



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde  
(PGPDS)**

**Relação Família-Escola e Educação do Campo: Perspectiva de familiares sobre suas  
possibilidades**

**Nathália Ferreira Borba**

**Brasília, agosto de 2019**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde  
(PGPDS)**

**Relação Família-Escola e Educação do Campo: Perspectiva de familiares sobre suas  
possibilidades**

**Nathália Ferreira Borba**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde.

**ORIENTADOR(a): PROF(a). Dr(a). FABRÍCIA TEIXEIRA BORGES**

**Brasília, agosto de 2019**

## Ficha catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pela autora

FN274r      Ferreira Borba , Nathália  
              Relação Família-Escola e Educação do Campo: Perspectiva de  
familiares sobre suas possibilidades / Nathália Ferreira  
Borba ; orientador Fabrícia Teixeira Borges. -- Brasília,  
2019.  
              133 p.

              Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de  
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,  
2019.

              1. Psicologia do Desenvolvimento . 2. Psicologia  
Escolar. 3. Educação do Campo. 4. Relação Família-Escola. 5.  
Parceria Família-Escola. I. Teixeira Borges, Fabrícia ,  
orient. II. Título.

---

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

---

Profª Drª Fabrícia Teixeira Borges – Presidente Universidade de Brasília

---

Profª Drª Neiva de Assis - Membro Externo

---

Profª Drª Cynthia Bisinoto Evangelista Oliveira – Membro Interno Universidade de Brasília

---

Profª Drª Gabriela S. de Melo Mieto – Membro Interno Suplente Universidade de Brasília

**Brasília, agosto de 2019**

Esta pesquisa recebeu apoio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal por meio de Afastamento Remunerado para Estudos, no período de 30 de agosto de 2017 à 20 de julho de 2019, publicado no DODF de 25 de agosto de 2017, processo número 0080.006957/2017.



## **Agradecimentos**

Agradeço inicialmente a Deus a oportunidade dessa existência e pela disposição em me lançar nesse desafio. Obrigada aos meus pais Batista e Eva por materializarem isso de forma tão amorosa e acolhedora. Obrigada pelo incentivo aos estudos e à persistência para superação de desafios insistentemente, por mim buscados.

Agradeço especialmente meu companheiro de vida, Bruno, pelo primeiro voto de confiança na jornada do mestrado, pelo apoio constante nas longas e intermináveis horas de estudo, na certeza de que seria possível.

Obrigada à minha filha Alice pela paciência e generosidade em dividir a mãe com os livros e o computador.

Obrigada à Universidade de Brasília, que há muito tempo, vem me dando a oportunidade de despertar e solucionar minhas maiores curiosidades, por me fazer sentir tão bem fazendo algo de que tanto gosto. Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS) por todos os recursos dos quais pude usufruir no meu processo formativo de mestrado. Obrigada a minha orientadora Fabrícia Teixeira Borges pela receptividade, desde os primeiros momentos e pelo enorme aprendizado que me proporcionou.

Agradeço à Secretaria de Educação do Distrito Federal pela oportunidade de afastamento para estudos; sem isso não estaria onde estou. Meu muito obrigada a Evaíde Flores Campos, pelo apoio humano e burocrático na liberação de minhas funções para o afastamento e pela disponibilidade para o campo de pesquisa. Agradeço também a compreensão de toda a equipe de trabalho diante do impacto da minha ausência.

Obrigada à minha irmã Marília pela prestatividade nas idas e vindas das versões para o inglês. Obrigada também ao meu irmão João Gabriel pelo apoio incondicional.

Meus agradecimentos sinceros às amigas Cintia e Yesmin pelo primeiro empurrãozinho.

Agradeço àquelas que acompanharam o meu processo de mestrado, trazendo leveza, empatia e amizade. Renata, obrigada pelo exemplo e pelas trocas sinceras. Gleice, obrigada pelo

companheirismo; Lady, pelo carinho em cada conversa; Claristina, pela primeira oportunidade de docência e por toda a atenção recebida e Larissa, pela postura prestativa em cada sugestão acadêmica.

Obrigada aos colegas Patrício e Alexandre pela ajuda de longe, mas que enriqueceram muito nossos estudos Bakhtinianos.

Ofereço gratidão especial às docentes com as quais tive oportunidade de conviver nesses dois anos, por me oportunizarem tantas descobertas e proporcionarem meu crescimento pessoal e acadêmico.

Meu muito obrigada aos estudantes da disciplina de Processos do Desenvolvimento Humano no primeiro semestre de 2018, por me permitirem aprender a dar aula de forma tão gratificante.

Meus agradecimentos aos meus sogros e cunhado, Dilma, Lula e Rodrigo, pelas horas de brincadeiras e cuidados com Alice que me garantiram estudo tranquilo. Obrigada pela compreensão das ausências e pela iniciativa do apoio.

Agradeço minha prima Milce e minha Tia Nina pelas tardes de sábado que salvaram outros tantos momentos preciosos de concentração na dissertação.

Agradeço meus familiares e amigos pela torcida e vibrações que direta ou indiretamente me nutrem.



## Resumo

A família e a escola têm se configurado na Contemporaneidade como os primeiros grupos de socialização humanos para grande parte das pessoas. Por essa razão, uma boa relação entre os dois grupos pode possibilitar bons resultados em prol do desenvolvimento dos indivíduos envolvidos. Nas Escolas do Campo um bom relacionamento família-escola mostra-se como importante mecanismo que favorece a rotina no Campo e a participação das famílias e da comunidade na organização escolar, conforme disposto nas leis que regem a Educação do Campo. No entanto, as relações entre a instituição escolar e a familiar, incluindo aqui abrigos, lares provisórios ou qualquer grupo de acolhimento primário, nem sempre representam entendimento entre as partes. Assim, na busca por compreender a relação família-escola pelo ponto de vista das famílias dos estudantes, esse trabalho analisou grupos focais com familiares de estudantes de uma escola do campo sobre a relação família-escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada durante reuniões de pais e professores. Nesses encontros contamos apenas com a presença de mulheres, sendo mães ou parentes próximas dos estudantes, constituindo-se assim o grupo para construção de informações apenas por participantes do gênero feminino. Para as discussões, compreendemos que o ser humano se desenvolve na relação com o outro e que o contexto cultural regula as condições sociais de constituição do senso de si. Assim, partimos dos relatos de experiências vividas por esses familiares na instituição escolar pesquisada e em outros estabelecimentos escolares por onde os alunos passaram, bem como suas conclusões sobre o assunto. Analisamos os aspectos das experiências narradas que favorecem e os que dificultam o posicionamento dessas participantes como integrantes dos processos de aprendizagem escolar de seus filhos e/ou familiares e na construção de seu protagonismo na relação com a escola. A partir de tais informações, organizamos sugestões para o trabalho do Psicólogo Escolar na Relação Família-Escola no contexto da Educação do Campo.

*Palavras-chaves:* Relação Família-Escola, parceria família-escola, Educação do Campo, Psicologia Escolar.

### **Abstract**

The family and the school have been characterized, for most people, as the first human socializing groups in contemporaneity. Thus, a good relation between both may allow good results for the benefit of the individuals involved development. In Rural schools, a proper family-school relationship is an important mechanism that supports rural area's routines and family and community participation in the school organization, as provided by the rural schools law. However, relations between family and educational institutions, including shelters, makeshift homes or any primary child care group, do not always represent understanding between the parts. Therefore, seeking to understand the family-school relation from the students families point of view, this paper analyzed focal groups with students relatives in a rural school about family-school relationship. This is a qualitative research carried out during parent-teacher conferences. In these meetings we only had the presence of women, like mothers or close relatives of the students, that way forming a group to gather information just from female gender. For the discussions, we understand that the human being develops in relation to others and that the cultural context regulates the social conditions of the sense of self constitution. Thus, we started from the reports of experiences lived by these relatives in the researched educational institution and in other educational establishments where the students had been to, as well as their conclusions about the topic. We analyzed these experiences' features that support or hinder these participants' acting as a member of their children and/or relatives' learning process at school in the development of their protagonism in the relationship with the school. From such information, we suggested interventions for the work of the School Psychologist in the family-school relationship in the rural education field.

**Keywords:** Family-school relationship, family-school partnership, Rural Education, School Psychology.

*“ E o modo de fazer a luta pela escola tem desafiado os camponeses a ocupá-la também nessa perspectiva, como sujeitos, humanos, sociais, coletivos, com a vida real e por inteiro, trazendo as contradições sociais, as potencialidades e os conflitos humanos para dentro do processo pedagógico, requerendo uma concepção de conhecimento e de estudo que trabalhe com essa vida concreta. Isso tem exigido e permitido transformações na forma da escola, cuja função social originária” deveria “fazer da vida seu princípio educativo.”*

*(Caldart, 2012, p. 265)*

## Sumário

Agradecimentos.....	vii
Resumo .....	viii
Abstract .....	x
Sumário .....	xii
Lista de Tabelas.....	xiv
Lista de Figuras .....	xv
CAPÍTULO I.....	1
Apresentação .....	1
Problema de pesquisa .....	3
Objetivo geral.....	3
Objetivos específicos.....	3
Estrutura da dissertação.....	3
CAPÍTULO II .....	5
Revisão de literatura.....	5
CAPÍTULO III.....	17
Fundamentação Teórica .....	17
Desenvolvimento Humano e os processos de educação na Família e na Escola .....	17
Educação do Campo e a luta pela sua efetivação .....	24
Relação Família-Escola, encontros e desencontros .....	29
Psicologia escolar e suas possibilidades .....	34
CAPÍTULO IV.....	40
Abordagem Metodológica.....	40
Objetivo geral.....	40
Objetivos específicos.....	40
Método .....	41
Participantes da pesquisa.....	41
Materiais.....	43
Cuidados éticos .....	44
Procedimentos .....	44
Procedimentos de análise de dados .....	47
CAPÍTULO V .....	48
Análise e discussão dos resultados .....	48
Primeiro Momento .....	48
Segundo momento.....	57

Terceiro Momento.....	69
Quarto momento.....	77
Síntese geral .....	87
CAPÍTULO VI.....	98
Considerações Finais.....	98
REFERÊNCIAS.....	101
ANEXOS .....	110
Anexo 1 – Aprovação do Projeto pelo CEP IH – Comitê de Ética em Pesquisa .....	110
Anexo 2 – Aceite Institucional .....	111
ACEITE INSTITUCIONAL .....	111
Anexo 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	112
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	112
Anexo 4 - Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa .....	114
Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa.....	114

**Lista de Tabelas**

Tabela 1 - Artigos da revisão de literatura .....	06
Tabela 2 - Distribuição de participantes .....	60
Tabela 3 - Características para uma boa Relação Família-escola.....	117
Tabela 4 - Sugestões de ações para uma boa relação Família-Escola .....	118

### Lista de Figuras

Figura 1 - Quadro resumo dos procedimentos no Primeiro Momento. ....	63
Figura 2 – Quadro dos procedimentos no Segundo, Terceiro e Quarto Momentos.....	65
Figura 3 - Caminhos da Vida .....	68
Figura 4 - Mapa Semiótico do Primeiro Momento.....	70
Figura 5 - Mapa Semiótico do Segundo Momento.....	78
Figura 6 - Mapa Semiótico do Terceiro Momento.....	95
Figura 7 - Mapa Semiótico do Quarto Momento.....	105
Figura 8 - Mapa Semiótico Características X Sugestões.....	121





## CAPÍTULO I

### Apresentação

O interesse sobre a relação entre família e escola e seu impacto nos processos de escolarização e desenvolvimento permeia minha atuação como Psicóloga escolar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) desde 2012. Nessa função, atuamos no assessoramento dos atores escolares para a conscientização dos processos de trabalho e de desenvolvimento por eles gerados. Desde os primeiros contatos com a prática profissional nas escolas, notei descompasso entre profissionais da educação e a clientela das instituições de ensino (famílias, estudantes e comunidade), demonstrando significados de escola, da educação e de suas consequências totalmente distintos.

Nessas observações, percebi que enquanto os professores e professoras em sua maioria, definem o processo educacional como fator decisivo de mudança de vida e transformação social, os estudantes e suas famílias, principalmente nos contextos rurais, viam a escola como uma obrigatoriedade ou um local para onde as crianças vão para que os pais e responsáveis possam dedicar-se ao sustento e/ou manutenção das famílias, sem compreenderem outros potenciais oferecidos pelo ambiente escolar.

Nessa perspectiva, via incompreensão dos dois lados e tinha a sensação de que família e escola falavam línguas diferentes. Isso parecia levar a mais distanciamento e dificuldades de parceria das duas instâncias, acompanhada de pouco entendimento por parte dos envolvidos sobre o que realmente mantém esse afastamento, na busca pela efetividade do processo educacional dos estudantes. Essa situação tornava os processos de escolarização ainda mais complexos, bem como parecia dificultar os ganhos promovidos pela parceria dos dois grupos.

Quanto às ações da Instituição de Ensino, via grande preocupação em solucionar esse afastamento e fazer as famílias dos estudantes participarem. No entanto, sentia uma lacuna nas intervenções propostas e a curiosidade em estudar e experimentar uma intervenção baseada nas necessidades das famílias, as quais tem sido historicamente menosprezadas em detrimento da visão dos profissionais da educação, tidos como especialistas.

Tais inquietações pareciam intensificadas em uma Escola do Campo a qual fazia parte da minha responsabilidade no regime de itinerância do trabalho de Psicologia Escolar da SEEDF. Nessa instituição escolar notava os desencontros família-escola acentuados pelas particularidades de vida e cultura daquela população. Essa escola então foi eleita como o campo de pesquisa, no sentido de investigar os significados dessas particularidades observadas na relação família-escola.

É interessante ressaltar que essa Instituição Educacional, apesar de classificada pela SEEDF como Escola do Campo, apresenta características ora urbanas ora rurais. Essa escola se

encontra a menos de cinco quilômetros da cidade mais próxima e atende alunos oriundos de um abrigo, de alguns assentamentos de trabalhadores rurais sem terra, de uma comunidade de ciganos, de famílias de chacareiros, caseiros e de moradores de um condomínio ainda em processo de regularização e urbanização. Essa população não vive exclusivamente vinculada as questões camponesas, porém ao mesmo tempo não estão totalmente desvinculadas delas.

Muito se tem estudado sobre como transpor essas barreiras, tanto no contexto nacional, quanto internacional (Gonzalez, Borders, Hines, Villalba & Henderson, 2013; Wilkins & Terlitsky, 2016). Contudo, pouco se fala sobre o ponto de vista das famílias (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Maturana & Cia, 2015; Dawson & Wymbs, 2016), principalmente daquelas com pouca escolarização e marginalizadas em zonas rurais de grande vulnerabilidade, como no caso da comunidade estudada, cuja região está marcada pela violência (assaltos, furtos, violência doméstica, tráfico e uso de drogas) e caracteriza-se por dificuldade de acesso do transporte público, aos serviços de saúde e assistência social.

É nesse ponto que nasceu o interesse de pesquisa: na compreensão dos fatores que separam sistemas tão importantes na escolarização. Apesar de compreender a potencialidade do trabalho com o corpo docente, com a equipe pedagógica e gestora, o foco no contexto familiar objetiva acessar a sua visão sobre a educação escolar, suas necessidades, bem como permite mapear em que medida isso se relaciona com envolvimento na escola e seu processo de desenvolvimento.

Nesse sentido, Lima e Chapadeiro (2015) chamam a atenção para uma visão sistêmica, a qual permite contribuir para um compartilhamento entre escola e família, de modo a reorganizarem-se na resolução de problemas. As autoras mostram que as instituições educacionais podem se beneficiar quando se conscientiza e se trabalha com a funcionalidade do sistema família-escola. No entanto, ainda se mostra necessário pesquisar como isso se dá tendo o foco na narrativa daqueles familiares que se responsabilizam pelos estudantes. Isso nos permite levantar ações mais factíveis com sua realidade e assim com mais chance de adesão e sucesso.

O interesse de pesquisa aqui exposto se torna ainda mais relevante quando optamos por uma escola do campo, como a citada acima, cujas especificidades diferem do observado em escolas urbanas e demandam participação ativa da comunidade em todo o processo escolar. Também percebemos a grande contribuição que a Psicologia Escolar Crítica (Guzzo, 2018) pode oferecer na busca por intervenções que qualifiquem a Relação Família-Escola no contexto do campo escolhido para essa pesquisa.

Dado as razões expostas, é imperioso mapear os processos envolvidos na relação família-escola e como o psicólogo pode atuar. Essa temática mostra-se relevante pois permite contribuir na transformação dos próprios indivíduos, do sistema escolar, do sistema familiar, dos estudantes e da comunidade.

Assim, desenhamos as seguintes diretrizes de pesquisa:

### **Problema de pesquisa**

Como as famílias responsáveis por estudantes de uma Escola do Campo significam sua relação com a escola e qual sua visão sobre o que pode ser feito na construção de uma boa relação família-escola?

### **Objetivo geral**

Analisar as enunciações em uma Oficina e em Grupos Focais de familiares responsáveis por estudantes de uma escola do campo sobre sua relação com a escola e o que pode ser feito para sua melhoria.

### **Objetivos específicos**

- Descrever como as participantes significam sua relação com a escola, a partir de temas surgidos em oficinas e em grupos focais com familiares responsáveis por estudantes de uma escola do campo;
- Analisar os temas e os significados identificados nas enunciações das participantes e levantar sugestões que podem auxiliar na construção de uma boa relação família-escola.
- Sistematizar como os elementos e as sugestões levantados podem contribuir para o trabalho do Psicólogo Escolar na temática família-escola.

### **Estrutura da dissertação**

Feita esta breve contextualização, apresentamos a seguir, a estrutura desta dissertação. Iniciamos por este primeiro capítulo introdutório ao tema e aos objetivos sobre os quais nos baseamos para todo o desenvolvimento da pesquisa.

No capítulo II apresentamos uma Revisão de Literatura com o intuito de mapear o que tem sido construído sobre a relação família-escola no contexto nacional e internacional.

O Capítulo III traz a Fundamentação Teórica necessária para a discussão dos objetivos traçados. Nela levantamos os seguintes assuntos: desenvolvimento humano, educação, escola, família, Educação do campo, Relação Família-Escola e Psicologia escolar.

O Capítulo IV marca a construção metodológica de viés qualitativo e os desdobramentos

na construção das informações de pesquisa e na análise dos resultados, tendo essa perspectiva como base. Essa sessão descreve como organizamos os Grupos Focais, o uso de artefatos mediadores e as transcrições do material obtido pela gravação dos encontros com as participantes.

Logo depois apresentamos, no Capítulo V a Análise e Discussão dos Resultados feita mediante a análise temática dialógica. Inicialmente abordamos a descrição e análise cada um dos quatro momentos de construção dos dados, seguidos de uma síntese dos Grupos Focais e das intervenções propostas.

Finalizamos com o Capítulo VI de considerações finais, onde trazemos as potencialidades do estudo, suas limitações e necessidades de trabalhos futuros.

## CAPÍTULO II

### Revisão de literatura

Com a intenção de levantar o que se tem discutido nas produções acadêmicas dos últimos anos, no que se refere a relação, colaboração e parceria entre escola e família, realizamos uma revisão sistemática de literatura nos meses de setembro e outubro de 2017. O objetivo foi levantar as características dos estudos encontrados para analisar sua relevância na compreensão do problema de pesquisa. Nesse sentido, realizamos uma pesquisa inicial na plataforma Scielo para definição dos descritores *family-school collaboration* e *family-school relationship*. Optamos pela utilização dos termos de busca em inglês com o intuito de ampliar o acesso a trabalhos de qualquer nacionalidade. Para essa etapa do mapeamento de artigos nos baseamos nas diretrizes do protocolo PRISMA (Moher, Liberati & Tetzlaff, 2015) e utilizamos o acesso oferecido pela Universidade de Brasília à base dos periódicos CAPES.

Nas buscas restringimos o filtro de tempo para os últimos cinco anos (2012-2017) e o tópico apenas para psicologia, com o intuito de analisar a construção teórica do tema nessa área do conhecimento. Realizamos separadamente a pesquisa para cada um dos descritores, para *family-school collaboration* obtivemos 232 ocorrências, que após a leitura do título e resumo, selecionamos 15 artigos para análise na íntegra. Todos esses trabalhos foram publicados em língua inglesa e um deles é de pesquisadores chilenos e tratam de uma experiência em escolas portuguesas. Todos os outros exploram o contexto norte americano.

Para a exploração do segundo descritor, *family-school relationship*, além dos passos já descritos, foi necessário restringir ainda mais o filtro de tempo, devido à enorme incidência de trabalhos; assim, optamos por artigos do último ano (2016-2017). Nessas condições, conseguimos 280 artigos e após a leitura dos títulos e resumos, reduzimos para oito trabalhos, um em espanhol e os demais em inglês. Desses artigos, dois eram norte americanos, três espanhóis, dois chineses e um irlandês.

A busca realizada nesse formato não mapeou nenhum artigo brasileiro. Esse resultado, no entanto, foi positivo pois permitiu conhecer o contexto internacional sobre a temática, possibilitando mais riqueza e amplitude de análise. Em paralelo a essa pesquisa de artigos baseada no protocolo Prisma, realizamos outras pesquisas nas mesmas plataformas de busca (Periódicos CAPES e Scielo), com o objetivo de selecionar alguns outros artigos brasileiros para utilizarmos de apoio a discussão dessa revisão de literatura. Também exploramos trabalhos brasileiros de diversas modalidades na sessão de Fundamentação Teórica (Capítulo III) como subsídio para comparação e construção das nossas bases de análise.

Reunidos então os quinze artigos do primeiro descritor e mais sete do segundo, totalizamos 23 artigos, os quais agrupamos em subgrupos para facilitar a exploração, conforme a

seguir. A partir do estudo dos textos completos, reunimos cinco grupos de artigos.

Tabela 1

*Artigos da revisão de literatura*

Grupos	Artigos
<u>Grupo 1: Temas isolados</u>	
Direito das crianças e Adolescentes	Miller, Colebrook e Ellis (2014)
Experiência em escolas Portuguesas	Cunha et al. (2015)
<u>Grupo 2: Validação de instrumento</u>	
	Dawson e Wymbs (2016)
	Froiland e Davison (2014)
<u>Grupo 3: Relato do uso de instrumentos quantitativos</u>	Moore et al.(2016)
	Froiland, Peterson e Davison (2012)
<u>Grupo 4: Relatos de experiência norte-americanas</u>	
	LeBel, Chafouleas, Britner e Simonsen (2012)
	Wilkins e Terlitsky (2016)
	Gonzalez, Borders, Hines, Villalba e Henderson (2013)
	Wilkins e Bost (2016)
	Rodriguez, Blatz e Elbaum (2014)
	Bal, Schrader, Afacan e Mawene (2016)

---

	Rayburn, Winek, e Anderson (2016)
<u>Grupo 5: Relato de experiências</u>	Amatea, Mixon e McCarthy (2012)
com base na Terapia de Família	Messina, Kolbert, Hyatt-Burkhart e Crothers (2015)

---

	Rickard et al. (2016)
	Suárez-Guerrero e Moreno (2017)
	Fernández-Zabala, Goñi, Camino e Zulaika(2016)
	Núñez et al. (2017)
<u>Grupo 6: Relatos de Experiência de</u>	Wang, Deng & Yang (2016)
diversos países	Wei et al (2016)
	Camacho-Thompson, Gillen-O’Neel, Gonzales e Fuligni (2016)
	Yuan, Weiser e Fischer (2016)

---

O artigo de Miller, Colebrook & Ellis (2014) do Grupo 1 defende que uma boa relação entre família e escola configura-se também como um direito dos estudantes, por representar importante mecanismo de sucesso escolar e desenvolvimento. Nesse sentido, o trabalho mostra-se como material valioso tanto para a análise da temática quanto como sugestões de intervenções, pois traz uma lista de ações práticas a serem implantadas no âmbito escolar na interface relação família-escola e Direitos Humanos.

Já o outro artigo desse agrupamento (Cunha et al., 2015), trata sobre o envolvimento dos responsáveis pelos estudantes nas tarefas de casa em escolas portuguesas. Essa publicação, apesar de muito articulada com as vivências rotineiras de uma escola, não traz em sua escrita, grandes contribuições quanto ao tema relação família-escola.

O segundo agrupamento contém um único estudo de validação de instrumento. Nessa pesquisa, Dawson e Wymbs (2016) descrevem a utilidade e a validade do teste Parent– Teacher Scale–II, versão aplicada aos professores. Os autores indicam seu uso para o mapeamento das relações entre docentes e responsáveis pelos estudantes, para que de posse dos dados colhidos, a equipe escolar possa propor intervenções. As limitações apontadas se referem a pesquisa não ter utilizado também essa escala na sua versão para os pais.

Não há como negar a relevância de trabalhos como o de Dawson e Wymbs (2016), visto que instrumentalizam pesquisadores e a própria equipe escolar com uma ferramenta eficiente que embasa intervenções. Contudo, o estudo foca na causalidade linear, fixando-se apenas na avaliação da eficiência do teste, o que oferece pouco aprofundamento na compreensão do complexo processo de interação entre os sistemas escolar e familiar.

O terceiro bloco de artigos traz relatos de experiências no uso de instrumentos quantitativos. O primeiro deles, de Froiland e Davison (2014), analisa os resultados de análises quantitativas geradas a partir de dados de entrevistas estruturadas. Os autores observaram relação positiva entre a expectativa parental, a boa relação família-escola, bons comportamentos e bons resultados escolares. Com os mesmos testes, os autores conseguiram ainda perceber que famílias com dois cônjuges oferecem mais apoio ao estudante, apresentam melhor relacionamento com a escola e seus filhos demonstram bons resultados acadêmicos. Também perceberam que, entre as famílias participantes, existe maior expectativa quanto a formação das meninas, quando comparada com a dos meninos, e que esses núcleos conversam mais com as garotas sobre as questões da escola. Também se verificou relação positiva entre escolaridade e situação sócio econômica dos pais com o sentir-se bem-vindo na escola e confiar na equipe escolar.

O outro trabalho desse bloco é o de Moore et al.(2016), no qual defendem o uso de um questionário simples de quatorze itens logo no início do ano letivo, no ato da matrícula no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), aplicado aos pais dos alunos com o intuito de promover envolvimento proativo com as famílias antes mesmo de se deixarem contaminar pelos problemas escolares do decorrer do ano. Essa sondagem discorre sobre as preocupações e o grau de envolvimento parental atual e desejado por eles; essas informações são cruzadas com dados colhidos por instrumentos semelhantes realizados com os estudantes e os professores, configurando-se assim como instrumento eficiente para melhorar o envolvimento parental.

O último estudo desse bloco, de Froiland, Peterson e Davison (2012), discute o papel das expectativas e envolvimento parentais desde as primeiras etapas escolares até o final do Ensino Fundamental como poderosos preditores de bom desempenho acadêmico.

Todos os trabalhos desse grupo defendem o uso dos instrumentos quantitativos analisados como base para futuras intervenções da equipe escolar. Apesar da construção das discussões baseadas em causalidade linear desses artigos, eles trazem reflexões importantes ao discutirem os resultados obtidos pelos testes.

Froiland e Davison (2014), por exemplo, concluíram que as expectativas familiares quanto ao sucesso escolar se associam mais fortemente com os resultados escolares que com o nível socioeconômico, a etnia e a estrutura familiar, ou seja, os bons resultados acadêmicos são mais influenciados pelas boas expectativas familiares a esse respeito do que sua posição social e



origem étnica. Essa conclusão reforça a necessidade de quebrar preconceitos e visões engessadas de que tais situações estariam relacionadas diretamente com o baixo envolvimento escolar e resultados insatisfatórios. Outro achado interessante é que os autores perceberam foi a influência das memórias do processo de escolarização dos pais e responsáveis na atual interação com a escola do filho (Froiland & Davison, 2014). Dados como esses demonstram acesso mais próximo às reais motivações dos participantes, permitindo intervenções mais adequadas.

No caso de Moore et al.(2016), eles justificam sua investigação no fato de que no contexto de escolas públicas norte americanas, instrumentos como o estudado por eles, permitem que ações escolares e de saúde mental alcancem parcela da população que não teria acesso a tais serviços, via outras instituições. Ainda reforçam que o tipo de intervenção focada na família, no estudante e na interação entre eles têm grande potencialidade de desenvolvimento dos envolvidos (Moore et al.2016). Análises como essa instigam a compreensão da importância e do alcance de programas de participação familiar no contexto das escolas.

Ressaltamos ainda que o estudo de Moore et al. (2016) e o de Froiland et al. (2012) também evidenciaram dados importantes que impactaram a escolha dos participantes da presente pesquisa. O primeiro estudo concluiu que a entrada na adolescência mostra-se como fase crítica de transição do desenvolvimento e o segundo definiu os anos finais do Ensino Fundamental como um período crítico para o envolvimento dos pais, com decréscimo considerável nos índices de participação parental na relação escolar e nas tarefas de casa. Dessa forma, inspirou uma intervenção nas séries que precedem esse momento delicado, pois apresenta grande potencial de incentivo à resignificação do processo educacional e à proatividade dos pais em relação à escola para as etapas seguintes. Como resultado da intervenção, o estudo demonstrou melhora no desempenho escolar e estímulo ao desenvolvimento de todo o núcleo familiar

O quarto bloco traz diferentes relatos de experiência a respeito da interface família-escola. Apesar desse grupo constituir-se de artigos focados no contexto teórico e de vida estadunidense, mostram práticas efetivas e de qualidade que podem ser pensadas na realidade brasileira. LeBel et al. (2012) discutem soluções para queixas de mal comportamento na pré-escola e do grande número de expulsões de crianças nessa fase, no contexto por eles estudado. O trabalho propõe investigar a efetividade de uma intervenção baseada na comunicação da escola com as famílias usando um relatório diário de redução de comportamentos inadequados. Todos os dias o comportamento da criança era avaliado três vezes, o somatório e a premiação desses pontos era levado para casa e a família também reforçava os pontos ganhos. Ao final da pesquisa docentes e mães responderam questionário sobre a efetividade da intervenção. Como resultado houve melhora do comportamento dos participantes e todos os adultos avaliaram a intervenção como útil. Contudo, não foi possível precisar se o bom resultado se refere ao reforçamento ou à colaboração família-escola.

Wilkins e Terlitsky (2016) narram experiência no Departamento de Educação da Georgia. O principal objetivo era de prevenir a evasão escolar, especialmente para alunos com deficiência. As escolas participantes foram estimuladas a fornecer um ambiente em que as famílias sentiam-se bem-vindas, principalmente no caso de pais que já possuíam baixo envolvimento com a escola de seus filhos. Os autores defendem ainda que é função da escola oferecer informativos aos responsáveis orientando-os como ajudar seus filhos a serem bem sucedidos, incluindo aí material que atinja famílias culturalmente e linguisticamente diferentes. Os professores criaram mecanismos frequentes de encontro com essas famílias, bem como utilizaram diferentes meios (ligações telefônicas, mensagens de texto, cartas e reuniões). Os pais também foram encorajados nesse processo a tomar iniciativa de entrar em contato com a escola e seus professores.

Também no Grupo 4, Gonzalez et al. (2013) levantam as dificuldades das famílias de imigrantes latinos se envolverem nas questões escolares de seus filhos conforme esperado pela escola dos EUA. Para isso, ofereceram uma estratégia, o modelo Hoover- Dempsey (HDS model), de seis fases. O artigo se foca na primeira: motivação parental e percepções sobre envolvimento e a responsabilidade da escola. Nessa estratégia o “school counselor” (Gonzalez et al, 2013, p.188) seria o responsável pela tarefa. As fases dessa etapa são: (1) motivação dos pais, (2) convites para participação, os quais devem ser diretos para os pais e ser bilingue, pessoal (por telefone, mensagem, email...), flexível e com horários compatíveis com a rotina dessas famílias (noite e finais de semana e em locais da comunidade, por exemplo). O artigo é finalizado com um exemplo de uma dessas reuniões.

Outro trabalho desse grupo é o de Wilkins e Bost (2016), em que constroem um estudo partindo do pressuposto que o envolvimento da família na escola dos filhos é muito importante para o desenvolvimento global da criança, por isso propõem intervenção para melhorar o engajamento parental na alfabetização. Essa iniciativa promoveu tanto melhora no processo de aprendizagem, quanto no comportamento. Os autores trazem preocupação e focam nas famílias que vivem na pobreza ou baixa renda e em lares provisórios, isso porque essa população tem demonstrado menos envolvimento escolar e consequentemente resultados inferiores em conteúdo e comportamento. A ferramenta utilizada baseia-se nos quatro Cs: (a) Capacidades, (b) Confiabilidade, (c) Conexões e (d) Cognição. As estratégias utilizadas são: Iniciativas da escola, programa de visitas domiciliares, implementação e avaliação.

Rodriguez et al. (2014) também compõem o quarto agrupamento. Os autores descrevem estratégia para promover o envolvimento escolar de famílias com crianças com deficiência, culturalmente e linguisticamente diversas. Isso porque eles costumam demonstrar padrões diferentes de relacionamento com a escola. Os autores defendem que a equipe escolar precisa ter sensibilidade para tomar a postura de convidar esse núcleos familiares adequadamente para participar dos processos escolares e deixar claro que a escola está interessada na participação

deles. Nesse sentido, a estratégia usada se configura da seguinte forma: (a) Métodos para encorajar a tomadas de decisões, (b) Estratégias de emponderamento dessas famílias, (c) ferramentas para facilitar as transições, e (d) Formas para se comunicar de modo eficiente com as famílias.

Bal et al.(2016) exploram uma ação pensada para o envolvimento de famílias historicamente marginalizadas da parceria com a escola. Os autores defendem o “Learning Lab” (Bal et al., 2016), uma ferramenta baseada na Teoria da Atividade de Vygotski que permite o desenvolvimento de parcerias entre escola, famílias e comunidade, incentivando a estruturação de um novo sistema que responda às necessidades e aos objetivos dos envolvidos.

Cinco dos seis artigos desse grupo, os estudos de Wilkins e Terlitsky (2016), Gonzalez et al. (2013), Wilkins e Bost (2016), Rodriguez et al. (2014) e Bal et al. (2016) destacam-se por trazerem preocupação com a inclusão de pais e responsáveis marginalizados da relação família-escola. Esses trabalhos partem do problema de inclusão dessas famílias em decorrência de barreiras como o nível sócio-econômico, as diferenças culturais e linguísticas e posicionam-se na construção de ações proativas da equipe escolar para superar tal situação.

Esses achados coadunam com as conclusões do trabalho de Costa (2012), mapeado fora do protocolo prisma, no qual descreve o contexto espanhol de integração de famílias imigrantes em Barcelona. Essa autora defende como possível solução, a construção de uma interação família-escola menos verticalizada e mais horizontalizada, semelhante às iniciativas propostas pelas publicações norte-americanas.

Sobre isso, Marcondes e Sigolo (2012), em pesquisa realizada no contexto brasileiro, explicam que pode ocorrer certa submissão das famílias ao que é estabelecido pela escola, devido a posição social, a baixa identificação com o modelo escolar e ao distanciando dessas famílias do que a escola prescreve como o ideal. Desse modo, os pesquisadores defendem o mesmo investimento na construção de uma relação horizontal, cuja intenção não seja de dominação de uma sobre a outra (Marcondes & Sigolo, 2012).

A análise desses cinco trabalhos norte-americanos pode ser comparada com o estudo de Marcondes e Sigolo (2012) também em outro aspecto. Os artigos internacionais analisados até aqui concentram-se na descrição de técnicas, na sua efetividade e limitações, medidas por testes e instrumentos de medida quantitativos, mostrando uma das facetas da atual realidade da área educacional, conforme descrito por Alexander (2018). A autora analisa criticamente o quanto essa área encontra-se dominada por técnicas estatísticas cada vez mais complexas e conclui que tais ferramentas precisam ser utilizadas judiciosamente, com objetivos bem definidos e em parceria com perspectivas qualitativas (Alexander, 2018).

É nesse sentido que tomamos o artigo brasileiro de Marcondes e Sigolo (2012) como exemplo, pois observamos nesse trabalho, preocupação com os processos humanos além da

técnica. Esses autores observaram que as docentes pesquisadas por eles afirmaram que compreendem as dificuldades e limitações das famílias, porém não deixam de rotulá-las de desinteressadas (Marcondes & Sigolo, 2012). É nesse nível da análise que nos perguntamos se posicionamentos como esses também perpassam os indivíduos das pesquisas americanas, levando ainda ao questionamento sobre a necessidade de ações que estimulem da mesma forma a conscientização dos atores do contexto escolar, a partir dos diagnósticos muito bem levantados pelos instrumentos descritos nas pesquisas.

No Grupo 5 reúnem-se publicações que relatam experiências baseadas na terapia de família. No estudo de Rayburn et al. (2016) foi analisado o trabalho de uma equipe de psicólogos clínicos em uma comunidade rural, cujo acesso a serviços de saúde mental era limitado. Com base na Terapia de Família Pós-Moderna, as intervenções se pautam em conversas, envolvendo os sistemas em que o estudante está inserido, com o intuito de dar novo significado às suas relações. O foco ficou nas conversas úteis e que promovem saúde, ou seja, se afastando dos assuntos que mantêm o problema.

O trabalho de Amatea et al. (2012) relata a experiência de terapeutas familiares que ofereceram para professores, ainda em formação, uma oficina de como acessarem e lidarem com as famílias dos estudantes com o objetivo de torná-los parceiros na busca pelo sucesso escolar. A intensão é perceber e tratar as famílias como “co-experts” e colaboradores dos professores no cotidiano escolar. Nesse sentido, o trabalho vai narrando as fases do curso, com os objetivos e as técnicas utilizadas em cada parte. A intervenção inicia-se com um levantamento das concepções dos alunos e a conscientização dos mesmos, depois é finalizado com atividades de mudança de pensamento.

O trabalho de Messina et al. (2015) traz uma intervenção integrada de conselheiros em saúde mental com uma ferramenta usada no âmbito escolar denominada “School-Wide Positive Behavioral Intervention and Support (SWPBIS)” (Messina et al., 2015, p.277). Essa intervenção tem por base a Terapia de Família e a Terapia focada na solução. Esse modelo inicia-se com o acolhimento e o mapeamento da família e sua dinâmica pelo conselheiro em saúde mental, depois o foco se instala nas fronteiras do sistema familiar e suas interações com membros de outros sistemas mais amplos. O próximo passo é a promoção da colaboração família-escola de forma funcional para os sistemas envolvidos, através da identificação das dificuldades e desafios desse processo. O quarto estágio é de reestruturação dos padrões disfuncionais identificados, quando o conselheiro de saúde mental toma as medidas necessárias para ouvir e validar também a equipe escolar. A etapa final se estabelece com o início das reuniões da escola com as famílias, no intuito de estabelecer e solidificar essa parceria. A partir daí, constrói-se um plano de ação colaborativo entre as duas instâncias.

Nos estudos de Rayburn et al. (2016), Amatea et al. (2012) e Messina et al. (2015) percebemos uma configuração diferente do trabalho do psicólogo na escola. Vemos terapeutas

clínicos envolvidos em serviços no contexto escolar, exemplificando importante campo de atuação. Assim como as grandes potencialidades da aplicação da Terapia Familiar no contexto escolar.

No sexto e último agrupamento de trabalhos encontramos os artigos resultantes da busca pelo termo *Family-school relationship*. Trata-se de relatos de experiências de diversos países, todos a partir do uso de instrumentos quantitativos. O primeiro deles, da Irlanda, de Rickard et al. (2016), descreve os resultados de questionários aplicados em adolescentes identificados com problemas de comportamento, e em seus pais, antes, durante e depois dos programas de intervenção WTO (Working Things Out), WTOPAP (Working Things Out e Parents Plus Adolescent Programme) e PPAP (Parents Plus Adolescents Programme). Esses programas auxiliam a resolução de problemas através da aquisição de habilidades e da conexão entre pensamento, sentimentos e ações, conforme a Teoria Cognitivo-comportamental. Seus autores concluíram que o enfrentamento em conjunto dos problemas de comportamentos dos adolescentes em programas oferecidos pela escola mostram-se muito eficazes na mudança de comportamento tanto da família quanto dos jovens.

O segundo artigo do grupo é de Suárez-Guerrero e Moreno (2017), desenvolvido na Espanha e defende a relação família-escola como apoio à garantia do direito à educação. Os autores propõem envolvimento da equipe gestora em iniciativas da escola para a cooperação com a família e exemplificam com dois projetos: 1) Projeto de intervenção sócio-educativa e familiar, o “Plano integral do Polígono Sul”, em Sevilha, que desenvolve um modelo de gestão de políticas públicas, ao mesmo tempo em que desenvolve as condições de vida da região. As iniciativas de cooperação entre família e escola situam-se na frente da intervenção familiar, com foco em ações para diminuir o fracasso escolar, melhorar a organização familiar, otimizar a infraestrutura educativa e potencializar a educação permanente. Uma dessas ações é a Comissão socioeducativa e familiar, órgão de gestão e participação educativa, que garante a participação das famílias no acompanhamento escolar e nas decisões da comunidade educativa; Esporte e escola - Ocorrido em Barcelona, esse projeto trabalha a parte lúdica da prática esportiva, fomentando valores educativos, através da diversão e não da competição. O projeto prevê a participação das escolas, das famílias e dos departamentos da administração local. Esse estudo coloca a escola como responsável por uma educação mais ampla, da qual são também sujeitos os profissionais da educação e as famílias. Por isso, as iniciativas de cooperação com as famílias, bem como o protagonismo das comunidades em que a escola está inserida, deve ser trabalhada e estimulada pela equipe gestora e pela escola como um todo. Nesse sentido, a parceria e o trabalho em rede mostram-se como prática da cidadania através das decisões coletivas na concepção da educação como assunto público.

O trabalho seguinte desse grupo também é da Espanha, nele Fernández-Zabala et al. (2016) levantam construções teóricas a partir de avaliações quantitativas de adolescentes

envolvendo engajamento acadêmico e apoio familiar, escolar e dos pais, tendo como recorte a idade e o gênero. Como resultado, notaram que garotas percebem mais o suporte dos pais, se engajam mais com a escola e demonstram mais responsabilidade nas questões acadêmicas. Os estudantes mais novos percebem mais o apoio de forma geral e se engajam mais com a escola. O estudo mostrou ainda, grande relação entre engajamento escolar e percepção de apoio dos professores. A respeito do apoio dos pais, o estudo não obteve escores significativos que demonstrem sua maior influência com o passar da adolescência; resultado esperado, mas não comprovado. A conclusão é que o apoio dos adultos é fator vital no desenvolvimento pessoal e no sucesso escolar, assim como fator de proteção contra o baixo rendimento escolar, desinteresse e evasão escolar.

Outro estudo espanhol é o de Núñez et al. (2017), no qual é relacionado o desempenho acadêmico anterior do estudante, como o nível de envolvimento de seus pais na realização do dever de casa e sua performance posterior. A partir dos resultados obtidos, os autores defendem que o funcionamento acadêmico das crianças está associado com a percepção positiva do envolvimento dos pais no dever de casa. Como sugestão então, indicam que a equipe escolar deve instrumentalizar os responsáveis em como se envolver adequadamente na realização das tarefas de casa, desde aspectos motivacionais e emocionais até orientações pedagógicas.

Os três artigos espanhóis trazem importante contribuição para o suporte dos adultos nas questões escolares e no protagonismo nas instâncias de decisão. Suárez-Guerrero e Moreno (2017) concretizaram iniciativas que materializam a relação da família com a escola em uma vertente que promove o desenvolvimento dos estudantes, dos adultos, ao mesmo tempo em que os coloca em nível de questionamentos sobre a execução das políticas públicas, podendo assim, transformar suas realidades. Os conteúdos levantados por esse estudo apresentam grande identificação com os objetivos desta dissertação.

As produções de Fernández-Zabala et al. (2016) e Núñez et al. (2017) reiteram a nossa escolha dos participantes dessa pesquisa ao comprovarem o potencial de apoio dos adultos no processo de escolarização das crianças e adolescentes e ao evidenciarem resultados superiores dos estudantes quando tem envolvimento parental e docente.

Os próximos dois trabalhos do sexto bloco descrevem a realidade na China. Um analisa como famílias de baixa renda se envolvem com a educação escolar de seus filhos (Wang, Deng & Yang, 2016). É pesquisada a relação entre a expectativa de escolarização e a motivação para envolvimento acadêmico; entre a percepção de barreiras e o senso de eficiência em ser uma boa influência na educação e entre a percepção de incapacidade e o estresse. Os estressores contextuais podem influenciar as percepções e crenças dos pais que afetam seu envolvimento na escolarização de seus filhos. Assim, as intervenções devem estar focadas em mudar as percepções das barreiras vistas pelos pais, que dificultam a escolarização de seus filhos. Como

resultado, obtiveram que os pais com maior escolaridade, em situação de baixa renda, apresentaram menor expectativa de alta escolarização dos filhos quando comparado com pais com baixa escolarização. Os autores concluem que isso se deve ao fato dos primeiros conseguirem perceber melhor as reais possibilidades contextuais.

O outro trabalho chinês (Wei et al, 2016) utilizou questionários, relatórios escolares, testes psicológicos e informações demográficas para concluir que filhos únicos tiveram maiores escores de inteligência que os outros com irmãos; que as mães de filhos únicos têm nível educacional mais alto, e melhores condições financeiras e que pais de filhos únicos se envolvem mais na escola, especialmente na comunicação entre pais e filhos e no auxílio com o dever de casa. O trabalho traz análise frágil dos dados quantitativos da pesquisa na defesa dos melhores resultados das famílias de filhos únicos.

O artigo de Camacho-Thompson et al. (2016), realizado nos Estados Unidos, investigou através de instrumentos quantitativos, a relação entre estressores da ordem financeira, eventos graves na vida familiar e os níveis de envolvimento acadêmico e escolar de pais de adolescentes. Os resultados obtidos sugeriram que os estressores estão relacionados com baixos níveis de envolvimento parental na medida em que influenciam negativamente a relação pais- adolescentes, ou seja, a participação dos pais na escola e nas atividades acadêmicas dos filhos em casa se relaciona mais com a qualidade da relação pais-adolescentes, do que com estressores externos.

No último trabalho do Grupo 6, também descrevendo uma experiência nos Estados Unidos, agora em nível universitário, Yuan et al. (2016) relacionaram a qualidade da relação entre pais e filhos, autoeficácia e conquistas acadêmicas em estudantes universitários, a partir de um recorte étnico. Eles concluíram que para os estudantes de descendência europeia, a qualidade das relações entre pais e filhos não estava associada ao nível de autoeficácia, já para os de descendência asiática, os relacionamentos entre pais e filhos foram preditivos de autoeficácia. Para os dois grupos a autoeficácia estava associada ao sucesso acadêmico. Nesse panorama, os autores sugerem que os professores universitários podem aumentar as chances de sucesso dos alunos usando estratégias em sala de aula para melhorar os níveis de autoeficácia dos alunos, independentemente de sua influência étnica.

O panorama aqui descrito mostra um campo de produção fértil, no âmbito internacional. Vale ressaltar as diferenças quanto aos tipos de estudos encontrados e, conseqüentemente, a profundidade das análises feitas. Os artigos norte-americanos focam mais em relatos de instrumentos técnicos, ferramentas de diagnóstico institucional e comportamental, descrevem algumas intervenções e quando relatam o resultado, o fazem a partir da análise de escores e testes psicométricos. Já os estudos espanhóis parecem deter-se mais nos mecanismos subjetivos de desenvolvimento, travam análise mais qualitativa, mesmo em alguns deles partindo de resultados quantitativos. Os chineses demonstram conclusões ambiciosas frente aos resultados obtidos, com descrição concisa e resumida. O trabalho irlandês mostra um perfil

alinhado com os norte-americanos, porém narra com mais detalhes a intervenção realizada.

Os diferentes trabalhos analisados representam a diversidade de visões e teorias na nossa temática de estudo; eles trazem importantes contribuições no delineamento da nossa pesquisa e lacunas a serem estudadas. Uma delas é a escassez de trabalhos que levantem as necessidades das famílias em relação à escola, em especial daqueles núcleos marginalizados socialmente, visto que notou-se predominância de pesquisas baseadas no olhar da equipe escolar. Dessa forma, há um interessante campo de investimento no polo familiar dessa relação, na investigação das necessidades e desejos dessas famílias quanto a escolarização de seus filhos e da interação com o ambiente escolar.



## CAPÍTULO III

### Fundamentação Teórica

#### Desenvolvimento Humano e os processos de educação na Família e na Escola

O desenvolvimento humano é construído a partir de um processo dinâmico entre o sujeito, os contextos e as relações sociais em que se encontra exposto. O ser humano constitui-se subjetivamente na sua própria história, por meio da elaboração de significados e sentidos sociais que transformam os indivíduos ao mesmo tempo em que muda os processos culturais em que se encontra inserido (Marinho-Araújo, 2016). Assim, o desenvolvimento ocorre na interação de vários níveis: o individual, o da sociedade, da cultura e da história (Mistry & Dutta, 2015).

Na realidade da vida cotidiana, essa dinâmica característica do desenvolvimento humano se dá quando vemos a criança se desenvolver através das vivências sócio-culturais, assim como a cultura e a sociedade é alterada pela ação resultante do desenvolvimento dessa criança. Assim o desenvolvimento é um processo de mudanças qualitativas, contínuas e não lineares (Kuczynski & Mol, 2015)

Compreendemos então que o desenvolvimento ocorre na relação da pessoa com a história e a cultura que engendram o processo de “humanização” (Marinho-Araújo, 2016, p. 38) do sujeito pelas transformações de si mesmo e do mundo a sua volta. Essa interação ocorre no momento presente, no aqui agora, pois somos seres temporais (Zittoun, 2014), sempre visando a satisfação de necessidades e autorrealização do organismo como um todo. Entendemos essa autorrealização como a busca para manter o equilíbrio do organismo como um todo no mundo marcado por constantes mudanças. É o criar e recriar novas respostas frente a cada nova situação do cotidiano (Dusi, Neves & Antony, 2006; Oliveira & Prestrelo, 2018).

O desenvolvimento se dá, conforme Vigotski (2010), primeiro como atividade coletiva, social, intersíquica e depois como atividade individual, intrapsíquica. Isso significa que as funções psicológicas aparecem primeiro no nível social, para depois aparecer no nível individual, ou seja, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam (Vigotski, 1991, p. 59). Assim, aprendizagem e desenvolvimento ocorrem influenciando-se mutuamente. O contato intelectual com aqueles que nos cercam é essencial para aprendizagem e logo, para o desenvolvimento.

Complementando essa visão de homem e de seu processo de tornar-se humano, Oliveira, Rosa e Freitas (2017) em análise da fenomenologia de Merleau-Ponty, defendem que tanto a criança quanto o adulto são sujeitos ativos na sua própria história, como ser-no-mundo. Dessa

maneira, o sujeito é alguém que se coloca no mundo, com a capacidade de aprender a responsabilizar-se pelas consequências da posição que assumiu para si. As experiências infantis, bem como a dos adultos, não podem assim ser homogeneizadas, uma vez que cada indivíduo tem seu ponto de vista sobre o mundo (Oliveira et al., 2017). Assim, o indivíduo protagoniza os processos de aprendizagem e desenvolvimento descritos acima de forma autoral e singular. Logo, há liberdade nas escolhas do sujeito nos caminhos de seu desenvolvimento (Dal'Igna, 2011; Oliveira & Prestrelo, 2018).

Compreendemos os indivíduos nos processos de formação humana como membros da sociedade, responsáveis pelo engajamento em seu desenvolvimento de maneira autêntica (Oliveira et al., 2017), como forma de transformar a si mesmos e o mundo.

Podemos compreender o desenvolvimento na integração das ações do indivíduo no contexto em que vive. Isso significa que os comportamentos das pessoas não estão separados do complexo conjunto de atividades que constitui seu engajamento sócio-cultural (Mistry & Dutta, 2015). Nesse sentido a cultura funciona como uma base interpretativa ou de construção de sentido (Zittoun, 2014). Desenvolvimento significa agir *no, com e sobre* o meio através dos significados interpretados culturalmente. Nesse processo há uma tendência em guiar os indivíduos socialmente para tornarem-se competentes em sua sociedade e cultura, ao mesmo tempo em que há um processo de reconstrução cultural, no qual sujeitos de cada nova geração são guiados para construir e/ou reformular a continuidade da cultura (Kuczynski & Mol, 2015).

A cultura impacta os comportamentos e escolhas das pessoas através do que Valsiner (2012) denominou de textos coletivos-culturais. Trata-se de conteúdos que abastecem a base interpretativa da cultura, eles excluem ou incluem modos de agir ao fornecerem valor afetivo a determinadas condutas e sugestões pré-estabelecidas. Isso se dá por meio diversos tipos de signos, como silêncios, condições do campo afetivo, fofocas, modelos de ação “apropriados) ou “inapropriados” (Valsiner, 2012, p.148), confrontações explícitas, textos da mídia, etc...

Os principais agentes de perpetuação dos textos coletivos-culturais são os grupos sociais primários, representados pela família, instituições de abrigo ou qualquer outra forma de acolhimento dos indivíduos em seus primeiros cuidados. Esses grupos sociais primários são uma versão do contexto social e cultural mais amplo, eles participam e influenciam os seres humanos antes mesmo de nascerem (Bertau, Gonçalves & Ragatt, 2012; Valsiner, 2012) e são considerados importantes agentes de socialização, os quais estabelecem as bases para as interações subsequentes (Kuczynski & Mol, 2015; Trevarthen, 2012). Os indivíduos, contudo, estão em constante movimento na sociedade desde muito cedo, encontrando-se, portanto, na fronteira de diferentes unidades sociais que também participam como agentes de socialização. Esse contato diverso garante múltiplas fontes de orientações sociais e as condições suficientes para o desenvolvimento nas relações uns com os outros. Assim, além do grupo social primário que nos afiliamos nos primeiros momentos de vida, também somos influenciados por outras

unidades sociais representadas pelos grupos de pares, pela escola, pela mídia, dentre outros (Kuczynski & Mol, 2015; Valsiner, 2012).

Vale ressaltar, que apesar das diversas alegações socialmente cristalizadas “sobre o papel crucial da família como a pedra angular da sociedade, é comprovadamente impossível definir o que significa família” (Valsiner, 2012, p. 146). A visão corrente de família traz viés etnocêntrico do contexto europeu e norte-americano contemporâneos, diretamente influenciada por interesses de instituições maiores que assumem dominância hierárquica até mesmo nos discursos para definir a melhor forma das pessoas se organizarem, tornando-se assim, um veículo para regulação do controle social (Dal’Igna, 2014; Valsiner, 2012).

O fato é que, para sobrevivência biológica, social e psicológica, o indivíduo precisa de um grupo primário que o acolha. Na atual conjuntura da vida cotidiana, existem diversas formas de organização desse grupo primário, variando desde instituições de abrigamento até grupos reunidos por parentesco, por afinidade e por funcionalidade. Por isso, compreendemos aqui o termo família como aquela comunidade mínima, cujo eixo central é a funcionalidade, mais do que sua natureza estrutural, ou seja, como uma rede que permite a sobrevivência de seus membros unidos por laços de parentesco ou de vida em conjunto (Valsiner, 2012).

Por isso a família é um conceito com limites borrados e o que nos interessa são os processos dinâmicos pelos quais esse grupo primário e os indivíduos que o compõe passam e como ajustam-se sistematicamente às demandas ambientais (Valsiner, 2012).

Vemos aqui que o grupo social família também se sujeita às modelagens da sua própria historicidade e é frontalmente influenciado pelas transformações sociais e culturais da sociedade pós-moderna, que muda constantemente a forma como se organiza e como se delimita (Marin et al., 2013; Padilha & Bertocini, 2017).

Na realidade brasileira, especificamente na rotina do grupo escolhido como objeto de estudo na presente pesquisa, percebemos que os grupos sociais primários são constituídos por organizações familiares unidas pelos princípios da sobrevivência. Essa conjuntura é discutida por Fonseca (2005) e ainda se mostra atual. A autora discorre a respeito de famílias que se organizam na lógica de um terreno, em que vão se agregando parentes e amigos. Nessa lógica sempre há espaço para partida e chegada de filhos recém-casados, de parentes descasados, pessoas mudando atrás de um emprego, incorporação de um inquilino, etc. Há uma troca constante de moradores e, logo, de ajustes nas tarefas domésticas, dentre elas, o cuidado com as crianças. Não é incomum notar a naturalidade com que uma tia ou vizinha oferece almoço e supervisão aos filhos pequenos de uma mãe que arrumou emprego ou conseguiu uma diária de trabalho. Nesse sentido, fica visível que no “terreno de moradia” existe uma intensa circulação de pessoas. Ainda nessa circunstância, encontramos diversos núcleos familiares repartindo comida. Assim, é difícil definir exatamente quais são os limites da própria unidade

doméstica do indivíduo.

Cavallieri, Silva, Barreto e Crepaldi (2017) também analisam a organização das famílias nessa lógica, dando ênfase, porém, nas relações intergeracionais. Segundo eles, isso ocorre quando há relações significativas com a família ampliada, ultrapassando a família nuclear. Essa configuração constitui-se como recurso essencial, viabilizando a manutenção de funções importantes para a sobrevivência do sistema familiar.

Nessa dinâmica, a definição dos laços de família pode estar também subordinada a fatos alheios à vontade da pessoa (laços biológicos, territoriais), à alianças conscientes e desejadas (casamento, compadrio, adoção) e a atividades realizadas em comum (compartilhar o cuidado de uma criança ou de um ancião) (Fonseca, 2005). Nesse sentido, Valsiner define a família como Previdência social, ao explicar que “partidos políticos, governos, presidentes e ditadores vem e vão, mas a posição específica de uma pessoa dentro de uma rede de parentesco permanece.” (Valsiner, 2012, p. 154). E complementa que se trata de “uma rede de parentesco que age como um ‘amortecedor’ contra possíveis desastres econômicos e naturais” (Valsiner, 2012, p. 150).

O panorama construído até aqui descortina as organizações sociais mínimas, que apesar de influenciadas pelos modelos culturais de estrutura familiar etnocêntrica (Valsiner, 2012) acabam se unindo sob o viés da necessidade, caracterizado pela flexibilidade para o grupo e para seus membros, bem como por uma dinâmica particularizada que precisa ser levada em conta quando desejamos analisar a relação desse tipo de agrupamento social com as instituições escolares que os atendem (Cavallieri et al., 2017; Fonseca, 2005)

Os agrupamentos familiares também têm se organizado com centralidade nas figuras femininas, pois as mulheres são vistas como “agentes-chave do processo reprodutivo” (Valsiner, 2012, p. 161), sendo assim, são o objeto primário do controle social. Logo, a mulher é alvo da “intervenção das políticas públicas referentes à criação das crianças e à organização familiar” (Dal’Igna, Klein & Meyer, 2014, p. 66). O que se vê em consequência, é que mais da metade das famílias brasileiras são monoparentais femininas (Padilha & Bertocini, 2017).

Nesse sentido, observamos um complexo ciclo de influências que têm mantido as mulheres no centro do que se refere à família, fazendo delas o elo principal entre as políticas públicas e as melhorias das condições de vida. Dal’Igna (2011, p. 24) demonstra que

No processo de regulação da família, as mulheres-mães são cada vez mais interpeladas e responsabilizadas pela promoção de educação e de saúde da família. Assim, as políticas e os programas (...) contribuem para ressignificar a relação mãe-filho, prescrevendo modos cada vez mais complexos, intensivos e abrangentes de conceber, gestar, cuidar e se relacionar com as crianças.

Observamos que o foco dado pelas políticas públicas às mulheres está alicerçado na “noção de maternidade como instituto ou destino natural da mulher” (Dal’Igna et al., 2014, p. 71). Logo, ela deve ser capaz de equipar-se a si mesma para participar da vida escolar de seu filho,

com tudo o que isso implica: incentivar o estudo, ensinar o dever de casa, participar das reuniões, cuidar da saúde, ensinar a se relacionar com o mundo e etc.

Esse retrato construído da organização familiar atual influencia todas as instâncias da sociedade, dando ar de naturalidade a um ajustamento familiar que sobrecarrega mulheres e exime os homens de suas responsabilidades com a infância e com a família. Além disso, afasta os homens de ricas contribuições que eles poderiam oferecer aos processos de desenvolvimento de seus filhos, de sua família e de si mesmos (Dal'Igna et al., 2014).

Faz-se importante ressaltar também como essas configurações familiares baseadas na organização dos territórios, nas conjunturas da vida e na monoparentalidade feminina são abordadas por um prisma negativo, a partir de perspectivas que enaltecem a primazia da família nuclear, fazendo com que qualquer organização que se distancia da estrutura pai, mãe e filhos, pareça desorganizada (Padilha & Bertoncini, 2017). Necessário então considerar o impacto do sistema social na forma como as famílias se organizam, em sua realidade histórica, social e econômica.

Compreender os agrupamentos familiares da forma como discorreremos até aqui permite aprofundamento da análise da relação com a escola, objetivo precípuo desta dissertação, como também o lugar que a escola ocupa para esses grupos e os vínculos que ela desenvolve com sua clientela. É nesse sentido que seguiremos com o marco da família como um fenômeno histórico, fruto de determinadas circunstâncias econômicas e políticas. Entendemos então tais organizações familiares como fruto da criatividade dos indivíduos agindo em sociedade, o que não é necessariamente bom ou ruim, trata-se da construção de ajustamentos criativos, na busca por se reinventar nos caminhos de seu desenvolvimento (Dal'Igna, 2011; Fonseca, 2005; Oliveira & Prestrelo, 2018; Valsiner, 2012). A intenção é observar a realidade das famílias estudadas, sem ignorar as faltas e carências, mas ampliando as reflexões e quebrando tradições de pensamentos negativos relacionados aos grupos camponeses <sup>1</sup>e pobres.

Nesse sentido, ao analisarmos os grupos primários que influenciam e sustentam os indivíduos, coadunamos com a crítica de Nichols e Schwartz (2007) ao mito do herói, construído na ilusão de que podemos atingir a autêntica individualidade se nos tornarmos indivíduos autônomos, que nos constituiríamos acima das circunstâncias (Nichols & Schwartz, 2007). Defendemos nossa inescapável conexão com os grupos sociais primários como parte essencial dos mecanismos de constituição humana (Kuczynski & Mol, 2015; Mistry & Dutta, 2015; Valsiner, 2012).

A partir das discussões sobre família, fica claro compreender que o tipo de educação

---

<sup>1</sup> Utilizaremos a palavra *Campo* e suas variações em substituição a *Rural*. Substitui-se então a carga significativa do termo *Rural* de desvalorização das coisas do campo e de dependência do urbano, para o uso do termo *Campo* na construção de uma visão de valorização da cultura e modo de vida camponês, desse homem do campo como sujeito político e dono de seu próprio destino (CNE, 2001; Queiroz, 2011).

empreendida no âmbito pré-escolar (Vigotski, 1991) se dá em diversos tempos e espaços, à medida que a pessoa vai aprendendo e dominando os conhecimentos que experimenta e vivencia junto ao contexto familiar, normalmente, de forma espontânea e intuitiva (Oliveira & Moreira, 2014). É o que denominamos educação informal ou aprendizagem não sistemática (Vigotski, 2010).

Para Vigotski,(2010) essa aprendizagem não sistemática é complementada pela entrada da criança na escola, onde se inicia a aprendizagem sistemática, ou seja, a educação formal. Compreendendo que “a aprendizagem escolar nunca começa no vazio, mas sempre se baseia em determinado estágio do desenvolvimento, percorrido pela escola antes de entrar na escola” (Vigotski, 2010, p. 476), defendemos a articulação dessas duas formas de educar, para que o desenvolvimento aconteça de modo integrado, global e amplo (Oliveira & Moreira, 2014).

Na escola, o estudante depende dos processos de ensino organizados por outras pessoas, ou seja, há um caráter deliberativo e intencional em sua ação (Oliveira & Moreira, 2014). Além disso, o convívio com os pares representa poderoso contexto de desenvolvimento que alavanca o aprendizado e os processos de maturação (Cummings & Valentino, 2015)

A função da escola é tanto de transmitir a cultura e o conhecimento acumulado, quanto de despertar potencialidades, reflexões e críticas acerca da realidade e das possibilidades de sua modificação, isto é, manutenção e transformação da cultura (Oliveira & Moreira, 2014). Na prática, observamos um mecanismo de ordenação, estruturação e significação do real, que proporcionam “modos próprios, particulares e diferenciados ao indivíduo, para que ele opere psicologicamente com intencionalidade, vontade e controle” (Marinho-Araújo, 2016, p. 41). A escola reúne os dispositivos ideais para a materialização do processo dialético de reconstrução cultural, no qual o sujeito é guiado para construir ou reformar a continuidade da cultura à medida em que é inundado por ela (Kuczynski & Mol, 2015). Logo, localiza-se como instituição responsável pela transmissão e transformação das informações e dos conhecimentos organizados na comunidade em que vivemos, influenciando as formas de funcionamento psicológico de quem a frequenta e viabilizando a construção sistematizada do conhecimento científico, de forma organizada e intensa. (Oliveira & Moreira, 2014).

Dessa maneira, se vivemos em uma realidade desigual, marcada por injustiças sociais e exclusão de direitos fundamentais, a escola pode ser agente de manutenção dessas relações. Observamos a instituição escolar em crise, visto que também é uma entidade que está sendo historicamente, influenciada pela sociedade também em crise. A escola está permeada por uma atuação desconectada da realidade das disputas de poder, que estimula o conformismo dos desfavorecidos, na lógica do privilégio e do favorecimento do atual modo de produção injusto. Percebemos a escola na defesa da concentração do poder advindo do saber que acumula (Harper, Ceccon, Oliveira & Oliveira,1987; Oliveira & Moreira, 2014; Viégas, 2018).

Por outro lado, ela também é lugar de transformação, pois é viva no seu próprio desenvolvimento. Do mesmo modo, ela sofre influência das incoerências que sua estrutura explícita e do inconformismo da crítica dos desprivilegiados. Assim, ela tem grande potencialidade de “distribuir o poder advindo do saber, possibilitando a todos uma instrumentalização mais justa para desenvolver as transformações sociais necessárias” (Oliveira & Moreira, 2014, p. 93). Ademais, a escola ainda representa local privilegiado para as transformações e para articulação de interesses sociais mais justos e solidários (Oliveira & Moreira, 2014).

É nessa linha de compreensão (Harper et al.,1987; Oliveira & Moreira, 2014; Viégas, 2018) que, ao entender a escola como importante recurso de mudanças sociais, como produtora de ações intencionais e organizadas, que defendemos uma organização pedagógica estimuladora do desenvolvimento das funções psicológicas na sua realidade dialética de assimilar e transformar o legado cultural. Para isso, a escola deve favorecer situações coletivas com trocas interativas, que promovam negociações, resolução de problemas e desafios, levando o estudante a uma construção ativa e cooperativa de conhecimentos. Os profissionais responsáveis por essa articulação do ensino precisam estar conscientes dessa realidade dicotômica da instituição escolar para dirigir sua intencionalidade, seu planejamento e sua ação na modificação de práticas sociais injustas, de marginalização e exclusão (Oliveira & Moreira, 2014). Essa constatação evidencia a transição do papel da escola na modernidade, de um lugar destinado a mera instrução para sua transformação, na Contemporaneidade, também em rico espaço de convivência (Cummings & Valentino, 2015; Dal’Igna, 2011).

Nesse contexto, o processo educacional escolar precisa privilegiar o protagonismo do estudante como forma precípua de educar e como saída para perceber as complexidades e paradoxos característicos da realidade. É por isso que Vigotski (2010) defende que “o próprio aluno se educa” (Vigotski, 2010, p.448), pois mesmo querendo “inundar” os estudantes com conhecimento, isso não os fará, automaticamente, colocar tais conhecimentos em prática. Vigotski (1991, 2010) observa a importância da aprendizagem pelo exemplo, ou seja, pela imitação, mas defende que esse mecanismo deve ser usado para que o docente desenvolva dinamismo e vida, fazendo com que, ao invés do estudante copiar o entusiasmo do mestre, ele aprenda com o professor a suscitar seu próprio brilho. Outro mecanismo sugerido pelo autor é que o mestre deve viver na comunidade escolar como parte inalienável dela e, neste sentido, as suas relações com o estudante podem atingir tal força, transparência e elevação (Vigotski, 2010).

Assim, defendemos uma educação emancipadora que parte da presença atenta dos profissionais da educação na compreensão da realidade dos estudantes e ação articulada em prol do desenvolvimento deles (Harper et al.,1987; Oliveira & Moreira, 2014; Viégas, 2018; Vigotski, 1991, 2010). Essa visão de educação aproxima-se das diretrizes que sustentaram a luta pela efetivação da educação do Campo como veremos na sessão a seguir.

## **Educação do Campo e a luta pela sua efetivação**

As primeiras menções à temática da Educação do Campo na legislação brasileira datam do início do século XX e carregam forte perspectiva salvacionista dos patronatos, preocupados com a “transformação de crianças indigentes em cidadãos prestimosos” (Conselho Nacional de Educação - CNE, 2001, p. 5). Assim, seria dever dos patrões disponibilizar a educação escolar ou oferecer os meios de atingi-la.

Mais tarde, na Constituição de 1934, apesar da responsabilidade pela escolarização dos empregados e de seus dependentes menores de idade ainda manter-se com os patrões, assegurou-se o financiamento da educação pelo poder público. As modificações seguintes situaram-se no ajuste aos interesses do capital, alinhando a profissionalização dessa clientela como objetivo prioritário. Por várias décadas então, as empresas rurais e urbanas, deveriam oferecer escola para seus funcionários e seus filhos, de maneira direta ou se desejassem, através do salário educação (CNE, 2001)

Foi somente com a Constituição de 1988 que a educação se tornou legalmente direito de todos e dever do Estado, independentemente de os cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais, ou seja, transforma-se em direito público subjetivo. Outra vitória importante na luta pela visibilidade da Educação do Campo é a garantia, nas Disposições Constitucionais Transitórias, da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), que impulsionou a discussão sobre educação do campo e a definição de políticas para o setor.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Presidência da República, 1996) - veio alguns anos depois e normatizou as adaptações curriculares, metodológicas, de calendário e da organização escolar como uma realidade na Educação do Campo. Vale ressaltar que em 2014 foi feita uma importante emenda a esse artigo, vinculando o fechamento de qualquer escola do campo à obrigatoriedade de justificativa e autorização do órgão normativo do sistema de ensino, com avaliação da comunidade escolar (Presidência da República, 2014). Essa emenda marca o reforço legal do envolvimento da comunidade na instituição escolar, tema que precisa ser discutido em sua vertente prática, ou seja, em como se dá a relação dessa população com a escola e como ela pode ser aprimorada para fazer valer o disposto em lei.

Não obstante tais conquistas, a abordagem dada por esses textos ainda demonstra tratamento periférico da Educação do Campo, perspectiva residual e condizente com interesses de grupos hegemônicos na sociedade. Foi o descontentamento com esse pensamento que ascendeu as atividades dos movimentos sociais do campo, cuja militância teve culminância com a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 1998, a qual teve como principal mérito recolocar, sob outras bases, o rural e a educação que a ele se vincula (CNE, 2001; Queiroz, 2011).



Como desdobramento dessa primeira Conferência, deixou-se o termo *Educação Rural* para se utilizar *Educação do Campo*. Isso com o objetivo de marcar o sentido mais atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam eles camponeses, quilombolas, indígenas ou diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Também estabeleceu-se nesse momento o significado dessa educação como aquela que compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino, relacionando-se com a cultura, os valores, o jeito de produzir, a formação para o trabalho e para a participação social (Caldart, 2012; Queiroz, 2011).

Apesar da longa luta pela educação para a população nas zonas rurais, a conferência de 1998 inaugura a reivindicação por uma educação que garanta aos trabalhadores do campo o direito ao acesso à escola que seja *no e do* campo, denunciando o lugar de desvalorização a que as políticas públicas do campo têm sido colocadas (Caldart, 2012).

A partir de 2001 várias resoluções do Conselho Nacional de Educação foram discutidas e publicadas com o objetivo de adequar as orientações da referida lei à vida do campo e de romper com a visão urbano-centrada e com o processo de homogeneização espacial e social que subordina o polo rural. A intenção foi de tirar os camponeses da função de meros executores da parte rural da economia urbana, sem autonomia, sem projeto próprio e sem condição de sujeito individual ou coletivo autônomo. Buscou-se romper com a tradição de políticas compensatórias e com a cultura de um modo de vida atrasada (CNE, 2001).

Em 2002, instituiu-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, as quais detalham melhor a organização pedagógica, curricular e financeira das escolas do campo. Elas reforçam os vínculos que a Instituição de Ensino deve ter com a realidade local, valorizando o protagonismo dos sujeitos, seus saberes e sua memória coletiva, pautando-se no respeito à diversidade local (em seu aspecto: social, cultural, político, econômico, de gênero, geração e etnia) (Conselho Nacional de Educação - CNE, 2002).

Nesse sentido, essas discussões continuaram com o esforço para a universalização do acesso à educação em escolas próximas das comunidades rurais e viabilizando transporte para Ensino Médio e técnico, incluindo aí a oferta de ensino para aqueles que não o acessaram na idade prevista. Toda essa oferta deve estar baseada no polo do trabalho, ou seja, defende-se uma educação direcionada para o trabalho camponês. Isso representa assumir debates acirrados e uma prática de resistência no confronto de projetos embasados na lógica do mercado e na garantia do livre desenvolvimento do capital. É questionar os recursos legais destinados para o avanço do agronegócio em detrimento de outras formas de viver e trabalhar no campo (Caldart, 2012; CNE, 2002).

Vale ressaltar aqui que, em todas as discussões das políticas públicas para Educação do Campo se enfatiza a participação ativa da comunidade escolar, no intuito de respeitar “seus valores e sua cultura” (CNE, 2008, p. 2).

Em 2010, a Resolução CNE/CEB nº 04 (Conselho Nacional de Educação, 2010) inova ao trazer a Educação do campo como modalidade de ensino, equiparando-a a EJA, Educação Especial, Educação a Distância, Educação Profissional e Tecnológica. O referido documento reitera o uso de metodologias pedagógicas que favoreçam os princípios da Educação do Campo e sugere a Pedagogia da Terra e a Pedagogia da Alternância como possibilidades.

É somente em 2010 que as resoluções do CNE são detalhadas no Decreto nº 7.352 (Presidência da República, 2010), inaugurando oficialmente os princípios e conceitos levantados sobre a Educação do Campo. Como princípios, elenca o respeito à diversidade do campo, a formação de profissionais da educação, a valorização da identidade da escola do campo (por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo), a flexibilização na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, o controle da qualidade da educação através da participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo e, por fim, o incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos que desenvolvam a escola como espaço de investigação, articulação e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho (Presidência da República, 2010).

No decreto, a União responsabiliza-se com o objetivo de fortalecer as condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo (energia elétrica, água potável, saneamento básico, entre outros), de contribuir para a inclusão digital e de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar dessas populações, principalmente na luta contra o analfabetismo, através da oferta de EJA, integrando a qualificação social e profissional ao ensino fundamental (Presidência da República, 2010).

O MEC se compromete também em apoiar os estados e municípios prioritariamente na oferta de transporte escolar, de formação para todos os trabalhadores da educação, de creches, pré-escolas e EJA, no acesso à educação profissional e tecnológica, à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo; e na produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades do Campo (Presidência da República, 2010).

Em seu artigo sexto, o decreto traz importante ganho, no que se refere ao perfil que se batalhou para a Educação do Campo estabelecendo que todo material didático, tecnológico e literário usado deve considerar “os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas” (Presidência da República, 2010, art. 6º); valorizando desta forma, o contexto da população do campo.

Ainda na análise dos ganhos desse decreto (Presidência da República, 2010), são

asseguradas turmas multisseriadas, caso seja necessário, bem como, alimentação escolar adaptada aos hábitos da comunidade em que está inserida. É interessante notar que o decreto também oferece incentivos para os entes federativos que apresentarem metas sobre a Educação do Campo em seu Plano de Educação.

Por fim, o Decreto nº 7.352 (Presidência da República, 2010) institui o PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - responsável por oferecer educação aos jovens e adultos do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e os assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nesses locais. (Presidência da República, 2010).

No âmbito do Distrito Federal, observamos uma realidade particular na Educação do Campo. Isso se dá pelas características territoriais da região proporcionarem distancias reduzidas do meio urbano, o que gera convívio mais estreito entre meio rural e urbano. Assim existem escolas classificadas como do Campo, mas que se localizam muito próximas ou até dentro das Regiões administrativas do DF. É o que ocorre com a instituição escolar pesquisada nesse trabalho, a qual tem status de Escola do Campo, contudo apresenta nuances de um funcionamento urbano.

Essa realidade local da Educação do Campo foi operacionalizada no Currículo em Movimento (SEEDF, 2013), o qual traz o discutido em âmbito nacional para as especificidades e possibilidades de ação local. Esse documento define os “sujeitos” envolvidos nessa modalidade de ensino, chama a atenção para o uso dessa nomenclatura, que demonstra participação ativa nos processos educacionais e contexto de produção de vidas, logo também como espaço para construir relações sociais mais justas com a natureza e com o mundo urbano.

O currículo reforça a necessidade de

assegurar que as pessoas sejam educadas no lugar onde vivem e sendo partícipes do processo de construção da proposta educativa, que deve ocorrer a partir de sua própria história, cultura e necessidades. Educação do Campo é mais do que escola, inclui uma luta prioritária que é ter a escola próxima à população. (SEEDF, 2013 p. 44)

De acordo com o documento, a educação do Campo no DF se baseia na luta por uma “ação contra-hegemônica à dominação capitalista” (SEEDF, 2013, p. 46) que questiona a subjugação do campo pela cidade e o lugar do trabalhador rural na dinâmica do capital. Nesse sentido, prima pela participação da comunidade nos processos pedagógicos, promovendo o protagonismo desses cidadãos (SEEDF, 2013).

Como primeiro passo para a prática da Educação do Campo conforme descrevemos até aqui, propõe-se a construção de inventários da realidade do local onde a escola está inserida, com o objetivo de estudar a história, a cultura, a natureza da comunidade, onde vivem os

estudantes, suas famílias, quais laços sociais os unem, o que produzem, como trabalham, etc (Seixas, 2018). O inventário faz parte do Projeto Político Pedagógico da escola e visa relacionar os conteúdos do currículo tradicional à vida da comunidade (SEEDF, 2013; Seixas, 2018). É a partir desses inventários que as escolas do campo vão se estruturando, com a intenção de colocar na prática diária os princípios e garantias já dispostos em lei.

Faz-se necessário ressaltar aqui que no contexto estudado nessa pesquisa, observamos poucos avanços no cumprimento das leis e diretrizes que construíram a Educação do Campo no nosso país e no DF. Nessa realidade local, no ano de 2019, o DF contava com setenta e nove Escolas do Campo, a maioria delas ainda em processo de construção de seus inventários e dos seus desdobramentos pedagógicos (<http://www.se.df.gov.br/unidades-escolares/>, recuperado em 21, junho, 2019). A escola pesquisada, no encerramento da construção de dados, no último bimestre de 2018, ainda não havia finalizado oficialmente seu inventário.

De acordo com o Plano Distrital de Educação, a concretização dos inventários e ações que deles decorrem devem materializar-se em garantia de Educação Básica para toda a população camponesa, em escolas do campo, com pelo menos doze anos estudados, até o ano de 2024, quando se encerra a vigência do referido plano. Vale ressaltar a prioridade no cumprimento dessa meta para instituições que atendem comunidades de baixa renda e de ciganos, como é o caso da escola estudada. (Presidência da República, 2015).

Em meio aos esforços para a efetivação do que foi estabelecido no decorrer dos anos para a Educação do Campo, a mudança de governo em janeiro de 2019 marcou alteração e cortes no financiamento de projetos ligados a essa modalidade de ensino. Temos observado ameaças a essas conquistas, como observado em promessas de fechamento de escolas do campo públicas que atendem estudantes de movimentos de trabalhadores sem terra (Marques, janeiro 16, 2019). Assim, há instabilidade no futuro das políticas públicas para o Campo com o viés contra hegemônico descrito até aqui.

Essa conjuntura exige posicionamento crítico dos profissionais da educação e ação competente na relação com essas populações. É nesse sentido que levantamos aqui o importante papel da aproximação da família dos estudantes também como resistência frente às ameaças de perdas das conquistas da Educação do Campo. Veremos então, a seguir, o potencial dessa relação, com o foco interventivo do Psicólogo Escolar.

## **Relação Família-Escola, encontros e desencontros**

A relação entre família e escola nem sempre foi foco da ação escolar; ela passou a ser necessária para garantir a escolarização das crianças e a universalização do ensino. Isso se deu na modernidade, inicialmente como uma aliança, pautada na atribuição bem definida da função de cada instância: família e escola. Posteriormente, na contemporaneidade, a relação evoluiu para uma parceria, movimento indispensável na atual organização política, econômica e social (Dal'Igna, 2011; Fernández-Zabala, 2016; Suárez-Guerrero & Moreno, 2017), em que se convoca a participação da população na organização e no oferecimento da educação e de outros serviços públicos, como descrito por Dal'Igna (2011, p. 115)

Para maximizar o governo dos sujeitos a um custo político e econômico mínimo, o que importa é investir na parceria, fazendo com que cada um assuma responsabilidades e conduza suas ações para promover mudanças sociais.

Nesse tipo de parceria, os papéis de cada instituição, a familiar e a escolar, não estão tão claros, se sobrepõe e se complementam, é o “borramento das fronteiras” (Dal'Igna, 2011, p. 115), em que a escola se torna uma extensão da família e a família uma extensão da escola. O borramento das fronteiras traz consigo o alargamento das funções docentes e das famílias. Nesse contexto, percebemos uma tendência em delegar à escola, além da função de educar, outras atribuições de cuidados físicos, atenção, nutrição, afeto, etc. E à família, além do cuidado com suas crianças e jovens, lhe cabe participar da gestão escolar, do processo ensino aprendizagem, saber orientar o dever de casa, etc (Dal'Igna, 2011; Oliveira, 2007).

Essa atuação recente, mais estreita da família e da escola em prol do projeto educacional das gerações novas, representa o que defendemos sobre a articulação das duas formas de educar, aquela informal, ocorrida de forma espontânea, normalmente em ambientes extraescolares, e aquela educação sistematizada característica das escolas (Oliveira & Moreira, 2014).

Não obstante a proximidade das instituições família e escola, não podemos perder de vista suas fronteiras, especificidades e objetivos distintos (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). A relação entre família e escola não deveria ser de dependência (Oliveira, 2007). Apesar de constituir-se uma parceria, ela tem se mostrado desigual, pela própria realidade e peso social de cada parte dessa relação. A família parece ter limites mais claros em sua participação no contexto escolar do que o inverso. Oliveira (2007) descreve que à família são impostas regras claras para não entrar em questões tipicamente escolares, como no campo pedagógico, porém a escola mostra-se autorizada a penetrar nos problemas domésticos e ditar meios de solução.

Nessa questão observa-se ainda que as próprias famílias e os alunos esperam e solicitam que a escola ocupe essa função (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010), como observado também nas mães ouvidas na nossa pesquisa. A literatura, porém, ainda não trouxe consenso sobre o que sustenta essa postura, se uma tradição do pensamento de que os especialistas da escola têm dessa

função ou se haveria uma flexibilização das fronteiras entre família e escola (Dal'Igna, 2011; Oliveira, 2007).

Percebemos assim, que na prática, esse relacionamento tem sido marcado por falta de entendimento entre famílias e professores (Costa, 2012; Saraiva & Wagner, 2013; Maturana & Cia, 2015). A família parece esperar que a escola supra as necessidades de seus filhos e esta, por sua vez, costuma considerar a primeira pouco competente no exercício de seu papel (Oliveira, 2007; Saraiva & Wagner, 2013). Nesse aspecto, Oliveira (2007) e Oliveira e Marinho-Araújo (2010) discutem que nos estudos sobre a interação família-escola a predominância é de explicações baseadas na incapacidade da família para educar os filhos e a escola como instituição que pode subsidiar essa tarefa.

Nesse sentido, costuma-se acusar os responsáveis por falta de entendimento dos problemas de seus tutelados e pouco retorno na parceria com o docente. Entretanto, quando há essa participação, os professores tendem a se sentir invadidos pela presença desses pais, por os compreender situados na zona de cobrança e incapazes de entender o processo de ensino-aprendizagem (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010).

Faria e Costa (2017) contribuem nessa discussão quando levantam pesquisas mostrando que uma das explicações para a ausência de parceria entre escola e família é o fato de as iniciativas promotoras de boa relação escola-família especificadas na lei, ao serem colocadas em prática, mostram-se mais apropriadas para atingir as famílias de classe média, logo inadequadas para incluir a ampla diversidade de famílias.

Isso se relaciona com a forte crença de que os núcleos familiares compreendidos pelos profissionais da educação como difíceis, com nível socioeconômico menos favorecido, com grandes diferenças culturais, linguísticas ou núcleos imigrantes são desinteressados, negligentes, pouco participativos e sem condições de se incluir ativamente nessa relação (Costa, 2012; Marcondes & Sigolo, 2012; Saraiva & Wagner, 2013). Nesse sentido, algumas pesquisas afirmam que existe um modelo de núcleo familiar idealizado e esperado pela escola. E este fato mostra-se determinante na forma como se concretiza a referida relação (Acuña-Collado, 2016; Almeida, Ferrarotto & Malavasi, 2017).

Ainda apoiado nessa crença, observa-se na realidade escolar, que até mesmo a participação das famílias na escola tem sido prescrita pelos docentes e outros profissionais da educação. Dessa forma, essa participação caracteriza-se como secundária e unilateral, pois se concentra em referendar decisões e ações da escola (Costa, 2012; Marcondes & Sigolo, 2012; Saraiva & Wagner, 2013), ao invés do compartilhamento na elaboração e desenvolvimento de projetos pedagógicos, por exemplo (Suárez-Guerrero & Moreno, 2017). Essa realidade se reflete também na predominância de reuniões em formato de palestra ou centradas na avaliação dos docentes, sem espaço de fala e escuta dos familiares. Bem como, na abertura para

envolvimento dos pais ou responsáveis apenas quando algo não vai bem, dispensando qualquer trabalho preventivo (Oliveira, 2007).

Nessa realidade da incompreensão entre as duas instâncias, percebemos um perigoso sintoma de culpar os pais e responsáveis pela falta de participação ou pelo envolvimento inadequado como saída para não admitir que a escola poderia estar deixando de fazer o necessário para envolver os “pais difíceis” no processo educativo (Oliveira, 2007, p.80). Como desdobramento dessa conjuntura, o trabalho do Psicólogo Escolar nessa questão, restringe-se à orientação das famílias, cujo formato costuma ser o da prescrição de condutas, que vão desde como efetivar o acompanhamento escolar, até posturas no âmbito doméstico (Oliveira, 2007).

Essa realidade de desencontro entre família e escola parece também estar sustentada pelo que Harris (2018) discorre sobre a tendência de aprofundar polarizações de opiniões baseadas em falsas dicotomias. A autora descreve as guerras de paradigmas, muito presentes nos contextos acadêmicos, mas que recentemente tem extrapolado para as vivências cotidianas. As guerras de paradigmas baseadas nas falsas dicotomias ocorrem quando as pessoas apegam-se a suas crenças teóricas ou posições pessoais e não se abrem nem mesmo para apreciar o posicionamento do outro, logo se enclausurando em visões rígidas e abstendo-se das contribuições que o compartilhamento de conhecimento poderia oferecer. É o que vemos na prescrição de comportamentos pela escola, a criação de uma dicotomia onde não deveria haver, como se a forma de agir das instituições escolares e das famílias fossem uma mistura heterogênea, incompatível (Harris, 2018).

A reflexão trazida por Harris (2018) é a que podemos trabalhar para minimizar o tempo e a energia gastos debatendo essas falsas dicotomias e investir no compartilhamento de esforços em prol do compromisso da escola e da família com o desenvolvimento dos indivíduos.

Percebemos aqui o pequeno número de trabalhos que analisam e tratam com mais detalhes as fragilidades da relação família-escola. Na Revisão de literatura que realizamos, e que se encontra no Capítulo II, bem como nas buscas pelo assunto em outros momentos, apenas mapeamos os estudos de Dal’Igna (2011), Dal’Igna et al. (2014), Oliveira (2007), Oliveira e Marinho-Araújo (2010) com reflexões robustas e articuladas sobre as dificuldades dessa relação. Esses trabalhos, apesar de menos recentes, ainda se mostram atuais na análise da realidade aqui estudada e, por isso foram escolhidos por nós como ponto de partida na discussão do tema central dessa dissertação. Os artigos de Acuña-Collado (2016); Almeida et al. (2017); Costa (2012), Faria e Costa (2017), Marcondes e Sigolo (2012) e de Saraiva e Wagner (2013) encontram-se então como fonte auxiliar, em complementação ao primeiro grupo de produções acadêmicas.

A relação família-escola, mesmo demonstrando assimetria, ainda tem grande potencialidade de impulsionar os processos de saúde (Saraiva & Wagner, 2013), de desenvolvimento escolar (Costa, 2012; Saraiva & Wagner, 2013) e de transformação social das

famílias (Miller et al., 2014). Pode ser importante aliada na garantia dos direitos das crianças (Wilkins & Terlitsky, 2016) e pode promover melhor convívio social e bom desempenho acadêmico (Dawson & Wymbs, 2016; Gonzalez et al., 2013; Messina et al., 2015). A percepção positiva do envolvimento dos pais nos processos educacionais dos filhos também se mostrou positivamente associada aos bons resultados escolares (Fernández-Zabala et al., 2016; Núñez et al., 2017).

No âmbito da inclusão, o engajamento familiar na escola funciona como intervenção que auxilia crianças com deficiência a concluírem os estudos (Messina et al., 2015; Wilkins & Bost, 2016). Em problemas de comportamento de adolescentes, dentro e fora da escola, a boa interação dos contextos escolares e familiares também se mostrou eficiente na sua resolução e na mudança de comportamento (Rickard et al., 2016).

A participação dos responsáveis nas instâncias de gestão da educação mostra-se importante mecanismo de potencialização dos processos de desenvolvimento não só do estudante, mas também da instituição educacional, de sua família e da comunidade. Nesse sentido, Suárez-Guerrero e Moreno (2017) defendem essa prática como alicerce no acesso do direito à educação.

Assim, é necessário analisarmos essa relação em toda sua complexidade, partindo do fenômeno em si e questionando também seu atual posicionamento de naturalização, que torna a relação família-escola uma coisa boa por si mesma. Precisamos de postura crítica para perceber que essa relação também influencia e é influenciada pelos fatores históricos, políticos, e sociais, nos quais estamos inseridos (Oliveira, 2007).

É por isso que para compreensão do fenômeno Relação Família-Escola precisamos considerar as diversas linhas de influência envolvidas na díade família-escola, ou seja, em todo o sistema e seus subsistemas (Lima & Chapadeiro, 2015). Entendemos aqui como sistemas: o familiar, o escolar, o família-escola, dentre outros. E como subsistemas, aqueles agrupamentos contidos nos sistemas maiores, como mãe-filhos, professor-alunos, os dos estudantes e etc. Compreendemos ainda que uma boa atuação incorpora as demandas de toda a comunidade escolar, inclusive o acolhimento social e emocional de seus participantes como sujeitos de direitos e desejos (Lopes, Pulino, Barbato & Pedroza, 2016).

Definimos então para essa dissertação o tema Relação Família-Escola em uma significação mais ampla, abrangendo qualquer tipo de contato entre a instituição familiar e escolar e abarcando todo o campo significativo que dele emergiu espontaneamente na revisão de literatura e na construção das informações dessa pesquisa. Consideramos os termos parceria, envolvimento, participação, colaboração, aliança, dentre outros, como englobados pelo tema central Relação Família-Escola.

A respeito de quem deve partir a iniciativa para investir na Relação Família-Escola, a



literatura por nós analisada traz um consenso teórico de que tais intervenções devem ser protagonizadas pela escola. Essas ações se pautam no estímulo à cooperação entre as famílias e a escola e no encorajamento da participação da comunidade e das famílias, principalmente daquelas pouco participativas, na busca de maneiras diferenciadas e sensíveis de atingi-las (Rodrigues et al., 2014; Suárez-Guerrero & Moreno, 2017). Nesse sentido, em âmbito internacional, sugere-se proporcionar ambiente acolhedor para atrair as famílias, demonstrar valorização pela sua participação, usar diferentes meios de comunicação, que alcance diferentes perfis de famílias e compartilhar informações sobre o funcionamento da escola utilizando-se também de espaços informais (Rodrigues et al., 2014; Wilkins e Bost, 2016). Levantou-se ainda a validade de investir em trabalhos de mudança de crenças, para que as famílias mais afastadas se sintam confiantes e bem-vindas em integrar-se ativamente no sistema família-escola; para tanto, até mesmo visitas e encontros nas comunidades seriam válidos (Gonzalez et al., 2013).

Contudo, iniciativas protagonizadas pela escola podem representar mais uma forma de imposição de interesses hegemônicos, os quais também se encontram materializados nas instituições escolares. Isso ocorre porque a escola é uma entidade que está sendo historicamente influenciada pelos sistemas ideológicos constituídos e cristalizados (Harper et al., 1887). (Harper et al., 1887). Ou seja, a escola representa importante meio de perpetuação dos textos coletivos-culturais, que abastecem a base interpretativa do sujeito, excluindo ou incluindo modos de agir através da atribuição de valor afetivo a determinadas condutas e através de sugestões pré-estabelecidas (Valsiner, 2012). Os textos coletivos-culturais impactam assim as ações individuais, muitas vezes guiadas pela cultura da dominação e exclusão de direitos de uns em detrimento de outros. Sendo assim, a escola pode, através de sua atuação, também ser agente da manutenção de relações sociais injustas, pode defender ainda mais a concentração do poder advindo do saber que ela acumula, pode estimular o conformismo dos desfavorecidos, na lógica do privilégio e do favorecimento do atual modo de produção injusto (Harper et al., 1887; Viégas, 2018).

No contexto brasileiro, Oliveira (2007) levantou interessantes iniciativas que parecem ir na contramão de ações dirigidas pela escola, pois partem da fala dos participantes de sua pesquisa. Seus entrevistados sugeriram iniciativas que extrapolem as situações-problema do cotidiano escolar, em momentos além da reunião formal de entrega de notas. Eles citaram outras formas de diálogo e comunicação, desvinculadas da existência de um problema, da dependência de uma convocação da escola e que tenham como foco os avanços no processo de desenvolvimento de seus filhos. Tal iniciativa situa-se como mudança do padrão relacional ao qual constatamos estar cristalizada a relação família-escola.

Essas iniciativas que partem da demanda dos estudantes e de suas famílias qualificam a relação família-escola e mostram-se alinhadas com as discussões sobre a Educação do Campo. Mais que isso, essa forma de atuar na relação família-escola representa outra ferramenta

na luta pela presença da cultura, das necessidades e dos saberes do povo no campo na organização da escola (Caldart, 2012; CNE, 2001). Se no contexto internacional e nacional notamos a concordância em compartilhar decisões, responsabilidades e ações em prol do desenvolvimento dos estudantes, no contexto da Escola do Campo, esse imperativo torna-se ainda mais importante, visto a distância histórica do camponês na composição pedagógica da escola. E para além do desenvolvimento dos estudantes, essas iniciativas têm grande potencial de proporcionar também uma transformação no sistema que envolve família-escola e em seus subsistemas.

Nesse intento, defendemos a ação intencional e fundamentada dos profissionais da educação no investimento nesse relacionamento através da abertura para o diálogo, na desmistificação da autoridade escolar e na abertura sincera para a compreensão da realidade das famílias (SEEDF, 2010; SEEDF, 2013), como defendido por Oliveira (2007, p. 231)

Somente uma relação sedimentada no diálogo, na discussão e no respeito às colocações advindas do outro sistema, podem concretizar o que vem sendo defendido. Faz-se necessário, portanto, a abertura da escola à participação familiar no sentido de poderem dizer o que pensam, sentem e percebem em relação aos processos que acontecem na escola e que envolvem seus filhos.

Destacamos, em especial, o papel do Psicólogo Escolar, cuja atuação, nesse sentido, pode privilegiar a escuta de ambos sistemas, familiar e escolar, bem como, trabalhar pela construção de uma interação de qualidade entre eles. A esse respeito, discutimos na sessão a seguir como a Psicologia escolar pode contribuir nesse intento.

### **Psicologia escolar e suas possibilidades**

Conforme levantamos até aqui, temos vivido uma realidade individualizante, que desconsidera a complexidade da vivência humana e as diferenças sociais, normatizando a vida estatisticamente (Guzzo, 2018). O desenvolvimento da ciência, e especificamente da medicina, permitiu que essas pudessem definir, baseadas em frequências e raciocínio probabilístico, o indivíduo médio (Alexander, 2018; Harris, 2018). Tudo, então, que nega esse indivíduo é considerado anormalidade, doença (Moysés & Collares, 2013).

Esse fenômeno denomina-se normatização da vida cotidiana, pauta-se na transformação de problemas da vida rotineira em doenças e tem por função o controle social dos questionamentos (Moysés & Collares, 2013). Essa normatização se utiliza dos processos de patologização e medicalização como meios para alinhar qualquer desvio a curva normal, estaticamente definida, negando os diversos ajustes criativos necessários na diversidade das experiências humanas.

Vemos então a “translocação para o campo médico de problemas inerentes à vida, com a transformação de questões coletivas, de ordem social e política, em questões individuais, biológicas” (Guzzo, 2018; Moysés & Collares, 2013, p.13). Naturaliza-se a vida com um olhar biologizante que reduz toda a complexidade e diversidade da ação humana em apenas um de seus aspectos, o corpo. Assim,

retira do cenário os processos e fenômenos característicos da vida em sociedade como a historicidade, a cultura, a organização social com suas desigualdades de inserção e de acesso, valores, afetos... (Moysés & Collares, 2013, p.13)

Nesse raciocínio, se reduz a causa dos problemas da humanidade a questões médicas e a solução também se baseia na cura pelo campo médico (Moysés & Collares, 2013).

O resultado dos processos de medicalização é o silenciamento das insatisfações e questionamentos que representariam possibilidades de mudança nas formas de ordenação social e de superação de preconceitos e desigualdades (Guzzo, 2018). E assim ela cumpre seu papel de controlar e submeter pessoas, abafando desconfortos e muitas vezes até exercendo a função perversa de ocultar violências físicas e psicológicas, transformando essas pessoas em “portadoras de distúrbios de comportamento e de aprendizagem” (Moysés & Collares, 2013, p. 19).

Na escola, essa visão se materializa em um olhar centrado no estudante e alicerçada na ideia de que os problemas escolares estão em disfunções isoladas desses indivíduos. Essas disfunções são as doenças do não-aprender, fundadas na medicalização do comportamento (Secretaria de Estado de Educação, 2010; Moysés & Collares, 2013). É nesse contexto que muitas instituições escolares seguem o equívoco de buscar trabalhar com um sujeito ideal, não estando preparadas para lidar com o real (Dusi, Neves & Antony, 2006).

Assim, a escola tem se colocado no papel de vítima de uma demanda inadequada e retira do sistema educativo sua implicação na produção desses problemas, "transformando questões construídas de maneira complexa na vida concreta escolar em doenças de pessoas." (Chagas & Pedroza, 2017, p. 2; Dusi, Neves & Antony, 2006). Outra explicação comum é a culpabilização da família do estudante, também de forma isolada, remetendo a fundamentos das teorias inatistas de desenvolvimento, as quais ainda se mantêm presentes na forma de “hábitos de pensamentos” (Asbahr & Nascimento, 2013, p. 418) e embasam o fazer nas instituições escolares. Esse tipo de entendimento credita apenas o potencial hereditário ao desenvolvimento humano (Asbahr & Nascimento, 2013). Logo, as famílias seriam as responsáveis por transmitir as características desejáveis ou não aos estudantes.

É nesse cenário que a Psicologia Escolar é chamada a atuar, na valorização da unidade significativa aluno-escola-família-professor como totalidade sob a qual a escola se movimenta, ressaltando a intercomunicação e inter-responsabilidade das partes (Dusi, Neves e Antony, 2006). Nessa perspectiva a queixa escolar “representa uma figura-sintoma denunciando um

fundo disfuncional e desorganizado” (Dusi, Neves e Antony, 2006, p.157). É um fenômeno multifacetado que se sustenta em muitas e complexas variáveis. O caminho é então, trabalhar com esse sentido de totalidade composto por variadas causas e razões associadas ao estudante, sua família, os professores, a escola, o sistema educacional, a política do país, e etc (Oliveira & Moreira, 2014; Dusi, Neves & Antony, 2006).

Nesse intento, Alexander (2018) define a atuação do Psicólogo Escolar em cinco eixos basilares:

- **Psicologização da Educação:** significa trazer a visão da psicologia de que a educação lida com pessoas reais, com indivíduos particulares em seu funcionamento e forma de aprender. O intuito nesse eixo é dar cientificidade ao processo educacional a partir do acolhimento da especificidade dos seres humanos envolvidos;
- **Interdisciplinaridade:** trata-se da natureza complexa dos mecanismos envolvidos na educação. Isso exige a busca por soluções de múltiplos pontos de vista das diversas áreas envolvidas;
- **Aprendizagem como tema central:** A função central do psicólogo escolar é atuar em prol da aprendizagem, usando todo seu conhecimento científico e as mais modernas tecnologias de avaliação na efetivação da aprendizagem conforme a diversidade dos sujeitos, minimizando a tensão do oferecimento de uma educação coletiva, porém única na necessidade de cada indivíduo;
- **Avaliação e aceitação da variabilidade humana:** Significa questionar e posicionar-se criticamente a respeito da estreita relação do campo educacional com medições, avaliações e testagens. É ponderar o papel delegado ao psicólogo escolar de avaliador e qualificador das capacidades para aprendizagem e concentrar sua atuação no que pode ser feito educacionalmente (na escola e nos ambientes fora dela) para incluir as diferenças de desenvolvimento individual no processo de aprendizagem;
- **Perspectiva baseada em evidências:** Se refere ao trabalho do psicólogo escolar estar embasado na realidade institucional e na rotina da sala de aula. Isso representa o esforço desse profissional para qualificar sua formação baseada em estudos laboratoriais e teóricos, muitas vezes, distantes das vivências rotineiras.

A natureza formativa do psicólogo o habilita então, a atuar na mediação das relações intersubjetivas dos atores educativos, podendo promover férteis construções sociais e de desenvolvimento psicológico a partir do trabalho nos eixos compilados por Alexander (2018). Na prática isso significa organizar intencionalmente processos de conscientização dos sujeitos na busca de clareza, autonomia e independência nos processos de escolarização, através de observações da realidade institucional para mapear

espaços, tempos, fazeres, crenças, concepções, dinâmicas, desenvolver uma sensibilidade de escuta dos discursos institucionais e das 'vozes da escola'; provocar a resignificação das demandas e criar novos espaços para interlocução e circulação de falas dos sujeitos. (Marinho-Araujo, 2016, p.50).

Por isso, esse trabalho precisa ser construído em função das circunstâncias reais da população que atende, pois "não se pode fazer psicologia (...) sem tentar contribuir para mudar todas as condições que mantêm as maiorias populares desumanizadas, alienando sua consciência e bloqueando o desenvolvimento de sua identidade histórica" (Martín-Baró, 1996, p. 18). Assim, o psicólogo trabalha com a conscientização, entendida como um processo gradual, no qual, à medida que se toma consciência do mundo e da realidade, pode-se atuar para transformá-los. E a medida que o transforma, transforma a si mesmo, tornando-se assim, agente de sua própria história. Para esse intento cabe ao profissional o mesmo trabalho consigo mesmo de leitura realista de sua realidade e dos contextos em que atua, também conscientizando-se de suas implicações e potencialidades (Guzzo, 2018; Kuczynski, 2015).

O psicólogo não é chamado a intervir nos mecanismos socioeconômicos que articulam as estruturas de injustiça, mas sim para intervir nos processos subjetivos que sustentam as estruturas injustas. Não lhe cabe conciliar as forças e interesses sociais em luta, compete a ele ajudar a encontrar caminhos para substituir hábitos violentos por hábitos mais racionais. A definição de um projeto nacional autônomo não se encontra em seu campo de competência, porém o psicólogo pode contribuir para a formação de uma identidade, pessoal e coletiva, que responda às exigências mais autênticas dos povos (Martín-Baró, 1996). É o que Guzzo (2018) defende ao trabalhar com a descolonização da Psicologia, cujo eixo norteador é afastar-se de práticas acríicas e individualizantes, aproximar-se de ações alinhadas com a realidade das diferenças sociais e promover a participação nessa realidade como forma de construir a consciência política e de transformar a vida cotidiana na construção uma nova realidade.

Assim, o principal instrumento do fazer rotineiro do psicólogo escolar é a conscientização (Dusi, Neves e Antony, 2006; Guzzo, 2018; Martín-Baró, 1996), buscando a desalienação das pessoas e grupos para chegar a um saber crítico sobre si próprios e sobre suas realidades (Martín-Baró, 1996). Por isso, sua atuação deve estar ancorada em situações sociais de desenvolvimento que proporcionem resignificações e circulação de sentidos para gerar dialeticamente processos de conscientização (Marinho-Araujo, 2016).

É nesse sentido que essa atuação deve ser contextualizada no tempo e espaço em que os atores escolares vivem, pois o aqui e agora é o momento privilegiado de mudança, por proporcionar o encontro das temporalidades históricas e culturais significativas para cada indivíduo em cada situação. Assumir informações históricas como ponto de partida para intervenções seria cair em soluções causais e deterministas (Dusi, Neves e Antony, 2006).

Trabalhar a ampliação da consciência no tempo e espaço presentes representa caminhar

na contramão dos processos de medicalização e individualização, renovando a capacidade criativa dos sujeitos, permitindo e estimulando a formulação das insatisfações e questionamentos que se constituem possibilidades de mudança nas formas de ordenação social e de superação de preconceitos e desigualdades (Guzzo, 2018; Moysés & Collares, 2013).

Na prática da SEEDF isso se concretiza através do trabalho das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), da qual o psicólogo escolar faz parte. Seu trabalho encontra-se focado na melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, por meio de intervenções que levem a reflexão e ressignificação das práticas escolares. Nessa tarefa, são seu público alvo os profissionais da educação, as famílias, os estudantes e a comunidade (SEEDF, 2010).

Segundo a Orientação Pedagógica para o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEEDF, 2010), os processos de reflexão, conscientização e ressignificação precisam ser trabalhados preferencialmente através de intervenções preventivas, que acompanhem a rotina da instituição. Nessa perspectiva preconiza-se o trabalho com os docentes, com a equipe gestora, com a família e com a comunidade.

A atuação com as famílias constitui-se uma importante vertente da função do Psicólogo Escolar (SEEDF, 2010). No contexto da Educação do Campo, essa vertente ganha ainda mais força pela necessidade de construção de um relacionamento mais participativo por parte das famílias (CNE, 2008). A Psicologia Escolar apresenta potencialidade em estimular e apoiar o envolvimento delas e da comunidade como forma de garantir as diretrizes de envolvimento popular na gestão e organização pedagógica. Esse trabalho de auxiliar na qualificação da relação família-escola inclui atuar com o todo escolar, como também com cada segmento (equipe gestora, professores, profissionais da educação, alunos, responsáveis e comunidade), a conscientização e na mobilização de práticas que concretizem um bom relacionamento (Lima & Chapadeiro, 2015).

Nessa perspectiva de desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de suas famílias no contexto rural, apoiamo-nos no trazido por Guzzo (2018) quando enumera três dimensões necessárias no estabelecimento de ações emancipatórias: desenvolvimento de uma imagem forte e positiva da competência pessoal do sujeito; compreensão crítica da conjuntura social e política e, por fim, promoção e organização de recursos coletivos e individuais de ação. A partir dessas dimensões reunimos algumas práticas interessantes que concluímos estarem alinhadas com a proposta de Guzzo (2018).

Bal et al. (2016) narram o *Learning Lab*, uma iniciativa norte-americana, em que um grupo de atores escolares levantou problemas e elaborou um novo plano disciplinar para escola. O interessante dessa experiência é seu foco em incluir setores pouco representados e historicamente afastados das discussões escolares. Suárez-Guerrero e Moreno (2017) descrevem iniciativa na

Espanha, em que se propõe o envolvimento da equipe gestora em iniciativas da escola baseadas na cooperação. Eles colocam, então, a escola como responsável por uma educação mais ampla, da qual são também sujeitos os profissionais da educação e as famílias. Por isso, se focam no estímulo da equipe gestora em motivar a cooperação com as famílias e o desenvolvimento do protagonismo das comunidades em que a escola está inserida. Para isso lançam mão do trabalho em rede, das decisões coletivas e da compreensão da educação como assunto público.

No contexto nacional, especificamente no DF, Molina e Gurgel (2013) compartilham o que vivenciaram na implantação do Grupo de Apoio Coletivo (GRAC), uma estratégia colaborativa de profissionais da escola na resolução de problemas mais complexos. O grupo conta com o compartilhamento de responsabilidades com diferentes segmentos escolares que possam contribuir no enfrentamento de dificuldades. Sua premissa é a valorização da riqueza dos diferentes participantes, disseminando assim a cultura colaborativa. Outra ação também ocorrida no DF é o Inventário das Escolas do Campo (SEEDF, 2013; Seixas, 2018), o qual, conforme descrito anteriormente, representa uma ferramenta de mapeamento do terreno e da população atendida com vistas a incluir essa perspectiva na organização pedagógica, além de favorecer a participação de segmentos escolares afastados e a leitura mais crítica da realidade inventariada.

Finalizamos então a base teórica desse trabalho na perspectiva de que indivíduo e cultura se influenciam mutuamente nos processos de transformação contínuos, incluindo aí as mudanças das instituições e das pessoas. Nessa lógica, defendemos a necessidade de ações intencionais e planejadas da escola e do Psicólogo Escolar na conscientização das potencialidades de uma boa relação família-escola, na busca pela participação das famílias e da comunidade na gestão e organização pedagógicas, como definido pelas diretrizes da Educação do campo e como meio de participação para emancipação e melhoria das instituições.

## CAPÍTULO IV

### Abordagem Metodológica

A pesquisa foi realizada por meio de delineamento qualitativo que permite analisar a complexidade característica do objeto de estudo (Romagnoli, 2009); no nosso caso, a Relação Família-Escola. Partimos de uma exploração processual do objeto de estudo, procurando suas múltiplas determinações, com a intenção de extrapolar sua aparência e romper com a busca por uma verdade definitiva. Buscamos sim examinar o que motivou as falas e as ações das participantes, bem como a construção complexa da atuação dessas participantes (Chagas & Pedroza, 2017; Passos & Barros, 2015)

Para a realização dos quatro momentos de construção de informações, nos pautamos na compreensão de que a produção do conhecimento em Psicologia do Desenvolvimento se dá na relação dialógica entre pesquisador/a e participante, cuja interação produz sentidos, que podem ser definidos como a compreensão que os interlocutores negociam no ato da fala (Caixeta & Borges, 2017). Nesse sentido, a pesquisa estruturou-se de forma que participantes e pesquisadora incluíram-se no mesmo processo, constituindo-se no caminho da pesquisa. Assim, a realidade estudada foi transformada com a participação de todas as pessoas envolvidas no processo, inclusive a pesquisadora (Lopes, Pulino, Barbato & Pedroza, 2016; Passos & Barros, 2015; Romagnoli, 2009). As informações de pesquisa são, então, resultados de construções sociais, as quais expressam as contínuas transformações dos processos psicológicos. Por conseguinte, a atenção do pesquisador está na descrição dos processos de desenvolvimento que estão ocorrendo durante a interação (Caixeta & Borges, 2017).

Partindo desse entendimento, interessou-nos compreender como as famílias responsáveis por estudantes de uma Escola do Campo significam sua relação com a escola e qual a visão dessas famílias sobre o que pode ser feito na construção de uma boa relação família-escola.

Para a busca por respostas delineamos os seguintes objetivos:

#### **Objetivo geral**

Analisar as enunciações em uma Oficina e em Grupos Focais de familiares responsáveis por estudantes de uma escola do campo sobre sua relação com a escola e o que pode ser feito para sua melhoria.

#### **Objetivos específicos**



- Descrever como as participantes significam sua relação com a escola, a partir de temas surgidos em Oficina e em Grupos Focais com familiares responsáveis por estudantes de uma escola do campo;
- Analisar os temas e os significados identificados nas enunciações das participantes e levantar sugestões que podem auxiliar na construção de uma boa relação família-escola.
- Sistematizar como os elementos e as sugestões levantados podem contribuir para o trabalho do Psicólogo Escolar na temática família-escola.

## **Método**

### **Contexto de pesquisa.**

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental, localizada em área rural do Distrito Federal e classificada como Escola do Campo pela Secretaria de Estado de Educação do DF. O interesse por essa instituição de ensino se deu devido às queixas da própria escola sobre a pouca participação parental nos processos educativos, nas solicitações escolares e pela rotina particular dessa escola que tem características de uma realidade urbana combinadas com especificidades de uma escola do campo. Essa particularidade mostrou-se interessante para reflexão de como as diretrizes para Educação do Campo podem favorecer a organização da instituição escolar e comunitária mesmo com aspectos urbanos presentes nesse contexto. Por isso, procuramos investigar e discutir também os elementos particulares da comunidade pesquisada, que extrapola o estereótipo do Campo, entretanto representam a tentativa de organização e sobrevivência dessas pessoas.

A escola oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano e atende crianças oriundas de um abrigo, de alguns assentamentos de trabalhadores rurais sem terra, de uma comunidade de ciganos, de famílias de chacareiros, caseiros e de moradores de um condomínio ainda em processo de regularização e urbanização. De acordo com nossas observações, a maior parte da população atendida por essa escola não se encontra vinculada a questões camponesas.

Além disso, percebemos, não obstante essa diversidade, que os profissionais da educação nessa instituição de ensino queixam-se de uma atuação comum dessa comunidade: pouco entendimento entre equipe escolar e famílias/responsáveis e pouca parceria com a escola.

### **Participantes da pesquisa.**

A pesquisa foi realizada com familiares de estudantes de duas turmas da referida escola, uma de terceiro ano e a outra de quarto. Essa escolha se justifica pelo interesse em analisar a relação com a escola em um momento considerado crítico pela literatura, em que o envolvimento dos responsáveis com a escola diminui consideravelmente (Froiland, Peterson & Davison, 2012; Moore et al., 2016). Essa participação parental torna-se ainda menor com a entrada na adolescência, nos últimos anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Dessa forma, uma análise quanto ao significado da relação com a escola, para as famílias dos estudantes das etapas que precedem esse momento mais delicado, apresenta grande potencial de levantar elementos para nortear medidas de incentivo à participação dos pais nas etapas seguintes, e assim, melhorar o desempenho escolar e potencializar o desenvolvimento de todo o núcleo familiar. Ressaltamos que a turma de terceiro ano foi indicada pela escola; após propormos os procedimentos da pesquisa, a equipe diretiva da Instituição Escolar sugeriu a referida turma pois acreditava que ela poderia ser beneficiada pelas atividades da pesquisa.

Portanto, participamos de uma primeira reunião bimestral de pais e professores, ocorrida no ano de 2018. Nessa ocasião iniciamos a construção de informações com a referida turma de terceiro ano, foi o que nomeamos de Primeiro Momento. Para os encontros seguintes, incluímos também uma de quarto ano, no sentido de ampliar as informações construídas. Realizamos então os procedimentos metodológicos em sequência com as duas turmas.

Na reunião bimestral seguinte, cerca de dois meses após a primeira, as turmas reuniram-se em separado, configurando o Segundo Momento com os familiares da turma de quarto ano e o Terceiro momento, com os de terceiro. Dois meses depois, realizamos o Quarto Momento, ocorrido em uma terceira reunião de pais, no qual unimos os dois grupos.

A escolha dos participantes se deu por seleção espontânea daqueles responsáveis pelos estudantes dessas duas turmas que compareceram voluntariamente nas três reuniões bimestrais do ano de 2018, em que estivemos presentes. Não contamos com a presença de nenhum homem, apenas mães, uma tia e uma irmã, como expresso na Tabela 2. Essa configuração das participantes revela a materialização das discussões do Capítulo III sobre o complexo ciclo de influências que tem mantido a mulher no centro do que se refere à família, sendo ela o objeto primário do controle social e assim, gerando tanto o afastamento dos homens do que se relaciona com filhos e educação, quanto a sobrecarga para as mulheres (Dal'Igna, 2011; Dal'Igna et al., 2014 e Valsiner 2012).

#### Tabela 2

*Distribuição de participantes nos quatro momentos da construção de dados*

*Distribuição de participantes nos quatro momentos da construção de dados*

Momentos	Nº de participantes	Grau de parentesco	Nome fictício das participantes
Primeiro	9	8 mães, 1 tia	Amanda, Eliane, Eloísa, Eva, Jeane, Lara, Maria, Patrícia e Taís
Segundo	3	3 mães	Aline, Ana Maria e Elena
Terceiro	3	3 mães	Bárbara, Diva e Eva
Quarto	5	4 mães, 1 irmã	Eva, Lara, Patrícia, Rosa e Vanessa

**Materiais.**

Para a realização da presente construção de informações utilizamos os seguintes materiais:

- Revistas e jornais para recorte;
- Tesouras;
- Cola;
- Papel pardo;
- 2 câmeras
- 2 tripés;
- Gravador digital;
- Diário de bordo;
- Computador e impressora.

### **Cuidados éticos.**

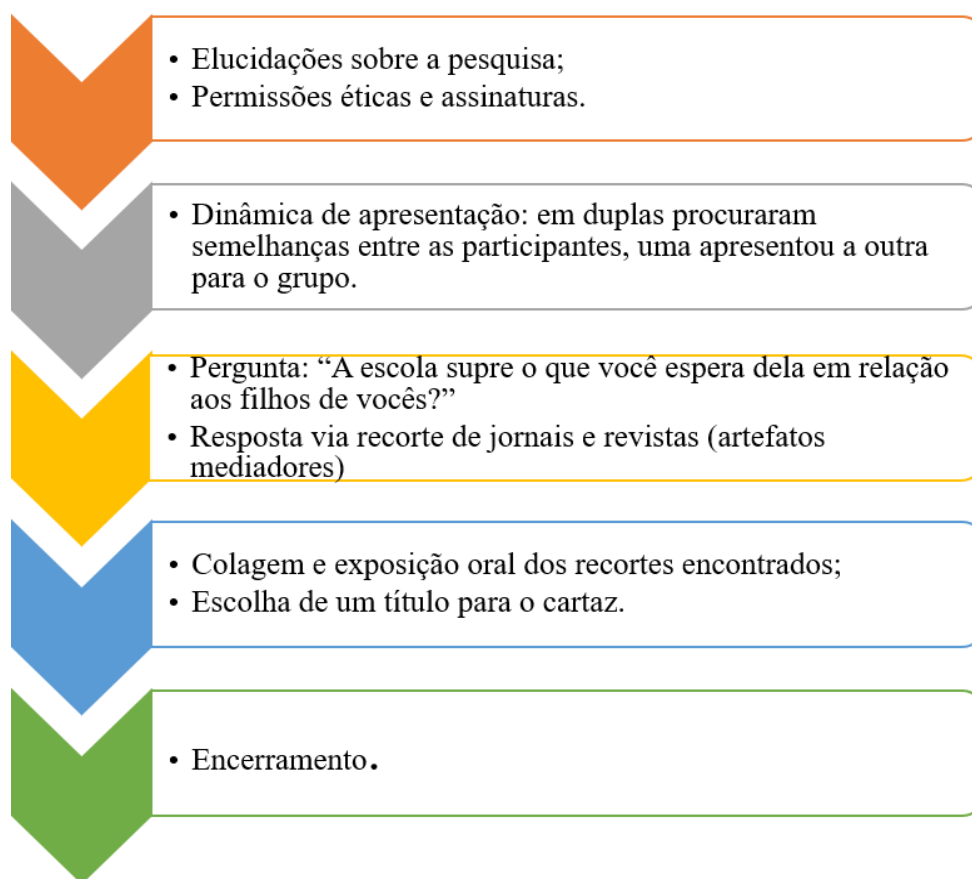
As participantes receberam todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a pesquisa, tendo os seus nomes omitidos, sendo mantido o mais rigoroso sigilo de maneira que nenhuma informação publicada possa identificá-las. Os dados provenientes da participação na pesquisa, tais como os conteúdos das gravações de vídeo e áudio, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável por dois anos e, após este período, serão destruídos. As participantes ficaram livres para recusarem-se a participar, retirarem seu consentimento ou interromperem sua participação a qualquer momento. Foi esclarecido ainda, que a recusa em participar não acarretaria qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Foi também informado às participantes que, mesmo a colaboração na pesquisa não as submeteria a nenhum risco físico, tratava-se de acesso a conteúdos emocionais, podendo haver algum desconforto. Nesse caso, se julgassem conveniente, poderiam desistir de participar do estudo a qualquer momento. Se isso ocorresse, o material produzido por ela não seria considerado no estudo. Não houve nenhuma situação dessas.

### **Procedimentos.**

Após contato preliminar com a Instituição Escolar onde foi realizada a pesquisa (ver Anexo 2), o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) (ver Anexo 1). Com a sua aprovação, retornamos à escola para organização dos encontros, os quais ocorreram no decorrer do ano de 2018, em três reuniões de pais/responsáveis, realizadas na escola a cada bimestre letivo. Nessas reuniões promovemos quatro momentos de construção de informações, uma oficina e três Grupos Focais, conforme disposto na Tabela 2.

Os quatro momentos foram iniciados com a leitura, explicação e assinatura dos termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 3) e de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa. (Anexo 4). O Primeiro Momento, realizado em formato de Oficina, foi feito na sala de aula do terceiro ano, turma dos estudantes, pelos quais as participantes eram responsáveis, e teve duração de cerca de 40 minutos. Nessa Oficina, as participantes foram dispostas em semicírculo, voltadas para o quadro e seus procedimentos foram organizados conforme resumido na Figura 1:



*Figura 1.* Quadro resumo dos procedimentos no Primeiro Momento.

Após as elucidações éticas, foi realizada apresentação das participantes com uma dinâmica que propiciou a identificação de semelhanças entre elas, com o intuito de facilitar a construção de uma matriz grupal. Posteriormente, foi lançada a seguinte pergunta norteadora: “A escola supre o que vocês esperam dela em relação aos filhos de vocês?”, a qual foi escrita no quadro. A resposta deveria ser dada com uma imagem ou palavras retiradas de revistas e jornais que foram disponibilizados.

Os recortes de revista e jornais se configuraram como artefatos mediadores. Trata-se de uma discussão mediada pelo artefato que possibilita o aprofundamento de narrativas, contexto para a construção de narrativas de si, do outro e de diferentes momentos no tempo e no espaço físico e/ou sociais. O objetivo foi de explorar contextos de interação que possibilitassem a participante posicionar-se de maneira específica no ato da conversação (Caixeta & Borges, 2017). Essa atividade foi seguida de breve explicação da escolha daquele artefato, logo depois o grupo definiu o título do cartaz de colagem e depois a Oficina foi encerrada.

Após análise desse primeiro contato com o campo pesquisado, percebemos que por um lado esse formato permitiu o aquecimento e inclusão gradual das participantes na conversa, mas por outro tornou-se mais diretivo e limitou, em alguma medida, a explanação livre sobre o tema sugerido. O pouco tempo que tivemos para esse Primeiro Momento, pode também ter impactado as

produções nessa oficina. A professora responsável pela turma nos cedeu apenas quarenta minutos, antes do início da conversa dela com as responsáveis por esses alunos. Outra explicação é a pouco tempo que dispomos para construção de vínculo com as participantes e para o estímulo a elaborações mais complexas sobre o tema.

Assim, optamos por incluir mais uma turma como participante e mudar o tipo dos encontros para Grupos Focais, os quais são instâncias interativas para discussão das proposições obtidas a partir das narrativas dos participantes e de suas interações (Fávero & Maracci, 2016), coordenadas por um animador que busca focar e aprofundar as discussões conforme o tema estabelecido (Gatti, Witter, Gil & Vitorino, 2015). Os Grupos Focais permitem levantar e compreender as opiniões de um grupo pequeno de pessoas, a partir da discussão e das trocas entre seus componentes. Esse tipo de grupo possibilita riqueza, flexibilidade e espontaneidade para a construção de dados da pesquisa. Ao mesmo tempo, permite processos de ressignificação e conscientização tanto dos participantes quanto do pesquisador (Gatti et al., 2015).

Esse espaço de fala misturou relatos livres com momentos mais diretivos, visto que o objetivo era de que as participantes falassem sobre suas vivências na relação com a escola. A intenção foi estimular o livre discurso sobre o relacionamento delas com as instituições educacionais por onde seus tutelados passaram. Esse formato foi, então, mantido nos momentos seguintes, que se estruturaram de forma semelhante e seu esquema segue abaixo, na Figura 2.

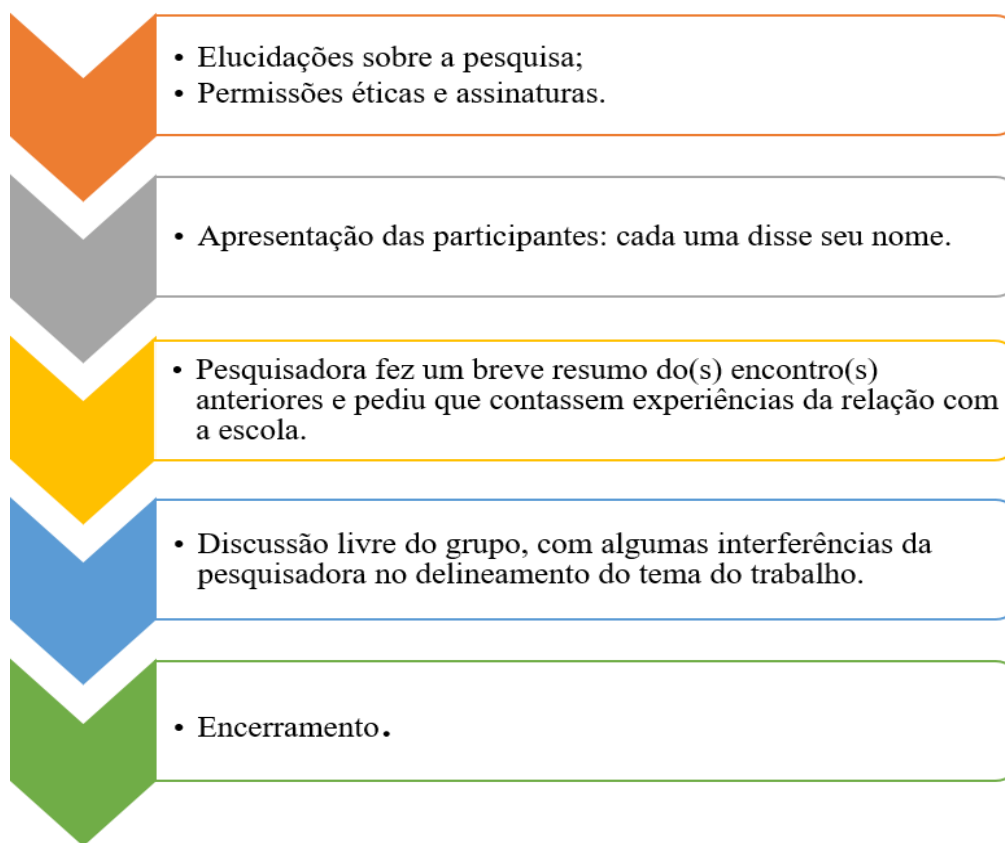


Figura 2. Quadro resumo dos procedimentos no Segundo, Terceiro e Quarto Momentos.

Esses três momentos ocorreram na sala de leitura da escola e as participantes puderam sentar-se em uma mesa redonda. Nesses três momentos, houve a presença da professora da sala de leitura, que gentilmente nos cedeu o local para realização da pesquisa. Ela ocupou uma mesa próxima à roda de conversa que estabelecemos, mas não participou, nem entrevistou em nenhum momento, tendo apenas agido como observadora. O segundo momento contou com 56 minutos e 13 segundos de material gravado. Logo depois, ainda no mesmo dia, realizamos o Terceiro Momento com 33 minutos e 20 segundos de conversas gravadas. O Quarto momento ocorreu dois meses depois, em outra reunião bimestral, e tivemos 56 minutos e 50 segundos de gravação.

### **Procedimentos de análise de dados.**

A análise das informações produzidas em campo foi feita a partir da Análise Temática Dialógica conforme definido por Silva e Borges (2017). Nessa perspectiva, os dados produzidos são transcritos na íntegra, depois define-se a unidade a ser analisada, e em seguida, parte-se para a leitura intensiva do material transcrito, o que permite a organização das enunciações em temas e subtemas (análise das recorrências, relações e similaridades de significados nas enunciações), por último, elaboram-se mapas semióticos para auxiliar as análises.

Essa forma de trabalhar com o material de pesquisa, a qual parte da concepção bakhtiniana, propiciou manter o foco na definição de temas e na descrição dos processos dialógicos como forma de entender as interações no momento da produção de informação (Silva & Borges, 2017).

As transcrições da Oficina e das Rodas de Conversa foram feitas na íntegra. As falas foram organizadas em turnos e indicamos as pausas, falas sobrepostas, ênfases e inaudibilidade por meio dos seguintes símbolos: [ ] - descrição do comportamento; (...) - supressão de falas para melhor entendimento do diálogo; () - explicações que facilitam a compreensão do diálogo e {...} - Trechos inaudíveis.

Após a transcrição de todo o material, foram levantados temas e subtemas, os quais foram organizados em tabelas, uma para cada momento e uma geral. Desse procedimento resultou a elaboração dos mapas temáticos utilizando o software XMind versão 1.5.8, o qual permite a elaboração de mapas mentais, brainstorming e etc.

## CAPÍTULO V

### Análise e discussão dos resultados

#### Primeiro Momento

O primeiro momento de construção de informações se deu a partir de uma oficina mediada por algumas dinâmicas, conforme já descrito na metodologia. Esse momento foi iniciado com a chegada progressiva das nove participantes. Dessas nove, apenas Eloísa não era mãe, ela era tia de um dos alunos e compareceu à reunião acompanhada da irmã, Tais.

Partimos então para explicação e assinatura dos documentos éticos (Termo de consentimento livre e esclarecido e Autorização do uso de voz e imagem), em seguida fizemos as orientações para a primeira dinâmica. Elas se reuniram em duplas estabelecidas pela pesquisadora, conforme a proximidade espacial delas. As mulheres conversaram poucos minutos na busca por alguma coisa que tinham em comum. Os conteúdos trazidos nessa etapa foram o fato de serem vizinhas, dos filhos estudarem na mesma sala, de alguns serem parentes, a preocupação com as crianças e a cidade natal, sete delas eram do estado da Bahia e apenas a pesquisadora e duas delas eram de Brasília.

Findada essa parte, realizamos a atividade com os artefatos mediadores, materializados pelos recortes de jornais e revistas escolhidos por elas. As participantes demonstraram resistência em iniciar a colagem e explicação dos recortes feitos. Patrícia então iniciou essa parte, seguida pelas outras. A tarefa era colar o recorte em um cartaz e explicar o motivo da escolha daquele artefato. Essa etapa foi finalizada com a criação de um título para o cartaz.

Esse cartaz encontra-se na Figura 3. Os recortes encontram-se enumerados para facilitar a localização de cada um deles na discussão das informações.



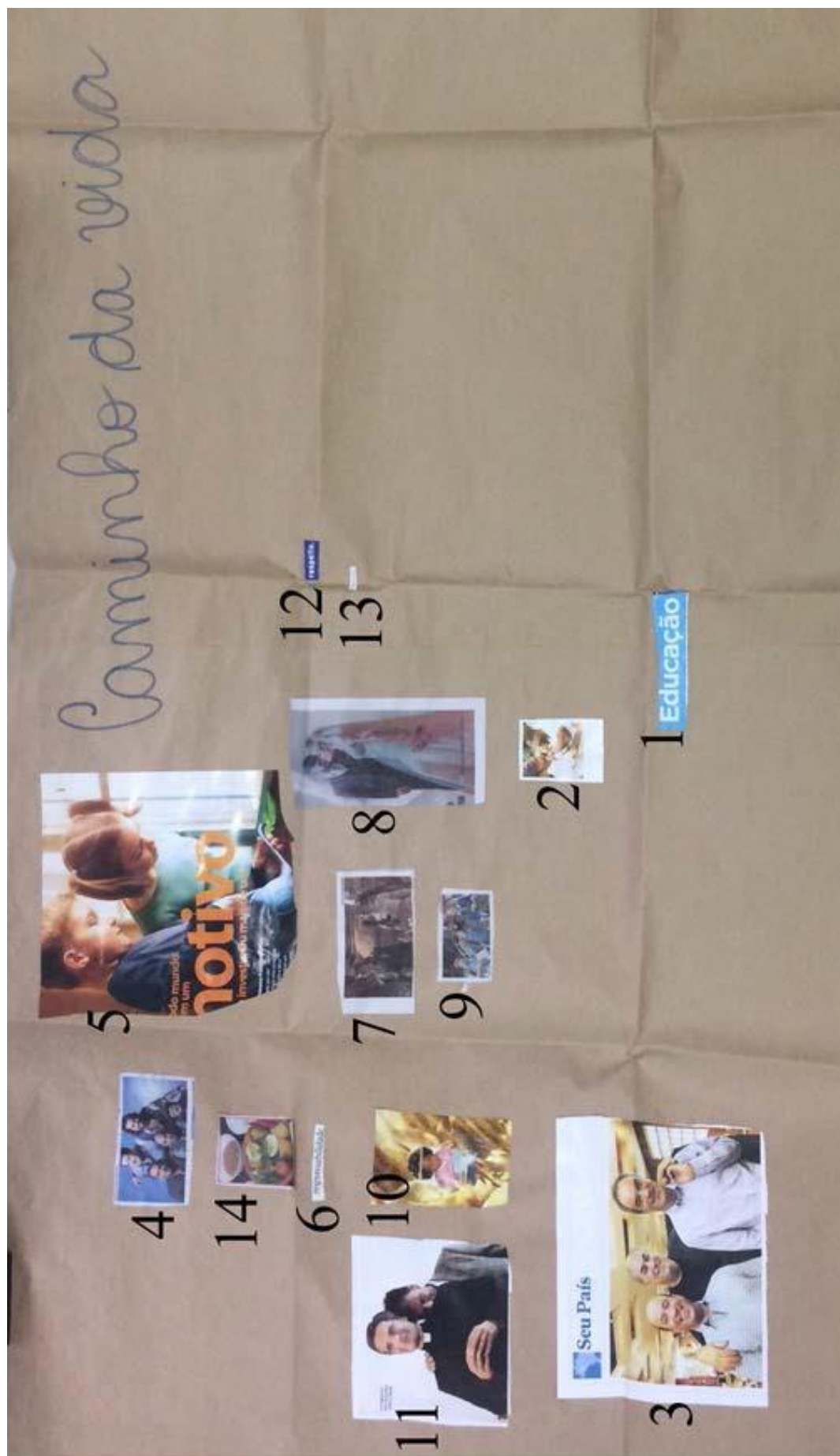


Figura 3. Caminho da Vida. Cartaz com artefatos mediadores escolhidos pelas participantes a partir de recortes de jornais e revistas. Encontram-se numerados para citação ao longo do texto

Esses artefatos mediadores e as enunciações das participantes foram analisadas e organizadas em temas e subtemas, conforme a já mencionada Análise Temática Dialógica (Silva & Borges, 2017), cujo resultado final apresentamos na Figura 4.

Os temas encontrados estão em círculos e dividem-se em dois grupos. O primeiro grupo relaciona-se ao assunto *Escola*, localizado ao centro em um losango e os temas a eles ligados são: *Parceira, Amiga, Responsável, Educação, Preconceito, Segura, Ensina valores, Boa alimentação, Agente de mudança e ajuda*. Esses temas podem ser caracterizados por uma ação positiva da escola que atinge a família favoravelmente. Esse conjunto de temas representa o disposto por Gonzalez et al.(2013), Rodrigues et al. (2014), Suárez-Guerrero e Moreno (2017); Wilkins e Bost, (2016) sobre a responsabilidade da escola em oferecer ações eficientes que favoreçam uma boa relação com a família, inclusive com foco naquelas famílias que se encontram marginalizadas ou afastadas. Os significados trazidos pelas participantes sobre esse grupo de temas revelam esse sentimento narrado pelos teóricos de se sentirem satisfeitas e bem-vindas devido a essas ações.

No segundo grupo, reunimos aqueles temas que estiveram presentes na Oficina e que concluímos não estarem diretamente ligados ao assunto *Escola*, são eles: *Desconfiança, Preocupações externas, Cooperação, Descontração, Identidade grupal e Gratidão*.

Como subtemas encontramos apenas *Da família* e *Dos filhos*, ligados ao tema *Amiga*. Alguns temas estão acompanhados por uma imagem, isso ocorre por tratar-se de um tema resultante do artefato mediador escolhido.

A partir de agora discutiremos os significados de cada um dos temas levantados.

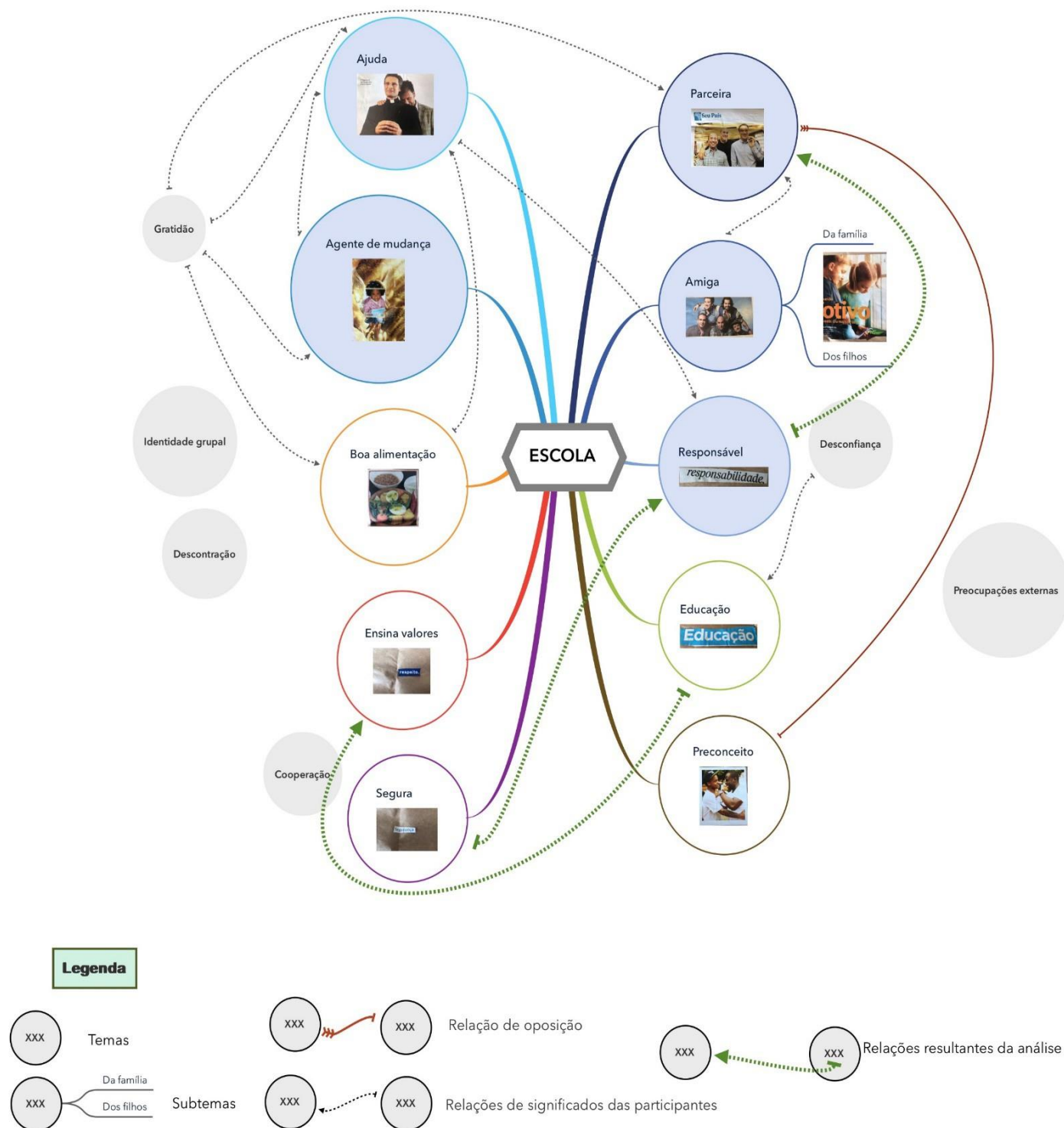


Figura 4. Mapa Semiótico do Primeiro Momento. Resultante das relações de significado dos temas e subtemas identificados no Primeiro Momento de construção de informações.

## **Educação**

Esse tema apareceu na fala de Elaine, a única participante que parece não ter se contagiado pela iniciativa de Patrícia em começar a colagem e exposição de seus recortes. Elaine permaneceu resistente durante toda a Oficina. Ela se recusou a expor oralmente seu recorte, apenas deu a palavra *Educação* (conforme recorte 1 na Figura 3) para ser colada no cartaz. Essa postura foi respeitada e acolhida, no sentido de apoiar sua expressão e oferecer espaço de avaliação, inclusive da natureza e do conteúdo do que estava sendo oferecido (SEEDF, 2013; Suárez-Guerrero & Moreno, 2017).

Mesmo que representando a não realização das atividades propostas, entendemos essa atitude como uma ação protagonista dessa mulher, que por razões que não conhecemos, conseguiu expor sua decisão de posicionar-se contrariamente ao estabelecido. Na nossa compreensão é um exemplo de protagonismo, devido a forma autoral e singular com que ela resolveu posicionar-se (Dal'Igna, 2011; Oliveira & Prestrelo, 2018; Oliveira et al., 2017; Vigotski, 1991; Vigotski, 2010)

Analizamos também que Elaine pode ter atuado como porta voz da insatisfação do grupo em relação as iniciativas oferecidas pela escola, conforme foi mapeado por diversos teóricos (Costa, 2012; Marcondes & Sigolo, 2012; Saraiva & Wagner, 2013). Esses autores descrevem falta de eficiência da maioria das ações escolares, pois tais ações costumam fundar-se nas necessidades da equipe escolar, concentradas apenas na aceitação das decisões e ações da escola, sem maiores questionamentos por parte das famílias (Costa, 2012; Marcondes & Sigolo, 2012; Saraiva & Wagner, 2013). Assim, a postura dessa participante pode evidenciar o distanciamento da família e a falta de compreensão de suas necessidades pela Escola a respeito da relação família-escola.

## **Parceira e Preconceito**

No tema Parceira foi explorado o compartilhamento de objetivos da escola e da família em relação às crianças. Isso ficou evidenciado na fala de Taís e Lara em diferentes momentos:

Taís – Então a escola é a parceria com a nossa casa na nossa casa, com nossos filhos. Isso tá tudo junto, com um só objetivo, né?! Ensinar o melhor pros nossos filhos... Por isso que eu escolhi isso... Então assim, é o maior benefício.

No caso de Lara, apesar de levantar com clareza a presença do preconceito contra os negros (recorte 2 na Figura 3), ela também reforça a importância da parceria (recorte 3 na Figura 3)

Lara - *Premero...* Eu achei essa daqui... (Se referindo ao recorte 2) São dois amigo

moreno, porque ainda, com isso tudo, a gente ainda tem muito, bastante preconceito com os *negro*.

Pesquisadora - Aham...

Lara - Né?! E eu queria que mudasse mais um pouco disso... Pesquisadora

- Do preconceito...

Lara - Do preconceito!

Lara - Porque é muito preconceito.

Lara - E achei essa aqui [dando para a pesquisadora passar cola], dos três *amigo* junto...

Porque a escola é muito parceira, muito amiga, tudo o que a gente pode, que vem aqui, eles ajuda a gente.

Aqui percebemos a externalização dos valores e da própria história dos sujeitos da educação nessa escola (Caldart, 2012; CNE, 2001); conteúdo valioso para a articulação de intervenções, tanto no âmbito pedagógico, de organização de conteúdos nesse sentido, como em ações diretas de conscientização do preconceito com os atores da escola (docentes, profissionais da educação, estudantes e família) (Martín-Baró, 1996), já que o tema *Preconceito* veio acompanhado de abertura para trocas com a escola, representado pelo tema *Parceira*.

### **Amiga, Ajuda e Responsável**

O tema *Amiga* apresentou significação bem próxima do termo *Parceira*. No entanto, *Amiga* inaugura a representação de uma relação direta entre a escola e os estudantes, sem suprimir a ideia de compartilhamento com a família, como no discurso e na escolha da imagem de Tais (recorte 4 na Figura 3) e de Joana (recorte 5 Figura 3).

Lara - ...tudo o que a gente pode, que vem aqui, eles ajuda a gente.

Patrícia - A escola que ajudou nós (...)E todo mundo da escola ajuda nós...

O termo *Ajuda*, já citado por Lara e reforçado por Patrícia, apareceu significando as ações que essa escola tem feito para suprir as necessidades e as expectativas dessas mães. Percebemos ainda uma nuance especial dessa ajuda sendo dada em assuntos que não, necessariamente, dizem respeito à escola, mas que estando em seu alcance realizar, ela tem feito. Aqui, nessa cadeia de significação dos termos *Amiga* e *Ajuda* notamos que a escola estudada conseguiu oferecer, mesmo sem o relato do estabelecimento de um diálogo prévio, uma abertura da escola para as reais necessidades das famílias (Oliveira, 2007; SEEDF, 2010; SEEDF, 2013).

Nesse sentido, a consequência de se sentirem atendidas em suas necessidades reais, inspira a confiança nas participantes pelo compromisso da escola com as necessidades dos estudantes e de seus responsáveis. Por isso, a participante Eva ligou *Ajuda* ao tema *Responsável*, conforme o recorte 6.

### Agente de Mudança

Esse tema significa como as intervenções da escola vivenciadas pela participante Patrícia fizeram diferença na vida dela e de sua família

Patrícia – *Premero* essa aqui (recorte 7), porque eu era muito briguenta, eu e meu esposo. Atrapalhava muito minha filha que estudava aqui. [patrícia cola no cartaz]

Patrícia – ... a diretora e a professora me ajudou. Hoje nós *véve* assim [pega o recorte 8 que havia dado para pesquisadora passar a cola].

Pesquisadora – Uau!

Patrícia - A escola que ajudou nós. [Pegou o recorte 9] Hoje minhas filhas é assim, feliz. Não quer faltar nem um dia. Quer vim pra escola, quer vim todo dia. [Dá o recorte 10 para a pesquisadora passar a cola]. Bem assim, feliz [Participante cola no cartaz].

Patrícia trouxe vários artefatos mediadores, como já exposto em sua fala. O último deles (recorte 11) e sua fala final fazem relação com o tema *Ajuda* e atrela à escola uma ideia de salvadora.

Pesquisadora – E a última... [passando a cola e entrega para Patrícia]

Patrícia – E todo mundo da escola ajuda nós... Se não fosse a escola... Nós não era ninguém, nem eu, nem minhas filhas, nem ele (se referindo ao esposo). Eu devo tudo aqui... a essa escola.

O comportamento de Patrícia pode demonstrar, em uma análise mais superficial, um socorro necessário da escola em um momento que tanto precisava, ocupando o papel de um importante mecanismo para potencializar os processos de saúde (Saraiva & Wagner, 2013), de desenvolvimento escolar (Costa, 2012; Saraiva & Wagner, 2013) e de transformação social das famílias.

No entanto, faz-se importante questionarmos a expectativa de que a escola supra as necessidades das crianças, mesmo sendo essa necessidade a reorganização familiar. Isso pode ser explicado pelo exposto por Oliveira e Marinho-Araújo (2010) e Saraiva e Wagner (2013), quando consideram que as instituições educacionais costumam considerar a família pouco competente no exercício de seu papel e tomam essa responsabilidade para si. Outra possibilidade interpretativa é a de que, em um contexto do campo, a escola acaba assumindo funções consideradas demais por outras instituições, em decorrência da sua realidade estar distante de outras políticas públicas, como as de assistência social e saúde mental, e do próprio princípio de educação mais ampliada defendida pela bandeira da Educação do Campo (Presidência da República, 2010).

Nesse caso, nos defrontamos também com o fenômeno do Borramento de Fronteiras descrito por Dal'Igna (2011), em que as atribuições da família e da escola se expandem, dando a impressão de uma exercer funções costumeiramente delegadas a outra e vice-versa. Essa nova realidade que, como vimos no trecho analisado, faz parte das experiências rotineiras, exige das políticas públicas e das instituições como a escola, postura e ações compatíveis da sociedade na

construção de compartilhamento de esforços para o desenvolvimento dos estudantes e dos adultos envolvidos, em detrimento de barreiras e falsas dicotomias (Alexander, 2018; Harris, 2018).

Buscando uma visão sistêmica (Lima & Chapadeiro, 2015) e de totalidade (Oliveira & Moreira, 2014; Dusi et al., 2006) dessa conjuntura, todas essas hipóteses acontecem juntas, evidenciando a riqueza da significação humana. Cabe aos profissionais da escola, em especial o Psicólogo Escolar, aprimorarem os mecanismos de conscientização desses processos, pois é essa conscientização que traz o protagonismo do sujeito na tomada de decisão e, portanto, aprimorem uma relação vertical entre família e escola ao invés de submeter a primeira a um relacionamento horizontal com a segunda (Costa, 2012; Guzzo, 2018).

### **Ensina valores**

Partindo para o tema *Ensina valores*, relatamos que foi mencionado por Taís, Maria e Lara demonstrando o quanto valorizam a escola como um local privilegiado para que seus filhos aprendam companheirismo e respeito (recorte 12 de Maria). Esse tema não foi relacionado explicitamente com o recorte da participante Eliane sobre o tema *Educação*, entretanto podemos estabelecer uma associação entre os dois, pelo campo significativo exposto por Taís, Maria e Lara que demonstraram compreender como parte integrante da educação escolar, o trabalho com esses princípios, assim como defendido por Vigotski (1991; 2010), cujos estudos reforçam a potencialidade de aprendizagem dos espaços escolares, pela intencionalidade dos processos pedagógicos, apoio dos adultos e pelo compartilhamento com os pares.

### **Segurança e Alimentação**

A participante Eloísa escolheu a palavra *Segurança* como artefato mediador (recorte

13) e explicou:

Eloisa - É o que nossos filhos, né, precisam... É de segurança. Segurança é... no transporte, né?! Na escola, né?! Tá sempre tendo um guarda alí de *vigilha*, né?! Pra ter uma segurança com eles... Principalmente no ônibus escolar deles, né?! Então foi o que eu entendi sobre segurança.

O tema *Alimentação* foi citado por Taís, acompanhado do recorte 14. Ela mostra-se satisfeita com a escola em oferecer alimentação saudável para seus filhos.

Esses dois temas nos remetem ao analisado por Dal'Igna (2011), a respeito da mudança das

atribuições da escola no decorrer do tempo. Aqui percebemos as funções da escola, emergidas na contemporaneidade, de garantia de segurança e alimentação, as quais tornaram-se requisito importante para uma escola, como o exposto pelas participantes. Isso demonstra que na realidade delas, a escola responsabiliza-se por oferecer segurança e boa alimentação, tornou-se essencial, ou seja, naturalizado como um dever da escola.

### **Gratidão**

Nas declarações de Taís sobre alimentação, ela também cita que a escola é muito boa e introduz o tema da *Gratidão*, explanando o quanto se sente agradecida pela qualidade da escola e pelo tipo de comida oferecida. Esse tema também depreendemos das falas já citadas de Patrícia e Lara sobre a escola como agente de mudança e sobre o tema *Ajuda*, em que elas demonstram indiretamente estarem agradecidas por esse tipo de relação vivenciada. Percebemos assim, uma relação paradoxal com essa escola que extrapola suas funções formais (Dal'Igna, 2011), mas que exatamente por isso supre as necessidades e expectativas das famílias (Gonzalez et al., 2013; Rodrigues et al., 2014; Suárez-Guerrero e Moreno, 2017; Wilkins e Bost, 2016).

Os dados construídos nesse Primeiro Momento mostraram-se mais objetivos devido ao pouco tempo oferecido pela escola e o formato utilizado pela pesquisadora. Percebemos as falas das participantes limitadas aos recortes e pouca abertura para discussão mais rica de cada artefato escolhido. Isso limitou ainda a própria análise das imagens coladas no Cartaz da Figura 3.

Foi nesse sentido que optamos por mudar o formato dos encontros posteriores, no intuito de estimular a fala espontânea. É o que passamos a discutir no item a seguir.



## Segundo momento

O segundo momento se estabeleceu a partir de um Grupo Focal (Fávero & Maracci, 2016), conforme já descrevemos. Nessa ocasião, estiveram presentes três mulheres, todas mães de alunos da turma de quarto ano incluída na pesquisa. Iniciamos esse momento apenas com a presença da participante Elena, com quem ficamos por cerca de 10 minutos, antes da chegada das outras participantes. Fizemos as discussões éticas, um breve resumo do ocorrido no Primeiro Momento e iniciamos a conversa sobre o tema de pesquisa. Depois integraram-se ao grupo Aline e depois, Ana Maria. Repetimos os procedimentos éticos e incluímos no diálogo as mulheres recém-chegadas. A partir da transcrição das falas desse grupo levantamos temas e subtemas que puderam ser dispostos Mapa Semiótico da Figura 5.

No Mapa Semiótico do Segundo Momento, nos círculos brancos estão os temas centrais na discussão: *Participação dos pais na formação dos filhos*, *Relação Família-Escola* e *Relação Família-Escola ruim*. O tema *Sugestões* está em losangos roxos ligados aos temas e subtemas que, na narrativa das participantes, demonstraram o que poderia ser melhorado com a prática daquela sugestão. Os subtemas estão dispostos nos retângulos coloridos em volta dos círculos dos temas. As cores se repetem para subtemas que apresentam o mesmo campo de significação. Assuntos que surgiram de forma indireta e transversal durante a conversa encontram-se representadas em cinza. São eles: *Pouco espaço para opinião* e *Satisfação com a escola*. Analisaremos detalhadamente os elementos que compõe esse Mapa nos tópicos seguintes.

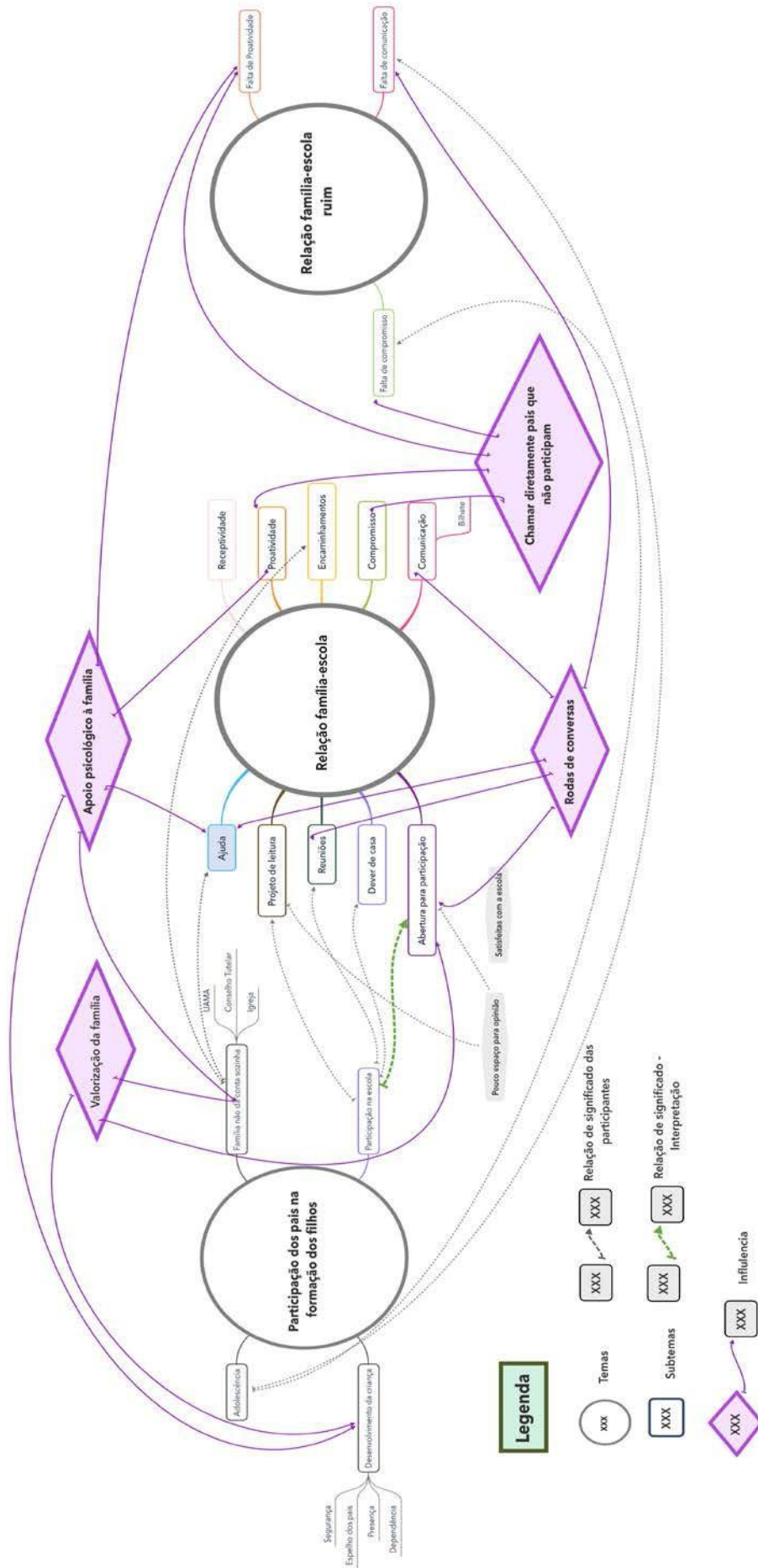


Figura 5. Mapa Semiótico do Segundo Momento. Resultante das relações de significado dos temas e subtemas identificados no Segundo Momento de construção de informações.

### **Pouco espaço para opinião e Satisfação com a escola**

Iniciando a análise pelo assunto *Pouco espaço para opinião*, o qual apareceu em uma frase de Elena

Elena - (...) Assim se fosse a minha opinião, se eu pudesse dar a minha opinião em relação a isso, a leitura, quanto mais a minha caçula que está começando a ler agora, né?! Se tivesse essa questão de ser pelo menos dois dias na semana a questão da leitura mesmo para eles levarem para casa, seria mais interessante. (Balançando a cabeça afirmativamente) seria bem mais interessante. Porque ajuda tanto na questão do relacionamento, né, da gente com eles, quanto pra eles desenvolverem melhor. *Aham* (Balançando a cabeça afirmativamente), bem interessante.

Esse tópico expressa, de forma sutil, uma postura crítica de Helena, que precisa ser reforçada, com o intuito de incentivar os processos de análise e expressão crítica da escola (Guzzo, 2018). No entanto essa fala não apresentou grande destaque, até porque a matriz grupal, nesse Segundo Momento, mostrou-se marcada pela *Satisfação com a escola*, durante todo o encontro. As participantes utilizaram exemplos do funcionamento da escola estudada para explicar boas iniciativas, para elogiar as ações e para contrapor experiências desfavoráveis que experienciaram em outras instituições. O trecho abaixo marca isso, quando a participante Aline descreve uma situação em que não haviam chegado os alimentos para preparação do lanche na escola; e é complementada por Elena.

Aline - Eles *pegô* eles estavam preocupado com as criança em não ter aula, entendeu? Eles *tavam* até falando bem assim, no bilhete que eu *tava* lendo... que era pra... Tipo assim mandar lanche para as crianças porque... aqui não tinha aqui pra dar, era pra mandar, entendeu? Assim, tipo, quem tivesse algumas coisas tipo verdura em casa pra eles trazer pra cá. Porque assim eles tem essa preocupação e os de lá não tinha (se referindo a escola anterior da filha). (...)

Elena - Tá ótimo! Estamos sendo bem assistidas, a participação da gente... Porque eles dão lugar pra gente entrar e participar.

Aline - É verdade.

Elena - Porque eles estão fazendo um trabalho excelente. Pesquisadora -

*Aham*.

Elena - Excelente.

Aline - Não tenho nada para reclamar não.

Elena - Eu também não. Só tenho a agradecer.(...)

Elena - Entendeu? A escola tá de parabéns, por quê? Porque tá dando todo apoio que a gente precisa e dá entrada pra gente, né, suprir nossas necessidades alí naquele momento... Ana Maria - com certeza

Aline - Dessa escola eu não tenho nada a reclamar não! Elena -

Eu também não.

### **Participação dos pais na formação dos filhos**

O tema *Participação dos pais na formação dos filhos* foi explorado em sua maior parte, pela

participante Elena, naqueles minutos que conversamos antes da chegada das outras duas participantes. Elena narrou experiências com seus quatro filhos. Ela trouxe reflexões sobre a adolescência dos dois mais velhos, ressaltando que observava mais resistência dos adolescentes quanto à participação dos pais em suas vidas e o poder da influência das más companhias nessa fase; por isso defendeu que os pais precisam intensificar o apoio e a proximidade com eles, exatamente como mapeado, nos estudos de Froiland et al. (2012) e de Moore et al. (2016).

Elena discorreu ainda uma história de cada filho adolescente para explicar esses pontos. Nas duas narrativas enfatizou o apoio de uma rede de instituições, inaugurando assim um novo subtema que é *Família não dá conta sozinha*. Ela contou o envolvimento do filho adolescente em um ato infracional e elogiou as instituições que os auxiliaram, mostrando o quanto as famílias necessitam de uma rede de apoio eficiente, ou seja, de uma abordagem sistêmica conforme descrito por Lima e Chapadeiro (2015). A Unidade de Atendimento em Meio Aberto (UAMA) o acolheu, encaminhou-o para uma nova escola e para um emprego. Os grupos de apoio dos quais a família participou, juntamente com a postura da nova escola e o emprego do jovem fizeram-no mudar totalmente de comportamento, segundo ela, até mesmo retornando para igreja.

### **Relação família-escola ruim**

Elena lamentou o tema *Relação família-escola ruim* e os subtemas *Falta de comunicação* e *Falta de compromisso*, quando contou que esperava que a escola da filha adolescente tivesse intervindo quando a jovem começou a apresentar comportamento diferente, bem como a tivesse comunicado antes de solicitarem a transferência dela. Nesse momento a mãe solicitou explicações e orientações da equipe escolar, porém sua solicitação foi totalmente negada.

Elena - (...) Aí daqui a pouco o diretor liga, que pegou... É... Foram quatro jovens tomando bebida alcóolica, né, no corredor da escola e ela estava junto... e assim, pra mim marcou, marcou porque a partir daquele momento ali, o diretor, a secretária, eles não conseguiram mais ver ela com bons olhos, né?! Colocou assim, como a jovem rebelde, adolescente rebelde e aí eles não aceitaram mais ela na escola. Aí a gente teve que procurar outra escola...

(...)

Pesquisadora - Ficou tipo marcada, né?!

Elena - Ficou, ficou. Então era a adolescente rebelde, a adolescente que não tava nem aí pra nada, que não queria nada. Só que assim, que eu vi que naquele momento que ela precisava de ajuda. Ela precisava de apoio e ela não teve. O que que a diretora fez? Eu fui lá pra conversar com a diretora, ela se recusou a conversar comigo. Então nesse momento eu vi porque eu entendi que eles realmente não tinham estrutura pra ajudá-la e aí o que ela preferiu? Ela preferiu que a adolescente saísse da escola sem ter uma conversa e nem comigo ela não quis conversar. E foi assim, foi uma situação difícil, porque eu também estava passando por uns problemas de saúde e não podia estar o tempo todo, mas no momento que eles me chamaram eu estava lá.

Pesquisadora- Aham.

Elena - Né, eu exigi conversar com eles e eles não me deram atenção. A atenção que precisava ser dada naquele momento. Que que eu fiz? Eu simplesmente falei: "Então eu

vou trocar ela de escola".

Pesquisadora – Aham.

Elena - E eu, eu... Nesse dia, ela não quis conversar comigo, eu esperei passar mais uns dias e voltei lá de novo pra conversar com ela. Ela falou: "Não, tudo bem!" "É você? Eu não vou atender vocês!" e mandou passar na diretoria pra, pra pegar a declaração dela pra levar pra outra escola.

(...)

Elena - Não. Ela não quis me receber e simplesmente pediu pra gente passa pra pegar o, a declaração pra...

Pesquisadora - Transferir...

Elena - ...procurar outra escola pra ela. Que que eu fiz? Eu passei mesmo pra pegar a declaração, só que eu falei pra eles: "Vocês não tá fazendo nada do que era pra ter sido feito desde o início que aconteceu isso, né, essa situação... Tudo bem que ela errou, o erro, né, pode acontecer, só que vocês simplesmente querem julgar, né, as pessoas e fazerem da forma de vocês, sem ter participação da gente, sem realmente a gente saber o que que tá acontecendo.

Percebemos aqui um campo significativo semelhante ao explorado no primeiro momento quando a participante Eva tratou da ajuda oferecida pela escola como postura de responsabilidade e compromisso com o estudante e sua família, o que trouxe confiança dela na escola. No caso da Elena, ela sentiu o oposto da confiança, demonstrou desagrado com a atitude desses profissionais da educação. Essa situação exemplifica o observado por Costa (2012), Maturana e Cia (2015), Oliveira e Marinho-Araújo (2010) e Saraiva e Wagner (2013), de que ainda presenciamos falta de entendimento entre famílias e professores, dificultando o trabalho pelo projeto educativo dos estudantes. Os autores descrevem que os profissionais da escola costumam acusar os responsáveis de não compreenderem seus tutelados e de darem pouco retorno na parceria com o docente. Entretanto, quando há a tentativa dessa participação, os professores tendem a se sentir invadidos pela presença dos pais, por os compreender situados na zona de cobrança e incapazes de entender o processo educativo, como observado no caso de Elena.

Essa mãe falou também sobre a importância dos pais no desenvolvimento das crianças, levantando que os adultos são espelho dos filhos, falou o quanto as crianças são dependentes de seus responsáveis, discorreu sobre a necessidade desses adultos agirem oferecendo segurança e presença aos filhos. Nesse último tópico, as participantes Ana Maria e Aline também contribuíram, mais a frente da conversa e sem nem mesmo ter ouvido o posicionamento de Elena, reforçando, assim, a relevância dessas reflexões para as participantes.

Ana Maria - Mas a gente tem que sempre ser assim, né, porque a gente, a gente às vezes tem muita coisa pra fazer, às vezes tem muito problema, tem umas que tem muito problema com o marido. A gente tem que tirar um tempinho ali pra eles porque tem que dar atenção pra nossos filho e ainda...

Aline - É verdade...

Ana Maria - Eu mesma dou muito carinho para meus filhos.

Aline - Eu também. (...)

Ana Maria - ...Que meu esposo também não vem em reunião... Ele não vem em

reunião nenhuma."Ah, não participo não!". Mas por isso que meus filho é apegado mais comigo do que com ele, depois fica: "Ah, os menino só quer saber de você!" Eu digo: "Não, é porque minha atenção é pra eles." O que eu posso fazer... Eu posso tá com nervoso, com qualquer coisa... Mas pra eles, na mesma hora que tô com raiva aqui, na hora que viro, tô com a cara mais limpa, rindo. Mas não, é pra não mostrar pra eles, as vezes, né... Que a gente tem que cuidar dos filhos da gente, direitinho, com amor.

Aqui notamos que a presença defendida por elas como importante na formação dos filhos, na experiência de Ana Maria está concentrada nela, revelando a centralidade das figuras femininas no cuidado e educação dos filhos (Dal'Igna, 2011; Dal'Igna et al., 2014; Padilha e Bertocini, 2017; Valsiner, 2012). Ela contou que toma a postura de estar disponível todo tempo para seus filhos. Por um lado, essa questão foi trazida e recebida com naturalidade pelas integrantes do grupo, por outro, elas próprias indicam soluções para lidar com a postura passiva do marido de Ana Maria, como descreveremos mais a frente.

### **Relação Família-Escola**

Sobre o tema *Relação família-escola*, mapeamos relatos de experiências consideradas satisfatórias vivenciadas pelas participantes na escola estudada, ou seja, para definir uma relação modelo, elas trouxeram práticas dessa escola, o que pode representar que essa instituição tem suprido as necessidades e as expectativas desse grupo de mães. É interessante registrar aqui o quanto o polo oposto apareceu nas narrativas, a partir de histórias vividas em outras escolas e que trouxeram insatisfação, frustração e descontentamento. Esse grupo de significados foi agrupado no tema *Relação família-escola ruim* e foi utilizado para compreendermos melhor seu polo positivo, que é o tema desse trabalho.

Iniciaremos pelos subtemas ligados ao termo *Participação na Escola*, quando Elena discorreu a respeito da participação da família na escola como um fator importantíssimo para a formação das crianças. Ela traz os subtemas desse tópico ao narrar que, para ela, a principal forma da família participar na escola é através de *Reuniões* da escola e na realização dos deveres de casa, visão já mapeada e confirmada por Wilkins e Terlitsky (2016). Ela também elogia o *Projeto de Leitura* da escola como importante iniciativa que, ao mesmo tempo em que enriquece o processo de alfabetização, promove ainda maior interação com a escola. O subtema *Abertura para participação* também aparece ligado à *Participação na escola* como fruto da nossa interpretação, pois o primeiro é requisito para o segundo.

O subtema *Ajuda* aparece no mapa semiótico na cor azul, seguindo o mesmo padrão do mapa do Primeiro Momento, visto que o tema se repete aqui com significado próximo. Uma fala de Elena ilustra bem esse significado:

Elena - Quando eu precisei vir aqui na escola, eu tive muito apoio, sabe?! Igual nessa

questão, que eu precisei mandar o meu filho pra escola na cidade, eles me ajudaram, (passando o olho por todas as participantes e balançando a cabeça afirmativamente), me ajudaram...

Pesquisadora - Mesmo não sendo um aluno daqui...

Elena - ...mesmo não sendo um aluno daqui, me indicou uma escola boa, uma escola excelente, uma escola na qual a gente ia ter o ônibus, né, pra pegar na parada e assim... Falou pra mim as características da escola, né, me deu o telefone pra mim ligar. Pra mim, tudo o que eu precisava naquele momento, eles me apoiaram, me ajudaram.

A fala de Elena evidencia melhor o já levantado no Primeiro Momento de tratar-se de uma ajuda além das funções escolares. Por essa razão, as participantes avaliam tão bem a função que essa escola tem ocupado de complementar aquilo que a família não está conseguindo fazer sozinha. Isso também se dá nas falas de Aline sobre um episódio em que a filha passou mal na escola.

Aline - Eles marcô, encaminhou ela pro postinho, porque ela teve um desmaio aqui na escola (...). Aí eu acho bom, entendeu, esse comportamento entre a família e a escola, que ajuda bastante...(..)

Aline - Porque assim, porque elas *mesmo* já diretamente, já conversou com a moça lá no postinho.

Pesquisadora - Antes mesmo de falar com você?

Aline - Isso! Antes de falar comigo, ela já falou com a moça, entendeu? Depois elas me ligô e falô assim: “Olha Aline, você vai lá no postinho, conversa com tal pessoa lá, porque eu já conversei com ela pra você marcar uma consulta pra sua filha.” Aí eu falei assim: “Então tá bom.” O que eu fiz? Aí eu peguei e fui lá, conversei, marquei uma consulta.

Observamos aqui um fenômeno complexo, novamente o “borramento das fronteiras” (Dal’Igna, 2011, p.115). Nessa situação, confunde-se complementaridade e sobreposição de papéis. A situação acima configurou-se como um auxílio importante para aquele núcleo familiar, avaliado como bom pela participante, mas ao mesmo tempo, parece sobrepor-se a uma função familiar do cuidado com a saúde de seus membros.

De um lado, a escola mostrou que atua como instituição delegada a educar a infância em todos os aspectos e, do outro, a família ausenta-se das funções de cuidado antes ocupadas por ela. Estas mudanças baseiam-se em explicações que vão desde as dificuldades devido ao acesso precário à saúde em uma zona rural, até a incorporação do discurso, pela escola, da incapacidade familiar. Saraiva e Wagner (2013) descrevem que a família parece esperar que a escola supra as necessidades de seus filhos, enquanto a escola costuma considerar a família pouco competente no exercício de seu papel. Oliveira e Marinho-Araújo (2010) completam que no campo acadêmico a predominância são de explicações baseadas na incapacidade da família para educar os filhos e a escola como instituição que se espera subsidiar essa tarefa.

Isso também se relaciona com a forte crença de que aqueles núcleos familiares compreendidos pelos profissionais da educação como difíceis, com nível socioeconômico menos favorecido, com grandes diferenças culturais, linguísticas ou núcleos imigrantes são

desinteressados, negligentes, pouco participativos e sem condições de se incluir ativamente nessa relação (Costa, 2012; Marcondes & Sigolo, 2012; Saraiva & Wagner, 2013). Existe um “modelo” de núcleo familiar idealizado e esperado pela escola. E este fato mostra-se determinante na forma como se concretiza a referida relação (Acuña-Collado, 2016; Almeida, Ferrarotto & Malavasi, 2017). Acaba-se estabelecendo certa submissão das famílias ao que é estabelecido pela escola, devido a posição social e ao distanciamento dessas famílias do que a escola prescreve como o ideal (Marcondes & Sigolo, 2012).

A naturalidade com que Aline discorre sua fala ao identificar que a escola marcou a consulta para sua filha, nos faz refletir que em se tratando de uma escola do campo, caracterizada por dificuldade no acesso a saúde e assistência social, assegurar um atendimento médico parece ser um dever da equipe escolar para garantir o direito à saúde.

Isso nos permite concluir que, do ponto de vista das famílias, ações como essa são adequadas e elas se sentem satisfeitas. Todavia questionamos se elas se sentem assim por terem incorporado a visão de desvalorização e incompetência que se propaga a respeito das capacidades do campo (CNE, 2001), reforçada paulatinamente pelos textos coletivos-culturais disseminados pela sociedade a esse respeito (Valsiner, 2012).

Fica difícil precisar até onde vai uma ação colaborativa, bem-intencionada, necessária e onde começa uma atitude construída na crença de que sua clientela não consegue exercer essa função satisfatoriamente (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). Até que ponto conseguimos respeitar o tipo de cuidado à infância, característico nessa comunidade rural e que difere daquilo idealizado e esperado pelos profissionais da educação? Assim questionamos: O que é emancipatório? Dar espaço para que as famílias se responsabilizem por suas crianças ou orientar indicando “o melhor” caminho?

Nesse sentido, também levantamos o tema *Proatividade* e seu oposto *Falta de Proatividade*, trazidos principalmente nas falas de Aline e que se relacionam com essa ajuda esperada da escola.

Aline - Aí teve outras vezes que ela também já ligou, ligou pra mim também avisando que ela tinha passado mal. E em outros colégio não, eles não entrava em contato, nem nada, entendeu? Pra mim saber, que nem ela falou, pra mim saber das coisas, eu tinha que ir no colégio, eu tinha que ir no colégio pra mim saber, porque senão eu não ficava sabendo... se tinha acontecido alguma coisa ou não, até menino quando machucava... O meu filho mais novo machucava, eles não falava. Eu só ia saber quando ele chegava lá...

Vemos aqui o quanto mostra-se importante para essas mães a iniciativa da escola de prestar informações sobre as ocorrências durante o período de aula, sem a família precisar perguntar, ir até a escola ou saber depois sobre um acidente, como no estudo de Oliveira (2007). Percebemos um sentimento nessas mães de valorização, como se a escola lembrasse de dar retorno à família do estudante e isso parece representar cuidado e reconhecimento do valor



desses sujeitos. Nesse sentido, as narrativas de Aline e Elena também se relacionam com a sensação de compromisso que a escola oferece.

Aline - que nem eu tô falando... Que aqui eles tem esse compromisso, entendeu? Eles tem esse compromisso.

Pesquisadora - Diferente...

Elena e pesquisadora balançam a cabeça afirmativamente. Aline - Isso, entendeu?

Aline - Tem esse compromisso. Com tanto que esse dia, esses dias... O que foi mesmo que aconteceu? Esse negócio do da... do combustível?

Pesquisadora - Aham

Aline - Eles pegô eles estavam preocupado com as criança em não ter aula, entendeu? Eles tavam até falando bem assim, no bilhete que eu tava lendo... que era pra... Tipo assim mandar lanche para as crianças porque... aqui não tinha aqui pra dar era pra mandar, entendeu? Assim, tipo, quem tivesse algumas coisas tipo verdura em casa pra eles trazer pra cá. Porque assim eles tem essa preocupação e os de lá não tinha. (...) Elena - Então, o compromisso da escola em si, eu, pra mim (ligeira pausa) tá ótimo (ênfase)!

[Pesquisadora e Elena balançam a cabeça] Aline

- Pra mim também!

Elena - Tá ótimo! Estamos sendo bem assistidas, a participação da gente... Porque eles dão lugar pra gente entrar e participar.

No trecho, nota-se a expectativa das mães com o fato de que a escola se preocupe além da educação das crianças, com o bem-estar das famílias e com a participação delas. Essas características configuram-se como requisitos para uma boa relação com a escola, ou seja, a instituição educacional mostrar-se compromissada com sua clientela é essencial para um bom relacionamento com a família, na concepção dessas mães. E dentro da concepção de Educação do Campo, esse compromisso da escola com elas parece também oferecer lugar de sujeito a esses indivíduos; posição pouco vivenciadas em uma comunidade marginalizada (Caldart, 2012).

Isso nos remete aos estudos de Gonzalez et al. (2013), Wilkins e Bost (2016) e Wilkins e Terlitsky (2016), que defendem estratégias para promover o envolvimento escolar de famílias como dever da escola. Rodrigues et al. (2014) levantam ainda que a equipe escolar precisa ter sensibilidade para tomar a postura de convidar esses núcleos familiares adequadamente para participar desse processo e deixar claro que a escola está interessada na participação deles. No nosso estudo percebemos como as participantes se sentem bem-vindas na relação com a escola pesquisada e que as ações exemplificadas por elas e vistas contextualizadas com a realidade dessas famílias encaixam-se nessa definição dos autores citados, ou seja, como estratégias que suprem as necessidades e expectativas das famílias.

Nessa mesma compreensão de pré-requisitos para uma interação eficiente, encontramos os temas *Comunicação e Falta de comunicação*, já mencionados mais acima na fala de Elena sobre a postura negativa da escola anterior de sua filha, ao negar diálogo. Faz-se necessário explorarmos agora a representatividade que apresentou no Grupo Focal do Segundo Momento. Todas as participantes concordam que a comunicação com a escola estudada é excelente, sentem-se bem informadas e satisfeitas com as informações que recebem quando solicitam ou não, assim como o

defendido por Gonzalez et al.(2013). Ressaltamos uma das formas de comunicação citadas, que foi o *Bilhete*, pois ele apareceu de forma muito significativa na fala das três, como no trecho abaixo

Elena - Mas eu consigo ver a diferença da questão da outra escola... Também, né, em relação... Aqui, a essa escola também, né?! Eu vejo tudo que acontece, elas manda bilhete pra mim, eu respondo o bilhete, em questão de passeio. A comunicação da escola aqui é muito boa.(...) Eu, eu vejo assim porque lá as coisas aconteciam muitas vezes eu que procurava a escola. Aqui não, aqui já é diferente, eles mandam bilhete, eles estão junto com a gente e fala assim: “mãezinha qualquer dúvida, manda um bilhete, mãezinha liga e assim a gente tem todo acesso a educação da criança. Eu vejo a diferença, o tratamento!

Ana Maria - ela... Quando a gente chega aqui sempre fala, sempre manda bilhetinho. Tudo manda bilhetinho.

Completando esse tema, Aline ainda explica ao final da conversa que quando não conseguem a comunicação através do bilhete, ela é feita via mensagem de celular.

Aline - Teve um dia mesmo que eu estava desinformada, olha só, eles não mando no bilhete, não teve o bilhete, porque, assim, vamos supor, nesse dia ela não tinha aula, no outro dia acho também que não ia ter. ele me mandou pelo Zap, entendeu? Pegô e me mandou pro zap informando:"Ó tal dia vai ter aula", entendeu? Porque... (barulho externo impediu ouvir o final dessa frase)... Tal dia já vai ter aula...

Pesquisadora - Sei...

Aline - ...informando se vai ter aula. Eles informa pra gente! eu acho muito bom!

Outro tema dito pelas participantes foi o da *Receptividade*, o qual diz respeito a postura gentil com qual se sentiram tratadas desde o primeiro contato com a escola. As participantes afirmam como essa forma de atender o público que procura a instituição facilita sua relação com ela, novamente nos remetendo às conclusões de Rodrigues et al. (2014) a respeito da necessidade de posturas sensíveis que motivem o envolvimento dos responsáveis.

Sobre o tema *Encaminhamentos* percebemos uma forte ligação com o tema *Família não dá conta sozinha*. Esse assunto se remete às necessidade que as mães expressaram de terem uma rede de apoio e poder contar também com a escola para acessar o que for preciso. Nesse sentido, elas citam como excelente iniciativa aquela situação já descrita acima do encaminhamento da filha de Aline para o Posto de Saúde e defendem que a escola deve acessar o Conselho Tutelar nos casos em que os responsáveis não estejam fazendo seu papel ou não estejam participando da escola como deveriam.

Pesquisadora - E como é que vocês acham que a escola... Como é que vocês acham que devia ser a relação dessa mãe, por exemplo, com a escola, já que ela tem um comportamento diferente do que vocês estão narrando aqui de vocês?

Aline - Não... Eu acho que ela deveria ser mais... Participar da vida do filho dela, né?! Correr atrás, porque é o futuro do filho dela, né?!

Pesquisadora – Aham

Elena - Isso daí também dá direito a escola comunicar o conselho, porque tá faltando, tá faltando atenção da família. A escola tá dando todo apoio, mas a família não tá dando.

As significações desse grupo temático mostram na prática as funções escolares, reforçadas na legislação para as Escolas do Campo, de se responsabilizarem também pela produção de vidas e de relações sociais mais justas (SEEDF, 2013).

### Sugestões

As mães foram indagadas sobre que iniciativas poderiam ser feitas para melhorar o afastamento família-escola e tornar essa relação mais efetiva. Nós reunimos essas reflexões no tema *Sugestões*, que mostram ações que para as participantes, atinge a clientela da escola. Essas ações estão representadas em losangos roxos no mapa Semiótico do Segundo Momento. A primeira delas, *Valorização da família*, foi exposta por Elena, logo no começo da conversa, quando ela descreve uma experiência que teve na escola da filha mais nova.

Elena - Em relação, assim a uma situação que marcou muito foi no ano passado, né, uma reunião do segundo bimestre, né, que a genteee... participou e assim era véspera do dia das mães, né, no ano passado, que a gente fez algumas atividades juntas. Teve uma reunião e a gente fez... Fizemos brincadeiras juntas, no caso foi a minha caçula, foi com a minha caçula. E pra mim marcou muito! Eu achei tão interessante, a questão do desenvolvimento dela. A gente trabalhando junto, fazendo uns desenhos, umas colagens e assim, ela desenhando corações pra mim, né, e escrevendo "Mamãe, eu te amo". E isso, assim, pra mim marcou muito, por quê? Porque muitas vezes em casa, até mesmo quando, é... Por conta do afazeres, você não tem aquele tempo, né, pra tá dando toda atenção que, que a criança merece, que (Pesquisadora: Aham) precisa, que necessita. E aí nesse momento, marcou pra mim. Eu chorei foi muito, eu chorei igual criança. Era eu chorando dum lado e ela do outro (Pesquisadora: Aham). E também outro momento, nesse mesmo dia, ela cantou pra mim, né, eles fizeram um coral, as crianças apresentaram na frente e ela cantou. Foi bem interessante pra mim, assim, eu nunca tinha observado, né, de perto, daquela maneira, daquela forma. E aí todo trabalho de colagem depois a gente colou depois no mural da escola e ficou um determinado tempo. Eu sempre ia levar ela e ficava vendo, observando... E, assim, naquilo eu vi o carinho, sabe, o amor, a gratidão, que marcou, pra mim ficou bem marcado essa... essa colagem que a gente fez, essa participação, esse grupo. Foi muito interessante! Foi muito bom!

Percebemos na narrativa de Elena como essa iniciativa a fez se sentir valorizada e mais confiante na escola, isso traz um sentido de parceria com a escola no processo de desenvolvimento da filha, ou seja, mostrando como esse desenvolvimento é função da família e da escola. Foi nesse sentido que ligamos essa ação aos temas *Desenvolvimento da criança* e *Família não dá conta sozinha*, simbolizando a demonstração prática desses temas em uma iniciativa, como defendido pelos teóricos por nós reunidos na fundamentação dessa dissertação (Oliveira & Moreira, 2014; Vigotski, 2010).

As mães discutiram também sobre a necessidade de chamar diretamente os pais que não participam, e justificaram tal iniciativa como postura proativa e compromissada da escola.

Ana Maria - Principalmente pra essas mãe que nunca participa de reunião, nunca sabe muito dos filhos aqui na escola. Eles deveria sempre fazer como você tá fazendo aqui e

trazer mais pra conversar, pra tentar entender como é que... a convivência da criança com eles dentro de casa. Seria bom também, né, seria muito bom.

Nessa fala, Ana Maria cita o formato do encontro que usamos para construção das informações. As outras participantes também mencionaram esse tipo de ação como interessante, pois pressupõe boa comunicação, abertura da escola para participação das famílias, permite a escola ajudar nas necessidades das famílias e configura-se boa sugestão para as reuniões, conforme registrado no mapa semiótico.

Elas também indicam que ajuda psicológica seria muito bom para as famílias:

Elena - Eu, eu penso assim, em relação a isso, é... Se a escola pudesse auxiliar, assim, dando uma ajuda, nessa questão psicológica, porque também muitas vezes, a mãe pode que não tá dando atenção pra criança, né, ali naquela momento que ela necessita, por que? Porque também tá com problema (Pausa e olha para Aline)

Elena - Não é só essa questão, essa questão só da criança. Aí já vem outros filhos, vem marido... Igual ela citou aqui (Apontando para Ana Maria), que ela tá com problema com o ma... com o esposo em casa, né?!

Elena - Ela pode tá também problema psicológico...

Aline - É verdade

(...)

Elena - Né?! A escola poderia ajudar... Seria interessante se a escola ajudasse também nessa questão psicológica... Pra família!

Ana Maria - Então muitas mãe de hoje, a mesma coisa que viu o pai fazer, ela não faz com os filho, então é a mesma coisa (Olhando para Elena) que você tava falando. É o que vem lá atrás.

(...)

Elena - Talvez se tivesse alguém que, né, assim pra interferir nessa situação, (Olha para a pesquisadora) talvez ele tentasse pelo menos mudar, né, e tentar criar os filhos de uma forma mais carinhosa, mais amorosa, pra quê? Pra que as crianças venha a se tornar um jovem, né, diferente.(...)

Elena - A questão da depressão, que a gente vê que é algo que tá pegando muitas pessoas aí, né, que é um índice que tá muito alto. Mas por quê? Porque a pessoa não teve a ajuda que necessitou naquele momento, né, naquela certa situação. eu vejo muito isso também. A gente podia evitar muita coisa, né?! E a escola podia estar ajudando também, oferecendo mesmo ajuda.

Ana Maria - Mas essa questão é muito boa, né, de ter alguém pra aconselhar eles. Que meu esposo também não vem em reunião... Ele não vem em reunião nenhuma."Ah, não participo não!"

Nesse tema é curioso notar como elas descrevem com clareza o motivo de quererem esse tipo de apoio, levantam que essa intervenção ajudaria na resolução de conflitos familiares, no apoio a sintomas de transtornos psicológicos, no estímulo a participação daqueles ausentes e orientações sobre o cuidado com os filhos. Essa demanda se identifica com o disposto por Rayburn et al.(2016), que ofereceram acompanhamento psicológico aos sistemas familiares e comunitários dos estudantes de uma escola localizada em uma área rural dos Estados Unidos. Nesse estudo os autores demonstram a potência desse tipo de serviço para que o cuidado com a saúde mental alcance comunidades que dificilmente teriam acesso a esse tipo de atendimento. Também demonstram eficiência na prevenção e intervenção de problemas tipicamente escolares,

bem como daqueles que ocorrem no ambiente doméstico, mas interferem nos processos escolares. Nessa mesma linha, as mães da nossa pesquisa sugerem o trabalho do psicólogo.

Ressaltamos ainda a preocupação delas nesse trecho com uma ação preventiva com os pais ausentes, com aqueles que possam estar em processo de adoecimento e com quem passa por conjunturas desfavoráveis. Essa postura distancia-se de uma lógica medicalizante, na busca do remédio que cure o distanciamento da normalidade daqueles indivíduos (Moysés & Collares, 2013) e aproxima-se de uma compreensão da escola como um local privilegiado para desenvolvimento (Oliveira & Moreira, 2014) de todos, não somente dos estudantes nela matriculados.

Analisados os assuntos discutidos no Segundo Momento, partimos para o Terceiro Momento, com o foco nos temas e subtemas que ainda não apareceram, conforme relatos abaixo.

### **Terceiro Momento**

A construção dos dados do Terceiro Momento ocorreu na mesma reunião de pais do Segundo Momento, porém com um grupo diferente, formado por familiares de outra turma da escola e iniciado pouco depois do término do Segundo Momento, conforme já descrito. Seguimos aqui o mesmo formato de Grupo Focal e iniciamos as discussões com as três participantes presentes desde o início, Bárbara, Diva e Eva, todas mães de alunos da turma de terceiro ano selecionada para pesquisa. Como no segundo Momento, fizemos os procedimentos éticos, resumo dos momentos anteriores e lançamos o tema para discussão. A partir daí seguiu-se as conversas, entre diálogos livres e interferências da pesquisadora no sentido de concentrar as falas nas respostas as questões de pesquisa.

Com as transcrições desse material, organizamos os temas e subtemas no Mapa Semiótico do Terceiro Momento, representado na Figura 6.

Nesse mapa os subtemas, em retângulos coloridos, orbitaram nos temas centrais *Relação Família-escola* e *Relação Família-escola Ruim*, nos círculos brancos ao meio. O tema *Sugestões* estão em losangos roxos. O tema *Transição de Escola* está no círculo branco menor.

Analisaremos os componentes desse Mapa a seguir.

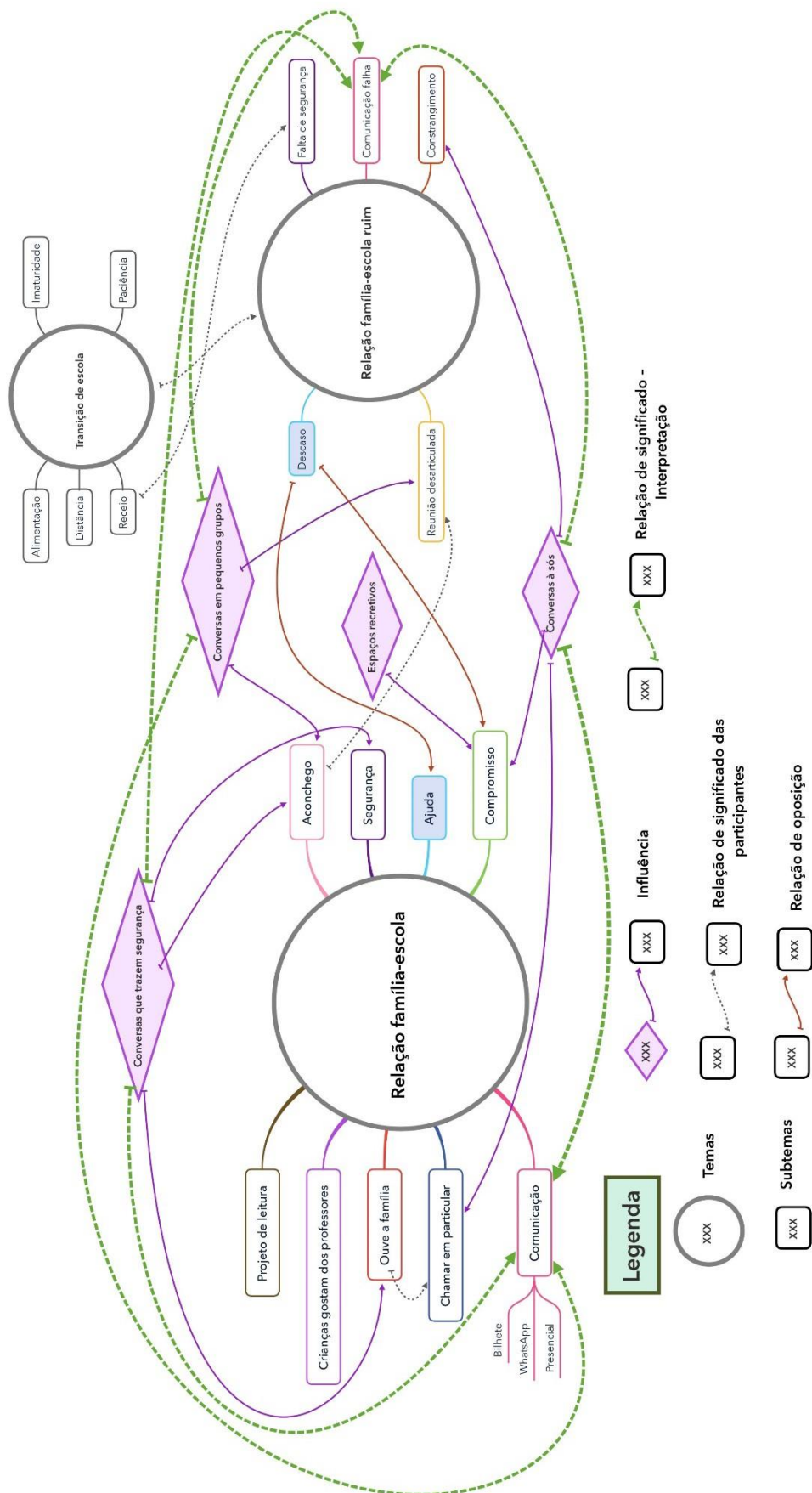


Figura 6. Mapa Semiótico do Terceiro Momento. Resultante das relações de significado dos temas e subtemas identificados no Terceiro Momento de construção de informações.

### **Relação Família-Escola X Relação Família-Escola ruim e a Transição de escola**

Discutiremos esses três temas na mesma sessão, pois durante o grupo os subtemas relacionados a eles aparecerem em complementação, com explicações que exploraram o polo positivo e negativo da relação família-escola, através de exemplos da Escola do Campo estudada e da Escola Urbana sequencial a ela, que como veremos a seguir.

As participantes citaram o subtema *Aconchego* significando um cuidado diferenciado com os pais e gentileza no trato, conforme trecho abaixo. Esse subtema foi explicado a partir das diferenças entre as reuniões da escola do campo estudadas e da escola da cidade, nos remetendo ao subtema *Reunião desarticulada*, sobre à qual analisamos abaixo

Bárbara - Porque aqui... Tem mais aquele aconchego com os pais... Nas outras escolas, não sei... Por eles já ser, ele que estuda na outra escola, por ser adolescente, então, assim, até na reunião é diferenciado... Você chega lá, você vai conversar já vai direto com o professor. Você não tem aquela... O diretor não vai falar com os pais ali todo, né?! Você já chega, já vai lá direto conversar com professor. Você tem que procurar o professor para conversar. Tipo, eu chego lá oito horas da manhã e saio de lá no quase meio-dia porque são doze professores, eu tenho que sair de sala aonde o professor tá é que eu tenho que procurar. Então tem essa diferença daqui.

Essa fala parece completar o sentido do subtema *Receptividade* levantado no Segundo Momento, bem como exemplifica o discutido na sessão anterior a respeito das iniciativas da escola que envolvem os pais, através de uma postura sensível da equipe escolar para alcançar as famílias, principalmente aquelas que se encontram mais afastadas (Rodrigues et al., 2014). O interessante aqui é como as participantes definem as características para uma boa relação Família-Escola a partir da contraposição de experiências vividas em escolas urbanas.

Podemos perceber assim, o funcionamento muito distinto de uma escola urbana e de Ensino Fundamental II. Isso pode se justificar pelo disposto em lei, de que a escola do campo já se configura como modalidade de educação distinta daquela oferecida na cidade (CNE, 2010) e apresenta organização própria (Presidência da República, 2010; SEEDF, 2013). Além disso, Fernández-Zabala et al. (2016) e Núñez et al. (2017) narram afastamento dos pais no envolvimento com a escola a partir dessa fase e sugerem trabalhar na prevenção desse distanciamento, visto que o envolvimento dos responsáveis no processo de escolarização em qualquer fase traz incontáveis benefícios aos estudantes (Costa, 2012; Froiland et al., 2012; Froiland & Davison, 2014; LeBel et al., 2012; Moore et al., 2016; Núñez et al., 2017; Rickard et al., 2016; Saraiva & Wagner, 2013; Suárez-Guerrero & Moreno, 2017; Wilkins & Bost, 2016; Yuan et al., 2016).

Nessa conjuntura de transição de uma escola do campo para uma urbana, marcada por tantas mudanças, como descrevemos acima, as mães participantes narraram receio pela mudança dos filhos da escola do campo estudada para a escola urbana sequencial, como nesse trecho sobre o subtema *segurança*:

Diva - ...A segurança que as crianças têm aqui é muito diferente de lá. Lá é mais solto as crianças, né?! Eu tenho medo por causa que não sei se ele pode ficar lá dentro, só dentro da escola ou pode sair lá fora também, pode acontecer alguma coisa, como a gente vê direto.

Pesquisadora - Aham... E você, o que que você acha? (...)

Bárbara - Assim, eu não sei, porque tem outras escolas que eu vejo os pais reclamando muito, não é seguro lá dentro, o filho sai a hora que quer lá dentro. Acaba deixando eles inseguro. Eu não tive isso, né?! Só mesmo com a relação entre essa comunicação entre os pais e a escola que é mais difícil do que aqui.

Ao compararem a segurança na escola do campo e na urbana, as participantes ressaltam a confiança que o colégio estudado as oferece, o que para elas também reflete o empenho da instituição com as preocupações delas e com sua função junto aos estudantes, significado que nomeamos de *Compromisso*.

Em outro trecho, a preocupação com essa transição mostra-se tão intensa que permite analisar o que explicaria a força desse assunto e tamanho incômodo para as participantes.

Bárbara - É complicado! Deixa eu te falar, porque lá, digamos assim, é, é... Como se fosse outro mundo que a gente tem que preparar nossos filhos porque quando chega lá é bem diferente mesmo! Tem toda uma diferença... Então assim, é difícil falar sobre isso, essa questão... De quando sair daqui... Aí eu mesmo já estou pensando, porque eu já tenho uma no 5º ano, aí ela já vai, aí já estou pensando como que vai ser na outra escola, como que ele vai reagir, porque ele é muito calmo e eu às vezes fico preocupada com ela porque lá não é que nem aqui. Aqui eles tem aquela preparação até na hora de entrar para sala. Lá não, chega e aquela aquela muvuca toda... E não tem ninguém ali que fica olhando, não tem ninguém para recebê-los, não tem ninguém para... Bem complicado... (...)

Pesquisadora (se dirigindo a Eva) - O que você tem a dizer? como é que prepara aí? O seu já está no quinto?

Eva - Não! O meu ainda tá no terceiro {...}. Reza, Reza pra você não chegar no quinto ano, que quando você chegar no quinto ano mamãe vai tá com coração partido...

Pesquisadora - Se preocupa com...

Eva - Porque os *colégio* da cidade não é muito confiança, não.... Igual aqui...

Essas declarações nos fazem identificar grande ruptura na mudança de escola, essa dupla passagem traz consigo a distância muito maior a ser percorrida para chegar a escola e a vivência no mundo urbano, carregado de medo e desafio na significação das mães. Zittoun (2014) discorre de forma esclarecedora a respeito dos processos de transição como esse. Ela descreve teoricamente o observado pelas mães, que esse é um momento de reorganização, vivenciado por cada sujeito de maneira particular, mesmo se tratando de uma mudança coletiva. A autora lembra que essas transições podem ou não representar um evento disruptivo, dependendo como cada pessoa lida com ela. O fato é que uma transição carrega grande potencial de catalisar mudanças e promover desenvolvimento. Assim sendo, precisa ser trabalhada pelos profissionais, em especial o Psicólogo Escolar, foco do nosso estudo, no sentido de favorecer a aprendizagem e atuar frente aos desconfortos e possíveis perturbações Zittoun (2014).

Ainda nessa discussão, Diva até sugere que a escola do campo deveria então oferecer mais alguns anos de escolarização, justificando pela pouca maturidade que as crianças saem ao final



do quinto ano. É curioso que essa preocupação parece tão evidente que até mesmo o repertório legal da Educação do Campo já estabelece que o estado deve oferecer Educação Básica, ou seja, pelo menos doze anos de escolarização, para toda população camponesa, em escolas do campo. Bem como garante participação dos responsáveis pelos alunos na definição da escola sequencial e do trajeto do transporte (CNE, 2008; Presidência da República, 2015). Assim, essa transição vivenciadas por essas famílias no momento da construção das informações da pesquisa, deveria ocorrer ao final no Ensino Fundamental, quando os estudantes estiverem com pelo menos catorze anos de idade. Além disso, a escolha da escola sequencial e do trajeto também deveria passar pela discussão delas. Essa realidade, tipicamente de uma escola do campo, reacende a função do Psicólogo Escolar nesse contexto, de mapeamento dessa fonte de angústia, de conscientização dela e de construção de intervenções junto a escola e junto à família no sentido da sua superação (Marinho-Araujo, 2016; Martín- Baró, 1996; SEEDF, 2010;).

Em meio a toda essa carga emocional envolvida no assunto, surgiu o subtema

#### *Constrangimento.*

Diva - Meu menino deixou de receber o material escolar do governo e levou um monte de falta, que tinha bem umas trinta falta. Eu digo: "Nossa Senhora, meu filho?" "É, não é Pedro Henrique o seu filho?" "Mas cadê o sobrenome?" Aí olhou lá era outro menino e botaram as faltas do outro menino em cima do meu. Meu cartão até do bolsa família até bloqueou, tive que ir no CRAS e tudo por causa dessa, dessa bagunça no computador! Aí eu fui atrás, fui lá no... Como é que chama? Regional de Ensino... E aí foi que eu consegui ajeitar meu cartão e ajeitar as faltas que tinha colocado nele... Que meu filho não falta aula... de jeito nenhum. Aí eu disse: "Não, não é meu filho não, com esse tanto de falta!". Aí pediram desculpa, só que eu digo: "Pois é, vocês prejudicou muito a vida dele por causa de um erro, porque se o nome é igual o sobrenome não é!" E nem dos pais também não é o mesmo! Mas graças a Deus deu certo!

Pesquisadora - Mas como é que você se sentiu nessa situação?

Diva - Constrangida, né?! Porque um monte de gente ficou olhando pra mim dentro da sala, quando falou que meu filho tava nessa situação e eu tive que sair da sala e lá na diretoria atrás pra poder ver como é que tava.

Mais a frente da conversa, o descontentamento do grupo com as escolas urbanas voltou à conversa, trazendo à tona também o subtema *Descaso*. As mães queixaram-se da ausência de almoço nessas escolas. Diva narrou situação em que o filho passou mal no colégio, por não ter se alimentado o dia todo, segundo ela, por negligência da escola. Bárbara completou o assunto compartilhando uma ocasião em que foi informada que a professora precisava falar com ela, quando a mãe procurou a docente, essa pediu que não se preocupasse que a própria equipe educacional já estava solucionando. Ela referiu ter se sentido excluída dos processos que envolvem o filho e concluiu esse assunto com declaração muito significativa que pode abarcar toda a intensidade e representatividade desses temas para o grupo.

Bárbara - Eu acho que... Eu mesmo... A gente até vai pra conversar, chega lá não tem

como, não tem aquela abertura pra conversar, não tem, é bem difícil mesmo... A comunicação, assim... É que nem meu esposo fala, que, parece que pra eles os *menino* são assim um bando de animal, largou lá e cabô... Né?! Bem complicado!

Aqui percebemos que a falta de entendimento entre famílias e professores dificulta o compartilhamento de tarefas da escola e da família para o desenvolvimento global desses estudantes (Costa, 2012; Saraiva & Wagner, 2013; Maturana e Cia, 2015). Notamos também o já mapeado por Oliveira e Marinho-Araújo (2010), quando descrevem que a escola parece acusar os responsáveis por falta de entendimento dos problemas de seus tutelados e pouco retorno na parceria com o docente. Isso se reflete na construção de uma participação familiar secundária e unilateral, apenas para aceitar decisões já discutidas pela escola, ouvir palestras ou avaliações dos docentes sem espaço de fala e ir à escola quando algo não está bem (Oliveira, 2007).

Quando, na contramão de toda essa conjuntura, há essa participação mais simétrica dos responsáveis, os professores tendem a se sentir invadidos pela presença desses pais, por os compreender situados na zona de cobrança e incapazes de entender o processo de ensino-aprendizagem (Oliveira e Marinho-Araújo, 2010). As narrativas dessas participantes demonstram uma postura da escola de afastamento, de não querer a proximidade das famílias e até mesmo de desumanização no trato, como no desabafo de Bárbara.

Percebemos os subtemas *Compromisso* e *Ajuda* evocados no polo oposto *Descaso* (em linhas vermelhas no Mapa Semiótico do Terceiro Momento), visto que as próprias integrantes do grupo trazem o compromisso e a postura de ajuda da escola estudada para apresentar como deveriam ser nas escolas urbanas. Nessa temática o grupo trouxe boas vivências com a escola estudada.

Boas experiências também foram relatadas com relação a comunicação. As participantes narraram vivências a esse respeito que testificam os achados de Wilkins e Bost (2016) de como utilizar diferentes meios de comunicação em prol de um contato positivo com os pais/responsáveis. Segundo as participantes, cada uma delas usa mais uma via de comunicação. Diva mora perto da escola, sendo ela que leva e busca diariamente os filhos, assim ela se comunica com a escola pessoalmente, sendo sempre atendida. Bárbara, que inclusive estava com um bebê de poucos meses de vida no colo, parece ter mais dificuldade de acessar pessoalmente a escola. Ela disse que entra em contato via mensagem de celular e também é sempre atendida. Eva relatou que não possui o aplicativo para mensagens em seu telefone e mora longe da escola, por isso se utiliza da agenda, na qual também é respondida eficientemente. Vale ressaltar que nesse momento em que Eva cita o bilhete na agenda, as demais participantes confirmam a boa utilização dela, trazendo, assim como no segundo momento, grande representatividade para esse subtema.

Rodriguez et al. (2014) descrevem em seu estudo a grande potencialidade do uso de diferentes meios de comunicação que atingem diferentes pais como forma de melhorar o

envolvimento da família com a escola, principalmente com foco naquelas famílias que normalmente encontram-se mais afastadas devido a diferenças culturais, por exemplo. Nesse sentido, quando a escola estudada oferece diferentes meios de comunicação efetiva, pode atingir mais famílias eficientemente.

O subtema *Projeto de Leitura* novamente foi citado nesse Momento como importante mecanismo que ao mesmo tempo incentiva a aprendizagem escolar e a participação da família na escola. Nesse encontro, as participantes deram conotação de leveza ao envolvimento delas na escola a partir desse projeto e demonstram que ele tem despertado o interesse delas em participar espontaneamente dos processos escolares, como no trecho abaixo:

Pesquisadora - E vocês? Lembram aí de alguma situação, assim, que vocês acham que foi boa?

(...)

Bárbara - ...é a sala de leitura também. Porque quando ela faz aquelas *brincadeira*, que a moça da cozinha de veste de bruxa, essas coisas, foi bem legal! As *criança* gostou bastante! Até pros *pai* também foi bom!

O subtema *Crianças gostam dos professores* surgiu na significação das falas no Grupo Focal como uma prova de que as famílias e os próprio estudantes estão satisfeitos com o tratamento na escola. Uma das participantes até comentou que a filha mais nova, que ainda não estuda, já chora para ir para escola e já demonstra vínculo com as professoras dos irmãos.

O subtema *Ouve a família* apareceu demonstrando que as participantes se sentem escutadas e percebem espaço para sua participação, ponto crucial para uma boa relação família-escola (Rodriguez et al., 2014; Wilkins e Terlitsky, 2016). Em complemento, elas defendem que a escola deve promover iniciativas de *Chamar em particular* os responsáveis que não participam ou aqueles que tenham algum problema específico, no sentido de tratar com proximidade e discrição situações particulares, mas com o intuito de promover parceria com a escola, assim como o sugerido por Rodrigues et al. (2014) de que a escola deve fazer grandes esforços em incluir as famílias marginalizadas.

### **Sugestões**

Esse tema foi explorado a partir da pergunta da pesquisadora do que as mães participantes poderiam sugerir para melhorar a relação Família-Escola. No Mapa Semiótico, representamos ligado por setas os pontos podem ser atingidos por essas sugestões. Esse tema será detidamente discutido mais a frente com a reunião de todas as sugestões mapeadas nesse trabalho na sessão de Síntese Geral. No entanto enumeraremos aqui, brevemente, as *Sugestões* surgidas nesse Terceiro Momento.

O subtema *Espaços recreativos* apareceu como uma reivindicação para a escola

estudada, as participantes avaliam que há pouco espaço isso na escola e defenderam a necessidade de ampliação desse tipo de espaço.

As outras três sugestões *Conversas que trazem segurança*, *Conversas em pequenos grupos* e *Conversas a sós*, tratam de um mesmo campo semântico e dizem respeito a necessidade das participantes de um diálogo mais próximo em que realmente se sentem ouvidas. Isso demonstra identidade com os achados de diversos teóricos sobre a importância da família sentir-se bem-vinda e sobre os bons resultados níveis de envolvimento e desempenho acadêmico observados como consequência (Froiland & Davison, 2014; Gonzalez et al., 2013; Wilkins e Terlitsky, 2016). Esses assuntos também levantaram a importância de tratar algumas questões com discrição, em respeito ao estudante e a sua família. Falaram ainda que gostariam de ter, principalmente na escola urbana, conversas que as tranquilizassem quanto ao cuidado da escola com seus filhos.

Esses subtemas se relacionam diretamente com *Ouve a família*, *Chamar em Particular*, *Comunicação*, *Aconchego*, *Segurança* e *Compromisso* quando demonstram na escola pesquisada exemplos reais dessas iniciativas. No polo oposto se relacionam os subtemas *Falta de Comunicação*, *Constrangimento* e *Reunião desarticulada* como soluções para situações em que vivenciaram esses assuntos.

Nesse Terceiro Momento notamos as participantes ativas em suas falas, o que proporcionou um excelente momento de reflexão para elas e valiosas informações de pesquisa. Finalizamos aqui os relatos trazidos nesse momento e partimos para o Quarto momento na sessão a seguir.

### Quarto momento

O quarto momento ocorreu na última reunião de pais que participamos e contou com os responsáveis pelos estudantes das duas turmas selecionadas, assim contamos com um grupo maior se comprado com o Segundo e o Terceiro momentos. Estiverem presentes cinco mulheres, uma delas, Rosa, era irmã de um dos alunos do terceiro ano, e foi a reunião representando a madrasta, que não pode comparecer. As outras quatro participantes, Eva, Lara, Patrícia e Vanessa eram todas mães.

Nesse grupo em específico, as participantes externaram postura mais crítica em relação a escola estudada o que permitiu que elaborassem reflexões mais profundas sobre sua relação com a escola, bem como suas reais expectativas e necessidades.

Os temas e subtemas identificados nesse Quarto Momento estão dispostos na Figura 7, que contém o Mapa Semiótico do Quarto Momento. Nele os temas centrais estão nos círculos brancos maiores, *Relação família-Escola* e *Relação Família-Escola ruim*. Os temas secundários, aqueles indiretamente relacionados com as questões de pesquisa, *Família*, *Alimentação*, *Professoras* e *Transporte* estão em círculos menores e seus subtemas em linhas. O tema *Sugestões* segue em losangos roxos, com setas na mesma cor, indicando onde poderiam atuar, como nos mapas anteriores. Os subtemas estão em retângulos coloridos. Assuntos ligados à esses subtemas encontram-se em linhas. Os tópicos flutuantes em cinza são assuntos que apareceram apenas influenciando indiretamente a conversa.

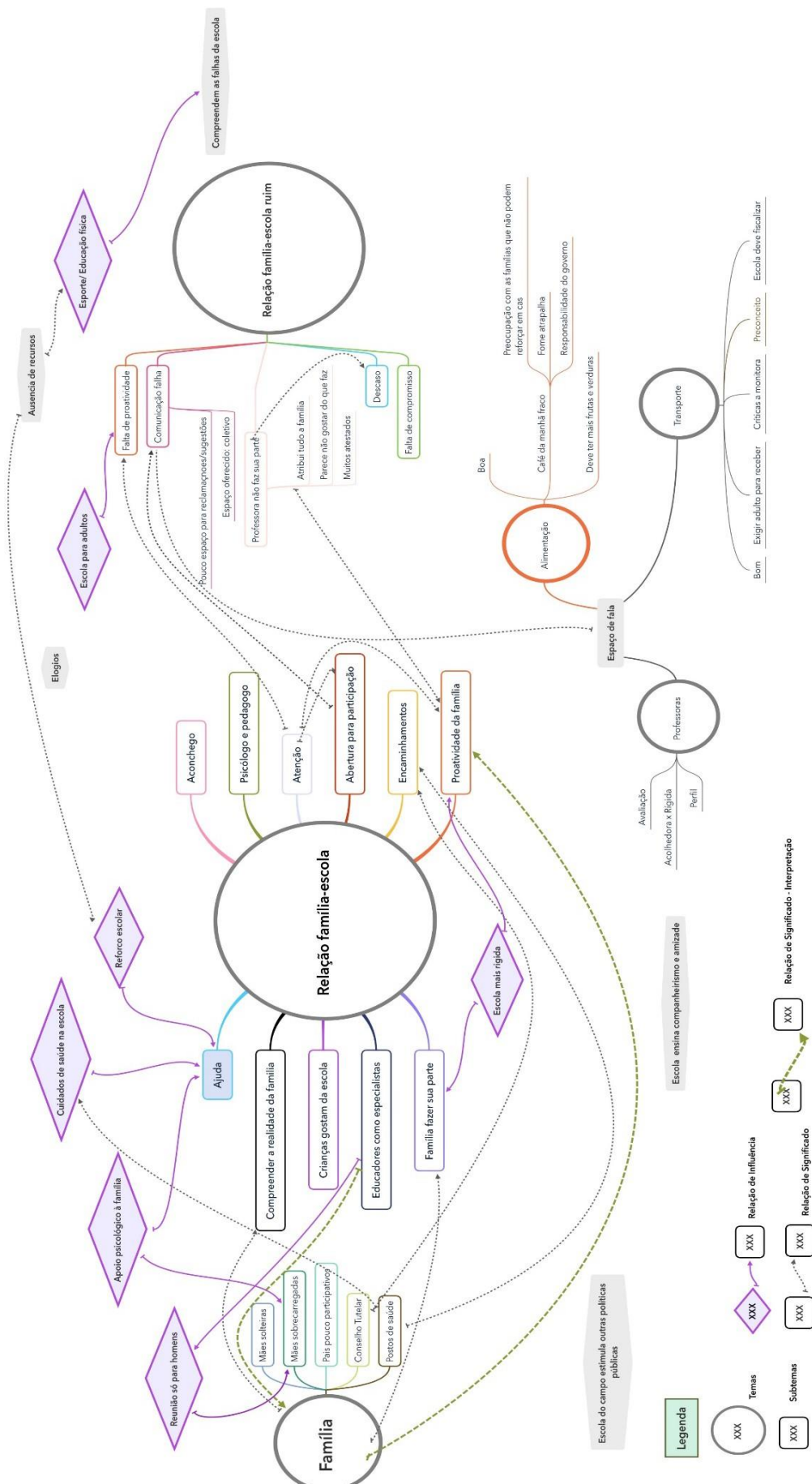


Figura 7. Mapa Semiótico do Quarto Momento. Resultante das relações de significado dos temas e subtemas identificados no Quarto Momento de construção de informações.

### **Relação Família-Escola X Relação Família-Escola ruim**

Como no Terceiro Momento, optamos aqui por discutir esses dois temas em complementaridade, pois assim mostraram-se na dinâmica das enunciações no grupo. Os subtemas a eles subordinados tem seus sentidos completados pelo jogo de oposição do que as participantes avaliam como bom e ruim nas experiências com a escola.

No tema *Relação família-escola*, as participantes levantaram tópicos semelhantes aos de outras rodas como o subtema *Aconchego* se referindo ao trato gentil e cuidadoso que percebem por parte da equipe daquela escola. O mesmo ocorre com *Encaminhamentos*, mencionado no Segundo Momento. Aqui ele também se remete à necessidade de uma rede de apoio de atendimentos às necessidades dos alunos e das famílias que extrapolam a ação da escola.

Na mesma linha de significação encontramos o subtema *Ajuda*, o qual aparece nos momentos anteriores como aquele apoio oferecido pela escola em situações além de sua função, repetindo o mesmo significado e a mesma expressão quando Patrícia diz “...eles *faz* de tudo pra ajudar a gente...”. Essas ações, ao resultarem em uma sensação de parceria nos envolvidos coadunam com a prática de uma educação preocupada com a formação de processos sociais mais justos e de sujeitos de direitos na sua particularidade *no e do Campo* (Caldart, 2012). A escola estudada, de maneira intencional ou não, tem promovido isso na rotina da instituição.

Já o termo *Atenção* aparece em dupla significação, vinculado inicialmente ao subtema *Acolhimento*, no sentido de a família ter a atenção que esperam. Porém também no sentido de falta de apoio. Esse segundo significado marca o perfil mais crítico do Quarto Momento em comparação aos outros. Três participantes trouxeram esse assunto, já em interface com o subtema *Falta de proatividade*. A participante Rosa se refere aos sintomas de dificuldade de atenção do irmão, que na opinião dela, não estava recebendo o apoio adequado da professora e da escola. A família, então, se sentia delegada a solucionar sozinha tais dificuldades. Essa queixa de Rosa trouxe à tona observações sobre essa docente que foram compartilhadas com as outras mães, se trata do subtema *Professora não faz a sua parte* e os assuntos a ele relacionados, como registrado no Mapa da Figura 7. A fala delas a esse respeito, trouxe também o subtema *Descaso* como uma significação marcante representando a falta de parceria da escola, representada pela atitude da professora.

Nesse bloco significativo, observamos o desencontro da referida professora com aluno com dificuldade, vemos a pressão da necessidade de aprendizagem da criança envolvida, logo de superação de suas dificuldades, vemos também a pressão dos modelos sociais sobre o papel de família, de escola e de docente (Valsiner, 2012) e ainda percebemos as forças oriundas da individualidade da professora e do aluno em questão. Esse jogo de forças gera conflitos, os quais por mais incômodos que pareçam, apresentam grande potencialidade de aprendizagem e

desenvolvimento.

Essa situação poderia ter seus efeitos positivos catalisados com o apoio do Psicólogo escolar com sua atuação de conscientização e efetivação dos processos de aprendizagem (Alexander, 2018; Harris, 2018; Marinho-Araujo, 2016; Martín-Baró, 1996; SEEDF, 2010)

Outro desdobramento da questão da *Atenção* se relaciona com a *Falta de proatividade*. As participantes relataram uma experiência em que outros pais e até mesmo as crianças perceberam a necessidade de apoio para uma das filhas de Patrícia. Nessa situação só houve intervenção por parte da instituição quando a própria mãe procurou a escola. Por último Lara relatou um ferimento que o filho teve e ela não foi avisada, ele precisaria ter ido ao hospital devido a profundidade do corte. Ela conta, já em tom de humor:

Lara - Eu também tenho essa história, né?! (rindo enquanto falava) O meu filho já foi machucado aqui duas vez. E nunca levaram ele no postinho! Teve uma vez que ele partiu aqui, ó (mostrando a testa) (parou para rir)

Patrícia também riu.

Patrícia – Deram um picolé pra ele, né?!

Lara – (rindo)Deram um picolé pra criança e o cortão lá na testa dele! Não... Sei lá... Eu acho que eles deveriam ter mais cuidado.

Nessas situações notamos que as famílias dos estudantes esperam que a escola tome a iniciativa na intervenção de determinadas ocorrências. Por um lado, as mães parecem ter incorporado o discurso de que seriam pouco competentes ou incapazes de exercer seu papel, sendo a escola a instituição para subsidiar essa tarefa (Oliveira e Marinho-Araújo, 2010; Saraiva & Wagner, 2013). Por outro, parecem demandar uma função que é da escola e buscar parceria na resolução de assuntos da interface família-escola, que por sua natureza complexa também exige um intervenção ampla, de diversas áreas, como o disposto por Alexander (2018), Harris (2018) e Lima e Chapadeiro (2015). Esses teóricos defendem o foco de intervenção em todo o sistema, considerando todas as causas e funções que o problema pode estar exercendo, bem como a busca de solução de forma interdisciplinar. Nesse sentido, Lopes et al. (2016) ainda completam que uma boa atuação incorpora as demandas de toda a comunidade escolar, inclusive o acolhimento social e emocional de seus participantes como sujeitos de direitos e desejos.

Assim precisamos refletir em sobre a melhor forma de encorajar uma comunidade, como a atendida por essa escola, representada pelas mulheres participantes dessa pesquisa, a tomarem esse espaço de reivindicar apoio e parceria, inclusive onde a escola nega. Qual a maneira mais eficiente de fazer valer os princípios da Educação do Campo (Cardart, 2012) de um projeto educacional participativo, cujo objetivo está além das aprendizagens escolares e deveria mostra-se aberto as demandas da população?

Essas reflexões se relacionam com os subtemas *Proatividade da família* e *Abertura para participação*. O primeiro se refere a já citada situação ocorrida com a filha de Patrícia, em que a criança demonstrava choro frequente na escola, dificuldade de adaptação e de



aprendizagem. Nessa situação, a própria mãe tomou a iniciativa de ir até a escola pedir ajuda. Esse assunto se desmembrou em dois sentimentos contrários, expressos pela participante. Ao mesmo tempo em que demonstrou descontentamento pelo comportamento da filha não ser notado pela equipe escolar, demonstrou satisfação em ser valorizada em sua queixa e ter o problema solucionado pela atuação em rede que a escola construir com ela para melhoria da filha. Aqui localizamos o subtema *Abertura para participação* que representa o acolhimento da demanda de Patrícia e sua devida solução.

Essa discussão evocou também o subtema *Família faz a sua parte*, no qual as participantes mostraram clareza do que deve ser feito em casa em complemento ao que é oferecido na escola. Como nas falas de Vanessa e Eva:

Vanessa - É os pais também tem que fazer a parte, claro! Nós temos que fazer nossa parte também em casa, né?!

Eva - Tem que tirar um tempo pra ajudar a lê...

Vale ressaltar o subtema *Comunicação falha*, que apareceu de modo implícito como uma insatisfação das participantes com o pouco espaço para serem ouvidas em suas reclamações à escola. Isso ficou ilustrado quando descreveram que há um momento em que é perguntado a opinião delas, contudo, isso se dá na parte coletiva da reunião de pais e ninguém costuma aventurar-se a emitir críticas ou sugestões nesse contexto. Isso nos remete ao que Faria e Costa (2017) discutiram de que uma das explicações para a dificuldade no envolvimento efetivo da família na escola é o fato de que as iniciativas especificadas na lei ao serem colocadas em prática mostram-se mais apropriadas para atingir de forma específica as famílias de classe média, logo inadequadas para incluir a ampla gama de famílias.

Um dado curioso é que, diferente dos três outros momentos, o tema *Relacionamento família-escola ruim*, apareceu aqui atrelado a vivências na própria escola estudada. Nesse Quarto Momento, as participantes pouco trouxeram experiências fora daquele contexto, demonstrando posicionamento mais crítico na relação com a escola. Novamente marcando terreno fértil para incrementar o protagonismo dos sujeitos do campo e a participação diferenciada da comunidade defendida pela Educação do Campo (Caldart, 2012; Conselho Nacional de Educação, 2002; CNE, 2008; SEEDF, 2013; Presidência da República, 2010). Valorizar e estimular o exercício crítico também é objetivo da Psicologia escolar (Marinho-Araujo, 2016; Martín-Baró, 1996; SEEDF, 2010), a qual encontra excelente campo de atuação em situações que estimulem esses posicionamentos.

Foi citado o fato de as crianças gostarem da escola como um bom parâmetro de que essa relação é positiva. Assim podemos compreender da fala delas o subtema *Crianças gostam de escola* como um marcador de uma boa relação família-escola.

Chamou a atenção os significados dos subtemas *Educadores como especialistas*, *Psicólogo e pedagogo* e *Compreender a realidade da família*. No primeiro levantou-se a necessidade da

equipe escolar instrumentalizar os pais no cuidado com os filhos, como no trecho abaixo:

Patrícia - Porque as vezes, assim, tem pai e mãe que não sabe lê, né?! Vanessa -  
É...

Patrícia - Que não sabe observar, não sabe... Se ele não sabe, não vai saber ensinar uma criança. Então quem tá ensinando é que sabe mais lidar com a criança, né, pelo *meno* a parte da leitura.

Aqui percebemos uma solicitação de que os profissionais da escola atuem também na instrumentalização das ações exercidas pela família no âmbito doméstico. Esse assunto se refere ao processo de alfabetização do estudante, no qual os pais e responsáveis sentem-se necessitados de orientações de como auxiliar adequadamente.

Todavia, o tema parece também desmembrar-se para outras orientações que os professores deveriam oferecer, remetendo-nos a relação assimétrica que observamos na parceira família-escola, como descrito Oliveira (2007), quando mostra que a escola é mais autorizada a entrar na família que o inverso. A instituição escolar parece ser convidada a penetrar nos problemas domésticos e ditar meios de solução, como no caso de Patrícia. Já o inverso, observamos delimitações bem claras quanto a participação da família em questões pedagógicas, por exemplo (Oliveira, 2007).

O que vemos aqui é uma flexibilização do valor dos saberes das famílias, tanto pela escola quanto por elas mesmas, e uma abertura para que a escola interfira em sua dinâmica, baseada na posição de especialista dos profissionais da educação (Dal'Igna, 2011; Oliveira, 2007). Refletimos então, trata-se de uma invasão do contexto doméstico pela escola ou um apoio legítimo, visto que tem sido solicitado?

Observamos um fenômeno complexo, com limites difusos (Dal'Igna, 2011), que nos sinaliza, por um lado a necessidade de fortalecimento das capacidades da família (Caldart, 2012), pelo reforço de seus meios de solucionar os problemas e por outro a instrumentalização delas pelos saberes psicológicos e pedagógicos, que também tem suas contribuições (Alexander, 2018; Harris, 2018).

Ainda nesse sentido, o termo *Psicólogo e pedagogo* mostra-se presente nas narrativas de Patrícia, quando ela compartilhou experiência em que se sentiu apoiada pela psicóloga e a pedagoga da escola. Ela usa esse exemplo para justificar a importância desses profissionais no âmbito escolar. Esse assunto também se ramifica para uma reflexão que podemos extrapolar a partir da fala dela, que é a postura de *Compreender a realidade da família*. Entendemos aqui essa compreensão como aquele envolvimento dos profissionais que passa por considerar o impacto do sistema social na forma como as famílias se organizam, em sua realidade histórica, social e econômica, sugindo da tendência de abordar essas configurações familiares por um prisma negativo, a partir de perspectivas que enaltecem a primazia da família nuclear urbana, fazendo com que essa estrutura pareça desorganizada (Cervany & Berthould, 2009). Assim é necessário

conhecer a dinâmica daquela família naquele momento e posicioná-la no contexto complexo que a gerou e a mantém ativa (Valsiner, 2012) mesmo estando disfuncional.

No caso citado, podemos depreender a compreensão da família pela equipe foi crucial na solução do problema da filha de Patrícia e na forma como se sentiu apoiada pela escola, ou seja, é mais um elemento importante para uma boa relação com a escola.

### **Espaço de fala**

Esse assunto influenciou todo o grupo em forma de insatisfação por não poderem expressar seus apontamentos sobre a escola e seu funcionamento. Concluímos que a materialização da insatisfação pelo pouco espaço de fala se deu ao utilizarem esse Grupo Focal do Quarto Momento para tais queixas, as quais estão representadas no Mapa Semiótico do Quarto Momento, no retângulo cinza *Espaço de fala* com os temas em círculos *Professoras*, *Alimentação* e *Transporte*. Esse conjunto temático tomou boa parte da conversa e demonstrou força e necessidade de fala.

A respeito de *Alimentação*, seguiram o padrão de outras rodas e elogiaram a comida oferecida pela escola, porém também elaboraram críticas e sugestões. No que se refere à *Transporte*, levantaram verdadeiro mapeamento do seu funcionamento, elogiaram de maneira geral, porém enfatizaram a necessidade de maior fiscalização por parte da escola, no sentido de exigir a presença de um adulto para receber as crianças no retorno para casa. Nesse assunto, ainda teceram algumas críticas a uma das monitoras e alertaram a ocorrência de preconceito por ela proferido.

Sobre *Professoras*, as participantes discutiram longamente sobre quase todas as professoras da escola, considerando seus pontos fortes e fragilidades. Inclusive ponderaram o papel positivo e negativo de cada uma delas para diferentes perfis de estudante. O interessante foi notar que elas concluíam que uma mesma docente foi ótima para o filho de uma e não tão positiva para outro.

Esse momento de abertura para o diálogo, oferecido pela construção de dados dessa pesquisa, mostrou-se muito positivo para potencializar negociações e demonstrar profundidade na avaliação do trabalho da escola e das professoras. Esse quadro pode significar o alertado por Oliveira e Marinho-Araújo (2010) de que os professores tendem a se sentir invadidos pela presença desses pais, por compreender seus apontamentos situados na zona de cobrança. Logo as famílias, tendo pouco espaço para colocar isso diretamente para as docentes, usaram o grupo para essa expressão. Por outro lado, essa avaliação espontânea da dinâmica docente reforça a capacidade das famílias, representadas pelas mulheres integrantes do Grupo Focal, de participar de forma

produtiva da dinâmica escolar, como sustentados por diversos autores (Caldart, 2012; Presidência da República, 2010; Suárez-Guerrero e Moreno, 2017).

## **Família**

Esse tema trouxe algumas vivências no seio familiar que se relacionam com o tema central, como já descrito sobre *Família fazer a sua parte* e *Educadores como especialistas*. Nesse tema percebemos também relação com a *Proatividade da família*, quando sua dinâmica de funcionamento estimula o envolvimento na escola, potencializando a escolarização dos estudantes e seu próprio desenvolvimento. Também localizamos a relação com *Compreender a Realidade da família* como um marcador importante da permeabilidade da família no sistema escolar, ou seja, quando a escola se mostra sensível e flexível à particularidade das famílias a relação se torna mais efetiva (Dal'Igna, 20011).

O tema *Família* ainda aparece atrelado aos subtemas *Mães solteiras*, *Mãe sobrecarregadas*, *Pais pouco participativos*, *Conselho Tutelar* e *Posto de saúde*. Os dois primeiros se constituem de relatos de duas participantes se definindo mãe e pai de suas crianças; e um outra que relatou a pouca participação do pai de seus filhos, seu esposo, no cuidado com as crianças.

Aqui notamos a centralidade dos cuidados femininos nas famílias, como o discutido por Dal'Igna (2011), Dal'Igna et al. (2014), Padilha e Bertoncini (2017) e Valsiner (2012) sobre o complexo ciclo de influencias que mantém a mulher no centro do que se refere a família, fazendo delas o elo principal entre as políticas públicas e as melhorias das condições de vida., ou seja, as mulheres-mães tem sido responsabilizadas pela educação e saúde da família, sendo reforçadas pelas políticas e programas que contribuem para a significação de papéis de cuidados cada vez mais complexos, intensivos e abrangentes de conceber, gestar, cuidar e se relacionar com as crianças. Essa realidade vista nesse Quarto Momento é ratificada na literatura e só reforça a maternidade como destino natural da mulher, dando ar de naturalidade a uma organização que sobrecarrega mulheres e minimiza as responsabilidades dos homens com a infância e com a família. Assim como afasta-os das ricas contribuições que eles poderiam oferecer aos processos de desenvolvimento de seus filhos, de sua família e de si mesmo.

Os dois últimos subtemas se referem aos processos de encaminhamento na interface escola-família junto a essas instituições, por isso os relacionamos com *Encaminhamentos*. Em um segundo momento as mulheres participantes também citaram vivências com essas instituições, mas num processo de desabafo das dificuldades enfrentadas.

## Sugestões

Sobre o tema *Sugestões* notamos número maior de proposições quando comparamos com os outros momentos. Foi proposto *Esporte e Educação física*, mas diretamente com ele também surgiu a consciência da ausência de recursos da escola para isso, bem como a compreensão de impossibilidade disso no momento. Essa postura das participantes demonstram o sugerido por Suárez-Guerrero e Moreno (2017) de que o compartilhamento de informações do corpo diretivo da escola gera parceria, materializada, no nosso exemplo, pela compreensão das limitações da escola.

Quanto à sugestão *Cuidados de saúde na escola*, as participantes sugeriram que algumas ações do Posto de saúde poderiam ser feitas na escola, como fruto de uma parceria, e como solução para a dificuldade de acesso aos serviços de saúde mencionados no tópico *Postos de Saúde*. Nesse assunto, as participantes conseguiram sintetizar o futuro da área educacional, identificando-se com os trabalhos de Alexander (2018) e Harris (2018), os quais reiteram a necessidade da atuação em rede e interdisciplinar nesse campo. As mães que integraram esse momento da pesquisa demonstraram a demanda real dessa atuação complexa defendida pelas autoras.

O *Reforço escolar* também foi citado como uma necessidade ligada ao tema *Ajuda*, no sentido de um suporte aos estudantes em seu processo de escolarização, no entanto foi logo negado pela ausência de recursos.

Vanessa - Aula de reforço, né!? tem mais, eles ter... Um... como é que fala? É reforço, né?!  
[Participantes balançam a cabeça afirmativamente]

Vanessa - É reforço! Os menino ter o dia todo... Quanto mais, olha, não tá tendo sala nem...

Todas riem.

Vanessa - ...Pra... Pro quarto ano que vem, imagina reforço, né?!

O termo *Escola mais rígida* foi usado para representar a sugestão de que a escola atuasse de maneira mais firme na exigência do cumprimento das regras da escola e da função das famílias para com os estudantes, principalmente relacionadas a parte do cuidado com a criança devida a família e sua proatividade em suprir as necessidades das crianças.

A *Escola para os adultos* foi defendida como uma possibilidade para as pessoas da comunidade que não puderam frequentar o colégio no período previsto. Nós então o ligamos (no Mapa Semiótico) ao termo *Falta de compromisso*, pois está assegurado em lei que as Escolas do Campo devem garantir EJA nas localidades onde vivem e trabalham a população do campo. O Decreto 7.352/2010 (Presidência da República, 2010) oficializa essa norma, longamente discutida desde o início das lutas pela Educação do Campo (CNE, 2002), ao definir o dever do estado de “superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo” (Presidência da República, 2010, art. 3º) a partir da oferta de EJA.

É interessante notar que no contexto da pesquisa essa proposição apareceu como um

favor que a escola poderia oferecer, devido ao desconhecimento daquela população de seu direito a educação também na modalidade EJA naquele espaço. Essa situação descortina o quanto escola e família encontram-se desconectadas da realidade das disputas de poder, assim estimuladas a defesa do conformismo dos desfavorecidos, na lógica do privilégio e do favorecimento do atual modo de produção injusto (Harper et al. ,1987; Oliveira & Moreira, 2014; Viégas, 2018).

A *Reunião só para homens* apareceu com uma interessante iniciativa na tentativa de amenizar a sobrecarga das mulheres no que se refere as funções de cuidado e educação dentro da família (Dal'Igna, 2011; Dal'Igna et al., 2014; Padilha e Bertoncini, 2017; Valsiner, 2012). Essa ação foi sugerida como uma forma de os profissionais da escola conscientizarem os homens de suas funções dentro da família. O próprio estudo comprova a centralidade das mulheres na organização familiar (Valsiner, 2012).

A última *Sugestão* a ser analisada é *Apoio Psicológico a família*. Esse tema segue significação semelhante ao mesmo assunto no Terceiro momento. Nesse Quarto Momento, porém, identifica-se mais com a proposta Rayburn et al.(2016), de atendimentos focados na família, em uma abordagem clínica de suas questões mais específicas, não necessariamente se referindo a solução de problemas ocorridos na escola, mas de demandas dos membros da família. Esse estudo reitera o desejo das participantes de terem melhorias no âmbito familiar e escolar, pois ele mostra os ganhos no desempenho escolar dos estudantes e de ajustes domésticos quando sua família era alvo dessas intervenções.

Finalizamos aqui a discussão do último momento de construção das informações e propomos a seguir síntese dos achados de pesquisa.

## Síntese geral

A partir da análise dos quatro momentos de construção de dados desse estudo, fazendo um recorte no tema central *Relação família-escola*, definido pelos objetivos da dissertação, formulamos a Tabela 3, a qual identifica o que as participantes almejam da relação família-escola.

Tabela 3

### *Características para uma boa Relação Família-escola*

Características	Descrição
Ajuda	<ul style="list-style-type: none"> <li>–Ações para suprir as necessidades e as expectativas da família, até em assuntos fora do contexto escolar, mas que está ao alcance da escola auxiliar;</li> <li>–“...eles <i>faz</i> de tudo pra ajudar a gente...”;</li> <li>–Gerou gratidão.</li> </ul>
Agente de mudança	<ul style="list-style-type: none"> <li>–Atuação da instituição como crucial para transformação do estudante e da família;</li> <li>–Gerou sensação da escola como salvadora e gratidão.</li> </ul>
Parceria	<ul style="list-style-type: none"> <li>–Compartilhamento de responsabilidades com os alunos.</li> </ul>
Segurança	<ul style="list-style-type: none"> <li>–Confiança oferecida pela escola quanto aos cuidado em todos os espaços escolares.</li> </ul>
Compromisso	<ul style="list-style-type: none"> <li>–Engajamento com as necessidades dos estudantes e de seus responsáveis;</li> <li>–Empenho com as preocupações das famílias e com sua função junto aos estudantes;</li> <li>–Preocupação além da educação, com o bem-estar das famílias e com a participação delas.</li> </ul>
Família faz sua parte	<ul style="list-style-type: none"> <li>–O que deve ser feito em casa em complemento ao que é oferecido na escola.</li> </ul>
Projeto de leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>–Ação em que as crianças levam um livro semanalmente para casa, para lerem e fazerem uma atividade. Essa iniciativa enriquece o processo de alfabetização, promove interação com a escola e estimula a participação da família;</li> <li>–Gerou leveza ao envolvimento com a escola e despertou o interesse das mães em participar espontaneamente.</li> </ul>

---

Dever de casa	–Uma das principais formas de relacionar-se com a escola.
Abertura para participação	–Acolhimento das demandas dos pais.
Escola/professor faz sua parte	–Expectativa de que a escola tome a iniciativa na intervenção de problemas de escolarização ou naqueles que reverberam na escola.
Psicólogo e pedagogo	–Importância desses profissionais na escola no apoio às demandas da família.
Educadores como especialistas	–Atuação na instrumentalização das ações exercidas pela família no âmbito doméstico, no que se refere ao processo de alfabetização e em outras orientações que os professores poderia oferecer.
Compreender a realidade da família	–A escola considerar a família em sua realidade histórica, social e econômica e estar sensível e flexível às particularidades das famílias.
Encaminhamentos	–Oferecimento de rede de apoio ou auxílio para o acesso ao que for preciso.
Proatividade da Família	–Tomar a iniciativa na relação de parceria com a escola, potencializando a escolarização dos estudantes e seu próprio desenvolvimento;
Receptividade/ Aconchego	–Gentileza no trato desde o primeiro contato com a escola; –Cuidado diferenciado com os pais.
Comunicação	–Troca de informações eficiente com a escola por diferentes vias;

---

A Tabela 3 demonstra a reunião de todas as características levantadas pelas participantes para uma boa relação com a escola. Já discorremos detalhadamente sobre o significado delas em cada um dos quatro Grupo Focais nas sessões anteriores. A partir dessa análise, propomos um cruzamento dessas características com a reunião do disposto sobre o tema *Sugestões* nos quatro momentos, registrado na Tabela 4.

Tabela 4

*Sugestões de ações para atingir as características de uma boa relação Família-Escola*



	Sugestões	Características
Grupo 1	Projeto de Leitura	Abertura para participação Parceria Compromisso Escola/Professor faz sua parte
	Comunicação efetiva	Parceria Compromisso Escola/professor fazer sua parte
	Receptividade/Aconchego	Ajuda
Grupo 2	Reunião a sós	Abertura para participação Segurança Compreender a realidade da família Proatividade Reuniões
	Rodas de conversa	Abertura para participação Compreender a realidade da família Reuniões
	Reuniões só para homens	Abertura para participação Educadores como especialistas Parceria Agente de mudança
	Apoio Psicológico	Ajuda Agente de mudança Psicóloga e Pedagoga
	Valorização da Família	Segurança Compreender a realidade da família Compromisso
	Mais rigidez	Família fazer a sua parte
Grupo 3	Visitas Domiciliares/Institucionais	Abertura para Participação Compreender a realidade da família Ajuda Compromisso

---

Inventário da Escola do Campo	Abertura para Participação Compreender a realidade da Família Compromisso Escola/professor fazer a sua parte
Eventos comemorativos	Abertura para participação Compreender a realidade da família
Conversas informais	Compreender a realidade da família Proatividade Parceria
Conscientização dos profissionais da educação	Escola/professor fazer a sua parte
Gerenciamento compartilhado da queixa	Abertura para participação Parceria Gerenciamento compartilhado da queixa

---

Para melhor discussão das sugestões para atingir uma boa relação Família-Escola também trazemos o Mapa Semiótico Características X Sugestões, na Figura 8. Nele representamos a análise do referido cruzamento e propomos algumas iniciativas adicionais. Do lado esquerdo do Mapa estão as características para uma boa relação Família-Escola, do lado direito sugestões de como melhorar essa relação. As sugestões formam três blocos. O primeiro, compoem-se dos três retângulos do lado esquerdo, representando características que funcionam como ações bem sucedidas na escola estudada para melhorar o envolvimento entre família e escola. O segundo bloco é composto pelos retângulos do lado direito, são as sugestões dadas quando as participantes foram explicitamente perguntadas a esse respeito. No terceiro bloco, dos retangulos azuis, estão as sugestões da pesquisadora. Por fim, os itens nas linhas cinza são sugestões das mulheres participantes sobre questões de organização escolar, as quais se distanciam do objetivo desse trabalho.

O objetivo da análise das sugestões em cruzamento com as características é discutir que ações o Psicólogo Escolar pode realizar para favorecer o alcance das características levantadas pelas participantes para uma boa relação família-escola, do ponto de vista das necessidades e expectativas delas.

Organizamos então as sugestões aqui trazidas em três grupos, como disposto na Tabela 3 e na Figura 8. O primeiro bloco de sugestões é composto por três ações narradas pelas participantes como características da escola estudada que são efetivas na construção de uma boa relação família-escola. O segundo bloco se refere àquelas sugestões que apareceram quando as integrantes da pesquisa foram perguntadas diretamente a esse respeito. Além disso, todas essas Sugestões significaram, no momento da fala, ações que podem melhorar alguma característica. O último bloco compõe-se das propostas criadas por nós a partir do levantamento teórico e das informações aqui construídas.

Os cinco itens ligados ao termo Sugestão que se encontram em linhas na parte de baixo se referem a ações trazidas pelas famílias que se relacionam com iniciativas institucionais e de organização da escola, assim, as registramos, mas optamos nos concentrar naquelas diretamente relacionadas com o trabalho do Psicólogo Escolar, objetivo desse trabalho.

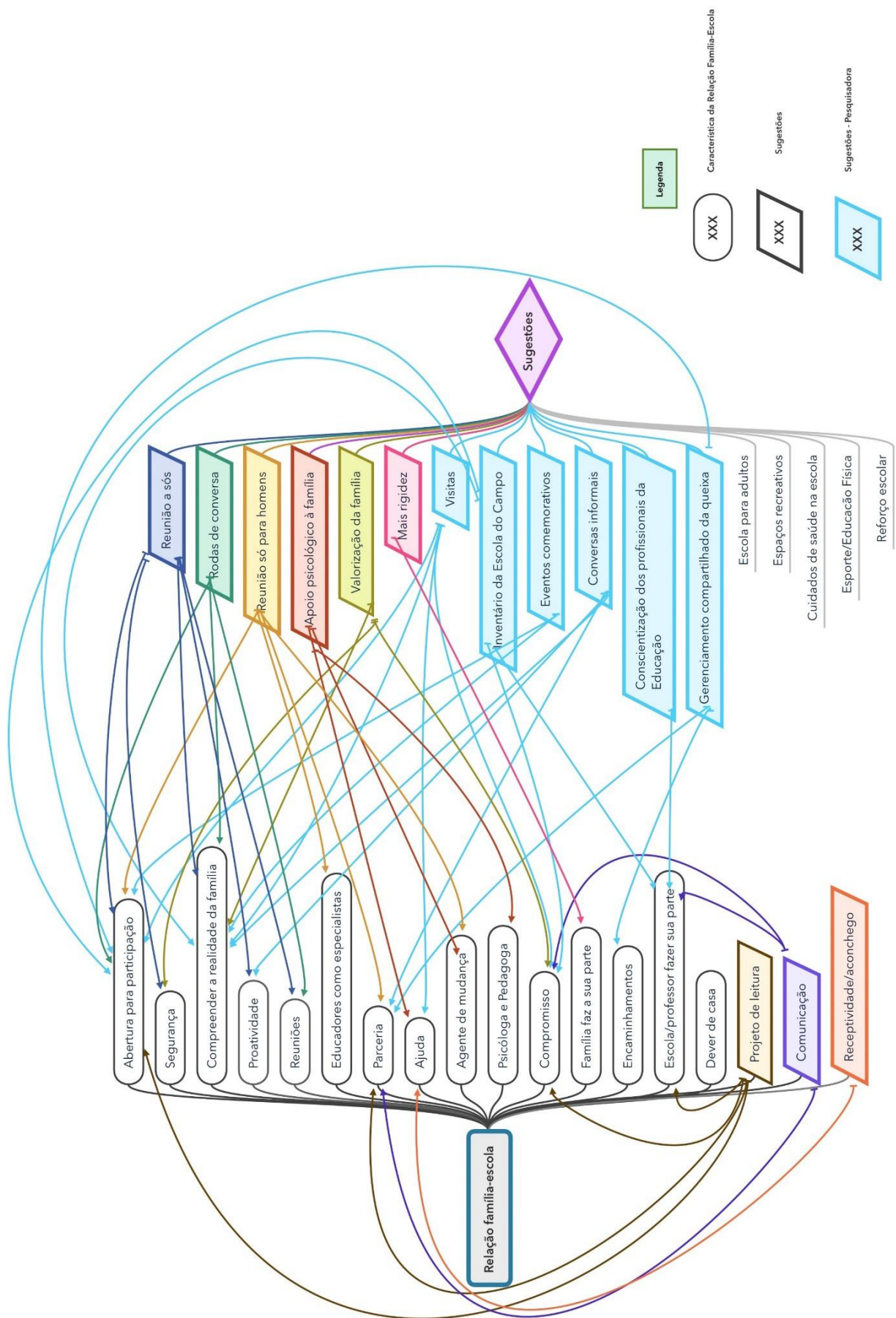


Figura 8 . Mapa Semiótico Características X Sugestões. Resultante das relações de significado da síntese geral dos quatro momentos sobre os temas Relação Família-Escola e Sugestões.

## Grupo 1

Nesse primeiro grupo encontramos o *Projeto de Leitura*, o qual trata-se de uma atividade em que as crianças levavam um livro semanalmente para casa, para lerem e fazerem uma tarefa com a família. Foi uma iniciativa muito elogiada, as participantes demonstraram o quanto o projeto as fazia sentir-se bem-vindas em se envolverem nas atividades da escola, como se sentiam parceiras da instituição e como auxiliava o desenvolvimento educacional dos estudantes, permitindo que a escola cumprisse seu compromisso de forma criativa e efetiva. Esses achados ratificam os resultados do estudo de Wilkins e Terlitsky (2015), que também analisa um projeto de leitura semelhante, o qual proporcionou avanços no rendimento acadêmico e de mais envolvimento parental na escola. Por isso relacionamos com *Abertura para participação, Parceria, Compromisso e Escola/Professor faz sua parte*.

Ao refletirmos sobre o projeto e a vivência das mães em sua participação, podemos perceber o alcance de uma ferramenta pedagógica quando elaborada com foco nas reais particularidades dos estudantes e de suas famílias. Por isso, gera efeitos tão satisfatórios para as famílias, pois ao cumprirem seu papel de favorecer a aprendizagem escolar ainda responde às necessidades das famílias de abertura para participação e compromisso, ao perceberem que a escola faz sua parte (Caldart, 2012; Guzzo, 2018).

A outra sugestão desse primeiro grupo é *Comunicação efetiva*. Para elas a escola disponibilizar diferentes meios de comunicação (bilhete, pessoalmente e via celular) facilita a relação, viabilizando a *Parceria*, o melhor cumprimento do *Compromisso* da escola e de sua parte no desenvolvimento das crianças. Esse tipo de comunicação também traz *Segurança*, pela confiança de poderem acompanhar o que ocorre com os estudantes, assim como nos achados de Gonzalez et al.(2013), Rodrigues et al. (2014) e Wilkins e Bost (2016).

Por último nesse bloco, encontramos *Receptividade/aconchego* representando uma forma da escola se relacionar com sua clientela de maneira gentil e demonstrando cuidado. Isso se relaciona com *Ajuda* no sentido de tratar-se de um comportamento que extrapola a função da escola, porém mostrou-se muito eficaz no estímulo ao envolvimento das famílias na escola. É o que Rodrigues et al. (2014) indicam ao sugerirem sensibilidade da instituição educacional na iniciativa dessa relação, ou seja, os autores defendem a abertura para compreender as necessidades da clientela no intuito de oferecer ações que realmente supram as expectativas das famílias. Pela satisfação que as participantes demonstraram nesse quesito, parecem sentir-se atingidas positivamente.

Esse primeiro bloco marca ações exitosas que podem ser mantidas na referida instituição ou utilizadas em outros contextos com as devidas adaptações. Quando as analisamos, notamos que atingem os requisitos teoricamente defendidos pelos autores da nossa revisão de bibliografia

(Amatea et al., 2012; Gonzalez et al., 2013; Rodrigues et al., 2014; Wilkins e Terlitsky, 2016), assim como os princípios da Educação do Campo (Caldart, 2012) e o que defendemos da atuação do Psicólogo Escolar (Alexander, 2018; Guzzo, 2018; Harris, 2018; Marinho-Araújo, 2016), conforme descrevamos até aqui.

## **Grupo 2**

O segundo bloco traz as ideias levantadas espontaneamente pelas mulheres participantes para melhorar as limitações observadas em algumas características da relação família-escola na instituição estudada. *Valorização da família* apareceu representando ações nas quais a família se sentia considerada em suas especificidades situacionais, as vezes culturais, sociais, entre outras. A participante Elena compartilhou uma experiência do dia das mães, em que a escola da filha caçula preparou várias atividades para serem realizadas com os filhos, além de uma homenagem que foi prestada às mães presentes. Por fim, ela ressaltou que os trabalhos feitos com a filha ficaram expostos por vários dias no pátio da escola. Assim, percebemos que ações de reforço dos papéis dos responsáveis tem efeito de os aproximar da relação com a escola por se sentirem valorizados (Wilkins e Bost, 2016), sendo assim, uma boa sugestão como ação preventiva no melhoramento da relação família-escola.

Também foi citada *Mais rigidez* no que se refere às cobranças para com os pais e responsáveis no cumprimento das regras da escola e do seu papel complementar ao da instituição educacional. Isso se mostra como importante dever da escola, cujos mecanismos de execução devem ser cuidadosamente geridos para atingir as famílias mais afastadas do envolvimento com a escola, como defendido por Rodrigues et al. (2014) e Wilkins e Terlitsky (2016).

Ainda na preocupação por de um olhar diferenciado para os responsáveis que não participam, o tema *Reunião à sós* representa uma forma de intervir em situações particulares como essa. O ocorrido com a filha da participante Elena ilustra esse assunto, que foi expulsa de uma escola sem haver diálogo com seus pais. Uma conversa a sós seria indicada no caso de responsáveis que não participam, ou no caso de ocorrências mais delicadas que exigem atuação em particular, para evitar exposição do estudante e sua família. Segundo as participantes, essa postura demonstra respeito com os envolvidos e por isso gera *Abertura para Participação, Segurança e a Proatividade* para ações por parte da família, constituindo-se como opção para reuniões com pais e responsáveis nessa conjuntura. Esse tipo de troca permite que os profissionais da educação compreendam a realidade da família na resolução do que gerou aquela reunião (Gonzalez et al., 2013).

Além disso, ainda se configuram como importante mecanismo de escuta na denúncia de

insatisfações e questionamentos, até mesmo descortinando violências e injustiças, estimulando a participação, princípio fundante da Educação do Campo e indo na contramão dos processos de silenciamento da medicalização (Moysés & Collares, 2013; Viégas, 2018).

A *Reunião só para homens* apareceu no Quarto Momento e lá refletimos sobre essa sugestão como um apelo a necessidade de encontrar saídas à naturalização da maternidade feminina e da postura afastada dos pais (Dal'Igna, 2011; Dal'Igna et al., 2014; Padilha e Bertoncini, 2017; Valsiner, 2012). Retomamos esse tema aqui, agora reforçando a presença incômoda desse sintoma de desequilíbrio social (Viégas, 2018), que sobrecarrega as mulheres e anestesia os homens de sua participação na infância da nossa sociedade. Destacamos então essa sugestão como uma importante ação que poderia oferecer visibilidade as questões das mulheres e levantar questionamentos importantes para a ordem social cristalizada que vivendo (Dal'Igna, 2011).

As *Rodas de Conversa*, compreendidas aqui como a conversa circular, em que se oferece tempo e espaço para relatos espontâneos, apareceu como ferramenta sugerida por elas para muitos objetivos: como forma de se sentirem a vontade para falar, gerando *Abertura para participação*, como forma de compartilharem a realidade de sua família e como forma eficiente de organização das *Reuniões* rotineiras com a escola.

Esse mecanismo de funcionamento grupal se configura como mais um espaço de voz para essas pessoas, normalmente marginalizadas e pouco treinadas a expor suas críticas (Guzzo, 2018). Esse funcionamento também favorece a troca entre os integrantes do grupo, fortalecendo o sentido de comunidade dessas pessoas. Esse perfil das *Rodas de Conversa*, assim como a *Reunião a sós* representam resistência contra a cultura de silenciamento e desvalorização dos saberes do povo do campo (Caldart, 2012; Queiroz, 2011) e pode ser importante espaço para descortinar seus desconfortos (Moysés & Collares, 2013; Viégas, 2018).

O *Apoio Psicológico* mostrou-se intimamente vinculado com a função das profissionais *Psicólogas e pedagogas*. As participantes, em especial Patrícia, trouxeram no Primeiro e no Quarto Momentos, experiências marcantes da efetividade desse trabalho. Foi nesse sentido que elas sugeriram a oferta desse serviço, além do acompanhamento já existente na escola, um atendimento psicológico voltado para as famílias. Não com o objetivo de solucionar as queixas escolares dos alunos, mas como um espaço para as próprias demandas das famílias, como no trabalho de Wilkins e Bost (2016). Nesse sentido, a sugestão se relaciona com *Ajuda*, por se configurar um serviço além da função precípua da escola de responsabilizar-se pelo processo de Ensino- Aprendizagem. Essa sugestão ainda se liga ao termo *Agente de mudança*, pois reforça a ideia de que a escola, com sua atuação, se estabelece como importante produtor de mudanças também no âmbito doméstico.

Essa proposta se aproxima do exposto por Rayburn et al. (2016), em que os autores

descrevem a efetividade de uma experiência do oferecimento de terapia familiar para a comunidade atendida por uma escola na zona rural do norte da Califórnia. Os terapeutas atendiam, em um espaço fora da escola, famílias dos alunos identificados com problemas escolares. Segundo os autores, a intervenção em todo o sistema surtiu muito mais efeito na mudança daquele quadro, mostrando benefícios para a escola, para o aluno e para sua família. Faz-se importante refletir na atuação do Psicólogo Escolar no contexto do DF, que mesmo constatando a eficiência desse trabalho e a demanda das famílias, dispõe de poucos recursos e tempo para uma atividade como essa (SEEDF, 2010). Por outro lado, se defendamos uma Educação do Campo participativa, bem como com uma Psicologia Escolar crítica (Guzzo, 2018), alinhada com a realidade da comunidade e suas necessidades, como desconsiderar uma sugestão como essa?

### **Grupo 3**

No exercício de buscar formas de atuação frente a realidade pesquisada, trazemos aqui algumas propostas, baseada nas demandas e nas teorias levantadas, mas sujeitas a adaptações ao colocar em prática.

Temos então o que nomeamos de *Gerenciamento compartilhado da queixa*. Essa sugestão se baseia no *Learning Lab* (Bal et al., 2016), cuja realização parte da construção coletiva de um plano disciplinar em uma escola norte-americana na solução de problemas de comportamento; nos relatos de Suárez-Guerrero e Moreno (2017) a respeito de ações cooperativas em escolas espanholas e no Grupo de Apoio Coletivo (GRAC), discutido por Molina e Gurgel (2013), em que os profissionais da escola se unem na formulação de uma estratégia colaborativa para solução de problemas complexos do contexto escolar.

Propomos então seguir os passos do estabelecido por Molina e Gurgel (2013) na mobilização compartilhada de responsabilidades de diferentes profissionais da escola que possam contribuir no enfrentamento de dificuldades. A premissa é a valorização da riqueza dos diferentes participantes, disseminando assim a cultura colaborativa. Essa proposta se inicia com a identificação da queixa, depois a compreensão e análise dela, seguida do planejamento das ações, sua execução e posterior avaliação. Sugerimos aqui a participação nesse grupo também do próprio estudante e de sua família ou da comunidade, em casos de conflitos de âmbito institucional

Esse tipo de enfrentamento das queixas escolares se fundamenta na visão de homem e de mundo em uma perspectiva contextual, complexa e socialmente influenciada, em que os indivíduos são ativos na sua própria história e sujeitos de direito (Vigotski, 1991, 2010; Valsiner, 2012), sendo função da escola estimular o posicionamento das pessoas como atuantes de seu processo de desenvolvimento, independentemente de sua posição de docente, estudante ou pai

(Oliveira et al., 2017).

Essa proposta também se alinha com o disposto sobre a Educação do Campo ser uma luta social pelo acesso das pessoas do campo à uma educação feita por elas mesmas e não em nome delas, assim precisa constituir-se como *dos* Camponeses (Caldart, 2012).

O *Gerenciamento Compartilhado da Queixa* representa a materialização da *Pacéria* família-escola aqui defendida, pois conjuga em uma mesma iniciativa a grande potencialidade de ação das instâncias reunidas na escola em práticas compartilhadas e individuais, mas que se complementam (Dal'Igna, 2011). Ao unir aqueles que podem contribuir na superação de uma dificuldade, podemos mapear o tipo de relação estabelecida entre as instancias, especialmente família e escola, e a qualidade da parte realizada por cada um, para a partir daí planejar o enfrentamento do problema em esquema dinâmico de empoderamento para ação individual e apoio para ações compartilhadas (Alexander, 2018; Harris, 2018).

Outra sugestão interessante de aproximação família-escola é participação do Psicólogo Escolar na execução do *Inventário da Escola do Campo*, que objetiva mapear a realidade da comunidade, onde e como vivem os estudantes e suas famílias. A execução desse Inventário configura-se importante tarefa cuja responsabilidade é da escola no cumprimento de seu dever de Escola do Campo buscando adequar seu funcionamento às particularidades da comunidade atendida (Seixas, 2018).

Relacionado ao Inventário (Seixas, 2018), sugerimos *Visitas Domiciliares e Institucionais* à comunidade ligada a Escola do campo, com intuito de executar os passos do Inventário, mas também como ferramenta para *Compreender a realidade da família*, mostrar *Abertura para Participação*, permitindo oferecer *Ajuda* realmente conectadas com às necessidades e expectativas das famílias (SEEDF, 2013).

Sugerimos também, com o tema *Conscientização dos Profissionais da Educação*, a importante vertente do trabalho do Psicólogo Escolar de formação continuada dos profissionais da escola (SEEDF, 2010). Nessa sugestão o objetivo é favorecer a conscientização a respeito da relação família-escola na Educação do campo e suas potencialidades (CNE, 2001; Guzzo, 2018). O intuito é que a partir de diversas atividades de formação, como rodas de conversa, palestras, atividades em sala de aula, estudo de textos, etc, as práticas dos profissionais se alinhem com os princípios da Educação do Campo via execução de iniciativas de envolvimento dos pais e responsáveis com a escola.

As duas últimas *Sugestões*, *Eventos Comemorativos* e *Conversas Informais*, tratam-se de comportamentos intencionais do Psicólogo Escolar em situações espontâneas (Marinho- Araújo, 2016). Na primeira existe a oportunidade de presenciar a dinâmica da família do estudante, quando estes relacionam-se naturalmente em uma festa junina ou festa da família, por exemplo. Também se configura oportunidade de se aproximar de pais ou responsáveis que não costumam



participar de outros momentos da escola. Vale ressaltar que cabe aqui conversas de assuntos amenos, com o objetivo de trabalhar a aproximação com a família. O mesmo objetivo traçamos para as *Conversas Informais*, aquelas que ocorrem no momento de chegada ou de saída da escola quando podemos trocar diálogo com as famílias.

Aqui cabe demarcar o trabalho do Psicólogo Escolar como aquele profissional que vai construir essas respostas na mediação com os atores escolares, a partir daquela tarefa de conscientização dessas relações, das necessidades dos envolvidos e dos reais limites de atuação (Alexander, 2018; Harris, 2018; Marinho-Araújo, 2016). Nesse sentido, apesar das sugestões aqui levantadas, é necessário a reconstrução delas no contexto concreto de ação, bem como o estímulo para criação de novas iniciativas, possíveis e cabíveis naquela conjuntura.

Finalizamos então essa síntese com a reunião das informações construídas nessa pesquisa no formato das *Sugestões* aqui agrupadas nos três conjuntos elencados na Tabela 4 e discutidos em sequência. Essas *Sugestões* compõem-se das concepções das participantes sobre uma boa relação com a escola, bem como de suas necessidades e desejos para esse relacionamento. Esse tópico também se estabeleceu pelas sugestões das próprias integrantes dos Grupos Focais que puderam opinar sobre como favorecer uma boa relação família-escola. E por fim, é resultado do nosso trabalho de organização dos materiais levantados em prol de uma conclusão que carregue a força da teoria com a potência das práticas. É nesse sentido que compreendemos a culminância da análise de e discussão dos dados.

## CAPÍTULO VI

### Considerações Finais

A Oficina e os Grupos Focais utilizados na construção de informações situaram-se como importante fonte de conteúdos na busca pela compreensão da totalidade e da dinâmica de funcionamento do sistema família-escola no contexto do campo. Nessa análise, procuramos mapear as interações produtoras de transformações nos processos de desenvolvimento das instituições (família e escola) e dos indivíduos envolvidos.

Frente a relação família-escola no contexto de uma escola do campo, como aqui observamos, mostra-se em primeiro plano a necessidade de compreensão genuína da realidade da comunidade naquele território (Seixas, 2018). Defendemos que a medida que a escola e sua equipe se empenharem em ver os alunos atendidos por ela em sua vivência cotidiana real, mais alinhada estará para melhorar sua organização pedagógica e para promover um relacionamento mais efetivo com as famílias. Em resposta espera-se entendimento da família quanto as ações escolares, gerando maior participação e colaboração de ambos os lados (Gonzalez et al., 2013).

Ressaltamos nesse trabalho, o grande estímulo das Diretrizes da Educação do Campo para que as próprias instituições escolares, mesmo ainda em processo de implantação de tais orientações, promovam a conscientização dessas pessoas quanto às suas próprias necessidades, possibilidades e intenções sobre a vida no campo (Caldart, 2012; Presidência da República, 2010). Indica-se a reflexão a respeito da cultura do urbano que se sobrepõe ao mundo rural e a construção de valorização das possibilidades da vida camponesa. Para isso é necessário que aqueles que trabalham com essa modalidade de educação, percebam sua atribuição de lutar pelo reconhecimento das coisas do campo, de uma educação no e do campo, para a permanência dessas pessoas nesse território. Esse ponto de vista também é um conceito essencial para uma boa relação no contexto rural, do contrário mais uma vez ratificaremos a supremacia do urbano em detrimento do rural (Caldart, 2012).

O Psicólogo em uma atuação da vertente da Psicologia Escolar Crítica (Guzzo, 2018) tem muito a contribuir na relação família-escola na escola do campo. O foco na aprendizagem condizente com a particularidade do estudante, apoiada na interdisciplinaridade que se nutre de uma visão crítica da avaliação do processo e da perspectiva baseada em evidências (Alexander, 2018; Harris, 2018), fortalece o trabalho de conscientização do Psicólogo escolar (Marinho-Araújo, 2016; Martín-Baró, 1996)

Foi nessa lógica que construímos respostas para a pergunta de pesquisa trazida no Capítulo I: Como as famílias responsáveis por estudantes de uma Escola do Campo significam sua relação com a escola e qual sua visão sobre o que pode ser feito na construção de uma boa relação

família-escola?

Na organização de respostas para tal questionamento buscamos das participantes como elas percebiam sua relação com a escola. A análise dos significados atribuídos por elas aos temas trazidos nos encontros, juntamente com o levantamento teórico produzido, permitiu acessar a avaliação delas sobre características favoráveis e desfavoráveis na relação família-escola, assim como mapear o que elas almejavam desse relacionamento. Reunimos então as características que as participantes definiram para uma boa relação família-escola. Esses temas carregam em si um conjunto de significados que englobam como esperam que a escola atue, como percebem o posicionamento ideal delas próprias como família e exemplos de iniciativas que já funcionam com esses requisitos. São eles: *Ajuda, Agente de mudança, Parceria, Segurança, Compromisso, Família faz sua parte, Projeto de leitura, Dever de casa, Abertura para participação, Escola/professor faz sua parte, Psicólogo e pedagogo, Educadores como especialistas, Compreender a realidade da família, Encaminhamentos, Proatividade da Família, receptividade/aconchego e Comunicação.*

Em seguida, construímos com as próprias participantes possibilidades de ações que poderiam melhorar a relação família-escola, como o delineado no terceiro objetivo específico.

Organizamos essas propostas no tema *Sugestões*, as dispusemos de tal forma que podem ser incorporadas nas ações do Psicólogo Escolar, conforme planejado no último objetivo específico. Essas *Sugestões* são encontram-se reunidas nos seguintes termos: *Projeto de Leitura, Comunicação efetiva, Receptividade/Aconchego, Reunião a sós, Rodas de conversa, Reuniões só para homens, Apoio Psicológico, Valorização da Família, Mais rigidez, Visitas Domiciliares/Institucionais, Inventário da Escola do Campo, Eventos comemorativos, Conversas informais, Conscientização dos profissionais da educação e Gerenciamento compartilhado da queixa.*

Cada um deles carrega um conjunto de significados que expressam como as características de uma boa relação família-escola poderiam ser atingidas através da ação compartilhada das famílias e da escola. Dessa maneira, apresentamos um arranjo de ações centradas na voz das famílias atendidas por uma escola do campo, conforme planejado em nossos objetivos de pesquisa.

Apesar de todo empenho em empreender uma análise que abarcasse toda a temática, reconhecemos algumas limitações desse trabalho, sendo a principal delas a necessidade da escuta também dos profissionais da educação e dos estudantes, como sujeitos primeiros da educação. Por isso sugerimos estudos futuros que explorem mais detidamente esses segmentos. Outra possibilidade é o monitoramento e avaliação da implantação das sugestões, o que poderia trazer mais aprofundamento das questões que levantamos.

Concluimos então o presente trabalho com uma contribuição na busca por uma relação

família-escola que estimule a transformação dos indivíduos e das instituições. Trabalhamos com essa temática no intuito de compreendê-la teoricamente, entender seu funcionamento no cotidiano, captar as demandas focadas na parte menos ouvida e criar um corpo prático de possibilidades para esse fim. Essa contribuição precisa de ampliação, contudo temos aqui um passo na jornada da construção desse caminho.

## REFERÊNCIAS

- Acuña-Collado, V. (2016). Família y escuela: crisis de participación en contextos de vulnerabilidad [versão eletrônica], *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, 97(246), 255-272. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812016000200255&lng=en&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000200255&lng=en&nrm=iso&tlng=es).
- Almeida, L. C., Ferrarotto, L., & Malavasi M. M. S. (2017). Escola Vista de Fora: o que dizem as famílias?[versão eletrônica], *Educação & Realidade*, 42(2), 649-671. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656159>.
- Alexander, P. A. (2018). Past as Prologue: Educational Psychology's Legacy and Progeny. , *Jornal of Educational Psychology*, 110 (2), 147-162. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000200>.
- Amatea, E.S., Mixon, K., & McCarthy, S. (2012). Preparing Future Teachers to Collaborate With Families Contributions of Family Systems Counselors to a Teacher Preparation Program, *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families* 21(2), 136-145. Recuperado de <https://journals-sagepub-com.ez54.periodicos.capes.gov.br/doi/full/10.1177/1066480712466539>
- Asbahr, F. S. F. & Nascimento, C. P. (2013). Criança não é Manga, não Amadurece: Conceito de Maturação na Teoria Histórico-Cultural. *Psicologia: ciência e profissão*, 33(2), 414-427. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932013000200012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932013000200012&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Bal, A., Schrader, E. M., Afacan, K. & Mawene, D. (2016). Using Learning Labs for Culturally Responsive Positive Behavioral Interventions and Supports, *Intervention in School and Clinic*, 52(2), 122–128. Recuperado de <https://journals-sagepub-com.ez54.periodicos.capes.gov.br/doi/full/10.1177/1053451216636057>
- Berteu, M., Gonçalves, M. M., Ragatt, P.T.F., Introduction. A dialogical Paradigm For Psychology. In: Berteu, M., Gonçalves, M. M., Ragatt, P.T.F. (orgs), *Dialogical Formatuions – Investigations into the Origins and Development of Dialogical self* (pp. XI-XX). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Camacho-Thompson, D. E., Gillen-O'Neel, C., Gonzales, N. A., Fuligni, A. J. (2016). Financial Strain, Major Family Life Events, and Parental Academic Involvement During Adolescence. *Youth Adolescence*, 45, 1065–1074. DOI 10.1007/s10964-016- 0443-0

- Caixeta, J.E. & Borges, F. T. (2017). Da Entrevista Narrativa à Entrevista Narrativa Mediada: definições, caracterizações e usos nas pesquisas em desenvolvimento humano. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 6(4), 67-88. Recuperado de <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2017v6i4.p67-88>
- Caldart, R. S. (2012). Educação do Campo. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alenntejano, P., & Frigotto, G (orgs). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 259-266). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Cavaliheri, K. E., Silva, I. M., Barreto, M., & Crepaldi, M. A. (2013). Influência do segredo na dinâmica familiar: Contribuições da Teoria Sistêmica. *Pensando famílias - 21* (2), 134-148. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-494X2017000200011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2017000200011).
- Cervený, C. M. O., & Berthoud, C. M. E. (2009). Ciclo vital da família brasileira. In Osorio, L. C., Valle, M. E. P., & cols (orgs). *Manual de Terapia Familiar - Vol.1* (pp. 25-37). Porto Alegre - RS: Artmed.
- Chagas, J. C., & Pedroza, R. L. S. (2017). Patologização e Medicalização da Educação Superior [versão eletrônica], *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(esp.), pp.1-10. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32ne28>
- Conselho Nacional de Educação (2001). *Parecer nº 36 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, DF.
- Conselho Nacional de Educação, (2002). *Resolução nº1*. Brasília, DF. Conselho Nacional de Educação, (2008). *Resolução nº 2*. Brasília, DF. Conselho Nacional de Educação, (2010). *Resolução nº 4*. Brasília, DF.
- Costa, C. (2005). Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. *Saúde e Sociedade*, 14 (2). p.50-59. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v14n2/06.pdf>
- Costa, G. S. (2012). Famílias imigrantes e escolas em Barcelona: expectativas e realidades, *Rev. Inter. Mob. Hum.*, 38(jan-jun), pp. 141-162. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v20n38/a09v20n38.pdf>
- Costa, L.F. (2009). Notas sobre formas contemporâneas de vida familiar e seus impactos na educação dos filhos. In Nascimento, A. D., & Hetkowsky, T. M., (orgs). *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas* (pp. 356-371). Salvador-BA: EDUFBA.
- Costa, M., & Faria, L. (2017). Parentalidade e Envolvimento Parental no Ensino Secundário: Grupos Focais com Pais de Adolescentes [versão eletrônica], *Paidéia*, 27(67), 28-36. doi: 10.1590/1982-43272767201704.
- Cummings & Valentino, (2015). Developmental Psychopathology. In Overton, W. F., Molenaar,

- P. C. M., & Lerner, R. M. (Orgs.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science – Volume 1 – Theory and Method* (pp.- 323-368). Hoboken, Nova Jersey: Wiley.
- Cunha, J., Rosário, P., Macedo, L., Nunes, A. R., Fuentes, S., Pino, R. & Suárez, N.(2015). Parents' conceptions of their homework involvement in elementary school, *Psicothema*, 27(2), 159-165. Recuperado de <http://go-galegroup.ez54.periodicos.capes.gov.br/ps/i.do?id=GALE%7CA415108798&v=2.1&u=capes&it=r&p=AONE&sw=w>.
- Dal'Igna, M.C. (2011). *Família S/A – Um estudo sobre a parceria família-escola*. Tese (doutorado) – Universidade do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.182 f.
- Dal'Igna, M.C., Klein, C., & Meyer, D. S. (2014). Mulher-mãe responsável: Competências para educar filhos (as) saudáveis. In Brites, J. G., Schabbach, L. (orgs). *Políticas para Família, Gênero e Geração* (pp 56-76). Porto Alegre - RS: UFRGS editora.
- Dawson, A. E. & Wymbs, B. T. (2016). Validity and Utility of the Parent–Teacher Relationship Scale–II [versão eletrônica], *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(8), 751–764. doi: 10.1177/0734282915627027.
- Dusi, M. L. H. M., Neves, M. M. B. J, & Antony, S. (2006). Abordagem gestáltica e psicopedagogia: Um olhar compreensivo para a totalidade criança-escola. *Paidéia*, 16 (34). Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2006000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt).
- Fávero, M. H. & Maracci, I. L. (2016). A interlocução de Narrativas: Um estudo sobre papéis de gênero, *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 32 (2), 1-13. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722016000200221&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722016000200221&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I., Zulaika, L.M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology* 9 (2), 47-55. doi: <https://doi.org/10.30552/ejep.v9i2.136>
- Fonseca, C. (2005). Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. *Saúde e Sociedade*, 14 (2), 50-59. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902005000200006>.
- Fonseca, C. (2007). Apresentação – De família, reprodução e parentesco: algumas considerações. *Cadernos Pagu*, 29 (jul-dez), 9-35. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332007000200002>
- Froiland, M. J., Davison, M. L. (2014). Parental expectations and school relationships as contributors to adolescents' positive outcomes. *Soc Psychol Educ*, 17, 1–17. Retirado de.

<https://link-springer-com.ez54.periodicos.capes.gov.br/article/10.1007/s11218-013-9237-3>

- Froiland, M. J., Peterson, A., & Davison, M. L. (2012). The long-term effects of early parent involvement and parent expectation in the USA, *School Psychology International* 34(1), 33–50. Retirado de <https://doi-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1177/0143034312454361>
- Gatti, A. L., Witter, C., Gil, C. A., & Vitorino, S. S. (2015). Pesquisa qualitativa: Grupo focal e intervenções psicológicas com idosos, *Psicologia ciência e Profissão*, 35 (1), 1-15. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703002382013>.
- Governo do Distrito Federal. (2015). *Lei nº 5.499 – Plano Distrital de Educação 2015-2024*. Brasília, DF: GDF.
- Gonzalez, L. M., Borders, L.D., Hines, E. M., Villalba, J. A., Henderson, A. (2013). Parental involvement in children’s education considerations for school counselors Working with latino immigrant families, *ASCA Professional school counseling*, 16(3), pp.185-193. Retirado de [https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/L\\_Borders\\_Parental2013.pdf](https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/L_Borders_Parental2013.pdf)
- Guzzo, R. S. L.(2018). Descolonizando la psicología: procesos de participación em escuelas y comunidades. *Teoría y crítica de la psicología*, 11 (2018), 105-130. Retirado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6707078.pdf>
- Harris, K. R. (2018). Educational Psychology: A Future Retrospective. *Jornal of Educational Psychology*, 110 (2), 163-173. Retirado de <http://dx.doi-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1037/edu0000267>
- Kuczynski, L., & Mol, J. (2015). Dialectical Models of socialization. In Overton, W. F., Molenaar, P. C. M., & Lerner, R. M. (Orgs.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science – Volume 1 – Theory and Method* (pp.369-406). Hoboken, Nova Jersey: Wiley.
- LeBel, T. J, Chafouleas, S. M., Britner, P. A., & Simonsen, B., (2012). Use of a Daily Report Card in an Intervention Package Involving Home-School Communication to Reduce Disruptive Behavior in Preschoolers [versão eletrônica], *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(2), 103–112. Retirado de <https://doi-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1177/1098300712440451>
- Lima, T. B. H & Chapadeiro, C. A. (2015). Encontros e (des)encontros no sistema família-escola, *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19 (3), 493-502. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193879>
- Lopes, J. C., Pulino, L. H. C. Z., Barbato, M., & Pedroza, R. L. S. (2016). Construções coletivas em educação do campo inclusiva: reflexões sobre uma experiência na formação



- de professores. *Educação e Pesquisa*, 42(3), 607-623. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022016144743>
- Marcondes, K., H., B., & Sigolo, S. R. R. L.(2012). Comunicação e Envolvimento: Possibilidades de Interconexões entre Família-escola?, *Paidéia* 22(51), 91-99. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2012000100011>
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7-27. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>.
- Maturana, A. P. P. M., & Cia, F. Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 349-358. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192849>
- Marin, A. H., Martins, G. D. F., Freitas, A. P. C. O., Silva, I. M. M., Lopes, R. C. S., & Piccinini, C.(2009). Transmissão intergeracional de práticas educativas parentais: evidências empíricas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29 (2), 1-13. Retirado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722013000200001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722013000200001)
- Marinho-Araújo, C. M. (2016). Perspectiva Histórico cultural para o desenvolvimento humano: fundamentos para atuação em Psicologia Escolar. In Dazzani, M. V., & Souza, V. L. T. (Orgs.), *Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. (pp. 37-56). Campinas, Brasil: Alínea.
- Marques, H. (2019, janeiro 16). Coluna Brasil - “Não durmo sem uma arma”, diz secretário de Assuntos Fundiários. Recuperado de <https://veja.abril.com.br/brasil/nao-consigo-dormir-sem-uma-arma-diz-secretario-de-assuntos-fundiarios/>.
- Messina, K. C., Kolbert, J. B., Hyatt-Burkhart, D., & Crothers, L. M. (2015). The Role of Mental Health Counselors in Promoting School–Family Collaboration Within the Tiered School-Wide Positive Behavioral Intervention and Support (SWPBIS) Model, *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 23(3), 277-285. Retirado de <https://doi-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1177/1066480715574471>
- Miller, G. E, Colebrook, J., & Ellis, B. R.(2014), Advocating for the Rights of the Child Through Family–School Collaboration, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 24, 10–27. Retirado de <https://doi.org/10.1080/10474412.2014.870483>
- Ministério da Educação. (2010). *Resolução nº 4 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica*.
- Mistry, J. & Dutta, R. (2015). Human Development and Culture. In Overton, W. F., Molenaar, P. C. M., & Lerner, R. M. (Orgs.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science – Volume 1 – Theory and Method* (pp.- 323-368). Hoboken, Nova Jersey: Wiley.

- Moher D., Liberati A., Tetzlaff J., Altman D. G. (2015). Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA (Galvão, T. F., Pansani, T.S.A., Harrad, D. (Trad.), *Epidemiologia e Serviços de Saúde* 24(2), 335- 342. Retirado de <http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742015000200017>
- Molina, R. A. M. & Gurgel, C. P. P.(2013). *Dificuldade de Escolarização - Novo enfoque da atuação profissional*. Brasília-DF: Editora Kiron.
- Moore, K. J, Garbacz, S. A. Gau, J. M., Dishion, T. J., Brown, K. L., Stormshak, E. A., & Seeley, J. R.(2016). Proactive Parent Engagement in Public Schools: Using a Brief Strengths and Needs Assessment in a Multiple-Gating Risk Management Strategy, *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(4), 230–240. Retirado de <https://doi-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1177/1098300716632590>
- Nichols, M. P. & Schwartz, R. C. (2007). *Terapia familiar: Conceitos e métodos* (7ª ed.). Porto Alegre - RS: Artes Médicas.
- Núñez, J. C., Epstein, J. L., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., & Valle, A. (2017). How Do Student Prior Achievement and Homework Behaviors Relate to Perceived Parental Involvement in Homework?. *Frontiers in Psychology*. 8 (1217). 1-13. DOI:10.3389/fpsyg.2017.01217
- Oliveira, C. B. E.(2007). *Psicologia Escolar e a relação família-escola no Ensino Médio: estudando as concepções desta relação*. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. 284 f.
- Oliveira, C. B. E., Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios, *Estudos de Psicologia*, 27(1), 99-108. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>
- Oliveira, C. B. E., & Moreira, P. C. B. P. (2014). *Docência na Socioeducação*. Brasília, Brasil: Universidade de Brasília.
- Oliveira, E. S. T., Rosa, A. A., & Freitas, J. L. (2017). Revisão Bibliográfica das Publicações Acadêmicas Sobre a Criança na Perspectiva Fenomenológica. *Phenomenological Studies - Revista da Abordagem Gestáltica*, XXIII(3), 362-371. Retirado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S180968672017000300012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180968672017000300012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)
- Oliveira, L. O., & Prestrelo, E.T. (2018), Mediando vidas na escola: reflexões acerca da inclusão escolar numa perspectiva gestáltica. *Revista do Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas*, 10(2), 1-12. Retirado de <http://dx.doi.org/10.26823/RevistadoNUFEN.vol10.n02ensaio40>
- Padilha, E., & Bertoni, C. (2017). Família, Dignidade da pessoa humana e relativismo cultural. *Direitos Fundamentais e Justiça*, 11(37),105-123. DOI:

<https://doi.org/10.30899/dfj.v11i37.125>

- Passos, E. & Barros, R. B. (2015), A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: Passos, E., Kastrup, V., Escóssia, L., Pistas do método da cartografia (pp.17-31). Porto Alegre-RS: Sulina.
- Peres, S. G. (2017). *O Processo de significação da professora contadora de histórias e a interação com crianças no contexto da biblioteca escolar*. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e Saúde. 168 f.
- Presidência da República (1996). Lei nº 9.394 – Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.
- Presidência da República (2010). Decreto nº 7.354. Brasília, DF. Presidência da República (2014). Decreto nº 12.960. Brasília, DF.
- Presidência da República (2015). Lei nº 5.499 – Plano Distrital de Educação - PDE. Brasília, DF.
- Queiroz, J.B.P. (2011). A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. *Revista NERA*, 14 (8), 37-46. Retirado de <http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1347/1335>
- Rayburn, A. D., Winek, J. L. & Anderson, H. (2016). Engaging Families and Other Systems in School-Based Treatment: Lessons from an Interdisciplinary Treatment Team, *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 24(4),395-405. Retirado de <https://doi-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1177/1066480716662651>
- Rickard, E. D., Brosnan, E., O’Laoide1, A., Wynne, C, Keane, M., McCormack, M. & Sharry, J. (2016). A first-level evaluation of a school-based family programme for adolescent social, emotional and behavioural difficulties. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. 21(4),603-617. Retirado de <https://doi-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1177/1359104515603216>.
- Rodriguez, R. J., Blatz, E. T., & Elbaum, B. (2014). Strategies to Involve Families of Latino Students With Disabilities: When Parent Initiative Is Not Enough [versão eletrônica], *Intervention in School and Clinic*, 49(5), 263–270. Retirado de <https://doi-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1177/1053451213513956>.
- Romagnoli, R. C. (2009). A cartografia e a relação pesquisa e vida, *Psicologia & Sociedade*, 21(2), 166-173. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822009000200003>
- Saraiva, L.A., & Wagner, A (2013). A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental, *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 21(81), 739-772. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362013000400006>.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2013). *Currículo em Movimento. Pressupostos Teóricos*. Brasília, DF: SEEDF.

- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2010). *Orientação Pedagógica - Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem*. Brasília, DF: SEEDF.
- Seixas, A. C. (2018). O Inventário como ponto de partida à construção da Escola do Campo do Distrito Federal. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 5(4), 160-166. Retirado de <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/572>
- Suárez-Guerrero, C., & José Luís Muñoz Moreno, J. L. M., (2017). El trabajo en red y la cooperación como elementos para la mejora escolar. *Propósitos y Representaciones*. 5(1). 349 - 402. Retirado de <http://investigacion.usil.pe/ojs/index.php?journal=pyr>.
- Trevarthen, C. The Infant's Voice Grows in Intimate Dialogue. In: Berteu, M., Gonçalves, M. M., Ragatt, P.T.F. (orgs), *Dialogical Formations – Investigations into the Origins and Development of Dialogical self* (pp. 3-42). Chalotte, NC: Information Age Publishing.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: Mundos da Vida*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Viégas, L. S., (2018, set.). Os desafios da inclusão em uma sociedade medicalizante. In IV Encontro Goiano de Psicologia Escolar e Educacional. Encontro organizado pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, Goiânia, Brasil.
- Vygotski, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente* (4ª ed). São Paulo – SP: Editora Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2010). *Psicologia Pedagógica* (3ª ed). São Paulo – SP: Editora Martins Fontes.
- Wang, Y., Deng, C., Yang, X. (2016). Family economic status and parental involvement: Influences of parental expectation and perceived barriers. *School Psychology International*. 37(5). 536–553. DOI:10.1177/0143034316667646.
- Wei, W., Wu, Y., Lv, B., Zhou, H., Han, X., Liu, Z., & Luo, L. (2016). The Relationship Between Parental Involvement and Elementary Students' Academic Achievement in China: One-Only Children vs. Children with Siblings. *Journal of Comparative Family Studies*, XLVII (4), 483-500. DOI:10.3138/jcfs.47.4.483
- Wilkins, J. & Bost, L. W. (2016). Dropout Prevention in Middle and High Schools: From Research to Practice, *Intervention in School and Clinic*, 51(5), pp. 267–275. Retirado de <https://doi-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1177/1053451215606697>
- Wilkins, J. & Terlitsky, B. T. (2016). Strategies for Developing Literacy-Focused Family–School Partnerships, *Intervention in School and Clinic*, 51(4), 203–211. Retirado de <https://doi-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1177/1053451215589181>
- Yuan, S., Weiser, D. A., & Fischer, J. L. (2016). Self-efficacy, parent–child relationships, and

academic performance: a comparison of European American and Asian American college students. *Soc. Psychol. Educ.*, *19*, 261–280. DOI 10.1007/s11218-015-9330-x.

Zittoun, T. (2014). Transitions as dynamic process – a commentary. *Learning, Culture and Social Interaction*, *3*, 232-236. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.02.010>.

## ANEXOS

## Anexo 1 – Aprovação do Projeto pelo CEP IH – Comitê de Ética em Pesquisa

**DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA**

- ▼ Versão Atual Aprovada (P.O) - Versão 1
  - ▼ Pendência Documental (PO) - Versão 1
    - ▼ Documentos do Projeto
      - Comprovante de Recepção - Submissão
      - Cronograma - Submissão 2
      - Folha de Rosto - Submissão 2
      - Informações Básicas do Projeto - Subm
      - Outros - Submissão 2
      - Projeto Detalhado / Brochura Investigac
      - TCLE / Termos de Assentimento / Justif
    - ▼ Apreciação 2 - UnB - Instituto de Ciências F
  - ▼ Projeto Completo

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações

---

**LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO**

Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	Nathalia Ferreira Borba	1	21/04/2018	23/06/2018	Aprovado	Não	

**Anexo 2 – Aceite Institucional**

**UNIVERSIDADE DE  
BRASÍLIA INSTITUTO  
DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**ACEITE INSTITUCIONAL**

Eu, Evaíde Flores Campos, Diretora da Escola Classe Sítio das Araucárias, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de  
\_\_\_\_\_.

---

Nome do/da responsável pela instituição

---

Assinatura e carimbo do/da responsável pela instituição

### Anexo 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DE  
BRASÍLIA INSTITUTO  
DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento  
Humano e Saúde

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**Relação Família/Escola: Uma Análise do Olhar das Famílias de uma Escola do Campo**”, de responsabilidade de Nathália Ferreira Borba, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar como os pais/responsáveis pelos estudantes de uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental da Escola Classe Sítio das Araucárias compreendem a escolarização de seus filhos, sua relação com a escola e como podem ser melhoradas. Para isso, propomos três oficinas com esses pais/responsáveis durante as reuniões de pais promovidas pela escola ao final de cada bimestre do ano de 2018. A intenção é observar o grupo de pais em situação de discussão e promover reflexões sobre os temas citados. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de registros escritos, gravações de áudio e filmagem. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa possamos acessar e discutir formas de melhorar a participação das famílias no processo de escolarização de seus filhos, de forma a se sentirem



ouvidos e compreendidos pela equipe escolar e que isso contribua no processo de escolarização dos alunos e se possível na melhoria das condições de vida da própria família.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 98173-7809 ou pelo e-mail [nat.borba@gmail.com](mailto:nat.borba@gmail.com).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de reunião a ser agendada logo que finalizado o processo de análise, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

---

Assinatura do/da participante

---

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**Anexo 4 - Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa**



**UNIVERSIDADE DE  
BRASÍLIA INSTITUTO  
DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Saúde –  
PGPDS**

**Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante no projeto de pesquisa intitulado **“Relação Família/Escola: Uma Análise do Olhar das Famílias de uma Escola do Campo”**, sob responsabilidade de Nathália Ferreira Borba, estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde Departamento da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte da pesquisadora, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do  
participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/da pesquisador

