006; Carlotto e Câmara, 2007), podem levar a situações de risco de saúde aos professores, culminando, em seu mais severo estágio, na síndrome de *burnout* (Wagner, González Tornaría, Saraiva & Hernández, 2014). A literatura aponta inúmeras possíveis causas para o *burnout*, que compreendem uma combinação de aspectos individuais, sociais, institucionais e contextuais em uma interação responsável por gerar sintomas de cansaço, baixa valorização profissional, falta de realização profissional, sensação de incapacidade, exaustão emocional e despersonalização (Maslach e Jackson, 1981). Manassero et al (1994) ressaltam que uma

das causas mais importantes de *burnout* no ensino é o desinteresse que os pais tem por seus próprios filhos, fazendo com que, muitas vezes, os docentes precisem enfrentar suas emoções ao tentar buscar acordos com as famílias em benefício dos alunos – às custas de seu exclusivo esforço pessoal. Já nos anos 80 Cassel (1984), havia chamado atenção para algumas causas frequentes de *burnout*, que compreendiam a imagem negativa do sistema escolar, a inadequação da formação docente, a falta de eficácia na administração escolar, entre outras.

Percebe-se, assim, que a percepção dos professores sobre as famílias, suas expectativas, o contexto sociocultural do qual fazem parte, o desgaste emocional e a sobrecarga de trabalho, são apenas alguns dos fatores que influenciam – isolados ou combinados – o docente no estabelecimento de parcerias com as famílias de seus alunos. Ainda assim, por ser o método qualitativo a primeira opção de investigação da relação família-escola em nosso país, são escassos os artigos que mencionam instrumentos e se propõem a investigar quantitativamente a visão de professores sobre as relações que estabelecem com as famílias de seus alunos, sobretudo a partir do mapeamento de variáveis importantes que deem conta da complexidade desta relação sob a ótica docente. Uma primeira tentativa de avançar neste sentido ocorreu com a construção da escala RFE (Saraiva Junges & Wagner, 2015b). Esta escala, em formato *likert*, convida os professores a se posicionarem frente a 69 itens e mais algumas questões sociodemográficas que se encontram distribuídas entre oito variáveis mapeadas como importantes para o estabelecimento desta relação. São elas: *contexto do professor* (em seus aspectos sociodemográficos e laborais); os motivos de *escolha profissional (EP)*; a *formação acadêmica (FA)*; a *satisfação com o trabalho (ST)*; o *apoio advindo da escola (AE)*; as *demandas recebidas das famílias (DF)*, a *visão que tem das famílias (VF)* em suas formas de organização; e, por fim, a *comunicação com as famílias (CF)*. A aplicação da RFE em uma amostra de 667 docentes de ensino fundamental do sul do Brasil (Saraiva Junges & Wagner, 2015c) teve por objetivo verificar possíveis correlações e diferenças de médias entre as variáveis de contexto e os fatores da RFE. Os principais achados mostraram a existência de diferenças entre os sujeitos em diversos fatores da RFE considerando sexo, etapa do ensino fundamental para a qual os docentes lecionam, estado civil, presença de religião, presença de filhos, número de escolas em que trabalham e rede de ensino para a qual lecionam – destacando que esta última variável foi a única que diferenciou os sujeitos em todos os fatores da RFE, sempre em benefício daqueles que

lecionam na rede privada. Tal estudo, no entanto, realizou-se uma primeira aproximação dos dados, mas, conforme mencionado nas conclusões do mesmo, seria interessante submeter as informações coletadas a uma análise mais complexa, que se propusesse a investigar interações indiretas e também sistêmicas entre as variáveis em questão, considerando simultaneamente os fatores do Maslach Burnout Inventory (MBI) – inventário utilizado em análise convergente para realizar a validação da RFE (Saraiva Junges & Wagner, 2015b). Esta análise, portanto, teria que dar conta destas diversas variáveis e suas interações.

A Análise de Rede surgiu ao final do século XX com o propósito de ser uma ferramenta que auxilia a implementar modelos que deem conta de fenômenos complexos, tal como o que está em questão neste estudo. A Teoria de Rede tem como objetivo compreender as origens e características que mantêm unidos os diversos componentes de diferentes sistemas complexos (Barabási, 2012). A dificuldade em realizar pesquisas com temáticas complexas reside no fato de que os problemas enfrentados são tão diversos que nenhuma teoria ou variável isoladamente pode dar conta de explicá-los, pois é preciso pensar em todos estes componentes em interação. O campo de estudos das relações família-escola, assim, configura-se propício para estudo a partir desta concepção, já que inúmeras ciências esforçam-se na tentativa de compreendê-lo. Apenas com estes avanços será possível a construção de estratégias de intervenção junto às escolas, professores e famílias, transformando o conhecimento construído e em propostas concretas de intervenção, contribuindo, assim, para a promoção de saúde no espaço escolar.

O objetivo do presente estudo, assim, foi submeter os dados referentes às respostas de 667 professores à escala RFE e ao Inventário de Burnout MBI à uma análise de rede, para averiguar as correlações estabelecidas entre todas as variáveis, contrastando todas com todas e não apenas realizando uma análise par a par – em virtude de se tratar de um fenômeno complexo.

Método

Participantes:

Este estudo contou com a participação de 667 professores de Ensino Fundamental, sendo 341 (51,1%) provenientes de escolas privadas e 321 (48,1%) de escolas públicas ($n = 662$). A amostra compreendeu 86,2% de participantes do sexo feminino e 11,8% do sexo masculino ($n = 654$). A idade média foi de 39,91 anos ($n = 647$; DP = 9,64). O

professor mais jovem estava com 20 anos e o mais velho com 74 à época da aplicação. O tempo médio de atuação profissional foi de 15,42 anos ($n = 654$; $DP = 10,02$) e a amplitude variou de 1 a 50 anos. Considerando os estudos de pós-graduação, 69,6% relataram ter feito especialização, mestrado ou doutorado ($n = 658$). No que tange à renda, 40% ganhavam de 4 à 10 salários mínimos e 39,1% ganhavam de 2 à 4 salários mínimos ($n = 650$). Com relação ao nível de ensino para o qual lecionavam, os participantes distribuíram-se da seguinte forma: 43,9% atuavam na primeira etapa do Ensino Fundamental; 40,5% na segunda etapa e 11,2% na primeira e segunda etapas ($n = 640$). Os professores ($n = 658$) eram provenientes de Porto Alegre (58,9%), região metropolitana (12,3%) e interior do estado do Rio Grande do Sul (28%).

Procedimentos de coleta:

Os professores foram contatados a partir das suas escolas ou individualmente. Quando se tratava de convidar os docentes por escolas, o convite inicial era feito ao coordenador ou orientador responsável pelo Ensino Fundamental, etapas inicial e final. Mediante o aceite destes, o material era levado à escola de acordo com o número de docentes atuantes na etapa. Era combinado um prazo para que eles retornassem a escala preenchida a algum responsável. Este, por sua vez, entrava em contato no momento em que estivesse de posse de todo material.

Instrumentos:

Escala Relação Família-Escola (RFE):

A Escala Relação Família-Escola (RFE) foi desenvolvida por Saraiva Junges e Wagner (2015b) e é composta por 69 itens, divididos em sete fatores: Escolha Profissional (EP), Formação Acadêmica (FA), Satisfação com o Trabalho (ST), Apoio da Escola (AE), Demandas das Famílias (DF), Visão das Famílias (VF), Comunicação com as Famílias (CF). As respostas são dadas pelos participantes a uma escala tipo *likert* de concordância, variando de Discordo Totalmente (1) a Concordo Totalmente (6), além de uma parte de perguntas referentes a aspectos sociodemográficos e laborais da realidade do professor, os quais foram designados como variáveis de contexto.

Maslach Burnout Inventory (MBI):

O Maslach Burnout Inventory (MBI) conta com 22 itens distribuídos em três fatores: Exaustão Emocional (EXT), Realização Profissional (REP) e Despersonalização (DESP). O instrumento foi desenvolvido por Maslach e Jackson (1981), mas sua utilização neste estudo seguiu os padrões propostos por Carlotto e Câmara (2007) em seu estudo denominado “*Propriedades Psicométricas do Maslach Burnout Inventory em uma amostra multifuncional*”. Neste, a escala tipo *likert* de frequência foi apresentada com 5 pontos (e não seis, conforme a escala original), variando de Nunca (1) à Diariamente (5).

Procedimentos de análise:

Os dados foram submetidos à técnica de análise de rede (Borsboom & Cramer, 2013; Schmittmann et al., 2011) com o objetivo de verificar o padrão de relações entre os fatores da escala RFE, os fatores da escala MBI e as variáveis de contexto perguntadas na RFE (sociodemográficas e laborais). Esta técnica cria um modelo gráfico (G, bidimensional) a partir dos padrões de relação existentes entre todos os componentes de um sistema. Nesta análise, os gráficos – denominados *grafos* – são compostos por nodos, pequenos círculos representando as variáveis analisadas, e linhas de conexão, representando as relações entre eles. As estruturas de correlação nesta técnica são determinadas por meio do algoritmo Fruchterman-Reingold, que representa o posicionamento ideal de cada nodo, baseado na lógica iterativa. Desta feita, é possível intuitivamente, ao observar o grafo, identificar que: quanto mais relações um nodo tiver com os demais, mais central será seu posicionamento; os nodos posicionados de forma mais periférica no grafo serão, seguindo esta lógica, os que possuem menos relações com os demais nodos do sistema; nodos mais relacionados estarão sempre mais próximos e nodos menos relacionados mais distantes; as linhas entre os nodos representam a associação ponderada entre eles (correlação), de forma que quanto mais espessa, mais forte é a associação. Ressalta-se que linhas verdes entre nodos indicam correlações positivas e linhas vermelhas correlações negativas.

O primeiro passo para a realização da análise foi transformar todas as variáveis contextuais (sociodemográficas e laborais) em dicotômicas a partir da criação de classificações binárias das mesmas, como: etnia (branco *versus* não-branco), região (capital *versus* não-capital), religião (presença *versus* ausência), etc. Em seguida, utilizou-se matrizes de correlação tetracóricas para construir os modelos de rede. Esta técnica utiliza o algoritmo Fruchterman-Reingold, conforme citado, para determinar o

posicionamento do nodo ideal e resultou em um grafo de correlações totais entre as variáveis do sistema (figura 1). Repetiu-se esse processo, a seguir, usando a matriz de campos aleatórios de Markov, que emprega correlações parciais e retrata as relações entre pares que permanecem depois de controlar os efeitos de todas as outras variáveis do modelo (figura 2).

Nem todos os nodos gerados no grafo são igualmente importantes na determinação da estrutura da rede. A importância operacional de qualquer nodo em um determinado modelo está baseada no padrão de conexões nas quais tal nodo desempenha um papel. Para determinar, assim, os nodos mais relevantes no modelo de rede deste estudo, utilizam-se algumas medidas de centralidade, que avaliam a posição e interação entre os nodos usando alguns critérios como definidos por Epskamp, Cramer, Waldorp, Schmittmann, e Borsboom (2012):

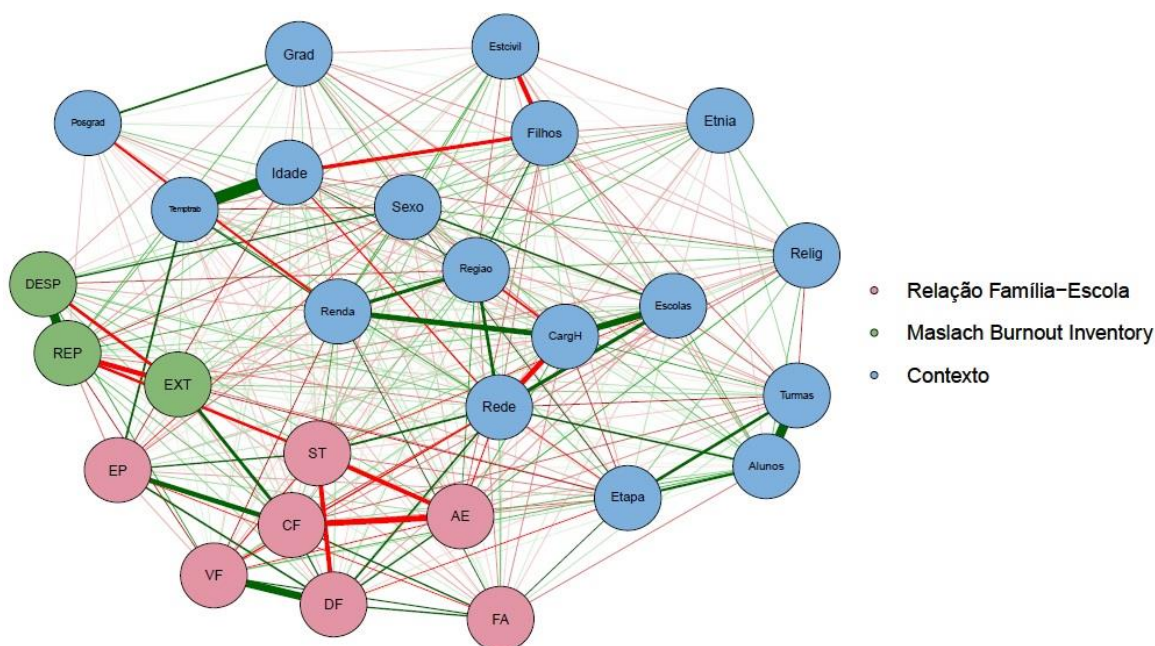
- **grau e força** (do inglês *degree* e *strength*): o grau pode ser definido a partir do número de ligações incidentes no nodo de interesse; a força diz respeito ao peso de tais ligações, ou seja, considera a soma dos pesos de todas as ligações existentes entre o nodo de interesse e os demais que a ele se ligam. Desta feita, um nodo pode possuir muitas ligações, mas não ter, necessariamente, a maior força, por não serem ligações tão fortes. Cabe ressaltar que a força das ligações está representada nos grafos pela espessura das linhas de conexão entre os nodos.

- **proximidade** (do inglês *closeness*): a distância entre dois nodos é definida como o caminho mais curto entre eles e é dada pela razão inversa da soma das distâncias de um nodo referência para os outros nodos da rede. Em termos de fluxo de rede, isto pode ser interpretado como a velocidade esperada de chegada de algo que flui através da rede. Assim, quando determinado nodo, próximo de um nodo referência, sofre algum tipo de mudança, estima-se que o nodo referência rapidamente seja afetado também, em virtude de sua proximidade – sobretudo se comparado aos nodos periféricos.

- **intermediação** (do inglês *betweenness*): pode ser definida como o número de “ligações” entre quaisquer dois nodos que passam sempre pelo nodo em foco. Desta forma, se tal nodo que desempenha papel de intermediação entre muitos pares de nodos for retirado do modelo, haverá, em muitos casos, um aumento da distância entre estes pares.

fator “Satisfação com o Trabalho” na escala RFE, se destaca em todas as medidas de centralidade, pois obteve o maior índice de força, grau, proximidade e intermediação. Por outro lado, as variáveis pós-graduação, graduação, estado civil, etnia e religião mostraram ser as mais periféricas, ou seja, que apresentam menor número de conexões ou de força de conexões com as demais - ficando, portanto, mais distantes no modelo apresentado no grafo. As variáveis que mais serviram como ponte de intermediação (betweenness) entre duas outras foram ST, Renda, Carga Horária, EP e Tempo de Trabalho. Algumas não demonstraram ser variáveis de intermediação, como Idade, Religião, Graduação, Estado Civil, Etnia, FA, DF e CF. Após ST, os nodos mais centrais foram EXT, EP, FA e DF. Quanto à força de associação, ST foi seguido por DESP, REP, EXT, VA e Número de Turmas. No que se refere à proximidade, ST precedeu REP, DESP, EP, Número de Turmas e Carga Horária.

Figura 2: Grafo de Correlações Parciais



Algumas importantes correlações com relação ao nodo central ST mostram que quanto maior a satisfação docente menor é a sensação de falta de apoio da escola (AE); quanto maior é a satisfação com o trabalho (ST), menos os docentes percebem as demandas das famílias (DF) como inadequadas; quanto maior satisfação com o trabalho

(ST), menor é a visão negativa que os docentes tem das famílias (VF). A satisfação também se correlaciona positivamente com a renda, ou seja, quanto maior a renda, mais satisfação o docente demonstra, ainda que a força desta relação seja inferior às estabelecidas entre ST e AE; e ST e DF.

A maior percepção de demandas inadequadas advindas das famílias (DF) impacta diretamente na visão que os docentes tem das mesmas (VF), que passa a ser mais negativa e vice versa. O apoio da escola (AE) se correlaciona positivamente com a comunicação (CF), ou seja, quanto maior a sensação de falta de apoio, menor é a abertura do professor à comunicação com as famílias. Por outro lado, no que se refere à escolha profissional (EP), quanto mais vocacionados para a escolha da docência maior é a abertura à comunicação (CF) e menor é a visão negativa das famílias (VF). Com relação às variáveis de contexto, percebe-se que quanto mais vocacionado é o professor (EP) mais tempo de trabalho ele possui. Também quanto mais vocacionado (EP), maior é sua Realização Profissional (REP).

A visão negativa das famílias (VF) aumenta conforme a renda diminui, ou seja, professores que ganham menos tendem a ter uma visão mais negativa das famílias com que trabalham. Da mesma forma, a visão negativa pode ser impactada pela falta de apoio percebido da escola (AE), sendo que quanto mais falta de apoio percebido, mais as famílias são vistas de forma negativa.

A sensação de inadequações na formação acadêmica (FA), por sua vez, também levou à percepção de falta de apoio da escola (AE). Além disso, quanto mais dificuldades enfrentadas na formação, maior é a percepção de demandas inadequadas provenientes das famílias e menor é a carga horária e, conseqüentemente, o número de alunos desses professores. Os professores que referiram mais insatisfação com a formação lecionam, principalmente, na segunda etapa do ensino fundamental.

Considerando os fatores do MBI em interação, percebe-se que quanto menos realização profissional (REP) mais despersonalização (DESP) e menos vocacionados os docentes se apresentaram (EP). Também quanto menos realizados, maior é o tempo de trabalho que estes docentes apresentam. Com relação à exaustão emocional (EXP), quanto menor a exaustão, melhor é a comunicação (CF) com as famílias. Quanto maior a despersonalização (DESP), maior é a exaustão.

Discussão

O primeiro aspecto que chama a atenção na interpretação dos grafos mostra a importância da Satisfação do docente com seu trabalho (ST) para o estabelecimento de boas relações com as famílias. Essa satisfação tem forte relação com a sensação de apoio e respaldo recebidos da instituição (AE) em que os professores atuam e da remuneração que recebem, ainda que esta última variável não tenha obtido a mesma força de correlação com ST – se comparado à AE. Professores mais satisfeitos, assim, demonstraram visão menos negativa das famílias (VF) e maior abertura à comunicação com as mesmas (CF). Também perceberam menos intensamente as demandas das famílias como inapropriadas (DF). A satisfação docente, portanto, parece ser aspecto chave a ser trabalhado para que todas as demais variáveis se articulem de forma a resultar em relações mais próximas com as famílias. Esse trabalho deve começar na própria escola, a partir do respaldo dos setores pedagógicos e de orientação à atividade docente.

Os grafos apontam os reflexos desse apoio escolar (AE) na comunicação com as famílias (CF), contrastando com a vocação para a docência (EP). Professores muito vocacionados para a profissão apresentam, também, maior abertura para se comunicar com as famílias; entretanto, caso não percebam respaldo por parte da instituição de ensino em que trabalham sua abertura à comunicação passa a ser baixa e temos, assim, um importante aspecto a ser analisado: por mais que o professor, a partir de sua vocação, demonstre abertura à comunicação com as famílias, se não obtiver o devido suporte escolar esta comunicação resultará frágil e difícil de manter. Constata-se assim que, em nossa realidade, o estabelecimento de boas relações entre professores e famílias passa, anteriormente, pelo estabelecimento de boas relações entre docentes e escolas. Ao se observar os resultados da interação entre os três fatores do MBI nesta amostra, é possível notar que estão vinculados direta e indiretamente ao fator ST e CF. Os sentimentos de cansaço, incapacidade, baixa valorização profissional refletem, portanto, na satisfação com o trabalho e na comunicação docentes-famílias. Tais sentimentos, conforme apontam Manassero et al (1994) também podem ser resultado da necessidade dos docentes enfrentarem suas próprias emoções ao tentarem buscar acordos com as famílias. Considerando que os professores deste estudo tiveram em média 150 alunos no decorrer do ano letivo de 2014 (podendo variar de um mínimo de 2 alunos a um máximo de 900), é fato que atender a diversas demandas resulta, muitas vezes, em sensações de cansaço, impotência e frustração. Mas como enfrentar tais sentimentos sozinho?

O local ideal para se trabalhar estes e outros sentimentos é a instituição escolar, pois ela pode garantir o espaço e o tempo necessários para que o docente debata com as equipes e colegas sobre suas dúvidas, incertezas e inquietações em busca de possíveis alternativas às demandas que recebe. O setor de Orientação Escolar em parceria com o setor Pedagógico devem se preocupar com o bem estar docente, trabalhando em prol da saúde desses profissionais – o que contribuirá muito para que estabeleçam parcerias efetivas com as famílias. Sendo o protagonista desta relação, o professor que se sentir acolhido em suas demandas, acolherá melhor aos que lhe solicitam ajuda, e, possivelmente, adotará postura e visão menos negativas das famílias em suas demandas, não apenas responsabilizando-as pelas dificuldades dos alunos – conforme apontado por Cavalcante (1998), Ribeiro e Andrade (2006) e Villas-Boas (n/d). Talvez esteja aí o primeiro passo em busca de possibilidades de transformar as relações família-escola (Saraiva Junges & Wagner, 2015a): cuidar dos professores, cuidar de quem cuida.

Outra constatação importante remete às diferenças encontradas no contexto brasileiro se comparado ao americano. Assim, ao contrário do que apontam alguns autores americanos (Hill & Taylor, 2004; Lewis & Forman, 2002), o contexto cultural do professor na realidade brasileira não parece exercer tanta influência nas relações que estes profissionais estabelecem com as famílias. As variáveis de contexto sociodemográficas mostraram pouca força de relação com os fatores da RFE e do MBI. Idade, religião, Estado Civil, Etnia, não parecem interferir tanto nessa relação. Por outro lado, as variáveis de contexto intituladas como laborais demonstraram algumas correlações importantes, em especial a Renda, que quanto maior, como já citado, reverbera positivamente na satisfação docente. O tempo de trabalho também se mostra correlacionado com a vocação, sendo que quanto mais anos de docência, mais o professor sente-se vocacionado para sua profissão; e vice versa. Isso mostra que gostar e ter prazer em dar aula pode sustentar uma carreira mais longa enquanto, por outro lado, a percepção de uma formação acadêmica deficitária relaciona-se com maior percepção de demandas inadequadas das famílias – culminando em professores menos motivados a permanecer ou exercer sua profissão (menor carga horária e menor número de alunos por ano letivo).

Percebe-se, portanto, que a efetivação de parcerias de trabalho bem sucedidas entre família e escola, do ponto de vista docente, precisam considerar, sobretudo, a pessoa do professor e sua satisfação e respaldo na tarefa de educar. Isso só acontecerá na medida em que as escolas proporcionarem cada vez mais espaço e tempo para escutar e

trabalhar com estes profissionais nas suas dúvidas e inseguranças. Sabe-se que o lugar da queixa é muito fácil de ser assumido quando se trata de descontentamentos em educação, especialmente pelos docentes – já há muito tempo estigmatizados socialmente como quem clama por maior valorização social e melhores condições de trabalho. Neste sentido, não apenas estes clamores devem ser ouvidos, mas é necessário criar espaço e tempo para compreender o que está por trás dessas sensações e que interfere diretamente na sua satisfação com o trabalho. Trabalhar e acolher as famílias, de fato, é tarefa desafiadora, mas extremamente relevante para o sucesso acadêmico dos alunos. Quanto mais os professores sentirem que são ouvidos, que podem contar com o apoio da escola para atender a estas demandas que lhes chegam e pensar possíveis encaminhamentos de forma conjunta, mais estarão fortalecidos em seu papel docente.

Referências

- Barabási, A-L. (2012). The Network Takeover. *Nature Physics*, 8.
- Bhering, E., & Siraj-Blatchford, I. (1999). A relação Escola-Pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, (106), 191-216.
- Böck, V. R., & Sarriera, J. C. (2006). O Grupo Operativo intervindo na Síndrome de Burnout. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 10(1), 31-39.
- Borsboom, D., & Cramer, A. O. J. (2013). Network analysis: An integrative approach to the structure of psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 91–121.
- Carlotto, M. S. (2002). A Síndrome de Burnout e o Trabalho Docente. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 7(1), 21-29.
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2007). Propriedade Psicométricas do MaslachBurnoutInventory em uma amostra multifuncional. *Estudos de Psicologia-Campinas*, 24(3), 325-332.
- Cassel, R. N. (1984). Critical factors related to teacher burnout. *Education*, 105(1), 102-106.
- Cavalcante, R. S. C. (1998). Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(2), 153-160.
- Costantini, G., Epskamp, S., Borsboom, D., Perugini, M., Mõttus, R., Waldorp, L. J., & Cramer, A. O. J. (2014). State of the Art personality research: a tutorial on Network Analysis of personality data. *Journal of Research in Personality*, dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2014.07.003.

- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental School Involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- Lewis, A. E., & Forman, T. A. (2002). Contestation or Collaboration? A Comparative Study of Home-School Relations. *Anthropology & Education Quarterly*, 33(1), 60-89.
- Manassero, M. A., Vásquez, A., Ferrer Pérez, V., Fornes Vives, J., & Fernández Bennassar, M. del C. (1994). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Palma de Mallorca: MEC. Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113
- Polonia, A. da C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das Relações entre Família e Escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312.
- Ribeiro, D. F., & Andrade, A. S. (2006). A Assimetria na Relação entre Família e Escola Pública. *Paidéia*, 16(35), 385-394.
- Saraiva Junges, L. A., & Wagner. A. (2015a). *Os Estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática*.
- Saraiva Junges, L. A., & Wagner. A. (2015b). *A perspectiva dos docentes de ensino fundamental sobre a relação família-escola: construção e validação de uma escala*.
- Saraiva Junges, L. A., & Wagner. A. (2015c). *A Relação Família-Escola: fatores facilitadores e dificultadores para uma efetiva parceria*.
- Schmittmann, V. D., Cramer, A. O. J., Waldorp, L. J., Epskamp, S., Kievit, R. A., & Borsboom, D. (2011). Deconstructing the construct: A network perspective on psychological phenomena. 1-11. *New Ideas in Psychology*, doi:10.1016/j.newideapsych.2011.02.007.
- Villas-Boas, M.A. (n.d). *A Relação Escola-Família-Comunidade inserida na problemática da formação de professores*. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf>. Acesso em: 03.11.2011.
- Wagner, A. Tornaría González, M. del L., Saraiva Junges, L. A., & Hernández, E. (2014). *Os professores frente às demandas das famílias: aproximando contextos*. Submetido à publicação.
- Xu-F. (2002). Do early adolescents want family involvement in their education? Hearing voices from those who matter most. *The School Community Journal*.

CONCLUSÃO

O presente estudo lançou luz sobre inúmeros aspectos importantes para a compreensão das relações estabelecidas entre escola e família do ponto de vista docente. Inicialmente, cabe ressaltar a constatação de que os estudos brasileiros se encontram em um momento de diagnóstico de empecilhos e dificuldades para a efetivação de uma relação de parceria entre estes dois sistemas, embora todos salientem a importância de uma boa relação para o desenvolvimento acadêmico dos alunos. Assim, faltam propostas de intervenção concretas, que mostrem onde as escolas precisam focar seu investimento para modificar os padrões disfuncionais apontados e aproximar estes contextos.

Os professores reiteradamente salientam aspectos que entendem contribuir para tais dificuldades, mencionando problemas na formação acadêmica que interferem na forma como desempenham seu papel em relação às demandas que recebem das famílias. Possuem visão crítica, quando não negativa, de tais demandas, ao identificar entre elas solicitações de imposição – ou não – de limites às condutas dos alunos – limites estes que os pais não conseguem impor ou não desejam que a escola o faça –, ou pedidos que envolvem a perpetuação de aspectos de dependência dos mesmos a uma figura de autoridade que impede o desenvolvimento de maior autonomia. Além disso, nomearam como “clientelismo” as tentativas das famílias de impor suas necessidades à instituição escolar, para que, a partir de ameaças e intimidações jurídicas ou legais, sua vontade prevaleça. Tais atitudes contribuem para uma visão distorcida das famílias por parte dos docentes, que acabam tendo expectativas diferentes frente às possibilidades de desenvolvimento acadêmico de seus alunos dependendo do “tipo de família” à qual eles pertencem.

Tais informações foram colhidas a partir de estudos qualitativos com docentes, especialmente a partir da condução dos grupos focais realizados no início dos estudos que culminaram na presente tese. Entretanto, quando houve a possibilidade de verificarmos a opinião dos docentes a partir de uma investigação quantitativa que utilizou as respostas dadas à escala Relação Família-Escola (RFE) – desenvolvida especialmente para verificar quais variáveis mais interferiam para o estabelecimento de boas relações entre docentes e famílias – percebeu-se que alguns fatores se sobressaíram. Assim, contrariamente às opiniões manifestadas pelos professores, que reivindicavam uma formação acadêmica

mais completa e consistente para lidar com as famílias, as respostas aos itens da RFE mostraram que esta não é a variável que exerce maior influência nos docentes para o estabelecimento de relações de parceria com as famílias. Por outro lado, a percepção de maior vocação para a tarefa docente, a satisfação com o trabalho e a constatação de apoio por parte da instituição onde lecionam, parecem acarretar em maiores possibilidades de boas relações entre docentes e famílias. Desta forma, um primeiro passo importante para fomentar relações profícuas entre escola e família seria investir na relação dos professores com a escola. É ela que pode garantir a este profissional tempo e espaço e suporte para debater suas incertezas e acolher suas dúvidas. O apoio da escola à atividade docente é capaz de gerar maior satisfação com o trabalho nesses profissionais, o que resultará em maior disponibilidade para se comunicarem com os alunos e suas famílias. O professor que é ouvido e acolhido, também passa a saber ouvir e acolher, pensando, junto aos setores pedagógicos e de orientação da escola, estratégias que vão ao encontro de verdadeiros trabalhos em parcerias com as famílias – sempre tendo como foco o benefício acadêmico e desenvolvimental dos alunos.

Neste sentido, deve-se citar a importância da criação da escala RFE, tendo em vista sua contribuição para a identificação de perfis e características docentes sobre as quais a escola pode agir e trabalhar para auxiliar os professores na concretização de parcerias. Se até então não se sabia o quê deveria ser trabalhado para incrementar e consolidar boas relações entre professores e famílias, a aplicação da RFE mostrou que a satisfação docente com o trabalho está em evidência nas análises realizadas, sendo, portanto, aspecto primordial que deve ser fomentado caso se deseje melhorar a aproximação e os níveis de parceria com as mesmas. Entretanto, isso não se consegue sem esforço e destinação de espaço e tempo nas escolas para este fim. Os professores precisam de momentos de debate, discussão, escuta, especialmente ao se considerar que recebem inúmeras demandas dos diversos alunos e famílias com que trabalham. Tais demandas precisam ser acolhidas e encaminhadas, ou resolvidas, e, muitas vezes, geram desgaste e sobrecarga. Ao não sentirem-se respaldados pela escola, maior é a chance desta conduta se reproduzir com as famílias, gerando maior afastamento das mesmas. Por outro lado, quando há preocupação com o bem estar e tarefas do docente, por parte da escola, se incentiva nestes profissionais a abertura necessária para o estabelecimento de parcerias efetivas com as famílias.

Como protagonista desta relação, o professor que constrói com a instituição de ensino onde trabalha um vínculo de confiança e diálogo, estará também apto a oferecer o mesmo aos seus alunos e respectivas famílias. Este profissional, assim, estará melhor preparado para encabeçar projetos de parceria, que reconhecem a família como aliada no processo educativo de crianças e jovens.

Anexos

Anexo A



U F R G S
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

Comitê De Ética Em Pesquisa Do Instituto De Psicologia



CARTA DE APROVAÇÃO

Comitê De Ética Em Pesquisa Do Instituto De Psicologia analisou o projeto:

Número: 22105

Título: A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: PERSPECTIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BRASILEIROS E URUGUAIOS

Pesquisadores:

Equipe UFRGS:

ADRIANA WAGNER - coordenador desde 30/07/2011
LIA BEATRIZ DE LUCCA FREITAS - pesquisador desde 30/07/2011
Viviane Ribeiro Goulart - pesquisador desde 30/07/2011
LISIANE ALVIM SARAIVA - pesquisador desde 30/07/2011
Patrícia Scheeren - pesquisador desde 30/07/2011

Equipe Externa:

Clarisse Mosmann - pesquisador desde 30/07/2011
Luciana Suarez Grzybowski - pesquisador desde 30/07/2011
Luíza Silveira - pesquisador desde 30/07/2011
Mara González Tornaría - coordenador desde 30/07/2011

Comitê De Ética Em Pesquisa Do Instituto De Psicologia aprovou o mesmo por estar adequado ética e metodologicamente e de acordo com a Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Eventos adversos e eventuais ementas ou modificações no protocolo de pesquisa devem ser comunicadas a este Comitê. Devem também ser apresentados anualmente relatórios ao Comitê, inicialmente em 09/04/2013, bem como ao término do estudo.

Porto Alegre, Segunda-Feira, 9 de Abril de 2012

JUSSARA MARIA ROSA MENDES
Coordenador da comissão de ética

Anexo B

Carta Convite aos Professores

Prezado Professor,

Sou aluna de doutorado do PPG em Psicologia da UFRGS e estou realizando a minha tese sobre Satisfação Profissional do Professor de Ensino Fundamental e a Relação Família-Escola. Como aluna de doutorado, participo do grupo de pesquisa Dinâmica das Relações Familiares, coordenado pela Professora Doutora Adriana Wagner, minha orientadora.

Queremos convidá-lo a participar da minha pesquisa cujo objetivo é compreender quais são os fatores que sustentam uma melhor relação entre os professores de Ensino Fundamental e as famílias de seus alunos, considerando seu contexto sócio-econômico-cultural, sua formação, seu nível de bem-estar e satisfação com a profissão e sua percepção sobre as famílias e suas demandas.

Nosso propósito com este estudo é promover propostas que melhorem os níveis de comunicação e entendimento entre docentes e família, além de auxiliar os professores a desenvolver estratégias que facilitem seu trabalho.

Queremos contar com a sua presença a partir do preenchimento do presente questionário.

Qualquer dúvida ou informação poderá ser esclarecida pelo telefone 99686626 ou pelo email lisianesaraiva@hotmail.com.

Obrigada pela sua participação!

Atenciosamente,

Lisiane Alvim Saraiva

Anexo C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado Participante,

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “Satisfação Profissional do Professor e a Relação Família-Escola”, cujo objetivo é compreender quais são os fatores que sustentam uma melhor relação entre os professores de Ensino Fundamental e as famílias de seus alunos, considerando seu contexto sócio-econômico-cultural, sua formação, seu nível de bem-estar e satisfação com a profissão e sua percepção sobre as famílias e suas demandas.

Nosso propósito é promover melhorias nos níveis de satisfação e bem-estar do profissional docente, a fim de que este possa estabelecer relações mais saudáveis, flexíveis e não conflitivas com as famílias de seus alunos. Solicitamos, assim, a sua colaboração a partir do preenchimento do presente questionário, que está dividido em quatro partes.

A pesquisadora responsável por esse estudo é a Prof. Dr. Adriana Wagner. Como participante desta pesquisa, você poderá desistir de colaborar em qualquer momento, se assim o desejar, sem nenhum prejuízo ou comprometimento futuro. Caso deseje saber mais informações antes de decidir, entre em contato com os pesquisadores responsáveis pelo telefone (51) 3308-5322 ou pelo email lisianesaraiva@hotmail.com.

Eu, _____ (nome do participante) fui informado(a) dos objetivos e da justificativa desta pesquisa de forma clara e detalhada. Recebi orientações sobre os procedimentos envolvidos e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento posso solicitar novas informações e modificar minha decisão, se eu assim o desejar. Ao assinar este Termo, dou meu consentimento livre e esclarecido, concordando em participar desta pesquisa. Estou ciente de que o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS, situado à Rua Ramiro Barcelos, 2600, Fone 3308-5066, aprovou esta pesquisa. Sei que os questionários aqui respondidos serão guardados de forma não identificável na sala da pesquisadora na Rua Ramiro Barcelos, 2600/sala 126, pelo período de cinco anos. Declaro que recebi cópia do presente termo de consentimento.

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Adriana Wagner _____
Pesquisadora Responsável

Assinatura Pesquisadora Responsável

Anexo D

Escala de Avaliação da Relação Família-Escola

Idade: _____ anos

Sexo: Feminino () Masculino ()

Estado Civil:

() Solteiro

() Casado

() Separado/Divorciado

() Viúvo

() Vivendo junto mas sem ser casado

Etnia: _____

Tem Religião? Sim () Não ()

Qual? _____

Tem filhos? Sim () Não ()

Quantos? _____

Cidade em que mora: _____

Bairro: _____

Formação Acadêmica

Graduação: Sim () Não ()

Curso: _____

Fez ou faz algum pós-graduação? Sim () Não ()

Em que área? _____

É formado(a) há quanto tempo? _____ anos

Trabalha há quanto tempo no magistério, como docente? _____ anos

Trabalho Atual

Atualmente trabalha em quantas escolas? 1() 2() 3() 4() Mais de 4 ()

Escreva nos parênteses o número de escolas públicas e/ou privadas em que você trabalha: Pública () Particular ()

Qual sua carga horária semanal de trabalho contando todas as escolas: _____ horas

Para quais séries do Ensino Fundamental leciona? 1ª () 2ª () 3ª () 4ª () 5ª ()

Quantas turmas tem neste ano letivo? _____ turmas

Quantos alunos tem (considerando todas as turmas) neste ano letivo? _____ alunos

Qual sua renda mensal? R\$ _____

O seu salário contribui com as despesas mensais da sua casa? Sim () Não ()

Qual é o percentual de contribuição, aproximadamente? _____

O que fez você escolher a carreira docente?

- () “paixão” por crianças
- () gosto pela educação
- () prazer na tarefa de ensinar
- () gosto pela etapa da alfabetização
- () entender como e por quê as pessoas aprendem ou não aprendem
- () outro: _____

Que aspectos da sua profissão você mais aprecia?

- () contato direto com os alunos
- () prazer em dar aulas diariamente
- () desafios profissionais que geram motivação
- () contato com o grupo de colegas
- () buscar novidades para planejar as aulas
- () poder desempenhar seu trabalho de acordo com o que acredita e de forma livre
- () outro: _____

Que aspectos da sua profissão você não gosta?

- () falta de recursos e melhores condições físicas no espaço de trabalho
- () desrespeito à profissão
- () pouca valorização da profissão
- () problemas com a violência na escola
- () remuneração
- () falta de estímulo para aprimoramento acadêmico
- () formação acadêmica deficitária (poucas cadeiras práticas, pouco contato com pesquisas, poucas disciplinas que auxiliam na prática de sala de aula)
- () sobrecarga de trabalho
- () outro: _____

	(1) Discordo totalmente	(2) Discordo	(3) Concordo em parte	(4) Concordo	(5) Concordo totalmente
(1) Ser professor(a) para mim não foi uma opção, mas uma convicção.					
(2) Eu sinto que minha profissão não é valorizada socialmente.					
(3) Sinto muita satisfação em estar com meus alunos no dia a dia.					
(4) O curso de pedagogia que fiz enfatizou muito mais a parte teórica e não oportunizou tantas situações práticas para que aprendêssemos a lidar com as famílias que atendemos nas escolas.					
(5) Penso que muitas famílias estão incapacitadas para cuidar e educar seus filhos por serem extremamente desorganizadas.					

(6) O contato com meus colegas de trabalho me faz sentir bem na minha prática profissional.					
(7) Percebo as famílias muito desestruturadas, compostas por mães solteiras, pais separados, avós que cuidam dos netos, etc.					
(8) No meu dia a dia convivo com famílias que me responsabilizam pelo insucesso dos filhos e colocam em xeque o meu trabalho.					
(9) Penso que muitos dos problemas que os alunos apresentam tem origem no ambiente familiar, no desinteresse dos pais, sua falta de apoio nos deveres, não imposição de regras, ausência de envolvimento, etc.					
(10) Se não há setores de apoio aos professores, ficamos sempre na linha de frente e muito suscetíveis aos julgamentos e críticas de pais.					
(11) Sempre quis ensinar e ser professor(a).					
(12) Sinto-me disponível e aberto(a) para dialogar com as famílias de meus alunos a qualquer momento.					
(13) As condições físicas de meu trabalho poderiam ser melhores.					
(14) Sinto apoio da instituição para lidar com meus dilemas e com os desafios da minha prática cotidiana.					
(15) Tenho uma coordenação pedagógica que orienta pais, orienta professores e serve de referência a todos nós.					
(16) O exercício profissional exige conhecimentos que vão além daqueles adquiridos na formação acadêmica.					
(17) Penso que por trás de um “mau” aluno, que tem mau desempenho acadêmico, existe sempre uma família desestruturada.					
(18) Sinto-me desrespeitado e desvalorizado em meu trabalho.					
(19) Os estágios curriculares do meu curso de formação de professores enfatizaram os aspectos burocráticos (plano de aula, chamada) em detrimento dos aspectos relacionais entre professores, alunos e famílias.					
(20) A minha remuneração esta muito aquém do que deveria.					
(21) Ser professor sempre foi minha vocação.					
(22) Penso que pais provenientes de nível socioeconômico menos favorecido não são tão preocupados com seus filhos e participam pouco da rotina escolar.					
(23) Na minha formação os conteúdos de Sociologia e Psicologia foram abordados de forma muito superficial, mesmo eles sendo essenciais.					

(24) Relaciono-me com as famílias de meus alunos sempre formalmente, seja em reuniões de pais ou entrevistas marcadas.					
(25) Penso que pais que não tem formação educacional não tem muito a contribuir para o currículo escolar.					
(26) Mesmo com a responsabilidade de influenciar e educar as futuras gerações, nós, professores, somos pouco valorizados.					
(27) Sinto-me mais seguro(a) ao atender algumas famílias em conjunto com os setores de apoio de minha instituição.					
(28) Acredito que ao estabelecer boas relações com as famílias dos meus alunos posso beneficiá-los muito em sua tarefa de aprendizagem.					
(29) Relaciono-me bem com as famílias de meus alunos nas festas da escola e nos contatos que mantenho com elas nas horas de entrada e saída da escola.					
(30) Muitas famílias querem que eu organize a rotina de seus filhos em casa, com horários para estudar, fazer os temas, para o lazer, para dormir...					
(31) Tenho contatos frequentes com os pais de meus alunos.					
(32) O amparo dos setores da escola me traz mais confiança por saber que tenho respaldo em meu trabalho.					
(33) Penso que por trás de um “bom” aluno existe sempre uma família estruturada.					
(34) Os aspectos de posição político-pedagógica do professor, bem como seu papel e responsabilidades não foram trabalhados no meu curso de formação de professores.					
(35) Acho sempre mais fácil e prático me comunicar com as famílias por meio de cartas, bilhetes nas agendas dos alunos e circulares.					
(36) Muitas famílias delegam todos os cuidados com os filhos a mim e à escola.					
(37) Percebo que algumas famílias tratam muito bem a nós, professores, por se sentirem inferiores ao nosso saber e posição social.					
(38) Penso que os pais que não comparecem às reuniões e atividades promovidas pela escola são aqueles que possuem baixa escolaridade.					
(39) Desde criança sabia que seria professor(a), pois tenho paixão pela docência.					
(40) Muitas vezes me falta tempo para poder me comunicar com as famílias de meus alunos e acabo tendo que priorizar falar com aqueles cujo filho está com dificuldades ou problemas comportamentais.					
(41) Acredito que poderia melhorar a comunicação com as famílias de meus alunos, a partir de					

contatos pessoais mais amigáveis, uso de linguagem mais acessível a eles e utilização de espaços mais acolhedores para recebê-los na escola.					
(42) Meu principal objetivo ao me comunicar com as famílias de meus alunos é informá-los sobre os progressos cognitivos e o desempenho acadêmico dos alunos.					
(43) Sinto uma lacuna em minha formação no que tange à ter maior conhecimento sobre a realidade e as características de cada faixa etária de alunos com que trabalho.					
(44) Muitas demandas que chegam a nós são de aspectos de dependência infantil, como, por exemplo, quando os pais solicitam nossa ajuda para amarrar os tênis dos filhos na escola e convencê-los a dormir mais cedo em casa.					
(45) Quando não há coordenação pedagógica e orientação educacional na escola, nós, professores, acabamos agindo sozinhos e ficamos mais vulneráveis.					
(46) Em meu dia a dia recebo cobranças invasivas e exacerbadas dos pais que querem ser atendidos em todas as suas demandas sem se submeter à organização maior da instituição escolar.					
(47) Minha carga horária de trabalho é adequada e não sinto sobrecarga.					
(48) Muitas vezes as mudanças curriculares, avaliações externas e baixos salários me trazem insatisfações, me deixam tenso(a) e apreensivo(a).					
(49) Percebo que algumas famílias são arrogantes e tratam mal a nós, professores, por se sentirem superiores socioeconomicamente.					
(50) As principais dificuldades que encontro para me comunicar com os pais são os seus horários de trabalho inconciliáveis.					
(51) Há famílias com as quais nós, professores, podemos contar e há famílias que são desestruturadas.					
(52) Penso que as famílias, em geral, não tem muito a contribuir com minha atividade docente.					
(53) Para estar melhor preparado para atender às famílias, penso que a minha formação poderia ter oferecido mais contato com pesquisas e práticas bem sucedidas de aproximação entre família e escola.					
(54) Penso que crianças que provém de lares onde a família não é estruturada tem menos condições de se saírem bem na escola.					
(55) No meu curso de formação de professores, aprendi a lidar com o que é <i>ideal</i> – aluno ideal, escola ideal, família ideal – e não real.					

(56) São tantas as demandas das famílias que para dar conta de todas eu teria que ser também psicólogo, assistente social, enfermeiro...					
(57) Quando estou com alguma dúvida posso recorrer ao setor de coordenação pedagógica porque sei que serei auxiliado(a).					
(58) Escolhi ser professor(a) por desejo.					

MBI – Maslach Burnout Inventory

	(1) Nunca	(2) Algumas vezes ao ano	(3) Algumas vezes ao mês	(4) Algumas vezes na semana	(5) Diariamente
(1) Sinto-me emocionalmente decepcionado com meu trabalho					
(2) Quando termino minha jornada de trabalho sinto-me esgotado					
(3) Quando me levanto pela manhã e me deparo com outra jornada de trabalho, já me sinto esgotado					
(4) Sinto que posso entender facilmente as pessoas que tenho que atender					
(5) Sinto que estou tratando algumas pessoas com as quais me relaciono no meu trabalho como se fossem objetos impessoais					
(6) Sinto que trabalhar todo o dia com pessoas me cansa					
(7) Sinto que trato com muita eficiência os problemas das pessoas as quais tenho que atender					
(8) Sinto que meu trabalho está me desgastando					
(9) Sinto que estou exercendo influência positiva na vida das pessoas, através de meu trabalho					
(10) Sinto que me tornei mais duro com as pessoas, desde que eu comecei este trabalho					
(11) Fico preocupado que este trabalho esteja me enrijecendo emocionalmente					
(12) Sinto-me muito vigoroso no meu trabalho					
(13) Sinto-me frustrado com meu trabalho					
(14) Sinto que estou trabalhando demais					

(15) Sinto que realmente não me importa o que ocorra com as pessoas as quais tenho que atender profissionalmente					
(16) Sinto que trabalhar em contato direto com as pessoas me estressa					
(17) Sinto que posso criar, com facilidade, um clima agradável em meu trabalho					
(18) Sinto-me estimulado depois de haver trabalhado diretamente com quem tenho que atender					
(19) Creio que consigo muitas coisas valiosas nesse trabalho					
(20) Sinto-me como se estivesse no limite de minhas possibilidades					
(21) No meu trabalho eu manejo com os problemas emocionais com muita calma					
(22) Parece-me que as pessoas que atendo culpam-me por alguns de seus problemas					