



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL (PPGPS-UFPB)

NÚCLEO DE ESTUDOS EM INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO

INFANTIL

**CONCEPÇÕES DE FAMILIARES E AGENTES ESCOLARES ACERCA DA
RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: O QUE A PSICOLOGIA ESCOLAR TEM A
DIZER?**

Jéssica Andrade de Albuquerque

João Pessoa, fevereiro de 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL (PPGPS-UFPB)
NÚCLEO DE ESTUDOS EM INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO
INFANTIL

**CONCEPÇÕES DE FAMILIARES E AGENTES ESCOLARES ACERCA DA
RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: O QUE A PSICOLOGIA ESCOLAR TEM A
DIZER?**

Jéssica Andrade de Albuquerque

Dissertação elaborada sob a orientação da professora Dr^a
Fabíola de Sousa Braz Aquino, apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade
Federal da Paraíba (PPgPS/UFPB), como requisito parcial
para a obtenção do grau de mestre em Psicologia Social.

João Pessoa, fevereiro de 2017

A345c Albuquerque, Jéssica Andrade de.

Concepções de familiares e agentes escolares acerca da relação família-escola: o que a psicologia escolar tem a dizer? / Jéssica Andrade de Albuquerque – João Pessoa, 2017.

137 f. : il. -

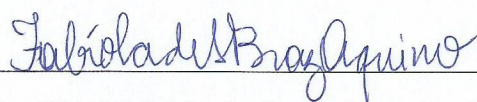
Orientadora: Profª Drª Fabíola de Sousa Braz Aquino

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA

**CONCEPÇÕES DE FAMILIARES E AGENTES ESCOLARES ACERCA DA
RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: O QUE A PSICOLOGIA ESCOLAR TEM A
DIZER?**

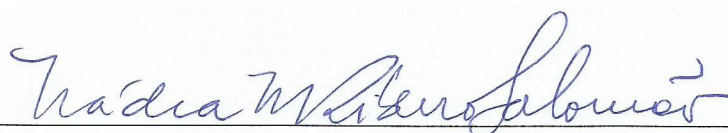
Jéssica Andrade de Albuquerque

Banca Examinadora



Profª Drª Fabíola de Sousa Braz Aquino

(Orientadora)



Profª Drª Nádia Maria Ribeiro Salomão

(Membro Interno)

Profª Drª Maria Lígia de Aquino Gouveia

(Membro Externo)

DEDICATÓRIA

A Deus, por guiar meu caminho e me dar forças para seguir em frente.

A meus pais Jônatas Bezerra de Albuquerque e Cleide da Silva Andrade Albuquerque por todo apoio, amor e dedicação.

A meu namorado Edson Meneses da Silva Filho pelo incentivo na busca de meus sonhos, por seu companheirismo e por tornar meus dias mais felizes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, por seu amor infinito, por ser presença constante em minha vida e por me dar sabedoria, oportunidade de viver, paciência e fôlego a cada amanhecer, sem Ele nada sou.

Aos meus pais, Jônatas e Cleide, meus maiores exemplos. Obrigada por cada incentivo e orientação, pelas orações em meu favor, pela força, torcida e incentivo na busca de meus ideais, carinho e muito amor que me deram durante toda a minha vida.

Às minhas irmãs, Janecléssia e Jerlayne e minha quase irmãzinha Adácia por todo amor e carinho, por acreditarem sempre no meu potencial e vibrarem comigo a cada conquista.

Aos meus tios, tias e primos que sempre estiveram presentes, ainda que à distância e sempre torcem pelo meu sucesso e felicidade. Às minhas avós e meus avôs que mesmo não estando mais presentes nesse mundo, permanecem presentes em minha vida. Sei que estariam muito felizes e orgulhosos com a realização desse sonho. Saudades eternas!

Ao meu namorado, Edson, por todo amor, carinho, paciência e compreensão que tem me dedicado, por ser um amigo companheiro em todos os momentos.

A meu sogro Edson Meneses e sogra Ivone Vasconcelos por todo apoio a mim oferecido. Agradeço a Deus pela vida dos dois. Obrigada por serem tão especiais comigo e por me tratarem como uma filha. Esse carinho é recíproco e verdadeiro.

À minha orientadora professora Dr^a Fabíola de Sousa Braz Aquino, pela competência, profissionalismo e disponibilidade nas orientações, pela contribuição em minha vida acadêmica e por tanta influência na minha vida profissional.

À professora Dr^a Nádia Maria Ribeiro Salomão pelas contribuições a este trabalho, por ser acessível a compartilhar seus conhecimentos e por gentilmente aceitar participar da banca.

À professora Dr^a Lígia Gouveia por ter aceitado o convite em participar da banca e pela leitura cuidadosa desse trabalho.

Aos participantes desse estudo, familiares, professores, gestores, psicólogos escolares, que dividiram comigo relatos importantes de suas vivências, permitindo o desenvolvimento desse trabalho.

À Thayná Bruna Bezerra de Lima pelo auxílio em contactar as escolas que fizeram parte dessa pesquisa. Sua ajuda foi fundamental para a concretização desse trabalho.

Aos meus amigos que são um misto de primos e irmãos Vanusa Trigueiro, Vanessa Trigueiro, Dayane Monalise, Aline Rodrigues, Julienne Bezerra, Júnior Trigueiro, Sirley Trigueiro, Belchior Trigueiro, Camylla Fonseca, por todo apoio e cumplicidade.

Ao meu cunhado Willian Souza por torcer por mim e se alegrar junto comigo na realização desse sonho.

Às colegas do Núcleo de Estudos em Interação Social e Desenvolvimento Infantil Vanessa Alexandrino, Aline Gomes, Lorena Fernandes, Lorena Cavalcante, Hiane, Gabriela Oliveira, Gabriela Marcolino, Laisy Nunes, Elisa, Nialda, Amanda, Ana Cristina, Soraya Teles pelos momentos de aprendizado construídos. Um carinho especial tenho por cada uma.

Obrigada a todos que, mesmo não estando citados aqui, tanto contribuíram para a conclusão desta etapa.

Ao CNPq pelo apoio e fomento a presente pesquisa.

“Muitas são, Senhor meu Deus, as maravilhas que tens operado para conosco, e os teus pensamentos não se podem contar diante de ti; se eu os quisera anunciar, e deles falar, são mais do que se podem contar”.

Salmos, 40.5.

RESUMO

O presente estudo investiga as concepções de familiares e agentes escolares sobre a relação família-escola, discutindo, especificamente, a atuação do psicólogo escolar nessa relação. A importância e atualidade dessa temática são demonstradas por um conjunto de pesquisas que evidenciam o campo relacional entre família e escola como frágil e marcado por tensões e ainda referem que essa relação ocorre frequentemente de maneira unilateral, configurada pelo poder de orientação da escola sobre as famílias, culpabilização das famílias pelos entraves na educação dos filhos e em razão da ausência de responsabilização compartilhada. Diante do exposto, o trabalho que ora se apresenta tem como objetivo conhecer as concepções e ações de psicólogos escolares, professores, gestoras escolares e pais/responsáveis de crianças acerca da relação família-escola. O estudo corresponde a uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, cujos participantes foram sessenta pais/responsáveis, trinta professores, seis gestoras e cinco psicólogos escolares de seis escolas públicas de Ensino Fundamental I do município de João Pessoa-PB. Para conhecer as concepções dos participantes acerca da relação família-escola foram utilizados três roteiros de entrevista semi-estruturadas, destinadas aos psicólogos escolares, professores e gestores, e um questionário direcionado aos pais. As entrevistas foram realizadas individualmente e registradas por meio de áudio para posterior análise, a qual foi inspirada nas diretrizes propostas por Bardin (2008). Foram analisados também os documentos oficiais das Instituições de Ensino. Os resultados da pesquisa foram organizados em sete eixos gerais de análise, quais sejam, a) Descrição da relação família-escola na percepção de gestoras escolares, psicólogos escolares, professores e pais/responsáveis de crianças; b) Papel da escola e da família no processo de escolarização dos estudantes na perspectiva de equipes escolares e de pais/responsáveis; c) Projetos desenvolvidos pelas instituições escolares envolvendo as famílias; d) Situações que podem promover a participação da família na escola; e) Ações que os professores podem desenvolver para promover a boa relação entre família e escola; f) Profissionais da escola que podem trabalhar para favorecer a relação família-escola; e g) Ações que podem ser desenvolvidas pelos psicólogos escolares para a promoção da relação família-escola. A pesquisa realizada possibilitou, de maneira geral, identificar que as instituições responsabilizam as famílias pelos entraves na educação dos filhos e apontam dificuldades em estabelecer uma relação de parceria com as famílias. Os familiares, por sua vez, indicaram superficialidade de informações nos encontros com a escola e mencionaram a necessidade de existir um contato mais próximo com as equipes escolares. Esses resultados revelam contradições e pouca clareza dos grupos pesquisados no que se refere aos seus distintos e inter-relacionados papéis, bem como às formas de participação de ambos no que concerne às vivências dos escolares. Por outro lado, a análise das entrevistas permitiu levantar indicadores de ações que podem favorecer a relação entre esses dois sistemas. No que se refere à atuação dos psicólogos escolares, esses profissionais afirmaram exercer ações, a exemplo de avaliar as crianças que supostamente possuem problemas de aprendizagem e realizar acompanhamento psicológico destas; referiram também atuações construídas colaborativamente e voltadas a aspectos políticos e sociais das instituições, a exemplo da menção de sua participação na construção dos documentos oficiais da escola e da realização de encontros contínuos com os pais. Além disso, tanto as equipes educacionais, quanto os familiares participantes demonstraram não ter clareza sobre o papel do psicólogo no ambiente escolar. As análises desses resultados reafirmam que uma atuação efetiva dos psicólogos escolares deve ser sustentada por uma formação inicial e continuada que possibilite a apreensão de pressupostos teórico-metodológicos que demarquem as especificidades do trabalho do

psicólogo escolar fortalecendo, dialeticamente, a relação entre teoria e prática profissional, baseada em uma concepção integrada, crítica e colaborativa de toda a comunidade escolar. Como derivado desse estudo elaborou-se uma proposta piloto de atuação em forma de livreto, direcionada a psicólogos escolares e profissionais da educação, com a finalidade de prover informações que podem facilitar e colaborar no estreitamento da relação entre escola e famílias. A referida proposta considera o psicólogo escolar como mediador da relação família-escola, com potencial para favorecer o desenvolvimento de ações que fortaleçam essa relação, com o foco nos processos de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Família; Escola; Psicologia Escolar.

ABSTRACT

This study investigates the families' conceptions and school agents about the family-school relationship, specifically discussing the performance of the school psychologist in this relation. The relevance and actuality of this theme are demonstrated by a set of researches that show the relational field between family and school as fragile and marked by tensions and indicate that this relationship often occurs unilaterally, built by the power of orientation of the school over families, blaming the families for the obstacles in the education of the children and because of the lack of shared responsibility. This study aims to know the conceptions and actions of school psychologist, teachers, school managers and parents/guardians of children about the family-school relationship. It was done a qualitative research, there were sixty parents/guardians, thirty teachers, six managers and five school psychologists from six public elementary schools in the city of João Pessoa – PB. In order to know the participants' conceptions about the family-school relationship, three semi-structured interview scripts were used, aimed at school-psychologists, teachers and managers, and a questionnaire directed to parents. The interviews were conducted individually and recorded by audio for later analysis, which was inspired by the guidelines proposed by Bardin (2008). The official documents of the institutions of education were also analyzed. The results of the research were organized in seven general pieces of analysis, namely, a) description of the family-school relationship in the perception of school managers, school psychologists, teachers and parents/guardians of children. b) The role of school and family during the schooling process of students from the perspective of school teams and parents/guardians. c) Projects developed by school institutions involving families. Situations that can promote family participation in school. e) Actions that teachers can develop to promote the good relationship between family and school. f) School's professionals who can work to favor the family-school relationship and g) Actions that can be developed by school psychologists to promote the family-school relationship. The research made it possible, in a general way, to identify that institutions hold families responsible for the obstacles in the education of their children and show difficulties in establishing a partnership relationship with families. Family members, on the other hand, indicated superficiality of information in the meetings with the school and mentioned the need for a close contact with the school teams. These results reveal contradictions and little clarity of the groups analyzed regarding their different and interrelated roles, as well as the forms of participation of both regarding the experiences of the students. On the other hand, the interviews' analysis allowed to raise indicators of actions that can favor the relationship between these two systems. Regarding the performance of school psychologist, these professionals affirmed that they are carrying out actions, such as evaluating children who are supposed to have learning problems and psychologically accompanying them, and also referred to actions that were collaboratively constructed and focused on the political and social aspects of institutions, such as the mention of his/her participation in the construction of official school documents and the holding of continuous meetings with parents. In addition, both educational teams and family members have shown lack clarity about the role of the psychologist in the school environment. The analysis of these results reaffirm that an effective performance of this professional in the school must be sustained by an initial and continuous formation that allows the apprehension of theoretical and methodological assumptions that demarcate the specificities of the work of the school psychologist, strengthening, dialectically, the relation between professional theory and practice, based on an integrated, critical and collaborative conception of the whole school community. As a result of this study, a pilot proposal was developed to act as a booklet, aimed at school psychologists and education professionals, in order to provide information that can

facilitate and collaborate in the closer relationship between school and families. This proposal considers the school psychologist as a mediator of the family-school relationship, with the potential to favor the development of actions that strengthen this relationship, with a focus on a teaching-learning processes.

Key words: family, school, school psychology

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
CAPÍTULO I – A teoria histórico-cultural de Vygotsky.....	22
CAPÍTULO II – Relação família-escola: concepções e pesquisas.....	32
CAPÍTULO III- Psicologia Escolar Educacional: aspectos históricos, formação e possibilidades de intervenção.....	47
OBJETIVOS	55
Objetivo Geral.....	55
Objetivos Específicos	55
CAPÍTULO IV- MÉTODO	56
4.1 Delineamento.....	56
4.2 Participantes.....	56
4.3 Instrumentos.....	61
4.4 Procedimentos para recolha de informações.....	62
4.5 Procedimentos para análise das informações recolhidas.....	63
4.6 Considerações éticas.....	63
CAPÍTULO V- RESULTADOS E DISCUSSÃO	64
5. Resultados da análise das entrevistas com Gestoras, Psicólogos Escolares, Professores e Pais/responsáveis de estudantes de seis escolas públicas.....	65
5.1 Eixo 1: Descrição da relação família-escola na percepção de gestoras escolares, psicólogos escolares, professores e pais/responsáveis de crianças.....	65
5.2 Eixo 2: Papel da escola e da família no processo de escolarização dos estudantes na perspectiva de equipes escolares e de pais/responsáveis.....	71
5.3 Eixo 3: Projetos desenvolvidos pelas instituições escolares envolvendo a família...	75
5.4 Eixo 4: Situações que podem promover a participação da família na escola.....	80
5.5 Eixo 5: Ações que os professores podem desenvolver para promover a boa relação entre família e escola	91
5.6 Eixo 6: Profissionais da escola que podem trabalhar para favorecer a relação família-escola.....	94
5.7 Eixo7: Ações que podem ser desenvolvidas pelos psicólogos escolares para a promoção da relação família-escola.....	96

6. RESULTADOS QUE EMERGIRAM DA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DAS INSTITUIÇÕES.....	98
7.CAPÍTULO VI- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
8. REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICES	120
Apêndice I. Questionário direcionado aos pais e/ou responsáveis	121
Apêndice II. Roteiro de entrevista para Gestoras Escolares	126
Apêndice III. Roteiro de entrevista para Psicólogos Escolares.....	127
Apêndice IV. Roteiro de entrevista para Professores.....	128
Apêndice V. Proposta de intervenção para psicólogos escolares em forma de livreto	129
ANEXOS	135
Anexo I. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Dados sociodemográficos das gestoras, psicólogos escolares e professores participantes 57

Quadro 2. Dados sociodemográficos dos pais/responsáveis de crianças do Ensino Fundamental I de seis escolas públicas de João Pessoa.....59

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Elementos apontados por pais/responsáveis de crianças como facilitadores de sua maior participação na escola de seus filhos	84
Gráfico 2. Melhor horário para participar das reuniões na escola.....	86
Gráfico 3. Temas que gostariam que fossem tratados nas reuniões dos pais.....	86
Gráfico 4. Situações que podem impedir a maior participação dos pais na escola, segundo os pais/responsáveis participantes.....	87
Gráfico 5. Como os pais gostariam de colaborar na escola de seus filhos.....	88
Gráfico 6. Motivos pelos quais os pais frequentam as reuniões escolares.....	89

INTRODUÇÃO

A relação entre família e escola vem despertando o interesse de pesquisadores que têm desenvolvido estudos, sobretudo no que se refere às implicações dessa relação para o desenvolvimento de crianças e jovens no âmbito social e educativo (Bhering & Blatchford, 1999; Reali & Tancredi, 2002, 2005; Polonia & Dessen, 2005; Ribeiro & Andrade, 2006; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Marcondes & Sigolo, 2012).

O estreitamento da relação entre familiares e agentes escolares, para além da ênfase recebida em pesquisas, foi destaque também no relatório da Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO) desde 1996, como uma das metas para a educação do novo milênio (Delors, 2003).

De acordo com pesquisadores da área da Psicologia Escolar (Guzzo, 1990; Andrada, 2003; Polonia & Dessen, 2005; Reali & Tancredi, 2005; Silveira & Wagner, 2009; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Marcondes & Sigolo, 2012), a família e a escola são os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos e espaços que servirão de referência para as suas condutas, e por isso se constituem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos humanos, atuando como propulsores ou inibidores do seu desenvolvimento. Segundo estes pesquisadores, investigar o contexto familiar e escolar e suas inter-relações são essenciais para compreender o processo evolutivo humano.

A relação entre essas duas instâncias de desenvolvimento, escola e família, pode ser mediada por agentes envolvidos no processo educativo. Ressalta-se especificamente a importância da atuação do psicólogo escolar nesse contexto, uma vez que a mediação de relações interpessoais no ambiente escolar e a busca em potencializar os processos de ensino e aprendizagem configuram-se como especificidades de sua atuação, conforme apontam Araújo e Almeida (2003) e Marinho-Araujo e Almeida (2005).

Segundo as autoras supracitadas, a Psicologia Escolar, numa perspectiva contemporânea, de base preventiva, se dedica à compreensão e intervenção nas relações interpessoais que permeiam a construção do conhecimento e da ação pedagógica. Nesse sentido, à Psicologia Escolar caberia a promoção de mudanças no desenvolvimento psicológico dos sujeitos envolvidos, oportunizando saltos qualitativos nesse desenvolvimento e possíveis transformações sociais nas realidades vivenciadas pela escola e pela família.

É importante mencionar que, embora se tenha a compreensão de que a família e a escola são contextos basilares do desenvolvimento humano e campo de atuação da Psicologia Escolar, poucos são os estudos científicos nessa área que se dedicam a compreender sistematicamente a relação entre eles e a investigar como o psicólogo escolar pode contribuir nessa relação (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010).

Pesquisas realizadas com gestores, professores e psicólogos em contextos de escolas públicas sobre as ações de psicólogos frente às queixas escolares (Cavalcante & Braz Aquino, 2013; Braz-Aquino, Lins, Cavalcante & Gomes 2015; Silva, 2015), demonstraram que as causas apontadas para as dificuldades no processo de escolarização dos estudantes eram atribuídas ora à criança, ora à sua família, sendo ainda a relação família-escola objeto das respostas de parte dos entrevistados. Nesses estudos, a família era considerada por psicólogos, gestores e professores como ausente dos processos escolares de seus filhos e descrita como um dos motivos pelos quais estes não obtinham êxito nas atividades educativas.

O presente estudo se posiciona no contraponto a essas concepções, dado que visa levantar indicadores para uma relação família-escola que favoreça a vivência escolar das crianças, suas famílias e dos agentes escolares.

A abordagem a essa questão foi impulsionada ainda pela recorrência de queixas de profissionais de escolas públicas acerca das dificuldades de sua relação com as famílias das crianças inseridas nesses espaços, relatadas durante a realização de Estágio Supervisionado Curricular em Psicologia Escolar (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Silva, Braz-Aquino, Albuquerque & Rodrigues, 2015). Em um estudo mais recente, Cavalcante (2015) identificou como uma das principais dificuldades na atuação de psicólogos em contextos escolares, o trabalho junto à relação família-escola, sendo a primeira responsabilizada pelos problemas de comportamento e de envolvimento dos estudantes com a escola.

Considerando os pressupostos mencionados, é objetivo da presente pesquisa investigar as concepções de familiares, professores, gestores e psicólogos escolares de instituições públicas de Ensino Fundamental I acerca da relação família-escola. Especificamente pretende-se conhecer como esses atores percebem a relação família-escola e seus papéis no processo de escolarização dos estudantes; identificar as ações implementadas pelas escolas para envolver as famílias dos estudantes; e analisar os documentos oficiais das instituições de ensino a fim de conhecer de que forma a família comparece nos documentos e projetos das escolas pesquisadas.

De acordo com Santos, Ramos e Salomão (2015) as concepções se originam a partir das crenças sociais e ideias adquiridas pelos adultos por meio de suas experiências socioculturais e englobam fatores cognitivos e emocionais dos indivíduos. Considera-se que o estudo das concepções sobre a relação família-escola configura-se como um ponto importante para a compreensão das práticas educativas do adulto em relação à socialização da criança e à promoção do seu desenvolvimento, já que as concepções que os indivíduos possuem sobre determinado fenômeno influenciam seu modo de agir frente a esse fenômeno.

A partir da presente investigação almeja-se apresentar um panorama sobre as principais características da relação família-escola e propor, no âmbito da Psicologia Escolar, ações que a favoreça. Dentre as referidas ações destaca-se a elaboração de uma proposta piloto inicial em forma de livreto que contém informações que podem ser utilizadas por psicólogos escolares e demais profissionais da educação como facilitadoras para a promoção do estreitamento da relação entre escola e famílias.

Para explorar a temática da relação entre família e escola será inicialmente abordado no primeiro capítulo a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1984), que explorou a gênese e a história das funções psicológicas superiores tipicamente humanas, o valor constitutivo da cultura e das interações sociais enquanto propulsoras do desenvolvimento humano. Essa perspectiva teórica foi adotada por contribuir na compreensão de contextos institucionais e de desenvolvimento dos sujeitos nele inseridos, constituídos na relação mediada com outros, a exemplo da família e da escola. O contexto educacional se refere a um espaço em que as interações são evidenciadas e, nessa direção, faz-se imprescindível que os agentes que atuam nesse espaço conheçam o modo como os sujeitos se constituem e são construídos no bojo dessas relações.

Dessa forma, afirma-se na presente pesquisa, em conformidade com o que propõem autores da área da Psicologia Escolar, (Marinho-Araujo, 2010; Souza, 2010; Souza, 2004, 2008, 2009; Souza & Andrada, 2013) que as premissas da teoria histórico-cultural possibilitam a compreensão do desenvolvimento do psiquismo, da constituição do sujeito, bem como das condições desse processo. Dessa maneira, da referida teoria serão resgatadas as noções de interação social, os processos de mediação que ocorrem nas interações sociais e os conceitos de situação social de desenvolvimento e vivência.

O segundo capítulo irá discorrer sobre pesquisas que abordam a relação família-escola, apresentando, de forma mais específica, o modo como essa temática tem sido

abordada no âmbito da Psicologia Escolar. Parte dos argumentos apresentados fundamentou-se em um levantamento realizado em base dados científicas.

O terceiro capítulo irá abordar elementos da Psicologia Escolar Educacional, apresentando um breve histórico do campo de estudos e intervenções da Psicologia Escolar e uma síntese do debate sobre a formação e identidade do Psicólogo Escolar. Em especial serão descritos propostas de intervenção que inserem a família como um dos segmentos de intervenção do psicólogo na escola.

Posteriormente apresenta-se o método do estudo, que engloba o tipo de pesquisa, a abordagem escolhida para interpretação dos resultados, as informações sobre o contexto de pesquisa, participantes, instrumentos e procedimentos de construção, tratamento e análise das informações. Na sequência expõem-se os resultados e discussões da investigação dos objetivos da pesquisa, articulando-os com o aporte teórico evidenciado no estudo.

Por fim, apresentam-se as considerações finais que evidenciam os desdobramentos das discussões empreendidas, possibilidades de intervenções que podem contribuir para a atuação dos psicólogos escolares no âmbito da relação família-escola e sugestões de pesquisas futuras que possam contribuir com a ampliação da investigação.

CAPÍTULO I

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY

O presente estudo fundamenta-se na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1984), que compreende o desenvolvimento humano como intimamente relacionado ao contexto sociocultural e histórico em que o indivíduo está inserido. De acordo com o referido teórico, as interações sociais são amplamente importantes no processo de desenvolvimento humano, pois é por meio da relação interpessoal com outros homens que o ser humano se desenvolve e interioriza as formas culturalmente construídas de funcionamento psicológico.

Uma das inquietações de Vygotsky se refere à explicação relativa à gênese e à história das funções psicológicas superiores que, segundo defendia, eram derivadas de um processo contínuo e dialético de mudanças provocadas pelas interações sociais, as quais se diferenciavam no homem por serem mediadas por um outro social mais experiente de uma cultura. O desenvolvimento dessas funções permite aos sujeitos, por exemplo, um pensamento abstrato e reflexivo, o uso intencional e generalizante da fala nas relações sociais e, ainda, a constituição da consciência, produto das relações concretas dos sujeitos com a cultura (Leontiev, 1982/2004).

Em sua obra intitulada “*A formação Social da mente*”, Vygotsky (1984) explica a gênese das funções psicológicas superiores. De acordo com o teórico, as referidas funções são originadas a partir dos processos elementares, de base biológica, e se desenvolvem a partir de um processo histórico-cultural. Para ele, o desenvolvimento humano se processa por meio da participação, a priori, direta entre o organismo biológico e o meio físico e social, que interagem mutuamente. No bojo desse processo, as estruturas

orgânicas elementares passam a se transformar em mais complexas, diante da inserção e vivência nos contextos sociais.

De acordo com Vygotsky (1984) os elementos históricos, sociais e culturais que compõem a história dos indivíduos são internalizados pelo processo de mediação. Esse processo ocorre a partir da existência de um elemento intermediário numa relação, a qual passa pela intervenção de um terceiro elemento, passando a se caracterizar por uma relação mediatizada. Nas interações sociais, os adultos têm a função de mediar a relação da criança com o mundo e esta última passa gradativamente a se apropriar dos artefatos e ferramentas culturais de seu meio, ou seja, passa a internalizá-los.

A internalização se refere a um processo de reorganização da atividade psicológica dos indivíduos, que se desenvolve no plano interno da consciência, produto da participação humana em situações sociais. De acordo Vygotsky (1984), é por meio do processo de internalização que ocorre a reconstrução de um plano externo e interpsicológico para um plano interno e intrapsicológico. Dito de outra forma, a construção do conhecimento ocorre inicialmente no plano externo e social e por meio da internalização é integrado no plano interno e individual.

Dessa maneira, os conceitos de mediação e internalização estão diretamente articulados na teoria histórico-cultural, uma vez que dialeticamente os elementos mediados nas interações e por meio delas vão sendo internalizados. Ainda sobre o conceito de mediação, Vygotsky (1984) o descreve como um processo cultural que auxilia no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O autor argumenta que as relações entre o sujeito e seu contexto não se constituem como um processo simples de estímulo-resposta. Para ele, uma nova ferramenta (instrumento/signo) se interpõe entre o objeto e o sujeito e transforma esse processo em um ato complexo, pela mediação. Essas ferramentas mediadoras, denominadas instrumentos ou signos, se diferenciam a partir da

mediação. O instrumento caracteriza-se por ser um elemento entre o trabalhador e o seu objeto de trabalho, sendo construída para uma determinada finalidade e orientada para o exterior, modificando o objeto da atividade por meio da ação humana; já o signo, refere-se a uma ferramenta da atividade psíquica dos indivíduos, constituindo-se como meios da atividade interna.

Outro elemento relevante na teoria histórico-cultural corresponde ao papel da atividade laboral enquanto fundamental para a formação de características tipicamente humanas. Acerca dessa concepção, Leontiev (2004) afirma que na perspectiva vygotskyana o determinante da evolução psíquica do homem consiste em sua atividade laboral, com o auxílio de instrumentos.

Dessa maneira, por intermédio do trabalho o homem adaptaria o meio a si e transformaria sua própria relação com ele. Para expor a importância da atividade laboral em sua teoria, Vygotsky (2004) resgatou a seguinte afirmação de Karl Marx:

A aranha executa operações que lembram as de um tecelão, e as caixas que as abelhas constroem no céu poderiam envergonhar o trabalho de muitos arquitetos. Mas mesmo o pior arquiteto difere da mais hábil abelha desde o princípio, pois antes de ele construir uma caixa de tábuas, já a construiu em sua cabeça. No término do processo de trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes que ele começasse a construir. O arquiteto não apenas muda a forma dada a ele pela natureza, dentro dos limites impostos pela natureza, mas também leva a cabo um objetivo seu que define os meios e o caráter da atividade ao qual ele deve subordinar sua vontade. (Marx, 1984, p.202)

Conforme mencionado acima, Vygotsky (2004) argumenta que o homem é capaz de construir previamente em seu pensamento o resultado do processo de trabalho, o que

permite que ele desenvolva formas de adaptação ativa em seu meio. Nesse sentido, observamos que a consciência e a intencionalidade em realizar uma tarefa estão intrinsecamente relacionadas. Dessa maneira, compreende-se que o trabalho, quando planejado, consiste em uma atividade dotada de intencionalidade, o qual forma a consciência. Esta última, por sua vez, torna o sujeito ativo em sua própria história (Guzzo, 2008).

Na busca de esclarecer que a constituição do psiquismo humano se dava por meio de um processo histórico e cultural, Vygotsky (1933-1934/2006) formulou ainda o conceito de *vivência* para explicar que a consciência, além de se desenvolver mediante a atividade laboral, é constituída racionalmente e sobretudo pela via de processos afetivos e relacionados à realidade. Segundo o autor, as vivências abrangem a tomada de consciência e a relação afetiva com o meio e do indivíduo consigo próprio. Dito de outra forma, o conceito de vivência corresponde a uma unidade de análise que explica o desenvolvimento da consciência da criança a partir de sua relação com o meio, ou seja, a vivência corresponde à unidade dinâmica que articula fatores internos, a exemplo da experiência de si e do mundo, e fatores externos, como as percepções de objetos. Dessa maneira, a vivência é o elemento que possibilita a compreensão de como cada indivíduo se relaciona com o meio e como esse meio é subjetivado pelo indivíduo.

Para explicar o conceito de vivência, Vygotsky (1933-1934/2006) mencionou que durante a infância as crianças já são capazes de conferir sentidos pessoais aos acontecimentos e também de generalizar sua percepção e atribuir características particulares aos aspectos de sua vida. Esse fenômeno acontece em razão de nessa fase a criança desenvolver uma diferenciação na percepção de objetos, bem como de suas impressões. Dessa maneira, a criança confere sentidos mais complexos às suas percepções e suas ações começam a ser mediadas por diversas influências apreendidas a

partir de suas próprias experiências com o meio, influenciadas por sua personalidade, produzindo então uma recriação e vivência singular.

Explorando ainda a relação entre sujeito e meio, Vygotsky (1933-1934/2006) propôs a noção de *Situação Social de Desenvolvimento*, compreendida como a característica do meio que promove mudanças no sujeito. Segundo o autor, para que ocorra a vivência é fundamental uma situação que a deflagre. Ao se referir ao meio cultural, Vygotsky (1933-1934/2006) o considera como um movimento relacional entre o interno e o externo. Para ele, o sujeito vivencia algo e se modifica na medida em que sua situação social de desenvolvimento é alterada.

De acordo com Vygotsky (1996, p. 264),

A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem a criança adquirir novas propriedades de personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade que o social se transforme em individual.

A partir de tais pressupostos, pode-se entender a vivência como uma experiência significativa para o sujeito, suscitada em uma situação particular (situação social de desenvolvimento) que se configura como junção dos aspectos individuais e da situação, resultando na elaboração de novos sentidos e significados pelo/para o sujeito.

Ao resgatar o conceito de Situação Social de Desenvolvimento para o contexto escolar, compreende-se que as interações sociais que ocorrem na escola podem constituir-se tanto como um elemento promotor de desenvolvimento, a depender de sua configuração, quanto um entrave nesse desenvolvimento. Nesse sentido, ressalta-se a

importância do planejamento das ações pedagógicas, para que essas possibilitem avanços nas funções psicológicas superiores e na formação de conceitos.

Discutindo o conceito de Situação Social de Desenvolvimento, Mello (2010) afirma que a referida situação engloba o conjunto de vivências as quais se traduzem enquanto unidade da relação imbricada entre as particularidades do sujeito e sua forma de representar cada vivência. De forma dinâmica e relativa, em cada etapa do desenvolvimento *"não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira"* (Pino, 2010, p.750). Dito de outra forma, as relações e vivências das crianças em diferentes períodos do desenvolvimento podem colaborar para impulsionar mudanças no modo de estas perceberem seu entorno e atuarem sobre ele.

Meshcheryakov (2010) resgata a quarta conferência de Vygotsky e lembra que este autor destacou a influência do meio no desenvolvimento infantil, e a situação social de desenvolvimento enquanto a fonte de todas as novas formações específicas de cada idade. Segundo Vygotsky (1991) para entender as influências na relação entre a criança e o meio é necessário compreender como a criança o vivencia, ou seja, essa influência deve ser estudada a partir dos diferentes elementos do meio e do modo como eles são vivenciados, que são distintos para cada indivíduo, mesmo estando diante de idêntica situação social.

Ao refletir sobre os citados conceitos, Souza, Petroni, Dugnani, Barbosa e Andrada (2014) afirmam sua plausibilidade para compreender a escola e o trabalho do psicólogo escolar, levantando questionamentos em relação ao papel do contexto educativo na promoção de situações sociais de desenvolvimento e as possibilidades de vivências que se colocam para alunos e professores.

Adotar o conceito de situação social de desenvolvimento significa considerar o desenvolvimento infantil como produto das vivências que são concretizadas pelos sujeitos em interação com outros. Nesse processo, a escola, enquanto contexto social que integra a vida das crianças e dos profissionais que nela se inserem, estabelece com os sujeitos uma relação complexa e única, marcada por diversidade de condições de aprendizado, atividades e práticas socioculturais, colaborando para potencializar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Souza & Andrada, 2013).

Diante do exposto neste capítulo, põe-se em relevo a plausibilidade da teoria histórico-cultural para subsidiar intervenções no âmbito da Psicologia Escolar. Considera-se que a intervenção intencional da equipe escolar de maneira geral, e do psicólogo escolar em específico, no sentido de contribuir para o desenvolvimento educativo das crianças e de colaborar para o envolvimento entre família e escola são imprescindíveis para gerar situações sociais de desenvolvimento que promovam vivências favorecedoras.

Partilha-se do argumento de Nunes et al. (2014), as quais afirmam que a teoria histórico-cultural

(...) fornece ferramentas teóricas e metodológicas que permitem ao psicólogo, em seu contexto de trabalho, atuar junto às demandas concretas, na perspectiva de adotar ações que expressem compromisso social com uma escola mais igualitária, mais justa e que, de fato, atende a sua função social (...) essa abordagem crítica fundamenta reflexões sobre práticas mais condizentes com a realidade social na qual cada profissional está inserido, na tentativa de promover mudanças que ajudem a traçar um caminho para uma atuação democrática e emancipatória (p.678).

Nessa perspectiva, enfatiza-se, de acordo com Alonso (2009), que uma educação democrática e emancipatória só pode ser construída mediante a existência imprescindível de uma educação de qualidade para todos e não apenas por meio do acesso à educação. Autoras da área da Psicologia Escolar, tais como Guzzo (2008) e Moreira (2015) endossam esse argumento e afirmam que a escola deve se constituir como espaço de acesso ao saber historicamente construído pela humanidade.

Alonso (2009), pautado nos pressupostos da teoria histórico-cultural, destaca que uma educação democrática e emancipatória engloba a aprendizagem enquanto processo dialético em que o sujeito constrói conhecimentos e a si mesmo. Alinhado a essa afirmação e às postulações de Vygotsky, o presente estudo compreende a atuação do psicólogo escolar numa configuração prospectiva, que visa potencializar processos de desenvolvimento humano, e a escola como espaço onde crianças e adolescentes possam se desenvolver em constante interação com seus pares e com outros adultos (Guzzo, 2008).

É digno de menção que, ao se potencializar os processos educativos e o contato com as complexidades e contradições culturais, dá-se o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Oliveira, 2010; Vygotsky, 2004). Para Marinho-Araújo e Almeida (2014), ao oportunizar trocas socioculturais, cognitivas e afetivas, a educação promove a transformação social mediante a transformação de consciências.

Afirma-se ainda a relevância dessa teoria pelo valor atribuído às interações sociais em meios coletivos e a potência das interações mediadas por sujeitos mais experientes de uma cultura para o desenvolvimento humano. Nesse processo de mediação os sujeitos constroem tipos de conhecimentos diferentes. Vygotsky (1984) considerou em sua teoria duas formas de conhecimento: aqueles adquiridos da experiência pessoal, concreta e cotidiana, chamados de ‘conceitos cotidianos ou espontâneos’, e os ‘conceitos científicos

ou sistemáticos' adquiridos no contexto escolar. Nesse sentido a escola tem papel fundamental na formação dos conceitos científicos, proporcionando à criança um conhecimento sistemático de algo que não está associado à sua vivência direta e a família tem papel relevante nas vivências diretas da criança.

Dessa maneira, entende-se que a escola e a família podem ser consideradas como espaços privilegiados para a mediação e meio favorecedor dos processos de conscientização pela via da apropriação por parte dos sujeitos das ferramentas e modos culturais (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016).

A teoria histórico-cultural de Vygotsky também inclui proposições que fundamentam o trabalho do psicólogo escolar. Conforme Almeida (2002), para ressignificar a prática em Psicologia Escolar é necessária a assimilação de

(...) teorias psicológicas cuja visão de mundo, de sociedade e de homem considera as contradições sociais, os conflitos inter e intrapessoais, o conhecimento como objeto simbólico, a qualidade dos modos de mediação do conhecimento e as interações sociais, como elementos presentes e atuantes na instituição escolar e fatores decisivos do sucesso ou insucesso no processo de ensino e aprendizagem. (p.80)

A partir desses argumentos, considera-se que o embasamento na teoria histórico-cultural possibilita reflexões e transformações no contexto educacional. Adverte-se ainda, segundo Martínez (2010) e Machado (2012), a necessidade de considerar a dimensão social da educação, imprescindível para a formação dos indivíduos e para a apropriação da cultura, conhecimentos e instrumentos construídos nos meios sociais.

Para Oliveira (2010) é relevante a atuação dos agentes escolares e demais membros dos grupos sociais dos indivíduos, tal como a família, na promoção da mediação entre a cultura e o sujeito. A referida atuação por parte de profissionais da educação deve

ser pautada em uma análise ampla do contexto histórico e social (Barbosa, 2008; Silva, 2005).

Em consonância com Mendes (2011), o planejamento e a estruturação de atividades que possibilitem novas formas de se relacionar com o meio e com outros indivíduos favorece a relação entre sujeito e mundo. Ao resgatar tais premissas para o campo educacional, depreende-se a compreensão de que os profissionais da educação devem planejar atividades favorecedoras da relação dos estudantes com o seu meio social, englobando outros atores envolvidos nos processos mediacionais, tais como seus pares, a equipe escolar e os familiares. As referidas ações potencializam o desenvolvimento psíquico e social dos indivíduos.

Em linhas gerais, concebe-se que as elaborações de Vygotsky proporcionam um campo fértil para abordar as práticas educativas, os processos de desenvolvimento e a relação entre família e escola, já que esse autor concebe o desenvolvimento e a relação do homem com a cultura como marcados por contradições, crises e rupturas em um processo dinâmico, global e complexo. Dessa forma, os elementos elencados em suas postulações são essenciais para a constituição do ser humano em suas máximas possibilidades.

Diante do exposto, delinea-se no capítulo a seguir uma revisão da literatura na área da Psicologia Escolar acerca dos estudos que exploram a relação família-escola, com ênfase nas práticas profissionais dos psicólogos empreendidas nesse segmento.

CAPÍTULO II

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: CONCEPÇÕES E PESQUISAS

A relação entre escola e família começou a ser estudada pela Sociologia da Educação nos anos 60, segundo aponta Ribeiro (2004). De acordo com a autora, anterior a essa época, escola e família consistiam em espaços que não dialogavam. A partir dos anos 60 se iniciou um processo de ênfase nas interações entre pais e professores, no entanto voltava-se à identificação de fatores responsáveis pelas desigualdades de oportunidades educacionais e às condições materiais das famílias, bem como seu repertório sociocultural.

A partir de um resgate histórico sobre o estudo da relação família-escola, Ribeiro (2004) coloca que em meados dos anos 80 e 90 houve um redirecionamento no âmbito dos estudos que abordavam a temática, partindo da ênfase das desigualdades da educação para as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro da escola e da família. Esse novo paradigma de pesquisa se propôs a abandonar o estereótipo de que as famílias são responsáveis pelos insucessos educacionais dos filhos, bem como a ideia de que existem modelos de famílias superiores a outros. No entanto, apesar de essa nova perspectiva estar presente em pesquisas atuais, as ações escolares ainda carregam a marca de perspectivas estereotipadas.

Ainda no que se refere ao estudo da relação família-escola, pontua-se que a temática recebeu destaque internacional nos anos 90 em tão alto grau que foram formuladas políticas educacionais em diferentes países com o objetivo de promover a participação entre tais instâncias. De acordo com Nogueira (2006) é possível citar iniciativas como a criação do contrato casa-escola na Inglaterra em 1990; a constituição

de parceria entre família-escola como meta da educação nos Estados Unidos em 1994; e a campanha de parceria família-escola na França em 1998.

No Brasil também se visualizam ações governamentais no sentido de incentivar o estreitamento da relação família-escola, a exemplo da criação do “Dia Nacional da Família na Escola”, que se refere a um evento promovido pelo Ministério da Educação (MEC), realizado duas vezes ao ano e que tem como objetivo sensibilizar a sociedade, pais, professores e diretores para a importância da integração e do acompanhamento dos pais e familiares nas atividades pedagógicas e socioeducativas desenvolvidas pela escola de seus filhos. A idéia é que os estabelecimentos, públicos e particulares, criem uma série de atividades durante esse dia, quando os pais poderão também sugerir maneiras de integrar melhor a escola e a comunidade. A data estabelecida como Dia Nacional da Família na Escola é geralmente acertada entre o ministro e secretários estaduais de Educação e representantes da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação. O primeiro Dia Nacional da Família na Escola ocorreu em 24 de abril de 2001. A proposta surgiu após a divulgação dos resultados do Sistema de Avaliação de Educação Básica (Saeb), que mostraram melhorias nas notas e diminuição da evasão escolar de alunos cujos pais acompanhavam seu desenvolvimento nas aulas.

Outra ação do Ministério da Educação do Brasil foi a distribuição de guias para pais de alunos do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, contendo informações para colaborar na educação da criança no contexto familiar em 2002. Nessa ação o MEC distribuiu uma cartilha nas escolas públicas intitulada: “Educar é uma tarefa de todos nós: um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças”.

Para além de tais iniciativas nacionais, existe atualmente em tramitação no Senado Federal brasileiro um Projeto de Lei (PL nº 189 de 2012), que, caso aprovado, estabelecerá penalidades para os pais ou responsáveis que não comparecerem às escolas de seus filhos para acompanhamento do desempenho deles. O referido projeto de lei prevê a aplicação das mesmas sanções contidas no artigo 7º da lei 4737 de 1965 do código eleitoral, que trata da obrigatoriedade do voto para os pais que não comparecerem às reuniões escolares. Essa iniciativa suscita reflexões sobre a qualidade da participação dos pais no contexto educativo, uma vez que uma ação impositiva dessa natureza pode não ser eficaz. Por outro lado, ressalta-se que o projeto de lei eleva a possibilidade de maior comparecimento dos pais na escola dos filhos.

Um ponto relevante a ser discutido sobre a relação família-escola e o processo de escolarização de crianças foi levantado por Ribeiro (2004) quando estudou a influência da mobilização familiar para o sucesso escolar. A autora afirmou, ao término de seu estudo, que ao contrário do que o senso comum postula, a família não corresponde a um fator indispensável para o sucesso na escolarização. Ao discutir esse argumento, Freitas (2016) destacou que a ausência da família nos espaços escolares e a falta de contato com os familiares dos alunos tem servido de justificativa para explicar os entraves na escolarização das crianças e, dessa forma, outros condicionantes são desconsiderados, a exemplo da relação com o professor, com a escola, seus métodos, sua avaliação, gerando assim conclusões equivocadas.

Defende-se no presente estudo a importância da parceria entre família e escola no percurso de escolarização de estudantes por considerar que ambos os contextos compartilham a tarefa de auxiliar crianças e adolescentes para a inserção na sociedade, sem ignorar os demais fatores fundamentais do processo educativo e suas funções específicas na vida dos sujeitos.

Uma análise das relações imbricadas entre família e escola, circunscrita em sistemas que se relacionam de forma interdependente, foi proposta por Urie Bronfenbrenner (1989). Este autor desenvolveu o modelo bioecológico ressaltando a necessidade de compreender o desenvolvimento humano no contexto, por meio das interações recíprocas entre a pessoa e o ambiente.

De acordo com Bronfenbrenner (1996), os contextos de desenvolvimento devem ser estudados além do ambiente imediato da pessoa, ou seja, é necessário considerar os contextos mais remotos, em que os indivíduos não estabelecem interações face a face, mas que influenciam e são influenciados por ele. Esses contextos de desenvolvimento são caracterizados a partir de diferentes condições de vida em que os indivíduos se desenvolvem, abrangendo aspectos dos sistemas sociais, ambientes físicos e pessoas em uma relação dinâmica e recíproca.

Os diferentes níveis de sistemas que compõem o ambiente ecológico são interligados e correspondem ao microssistema, ao mesossistema, ao ecossistema e ao macrosistema. Para Bronfenbrenner (1996) os processos que ocorrem nos contextos imediatos de interação, isto é, aqueles em que são estabelecidas interações face a face ou as atividades realizadas com a pessoa ou na presença dela possuem um impacto de maior significância no desenvolvimento das crianças. Tais processos imediatos constituem o microssistema, configurado pelas relações interpessoais que se dão entre duas ou mais pessoas em um determinado ambiente físico e material, a exemplo da família e da escola.

Bronfenbrenner (2005) ressalta que os efeitos das interações da criança no microssistema devem ser analisados de forma integrada com os demais contextos nos quais a criança não estabelece interações face a face, mas que influenciam seu desenvolvimento. O referido teórico denominou de mesossistema as inter-relações que se estabelecem entre os diferentes microssistemas da criança, os quais influenciam

diretamente o seu desenvolvimento, como a relação entre família e escola, temática de interesse do presente estudo. Partindo da perspectiva de Bronfenbrenner, o que acontece em um microssistema, como o lar onde a criança vive, influencia o que acontece na escola, e vice-versa.

O sistema que influencia o desenvolvimento da criança, porém de forma indireta é o exossistema, que corresponde aos contextos em que as crianças não estabelecem interações face a face, como as redes de apoio social e o trabalho dos pais. Por último, o macrossistema consiste nos sistemas institucionais de organização de uma cultura ou subcultura, tais como o desenvolvimento econômico, social, educacional ou jurídicos aos quais o indivíduo pertence. Esses sistemas influenciam o desenvolvimento da criança em todos os demais ambientes de forma indireta, e ao mesmo tempo são influenciados por eles.

Bronfenbrenner (1996) afirma que a passagem de um ambiente ecológico para outro corresponde à transição ecológica, a qual altera os papéis desempenhados pela criança. Essa transição é marcada pelas mudanças biológicas e por alterações no ambiente de desenvolvimento do indivíduo, ou ambos os fatores. Ela pode ocorrer em qualquer um dos níveis de desenvolvimento da pessoa (micro, meso, eco e macrossistema) e em todo o curso de vida do indivíduo.

De acordo com Narvaz e Koller (2004), a teoria ecológica foi revisada por Bronfenbrenner e Morris (1998) e incluiu novos elementos que destacam a pessoa, os processos, o contexto e o tempo, razão pela qual passou a ser chamada de Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, ou Modelo PPCT (Processo, Pessoa, Contexto e Tempo).

A partir dessa teoria compreende-se que por meio dos processos proximais, o desenvolvimento da criança pode ser potencializado pelas interações com pessoas

competentes, com quem ela estabeleça uma relação positiva, mútua e duradoura, em ambientes que possam incentivar o desempenho de suas habilidades. Os processos proximais englobam a interação com as pessoas, bem como a interação com objetos e símbolos com os quais o indivíduo entra em contato. Tais processos ocorrem nos microssistemas, porém influenciam e são influenciados pelos demais (Narvaz & Koller, 2004).

Diante do exposto, ressalta-se a participação da família e dos contextos educacionais na mediação dos conhecimentos entre a criança e o mundo, e destaca-se o caráter integrativo da teoria de Bronfrenbrenner em que família e escola, enquanto microssistemas, influenciam e são influenciados pelos demais sistemas que os circundam, incluindo as questões políticas e sociais de seu meio. Nesse sentido, ao pensar na relação entre família e escola é necessário compreendê-la por meio de uma visão dinâmica e sistêmica que reconheça os indivíduos imersos nessa relação em suas dimensões micro, meso, exo e macrossistêmicas. Dessa maneira, depreende-se que para mobilizar melhorias na relação escola-família e assegurar uma aproximação construtiva entre esses microssistemas é importante um movimento coletivo que envolva os demais contextos influenciadores dessa relação. Nesse processo, o psicólogo escolar tem um papel essencial, podendo atuar como um agente facilitador dessas relações e promotor de processos de desenvolvimento.

Partindo para os estudos que abordam a relação família-escola no âmbito da Psicologia Escolar, buscou-se explorar como essa temática tem sido abordada na atualidade. Com vistas a conhecer as publicações na literatura científica sobre o referido assunto, bem como as intervenções de psicólogos escolares direcionadas à relação família-escola, foi realizado um levantamento nas bases de dados *Web of Science*, *Pubmed*, *Scielo*, *Lilacs*, *IndexPsi*, *Pepsic* e também na Biblioteca Digital Brasileira de

Teses e Dissertações (BDTD). A escolha dessas fontes de informações se justifica pela abrangência de estudos desenvolvidos no âmbito nacional e internacional.

Para a realização do levantamento da literatura foram realizadas buscas nas bases de dados mencionadas utilizando os seguintes descritores: *family*, *school* e *psychology educational*. Os descritores mencionados foram inseridos nas respectivas bases de dados de acordo com o idioma oficial e a nomenclatura adotada por elas.

No processo de identificação das produções, foi realizada inicialmente uma busca simples nas referidas bases de dados. Dessa forma, foram inseridos os descritores e operadores booleanos. Posteriormente, foi feita uma busca sensibilizada, sendo inseridos, em cada busca, além dos descritores, seus sinônimos e categorias. É importante ressaltar que todos os periódicos pesquisados foram consultados em bases *on-line*. Os critérios de inclusão para o levantamento consistiram em: (a) estudos teóricos, de pesquisa empírica ou de pesquisa-intervenção que abordavam a temática da relação família-escola no âmbito da psicologia escolar; (b) artigos indexados sem restrição de idioma ou delineamento metodológico; (c) artigos, dissertações ou teses publicadas entre os anos de 2000 a 2016. Nos critérios de exclusão, foram considerados dois fatores: (a) publicações anteriores ao ano de 2000; (b) artigos que não abordavam a temática em estudo.

A seleção das publicações foi organizada, inicialmente, a partir da leitura dos títulos e resumos das produções localizadas nas buscas. Com essa medida, foi possível excluir aquelas que claramente não atendiam aos objetivos do estudo. Na segunda etapa, idêntico procedimento foi adotado, porém a decisão pela exclusão foi baseada nas informações constantes na íntegra das produções. Por fim, foram selecionados os estudos que compuseram o presente levantamento. Para analisar as produções levantadas, elegeram-se as seguintes categorias: data das publicações e periódicos; autoria e vínculo

institucional; delineamento da pesquisa; amostra e instrumentos utilizados; principais resultados dos estudos.

No que diz respeito à quantidade de publicações, as primeiras buscas levaram aos seguintes resultados: *Web of Science*: 132 artigos, *Scielo*: 75, *Pubmed*: 151, *Lilacs*:132, *IndexPsi*:42, *Pepsic*: 4. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foram localizadas 257 produções. Após a leitura dos títulos e resumos, restaram os seguintes números: *Web of Science*: 0, *Scielo*: 5, *Pubmed*: 0, *Lilacs*: 2, *IndexPsi*: 0, *Pepsic*: 1; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações:10. Por fim, após a leitura das pesquisas na íntegra, a seleção das produções restringiu-se aos seguintes números finais: *Scielo*: 2, *Lilacs*: 1, *Pepsic*: 1 e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: 5, sendo 4 dissertações e 1 tese de doutorado, totalizando 9 produções a serem analisadas.

O número restrito de nove produções ratifica as postulações de Carvalho (2000) e Marques (2002), quando enfatizaram a urgência da geração de dados empíricos que possibilitem identificar os elementos que facilitam ou dificultam a relação entre família e escola. De acordo com essas autoras, no Brasil, tem prevalecido mais o discurso sobre as necessidades de pesquisar do que a apresentação de dados relacionados à pesquisa sobre essa temática.

Ressalta-se que das nove produções encontradas, apenas um artigo abordou um tipo específico de intervenção realizada no contexto da relação família-escola, as demais produções (oito) investigaram sistemicamente a relação entre escola e família a partir da perspectiva da psicologia escolar.

A análise das pesquisas indicou que a relação família-escola foi tema de publicação com maior frequência na área da psicologia escolar no ano de 2005. A partir do referido ano, a temática começou a ser publicada nos periódicos *on-line* e desde sua inserção na comunidade científica, a temática vem sendo estudada até a atualidade. No

entanto, o número de publicações é ainda reduzido, considerando a relevância da relação família-escola para o processo de escolarização das crianças.

Os artigos localizados foram publicados em periódicos, prioritariamente, na área da psicologia escolar. Do total de quatro artigos, quatro dissertações e uma tese de doutorado, dois artigos foram publicados em periódico específico na área da psicologia escolar (Psicologia escolar e educacional), enquanto os outros dois constaram em periódicos nacionais de psicologia (Estudos de Psicologia-Campinas e Paidéia).

As dissertações e teses foram acessadas pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no Brasil. Disponibiliza aos usuários um catálogo nacional de teses e dissertações, com texto integral, possibilitando uma forma rápida de busca e acesso a esses documentos.

Convém salientar que a busca realizada privilegiou bases de dados internacionais, contudo não foram identificadas produções sobre a temática. Os estudos localizados em tais buscas estavam direcionados, principalmente, a questões como desempenho escolar, ambiente familiar e dificuldades acadêmicas, qualidades escolares, efeitos de estilos parentais na aprendizagem e comportamento escolar.

No que se refere à autoria, das nove produções analisadas, quatro eram artigos de autoria coletiva. As outras cinco eram dissertações e tese, possuindo, portanto, autoria individual. Todos os autores dos trabalhos analisados eram do sexo feminino. Tal constatação ratifica a tradição da psicologia escolar educacional como um campo de conhecimento e atuação majoritariamente feminino (Oliveira, Cantalice, Joly & Santos, 2006). Em relação ao vínculo institucional, quatro autoras eram vinculadas a instituições localizadas na região Sul do Brasil, três a instituições da região Sudeste e duas a instituições da região Centro-Oeste do país.

Esses resultados corroboram com os de outros estudos realizados por pesquisadores na área da psicologia escolar (Oliveira, Cantalice, Joly & Santos, 2006; Nunes, Alves, Ramalho & Braz-Aquino, 2014) nos quais se verificou um maior número de produções nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. O fato se justifica porque, nas duas regiões, existe maior número de cursos de psicologia, em nível de graduação e pós-graduação. Além disso, as regiões citadas possuem uma maior quantidade de periódicos na área de psicologia.

A partir do catálogo de revistas científicas disponível na Biblioteca Virtual de Saúde, observa-se que, no Brasil, existem quarenta e cinco periódicos de psicologia, sendo vinte e nove publicados na região Sudeste, doze na região Sul, dois na região Centro-Oeste e dois na região Nordeste.

No delineamento das pesquisas constantes nas publicações, observa-se uma variabilidade de abordagens metodológicas adotadas nos estudos. As nove produções selecionadas utilizaram como metodologia os seguintes tipos de pesquisa: estudo teórico, pesquisa e intervenção, estudo de casos, revisão da literatura, pesquisa transversal, pesquisa de campo e pesquisa observacional. Acrescenta-se que todos os estudos empíricos incluídos na análise são de natureza qualitativa.

De acordo com Minayo (2006), a escolha do delineamento da pesquisa ocorre em razão do fenômeno pesquisado. Dessa maneira, dá-se preferência à abordagem qualitativa nos estudos sobre a relação família-escola. Tal opção ocorre porque, de maneira geral, essas pesquisas se dedicam aos procedimentos de interpretação, a partir dos dados coletados, situados em um determinado contexto. Assim, de alguma forma, expressam parte da realidade do indivíduo com base no que é verbalizado, características próprias das pesquisas qualitativas.

No que se refere à amostra, os estudos analisados tiveram como participantes: pais e professores (n=3); professores, coordenadores pedagógicos, diretores e pais (n=1); psicólogos escolares, professores, pais e alunos (n=1); equipe tecnicopedagógica e professores (n=1); mães, pais e professores (n=1).

Como se observa, as pesquisas apresentam amostras envolvendo dois ou mais atores escolares. Isso permite inferir que os pesquisadores têm adotado uma perspectiva mais ampla no estudo das relações família-escola, considerando os diversos sujeitos que as compõem. Resultado diferente foi encontrado por Guzzo (1990), quando analisou as produções nas décadas de 1970 e 1980 sobre a relação família-escola. Conforme seu estudo, o foco de intervenção se direcionava ao grupo de pais de estudantes, considerados como principais responsáveis por promover relações harmoniosas entre família e escola.

Embora as produções tenham privilegiado os diversos atores escolares, as pesquisas ainda apontam tensões e desencontros entre tais atores. Não obstante os estudos aqui investigados façam parte da área da psicologia escolar, em apenas uma das produções, o psicólogo escolar esteve entre os participantes das pesquisas. Esse dado requer uma reflexão sobre as produções nesse campo de análise acerca da relação família-escola, do ponto de vista psicológico, tendo em vista a baixa participação do psicólogo escolar nesse tipo de pesquisa. Tal constatação pode revelar uma falta de clareza a respeito das funções desse profissional nos meios escolares e educacionais, inclusive daqueles que propõem os estudos, e ainda pode indicar a ausência desses profissionais nas escolas brasileiras. Ressalta-se a relevância das produções científicas nacionais e internacionais explorarem essa questão de forma mais pontual a fim de que se tenha uma melhor compreensão das razões pelas quais os psicólogos não estão incluídos nos estudos. É importante que os pesquisadores investiguem de que forma a atuação do psicólogo

escolar, no contexto da relação família-escola, pode se configurar com vistas a potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Em relação aos instrumentos de pesquisa relatados, constatou-se variabilidade de recursos. Foram utilizados, de maneira mais significativa, instrumentos adotados em pesquisa qualitativa, a exemplo de entrevistas (n=5), observações (n=3), questionários (n=2), ficha de dados (n=1), distribuição de folder (n=1) e dinâmica (n=1). É importante ressaltar que tais instrumentos não foram excludentes nas pesquisas, havendo estudos que fizeram uso de mais de um recurso. Esses instrumentos vêm sendo utilizados, de forma sistemática, por pesquisadores da área da psicologia escolar no desenvolvimento de seus estudos (Moreira & Guzzo, 2014; Silva Neto, Guzzo & Moreira, 2014).

Os estudos analisados apresentaram os seguintes resultados respectivamente: a constatação de que existe uma submissão das famílias ao saber da escola; uma postura moralizadora e normativa das instituições de ensino quando têm contato com as famílias; dificuldades na comunicação entre famílias e escola. Acrescenta-se a isso a atribuição de responsabilidade às famílias pelo fracasso ou sucesso do aluno na escola. Tais constatações indicam que a relação família-escola tem sido marcada por situações vinculadas a algum problema (Garcia, 2005; Silveira, 2007; Oliveira, 2007; Silva, 2008; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Soares, 2014; Lima & Chapadeiro, 2015).

Em seu estudo, Silva (2008) considera a necessidade de utilizar os problemas existentes na relação família-escola como fontes de desafio para potencializar a aprendizagem dos estudantes. A partir de pesquisa realizada em uma escola municipal, comprovou que é possível aproximar escola e famílias, utilizando como recurso a conscientização sobre práticas que podem ser melhoradas nessa relação, a exemplo da promoção do diálogo entre os atores escolares.

Garcia (2005), Oliveira (2007) e Silva (2008) apontaram ações possíveis de serem desenvolvidas por psicólogos escolares na relação família-escola. Em suas pesquisas, apresentaram propostas destacando a ideia de que cada contexto de intervenção deve ser estudado. Todavia, acrescentaram que suas especificidades devem ser consideradas antes da implementação de ações.

Em sua pesquisa, Garcia (2005) desenvolveu um modelo de análise de reuniões escolares orientado por indicadores, envolvendo, os seguintes aspectos: interdependência-conteúdo, estrutura ou forma, e dinâmica das relações. Essa proposta tem como meta reconfigurar as reuniões escolares e fomentar relações de parceria entre escola e famílias. Oliveira (2007) identificou, como competências específicas no campo de atuação do psicólogo escolar na relação família-escola, ações voltadas para os seguintes objetivos: mediação dos sentidos subjetivos que permeiam a relação dos pais com o rendimento escolar dos alunos; escuta aos alunos e demais atores escolares; definição das funções compartilhadas pelos dois sistemas; desenvolvimento da compreensão de que os alunos são mediadores da relação família-escola.

Ainda sobre as ações que podem ser executadas por psicólogos escolares na relação família-escola, Silva (2008) destacou os seguintes aspectos: relevância do desenvolvimento de uma postura de diálogo da escola com as famílias; fortalecimento da relação entre professores e alunos; incentivo aos professores no sentido de promoverem maiores contatos com as famílias.

Também Reali e Tancredi (2005) relataram, em seu estudo, os resultados de uma intervenção que visava a fortalecer as relações escola-família. A experiência se desenvolveu por meio de um programa de formação continuada para professores, no seu local de trabalho. O programa propiciou a realização de encontros com os professores de

uma instituição pública de ensino para definir uma agenda de trabalhos voltada ao objetivo de promover aproximações entre família e escola.

A intervenção permitiu a realização de ações, tais como: busca de informações junto aos pais sobre temas que gostariam que fossem discutidos na escola; planejamento de atividades a serem desenvolvidas junto aos pais sobre temas de seu interesse; realização de reuniões com os familiares, envolvendo dinâmicas conduzidas pelos professores (previamente planejadas com a equipe de pesquisadores) e distribuição de *folders* explicativos sobre o projeto pedagógico da escola.

Ao final da programação, os professores participantes fizeram uma reflexão sobre os seguintes pontos: as famílias de seus alunos; a relação escola-famílias; os conteúdos escolares e sua importância; a forma pela qual os alunos se desenvolvem e para que são ensinados. Abriu-se ainda espaço para a ressignificação de concepções sobre as famílias dos estudantes e a troca de experiências entre família e escola, favorecendo o estreitamento da relação entre ambas.

É relevante ressaltar que as pesquisas de Polonia e Dessen (2005), Silveira (2007) e Oliveira e Marinho-Araújo (2010) já apontavam a necessidade de uma maior ampliação de estudos sobre a relação família-escola, no âmbito da psicologia escolar. Para as autoras, é imprescindível que se estimulem as produções acadêmicas direcionadas ao estudo do envolvimento da família com a escola. Tais produções devem ser transformadas em mecanismos que contribuam para o desenvolvimento de políticas e de programas educacionais. Destacaram ainda a urgência da construção de uma interação família-escola que promova a integração dos contextos de socialização das crianças, de modo a permitir, de maneira clara, a definição de papéis e funções educativas.

A verificação das autoras sobre o número reduzido de produções acerca da temática foi feita entre os anos de 2005 e 2010. Porém, na atualidade, verificam-se ainda

as lacunas apontadas. A partir da perspectiva da psicologia crítica e reflexiva, considera-se que a relação família-escola é um campo amplo para intervenções psicossociais, revelando-se como uma área de atuação do psicólogo escolar. Esse profissional deve desenvolver uma atuação voltada aos aspectos que podem modificar essa relação, favorecendo a promoção do desenvolvimento dos agentes envolvidos (Moreira & Guzzo, 2014).

A análise das produções científicas possibilitou verificar que as publicações na área da Psicologia Escolar sobre a temática da relação família-escola tem privilegiado uma leitura psicológica da referida relação, sem contudo implicar ou explorar a atuação desse profissional frente a essa questão. Foi possível observar também que os estudos não tem demarcado a especificidade do psicólogo escolar nessa relação e são escassas as produções que apresentam propostas de intervenções possíveis de serem realizadas pelos psicólogos escolares que explorem ações frente à relação família-escola. Nesse sentido, destaca-se a necessidade da ampliação das produções científicas direcionadas a essas lacunas e enfatiza-se que a partir da realização de pesquisas é possível que se revelem as complexidades, peculiaridades e possibilidades de intervenção de psicólogos escolares na relação família-escola.

Dando continuidade ao presente estudo, o capítulo a seguir se propõe a descrever os aspectos históricos, de formação e possibilidades de intervenção no âmbito da psicologia escolar, resgatando modelos de intervenção que podem subsidiar as práticas no contexto educativo.

CAPÍTULO III

PSICOLOGIA ESCOLAR EDUCACIONAL: ASPECTOS HISTÓRICOS, FORMAÇÃO E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO

Historicamente, a atuação do psicólogo escolar/educacional foi forjada em um processo psicométrico e clínico, com foco no aluno problema e no uso de testes psicológicos como instrumentos de intervenção nos processos de ensino/aprendizagem, visando à seleção, classificação e adaptação dos indivíduos (Antunes, 2011; Correia & Campos, 2000,).

No Brasil, a Psicologia começou a ser incorporada às instituições educacionais no século XIX, porém, foi apenas a partir de seu reconhecimento como profissão, em 1962, que se passou a sistematizar a Psicologia com a Educação. Desde esse período e anterior a ele, a principal atuação do psicólogo nos contextos educacionais se concentrava nas intervenções junto a crianças com problemas de aprendizagem. As explicações referentes a tais problemas centravam-se na culpabilização das crianças e/ou de suas famílias, consideradas pobres, desestruturadas, incapazes intelectualmente, possuidoras de comportamentos inadequados, entre outros (Patto, 1990).

Segundo Guzzo et al. (2010) somente a partir da década de 1990 o trabalho do psicólogo escolar passou a ser visto de maneira mais crítica, configurando-se em uma perspectiva mais ampla acerca do contexto educacional. Barbosa e Marinho-Araújo (2010) apontam que foi nos anos 1990 que a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) iniciou suas produções e discussões sobre a atuação do psicólogo escolar por meio do Grupo de Trabalho (GT) de Psicologia Escolar e

Educacional, que desde então tem pesquisado e produzido reflexões e intervenções nessa área.

Acerca do processo de formação do Psicólogo Escolar, pesquisadores da área (Guzzo, 1999; Marinho-Araújo, 2010; Martinez, 2005; 2010) destacam em suas publicações a importância da promoção de competências desse profissional para atender às especificações exigidas à sua atuação. Tal formação deve englobar reflexão teórica, pesquisa e intervenção profissional, integrando o conhecimento e a realidade estrutural/conjuntural do ambiente educativo.

No que se refere à atuação em Psicologia Escolar, Andrada (2005) afirma que em suas práticas, o psicólogo escolar deverá observar a teia de relações e de interações que ocorrem, levando em conta o contexto social e educativo, ampliando sua análise por meio de um olhar sobre os indivíduos participantes de uma comunidade.

A partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, Neves e Almeida (2003), Neves (2011) e Marinho-Araújo e Almeida (2005) propõem modelos de intervenção em Psicologia Escolar caracterizadas por ações dinâmicas, participativas e sistemáticas nas instituições de ensino. Esses modelos fundamentam intervenções de psicólogos no Distrito Federal (DF) desde 1995. O primeiro, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) compôs um programa de Formação continuada para todos os psicólogos escolares que atuavam no sistema público de ensino do DF no ano de 2009; e o segundo permanece compondo o referido programa de formação continuada no DF.

O modelo de Neves e Almeida (2003), e Neves (2011) foi denominado de Procedimentos de Avaliação das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção (PAIQUE) e visa subsidiar as ações dos psicólogos escolares por meio de intervenções em três níveis respectivos: escola, família e aluno.

Destaca-se que no segundo nível de intervenção, referente à família, esta pode oferecer apoio e esclarecimentos à escola. Neves (2011) aponta que a integração entre família e escola favorece o desenvolvimento do aluno. Para a autora, no encontro com a família deve ser informada as razões desta ser chamada à escola, bem como as ações e estratégias já desenvolvidas na escola para potencializar a aprendizagem das crianças. A instituição de ensino nesta oportunidade deve solicitar a colaboração dos pais, porém, não se deve estabelecer uma relação de dependência com a família, pois, mesmo se esta não puder ou não quiser colaborar, a ação dos psicólogos deve acontecer. A autora defende a participação da família como complementaridade de ações que devem ser desenvolvidas pela escola, em parceria com o professor e distancia-se do paradigma de culpabilização familiar.

É importante sinalizar que o referido modelo de intervenção foi construído com a finalidade de propor uma alternativa ao modo como vinham sendo conduzidas as intervenções junto às queixas escolares e não especificamente à promoção da relação família-escola. No entanto é possível extrair dele aspectos relevantes que podem subsidiar ações do psicólogo escolar junto à relação entre família-escola, sobretudo quando se observa as especificações do nível família. Salienta-se que atualmente não existe a formulação de propostas de intervenção no âmbito da Psicologia Escolar que trabalhe especificamente a relação escola-família. Esse panorama pode ser justificado pelo fato de família e escola serem parte de um sistema complexo e inter-relacionado que não pode ser pensado de forma separada da vivência educacional.

Marinho-Araújo e Almeida (2005) elaboraram uma proposta que almeja contribuir para reformulações pessoais e institucionais no contexto educativo, buscando criar espaços de interlocução entre todos os agentes escolares. Essa proposta foi revisada e ampliado por Marinho-Araújo (2014) e defende uma atuação do psicólogo escolar

ancorada em quatro dimensões: 1. Mapeamento Institucional, que consiste na investigação sistemática e contínua da instituição escolar; 2. Espaço de Escuta Psicológica, referente ao processo de ouvir as “vozes institucionais” que permite compreender os processos relacionais que permeiam a escola e intervir neles; 3. Assessoria ao trabalho coletivo, que corresponde ao planejamento e auxílio às práticas da equipe escolar em conjunto com o corpo docente, a direção e equipe técnica; e 4. Acompanhamento do Processo de Ensino-Aprendizagem, relativo à busca pelas melhorias do desempenho escolar dos alunos, na intenção de concretizar uma cultura educacional de sucesso. Essas dimensões se desenvolvem concomitantemente, embora sejam apresentadas separadamente para melhor compreensão.

Tal proposta, de acordo com Marinho-Araújo (2010), se estabelece em uma perspectiva preventiva e relacional. Preventiva no sentido de ser ancorada em ações e estratégias orientadas para que o psicólogo escolar construa possibilidades interativas de aprendizagem, promova reflexão e conscientização de funções e responsabilidades dos agentes envolvidos na prática educativa e busque diversificadas intervenções nesse âmbito; e relacional por envolver os diferentes atores escolares na busca da superação dos obstáculos à apropriação do conhecimento.

Ambos os modelos pretendem colaborar para a resignificação das práticas dos psicólogos no âmbito educacional e destacam a importância da participação do professor como co-participante das atuações em Psicologia Escolar, considerando esta uma possibilidade destes profissionais se perceberem como co-construtores dos processos de sucesso escolar e se apropriar de sua responsabilidade profissional.

Outra proposta de intervenção foi desenvolvida por Guzzo (2000). A referida proposta se dedica à tarefa de vivificar os pressupostos marxistas dentro da escola, de modo a refletir nas práxis as premissas da Psicologia Crítica. A proposta de atuação

formulada por Guzzo está há 11 anos inserido em instituições da rede pública de ensino e é desenvolvido por uma equipe de psicólogos e estagiários do curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas. A proposta preconiza o acompanhamento de crianças na escola e na comunidade de forma longitudinal e engloba todas as dimensões da vida das crianças. Além disso, para cumprir seus objetivos, envolve todos os atores escolares como professores, gestores, famílias e as redes de apoio.

As ações realizadas no contexto educativo incluem inicialmente o reconhecimento do espaço escolar e da comunidade que o engloba e a análise dos documentos de matrícula das crianças. A partir de tais investigações são levantadas informações como idade, profissão dos pais ou responsáveis, dos bairros, bem como as possíveis necessidades especiais das crianças, denúncias feitas ao Conselho Tutelar ou casos de advertência e suspensão. Essas informações são organizadas e compõem um mapeamento inicial dos estudantes, permitindo a identificação de um panorama das características da região nas proximidades da escola e das crianças que a frequentam.

Concomitantemente à realização das ações mencionadas, os psicólogos escolares explicam sua atuação à comunidade escolar, esclarecendo como ela se diferencia das ações rotineiramente implementadas pela psicologia nesses espaços; estabelecem contato com os professores e crianças dentro e fora da sala de aula e participam das questões educacionais e pedagógicas que emergem na vivência escolar. Os contatos estabelecidos com os professores possibilitam a criação de parcerias e planejamento conjunto da elaboração de propostas de intervenção voltadas a questões específicas, podendo estas serem de cunho pedagógico, familiar ou econômico.

O processo interventivo dessa proposta na escola ocorre a partir de três eixos centrais: criança, família e professor, e envolve além dos atores escolares, o contato com os núcleos da Secretaria de Educação, com as lideranças de bairro e com os dispositivos

da rede de saúde e assistência social. O modo de agir dos psicólogos escolares dentro da escola é estruturado a partir do conjunto de informações colhidas por meio de diários de campo, que contemplam escritos sobre cada criança, família ou situação. Por meio das informações colhidas são desenvolvidas ações interventivas como visitas domiciliares, reuniões de equipe, reuniões com a família na escola, visitas aos centros de saúde ou aos dispositivos de assistência social, buscando investigar quais elementos podem estar de alguma maneira prejudicando as crianças. Guzzo, Moreira e Mezzalira (2016) denominam de Intervenção Psicossocial sua proposta de atuação que engloba ação, avaliação e intervenção.

A Intervenção Psicossocial proposta por Guzzo (2000) apresenta subsídios que podem nortear intervenções de psicólogos que trabalham em contextos de escolas públicas junto à família e à comunidade. Salienta-se, no entanto, que este modelo, embora englobe a família e as diferentes relações que as crianças vivenciam no percurso de sua vida, não se debruça especificamente ao trabalho da relação entre família e escola. Sua prioridade é sobretudo o trabalho junto a crianças que se desenvolvem em contextos marcados pela exclusão e desigualdade e busca contribuir a partir da participação em suas vidas cotidianas na tentativa de compreender suas necessidades e conflitos.

No que se refere às sugestões possíveis para intervenções na área da Psicologia Escolar no âmbito da relação família-escola, Andrada (2005) menciona como ações importantes as reuniões com a equipe pedagógica no intuito de escutar as demandas da escola, criar espaços de interlocução entre os agentes escolares, ouvir os alunos acerca do que pensam sobre sua escola, convidar família e professores para dialogar quando necessário e investigar a história escolar dos alunos.

Centurion e Miranda (2009) propõem a atuação do psicólogo como um consultor escolar, e, nesse sentido, indicam como possibilidades de intervenção na escola junto às

famílias o auxílio no planejamento escolar, a criação de estratégias para que a família acompanhe as atividades escolares dos filhos, o desenvolvimento de um trabalho junto aos professores para que estes possam compreender e abordar as distintas estruturas de família, a investigação das expectativas da família em relação à escola e o oferecimento de suporte teórico e técnico para as demandas que se interpõem nesse contexto.

De acordo com Oliveira (2007), a função do psicólogo escolar no âmbito da relação família-escola é a de promover mudanças no desenvolvimento psicológico dos sujeitos envolvidos e possíveis transformações sociais nas realidades vivenciadas pela escola e pela família. Sua atuação deve estar constantemente voltada para os aspectos que podem modificar a maneira com que esta relação se configura, favorecendo a promoção do desenvolvimento dos agentes envolvidos.

Marinho-Araújo e Almeida (2005) declaram que uma das possíveis formas de oportunizar aos psicólogos escolares uma atuação condizente com as concepções e discussões contemporâneas sobre a relação família-escola é a partir do desenvolvimento de competências, as quais pressupõem articulações e inter-relações na atuação profissional, para além de reflexões e práticas isoladas. Considera-se que o processo de desenvolvimento de competências para a atuação do psicólogo escolar junto às instâncias família-escola deve se basear na escuta do psicólogo escolar aos dois sistemas e na reflexão constante sobre a complexidade que permeia esta relação.

As propostas de intervenção aqui expostas sinalizam o posicionamento de uma atuação em Psicologia Escolar que envolva todos os agentes escolares e se engaje na realização de ações críticas, dotadas de intencionalidade, planejamento e reflexão. Tais estratégias interventivas nos permitem vislumbrar que significativos são os avanços possíveis e necessários para que a psicologia escolar atue de forma cada vez mais comprometida com a sociedade em que está inserida.

É necessário que o psicólogo escolar esteja empenhado ética e profissionalmente com as especificidades concretas da escola em que atua, que busque propor, criar estratégias, planejar e intervir junto à equipe pedagógica para superar os obstáculos que se interpõem à aprendizagem. No tocante à sua atuação na relação família-escola é essencial que se disponha a facilitar de forma crítica, reflexiva e criativa o estreitamento dessa relação. Dessa maneira a Psicologia Escolar caminhará para uma nova e mais propositiva representação de suas práticas no contexto social e educacional (Andrada, 2005; Guzzo et al. 2010; Marinho-Araújo, 2009, 2014; Neves, 2011; Martinez, 2010).

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL: Analisar as concepções de pais/responsáveis, psicólogos escolares, professores e gestores escolares acerca da relação família-escola.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Levantar as características sociodemográficas de familiares, professores, gestoras e psicólogos escolares;
- Conhecer a concepção de familiares, professores, gestoras e psicólogos escolares a respeito de como percebem a relação família-escola;
- Investigar os elementos facilitadores da relação entre escola e família na concepção dos participantes da pesquisa;
- Analisar os documentos oficiais das instituições de ensino para conhecer de que forma a família comparece nos documentos e projetos das escolas pesquisadas;

CAPÍTULO IV

MÉTODO

4.1 Delineamento

Trata-se de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, que busca valorizar o caráter construtivo, interativo e interpretativo do conhecimento. Para Fazenda (2008) a perspectiva metodológica qualitativa é útil para o aprofundamento das análises das redes de interação e demandas presentes nos meios educacionais e permite o conhecimento de experiências e vivências dos indivíduos e grupos que constroem e fazem parte do cotidiano educativo. Também Minayo (2006) indica que as abordagens qualitativas são melhores empregadas em investigações de grupos e segmentos e permitem conhecer processos sociais ainda pouco conhecidos.

Segundo Richardson et al. (2011), os estudos que utilizam metodologias qualitativas podem descrever a complexidade de determinado problema, contribuindo em maior nível de profundidade no entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

4.2 Participantes

Participaram dessa pesquisa sessenta pais/responsáveis, trinta professores, seis gestoras escolares e cinco psicólogos escolares de seis escolas públicas do município de João Pessoa-PB. Os critérios para participação na pesquisa foram que os participantes deveriam ser pais/responsáveis de alunos de Ensino Fundamental I e que seus filhos estudassem há no mínimo um ano na instituição de ensino; ser professores, gestores ou psicólogos escolares de escolas públicas municipais de João Pessoa.

O quadro a seguir expõe a síntese dos dados sociodemográficos dos gestores, psicólogos escolares e professores participantes da pesquisa.

Quadro 1. Dados sociodemográficos dos gestores, psicólogos escolares e professores participantes.

Dados sociodemográficos	Gestores	Psicólogos Escolares	Professores
Média de Idade	48 anos	48 anos	40 anos
Sexo	Feminino: 6	Feminino: 4 Masculino: 1	Feminino: 26 Masculino: 4
Instituição de Formação	Pública: 5 Privada: 1	Pública: 3 Privada: 2	Pública: 19 Privada: 9 Escola Normal: 2
Área de Graduação	Pedagogia Licenciatura em Artes Psicologia Educação Física	Psicologia	Pedagogia Magistério Licenciatura em Artes visuais Licenciatura em Psicologia Licenciatura em História Licenciatura em Geografia Licenciatura em Educação Física
Pós-graduação	Sim: 5 Não: 1	Sim: 5	Sim: 22 Não: 8
Pós-graduação	Psicopedagogia Educação Infantil Supervisão Escolar Gestão Escolar	Psicologia Clínica Infantil Especialização em Psicanálise Especialização em Psicologia Escolar e da Aprendizagem Doutorado em Psicologia	Psicopedagogia Educação Infantil Supervisão Escolar Gestão Escolar Psicologia da Aprendizagem Atendimento Educacional Especializado Administração Escolar Educação Integral e Direitos Humanos Fundamentos da Educação Práticas Pedagógicas Interdisciplinares Terapia Cognitivo Comportamental Língua Portuguesa Linguística Mestrado em Linguística e Ensino.

Conforme o quadro acima exposto, as gestoras e os psicólogos escolares possuíam média de idade de 48 anos e os professores 40 anos. É possível visualizar a predominância de participantes do sexo feminino, sendo todo o grupo de gestores composto por mulheres, o de psicólogos escolares composto por 4 mulheres e 1 homem; e o grupo de professores composto por 26 mulheres e 4 homens.

No que se refere à verificação da predominância do sexo feminino no grupo de psicólogos escolares, o presente estudo corrobora com as constatações de Oliveira, Cantalice, Joly e Santos (2006), Borges-Andrade et al. (2016) que apontam uma tradição da Psicologia Escolar Educacional como um campo de conhecimento e atuação majoritariamente feminino.

Nota-se também no quadro a formação dos profissionais advindos predominantemente de instituições públicas. Além dos elementos presentes no quadro, menciona-se que as gestoras eram graduadas em Pedagogia (n=2), Licenciatura em Artes (n=2), Psicologia e Educação Física. Os anos destas formações variaram entre o período de 1984 a 2004. As gestoras também possuíam especialização nas respectivas áreas do conhecimento: Psicopedagogia (n=2), Educação Infantil, Supervisão Escolar e Gestão Escolar. Os anos das pós-graduações variaram entre os períodos de 2000 a 2010. Dentre as gestoras entrevistadas, duas trabalhavam em outras instituições como professoras. O tempo de atuação nas escolas em que são gestoras variou entre 1 a 22 anos.

Os psicólogos escolares obtiveram sua formação no período entre os anos 1973 a 2013. Do total dos cinco profissionais entrevistados, quatro possuíam como área de estágio a Psicologia Clínica e um a Psicologia Escolar. Todos os psicólogos possuíam titulação de pós-graduação, sendo estas nas seguintes áreas: especialização em Psicologia Clínica Infantil (n=2), especialização em Psicanálise (n=1), especialização em Psicologia Escolar e da Aprendizagem (n=1), Doutorado em Psicologia (n=1). O período das pós-graduações variou entre os anos 2002 a 2016. Entre os psicólogos participantes, dois trabalham em outras instituições, um deles exercia a função de psicólogo escolar e o outro, técnico do setor de saúde da pessoa com deficiência na Secretaria do Estado da Paraíba. O período de atuação nas escolas na função de psicólogos escolares variou entre 4 meses e 7 anos.

O ano de formação dos professores variou entre 1982 a 2016. Os docentes possuíam as seguintes áreas de formação: Pedagogia, Magistério, Licenciatura em Artes visuais, Licenciatura em Psicologia, Licenciatura em História, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Educação Física. Dos 30 professores entrevistados, 22 possuíam pós-graduação, sendo elas nas respectivas modalidades: Especialização em Psicopedagogia, Educação Infantil, Supervisão Escolar, Gestão Escolar, Psicologia da Aprendizagem, Atendimento Educacional Especializado, Administração Escolar, Educação Integral e Direitos Humanos, Fundamentos da Educação, Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, Terapia Cognitivo Comportamental, Língua Portuguesa, Linguística e mestrado em Linguística e Ensino. O ano das pós-graduações variou no período de 1990 a 2016. Dos 30 profissionais entrevistados, 12 exerciam a função de docente em outras instituições. O tempo de atuação na escola em que atuavam variou entre 5 meses a 33 anos, a maioria possuindo mais de cinco anos de experiência docente.

No que se refere aos pais/responsáveis participantes do estudo, o quadro 2 apresenta os dados sociodemográficos destes.

Quadro 2. Dados sociodemográficos dos pais/responsáveis de crianças do Ensino Fundamental I de seis escolas públicas de João Pessoa-PB

Pais/Responsáveis		
Dados sociodemográficos	Responsáveis	(f)
	Mãe	47
	Avó	7
	Pai	5
	Madrasta	1
	Média de Idade	33
	Estrutura Familiar	(f)
	Família Nuclear	31
	Família intergeracional	15
	Família monoparental	7
	Família recombinação	6
	Família extensa	1
	Relação conjugal dos pais	(f)
	Conviventes	26
	Separados	17

	Casados	14			
	Solteiros	2			
	Viúvos	1			
Nível de Escolaridade		Mães	Pais	Avós	Avôs
		(f)	(f)	(f)	(f)
	Ensino Fundamental I Incompleto	9	12	-	-
	Ensino Fundamental I completo	4	3	-	-
	Ensino Fundamental II incompleto	20	15	2	-
	Ensino Fundamental II completo	4	4	-	1
	Ensino Médio Incompleto	9	6	-	-
	Ensino Médio Completo	2	6	-	-
	Ensino Superior Incompleto	1	2	-	-
	Ensino Superior Completo	2	-	-	-
	Nunca estudou	-	-	1	1

O quadro acima exhibe as informações dos familiares responsáveis por alunos do Ensino Fundamental I de seis escolas da rede pública do município de João Pessoa. Salienta-se que no elemento “estrutura familiar”, presente no quadro, as indicações das modalidades de família correspondem às respectivas definições: *família nuclear* se refere à família composta por um casal e seus filhos; *família intergeracional* refere-se ao grupo familiar formado por pessoas de diferentes gerações (avós, netos, bisnetos); *família monoparental* se constitui quando apenas um dos pais de uma criança arca com as responsabilidades de criar o filho ou os filhos; *família recombinação* corresponde à família em que existe uma nova união conjugal, com ou sem descendentes de relações anteriores, de um ou dos dois cônjuges; e *família extensa* se constitui quando coabitam na casa ascendentes, descendentes e/ou colaterais por consanguinidade ou não, para além de progenitor(es) e/ou filho(s).

É possível visualizar no quadro que a maioria dos participantes possuem famílias nucleares e intergeracionais.

4.3 Instrumentos

Para conhecer as concepções dos participantes acerca da relação família-escola, foram utilizados três roteiros de entrevista semiestruturada destinados respectivamente aos psicólogos escolares, professores e gestoras de instituições públicas do Ensino Fundamental I de seis escolas do município de João Pessoa. Os roteiros de entrevistas continham sete perguntas que buscaram explorar as concepções dos participantes acerca da relação família-escola. Esses roteiros foram compostos tanto por perguntas comuns para os três grupos (psicólogos escolares, professores e gestoras), como por perguntas específicas a cada um deles. Para conhecer os dados sociodemográficos dos estudantes e seus familiares, bem como as concepções desses familiares acerca da escola e de sua relação com ela foi utilizado um questionário direcionado aos pais/responsáveis dos estudantes que investigou questões objetivas e subjetivas sobre a relação família-escola.

Para a elaboração do referido instrumento foi realizado um levantamento da literatura na área da Psicologia Escolar com a finalidade de identificar instrumentos já existentes que abordavam a temática de estudo. Dessa maneira, o questionário direcionado aos pais foi inspirado nos trabalhos de Reis (2010), Oliveira (2010) e Guzzo (2007), sem, contudo, utilizar questões semelhantes desses estudos na presente pesquisa. As questões subjetivas dos instrumentos construídos para esse estudo visavam um levantamento de informações propositivas com vistas a favorecer a relação entre família e escola. Além da aplicação do questionário e realização das entrevistas, foram consultados os documentos oficiais das Instituições de Ensino a fim de conhecer a forma como a família tem comparecido em suas formulações. Os instrumentos utilizados no presente estudo encontram-se na seção de anexo.

4.4 Procedimentos para coleta de informações

Inicialmente, o projeto foi submetido à apreciação da Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa, a fim de obter carta de anuência da referida instituição, autorizando a realização da pesquisa. Posteriormente o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CEP/CCS/UFPB).

Após concedida a autorização do referido comitê de ética, foi realizado um estudo piloto em uma instituição de ensino pública para verificar a adequabilidade dos instrumentos. O estudo piloto revelou a necessidade de reelaborar perguntas no questionário direcionado aos pais/responsáveis, uma vez que existiam termos que não estavam compreensíveis aos participantes. Posterior a essa etapa realizou-se o sorteio de 6 escolas municipais, sendo cada escola oriunda de um pólo regional educativo distinto. Posterior ao sorteio, foram feitos contatos iniciais com as escolas por telefone para marcar uma primeira visita. Num segundo momento as instituições foram visitadas com o intuito de explicitar os objetivos da pesquisa e solicitar a permissão para a aplicação dos instrumentos, bem como o acesso aos documentos oficiais das instituições de ensino. A participação na pesquisa esteve condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Visando uma maior privacidade dos respondentes, as entrevistas e aplicação de questionários ocorreram em locais reservados das instituições, onde estavam presentes apenas a aluna-pesquisadora e o participante. As entrevistas foram registradas por meio de um gravador de voz e transcritas literalmente para posterior análise.

4.5 Procedimentos para análise das informações recolhidas

As informações obtidas nas entrevistas e questionários foram analisadas a partir das diretrizes propostas por Bardin (2008). Inicialmente realizou-se a transcrição literal de todo o material que emergiu dos instrumentos. Em um segundo momento, foi feita uma leitura flutuante das falas dos respondentes. Em seguida iniciou-se o processo de análise do material recolhido que foi organizado em sete eixos para a análise das concepções dos participantes sobre a relação família-escola. Os referidos eixos são: a) Descrição da relação família-escola na percepção de gestoras escolares, psicólogos escolares, professores e pais/responsáveis de crianças; b) Papel da escola e da família no processo de escolarização dos estudantes na perspectiva de equipes escolares e de pais/responsáveis; c) Projetos desenvolvidos pelas instituições escolares envolvendo as famílias; d) Situações que podem promover a participação da família na escola; e) Ações que os professores podem desenvolver para promover a boa relação entre família e escola; f) Profissionais da escola que podem trabalhar para favorecer a relação família-escola; g) Ações que podem ser desenvolvidas pelos psicólogos escolares para a promoção da relação família-escola.

É importante mencionar que os referidos eixos referem-se às informações extraídas dos três roteiros de entrevistas e das questões que compõem o questionário que foi aplicado aos pais/responsáveis.

4.6 Considerações Éticas

A pesquisa foi realizada de acordo com as prescrições da resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, no que concerne à pesquisa com seres humanos. Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como condição para a participação na pesquisa.

CAPÍTULO V

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentam-se a seguir os resultados provenientes das entrevistas e questionários realizados com gestoras escolares, psicólogos escolares, professores e pais/responsáveis de alunos do ensino fundamental I de seis escolas públicas do município de João Pessoa-PB.

Os resultados das entrevistas foram organizados em sete eixos gerais de análise, descritos na seção anterior desse trabalho. Após a apresentação desses resultados, expõem-se elementos facilitadores de maior participação dos pais na escola e a análise dos documentos oficiais das instituições de ensino. É importante enfatizar que em todos os eixos apresentados, as respostas dos participantes não são excludentes, de modo que pode haver a menção de mais de uma resposta para determinada pergunta.

5. RESULTADOS DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM GESTORAS, PSICÓLOGOS ESCOLARES, PROFESSORES E PAIS/RESPONSÁVEIS DE ESTUDANTES:

5.1 Eixo 1: Descrição da relação família-escola na percepção de gestoras escolares, psicólogos escolares, professores e pais/responsáveis

Para conhecer como os participantes do estudo descrevem a relação família-escola, foi perguntado: *“Como você descreve a relação família-escola em sua instituição?”*. Ao responderem a pergunta, os participantes mencionaram as seguintes alocações:

Gestoras: *“(...) relacionamento bom, mas não consegue garantir a participação dos pais dentro da escola”, “não ideal”, “não excelente”*.

Psicólogos escolares: *“Muito boa”, “Um relativo de integração”, “Tem que tá sempre aprimorando”, “Não é ideal”, “Relativamente boa”, “(...) alguns pais a gente têm que chamar e falar firme com eles pra eles terem o papel também né? Pra ter essa relação família-escola”*.

Professores: *“(...) a relação é boa” (n=7), “a escola tem facilidade de entrar em contato com os pais” (n=2), “os pais são presentes” (n=2), “(...) a relação é participativa” (n=2) “(...) difícil” (n=3), “(...) poderia ser mais cultivada” (n=2), “(...) não é tão presente” (n=2), “(...) os pais são distantes” (n=2), “(...) conturbada” (n=2), “deficitária” (n=2), “(...) ausente” (n=2), “(...) defasada” (n=1), “(...) tumultuada” (n=1).*

Pais e/ou responsáveis: *“(...) boa” (n= 38), “(...) muito boa” (n=5), “(...) ótima” (n=4), “(...) gosto daqui” (n=2), “(...) uma maravilha” (n=1).*

Como é possível visualizar, no que se refere ao grupo de gestoras, os relatos indicaram existir uma boa relação entre família e escola, porém descreveram a referida relação como *“não ideal”* e *“não excelente”*. Segundo elas, embora o relacionamento com

as famílias dos estudantes seja bom, ainda não se consegue garantir uma participação efetiva dos pais na escola.

Em relação ao grupo de psicólogos acerca da mesma pergunta, verificou-se variabilidade em suas concepções, a exemplo de menções de que a relação é muito boa e de que a equipe escolar é que sempre tem buscado a presença dos pais na escola. Menciona-se ainda que houve relatos de que os pais cujos filhos que enfrentam dificuldades no processo de escolarização são os que recebem convites a comparecerem na escola; a fala de que a participação dos pais na escola não é efetiva e ainda que os pais de alunos com idades menores são mais presentes na escola, como é possível visualizar respectivamente nas afirmações:

(...) a gente tem que tá sempre buscando, porque muitos pais não tem, como eu posso dizer, não tem o costume de tá na escola, de vir procurar os professores, de vir saber como é que o aluno tá, e como são as notas, então a gente aqui tem que estar chamando, tem que tá o tempo todo ligando (...) sempre que a gente vê que o aluno tá com alguma dificuldade a gente chama, a gente conversa (...) (Psic.3).

(...) aqui na escola o acompanhamento maior acontece em relação ao ensino infantil e fundamental I (...) é o público que mais comparece, são os pais dos menores, apesar de ser comunicado essa reunião com antecedência (Psic.5).

Quando perguntados sobre a relação família-escola em sua instituição, os professores mencionaram em maior frequência os elementos negativos dessa relação. Além disso, destaca-se que as falas dos professores apresentaram informações que merecem atenção no contexto escolar, a exemplo das dificuldades em realizar as reuniões; a ideia de que

apenas os pais cujos filhos apresentam dificuldades no processo de escolarização devem comparecer à escola (discurso muito frequente nas entrevistas nos grupos de gestores, psicólogos e professores); a atribuição de características negativas aos pais e responsabilização destes pelos entraves na educação dos filhos; a menção de que embora exista uma boa relação família-escola não existe uma participação efetiva dos pais na escolarização das crianças e a noção de que os pais que participam de maneira mais efetiva no processo de escolarização dos filhos, tem filhos com melhores desempenhos escolares. É possível visualizar as informações supracitadas respectivamente nos extratos de falas a seguir:

(...) agora as reuniões, assim, que trata de coisas mais sérias e tal, é que praticamente não existe aqui na escola, e quando existe é algo muito rapidinho, mas também porque os pais não se disponibilizam a passar mais tempo” (Docente 2).

(...) aqueles alunos que a gente precisa que a família venha pra dentro da escola, esses não vem. Os que vem são aqueles que nem precisam”(Docente 24).

(...) os pais são bem agressivos, violentos, sem muita instrução, não entendem o que a gente quer passar para os filhos deles”. (Docente 14).

(...) possuímos uma boa relação com a família, mas na maioria dos casos os pais não participam”. (Docente 20).

Além de tais elementos, as falas também indicaram a percepção de que houve uma mudança no que concerne à presença dos pais, conforme pode ser observado na alocução a seguir:

(...) O ano passado a participação era bem menor, mas a gente percebeu que esse ano houve uma inserção muito grande de alunos de escolas particulares, então esses pais eles se envolvem mais, eles acompanham mais as tarefas de casa, eles se preocupam mais com o que está acontecendo na escola, se preocupam mais com a escola em si, porque eles estão preocupados com a qualidade de ensino e isso a gente percebe que é muito bom porque faz com que haja uma melhora de maneira geral, então esse ano eu tô percebendo uma participação bem maior”. (Docente 28).

Nota-se na fala acima uma atribuição aos pais pelo processo de envolvimento na relação família-escola, bem como a menção de que uma preocupação com a qualidade de ensino por parte desses promove melhorias no contexto escolar. Além disso, características de maior envolvimento com a escola tem sido atribuídas aos pais cujos filhos anteriormente estudaram na rede particular de ensino.

No que se refere ao grupo de pais/responsáveis que compuseram a amostra da pesquisa estes verbalizaram majoritariamente contatos positivos das interações com a equipe escolar quando perguntados sobre a relação família-escola na instituição em que seus filhos estudavam. Além disso, houve menções por parte dos pais/responsáveis de que a relação com a escola é recente (n=1), de que não tem muito contato com as instituições (n=4), outros verbalizaram que não tinham o que se queixar da escola quanto a essa questão (n=4) e ainda outros explicitaram situações de conflitos já vivenciados na escola (n=2).

É importante elencar que embora as respostas fornecidas pelos pais tenham indicado em sua maioria percepções positivas sobre a relação, houve verbalizações que justificaram a boa relação a partir da ausência de queixas provindas da escola direcionadas aos seus filhos, conforme se observa nas falas a seguir: “(...) *é uma maravilha a relação porque até hoje eu nunca recebi nenhuma reclamação da escola*” (Responsável 1).

Outro elemento digno de menção são as verbalizações positivas sobre a relação família-escola, tal como pode ser visualizado a seguir: “(...) *os funcionários são bons, prestativos, respondem nossas dúvidas. A minha relação com todos é muito boa*” (Responsável 33).

Especificamente um pai ressaltou atributos negativos da escola de seu filho, conforme observa-se a seguir:

“(...) a gente nota aqui que a escola é um pouco autoritária, tipo assim, ‘olha é isso e pronto’, entendeu? Eles não tem uma conversa. Eu vim pra primeira reunião aqui, achei a reunião muito bagunçada, na verdade ninguém perguntou nada, foi uma reunião sem pé nem cabeça, vieram poucos pais. A reunião era pra cada um saber a sala do seu filho, aí no outro dia uma bagunça, todo mundo querendo entrar ao mesmo tempo, não tinha uma chamada, não tinha nada, muito mal organizado. Então o que acontece é a falta, a falta de um espaço físico, mas principalmente o essencial que é o recurso humano preparado e isso a gente não vê na equipe da escola” (Responsável 25).

A fala acima aponta, a partir da visão de um pai, as fragilidades que se revelam no cotidiano escolar e levanta elementos importantes que podem ser aprimorados pelas escolas para melhorar sua relação com as famílias, bem como sua organização interna, a

exemplo do estabelecimento de uma pauta para reuniões, o arranjo de um espaço físico adequado para acolhida dos pais e sobretudo a preparação dos profissionais da escola para lidar com as famílias.

De maneira geral as respostas quanto à relação família-escola nas instituições apresentaram concepções contrárias entre o grupo composto pelas equipes escolares (gestores, psicólogos e professores) e o grupo de pais/responsáveis. O grupo de profissionais das escolas apontou com maior frequência de respostas as dificuldades de estabelecer uma relação de parceria e participação efetiva com as famílias no processo de escolarização das crianças, enquanto que o grupo de pais/responsáveis indicou mais fortemente as qualidades das escolas e o fácil acesso que possuem nas interações com as equipes escolares.

Salienta-se que as informações fornecidas pelos agentes escolares (gestoras, psicólogos e professores) bem como pelos familiares dos estudantes expõem incongruências sobretudo nas menções de que há um bom relacionamento entre família-escola, embora o tipo de participação mencionada seja frágil.

A forma como a participação foi descrita pelos grupos levou a reflexões acerca do que os mesmos estavam compreendendo sobre *participação*. Segundo Oliveira (2010) a participação se refere ao compartilhar de poder e ao envolvimento de todos os atores no processo de tomada de decisão, configurando-se como um instrumento de co-responsabilização. De acordo com a referida autora, no contexto educativo o conceito de participação se associa a várias denominações, a exemplo de colaboração ou envolvimento, não sendo compreendido por todos os atores da mesma forma, o que faz com que a “participação” seja entendida a partir do seu próprio conceito de participação.

Nesse sentido destaca-se a relevância de compreender o conceito de participação no contexto educativo, o qual possui como premissa fundamental a oferta do poder de

tomada de decisões acerca das políticas educacionais aos sujeitos sociais comprometidos com uma educação pública e emancipatória (Freire, 2011). Compreende-se, portanto, que a participação é um dispositivo de controle de decisão que deve ser compartilhado entre todos os atores envolvidos na situação e afirma-se que quando a família se ausenta de uma participação ativa nos processos escolares de seus filhos ou quando não entende o que é de fato participar, fica excluída de todas as decisões, bem como dos processos possíveis a serem melhorados nos ambientes escolares. Torna-se dessa forma passiva e alheia às escolhas dos demais atores escolares, sujeita a decisões que podem não ser as melhores para todos.

5.2 Eixo 2: Papel da escola e da família no processo de escolarização dos estudantes na perspectiva de equipes escolares e de pais/responsáveis

A investigação a essa questão partiu da seguinte pergunta: *“Qual o papel da escola e da família no processo de escolarização dos estudantes?”*.

A partir das análises verificou-se que as gestoras entendem como funções da escola: *“(...) formação, preparação pra vida, formação do conhecimento específico de cada disciplina”, “(...) trazer o aluno pra realidade do mundo educativo”, “(...) escolarização”, “(...) ensinar”, “(...) ser um complemento da aprendizagem” e “preparar pra sociedade”*. Já no que se refere à função da família, as respostas variaram: *“(...) educar o aluno quanto a valores” (n=3), “(..) acompanhamento da vida escolar” (n=2); “(...) participar da vida escolar”, “(...) educar bons modos, respeito e ética”, “(...) educar”, “(...) orientá-los, colocá-los na escola, cobrar da escola um ensino de qualidade”*.

As gestoras ainda mencionaram que existe uma incompreensão acerca do papel da família e da escola, conforme é possível visualizar abaixo:

Hoje em dia estamos confundindo muito os papéis. (Gestora 3)

O papel da escola na verdade, aí é onde tem muita confusão, que os pais pensam que a escola é a responsável pela educação dos filhos, onde a educação dos filhos é responsabilidade dos pais. (Gestora 4).

A mesma pergunta sobre o papel da escola e da família no processo de escolarização dos estudantes foi feita ao grupo de psicólogos. Conforme as falas desses profissionais, o papel da família é “(...) *incentivar a criança*” (n=2), “(...) *educar*” e “(...) *ensinar valores*”; e o papel da escola corresponde a “(...) *ensinar*”, “(...) *educar*”, “(...) *ser eficiente na aprendizagem das crianças*”, “(...) *socialização*”, “(...) *complementar o papel da família*”, “(...) *promover o processo de ensino-aprendizagem*”. Especificamente uma psicóloga descreveu os papéis de família e escola como “(...) *inter-relacionados e indissociáveis*”.

Salienta-se que o grupo de psicólogos expressou em suas respostas que as escolas tem abarcado a função que consideram ser das famílias. Para esses profissionais, os pais tem direcionado às instituições papéis que são deles, conforme se segue:

“(...) essa função está sendo misturada, e esse papel da família, a família tá trazendo esse papel pra escola, então os professores a maioria das vezes educam e ensinam, por isso muitas vezes vem muitos alunos indisciplinados, alunos que precisam ter regras que os pais não põem em casa, e aí a escola tem que fazer os dois trabalhos”. (Psic. 2)

O grupo de professores ao ser perguntado sobre quais seriam os papéis da família e da escola, referiu que o papel da família inclui: “(...) *educar*” (n=8), “(...) *acompanhar a educação das crianças*” (n=4), “(...) *dar suporte à educação dos filhos*” (n=4), “(...) *ensinar as regras da sociedade*” (n=2), “(...) *ajudar no aprendizado*” (n=2), “(...) *dar educação*” (n=2). No que se refere ao papel da escola, foram mencionados: “(...) *ensinar*”

(n=4), “(...) proporcionar a educação dos conhecimentos escolares” (n=3), “(...) escolarização” (n=2), “(...) formar para a cidadania” (n=2), “(...) instrução básica” (n=2), “(...) preparar o aluno academicamente pra vida” (n=2) “(...) dar continuidade à educação familiar”, “(...) transmitir conhecimentos”, “(...) socialização dos conteúdos”, “(...) levar o aluno a aprender”, “(...) sistematizar o conhecimento”.

Dentre os professores entrevistados, verificou-se por meio de suas respostas que há funções que escola e família possuem, mas que não se concretizam na atividade diária, tal como segue:

(...) e o papel dos pais seria o de dar educação geral, a educação social, afetiva, o respeito às regras (...) mas a gente tem um problema que é que a escola tem se responsabilizado por tudo (...) a família tá deixando muito a desejar nessa educação familiar (...) (Docente 2).

No que se refere ao grupo de pais/responsáveis, dos 60 entrevistados, 34 indicaram que não há diferença entre os papéis da família e da escola, sendo ambos responsáveis pela educação global da criança. Já os 26 pais/ responsáveis que indicaram existir funções específicas da família e da escola, sinalizaram como funções da família “(...) educar” (n=14); “(...) ajudar na vida escolar dos filhos” (n=9); “(...) acompanhar a vida escolar dos filhos” (n=6). Para esse grupo são funções da escola: “(...) ensinar” (n=24); “(...) auxiliar na educação” (n=8); “(...) educar” (n=6); “(...) conversar com os pais para comunicar sobre o comportamento dos filhos na escola” (n=3); “(...) oferecer uma boa educação”; “(...) dar atenção aos alunos”; “(...) acompanhar as atividades escolares”; “(...) incentivar a educação”.

É possível observar, no que diz respeito às concepções sobre os papéis da família e da escola, que existe uma divergência entre as concepções dos profissionais que compõem as equipes escolares (gestoras, professores e psicólogos escolares) e os

familiares participantes do estudo. Os primeiros concebem como papel da família, de maneira geral, a educação de valores éticos e o incentivo à escolarização, e como papel da escola o ensino dos conteúdos sistematicamente organizados. Já a maior parte dos pais/responsáveis pelas crianças, consideram não existir delimitações quanto às funções da família e da escola, concebendo que os dois ambientes tem o papel comum de educar a criança, tanto no que se refere a questões éticas, como de conteúdos escolares.

Nessa conjuntura, observa-se que há uma incompreensão acerca das responsabilidades educativas dos referidos contextos de desenvolvimento, o que provoca implicações diretas no processo de escolarização (Davis & Lambie, 2005). O presente estudo adota a compreensão de que a família e a escola têm caráter diferenciado, bem como funções e objetivos distintos na educação, embora complementares, e partilha das colocações de Dessen e Polonia (2007) que referem como função central da escola a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem e a da família os processos de socialização, proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo.

Nessa interlocução, resgata-se as postulações de Vygotsky (1984) sobre a forma que o meio físico, social, os processos de vivência e as situações sociais de desenvolvimento influenciam o aprendizado das crianças. A partir dos pressupostos desse teórico, depreende-se que a escola, enquanto ambiente de educação organizado, tem como função principal mediar os conceitos científicos proporcionando à criança um conhecimento sistemático e a família tem como papel fundamental mediar os conhecimentos adquiridos da experiência pessoal e cotidiana, os chamados conceitos espontâneos. Para esse autor, ambos os conceitos são importantes no processo de aprendizagem da criança e a escola deve fazer uso dos conceitos cotidianos como meio

para apreensão dos conceitos científicos. Dito de outra forma, o aprendizado de conceitos científicos é constituído de maneira dialética a partir dos conceitos espontâneos.

É relevante mencionar que as funções da família e da escola são complementares e os conhecimentos sistemáticos e espontâneos se entrelaçam nesses dois ambientes. Nesse sentido, é importante referir, com base nos pressupostos da teoria bioecológica, que embora os microssistemas família e escola possuam especificidades e funções diferenciadas, se influenciam dialeticamente e devem ser compreendidos de maneira integrada.

No bojo desse processo relacional entre os microssistemas família e escola, ressalta-se especificamente a importância da atuação do psicólogo escolar, uma vez que a mediação de relações interpessoais no ambiente educativo e a busca em potencializar os processos de ensino e aprendizagem configuram-se como especificidades de sua atuação.

5.3 Eixo 3: Projetos desenvolvidos pelas instituições escolares envolvendo a família

Para conhecer o desenvolvimento de projetos que envolvem as famílias nas instituições escolares foi perguntado: *“A escola desenvolve algum projeto que envolve a família dos estudantes? Se sim, Qual (is)? ”*

Sobre essa questão, das seis gestoras entrevistadas, quatro afirmaram que sim e duas mencionaram que não. Ao descreverem quais projetos eram desenvolvidos, duas gestoras mencionaram o projeto “Família na escola”, descrito como *“(...) o dia específico de promover a participação da família na escola”* (Gestora 1); outra gestora citou a realização de um brechó voltado a arrecadamento de fundos para a realização do dia das crianças e outra gestora mencionou mini-projetos direcionados a datas comemorativas, a exemplo do dia das mães.

As duas gestoras que indicaram não haver projetos desenvolvidos em suas escolas com a finalidade de envolver as famílias, mencionaram que em todas as atividades realizadas existe a intenção de envolver os pais, conforme é possível visualizar na alocação que segue:

Não. A gente não tem um projeto específico, mas todos os projetos a gente trabalha são voltados para a família, desde a questão do respeito, de boa educação, a questão da assistência, da alimentação, da saúde, da frequência na escola (...) (Gestora 4).

Em relação a essa mesma questão direcionada ao grupo de psicólogos escolares, dos cinco psicólogos entrevistados, quatro afirmaram que suas instituições desenvolviam projetos envolvendo as famílias e um indicou que não havia projetos específicos voltados à interação das famílias no ambiente escolar. Contudo este alegou que os projetos existentes na escola privilegiavam a participação dos familiares. Os projetos referidos pelos psicólogos escolares que são desenvolvidos nas escolas e que envolvem a família dos estudantes são: Projeto de leitura, *“(...) ele é um projeto voltado para melhorar a leitura dos alunos que tem dificuldade de ler”*(Psic.1) projeto cultura de paz, *“(...) o propósito é gerar reflexões e reduzir o índice de violência”* (Psic.2), projeto de preservação do patrimônio público, *“(...) envolve preservar a estrutura física da escola, mantê-la limpa também”*(Psic.3) e projeto de alimentação saudável, *“(...) busca incentivar as crianças a ter uma alimentação melhor”* (Psic.4).

Ressalta-se que os projetos citados pelos psicólogos escolares, executados nas instituições de ensino, constam nos documentos oficiais das instituições, nomeadamente no plano de ação escolar, como uma proposta sugerida pela Secretaria de Educação do Município, ou seja, os projetos não são pensados, planejados e construídos pelos profissionais da escola a partir de demandas específicas, mas lançados verticalmente por

um órgão de poder superior. Acrescenta-se ainda que a execução de tais projetos é um dos indicadores avaliados ao fim do ano letivo como critério para os docentes receberem um incentivo financeiro, resultado do decreto de lei municipal nº 6.492 de 17 de março de 2009, que institui e normatiza o índice de excelência em educação. Dessa maneira, caso as escolas possuam bons índices de aprendizagem dos alunos, mensurados a partir de uma avaliação da aprendizagem, os docentes tenham frequência dentro dos padrões estabelecidos, os servidores estejam presentes nas formações continuadas proporcionadas pela secretaria de educação e o patrimônio escolar esteja mantido em boas condições físicas, receberão uma bonificação, que vai de 50 a 100%, a depender do índice alcançado pelas escolas por meio da avaliação dos indicadores mencionados.

A referida medida de incentivo financeiro aos docentes, não obstante ser um estímulo para os profissionais, levanta a reflexão sobre a forma que os projetos escolares se constroem, que não se configuram como estruturados coletiva e colaborativamente. Outro ponto digno de menção é a participação e relevância do psicólogo escolar na construção dos projetos escolares. De acordo com Wanderer e Pedrosa (2010), os conhecimentos desse profissional podem contribuir para a compreensão de elementos importantes para o processo educativo, a exemplo dos processos de desenvolvimento humano, que podem auxiliar na adequação dos projetos ao público alvo.

No que se refere aos professores, dentre os 30 entrevistados, 20 afirmaram que suas instituições desenvolviam projetos envolvendo as famílias e 10 indicaram não saber/conhecer a existência de projetos ou se estes são desenvolvidos. Os 20 profissionais mencionaram a execução dos seguintes projetos nas instituições em que trabalham: Projeto família na escola (n=11), Projetos envolvendo datas comemorativas (n=8) e Projeto sobre rendimento escolar (n=1).

É digno de menção que os docentes indicaram que os referidos projetos existentes nas escolas não são construídos pelas equipes escolares, são oriundos da Secretaria de Educação municipal e recebidos pelas instituições para serem executados, conforme observa-se nas falas a seguir:

(...) tem alguns projetos que já vem pela secretaria de educação pra que seja trabalhado, aí a gente cumpre, como o projeto do dia dos pais e o da alfabetização, por exemplo”. (Docente 29)

(...) ainda iremos definir os projetos a serem desenvolvidos esse ano na escola. Vamos ver o que vem da prefeitura ainda”. (Docente 30)

Retoma-se novamente a necessidade de refletir como esses projetos são pensados e construídos e se realmente contemplam as reais demandas das escolas. Além disso, é importante referir que os profissionais participantes do estudo não apresentaram falas demonstrativas de insatisfação sobre a forma que se constituem os projetos escolares, parecendo ser algo comum e já naturalizado nas instituições escolares.

Também foi perguntado ao grupo de pais/ responsáveis das crianças se a escola desenvolve algum projeto que envolve a família, e se sim, quais eles poderiam citar. Dos 60 entrevistados, 55 verbalizaram não saber se existem projetos sendo desenvolvidos nas escolas de seus filhos e 5 mencionaram que sim. Os projetos indicados por esses 5 pais/responsáveis foram: Eventos culturais da escola (n=4) e projeto sobre racismo (n=1), consoante seguem as verbalizações:

(...) teve um (projeto) que foi sobre racismo que a gente participou, eu fui até entrevistada aqui. Foi bom, teve gincana, brincadeiras e a gente teve um contato muito bom com todos da escola. (Docente10)

(...) olha o que tem é assim: no São João eles fazem a festinha junina, final do ano eles fazem auto do Natal. Ano passado eu vim assistir. Foi lindo demais! Aí os pais participam, desde os preparativos. (Docente 44)

Como é possível observar, existe um desencontro no tocante às informações fornecidas sobre os projetos desenvolvidos nas escolas. A maioria dos profissionais das equipes escolares (gestoras, psicólogos e professores) mencionou projetos que se executam nas instituições, no entanto a maior parte dos pais/responsáveis das crianças não conhecem tais projetos.

Para discutir a relevância do planejamento e elaboração conjunta de projetos escolares, retoma-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (lei 9394/96) que estabelece que a escola tem como responsabilidade a elaboração e a execução da sua proposta pedagógica, respeitando as normas comuns e as do seu sistema educacional e determina que os docentes e profissionais da educação devem participar da elaboração do projeto pedagógico do estabelecimento de ensino, com a colaboração das comunidades escolar e local, por meio de conselhos escolares.

Embora tais premissas sejam impostas por lei, ainda se verifica ausência da construção conjunta e colaborativa dos projetos escolares, bem como do Projeto Político Pedagógico das instituições. É relevante mencionar que a necessidade da construção de uma proposta pedagógica pelas unidades de ensino, a fim de subsidiar o trabalho educativo, havia sido apontada na literatura educacional principalmente a partir dos anos 90, mesmo antes da promulgação da LDB. As publicações valorizavam a importância do projeto político-pedagógico (P.P.P.), destacando-o como uma forma de reivindicar maior autonomia para a escola (Wanderer & Pedrosa, 2010).

5.4 Eixo 4: Situações que podem promover a participação da família na escola

A abordagem a esse eixo da pesquisa foi realizada a partir da seguinte pergunta:

“Em sua opinião, que situações podem promover a participação da família na escola?”.

Essa indagação foi direcionada ao grupo de gestoras, psicólogos e professores.

Sobre o questionamento, o grupo de gestoras mencionou: *“(...) através dos projetos escolares”, “(...) as atividades escolares”, “(...) criação de oficinas”, “(...) convidar os pais a virem para a escola” “(...) situações pra esclarecer, pra eles tomarem conhecimento dos seus direitos, dos seus deveres”.* Houve também a seguinte verbalização:

(...) desde a uma festa que a gente chama pro café da manhã, para um chá da tarde, pra noite pra uma reunião onde a gente às vezes distribuiu um lanche pra ver se a gente cativa, a gente conquista e assim a gente procura fazer todos as ações que busquem trazer a família. Mandamos comunicado, através de bilhetinho, mandamos comunicado através do aluno, colocamos cartazes na entrada chamando, então essas nossas ações a gente procurou trazer os pais pra escola de diversas maneiras. Então a gente tem as nossas reuniões bimestrais e desde antes a gente começa a fazer cartaz, mandando convite pelo aluno, o professor também incentiva na aula, como diz a história, dá uma vida, diz que vai ser bom, que vai ter um lanche gostoso, que vai ter um sorteio, então todas essas formas a gente faz pra atrair os pais pra escola”. (Gestora 3)

A fala acima nos permite refletir sobre o tipo de relação estabelecida entre família e escola, a qual parece ocorrer num processo de trocas no qual de um lado a escola busca atrair a presença dos pais por meio de brindes e refeições e do outro os pais/responsáveis parecem frequentar a escola seduzidos por tais elementos, em detrimento de fatores que

realmente deveriam ser primordiais, como os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Outro tipo de resposta foi dado por uma das gestoras entrevistadas, que demarcou um contraponto às falas anteriores que atribuíam à família a responsabilidade das crianças passarem por dificuldades na escolarização. O referido contraponto pode ser lido no trecho a seguir:

(...) É muito fácil dizer: “Ah! essa responsabilidade é dos pais e eles estão ausentes”, mas, dentro dessa responsabilidade, o que é que a escola pode fazer? Se aquele pai está bem negligente, o que é que a escola pode fazer pra resgatar, pra ajudar aqui dentro da própria escola, com as ações da escola mesmo, já que aquele aluno não tem apoio. não tem ajuda da família, aquele suporte. Então, o que a escola pode fazer pra suprir isso? Esse é o nosso entendimento e não apenas de julgar e de condenar os pais, porque assim, porque muitas vezes os professores se revoltam: “Ah” mas esse pai...” mas aí a gente com certa sutileza chama o pai. Se o pai não vir a gente faz uma visita pra poder conhecer a história, depois que a gente conhecer a realidade e vê os motivos daquele pai, a gente vai poder ampliar a nossa compreensão e vai ter um leque melhor de atitudes para ajudá-los.

(Gestora 4)

A fala acima expõe a concepção de uma gestora que em sua verbalização se mostrou contrária aos discursos frequentes de culpabilização das famílias pelos entraves na educação dos filhos e sinalizou a relevância de buscar conhecer as razões das ausências dos pais na escolarização dos filhos para poder elaborar estratégias de aproximação desses pais à escola.

Além deste contraponto, também identifica-se em uma das falas ações de êxito que foram construídas por meio da parceria entre família e escola:

(...) o ano passado a gente teve um problema seríssimo aqui na escola de chuva, então tava caindo as paredes, tava dando choque nas paredes e os pais aqui a gente contou a situação, e aí pedimos o apoio deles, eles foram pra rádio, jornal, eles nos ajudaram, é um trabalho que é pra gente, pra eles, pra os filhos deles, então eles se envolveram, eles tiraram fotos e eles mandaram publicar, então eles participaram, eles nos ajudaram, e isso é um exemplo (...) (Gestora 5)

Acerca da mesma pergunta sobre as situações que podem promover a participação da família na escola, o grupo de psicólogos escolares mencionou: *“projetos escolares que enfatizassem a parceria família-escola”* (n=3); *“reunião de pais”* (n=2) e *“eventos escolares”*.

O grupo de docentes sobre o mesmo questionamento voltado às situações que podem promover a participação da família na escola, emitiu as seguintes respostas: *“projetos”* (n=11), *“reuniões”* (n=11), *“eventos comemorativos”* (n=9), *“palestras”* (n=4), *“exposição de atividades feitas pelas crianças”*, *“sorteios”*, *“Dia da Família na escola”* e *“conversas informais cotidianas”*. Salienta-se que os elementos mencionados não são excludentes, de modo que foram citados mais de um deles em uma única resposta dos docentes.

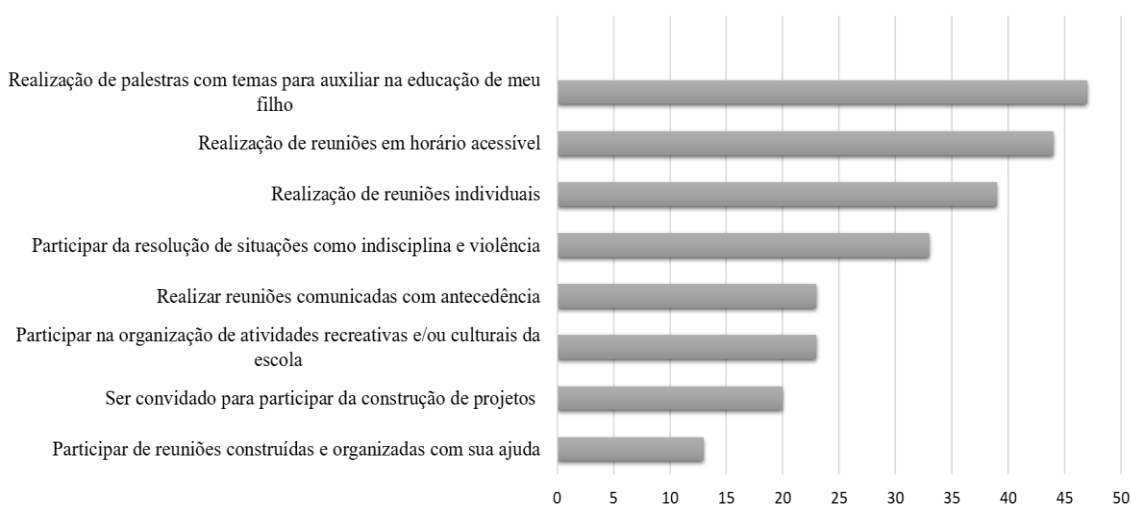
Por meio das respostas é possível observar que as situações mencionadas convergem para uma mesma direção: o chamamento dos pais à escola a partir de diferentes estratégias. É digno de menção que as situações verbalizadas compõem, segundo os participantes do estudo, ações que já tem sido realizadas nas instituições, sem

contudo, gerar um índice mais efetivo de envolvimento dos pais na vida escolar das crianças. A esse respeito é importante refletir sobre a qualidade das interações estabelecidas, bem como o modo em que essas situações são produzidas.

Para discutir como fortalecer a relação entre família e escola se tomará como base as respostas fornecidas pelos pais/responsáveis participantes do estudo. O questionário respondido por eles englobou questões acerca dos elementos que segundo suas concepções facilitariam sua participação na escola. Acredita-se, conforme Guzzo, Moreira e Mezzalira (2016), que a partir das informações advindas dos próprios sujeitos que compõem a escola é possível planejar e executar ações que fortaleçam as relações que se engendram no ambiente escolar.

Apresenta-se no gráfico 1 os elementos apontados por pais/responsáveis de crianças como facilitadores de sua maior participação na escola. Destaca-se que o elemento participação emergiu significativamente em trechos de falas dos profissionais e dos familiares no decorrer de diversos itens das entrevistas, embora no resgate feito na literatura na área da Psicologia Escolar sobre a relação família-escola a participação não tenha sido um campo explorado pelos pesquisadores. Dada a presença expressiva do termo participação nas verbalizações dos participantes, optou-se por examinar de forma mais detalhada como o referido termo é compreendido pelos sujeitos participantes do estudo.

Gráfico 1. Elementos apontados por pais/responsáveis de crianças como facilitadores de sua maior participação na escola de seus filhos



Como podemos visualizar, os elementos apontados pelos pais/responsáveis de crianças como facilitadores de sua maior participação na escola de seus filhos englobam a realização de palestras com temas para auxiliar na educação do filho na escola (n=47); a realização de reuniões em horário acessível (n=44); a realização de reuniões individuais (n=39); a participação da resolução de situações como indisciplina e violência (n=33); a realização de reuniões comunicadas com antecedência (n=23); a participação na organização de atividades recreativas e/ou culturais da escola (n=23); o convite para participar da construção de projetos (n=20) e a participação em reuniões construídas e organizada com sua ajuda (n=13).

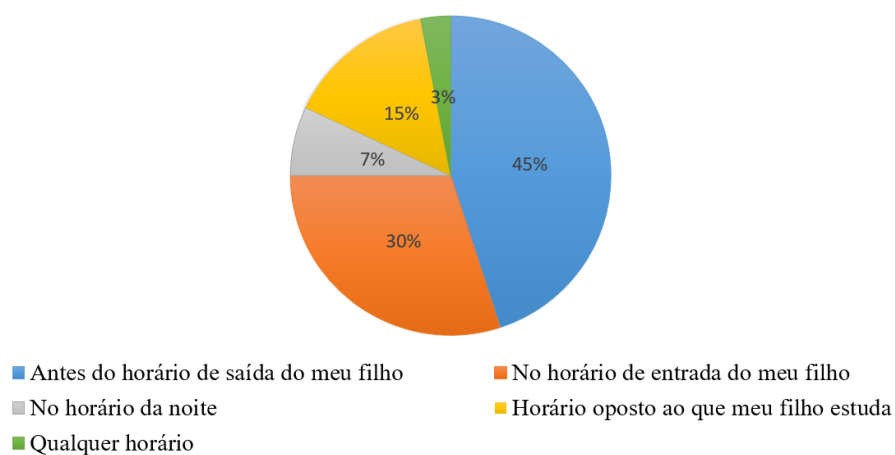
As informações presentes no gráfico não se coadunam, conforme é possível observar, com as indicações feitas pelas equipes escolares como situações que podem promover a participação da família na escola. Essa constatação corrobora com as postulações de Freitas (2016) para quem de maneira geral a escola não conhece efetivamente a população a que atente. Essa população geralmente é representada por discursos construídos no imaginário e no “achismo”. Para a autora, as equipes escolares

tem deduzido, a partir de um estigma, os pais, familiares e responsáveis dos estudantes. Perante isso, a necessidade de participação da família no sistema escolar está difundido, porém se reduz, na maioria dos casos, a exigências direcionadas às famílias.

De acordo com Afonso (1993), a escola possui como cultura dominante considerar a participação dos pais nos termos definidos por ela própria, ou seja, ela que determina o que é participação ou não. Nesse sentido, Oliveira (2010) afirma que atitudes dessa natureza advindas da escola acabam por afastar os pais da organização, quando o objetivo seria o oposto. Afonso (1993) afirma que em Portugal o conceito de participação parece estar relacionado com a expectativa da presença dos pais em reuniões ou encontros convocados pela escola e não pelo caráter de poder de decisão que esse conceito representa. As falas dos entrevistados do presente estudo indicam uma similaridade com a descrição da comunidade portuguesa, referida por Afonso (1993) sobre a participação dos pais.

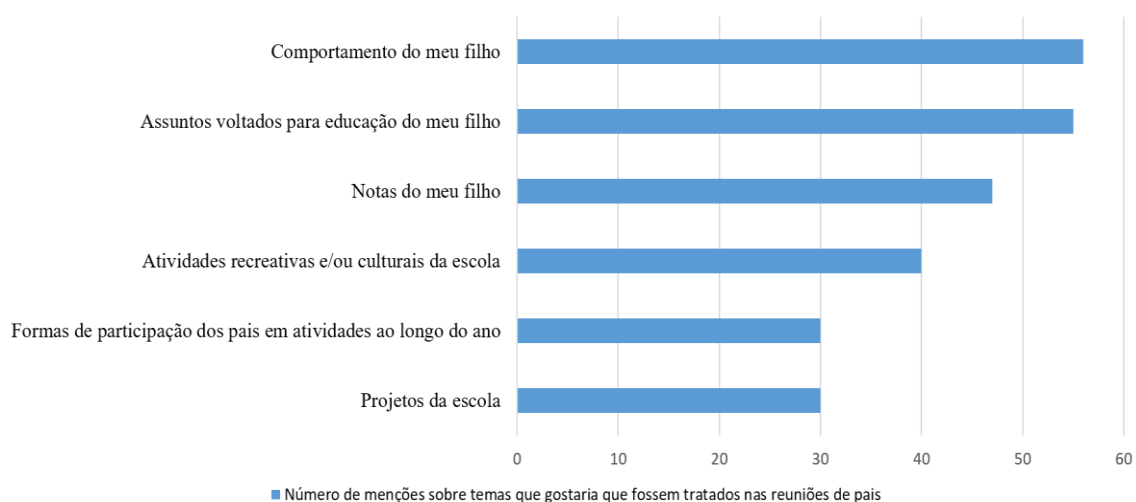
Outras informações foram levantadas no questionário direcionado aos pais/responsáveis sobre os elementos facilitadores da participação dos pais na escola, que podem ser utilizados pelas equipes escolares, especificamente pelo psicólogo escolar, para planejar estratégias de aproximação com as famílias. As referidas informações se referem aos seguintes elementos: melhor horário para participar das reuniões de pais na escola; temas que gostaria que fossem tratados nas reuniões de pais; situações que podem impedir a participação dos pais/responsáveis na escola; como gostariam de colaborar nas escolas de seus filhos e os motivos pelos quais frequentam as reuniões da escola. Os resultados da análise dessas questões são exibidos nos gráficos em seguida.

Gráfico 2. Melhor horário para participar das reuniões na escola



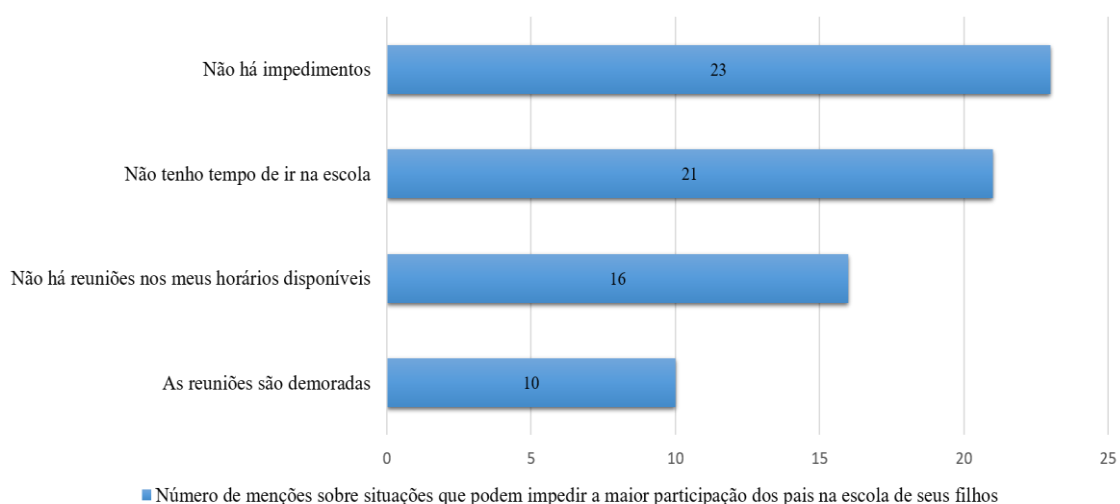
O gráfico 2 exibe informações dos pais/responsáveis participantes do estudo em relação ao melhor horário que consideram serem mais convenientes para participarem das reuniões na escola. Conforme é possível observar, dos 60 entrevistados, 45% preferem que as reuniões aconteçam antes do horário da saída do filho na escola, 30% elegeram o horário de entrada do filho na escola como o mais adequado para a realização de reuniões, 15% tem preferência pelo horário oposto ao que o filho estuda, 7% escolheram o horário da noite como o mais apropriado e 3% referiram que em qualquer horário escolhido pela escola é possível sua presença nas reuniões.

Gráfico 3. Temas que gostariam que fossem tratados nas reuniões dos pais



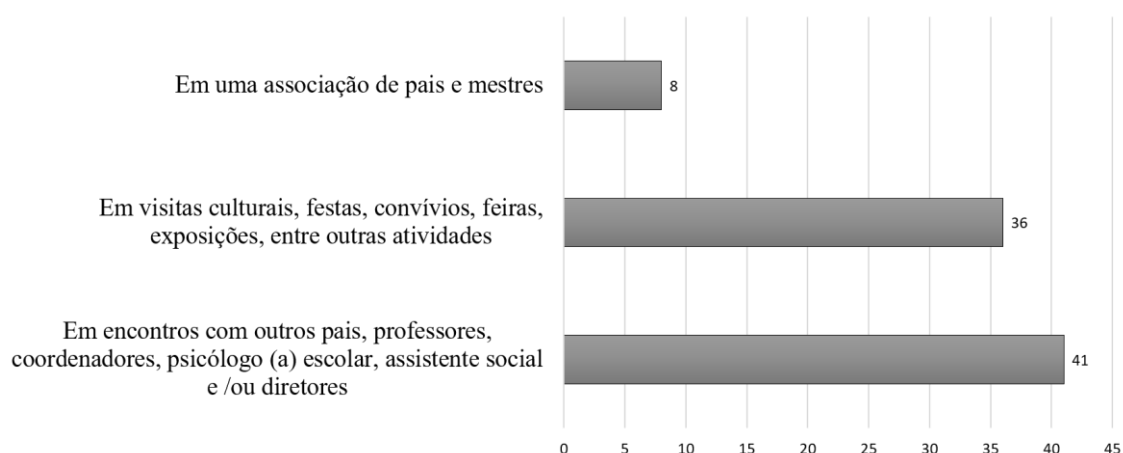
O gráfico 3 expõe o número de menções dos pais/responsáveis no que diz respeito aos temas que gostariam que fossem tratados nas reuniões escolares. Os assuntos de interesse explicitados foram: *comportamento do meu filho* (n=56), *assuntos voltados para a educação de meu filho* (n=55), *notas do meu filho* (n=47), *atividades recreativas e/ou culturais da escola* (n=40), *formas de participação dos pais em atividades ao longo do ano* (n=30) e *projetos da escola* (n=30).

Gráfico 4. Situações que podem impedir a maior participação dos pais na escola, segundo os pais/responsáveis participantes



O gráfico 4 exhibe as situações referidas pelos pais/participantes do estudo que, segundo eles, podem impedir sua maior participação na escola de seus filhos. Conforme é possível visualizar no gráfico, houve 23 indicações de que não há impedimentos dos pais/responsáveis participarem das reuniões escolares; 21 menções de que estes pais não tem tempo de ir na escola, 16 respostas de que não há reuniões nos horários disponíveis dos pais e 10 relatos de que as reuniões são demoradas.

Gráfico 5. Como os pais gostariam de colaborar na escola de seus filhos



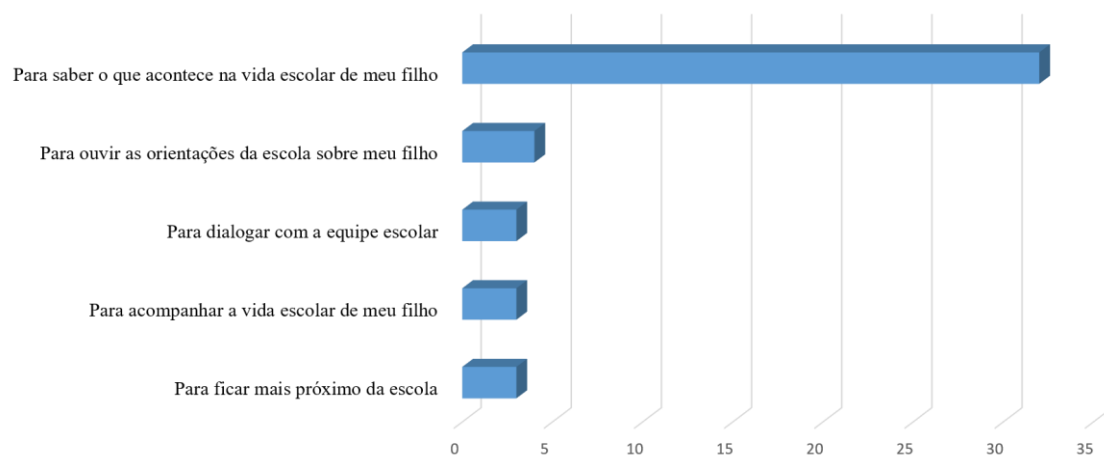
O gráfico 5 apresenta o número de menções dos pais/responsáveis sobre como gostariam de colaborar na escola de seus filhos. Os participantes referiram que gostariam de colaborar nas seguintes atividades: Em encontros com outros pais, professores, coordenadores, psicólogo (a) escolar, assistente social e/ ou diretores (n=41); em visitas culturais, festas, convívios, feiras, exposições, entre outras (n=36); em uma associação de pais e mestres (n=8).

Outro elemento oriundo das perguntas contidas no questionário direcionado aos pais/responsáveis que pode compor instrumentos a serem construídos pelas equipes escolares como forma de levantar informações para subsidiar práticas voltadas ao estreitamento da relação família-escola se referiu ao levantamento de informações sobre a frequência dos pais/responsáveis nas escolas.

Especificamente com a finalidade de conhecer a frequência dos pais nas reuniões escolares, foi perguntado: "*O (a) senhor (a) costuma frequentar reuniões na escola?*". Do total dos 60 pais/responsáveis entrevistados, 42 afirmaram que frequentam sempre as reuniões na escola, 13 indicaram que frequentam às vezes, e 5 indicaram que não

frequentam as reuniões nas instituições escolares. Os resultados das análises da referida questão estão exibidas no gráfico 6 a seguir:

Gráfico 6. Motivos pelos quais os pais frequentam as reuniões escolares



Como é possível visualizar no gráfico acima, houve 32 menções indicando que a razão de frequentar as reuniões na escola é para saber o que acontece na vida escolar da criança, 4 menções informando que é para ouvir as orientações da escola sobre o filho, e 3 menções referentes a motivos como dialogar com a equipe escolar, acompanhar a vida escolar da criança e ficar mais próximo da escola.

Os pais que mencionaram não participar das reuniões escolares, afirmaram que não frequentavam por não ter disponibilidade de tempo (n=2), pelas reuniões serem repetitivas (n=2) e desorganizadas (n=1). A justificativa de um desses pais é possível visualizar na fala a seguir:

“Eu te disse agora a pouco, eu vim numa única reunião. Eu achei desorganizado, não foi um debate, não foi nada, foi uma reunião qualquer, que falaram: seu filho vai para tal sala, apresentaram os professores, entendeu? O que eu acho que não precisava ser assim, podia ser na sala de aula, você fazer, ver como é que é, cada professor fazer uma reunião. Olha eu sou o professor de seu filho, devia tá todos os pais ali, que iam

diretamente conhecer. Foi uma bagunça danada que tava, não entendi nada. Era pra ser algo mais direcionado, por exemplo, os pais já falarem coisas importantes sobre os filhos. Seu filho pode comer alguma coisa, o que ele não pode comer, porque ele passa o dia todo aqui, ninguém sabe se meu filho é alérgico, não perguntaram, eu que tenho que tomar iniciativa, vir aqui procurar a escola. Olha ele não pode comer isso, ele toma medicamento, entendeu? Então questões importantes são deixadas de lado e fica muito na superficialidade”. (Responsável 25)

Na fala exposta acima é possível visualizar críticas à organização da reunião escolar, a menção da superficialidade nos encontros entre família-escola e sugestões de um pai no sentido de melhorias do ambiente educativo, a exemplo do arranjo das reuniões, que podem ser realizadas por segmentos de turmas, facilitando um contato direto com o professor de seu filho, a relevância de uma pauta de assuntos coerentes e relevantes para o processo de ensino-aprendizagem, a necessidade de investigações por parte da escola de elementos importantes sobre a criança, como as possíveis alergias ou outras informações que devem ser levantadas pela escola.

O questionário direcionado aos pais/responsáveis privilegiou também em uma de suas questões, em uma gradação desde “muito importante” a “não importante”, como os responsáveis consideravam a necessidade de sua participação nas reuniões escolares. Dos 60 participantes, 45 indicaram ser muito importante participar das reuniões, 12 sinalizaram ser importante, 2 selecionaram a opção pouco importante e 1 considerou não ser importante participar das reuniões.

No que se refere ao envolvimento pais-escola, 59 dos 60 participantes assinalaram no questionário a necessidade da escola ter um contato mais próximo com os pais e 43

dos 60 entrevistados indicaram que em sua concepção deveria existir reuniões e pais e mestres em maior frequência.

Esses indicadores possibilitam a reflexão sobre a participação das famílias nas escolas. Especificamente os sujeitos deste estudo parecem destoar do estereótipo indicado em falas dos profissionais que também fizeram parte dessa pesquisa, quando afirmaram que de maneira geral as famílias não tem colaborado com a escola na educação dos estudantes e tem delegado sua função aos espaços educativos e não vem se fazendo presente no processo de escolarização de seus filhos. O que é possível observar a partir dos relatos dos pais-responsáveis participantes é um contraponto a essas concepções. Do ponto de vista das famílias, estas tem participado e buscado ‘cumprir’ o que a escola tem proposto que se faça.

5.5 Eixo 5: Ações que os professores podem desenvolver para promover a boa relação entre família e escola

Esse eixo da pesquisa foi direcionado apenas ao grupo de gestores e professores, a partir da seguinte pergunta: *“Em sua opinião, o professor pode desenvolver ações no que se refere à relação família-escola? Se sim, quais?”*

O grupo de gestoras entrevistadas em sua totalidade afirmou que certamente os professores podem desempenhar atividades que favoreçam o vínculo entre família e escola. Foram mencionadas as seguintes ações que os professores poderiam desenvolver: “(...) convocar reuniões específicas de suas turmas” (n=3), “(...) trabalhar a relação família-escola a partir dos conteúdos escolares de forma interdisciplinar”, “(...) convidar os pais dos alunos para conversar”. “(...) aproximar o pai da escola” e “(...) favorecer a aproximação família-escola”.

As falas ainda trouxeram elementos importantes, não diretamente relacionados à pergunta, mas que expressam concepções marcantes das gestoras e que inclusive são reproduzidas por psicólogos e professores entrevistados, a exemplo da seguinte verbalização:

(...) às vezes com uma reunião a gente não consegue atingir todo mundo. Atinge pais de alunos que a gente nem necessita que eles venham na escola. Então os professores podem direcionar esse convite para os pais dos alunos que estão precisando, os que tem mais necessidade. Eles mantêm a relação através de facebook, de whatsapp, de telefonema, então assim se conversa com os pais pra que consiga ter essa boa relação. (Gestora 3).

Elucida-se nessa fala tanto o aspecto da convocação dos pais cujos alunos “tem mais necessidade”, remetendo à concepção de que os pais precisam ir na escola quando há algum problema na aprendizagem do filho, bem como o novo tipo de relação que tem se desenvolvido a partir das mídias digitais. A partir das novas tecnologias de informação os professores tem acesso a realidade que circunda o meio social da criança, porém é importante discutir se tais ferramentas tecnológicas aproximam ou afastam esses pais da escola, uma vez que podem fazer uso delas para se comunicar com os professores e considerarem não haver necessidade de sua presença no ambiente escolar.

Sobre essa mesma pergunta referente às ações que podem ser desenvolvidas pelos professores para favorecer a relação família-escola, do total de 30 professores entrevistados, 28 afirmaram que poderiam desenvolver ações para estreitar a relação família-escola e 2 indicaram que não. As seguintes ações foram mencionadas pelos professores como possibilidades de sua atuação na interface da relação família-escola:

“convidar os pais a participarem dos eventos escolares” (n=7), “desenvolver projetos com a turma” (n=5), “promover interação com os pais a partir das tarefas de casa” (n=5), “promover reuniões específicas com suas turmas” (n=4), “organização de oficinas para os pais” (n=2), “se aproximar dos pais por meio de diálogos não formais” (n=2), “desenvolver apresentações com as crianças para convidar os pais a assistirem e organizar palestras.”

Os docentes que consideraram que não deveriam desenvolver ações no sentido de promover a boa relação família-escola, justificaram suas respostas com as alocações que seguem:

Eu acredito que não. Isso é um dever mais da escola, instituição. Professor já tem muito trabalho em sala de aula pra ter que se dedicar com a questão da família. Talvez a escola tenha que puxar isso pra ela e encaixar os professores nesse processo, porque pra esperar que os professores tenham um contato direto com os pais eu acho que tem especialistas na escola suficientes pra isso, não é pra ficar sentado na cadeira. (Docente14).

Nota-se, a partir do extrato de fala, que existe a concepção de que o professor já possui muitas atribuições e o contato com os pais não faria parte de suas ações na escola. É relevante indicar que os docentes que emitiram respostas positivas sobre desenvolver ações para favorecer a relação família-escola, relataram dificuldades como a baixa frequência dos pais em reuniões e ausência de auxílio aos estudantes nas tarefas de casa das crianças e mencionam que embora exista empenho por parte das equipes escolares, os pais não se envolvem de maneira satisfatória na vida escolar dos filhos. Esse tipo de verbalização remete a indicações da literatura da Psicologia Escolar, revelando que muitas vezes a escola responsabiliza as famílias pela ausência de êxitos em suas práticas

pedagógicas, tal como segue: “(...) eu digo que toda dificuldade do aluno, todo o histórico do aluno positivo ou negativo eu associo à família” (Docente 23).

É notável na fala acima a atribuição de culpabilização às famílias pelos entraves na educação dos filhos. Esse tipo de discurso ratifica a afirmação de Ribeiro (2004) para quem embora nas décadas de 80 e 90 os estudos sobre a relação família-escola tenham buscado abandonar o esteriótipo de que as famílias são responsáveis pelos insucessos educacionais dos filhos, ainda na atualidade se verificam essas concepções.

5.6 Eixo 6: Profissionais da escola que podem trabalhar para favorecer a relação família-escola

O presente eixo foi organizado a partir da pergunta: “*Em sua opinião, que profissionais da escola podem trabalhar para favorecer a relação família-escola?*”. Esse questionamento foi direcionado ao grupo de gestoras, psicólogos escolares e professores.

As gestoras entrevistadas mencionaram: todos (n=5), psicólogo (n=3), assistente social (n=3), vigilantes (n=3), equipe técnica (n=2), orientadora educacional (n=2), merendeira (n=2) e supervisora. É importante destacar que tais menções não são excludentes.

No que se refere ao grupo de psicólogos entrevistados, a pergunta foi formulada da seguinte maneira: “*Em sua opinião, que profissionais da escola poderiam trabalhar com você no tocante à relação família-escola?*”. As respostas emitidas foram: todos (n=2), especialistas (n=2), serviço social, orientadora, supervisora e professores.

Já o grupo de professores respondeu: todos (n=15), psicólogo (n=11), assistente social (n=5), professores (n=5), especialistas (n=5), orientador (n=4), supervisor (n=3), diretor (n=3), psicopedagogo, auxiliar de serviços e porteiro.

A partir dos elementos apresentados nas respostas dos três grupos de profissionais, é possível observar a presença de uma concepção que valoriza o trabalho coletivo, uma

vez que preponderou a menção de que todos os profissionais das instituições podem contribuir na melhoria da relação família-escola. Essas concepções se alinham às pesquisas atuais na área da Psicologia Escolar que tem adotado uma perspectiva mais ampla no estudo das relações família-escola, considerando os diversos sujeitos que as compõem (Silva, 2008; Oliveira, 2007; Garcia, 2005; Reali & Tancredi, 2005). Esse resultado também pode ser analisado sob outra ótica, ao considerar que a indicação de que todos os profissionais devem atuar para favorecer a relação entre família-escola pode demonstrar ausência de clareza sobre as especificidades de cada profissional no contexto escolar.

Outro aspecto perceptível é a indicação da equipe de especialistas, sobretudo do psicólogo, como profissional que deve de modo mais acentuado se voltar para a promoção da melhoria da relação escola-família, tal como se expressa nas falas a seguir:

(...) eu vejo o papel do psicólogo como muito importante, fundamental nessa relação. A equipe técnica como um todo (...) (Gestora 1).

Eu acho que todos os profissionais de um modo geral, agora com especificidade dos especialistas (...) (Gestora 2).

Eu acho que a escola toda, mas sobretudo os técnicos, o pessoal da assistência social, o pessoal da psicologia, a própria direção (...) (Docente 28).

As referidas falas parecem indicar que embora os profissionais da escola não possuam clareza quanto ao trabalho do psicólogo escolar, compreendem que sua atuação tem especificidades no âmbito da relação família-escola.

5.7 Eixo7: Ações que podem ser desenvolvidas pelos psicólogos escolares para a promoção da relação família-escola

Para apreender as concepções dos profissionais das equipes escolares sobre o que consideram que os psicólogos escolares podem realizar na promoção da relação entre escola e família, foi perguntado: *“Em sua opinião, o psicólogo escolar pode desenvolver ações no que se refere à relação família-escola? Se sim, quais?”*.

Ao responderem a essa pergunta, as gestoras afirmaram que os psicólogos podem atuar na promoção da relação entre escola e família e indicaram como ações possíveis de desenvolvimento: chamar os pais para conversar (n=2), estabelecer contato com as famílias (n=2), realizar um trabalho em conjunto com a assistente social, realizar escuta com os pais, visitar os domicílios das crianças faltosas, intervir junto aos alunos que apresentam dificuldades na escolarização, realizar palestras sobre questões educacionais, mediar de conflitos, identificar dificuldades escolares dos estudantes e fazer terapia.

No que se refere ao grupo de psicólogos, foram citadas por esses profissionais as seguintes ações: chamar os pais para conversar (n=2), fazer avaliação das crianças, realizar encaminhamentos, promover reuniões de articulação entre escola e família, realizar palestras, fornecer orientação aos pais, realizar encontros contínuos com os pais.”

O grupo de docentes, por sua vez, mencionou: “não sei o papel do psicólogo escolar (n=7)”;

“ajudar a equipe escolar com orientações” (n=6); “desenvolver projetos junto com a equipe escolar para aproximar os pais da escola” (n=4); “conversar com os pais” (n=4); “fornecer orientação aos pais” (n=2); “promover reuniões”; “promover oficinas”; “investigar os motivos pelos quais as crianças faltam na escola”, “dialogar”, “ouvir as crianças”; “realizar escutas escolares de alunos e professores”; “emitir encaminhamentos”. Um dos docentes indicou que o papel do psicólogo depende do diagnóstico de cada aluno, referindo que *“cada caso é um caso”*.

Observa-se que os discursos trazem de forma recorrente a ideia de que os psicólogos devem trabalhar com problemas ou conflitos que envolvem os alunos, comportamentos considerados inadequados ou dificuldades no processo de escolarização e seus respectivos pais. Visualiza-se uma concepção restritiva acerca da prática do psicólogo e ainda resquícios de concepções sobre um trabalho clínico dentro da escola.

Para além disso, concebe-se como alarmante a constatação que parte dos docentes referem não conhecer o papel do psicólogo na escola, considerando que o psicólogo que está há menos tempo nas instituições estudadas possui 4 meses de atuação no ambiente do estudo, e que anterior a estes profissionais, todas as instituições possuíam psicólogos escolares. No contraponto disso, nota-se nas respostas que de maneira geral os profissionais mencionam práticas que se coadunam ao exercício do psicólogo escolar, tal como defendem teóricos da área (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Cavalcante, 2015; Andrada, 2005; Neves, 2011).

Salienta-se a relevância dos psicólogos escolares demarcarem suas funções no contexto educativo. De acordo com Medeiros e Braz-Aquino (2011) um dos grandes desafios desses profissionais é o de se fazer reconhecer pelas equipes escolares como agente mediador do processo educacional. As autoras afirmam que para superar esse desafio é relevante que os psicólogos escolares tenham clareza de suas funções e se apropriem das possibilidades de intervenção na área da Psicologia Escolar para que assim possam demonstrar à comunidade escolar as especificidades de seu papel profissional dentro da escola e mobilizem ressignificações sobre sua atuação no contexto escolar.

6. RESULTADOS QUE EMERGIRAM DA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DAS INSTITUIÇÕES

Foi realizada uma análise dos documentos oficiais das escolas estudadas a partir da leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e dos Planos de Ação Escolar, buscando localizar de que maneira a relação família-escola tem comparecido nesses documentos, bem como a forma que o trabalho do psicólogo escolar tem sido desenvolvido nas instituições. Os resultados dessa análise indicam que os PPP's das seis escolas que compuseram a pesquisa apresentam como meta a valorização da participação da família no ambiente escolar.

As metas constantes nos documentos oficiais se referem a: *“Promover momentos de participação com os pais, proporcionando uma maior interação entre escola e família”*; *“Fortalecer a integração escola-comunidade para que haja uma maior participação dos pais na vida escolar dos filhos”*; *“Promover eventos que favoreçam a melhoria da relação entre família-escola”*; *“Sensibilizar os pais sobre sua participação nas atividades escolares de seus filhos”*; *“Estimular a interação entre a tríade escola-sociedade-família”* e *“Promover encontros nos quais os pais possam vir à escola para que junto com a família encontre soluções de enfrentamento das dificuldades que permeiam o contexto educativo”*.

Nota-se que as referidas metas indicam sobretudo a busca pela participação dos pais na vida escolar dos filhos. Ressalta-se, no entanto, que os documentos não são claros em relação a como, na prática, se configura essa participação. Sobre esse conceito, retoma-se as formulações de Oliveira (2010), que indica como fenômenos distintos a frequência dos pais nos eventos escolares e sua participação na vida escolar dos filhos, a qual pressupõe os processos de tomada de decisão nos contextos educativos.

Outro ponto que merece destaque nos Projetos Político Pedagógicos analisados é a ausência de menção relativa a como as relações com as famílias se configuram nas escolas, embora seja explícito que o fortalecimento da integração escola/comunidade é um dos objetivos principais contidos nos documentos. Além disso, não são expostas as formas que se pretendem alcançar esse processo integrativo entre família e escola.

No que se refere ao trabalho do psicólogo escolar, todos os Projetos Políticos Pedagógicos analisados referem esse profissional como componente das equipes pedagógicas, contudo não explicitam as especificidades de ações a serem desenvolvidas por eles. As práticas desse profissional estão circunscritas em conjunto com os demais atores que compõem as equipes escolares e englobam o planejamento didático mensal, a organização bimestral dos conteúdos programáticos, a assistência pedagógica ao professor no cotidiano escolar, a implementação do currículo abordando temas transversais, a realização de reunião com os pais, o encaminhamento de alunos com necessidades específicas, a realização de reunião com os pais, a realização de visitas domiciliares e a realização de eventos pedagógicos, sociais e culturais.

Essa maneira de apresentar as ações do psicólogo escolar integrada às funções dos demais atores escolares, como professor, supervisor pedagógico, assistente social e gestores, possibilita depreender que existe uma ausência de clareza sobre as funções desse profissional no ambiente escolar, razão pela qual esta não é descrita de forma específica nos documentos oficiais.

Além da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos, realizou-se a leitura dos Planos de Ações dos Especialistas das escolas, que corresponde a um documento que se configura como um plano de intervenção da equipe de especialistas das instituições, formada por psicólogos, assistentes sociais, supervisores escolares e psicopedagogos. Segundo as informações contidas nos documentos, estes são elaborados partindo das

necessidades observadas na escola e se convertem em atividades consonantes com as ações contidas no Projeto Político Pedagógico, no intuito de amenizar as dificuldades encontradas no cotidiano escolar durante o ano letivo.

Ressalta-se que das seis escolas pesquisadas, apenas duas possuíam o referido documento. Os planos de ações estudados informavam que as escolas buscam estar sempre integradas à comunidade através de contatos com os pais e/ou responsáveis cotidianamente e nas reuniões bimestrais. Em um dos planos de ações foram apresentados os seguintes serviços realizados pela equipe de especialistas: escuta psicológica dos pais; orientação psicológica e pedagógica dos pais; acompanhamento psicológico e pedagógico dos alunos; reuniões bimestrais com os pais para a conscientização do seu papel na vida escolar do filho, orientação sobre o processo de aprendizagem, promoção de eventos cívicos e culturais e palestras e campanhas educativas. O outro plano de ação mencionou como atividades a serem desenvolvidas pelas equipes a organização e planejamentos pedagógicos, a realização de reuniões sistemáticas com a família e os professores, o acompanhamento, planejamento e desenvolvimento de projetos interdisciplinares, o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem dos alunos, o diagnóstico de dificuldades, o encaminhando quando necessário, aos serviços de assistência especializada, a realização de oficinas temáticas, a orientação de professores, alunos e família com relação aos problemas psicossociais, o acompanhamento junto aos docentes da frequência dos estudantes, a sistematização e acompanhamento do processo de avaliação do ensino e da aprendizagem, o acompanhamento de registros de diário de classe, o suporte pedagógico à gestão escolar e a promoção de práticas de educação inclusiva.

Convém destacar que, assim como os Projetos Político-Pedagógicos, os Planos de Ação escolares também não demarcam de maneira específica as atuações dos psicólogos

nem demais atores escolares, permitindo a mesma interpretação mencionada anteriormente.

Em relação às ações apresentadas nos respectivos planos, é relevante destacar alguns elementos citados como atuações do psicólogo na escola, a exemplo da escuta psicológica dos pais e acompanhamento psicológico dos alunos. A forma como essas intervenções são descritas nos documentos dão margem à compreensão de que ainda existem resquícios de práticas psicologizantes nos contextos educacionais. Marinho-Araújo (2014) defende que a escuta psicológica nos meios educacionais deve englobar os processos relacionais do contexto educativo, e deve ser configurada como uma escuta das vozes institucionais. Para a autora, uma análise crítica das inúmeras vozes das instituições a partir do conhecimento das concepções da comunidade escolar permite uma reconfiguração para a atuação do psicólogo na educação.

Ademais põe-se em relevo que práticas como o suporte pedagógico à gestão escolar se constitui como um tipo de atividade que os pesquisadores da área da Psicologia Escolar (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Cavalcante, 2015; Andrada, 2005; Neves, 2011) compreendem como função dos psicólogos na escola. Dessa forma, depreende-se que as ações apontadas como atuações dos psicólogos nas escolas pesquisadas refletem tipos de intervenções que ora se aproximam e ora se distanciam das premissas defendidas pelos estudiosos da Psicologia Escolar.

A partir da análise documental foi possível inferir que as equipes escolares têm direcionado sua atenção para a relevância de estabelecer parcerias com as famílias, contudo não descrevem as estratégias utilizadas para promover tais parcerias. Discute-se, ainda, além dos apontamentos aqui já expostos, a aplicabilidade desses Projetos Políticos Pedagógicos, uma vez que o que é prescrito nem sempre se materializa na prática cotidiana, bem como sua construção, considerando que por meio das informações

colhidas na presente pesquisa, houve menções que sugerem que estes projetos não são elaborados de maneira colaborativa.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou conhecer as concepções de familiares e agentes escolares sobre a relação família escola, enfatizando o papel do psicólogo escolar nessa relação. A referida temática tem sido apontada por profissionais de escolas públicas como uma das queixas mais frequentes em suas atuações nesses contextos.

A pesquisa realizada possibilitou, de maneira geral, identificar que as instituições responsabilizam as famílias pelos entraves na educação dos filhos e apontam dificuldades em estabelecer uma relação de parceria e participação efetiva com os familiares dos estudantes no processo de escolarização. Por outro lado, os familiares referem superficialidade nas informações compartilhadas nos encontros com as escolas e a necessidade de um contato mais próximo entre família e escola, embora mencionem o fácil acesso que possuem para interagir com as equipes escolares.

Outro ponto relevante foi a verificação de que família e escola conhecem suas responsabilidades específicas, entretanto, não reconhecem as funções compartilhadas pelas duas instituições. Essa ausência de compreensão sobre o papel conjunto da escola e da família no desempenho escolar de estudantes interfere diretamente no modo como ambas estabelecem suas relações (Oliveira, 2007). Tais constatações permitem visualizar, tal como apontam Oliveira e Marinho-Araújo (2010), que o campo relacional entre família e escola é marcado por tensões e conflitos que repercutem no aprendizado de estudantes e na dinâmica institucional.

Ressalta-se a relevância do estudo sobre as concepções dos agentes escolares para a compreensão das práticas que se engendram nos contextos educacionais, uma vez que a forma como os indivíduos concebem determinado fenômeno influencia diretamente o

modo que atuam diante desse fenômeno. Dito de outra forma, ao investigar as concepções de familiares e agentes escolares sobre a relação família-escola foi possível depreender como as práticas dos referidos agentes escolares tem se materializado nesse âmbito, conforme relatado pelos participantes do estudo. Além disso, a apreensão da forma como as comunidades escolares compreendem a relação família-escola possibilita a reflexão e o planejamento de ações que podem promover melhorias nas citadas dificuldades encontradas pelos agentes escolares nesse âmbito e a ressignificação dialética de concepções e práticas no contexto educativo.

Acerca dos elementos que emergiram na fala dos participantes, destaca-se o termo participação. O modo como o referido termo foi empregado nas falas possibilitou a compreensão de que a participação é entendida pelos participantes do estudo como a frequência em que os pais/responsáveis vão à escola e não como uma ação consciente e democrática que envolve o processo de tomada de decisão e que deve ser estabelecida entre escola e família. Nessa perspectiva retomou-se as formulações de Oliveira (2010) que identificou o mesmo tipo de compreensão de profissionais da educação acerca da participação em estudo realizado em uma comunidade escolar de Portugal.

No que se refere aos estudos na área da Psicologia Escolar que exploraram a temática da relação família-escola observou-se a necessidade de desenvolver pesquisas que explicitem, de forma mais detalhada, as estratégias que compõem as modalidades de atuação de psicólogos escolares junto a esses dois grupos. Conforme se observou a partir do levantamento da literatura realizado, a temática da relação família-escola é pouco explorada na Psicologia Escolar, em especial no que se refere a propostas de intervenção, não existindo na literatura produções que demarquem as funções dos psicólogos escolares especificamente direcionadas ao estreitamento da relação família-escola. Tal fato pode ser justificado em razão da família e escola fazerem parte de um sistema complexo e inter-

relacionado que não pode ser pensado de maneira isolada da vivência escolar. Diante disso, possivelmente os estudos tem buscado englobar os diversos elementos inseridos no processo educativo sem delimitar formas de atuação específicas do psicólogo frente aos fenômenos educativos. Menciona-se ainda que permanece na atualidade a ideia de que as famílias são culpadas, em grande medida, pelas dificuldades no processo de escolarização de crianças que frequentam escolas públicas, o que foi também observado nesse estudo. Esse resultado demonstra a necessidade de se produzir respostas para dirimir essa concepção reducionista e preconceituosa relativa a esse grupo social.

Convém destacar as contribuições da teoria histórico-cultural, formulada por Vygotsky (1984) para o presente estudo. O referido autor ao evidenciar o valor das interações sociais, dos processos de mediação, das vivências e das situações sociais de desenvolvimento humano, abriu caminho para abordar as práticas educativas, a relação entre família e escola e o trabalho do psicólogo escolar no bojo dessa relação. A teoria histórico-cultural permite a compreensão de que a escola e a família são ambientes privilegiados para a mediação e meio favorecedor dos processos de conscientização, o entendimento que a relação entre os contextos escola e família é marcada por contradições, crises e rupturas e que os processos de desenvolvimento ocorrem de maneira dinâmica, global e complexa.

Evidencia-se também a plausibilidade da teoria bioecológica, formulada por Urie Bronfenbrenner (1986), no tocante a explicação das influências recíprocas que ocorrem entre os sistemas. Essa teoria possibilita compreender as relações que se estabelecem entre família e escola num panorama mais amplo, envolvendo outros sistemas, a exemplo dos sistemas sociais e legislativos, que influenciam indiretamente essa relação. Resgata-se, por exemplo, a reflexão sobre os impactos que o Projeto de Lei que trata da obrigatoriedade da presença dos pais/responsáveis nas reuniões escolares exercerá, caso

aprovado, na relação entre família-escola. O referido exemplo explicita de maneira clara as influências dialéticas que estão circunscritas entre macrosistema e os microsistemas.

De maneira pontual, delineia-se agora a formulação da resposta à pergunta apresentada no título do presente trabalho, qual seja, “O que a Psicologia Escolar tem a dizer sobre a relação família-escola?”. Primeiramente é relevante mencionar que a literatura na área da Psicologia Escolar tem demonstrado uma preocupação com a temática da relação família-escola, conforme foi possível verificar no levantamento da literatura realizado no capítulo II, no entanto ressalta-se a necessidade de realização de mais estudos que relatem experiências de psicólogos escolares junto a essa relação, dado que são escassas as produções que se direcionam especificamente a atuação do psicólogo escolar nesse âmbito.

Ainda na busca de responder ao questionamento constante no título desse estudo considerou-se essencial retomar as próprias colocações dos participantes da pesquisa, uma vez que se compartilha da ideia de Guzzo, Moreira e Mezzalira (2016), que a partir de informações oriundas dos próprios sujeitos que compõem as escolas é possível formular e desenvolver ações que fortaleçam as relações que se engendram no ambiente escolar.

Partindo desse pressuposto, afirma-se que as informações fornecidas pelos participantes desse estudo, bem como o contato com a literatura da área da Psicologia Escolar possibilitou conhecer elementos que permitiram a formulação de uma proposta de atuação piloto inicial em forma de livreto contendo sugestões para os psicólogos que atuam em contextos escolares sobre como podem fortalecer as relações entre família e escola em suas instituições (Apêndice V).

Com efeito, defende-se que a Psicologia Escolar tem apresentado em seus estudos ações possíveis de serem implementadas no âmbito da relação família escola, porém para

desenvolver atuações contextualizadas e que gerem efeitos é imprescindível conhecer a comunidade escolar em que se está atuando. Como sugestão para o levantamento de informações relevantes sobre os pais/responsáveis, ambiente social e demandas mais proeminentes no contexto educativo indica-se que os psicólogos desenvolvam instrumentos, a exemplo do questionário direcionado aos pais utilizado na presente pesquisa, que possam fornecer informações para subsidiar sua prática.

Ademais sugere-se, como resposta à pergunta que norteou esse estudo, que os psicólogos escolares esclareçam sua função a todos os agentes escolares e proponha parcerias para atuar em coletividade, iniciem ações de aproximação com as famílias, proporcionem momentos de interação entre escola e família desde o primeiro dia de aula, planeje juntamente com a equipe escolar a primeira e demais reuniões com os pais, participe e contribua nas reuniões de pais e esclareça as funções da família e da escola, desmistifique concepções estereotipadas que possam existir na equipe escolar acerca das famílias dos estudantes, elabore estratégias que fortaleçam a relação escola-família, faça uso de materialidades artísticas, elabore instrumentos para conhecer a comunidade escolar e busque constantemente materiais que lhe auxiliem na construção de sua prática.

Nesse sentido salienta-se como elemento essencial para uma atuação efetiva diante da relação família-escola, uma formação básica e continuada que possibilite a apreensão de pressupostos teórico-metodológicos específicos produzidos pela psicóloga escolar. Dessa forma, é possível demarcar as especificidades do trabalho do psicólogo escolar, fortalecendo, de forma dialética, a relação entre teoria e prática profissional.

Destaca-se a relevância de explorar o trabalho do psicólogo como mediador da relação família-escola e salienta-se que escola e família devem trabalhar colaborativamente com vistas a reconstruir suas relações. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam subsidiar futuras práticas de psicólogos que atuam em

contextos educacionais, que promovam visibilidade das ações de psicólogos nos meios educativos e potencializem as relações interpessoais e os processos de ensino e aprendizagem.

Por fim, sugere-se o desenvolvimento de futuros estudos que possam realizar aprofundamentos metodológicos com a finalidade de ampliar o conhecimento sobre a relação família-escola e especificamente sobre modos de atuação do psicólogo escolar nesse âmbito. Espera-se que materiais direcionados à prática do psicólogo escolar na relação família-escola possam ser construídos a partir da concretude vivenciada por pesquisadores e profissionais que estudam a temática.

REFERÊNCIAS

- Almeida, S.F.C. (2002). O psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional. In: R.S.L. Guzzo (Org) *Psicologia Escolar: LDB e educação* (pp.77-90). Campinas, Editora Alínea.
- Alonso, R. F. (2009). Êxito escolar para todos. *Revista ibero-americana de educación*, 50 (1), 131-151.
- Afonso, N. (1993). A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas. *Inovação*, 6 (1), 131- 155.
- Andrada, E.G.C. (2003). Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(2), 171-178.
- Andrada, E. G. C. (2005). Focos de intervenção em psicologia escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 163-165.
- Antunes, M. A. M. (2011). Psicologia e Educação no Brasil: uma análise histórica. In: R. G. Azzi & M. H. T. A. Gianfoldoni (Orgs). *Psicologia e educação*. (pp.9-37) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Araújo, C. M. M. & Almeida, S. F. C. de (2003). Psicologia escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In S. F. C. de Almeida (Org.). *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 59-82). Campinas, SP: Alínea.
- Barbosa, R. M. (2008) *Psicologia Escolar nas equipes de atendimento/apoio à aprendizagem de Samambaia/DF: atuação institucional a partir da abordagem por competências*. (Dissertação de mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

- Barbosa, R. M., Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(3), 393-402.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.
- Bhering, E., Siraj-Blatchford, I. (1999). A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, 106, 191-216.
- Borges-Andrade, J. E., Bastos, A. V. B., Andery, M. A. P. A., Guzzo, R. S. L., & Trindade, Z. A. (2015). Psicologia brasileira: uma análise de seu desenvolvimento. *Universitas Psychologica*, 14(3), 865-880.
- Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- Braz-Aquino, F. S., Albuquerque, J. A. (2016). Contribuições da Teoria Histórico-cultural para a prática de estágio supervisionado em Psicologia Escolar. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(7), 225-235.
- Braz- Aquino, F. S., Lins, R. P. S., Cavalcante, L. A., Gomes, A. R. (2015). Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 71-78.
- Bronfenbrenner, U. (1989) Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, Greenwich, CT, JAI Press, 6, 187-249.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In: U. Bronfenbrenner (Org.). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 3-15). Thousand Oaks-CA, Sage.

- Bronfenbrenner, U., & Morris. P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: theoretical models of human development* (Vol.1, pp.993-1027). New York: John Wiley & Sons.
- Carvalho, M. E. P. (2000). Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 110, 143-155.
- Cavalcante, L de A. (2015). O psicólogo na rede pública de educação: concepções, formação e atuação profissional. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, Brasil.
- Cavalcante, L. A, Braz-Aquino, F. S. (2013). Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. *Psicologia em Estudo* (Impresso), 18(2), 353-362.
- Centurion, T. S., Miranda, V. R. (2009). Família, escola e o consultor e Psicologia Escolar/Educacional na contemporaneidade. In: Silva, M. B. (Org). *Consultoria em Psicologia Escolar/Educacional: Princípios teóricos e técnicos e contribuições de práticas sistematizadas*. Curitiba: Juruá.
- Correia, M. F. B. & Campos, H. (2000). Psicologia escolar: Histórias, tendências e possibilidades. Em O. H. Yamamoto & A. Cabral Neto (Orgs.), *O psicólogo e a escola* (pp. 59-97). Natal, RN: EDUFRN.
- Davis, K. M. & Lambie, G. W. (2005). Family engagement: A Collaborative, systemic approach for middle school counselors. *Professional School Counseling*, 9,144-151.
- Delors, J. (2003) Educação: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 17(36), 21-32.
- Fazenda, I. (2008) Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez.
- Freire, P.(2011) *Educação como prática de liberdade*. São Paulo.

- Freitas, F. L. (2016). A relação escola e família: análise de uma política em construção. Tese de doutorado. Campinas, SP.
- Garcia, H. H. G. O. (2005). Família e escola na educação infantil: um estudo sobre reunião de pais. (Dissertação de mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Guzzo, R. S. L. (1990). A família e a educação: uma perspectiva da integração família-escola. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 7 (1), 134-139.
- Guzzo, R. S. L. (1999) Novo paradigma para formação e atuação do Psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. IN Guzzo, R. S. L. (org.) *Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje*. Campinas, Ed. Alínea
- Guzzo, R. S. L. (2000). Risco e proteção: busca de indicadores para uma intervenção preventiva. Projeto de pesquisa CNPq. Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Guzzo, R. S. L. (2007). Escola amordaçada – compromisso do psicólogo com esse contexto. In A. M., Martínez (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social*. (2ª ed., pp. 17-29). Campinas: Alínea
- Guzzo, R. S. L. (2008). Psicologia em instituições escolares e educativas: apontamentos para um debate. In *Ano da psicologia na educação. Textos geradores* (pp. 53-61). Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., Moreira, A. P. G., Tizzei, R. P., & Silva Neto, W. M. F. (2010). Psicologia e educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(Esp.), 131-141.
- João Pessoa, Decreto de Lei Municipal nº 6.492.

- Leóntiev, A. N. (2004). Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski, por A. N. Leóntiev. In L. S. Vygotsky. *Teoria e método em Psicologia* (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1982).
- Lima, T. B. H., & Chapadeiro, C. A. (2015). Encontros e (des)encontros no sistema família-escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), 493-502.
- Machado, A. M. (2012). Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a Psicologia. In: M.G.D. Facci, M. E. M. Meira e S. C. Tuleski (orgs). *A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: Eduem.
- Marcondes, K. H. B., Sigolo, S. R. R. L. (2012). Comunicação e Envolvimento: Possibilidades de Interconexões entre Família-escola? *Paidéia*, 22(51), 91-99.
- Marques, R. (2002). *O envolvimento das famílias no processo educativo: resultados de um estudo em cinco países*. Recuperado de <http://saladepraticas.blogspot.com.br/2015/11/o-envolvimento-das-familias-no-processo.html?view=flipcard>
- Marinho-Araujo, C. M. (2009). Psicologia Escolar na educação superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. In C. M. Marinho-Araujo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp.155-202). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2010). Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. *Em aberto*, 23(83), 15-35.
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. de. (2005). Psicologia Escolar: Recriando identidades, desenvolvendo competências. Em A. M. Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso Social* (pp. 243-259). Campinas, SP: Alínea.

- Marinho-Araújo, C. M. (2014). Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública* (pp.153-175). Campinas: Alínea.
- Martínez, A. M. (Ed.). (2005). *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas, SP: Alínea.
- Martínez, A. M. (2010). *O que pode fazer o psicólogo na escola?* Em Aberto, 23(83), 39-53.
- Marx, K. (1984) O capital: crítica da economia política. São Paulo: Difel.
- Medeiros, L. G.; Braz-Aquino, F. S. (2011) Atuação do psicólogo escolar na rede pública de ensino: concepções e práticas. *Psicologia Argumento*, Curitiba, 29(65), 227-236.
- Mello, S. A. (2010). A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. *Psicologia USP*, 21(4), 727-739.
- Mendes, A.C.M. (2011). Oficina lúdica e mediação estética na formação continuada de psicólogos escolares (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Meshcheryakov, B. G. (2010). Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. *Psicologia USP*, 21(4), 703-726.
- Minayo, M. C. S. (2006). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora Hucitec.
- Moreira, A.P.G. (2015) Situação-limite e potência de ação: atuação preventiva crítica em Psicologia Escolar (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2014). A psicologia que defendemos na escola que vivemos: uma contribuição dos bastidores do ‘Voo da Águia’. In: Guzzo, R. S. L. (organizadora). *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores da educação pública*. Campinas: Alínea.

- Narvaz, M. G.; Koller, S. H. (2004) O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: Koller, S. H. (Org) *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*, (pp.55- 69) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Neves, M. M. B. J., & Almeida, S. F. C. (2003). A atuação da Psicologia Escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional* (pp.83-103). Campinas: Alínea.
- Neves, M. M. B. da J. (2011). Queixas escolares: conceituação, discussão e modelo de atuação. In: C. M. Marinho-Araújo, *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas: Átomo e Alínea (pp. 175-214).
- Nogueira, M.A. (2006). Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação & Realidade*. Vol. 31. N º2. p. 155-170.
- Nunes, L. de L., Alves, S. S., Ramalho, J. V., Braz Aquino, F. de S. (2014). Contribuições da perspectiva crítica de base histórico-cultural para a produção científica em psicologia educacional. *Educação e Pesquisa*, 40 (3), 667-682.
- Oliveira, C.B.E (2007). *Psicologia escolar e a relação família-escola no Ensino Médio: estudando as concepções desta relação*. (Tese de doutorado). Disponível em: http://bdtd.bce.unb.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2673.
- Oliveira, C. B. E., Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27(1), 99-108.
- Oliveira, M. C. G. L. (2010) Relação família-escola e participação dos pais. (Dissertação de mestrado) Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- Oliveira, M. K. de (2010). Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione.

- Oliveira, K. L., Cantalice, L. M., Joly, M. C. R. A., Santos, A. A. A. (2006). Produção científica de 10 anos da revista *Psicologia Escolar e Educacional* (1996/2005). *Psicologia Escolar Educacional*, 10, (2), 283-292.
- Patto M. H. (1990). A produção do fracasso escolar. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Pino, A. (2010). A criança e seu meio: contribuição de Vygotsky ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, 21(4), 741-756.
- 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.
- Realí, A. M. M. R., & Tancredi, R. M. S. P. (2002). Interação escola-famílias: concepções de professores e práticas pedagógicas. In M. G. N. Mizukami & A. M. M. R. Realí (Orgs.), *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola* (pp.74-98). São Carlos: EdUFSCar.
- Realí, A. M. M. R., Tancredi, R. M. S. P. (2005). A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. *Paidéia*, 15 (31), 239-247.
- Reis, L.P. C. (2010) A participação da família no contexto escolar. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade do Estado da Bahia- UNEB.
- Richardson, R. J.; Peres, J. A. S. ; Wanderley, J. C. V. ; Correia, L. M. & Peres, M. H. M. (2011). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Ribeiro, D. F. (2004) Os bastidores da relação família – escola. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto USP, Ribeirão Preto, SP.
- Ribeiro, D. F., Andrade, A. S. (2006). A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paidéia*, 16(35), 385-394.
- Santos, E. R.F.; Ramos, D. D.; Salomão, N. M. R. (2015). Concepções sobre desenvolvimento infantil na perspectiva de educadoras em creches públicas e particulares. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 189-209.

- Silva, M.L.S. (2008). Relação escola-família: possibilidade de aproximação em situação de dificuldades de aprendizagem dos alunos. (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC-SP.
- Silva, S.M.C. da (2005). Psicologia Escolar e arte: uma proposta para a formação e atuação profissional. Campinas: Editora Alínea.
- Silva, S.S.G.T. (2015). Contribuições da mediação estética para as ações do psicólogo escolar educacional: um estudo exploratório. Trabalho de Conclusão de Curso de Psicologia. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.
- Silva, S. S. G. T., Braz- Aquino, F. S., Albuquerque, J. A., Rodrigues, L. F. (2015) "Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar: relato de práticas". In: *Anais do 9º Congresso Norte e Nordeste de Psicologia* (p. 662-663). Salvador, BA.
- Silva Neto, W. M. F. S., Guzzo, R. S. L., Moreira, A. P. G. (2014). Estagiários de Psicologia na escola: o que os bastidores revelam para a formação profissional? Em R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública* (pp.197-216).
- Silveira, L. M. O. B. (2007). A interação família-escola frente aos problemas de comportamento da criança: uma parceria possível? (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Silveira, L. M. O. B., Wagner, A. (2009). Relação Família-Escola: Práticas educativas utilizadas por pais e professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 283-291.
- Soares, C. C. (2014). Relação família-escola no contexto da inclusão de crianças com transtorno do espectro autista. (Dissertação de mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS.

- Souza, M. P. R. (2010). A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios. Tese de LivreDocência, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Souza, V. L. T. (2004). A interação na escola e seus significados e sentidos na formação de valores: um estudo sobre o cotidiano escolar. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- Souza, V. L. T. (2008). Psicologia e Compromisso Social: reflexões sobre as representações e a identidade do Psicólogo Escolareducacional. *Revista Eletrônica de Psicologia e Políticas Públicas*, 1(1), 14-34.
- Souza, V. L. T. (2009). Educação, Valores e Formação de Professores: contribuições da Psicologia Escolar. In C. M. Marinho-Araujo. *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (pp. 133-151). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Souza, V. L. T., & Andrada, P. C. (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 30(3), 355-365.
- Souza, V. L. T., Andrada, P. C., Pissolatti, L. M., Venancio, M. M. R. (2013). Os sentidos da escola para os pais. *Psicologia da Educação*. 36(1), 55-66.
- Souza, V. L. T., Petroni, A. P., & Dugnani, L. A. C. (2011). A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em Psicologia Escolar. In R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.), *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras* (pp.261-285). Campinas: Alínea.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1933-1934/2006). *Obras Escogidas, Tomo IV – Psicología infantil*. Madri, Espanha: Visor.

- Vygotsky, L. S. (1996). El problema de la edad. In Obras Escogidas IV: Psicología infantil (pp.251-276). Madrid: Visor. (Originalmente publicado en 1932).
- Vygotsky, L. S. (2004). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wanderer, A., & Pedroza, R. L. S. (2010). Elaboração de projetos político-pedagógicos: reflexões acerca da atuação do psicólogo na escola. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 121-129.

APÊNDICES

APÊNDICE I: Questionário direcionado aos pais e/ou responsáveis



Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL)

Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (PPgPS)

Questionário aos Pais e/ou Responsáveis

Prezados pais ou responsáveis, a educação se constrói no coletivo, com a participação de todos (**pais, gestores, equipe de especialistas, professores e funcionários**). Por este motivo gostaríamos de sua colaboração no sentido de responder as perguntas abaixo. As informações obtidas serão fundamentais para construção de um perfil dos responsáveis/pais e das crianças que estão inseridas nesta escola.

I – DADOS DO(A) ALUNO(A):

01. Idade: _____ Sexo: () M () F

02. Ano/série: _____

03. A criança frequentou creche/pré-escola () sim () não Desde que idade? _____

04. Estudou antes em outra (s) escola(s)? () sim () não

05. Como o (a) senhor(a) descreve a experiência escolar de sua/seu filho(a) nessas escolas?

06. Repetiu alguma ano/série? () sim () não

Qual? _____

07. Participa de alguma atividade fora do horário escolar? () sim () não

Qual? _____

II – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

08. Responsável pelo(a) aluno(a) e parentesco:

09. Nível de instrução /escolaridade dos pais:

Mãe/Pai

- | | |
|---|--|
| () E. Fundamental I completo (1º ao 4º ano) | () E.Fundamental I completo (1º ao 4º ano) |
| () E. Fundamental I incompleto | () E.Fundamental I incompleto |
| () E. Fundamental II completo (5º ao 9º ano) | () E.Fundamental II completo (5º ao 9º ano) |
| () E. Fundamental II incompleto | () E.Fundamental II incompleto |
| () E. Médio completo | () E.Médio completo |
| () E. Médio incompleto | () E.Médio incompleto |
| () E. Superior completo | () E.Superior completo |
| () E. Superior incompleto | () E. Superior incompleto |

10. Ocupação/atividade profissional:

Mãe:_____

Pai:_____

Faixa Salarial:

Mãe: () 1 a 3 () 4 a 5 () +6

Pai: () 1 a 3 () 4 a 5 () +6

Tempo neste trabalho:

Mãe:_____

Pai:_____

Carga Horária:

Mãe:_____

Pai:_____

Nº de dias/semana trabalhado

Mãe:_____

Pai:_____

11. Quantas pessoas trabalham na sua casa?

12. Relação conjugal dos Pais:

() Viúvo(a) () Casados () Separados () Conviventes () Solteiros

Em caso de separação, a criança vive com quem?

13. Nº de irmãos / Sexo /

Idades:_____

14. Posição no bloco familiar (1º, 2º, 3º, caçula):

15. Tem irmão(ã) estudando nesta escola?

() Não

() Sim

Séries: _____

16. Para você, qual a função da família e da escola no aprendizado de seu filho (a)?

17. Como você descreve a sua relação com a escola?

18. A escola desenvolve algum projeto que envolva a família? Caso sim descreva.

19. Como você descreve a aprendizagem escolar de seu filho?

20. Como você descreve a relação de seu filho com os colegas e professores?

SUA PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

21. O (a) senhor(a) costuma frequentar reuniões na escola?

☐ Não ☐ Sim ☐ Às vezes.

Porquê? _____

22. Para você, participar das reuniões de pais e mestres para saber como seu filho está na escola é:

☐ Muito importante ☐ Pouco importante ☐ Importante ☐ Não é importante ☐

Outros

Por que?

23. Você acha que a escola deve ter um contato mais próximo com os pais?

☐ Sim ☐ Não

Porquê?

24. Você acha que deve haver reuniões pais e mestres com frequência?

☐ Sim ☐ Não

Por que?

25. Marque um X em quais aspectos facilitariam sua maior participação na escola?

☐ Realizar de reuniões em horário acessível.

☐ Realizar reuniões individuais

☐ Ser convidado para participar da construção de projetos como cidadania, valores, artes e outros

☐ Participar na organização de atividades recreativas e/ou culturais da escola.

☐ Participar da resolução de situações como indisciplina, violência, questões de estrutura física da escola.

☐ Participar de reuniões construídas e organizadas com sua ajuda.

☐ Realizar reuniões avisadas com antecedência

☐ Realizar de palestras com temas para auxiliar na educação de meu filho (a)

()Outros _____

26. Marque um X no melhor horário para você participar das reuniões de pais na escola?

() No horário de entrada do meu filho

() Antes do horário de saída do meu filho

() Horário oposto ao que meu filho estuda

() No horário da noite

() Outros: _____

27. Marque um X nos temas você gostaria que fosse tratado nas reuniões de pais?

() Assuntos voltados para educação do meu filho

() Projetos da escola

() Atividades recreativas e/ou culturais da escola

() Formas de participação dos pais em atividades da escola ao longo do ano.

() Comportamento do meu filho

() Notas do meu filho

() Outros: _____

28. Para você que situações das abaixo referidas podem impedir sua maior participação na escola?

() Não tenho tempo de ir à escola.

() Não há reuniões nos meus horários disponíveis

() As reuniões são demoradas.

() Não há reuniões

()Outros: _____

29. Sobre a participação dos pais na escola, como o senhor acha que gostaria colaborar?

() Em uma Associação de Pais e Mestres.

() Em encontros com outros pais; professores; coordenadores; psicólogo(a) escolar; assistente social e/ou diretores.

() Em visitas culturais (teatro, zoológico, estação ciência) festas, convívios, feiras, exposições entre outras atividades.

() Outras formas _____

APÊNDICE II: Roteiro de entrevista para Gestores Escolares

Dados sociodemográficos

Idade: _____ Sexo () feminino () masculino

Ano de formação/graduação: _____

Instituição de formação: _____

Pós-graduação: () Não () Sim _____

Ano de pós-graduação: _____

Trabalha em outra instituição: () Não () Sim _____

Caso trabalhe, que função exerce: _____

- 1) Como você descreve a relação família-escola em sua instituição?
- 2) Qual o papel da escola e o papel da família no processo de escolarização dos estudantes?
- 3) A escola desenvolve algum projeto que envolve a família dos estudantes? Qual (ais)?
- 4) Em sua opinião, o professor pode desenvolver ações no que se refere à relação família-escola? Se sim, quais?
- 5) Na sua opinião, que situações podem promover a participação da família na escola?
- 6) Na sua opinião, que profissionais da escola podem trabalhar para favorecer a relação família-escola? Como eles podem contribuir?
- 7) Em sua opinião, o psicólogo escolar pode desenvolver ações no que se refere à relação família-escola? Se sim, quais?

APÊNDICE III: Roteiro de entrevista para Psicólogos Escolares**Dados sociodemográficos**

Idade: _____ Sexo () feminino () masculino

Ano de formação/graduação: _____

Instituição de formação: _____

Área de estágio: _____

Pós-graduação: () Não () Sim _____

Ano de pós-graduação: _____

Trabalha em outra instituição: () Não () Sim _____

Caso trabalhe, que função exerce: _____

- 1) Como você descreve a relação família-escola em sua instituição?
- 2) Qual o papel da escola e o papel da família no processo de escolarização dos estudantes?
- 3) A escola desenvolve algum projeto que envolve a família dos estudantes? Qual (ais)?
- 4) Em sua opinião, que situações podem promover a participação da família na escola?
- 5) Em sua opinião, o psicólogo escolar pode desenvolver ações no que se refere à relação família-escola? Se sim, quais?
- 6) A escola tem solicitado a você algum trabalho específico junto à família dos estudantes? Se sim, como acontece esse trabalho?
- 7) Na sua opinião, que profissionais da escola poderiam trabalhar com você no tocante à relação família-escola?

APÊNCIDE IV: Roteiro de entrevista para Professores**Dados sociodemográficos**

Idade: _____ Sexo () feminino () masculino

Ano de formação/graduação: _____

Instituição de formação: _____

Pós-graduação: () Não () Sim _____

Ano de pós-graduação: _____

Trabalha em outra instituição: () Não () Sim _____

Caso trabalhe, que função exerce: _____

- 1) Como você descreve a relação família-escola em sua instituição?
- 2) Qual o papel da escola e o papel da família no processo de escolarização dos estudantes?
- 3) A escola desenvolve algum projeto que envolve a família dos estudantes? Qual (ais)?
- 4) Em sua opinião, o professor pode desenvolver ações no que se refere à relação família-escola? Se sim, quais?
- 5) Na sua opinião, que situações podem promover a participação da família na escola?
- 6) Na sua opinião, que profissionais da escola podem trabalhar para favorecer a relação família-escola? Como eles podem contribuir?
- 7) Em sua opinião, o psicólogo escolar pode desenvolver ações no que se refere à relação família-escola? Se sim, quais?

Apêndice V. Proposta de intervenção para psicólogos escolares em forma de livreto

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM PSICOLOGIA SOCIAL (PPGPS)

NÚCLEO DE ESTUDOS EM INTERAÇÃO SOCIAL E
DESENVOLVIMENTO INFANTIL (NEISDI)

APOIO: 
Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico

RELAÇÃO FAMÍLIA – ESCOLA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO: PROPOSIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR



JÉSSICA ANDRADE DE ALBUQUERQUE*

FABÍOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO**

SOBRE NÓS:

O material que ora se apresenta contém sugestões de como fortalecer a relação família-escola em contextos de instituições públicas de ensino e foi elaborado a partir do desenvolvimento de uma dissertação de mestrado acerca das concepções de familiares e agentes escolares sobre a relação família-escola. A referida dissertação é parte dos estudos realizados no Núcleo de Estudos em Interação Social e Desenvolvimento Infantil (NEISDI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que desenvolve atividades de pesquisa no campo da Interação social e desenvolvimento infantil com propostas de intervenção que englobam contextos de desenvolvimento e educação. Esse material é produto de pesquisas produzidas pelo NEISDI que visam subsidiar a atuação de profissionais da educação, tais como psicólogos (as) escolares, na perspectiva de promover e potencializar atuações críticas, reflexivas e transformadoras.

*Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba (PPGPS/UFPB)

**Profª Drª vinculada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba (PPGPS/UFPB)

A escola e a família são sistemas que compartilham a tarefa de preparar as crianças e adolescentes para a inserção na sociedade. A parceria entre ambas é capaz de potencializar os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes e de toda a comunidade escolar.

A relação entre família e escola tem sido descrita em pesquisas na área da Psicologia Escolar como fragilizada e marcada por tensões e conflitos. Relatos de pesquisa em psicologia escolar apontam como uma das principais dificuldades de atuação em contextos escolares o trabalho do (a) psicólogo (a) escolar junto à relação família-escola.

Diante de tais questões levantam-se as seguintes perguntas: O que o psicólogo escolar pode fazer para promover essa relação? Como favorecer relações respeitadas, democráticas e de parceria entre a escola e a família?

É com o objetivo de responder a questionamentos como esses que apresentamos o presente livreto, cujo conteúdo é resultado de pesquisas e intervenções realizadas em escolas da rede pública de ensino da cidade de João Pessoa (PB).

Salientamos que essa proposta tem como principal objetivo mobilizar ações que o psicólogo escolar pode desenvolver junto às instituições nas quais atua, considerando suas especificidades e redes de interações que se constroem em cotidianos e dinâmicas próprias.

Por isso, destacamos que as informações contidas neste livreto não têm a pretensão de se constituir em um modelo de atuação, dado que cada escola tem uma história de relações específica com as famílias. Dessa forma, considera-se que é necessário um trabalho de conhecimento do contexto de atuação para que uma proposta tenha viabilidade e promova respostas condizentes com as demandas e contextos nos quais estarão os profissionais da educação.

AÇÕES DO PSICÓLOGO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

ESCLARECENDO AS FUNÇÕES A TODOS OS AGENTES ESCOLARES

Um dos pontos fundamentais do trabalho do psicólogo escolar é apresentar a todos os agentes escolares (gestores, professores, equipe técnica, pais, estudantes e demais profissionais da escola) suas funções e as possíveis contribuições para os diversos segmentos da escola. É importante o esclarecimento de que suas intervenções na escola pressupõem um trabalho colaborativo com toda a equipe escolar, e por isso é essencial estabelecer parcerias com todos os agentes escolares. Sugere-se que os psicólogos exponham continuamente suas atribuições no contexto educativo, seja nas reuniões pedagógicas ou por meio de quadro de avisos, panfletos, cartilhas ou folders; e busquem construir relações com a equipe da escola.

Com a criação de tais parcerias é possível desenvolver intervenções direcionadas a demandas variadas, inclusive a da construção de uma relação de parceria entre família e escola. Ressalta-se que o planejamento de qualquer intervenção deve ser pensado com a equipe.

AÇÕES DE APROXIMAÇÃO COM AS FAMÍLIAS

Como sugestão para o favorecimento de relações de parceria entre família e escola, propõe-se como uma ação inicial a aproximação com as famílias dos estudantes desde o processo de matrícula.

Sugere-se que o psicólogo proponha que no período de matrícula haja um momento para conhecer as concepções dos familiares sobre a relação família-escola, a partir de um instrumento psicológico a ser elaborado pelo próprio profissional, o qual deve englobar questões que possibilitem ao psicólogo conhecer as características de cada grupo, suas experiências com as escolas de seus filhos, as expectativas sobre a escola e sua participação no processo de escolarização dos filhos. Esse levantamento pode revelar indicadores de ações que facilitem uma maior participação dos pais, suas concepções e sentimentos sobre a escola, além de dúvidas.

Pode ser questionado, por exemplo, quais os melhores horários para serem realizadas as reuniões escolares, como os pais gostariam de participar na vida escolar de seus filhos, o que sugerem aos professores de seus filhos, quais assuntos gostariam que fossem abordados nas reuniões escolares, se conhecem o papel que a família ocupa no Projeto Político Pedagógico da escola, sugestões para a estrutura das reuniões e suas pautas, entre outras perguntas.

Além disso, a equipe escolar pode criar situações em que se esclareçam os papéis específicos, mas intercambiáveis da família e da escola a partir do acolhimento dos pais/responsáveis na escola, distribuição de convites para uma aula inaugural, de panfletos e folders sobre a importância da parceria entre a família e a escola e o incentivo aos pais a serem parceiros da escola. Sugere-se que nesses encontros toda a equipe, incluindo os psicólogos, possam fazer uso de recursos audiovisuais e estéticos que permitam a produção de sentidos e a circulação de pensamentos, falas e afetos.

PROMOVENDO MOMENTOS DE INTERAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NO PRIMEIRO DIA DE AULA

O primeiro dia do ano letivo geralmente é aguardado por estudantes e pais com ansiedade. Esse dia é propício para a realização de uma "aula inaugural", em que pais, professores, equipe escolar e estudantes possam interagir e iniciar a construção de vínculos. Indica-se para esse momento, a apresentação, de forma sucinta, de informações sobre o funcionamento da escola, seus projetos e regimento interno, além de abrir espaço para que os pais/responsáveis possam expor suas expectativas sobre o ano escolar que se inicia. Também sugere-se a exposição dos projetos que já foram desenvolvidos e os que podem ser implementados na escola com a parceria dos pais/responsáveis. Nessa oportunidade pode ser feito o convite aos pais para a primeira reunião escolar. É importante que nesse primeiro contato entre escola e família se invista no diálogo com os pais e que se busque aproximações com os familiares.

PLANEJAMENTO DA PRIMEIRA REUNIÃO DE PAIS JUNTO COM A EQUIPE

É essencial que o psicólogo escolar participe do planejamento de todas as reuniões de pais, colaborando, juntamente com a equipe escolar, para o processo em busca de melhores condições de ensino-aprendizagem e de relações interpessoais.

Durante o planejamento, faz-se imprescindível ouvir os professores e buscar compreender como consideram sua relação com as famílias e conhecer suas concepções acerca dos familiares dos escolares.

A partir dessas informações e daquelas já colhidas no processo de matrícula é possível planejar intervenções direcionadas às famílias e à equipe escolar, caso essa seja uma demanda da instituição. Indica-se que as reuniões de pais ocorram em segmentos de turma, facilitando a interação dos pais com os professores de seus filhos e possibilitem um diálogo mais específico às demandas de cada turma.

PARTICIPAÇÃO E CONTRIBUIÇÃO NAS REUNIÕES DE PAIS, ESCLARECENDO AS FUNÇÕES DA FAMÍLIA E DA ESCOLA

O psicólogo escolar deve estar presente em todas as reuniões e é seu papel contribuir nesses espaços de diálogo. Como sugestão para sua intervenção na primeira reunião escolar, indica-se um momento de discussão sobre as funções da escola e da família. O material dessa discussão já deve ter sido lido e discutido com a equipe escolar, principalmente com os docentes.

É essencial a compreensão do papel que cada contexto possui no desenvolvimento dos estudantes. Tanto a escola, quanto a família devem cumprir suas atribuições e a reunião escolar deve englobar a discussão dessas questões. É um espaço para trocas de ideias e expectativas, para firmar parcerias e o compromisso de ser atuante no desenvolvimento de seus filhos/ estudantes.

Esse momento deve privilegiar verbalizações propositivas sobre os estudantes, com foco principal na escuta dos presentes, nas habilidades e conhecimentos adquiridos.

DESMISTIFICANDO CONCEPÇÕES ESTEREOTIPADAS QUE POSSAM EXISTIR NA EQUIPE ESCOLAR ACERCA DAS FAMÍLIAS DOS ESTUDANTES

Pesquisas na área da Psicologia Escolar indicam que muitas vezes as equipes escolares possuem concepções estereotipadas sobre as famílias dos estudantes, como por exemplo, que a família não se importa com a educação do filho, que coloca a criança na escola e não se importa com a aprendizagem dela, entre outras concepções. Tais pensamentos sobre as famílias deflagram maior distanciamento desses professores, os quais provavelmente ficam desmotivados com essa suposta ausência de comprometimento dos familiares. Destaca-se que considerar esse quadro como algo generalizado pode imobilizar os atores envolvidos. Por isso a importância de se conhecer as famílias e histórias escolares de cada criança para assim poder ter um quadro mais realista do grupo com o qual se trabalha.

Os psicólogos escolares podem realizar um trabalho voltado à equipe da escola com o objetivo de ressignificar tais concepções estereotipadas e promover reflexões, a exemplo de levantar as possíveis situações que favoreçam um envolvimento efetivo da família na escola.

Essas intervenções junto à equipe escolar podem ser mediadas por vídeos, músicas, filmes, entre outros recursos que o profissional dispõe. Nesses contatos com a equipe, podem ser apresentadas as considerações que as famílias fizeram no instrumento que responderam e a partir disso a equipe terá uma visão mais realista sobre as possibilidades de melhoria apontadas pelas famílias sobre sua relação com a escola.

ELABORAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA FORTALECER A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Diante da análise das respostas do instrumento direcionado aos familiares no período de matrícula escolar e de tê-lo discutido com a equipe da escola, bem como de todo o processo de participação nas ações escolares, o psicólogo terá informações consistentes para elaborar intervenções que possam ressignificar concepções dos agentes escolares e promover o envolvimento entre família e escola. Um exemplo que pode ilustrar esse ponto são os resultados do presente estudo, os quais revelaram que a maioria dos familiares respondentes gostaria que fossem realizadas palestras nas escolas com diferentes profissionais sobre temas de seu interesse e gostariam também de participar das visitas culturais da escola, das feiras e exposições, as quais nas instituições pesquisadas os pais não podiam estar presentes.

Essas informações podem subsidiar intervenções de psicólogos (as) escolares, baseadas em elementos citados pelos próprios familiares.

BUSCA CONSTANTE DE MATERIAIS QUE POSSAM AUXILIAR NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

É importante que o psicólogo escolar esteja sempre atento aos estudos e pesquisas-intervenção da área e que busque se apropriar de materiais disponíveis que favoreçam uma prática crítica e reflexiva dentro das escolas.

O detalhamento de cada ação no que tange a relação família-escola se flexibiliza ao considerar a realidade de cada instituição, o quadro de profissionais, a comunidade escolar, a história de escolarização de crianças e jovens, o contexto socio-econômico-político mais amplo e as crenças dos diversos segmentos das escolas sobre o papel da família e o papel da escola no desenvolvimento e aprendizado. Adverte-se que cada intervenção deve ser pensada de forma sistêmica, dinâmica, respeitando suas histórias específicas.

ANEXOS

ANEXO I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA- UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES- CCHLA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL- PPGPS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
E-MAIL: jessica.a.psi@gmail.com

Prezado participante,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **“Concepções de familiares e agentes escolares acerca da relação família-escola: o que a Psicologia Escolar tem a dizer?”**, que está sendo desenvolvida sob a orientação e responsabilidade da Prof^a. Dr^a Fabíola de Sousa Braz de Aquino e a aluna de Pós graduação em Psicologia Social, Jéssica Andrade de Albuquerque, da Universidade Federal da Paraíba. Antes de decidir sobre sua participação é importante que entenda o motivo de a mesma estar sendo realizada e como ela se realizará, portanto, leia atentamente as informações que seguem e se tiver alguma dúvida, consulte a pesquisadora responsável ou a aluna colaboradora.

O objetivo principal deste trabalho é analisar as concepções e ações de pais, psicólogos escolares, professores e gestores escolares acerca da relação família-escola na cidade de João Pessoa-PB. Sua participação nesta pesquisa consiste em responder uma entrevista semiestruturada e um questionário, que serão gravados e posteriormente transcritos, com o auxílio de um gravador de voz. Não são previstos riscos na sua participação neste estudo, uma vez que a mesmo respeitando os preceitos éticos. Caso você venha a sentir alguma espécie de desconforto ou constrangimento ocasionado pela coleta de dados desta pesquisa, a mesma será imediatamente interrompida. Apesar da existência de riscos mínimos, os benefícios proporcionados serão superiores.

Informamos que a sua participação é voluntária e, portanto, você não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com a pesquisadora, nem tampouco receberá nenhuma remuneração por isso. Você tem o direito de decidir não participar do estudo, ou de resolver desistir da participação no mesmo a qualquer momento, sem nenhum dano, prejuízo ou constrangimento. Todas as informações obtidas em relação a esse estudo permanecerão em absoluto sigilo, assegurando proteção de sua imagem, de sua privacidade e respeitando valores morais, culturais, religiosos, sociais e éticos. Os resultados dessa pesquisa poderão ser apresentados em congressos ou publicações científicas, porém sua identidade não será divulgada nestas ocasiões, nem serão utilizadas quaisquer imagens ou informações que permitam a sua identificação.

Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que deverão ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo profissional convidado a participar da pesquisa, pela aluna pesquisadora e pela pesquisadora responsável. Você receberá uma das vias e a outra ficará arquivada com os responsáveis pela pesquisa. Não é previsto que você tenha nenhuma despesa na participação nesta pesquisa ou em virtude da mesma, todavia, caso você venha a ter qualquer despesa em decorrência de sua contribuição neste estudo, será plenamente ressarcido. Ressaltamos ainda que, no caso de eventuais danos acarretados pela participação no presente estudo, você será indenizado.

Antes de prosseguir, de acordo com o disposto nas resoluções 196/96 e 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, no que diz respeito às pesquisas que envolvem seres humanos, faz-se necessária a documentação de seu consentimento. Em caso de qualquer dúvida, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Jéssica Andrade de Albuquerque, ou sua orientadora, Fabíola de Sousa Braz Aquino.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento participar da pesquisa e para publicação dos resultados, entendendo que minha identidade será mantida em sigilo. Estou ciente também que receberei uma cópia deste documento. Por ser verdade, firmo o presente.

Assinatura do participante da Pesquisa

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Para maiores informações:

Universidade Federal da Paraíba- UFPB

Centro de Ciências Humanas, letras e artes- CCHLA

Programa de Pós- graduação em Psicologia Social- PPGPS

Departamento de Psicologia, Campus I, Cidade Universitária

Cep: 58.051900

Telefone para contato: (083)988338408

Email para contato: fabiolabrazaquino@gmail.com

Jessica.a.psi@gmail.com