

# EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

## RELAÇÕES FAMÍLIA-ESCOLA

*Ana da Costa Polonia<sup>1</sup>  
Maria Auxiliadora Dessen<sup>2</sup>*

### Resumo

Pesquisadores e educadores têm mostrado um crescente interesse pelo estudo das relações entre a família e a escola devido à sua importância para a educação e o desenvolvimento humano. Neste artigo teórico, apresentamos algumas reflexões sobre o envolvimento da família com a escola e seu impacto sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Os benefícios de uma boa integração e as implicações de uma falta de integração entre os dois contextos são discutidos brevemente, bem como são descritos aspectos das relações estabelecidas entre ambos, que vêm sendo focalizados nas pesquisas empíricas. Especial atenção é dada às concepções e tipos de envolvimento família-escola e às percepções de pais e professores sobre este envolvimento. Ao final, enfatizamos a necessidade de uma integração mais efetiva entre a família e a escola, respeitando as peculiaridades de cada segmento, e da implementação de pesquisas que levem em conta as inter-relações entre os dois contextos.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Relação família – escola; Desenvolvimento infantil.

## TOWARDS UNDERSTANDING PARENT SCHOOL RELATIONSHIP

### Abstract

Researchers and educators have showed an increasingly interest in the study of the relationship between family and school due to its importance for education and human development. In this theoretical article, we present some reflections about the importance of the family-school involvement and its impact on the learning process and child development. The benefits of a good integration between family and school as well as the implications of a lack of integration between them are briefly discussed. Moreover, we present some aspects of their relationships that have been focused on empirical research, emphasizing the conceptions and types of family-school involvement and teacher and parental perceptions about it. At the end, we move the focus to discuss the necessity of promoting a better integration between family and school, considering the peculiarities of each one, and implementing researches taking account of the interrelatedness between both contexts.

**Keywords:** Learning; Parent school; Childhood development

## INTRODUÇÃO

Questões sobre o envolvimento entre família e escola têm despertado o interesse dos pesquisadores (Bost, Vaughn, Boston, Kazura & O'Neal, 2004; Ferreira & Marturano, 2002), principalmente no que se refere às implicações para o desenvolvimento social e cognitivo do aluno e suas relações com o sucesso escolar. Ao lado disso, são poucas as pesquisas que têm investigado as inter-relações entre os papéis da família e da escola,

de modo a oferecer estratégias que promovam o aprimoramento e a ampliação dos modelos de relação entre os dois ambientes. Tais pesquisas requerem uma visão integrada, contextualizada, sistêmica e ampla de tais ambientes, o que nem sempre é possível, quer pela falta de conhecimento do próprio pesquisador, quer pela falta de infra-estrutura para implementar projetos desta natureza.

---

<sup>1</sup> Faculdade de Educação, Departamento de Teoria e Fundamentos, Universidade de Brasília.

<sup>2</sup> Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Laboratório de Desenvolvimento Familiar, Universidade de Brasília.

A família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social. A escola constitui-se um contexto no qual as crianças investem seu tempo, envolvem-se em atividades diferenciadas ligadas às tarefas formais (pesquisa, leitura dirigida, por ex.) e aos espaços informais de aprendizagem (hora do recreio, excursões, atividades de lazer). Neste ambiente, o atendimento às necessidades cognitivas, psicológicas, sociais e culturais da criança é realizado de uma maneira mais estruturada e pedagógica que no ambiente de casa. A família não é, portanto, o único contexto em que a criança tem oportunidade de experienciar e ampliar o seu repertório como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento (Cezar-Ferreira, 2004; Formiga, 2004; Marques, 2001, 2002; Rego, 2003; Szymanski, 2001).

Buscando compreender as relações entre família e escola, este artigo apresenta uma reflexão sobre as diferentes perspectivas do envolvimento entre ambos os segmentos, possíveis influências sobre o desenvolvimento e a aprendizagem humana e como a integração entre eles tem repercutido sobre os processos de aprendizagem e relativo às percepções de pais e professores sobre esta relação. Algumas considerações são feitas a respeito da necessidade de promover uma integração mais efetiva entre a família e a escola e de implementar pesquisas que investiguem as inter-relações entre os dois ambientes.

## OS CONTEXTOS FAMILIAR E ESCOLAR E SUAS INFLUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM HUMANA

Quando o foco de debate é o papel dos pais na escolarização dos filhos e suas implicações para a aprendizagem, na escola, há aspectos a serem ressaltados. A família como impulsionadora da produtividade escolar e do aproveitamento acadêmico e o distanciamento da família, podendo provocar o desinteresse escolar e a desvalorização da educação, especialmente nas classes menos favorecidas.

Apesar de a família ser apontada como uma das variáveis responsáveis pelo fracasso escolar do aluno (Carvalho, 2000), a sua contribuição para o desenvolvimento e aprendizagem humana é inegável. Um dos seus

papéis principais é a socialização da criança, isto é, sua inclusão no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo, englobando a educação geral e parte da formal, em colaboração com a escola. Neste contexto, os recursos psicológicos, sociais, econômicos e culturais dos pais são aspectos essenciais para a promoção do desenvolvimento humano (Christenson & Anderson, 2002; Marques, 2002).

A escola também tem sua parcela de contribuição no desenvolvimento do indivíduo, mais especificamente na aquisição do saber culturalmente organizado e em suas áreas distintas de conhecimento. Segundo Ananias (2000), a escola deve resgatar, além das disciplinas científicas, as noções de ação política e busca da cidadania e da construção de um mundo mais equitativo. Neste contexto, a escola deve visar não apenas a apreensão de conteúdo, mas ir além, buscando a formação de um cidadão inserido, crítico e agente de transformação, já que é um espaço privilegiado para o desenvolvimento das idéias, ideais, crenças e valores. Para López (1999/2002), a família não tem condições de educar sem a colaboração da escola.

As ações educativas na escola e na família apresentam funções distintas quanto aos objetivos, conteúdos e métodos, bem como as expectativas e interações peculiares a cada contexto (Szymanski, 2001). Por exemplo, Lampreia (1999) destaca que uma atividade como a cópia, no ambiente escolar, tem objetivo programado e é avaliada como uma competência que permite a estruturação da aprendizagem, na área de letramento. Já, no âmbito familiar, a mãe considera tal atividade apenas como mais uma tarefa doméstica de supervisão e cuidados dispensados aos filhos. Neste caso, o objetivo da cópia passa a ser a obtenção de um desempenho sem erro por parte do filho, devendo ser executada com um maior grau de precisão e economia de tempo.

Quando a família e a escola mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas. Assim, pais e professores devem ser estimulados a discutirem e buscarem estratégias conjuntas e específicas ao seu papel, que resultem em novas opções e condições de ajuda mútua (Leite & Tassoni, 2002). A escola deve reconhecer a importância da colaboração dos pais na história e no projeto escolar dos alunos e auxiliar as famílias a exercerem o seu papel na educação, na evolução e no sucesso profissional dos filhos e, concomitantemente, na transformação da sociedade.

Cada vez mais cedo, a escolarização se torna presente na vida das crianças e mais tarde tem finalizado. A introdução de modelos e maneiras de propiciar a interação entre a família e a escola, reconhecendo a contribuição e os limites da família na educação formal é fundamental para “diversificar os sistemas de ensino e envolver, nas parcerias educativas, as famílias e os diversos atores sociais” (MEC & Unesco, 2000, p. 56). A seguir, discutimos os benefícios de uma integração entre a família e a escola para a educação formal do indivíduo e as repercussões decorrentes da falta ou da pouca integração entre ambas.

### **Integração dos ambientes escolar e familiar na educação formal**

As pesquisas (Costa, 2003; Fonseca, 2003; Marques, 2002) têm demonstrado os benefícios da integração família e escola, particularmente, quando o projeto pedagógico da escola abre espaço para a participação familiar e reconhece os papéis diferenciados de ambas no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. É o projeto pedagógico que permite uma flexibilização das ações conjuntas, de forma complementar, e o desenvolvimento de repertórios singulares a cada espaço educacional (Ananias 2000; Antunes, 2003). Enquanto a escola estimula e desenvolve uma perspectiva mais universal e ampliada do conhecimento científico, a família transmite valores e crenças e, como consequência, os processos de aprendizagem e desenvolvimento se estabelecem de uma maneira coordenada.

Os benefícios de uma boa integração entre a família e a escola relacionam-se a possíveis transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade dos alunos. Hess e Holloway (conforme citados por Ensminger & Slusarcick, 1992) destacam cinco aspectos do processo de funcionamento da família considerados fundamentais para promover a integração entre esses dois ambientes. São eles a interação verbal entre a mãe e a criança, um relacionamento afetivo positivo entre os pais e a criança, as crenças e as influências dos pais sobre os filhos, as estratégias disciplinares e de controle e as expectativas dos pais. Estes aspectos influenciam a família, de maneira direta, e a escola, indiretamente, constituindo-se num campo de investigação extremamente rico, cujos dados poderiam subsidiar as políticas públicas brasileiras no

que diz respeito à elaboração de planos e projetos nacionais (Bock, 2003; Bost & cols., 2004; Marques, 2002).

No que tange à escola, a qualidade da instrução, a organização escolar, as metodologias de ensino, o número de alunos em sala e o apoio pedagógico fornecido aos professores são evidenciados como aspectos que podem contribuir para a melhoria do sistema escolar (Hess & Holloway, conforme citados por Ensminger & Slusarcick, 1992). Mesmo quando a instituição escolar planeja e implementa um bom programa curricular, a aprendizagem do aluno só é evidenciada quando este é cercado de atenção da família e da comunidade. Neste caso, a família e a comunidade devem ser orientadas quanto às novas abordagens utilizadas no ensino, visando acompanhar o progresso e as necessidades do aluno.

Em uma investigação realizada por Jowett e Baginsky (1988), relacionada aos potenciais benefícios decorrentes da parceria família e escola no ensino básico, os respondentes (inspetores de educação e diretores de escolas) indicaram melhor compreensão dos pais sobre a escola e a educação em geral, realização de reuniões conjuntas, com oportunidades para os pais falarem do seu papel e de si mesmos, promoção de encontros específicos, com o objetivo de ajudar pais e professores, em momentos críticos, favorecimento de troca de informações entre professores e pais, abertura de canais de comunicação entre a escola e a família, beneficiando os alunos, dentre outros, como resultados desta integração. No entanto, quando predomina uma fraca ou pouca integração entre a família e a escola, as consequências são variadas.

A despeito de tais benefícios, a participação da família na educação formal do aluno vem sendo subestimada em diferentes culturas. Por exemplo, para Ben-Fadel (1998), o ambiente familiar é negligenciado como o iniciador e promotor das práticas de leitura e escrita; no entanto, os elementos lingüísticos e da escrita são trabalhados antes, durante e depois da vivência escolar, no contexto familiar. Ilustrando este aspecto, Luria (1988) ressalta que ao copiar o comportamento da mãe ou do irmão, rabiscando ou desenhando, a criança reconstrói internamente o processo da escrita, envolvendo os aspectos motor, cognitivo, social, além dos significados culturais desta atividade. Mas, em muitos dos casos, a escola não considera e nem aproveita estas experiências no seu currículo e no desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno.

Ao lado disso, os pais de baixo nível sócio-econômico têm dificuldades ou se sentem inseguros ao participarem do currículo escolar. Os conflitos e limitações na sua participação podem ser produtos de sua imagem negativa como pais, de sua própria experiência escolar ou de um sentimento de inadequação em relação à aprendizagem. Mas, tais limitações também podem estar diretamente ligadas ao corpo docente, como o receio dos professores de serem cobrados e fiscalizados pelos pais, a percepção de que os pais não têm capacidade ou condições de auxiliar os filhos e a ausência de um programa ou projeto que integre pais e professores, em um sistema de colaboração (Marques, 2001, 2002).

Embora um sistema escolar transformador possa reverter estes aspectos negativos, mediando e estimulando ações positivas e um desempenho satisfatório, a própria escola ignora ou minimiza os efeitos que vêm de outros contextos e que influenciam significativamente a aprendizagem formal do aluno. Os conteúdos, vivências, concepções do aluno e do professor são isolados no currículo, enfatizando apenas aqueles adquiridos no espaço escolar. Bartolome (1981), desde a década de 80, já propunha que a escola e a família atuassem como ambientes complementares, uma vez que tanto os pais quanto os professores têm grandes responsabilidades no desenvolvimento da criança e do adolescente. Ele sugeria também que a escola, utilizando-se dos diversos mecanismos, como reunião de pais, comunicações e projeto político pedagógico, criasse um ambiente mais acolhedor e afetivo, que possibilitasse à família recapitular o valor da criança e o sentido de responsabilidade compartilhada.

Entretanto, Ben-Fadel (1998) reconhece que a escola, hoje, ainda não está preparada para lidar com o envolvimento familiar. Para que isto ocorra, deve haver, primeiramente, o reconhecimento do meio familiar como um verdadeiro aliado da escola no seu empreendimento educacional, não se restringindo, a escola, à concepção paternalista e de mera tutoria das atividades e orientações familiares. Algumas pesquisas (Fonseca, 2003; Rocha, Marcelo & Pereira, 2002; Soares, Salvetti & Ávila, 2003) têm indicado que a organização política e a participação dos pais são elementos promotores de uma nova concepção de colaboração e envolvimento escola-família e de uma mudança na concepção dos educadores e na comunicação efetiva com a comunidade. Outros elementos associados que funcionam

como promotores desta colaboração são: a formação docente, a melhoria da imagem da escola e a otimização do seu espaço e de seus recursos humanos e materiais.

Para estimular e implementar a participação dos pais de modo a fortalecer uma nova cultura de participação, deve-se estabelecer, no projeto pedagógico da escola, espaço físico e estratégias diferenciadas (Ben-Fadel, 1998). O primeiro passo para isto é a identificação eficaz do tipo de envolvimento da família com a escola que, por sua vez, depende do reconhecimento e da descrição sistemática dos padrões e modelos de relação constituintes de tal envolvimento. A seguir, descrevemos algumas dimensões das relações família-escola, destacando os tipos de envolvimento e as percepções de pais e professores sobre tais tipos de envolvimento.

## AS RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: COMO ESTÃO E PARA ONDE VÃO?

Vários pesquisadores (Antunes, 2003; Bock, 2003; Epstein & Dauber, 1991; Ferreira & Marturano, 2002; Marques, 2002; Silveira, 2003) têm discutido os diferentes mecanismos e estratégias de integração entre pais e escola, reconhecendo suas peculiaridades e apontando os pontos que favorecem e dificultam tal relação. Uma das primeiras barreiras encontradas para a compreensão dos mecanismos e estratégias de integração refere-se à definição do próprio termo envolvimento. Afinal, o que se entende por envolvimento entre família e escola?

Dois aspectos dificultam a compreensão do termo, de acordo com Coleman e Churchill (1997). O primeiro refere-se ao uso de definições amplas e muito diferenciadas do termo na literatura, onde são identificadas diferentes ações sobre a participação da família, por parte da escola. Por exemplo, oferecer aos pais informações e conceitos básicos sobre a evolução e desenvolvimento dos seus filhos; treinar os pais para orientar e ensinar seus filhos, no que diz respeito aos conteúdos e conhecimentos acadêmicos; proporcionar momentos de trocas de informações entre pais e professores, em reuniões estruturadas; realizar atividades em conjunto, para avaliar a criança ou implementar programas de apoio acadêmico ou social.

O segundo aspecto que dificulta a compreensão do termo refere-se à diversidade entre os ambientes da família e da escola. Além do reconhecimento de que

esses dois contextos onde o aluno realiza sua aprendizagem são diferentes e diversificados, é importante também identificar e lidar com as similaridades e diferenças entre eles. Na escola, costumes, espaços, recursos, expectativas, experiências, linguagem e valores podem ser diferentes da família ou, quando similares, podem diferenciar-se em grau. E estas diferenças são, em geral, decorrência da condição sócio-econômica, dos valores e crenças, ou mesmo das diferenças culturais (Yunes, 2003). Entretanto, tais diferenças não constituem (ou não deveriam constituir) um impedimento para o envolvimento e o estabelecimento de relações entre a família e a escola. Interligar estes dois contextos torna-se uma tarefa crucial para o estabelecimento de políticas e implementação de programas educacionais.

Como o termo envolvimento dos pais é empregado para definir uma ampla gama de atividades que concernem tanto à escola quanto à família, precisamos não só ter clareza, mas também especificar quais são as atividades que estamos nos referindo em nosso estudo. Jowett e Baginsky (1988) apontam algumas tendências que devemos observar no envolvimento família-escola. Dentre elas estão como os pais percebem e incrementam competências para dinamizar o desenvolvimento dos filhos, como os pais e as escolas delinham atividades do cotidiano ou da vida na escola e os direitos e as necessidades dos pais enquanto consumidores.

As relações entre a família e a escola apresentam padrões e formas de interação bem peculiares que precisam ser identificadas, apreendidas e analisadas com o intuito de propiciar uma melhor compreensão não só dos aspectos gerais da integração entre ambos como também daqueles mais peculiares a cada ambiente. A tipologia proposta por Epstein (conforme citado por Bhering & Siraj-Blatchford, 1999; Marques, 2002) engloba cinco tipos de envolvimento entre os contextos familiar e escolar

**Tipo 1. Obrigações essenciais dos pais.** Reflete as ações e atitudes da família ligadas ao desenvolvimento integral da criança e à promoção da saúde, proteção e repertórios evolutivos. Além da capacidade de atender às demandas da criança, considerando sua etapa de desenvolvimento para inserção na escolarização formal, é tarefa da família criar um ambiente propício para a aprendizagem escolar, incluindo acompanhamento sistemático e orientações contínuas em relação aos hábitos de estudos e às tarefas escolares.

**Tipo 2. Obrigações essenciais da escola.** Retrata as diferentes formas e estratégias adotadas pela escola com o intuito de apresentar e discutir os tipos de programas existentes na escola e evidenciar os progressos da criança, em diferentes níveis, para os pais ou responsáveis. As formas de comunicação da escola com a família variam, incluindo desde mensagens, jornais, livretos, convites e boletins até observações na agenda do aluno. A explicitação das normas adotadas, do funcionamento geral da escola, dos métodos de ensino e de avaliação e a abertura de espaços, onde os pais possam participar ativamente e dar suas opiniões sobre estes temas, é estratégico.

**Tipo 3. Envolvimento dos pais em atividades de colaboração, na escola.** Refere-se à como os pais trabalham com a equipe da direção no que concerne ao funcionamento da escola como um todo, isto é, em programações, reuniões, gincanas, eventos culturais, atividades extra-curriculares etc.. Este tipo de envolvimento visa auxiliar professores, orientadores, psicólogos, coordenadores e apoio pedagógico em suas atividades específicas, quer mediante ajuda direta, em sala de aula, quer na preparação de atividades ligadas às festas ou desfiles.

**Tipo 4. Envolvimento dos pais em atividades que afetam a aprendizagem e o aproveitamento escolar, em casa.** Caracteriza-se pelo emprego de mecanismos e estratégias que os pais utilizam para acompanhar as tarefas escolares, agindo como tutores, monitores e /ou mediadores, atuando de forma independente ou sob a orientação do professor.

**Tipo 5. Envolvimento dos pais no projeto político da escola.** Reflete a participação efetiva dos pais na tomada de decisão quanto às metas e aos projetos da escola. Retrata os diferentes tipos de organização, desde o estabelecimento do colegiado e da associação de pais e mestres até intervenções na política local e regional.

Em síntese, os pais devem participar ativamente da educação de seus filhos, tanto em casa quanto na escola, e devem envolver-se nas tomadas de decisão e em atividades voluntárias, sejam esporádicas ou permanentes, dependendo de sua disponibilidade. No entanto, cada escola, em conjunto com os pais, deve encontrar formas peculiares de relacionamento que sejam compatíveis com a realidade de pais, professores, alunos e direção, a fim de tornar este espaço físico e psicológico um fator de crescimento e de real envol-

vimento entre todos os segmentos.

É importante ter em mente que, em todos os tipos de envolvimento família-escola, a qualidade dos relacionamentos é mais importante que a quantidade (Laureau, 1987). Ao analisar o tipo de relacionamento entre esses dois segmentos, em duas escolas, Laureau verificou diferenças marcantes. Em uma das escolas, o relacionamento era rígido e gerava um certo incomodo, com os pais mostrando certa relutância em manter contato com outros pais e professores e, também, insegurança em discutir questões não acadêmicas. Os sinais de desconforto dos pais eram evidenciados por interações curtas, formais e rígidas com a escola. Na outra escola, ele verificou que as interações eram menos formais, mais freqüentes e centradas em assuntos acadêmicos, gerando um clima amistoso que favorecia a aproximação entre os pais e a escola.

As formas peculiares de relacionamento que pais e escolas mantêm entre si dependem, sobretudo, das percepções que cada um desses segmentos têm de si próprio e do outro. A seguir, tecemos algumas considerações a respeito do que pensam pais e professores sobre o envolvimento da família com a escola.

### **Percepções de pais e professores sobre o envolvimento da família com a escola**

Bronfrenbrenner (1999) enfatiza que os três principais sistemas que afetam a criança em desenvolvimento são: a família, a escola e o ambiente externo a estes dois contextos. Ele destaca a influência dos aspectos culturais, como crenças, valores, atitudes e oportunidades, que podem facilitar ou mesmo dificultar a evolução da pessoa. Por exemplo, se a escola acredita que os pais devem participar apenas contribuindo com a Associação de Pais, Alunos e Mestres (APAM) ou, somente, participando das reuniões bimestrais, eles certamente não serão convidados a discutirem aspectos ligados à concepção pedagógica de ensino e aos processos de avaliação adotados. As crenças, valores e atitudes podem ser efetivas no estabelecimento de alianças e de um clima de cumplicidade entre pais e professores. Como os pais têm um importante papel instrucional, pois são os agentes primários do desenvolvimento infantil, destacamos, a seguir, a sua visão sobre o papel da família no processo educacional.

A importância e a influência da família como agente educativo é inquestionável. Por exemplo, o estabelecimento de um vínculo afetivo saudável entre

os pais e seus filhos pode desencadear o desenvolvimento de padrões interacionais positivos e de repertórios salutareos para enfrentar as situações cotidianas, o que permite um ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes em que ele participa (Marques, 2001), incluindo a própria escola. Por outro lado, filhos cujos pais experienciam freqüentemente situações de estresse, ansiedade e medo têm dificuldades em interagir com outras pessoas e exibem um repertório de comportamentos limitado para lidar com o seu ambiente.

Os estudos mostram percepções diferenciadas sobre a influência da família e da escola no processo educativo, particularmente no que tange à percepção dos pais (Bock, 2003; Carvalho, 2000; Chaves & cols., 2002; Christenson & Anderson, 2002; Costa, 2003; Galvão, 2004). Os pais vêm de modo positivo a sua participação no processo educativo quando se tornam efetivamente aliados dos professores (Carvalho, 2000; Coleman & Churchill, 1997; Epstein, 1986; Marques, 2002). De acordo com Laureau (1987), quando os professores consideram os pais como parceiros, eles desenvolvem estratégias de acompanhamento e auxílio sistemático aos filhos, promovendo uma melhor interação entre os vários níveis curriculares, o que possibilita, ao aluno, usar todo o seu potencial. E, ao contrário, se os professores estabelecem um contato distante, rígido, baseado apenas no conteúdo, os pais também adotam essa postura e percebem a relação com a escola como um momento que gera ansiedade e frustração.

Como nem todos os pais tiveram boas experiências no período de sua escolarização, tal fato faz com que eles transmitam percepções negativas da escola para os seus filhos e adotem uma postura distante e desconfiada (Grossman, 1999). O pouco tempo para acompanhar a criança, as oportunidades mínimas para realizar a aproximação com a escola, a indiferença ou antagonismo quanto à sua presença na instituição, são comuns no espaço escolar. Outros fatores dificultam a aproximação entre pais e professores, dentre eles, as barreiras culturais, especialmente quando a escola não as considera como elo importante nesta cadeia.

Portanto, é necessário que professores, diretores e outros segmentos da escola desenvolvam habilidades e ações que explorem os diferentes níveis de experiências, conhecimento e oportunidades dos pais, visando uma implementação mais efetiva do envolvimento família-escola (Ferreira & Marturano, 2002; Formiga, 2004; Marques, 2001, 2002). Para isto, a percepção que os

professores possuem da família como agente educativo desempenha papel preponderante.

Grossman (1999) identifica um conjunto de crenças dos educadores sobre a sua relação com a família, ora facilitando, ora impedindo a aproximação desta. Um dos pontos críticos é a crença de que os pais de nível sócio-econômico mais baixos não estão preocupados com seus filhos, adotando freqüentemente uma postura negligente e pouco participativa (Silvern, 1988). Outro ponto diz respeito aos professores e diretores que acham que os pais têm pouco ou quase nada a contribuir para o currículo escolar, devendo apenas participar das reuniões para entrega de boletins.

Independentemente das crenças de educadores, a participação dos pais na educação formal dos filhos constitui fonte de intensa preocupação nas escolas, uma vez que esta participação é limitada, na medida em que os pais se restringem a buscarem as notas e pouco se envolvem com o currículo e com as atividades escolares (Marques, 2002). Sendo assim, é importante considerar as peculiaridades dos papéis dos pais, dos professores, dos coordenadores, dos diretores e de outros componentes da escola. Uma avaliação consistente e sistemática que indique os diferentes graus de participação de cada um deles na escola, auxilia a compreensão e a identificação das diferentes formas de participação dos pais nas atividades escolares e fornece informações sobre a dinâmica da família e dos processos evolutivos dos alunos.

### **Considerações finais: em busca de uma integração mais efetiva**

Não há dúvidas de que psicólogos, educadores e demais profissionais que atuam na escola reconhecem a importância das relações que se estabelecem entre a família e a escola e os benefícios potenciais de uma boa integração entre os dois contextos para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo do aluno. Para que isto ocorra, é preciso adaptar diferentes estratégias e formas de implementar a relação família-escola, considerando o contexto cultural, isto é, as crenças, os valores e as peculiaridades dos ambientes sociais (Baker, 1999; Carvalho, 2000; Epstein, 1986; Epstein & Dauber, 1991; Marques, 2002).

Para superar as discontinuidades entre os ambientes familiar e escolar, é necessário conhecer os tipos de envolvimento entre pais e escola e estabelecer estratégias que permitam a concretização de objetivos comuns. Silvern (1988) classifica os processos de

continuidade e discontinuidade entre a escola e a família, em dois grandes blocos. A idealização do ambiente familiar, onde se busca a compreensão do afeto, da livre expressão dos sentimentos, da unidade familiar, da riqueza verbal e das trocas emocionais que acontecem de forma constante e de maneira mais livre neste contexto, e o significado e as experiências que a criança traz para a escola, provenientes deste espaço familiar, que se distingue do escolar pela adoção de uma linguagem particular, frente ao uso do tempo e das atividades mais estruturadas e sistematizadas. Normalmente, na escola, o espaço torna-se mais frio, distante, impessoal e altamente competitivo quando comparado ao espaço da família. A linguagem adotada e os símbolos empregados se estruturam de maneira descontextualizada, ignorando-se as características familiares. O reconhecimento destas diferenças, por exemplo, possibilitaria implementar estratégias apropriadas e fornecer orientações específicas para cada um, observando-se as características culturais, os papéis e a disponibilidade efetiva para concretizar as atividades conjuntas.

Sulzer-Azaroff, Mayer, Rosenfied e McLoughlin (1989) acreditam que para estabelecer uma relação efetiva entre pais e escola é necessário que os professores aceitem a responsabilidade de se comunicarem de forma clara, simples e compreensível com os pais. Além disso, percebam que o sucesso da parceria pais-professores está interligado à compreensão das diferentes questões que os envolvem na ação educativa, com respeito ao aluno e sua história escolar, considerem que pais e educadores têm uma relativa igualdade no impacto sobre a criança, compreendam que pais e educadores devem ser honestos uns com os outros e aprendam a se adaptar uns aos outros e a concentrar o seu investimento sobre a criança. Todos estes aspectos são relevantes quando visam o seu bem estar e o seu desenvolvimento.

A escola deve, especialmente no ensino fundamental, não só reconhecer que o aluno realiza conexões dos conhecimentos adquiridos na família, e faz deles sua referência no intuito de compreender e estabelecer suas relações com os conteúdos curriculares (Epstein, 1986; López, 1999/2002), mas também implementar ações subsidiadas em tais conexões. Não é somente a criança que é afetada pela visão estanque dos conhecimentos e experiências adquiridas fora da escola, mas também pais e professores, que sentem esta ruptura e isolamento,

tendo como conseqüência o prejuízo das relações interpessoais e da própria aprendizagem do aluno.

A integração do ambiente escolar e familiar não é uma tarefa fácil e não deve ser encarada de forma amadora ou 'idealística'. Urge que dados empíricos sejam gerados, permitindo a identificação de fatores que facilitam ou dificultam esta interação. Esta perspectiva é compartilhada por vários pesquisadores (Baker, Kessler-Sklar, Piotrowski & Parker, 1999; Carvalho, 2000; Coleman & Churchill, 1997; Epstein, 1986; Epstein & Dauber, 1991; Marques, 2002), que enfatizam a necessidade de uma base empírica para influenciar e estruturar as políticas educacionais voltadas à relação família e escola. Segundo Carvalho (2000) e Marques (2002), hoje, impera mais o discurso que a articulação de dados relacionados à pesquisa, particularmente no Brasil. Além disso, é preciso, também, que as investigações científicas sejam baseadas em um modelo sistêmico, que implica, necessariamente, a adoção de uma abordagem multimetodológica, permitindo captar, de modo mais sensível, a dinâmica dos dois ambientes, revelando suas peculiaridades e padrões comuns (Dessen, 2005; Dessen & Aranha, 1994; Polonia & Senna, 2005).

Para compreender o processo evolutivo do indivíduo, é necessário integrar os vários 'endereço sociais', isto é, todos os ambientes onde ele realiza suas atividades (Lerner, Fisher & Weinberg, 2000). Segundo Bronfenbrenner (1999), as atividades desempenhadas pelos indivíduos nos diferentes contextos possibilitam a evolução, a adaptação e a reestruturação do seu ambiente físico e psicológico. A grande maioria das pesquisas é oriunda da cultura norte-americana e européia, o que, de certa forma, espelha os seus valores,

normas e crenças no que diz respeito às funções da família e da escola. Isso não significa que estas pesquisas não possam subsidiar o conhecimento em outros contextos culturais, como o nosso. Pelo contrário, elas possibilitam identificar similaridades e idiosincrasias com a população brasileira.

No entanto, é imprescindível implementar projetos levando em conta o contexto cultural brasileiro, a fim de evitar o emprego de modelos educacionais que são apropriados para outros contextos. Em se tratando do nosso contexto sociocultural, é preciso fomentar a relação família-escola, tomando como base as diferenças sociais e regionais que caracterizam a nossa cultura e a real condição de implementação de projetos de pesquisa. Faz-se mister, sobretudo, estimular as produções acadêmicas direcionadas ao estudo do envolvimento da família com a escola, transformando-as em fomento e em mecanismos que contribuam para o planejamento de políticas e de programas educacionais. No âmbito político, por sua vez, é preciso estabelecer novos rumos para a relação família-escola que visem o desenvolvimento global dos alunos.

Conhecer os processos que permeiam os dois contextos e suas inter-relações possibilitaria uma visão mais dinâmica do processo educacional e, certamente, intervenções mais precisas e efetivas, e uma ampla discussão de modelos de articulação entre esses dois agentes educacionais, considerando as condições brasileiras. Esperamos, com este artigo, despertar o interesse de pesquisadores, psicólogos e educadores, para a obtenção de uma base empírica para as discussões e implementação de ações visando um funcionamento escolar que integre a escola e a família.

## REFERÊNCIAS

- Ananias, M. (2000). Propostas de educação popular em Campinas: "as aulas noturnas". *Cadernos do CEDES*, 51, 66-77.
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias e críticas* (pp.139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 100, 57-70.
- Baker, A. J. L., Kessler-Sklar, S. K., Piotrowski, C. S. & Parker, F. L. (1999). Kindergarten and first-grade teachers' reported knowledge of parents' involvement in their children's education. *The Elementary School Journal*, 99, 367-380.
- Bartolome, P. I. (1981). The changing family and early childhood education. *Childhood Education*, 57, 262-266
- Ben-Fadel, S. E. (1998). L'acquisition du langage écrit: une affaire communautaire. *Enfance*, 2, 13-219.

- Bhering, E. & Siraj-Blatchford, I. (1999). A relação entre escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, 106, 191-216.
- Bock, A. M. B. (2003). Psicologia e educação: cumplicidade ideológica. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 70-104). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bost, K. K., Vaughn, B.E., Boston, A. L., Kazura, K. L. & O'Neal, C. (2004). Social support networks of African-American children attending a Head Start: A longitudinal investigation of structural and supportive network characteristics. *Social Development*, 13, 393-412.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. Em S.L. Friedman & T.D. Wachs (Orgs.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association.
- Carvalho, M. E. P. (2000). Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 110, 143-155.
- Chaves, A. M., Cabral, A., Ramos, A. E., Lordelo, L. & Mascarenhas, R. (2002). Representação social de mães acerca da família. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 12, 1-4.
- Cezar-Ferreira, V. A. M. (2004). A pesquisa qualitativa como meio de produção de conhecimento em psicologia clínica, quanto a problemas que atingem a família. *Psicologia: Teoria e Prática*, 6, 81-95.
- Christenson, S. L. & Anderson, A. R. (2002). Commentary: The centrality of the learning context for students' academic enabler skills. *School Psychology Review*, 31, 378-393.
- Coleman, M. & Churchill, S. (1997). Challengers to family involvement. *Childhood Education*, 73, 262-266.
- Costa, J. A. (2003). Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Educação e Sociedade*, 24, 1319-1340.
- Dessen, M.A. (2005). Construindo uma ciência do desenvolvimento humano: passado, presente e futuro. Em M. A. Dessen & A. L. Costa Junior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 264-278). Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Dessen, M. A. & Aranha, M. S. (1994). Padrões de interação social nos contextos familiar e escolar: análise e reflexões sob a perspectiva do desenvolvimento. *Temas em Psicologia*, 3, 73-90.
- Ensminger, M. E. & Slusarcick, A. L. (1992). Path to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*, 65, 95-113.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reaction to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 277-294.
- Epstein, J. L. & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91, 289-305.
- Ferreira, M. C. T. & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 35-44.
- Fonseca, M. (2003). Projeto político pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. *Cadernos do CEDES*, 23, 302-318.
- Formiga, N. S. (2004). O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar. *Psicologia: Teoria e Prática*, 6, 13-29.
- Galvão, I. (2004). *Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Grossman, S. (1999). Examining the origins of our beliefs about parents. *Childhood Education*, 76, 24-27.
- Jowett, S. & Baginsky, M. (1988). Parents and education: A survey of their involvement and discussion of some issues. *Educational Research*, 30, 36-45.
- Lampreia, C. (1999). Linguagem e atividade no desenvolvimento cognitivo: algumas reflexões sobre as contribuições de Vygotsky e Leontiev. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12, 225-240.
- Laureau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships. The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Leite, S. A. S. & Tassoni, E. C. M. (2002). A afetividade em sala de aula: condições do ensino e a mediação do professor. Em R.G. Azzi & A. M. F. A. Sadalla (Orgs.), *Psicologia e formação docente: desafios e conversas* (pp.113-142). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lerner, R. M., Fisher, C. B. & Weinberg, R. (2000). Applying developmental science in the 21th century: International scholarship for our times. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 24-29.
- López, J. S. I. (2002). *Educação na família e na escola*. Coleção O que é, como se faz? (M.C. Mota, Trad.) São Paulo: Loyola (Trabalho originalmente publicado em 1999).

- Luria, A. R. (1988). O desenvolvimento da escrita na criança. Em L. S. Vigotkii, A. R. Luria & A. N. Leontiev (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 143-190). São Paulo: Ícone/Editora Universidade de São Paulo.
- Marques, R. (2001). *Professores, família e projeto educativo. Coleção: Perspectivas actuais em educação*. Porto, Portugal: Asa Editores.
- Marques, R. (2002). *O envolvimento das famílias no processo educativo: resultados de um estudo em cinco países*. Disponível em <<http://www.eses.pt/usr/Ramiro/Texto.htm>> Acessado em 16/05/2003.
- MEC & UNESCO (2000). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. São Paulo e Brasília: Cortez, MEC/UNESCO.
- Polonia, A. C. & Senna, S. R. C. M. (2005). A ciência do desenvolvimento humano e suas interfaces com a educação. Em M. A. Dessen & A. L. Costa Junior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 190-209). Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Rego, T. C. (2003). *Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rocha, D. G., Marcelo, V. C. & Pereira, I. M. T. B. (2002). Escola promotora de saúde: uma construção interdisciplinar e intersetorial. *Revista Brasileira de Desenvolvimento Humano*, 12, 57-63.
- Silveira, L. M. O. B. (2003). A família, a escola e (pós) modernidade. Em P. A. Guareschi, A. Pizzinato, L. L. Krügiel & M. M. K. Macedo (Orgs.), *Psicologia em questão: reflexões sobre a contemporaneidade* (pp.123-132). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Silvern, S. B. (1988). Continuity/discontinuity between home and early childhood educational environments. *The Elementary School Journal*, 89,147-159.
- Soares, C. B., Salvetti, M. G. & Ávila, L. K. (2003). Opinião de escolares e educadores sobre saúde: o ponto de vista da escola pública de uma região periférica do Município de São Paulo. *Cadernos de Saúde Pública*, 19, 1153-1161.
- Sulzer-Azarroff, B., Mayer, G. R., Rosenfield, S. A. & McLoughlin, C. S. (1989). Consultant, teacher beliefs, and school systems. *Contemporary Psychology*, 34, 134-136.
- Szymanski, H. (2001). *A relação família-escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Plano.
- Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8, 75-84.

Recebido em: 16/12/2004

Revisado em: 16/08/2005

Aprovado em: 14/10/2005

#### Endereço para correspondência:

Ana da Costa Polonia: Universidade de Brasília-UnB – Faculdade de Educação-TEF – Campus Universitário Darcy Ribeiro – Asa Norte – CEP: 70910-900 – Brasília-DF – e-mail: polonia@unb.br

Maria Auxiliadora Dessen: Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia, PED – Campus Universitário ‘Darcy Ribeiro’ – Brasília- DF – Brasil – CEP: 70.910-900 – e.mail: dessen@unb.br