

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

FERNANDA COLIS GUARNIERE

A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NAS RELAÇÕES ESCOLARES: ANÁLISE
DE PERIÓDICOS CIENTÍFICOS DE EDUCAÇÃO E DE PSICOLOGIA (2005 à
2015)

MARINGÁ

2016

FERNANDA COLIS GUARNIERE

A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NAS RELAÇÕES ESCOLARES: ANÁLISE
DE PERIÓDICOS CIENTÍFICOS DE EDUCAÇÃO E DE PSICOLOGIA (2005 à
2015)

Trabalho de Conclusão de Curso –
TCC, apresentado ao curso de
Pedagogia, como requisito parcial
para cumprimento das atividades
exigidas na disciplina do TCC.

Orientação: Profa. Dra. Aline Frollini
Lunardelli Lara.

MARINGÁ

2016

FERNANDA COLIS GUARNIERE

A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NAS RELAÇÕES ESCOLARES: ANÁLISE
DE PERIÓDICOS CIENTÍFICOS DE EDUCAÇÃO E DE PSICOLOGIA (2005 à
2015)

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado ao Curso de Pedagogia, como requisito
parcial para cumprimento das atividades exigidas na
disciplina do TCC.

Orientação: Profa. Dra. Aline Frollini Lunardelli Lara

Aprovado em: 01/02/2017

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Aline Frollini Lunardelli Lara
(Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dra. Ivone Pingoello
Universidade Estadual de Maringá

M.^a Mariana Costa do Nascimento
Universidade Estadual de Maringá

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus que me proporcionou sabedoria tanto para enfrentar as dificuldades postas no decorrer dos anos, quanto para o desenvolvimento deste trabalho,
E a minha família que faz parte de toda essa história.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que tem me amparado todos os dias.

A minha família, meu Pai Valdecir, a minha mãe Luiza e os meus irmãos Henrique e Lucas que estavam presentes em todos os momentos dessa trajetória tão significativa para a minha vida, me apoiando e incentivando para que eu realizasse esse sonho, mesmo com todas as dificuldades que passamos neste último ano. Com certeza fizeram a diferença.

As minhas amigas de graduação Adrieli, Bianca, Bruna e Priscila que no decorrer desses quatro anos me proporcionaram grandes experiências tanto na sala de aula quanto fora dela. Obrigada por todas as brincadeiras, risadas, vou levá-las sempre em meu coração.

À professora Aline Lara que me orientou ao longo deste trabalho, obrigada pela atenção, paciência, dedicação e carinho com cada detalhe.

Agradeço aos membros da banca, pela disponibilidade de participar e pelas contribuições acerca da monografia.

A todos os professores que passaram pela minha vida acadêmica contribuindo para a minha formação profissional e me oportunizando de receber grandiosos conhecimentos.

Obrigada a todos!

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar os atuais estudos de educação e de psicologia que tratam da participação das famílias nas relações escolares. Desenvolvemos uma investigação qualitativa bibliográfica na qual foram selecionados e analisados 14 artigos que abordam a temática, publicados nos últimos dez anos, de 2005 a 2015, em nove revistas de educação e de psicologia, que obtiveram Qualis A1. A partir disso, caracterizamos o material escolhido, identificamos nos trabalhos as funções atribuídas à escola e à família e investigamos como são estabelecidas as relações entre participação familiar e desempenho escolar. A análise do material coletado nos periódicos teve como base norteadora as produções de Maria Helena Souza Patto (1984, 1991, 1992, 2007), sendo de grande importância para a educação, pois a autora investigou os processos de escolarização nas escolas públicas. Verificamos que os artigos privilegiam a participação da família no desempenho escolar do educando, que recebe a função de promover a socialização, valores, regras, além de acompanhar as tarefas escolares e desenvolver atividades lúdicas e de lazer, de tal forma que os alunos só terão aprendizagem satisfatória se os pais estiverem presentes durante a vida escolar do filho. Considera-se, todavia, nesta pesquisa, que compete à escola dirigir os processos de ensino-aprendizagem, independente das diversas configurações e condições que a família dispõe. Conclui-se que a produção científica atual reproduz antigas visões psicologizantes privilegiando o estereótipo de um modelo de família ideal.

Palavras-chave: Escola. Família. Desempenho Escolar. Periódicos científicos.

ABSTRACT

This research had the general objective to analyze the current studies of education and psychology that refers to the participation of families in school relations. We developed a qualitative bibliographical research in which we selected and analyzed 14 articles that approach the theme, published in the last ten years, from 2005 to 2015, in nine education and psychology magazines, that acquire *Qualis A1*. From this, we characterize the chosen material, identify in the works the functions attributed to the school and the family and investigate how the relationships between family participation and school performance are established. The analysis of the material collected in the periodicals was based on the productions of Maria Helena Souza Patto (1984, 1991, 1992, 2007), being of great importance for education, because the author investigated, the processes of schooling in public schools. We verified that the articles privilege the participation of the family in the student's school performance, which receives the function of promoting socialization, values, rules, besides attending school tasks and developing leisure and leisure activities, so that students will only have satisfactory learning if the parents are present during the child's school life. It is considered, however, in this research, that it is the responsibility of the school to direct the teaching-learning processes, independently of the diverse configurations and conditions that the family has. It is verified that the current scientific production reproduces old psychologizing visions privileging the stereotype of an ideal family model.

key-words: School. Family. School performance. Scientific periodicals.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO	26
3 METODOLOGIA	43
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	43
3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	44
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	46
4 ANÁLISE DOS ATUAIS ESTUDOS DE EDUCAÇÃO E DE PSICOLOGIA QUE EXPLICAM A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NAS RELAÇÕES ESCOLARES	48
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDOS	48
4.2 FUNÇÕES ATRIBUÍDAS ÀS ESCOLAS E ÀS FAMÍLIAS	56
4.2.1 Função da escola de transmitir conhecimentos	56
4.2.2 Função da família de promover a socialização, valores e regras.....	57
4.2.3 Função da família de acompanhamento de tarefas escolares, atividades lúdicas e lazer	59
4.3 AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NOS ARTIGOS SOBRE A PARTICIPAÇÃO FAMILIAR E O DESEMPENHO ESCOLAR.....	61
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	67

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a relação escola-família vem sendo amplamente discutida por educadores, acadêmicos, profissionais em formação, pesquisadores e até por pais. Esse debate vem ocorrendo, pois as novas configurações sociais atingem a família e a escola mostrando novos traços e contornos entre essas duas instituições de socialização. Assim, essa discussão busca nos atuais estudos de educação e psicologia compreender como eles explicam a participação das famílias nas relações escolares. Diante disso, a contribuição deste trabalho será a sistematização de resultados de pesquisas fim de identificar o estado da arte dessa relação e as funções concedidas à escola e à família.

A relação escola-família nos chamou atenção durante nossa experiência de estágio no curso de Pedagogia, motivando-nos a investigar o tema proposto. Assim, através dessas vivências percebemos que algumas famílias não fazem o acompanhamento do processo escolar do seu filho e, com isso, a escola responsabiliza os pais pelo mau rendimento do aluno. Por outro lado, os pais depositam na escola a culpa pelas dificuldades apresentadas pelo educando. Então temos notado que ambas as partes têm dificuldades de entender a função que cada uma desempenha na vida escolar do aluno. A partir disso, surgiu o interesse em entendermos como os atuais estudos de educação e de psicologia discutem a atuação da família na vida escolar do educando.

Tradicionalmente atribui-se a família o papel de destaque na educação dos filhos, tendo como enfoque que ela é responsável pelo desempenho escolar da criança. Alguns autores têm investigado a relação escola-família e em sua maioria dizem que o aluno sem o acompanhamento dos pais não se sairia bem no aprendizado, ou seja, sem a família o desempenho do discente é ruim.

Perissé (2008, s/p), em seu texto jornalístico, expressa a opinião de muitos educadores sobre a relação escola-família:

Os educadores envolvidos com o cotidiano das salas de aula, e não apenas com as estatísticas (que têm sua função, mas jamais dizem tudo), experimentam na carne os reflexos incontestáveis da vida familiar no desempenho escolar dessas crianças e jovens, no seu comportamento, na sua timidez ou expansividade, na sua agressividade ou tranquilidade.

Percebemos que o autor considera a participação familiar como determinante do desempenho do aluno, não analisando as questões sociais, econômicas, culturais e principalmente, escolares envolvidas na questão. Julga as famílias como sendo responsáveis pelo mau desempenho do aluno, sem olhar para o todo que engloba a educação, como a escola, professores, direção e equipe pedagógica.

Todas as famílias terão suas contradições. O que preocupa, no entanto, é a família desarticulada, mesmo que aparentemente unida. Há escolas que começam a ter medo de comemorar o Dia dos Pais ou mesmo das Mães... porque pais ou mães vivem tão ocupados que mal podem participar de um encontro com seus filhos nesses momentos. Mães e pais mergulhados na vida profissional delegam às babás, aos instrutores, aos docentes, aos avós responsabilidades básicas que somente os pais nasceram capacitados para assumir. (PERISSÉ, 2008, s/p).

O foco do autor é na vida familiar, ou seja, para ele a família é um fator determinante do que acontece na escola. Em sua visão, há uma relação de causa e efeito, tendo a família como causa ou como explicação dos resultados obtidos pelo aluno na escola.

Outras autoras que têm analisado essa relação, apontando algumas considerações sobre a necessidade de compreender a relação escola-família, suas funções e a influência que a família tem no desenvolvimento dos alunos são Dessen e Polônia (2007, p. 22) que entendem a família,

[...] como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva.

As autoras têm o foco no desenvolvimento humano, ou seja, analisam os indivíduos, as crianças, as relações familiares pensando no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Tendo como objetivo compreender como os alunos podem se beneficiar das relações entre famílias e escolas e também como deveriam ser essas relações para que causassem boas oportunidades de aprendizagem.

Essas vivências integram a experiência coletiva e individual que organiza, interfere e a torna uma unidade dinâmica, estruturando as formas de subjetivação e interação social. E é por meio das interações familiares que se concretizam as transformações nas sociedades que, por sua vez, influenciarão as relações familiares futuras, caracterizando-se por um processo de influências bidirecionais, entre os membros familiares e os diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais, dentre eles a escola, constituem fator preponderante para o desenvolvimento da pessoa (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22).

As autoras até analisam as questões escolares, mas partem do indivíduo, ou no máximo, de sua vivência familiar, tendo esta como origem e destino das interpretações sobre a vida escolar. Em seu trabalho, dizem que alguns estudos indicam que as famílias preocupam-se com o desenvolvimento das crianças na escola e isso contribui para que elas tenham um bom desempenho escolar. Dessa forma, para as autoras, a família:

[...] tem, portanto, um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22).

Segundo as autoras, a família e a escola são instituições fundamentais para o desenvolvimento do aluno. A escola tem a função de passar os conteúdos curriculares pensando no processo de ensino-aprendizagem, já a família tem a função de socialização, oferecendo as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Assim, para as autoras, os dois ambientes são considerados contexto de desenvolvimento humano, sendo importante esta relação para o desempenho do educando.

A partir disso, a família tem um papel decisivo na educação do aluno, como ressalta Souza (2009, p. 8), “[...] é importante que a família esteja engajada no processo ensino aprendizagem, isto tende a favorecer o desempenho escolar, visto que o convívio da criança com a família é muito maior do que o convívio com a escola”.

A autora parte da premissa de que a aprendizagem acontece sob a influência de muitos fatores, entre eles, ambientais, familiares, psicológicos entre outros. Assim, entende que as dificuldades que as crianças apresentam no ambiente escolar são oriundas de problemas familiares, pois alguns pais têm o mínimo ou nenhum conhecimento sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do/a filho/a, ou seja, é por conta dessa ausência dos pais que o aluno tem dificuldades no ambiente escolar.

Um ambiente familiar estável e afetivo parece contribuir de forma positiva para o bom desempenho escolar da criança. Um lar deficiente, mal estruturado social e economicamente, tende a favorecer o mau desempenho escolar das crianças. Sabe-se que, quando algo não vai bem ao ambiente familiar, o escolar será também de certa forma afetada (SOUZA, 2009, p. 14).

Segundo a autora, o educando se sairá bem na escola se a família for estruturada, isto é, se ela se esforça para estar presente em todos os momentos da vida de seus filhos, principalmente na vida escolar, dessa forma essa presença exige envolvimento, comprometimento e colaboração dos pais. Porém, se a família não for presente na vida escolar do aluno, ele tenderá a ter dificuldades por causa dos problemas familiares. Então nessa mesma perspectiva, a família tem um papel decisivo na educação dos filhos, pois participando ativamente da vida escolar dos alunos, os rendimentos deles serão positivos.

Portanto, é indispensável a participação da família na vida escolar dos filhos, pois crianças que percebem que seus pais e/ou responsáveis estão acompanhando de perto tudo o que está acontecendo, que estão verificando o rendimento escolar – perguntando como foram as aulas, questionando as tarefas etc. – tendem a se sentir mais seguras e, em consequência dessas atitudes por parte da família, apresentam melhor desempenho nas atividades escolares (SOUZA, 2009, p. 15).

Dessa forma, para a autora é essencial que a família esteja em harmonia com a escola, pois assim enriquecerá e facilitará o desempenho escolar das crianças. Além disso, para ela o papel dos pais é de dar continuidade ao trabalho da escola, criando condições para que seus filhos tenham sucesso tanto na sala de aula como na vida.

A partir das considerações problematizamos: como analisar o fato de que as maiorias das famílias trabalham muitas horas por dia para garantir o sustento material de seus membros? Além das horas de trabalho, o tempo de deslocamento tem aumentado, especialmente para os que dependem do transporte público, diminuindo o tempo que todos passam em suas residências. Será que isso interfere a qualidade das relações familiares? Será que não conferir diariamente o que uma criança faz na escola, torna os pais menos responsáveis ou participativos?

Ferreira e Marturano (2002) afirmam que o mau rendimento do aluno na escola está relacionado a um contexto social desfavorável, marcado por dificuldade econômica e estresses psicossociais afetando a família.

As autoras estudam os comportamentos externalizantes que frequentemente se desenvolvem em contexto de adversidade ambiental. Esses comportamentos são marcados por hiperatividade, impulsividade, oposição, agressão e manifestações antisociais, ou seja, externo a criança. O objetivo do estudo foi documentar essa associação em crianças com desempenho escolar pobre. “Nas famílias de crianças com problemas o que sobressai são as interações negativas, provavelmente associadas às manifestações externalizantes da criança, sinalizando um estilo parental reativo” (FERREIRA; MARTURANO, 2002, p.42).

O foco das autoras é o atendimento psicológico às crianças com dificuldades no aprendizado escolar, buscando caracterizar seu ambiente de desenvolvimento. Tiveram como objetivos investigar crianças com queixa de baixo rendimento escolar, a associação entre os problemas de comportamento e características do ambiente familiar.

As crianças com problemas de comportamento sofrem mais agressão física por parte dos pais, seu relacionamento com os pais é descrito mais freqüentemente como distante ou envolvendo conflitos, e elas recebem mais suspensão na

escola. As relações com os companheiros também estão prejudicadas (FERREIRA; MARTURANO, 2002, p. 42).

Assim, as autoras apontam que a desvantagem socioeconômica é fator de risco ao desenvolvimento, associado a variáveis como, por exemplo, vizinhança e problemas familiares que influenciam nas práticas educativas. A partir disso, a aprendizagem do aluno está relacionada com o meio social e o ambiente familiar onde ele vive, mas que a família é a principal, e deve estar junto no processo de aprendizagem.

Sodré (2014) avalia que a presença da família não se inicia na ajuda ao dever de casa e nem se encerra nele, pois quanto mais a família participar da vida escolar dos filhos mais vantajoso será seu aprendizado. Dessa forma,

[...] considera-se o meio social e o ambiente onde o indivíduo está inserido como determinantes quando o assunto em pauta é aprendizagem. Conseqüentemente a relação familiar deve estar diretamente ligada a esse processo, já que a família, ainda é considerada a menor unidade social, ou seja, o primeiro contato da criança em sociedade (SODRÉ, 2014, p. 28).

Para a autora, quando se trata do desenvolvimento da aprendizagem das crianças é importante que a família esteja sempre em contato com a escola, pois esta participação faz com que o aprendizado do aluno aconteça sem muitas dificuldades, entretanto Sodré (2014) acrescenta que não podemos deixar de lado o professor, pois ele também faz parte do processo de aprendizagem sendo decisivo no dia a dia escolar dos alunos. Além disso, a atuação do professor tem que ir ao encontro do que as crianças já aprenderam e do que vão aprender fora da escola.

Ainda, a autora ressalta que os filhos cujos pais não participam da vida escolar, tendem a ter problemas de aprendizagem:

Existem casos de crianças que têm o seu aprendizado afetado por conta de problemas familiares, pois na atualidade é comum ver crianças que presenciam brigas entre seus pais, discussões familiares e até mesmo a separação entre seus pais (SODRÉ, 2014, p. 28).

Segunda a autora, a participação da família na vida escolar do educando é essencial, pois seu aprendizado está relacionado com a presença dos pais no ambiente escolar:

[..] quanto mais a família for participativa com a vida escolar das crianças mais proveitoso será o aprendizado das mesmas, pois o aprendizado está inteiramente ligado com a importância e a participação que a família tem para com a escola, pois a instituição familiar é a base para a criança e quando essa base se desestrutura fica difícil para escola arcar com toda responsabilidade de educação (SODRÉ, 2014, p. 56).

Além disso, acrescenta que não é apenas na escola que a criança adquire conhecimento, mas que a família também tem que estar ativa nesse processo, pois é o primeiro ambiente que o aluno tem contato, ou seja, a criança entra na instituição com diversos saberes que foram aprendidos em casa e a escola aproveitará esses saberes, pois auxiliarão no processo de aprendizagem.

Perissé (2008, s/p), Dessen e Polônia (2007), Souza (2009), Ferreira e Marturano (2002) e Sodré (2014), ainda que tenham pesquisado essa rela o por caminhos diferentes, concordam que os pais são fundamentais para o aprendizado do aluno, concluindo que a participa o da família é essencial para o desempenho escolar do educando.

Em outros poucos trabalhos encontramos autores que criticam as ideias citadas acima, como Carvalho (2000, p. 144) que levanta questões interessantes, afirmando que:

Tradicionalmente a família tem estado por tr s do sucesso escolar e tem sido culpada pelo fracasso escolar. Quem não conhece o caso, comum no âmbito das famílias de classe média e das escolas particulares, da mãe que acompanha assiduamente o aprendizado e o rendimento escolar do filho, filha ou filhos, que organiza seus horários de estudo, verifica o dever de casa diariamente, conhece a professora e freqüente as reuniões escolares? E quem não conhece o discurso, freqüente no âmbito da escola pública que atende às famílias de baixa renda, da professora frustrada com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos e que reclama da falta de coopera o dos pais?

A autora critica esses discursos que consideram que as crianças das escolas particulares se saem melhor do que as crianças da escola pública devido ao acompanhamento dos pais.

A autora faz sua pesquisa utilizando e criticando a política educacional, que atualmente está cobrando cada vez mais a participação dos pais na vida escolar do filho. Assim, nessa política quando a escola conta com a família imagina um modelo único com bom capital econômico, e com uma mãe que sempre estará disponível para o filho e, quando o aluno não tem o desempenho desejado, colocam a culpa na família por não ter as condições consideradas ideais.

A família que está por trás do sucesso escolar, salvo exceções, ou conta com uma mãe em tempo integral ou uma supermãe, no caso daquelas que trabalham muitas horas, exercendo o papel de professora dos filhos em casa, ou contratando professoras particulares para as chamadas aulas de reforço escolar e até mesmo psicólogas e psicopedagogas, nos casos mais difíceis (CARVALHO, 2000, p. 144).

Porém, as famílias que não estão presentes em todos os momentos da vida escolar dos filhos, de acompanhar as atividades feitas no dia-a-dia e as tarefas, estão sujeitas ao fracasso escolar. Acrescenta Carvalho (2000, p. 144), “[...] com efeito o sucesso escolar tem dependido, em grande parte, do apoio direto e sistemático da família que investe nos filhos, compensando tanto dificuldades individuais quanto deficiências escolares”. Percebemos que a autora critica esse modelo, pois para ela o sucesso escolar não depende apenas da participação da família.

A autora mostra que essa política educacional de caráter neoliberal que tem implicações de classe, traz um único modelo de família, que sempre estará disponível para acompanhar a vida escolar do seu filho e tendo uma condição econômica favorável, assim o sucesso escolar do aluno estaria garantido. Carvalho (2000) acredita que esta política pode trazer dois efeitos ruins: penalizar as famílias e converter diferenças de capital econômico, cultural e social em resultados educacionais desiguais.

Para Carvalho (2000), o aluno deve ser preparado de acordo com seu contexto, e é a escola que deve aprender a lidar com as diferentes estruturas

familiares, e assim fazer mudanças na sua forma de atuação para saber lidar tanto com a família que tem tempo disponível para auxiliar seu filho, quanto com aquela que não tem, pois ambas podem possuir a mesma preocupação com as atividades escolares.

Ao encontro das discussões de Carvalho (2000), Patto (2007) também critica a ideia de que a criança só será bem sucedida na escola se os pais tiverem condições econômicas favoráveis e fazendo o acompanhamento do dia-a-dia escolar do aluno, Patto (2007) estuda o fracasso escolar, analisando como as escolas produzem e reproduzem situações desfavoráveis de aprendizagem, pois a escola considera a família o elemento mais importante para a formação da criança. Para autora, a escola tem um papel específico de garantir ao cidadão conhecimento, independente das diferentes formas de atuação da família. Segundo a autora, a escola:

[...] não consegue ensinar os conteúdos escolares a maioria dos que a procura: atualmente, de cada mil crianças que se matriculam pela primeira vez na primeira série da escola pública, só quarenta e cinco chegam à oitava série sem nenhuma reprovação e só cem conseguem terminar o primeiro grau, muitas vezes aos trancos e barrancos (PATTO, 1992, p. 108).

Além disso, argumenta que as dificuldades de aprendizagem são postas como inerentes às crianças das classes populares, “[...] o problema está, para todos os efeitos, na criança pobre e em sua família, incapazes de adquirir por si os requisitos necessários ao sucesso escolar e social” (PATTO, 1984, p. 119).

A partir disso, os profissionais da escola consideram que os problemas educacionais são causados por falta de recursos econômicos das famílias, falta de estímulos, afeto, desinteresse, desorganização e falta de materiais que possam promover a aprendizagem do aluno.

[...] professoras e diretores tendem a atribuir o baixo rendimento da escola à incapacidade dos alunos e aos desinteresses e desorganização de suas famílias. A principal forma de relação da escola com as famílias é a convocação dos pais – geralmente a mãe – para que ouçam queixas de seus filhos, ou sejam informados de algum problema mental “detectado” pelas professoras (PATTO, 1992, p. 117).

Então, é especialmente nas escolas públicas, segundo a autora, que as relações de ensino e aprendizagem são marcadas pelo preconceito e isso sim prejudica os processos de escolarização.

Dada a natureza do discurso oficial sobre as vicissitudes da escolaridade das crianças pobres, não é de se estranhar que uma concepção de ser humano em termos de aptos e inaptos estruture a prática de professores e técnicos escolares. A maneira preconceituosa e negativa como se referem a seus alunos tem sido registrada repetidas vezes pela pesquisa educacional nos últimos anos: burros, preguiçosos, imaturos, nervosos, baderneiros, agressivos, deficientes, sem raciocínio, lentos, apáticos são expressões dos educadores, porta-vozes, no âmbito da escola, de preconceitos e estereótipos seculares na cultura brasileira. E o preconceito não se limita, é óbvio as crianças, mas engloba toda a família: quando ela é o assunto, o adjetivo mais comum é desorganizada. Vistos como fonte de todas as dificuldades que as crianças apresentam no trato das coisas da escola, os pais são freqüentemente referidos como irresponsáveis, desinteressados, violentos, bêbados entre outros (PATTO, 1992, p. 112-113).

A autora destaca em sua análise como se manifesta o preconceito contra as crianças da escola pública e suas famílias, vistas como culpadas pelo fracasso escolar do aluno:

[...] as crianças das chamadas minorias raciais não se sairiam bem na escola por que seu ambiente familiar e vicinal impediria ou dificultaria o desenvolvimento de habilidades e capacidades necessárias a um bom desempenho escolar (PATTO, 1992, p. 109).

O foco da autora está nos processos de escolarização, partindo das relações escolares para chegar aos indivíduos, e sua proposta não é simplesmente considerar todos os contextos, mas principalmente como se olha para cada um deles e que papéis atribuímos a cada um.

Assim, os problemas de ensino-aprendizagem não podem ser vistos apenas como sendo de ordem individual, colocando a culpa na família ou no aluno, mas olhar os determinantes sociais, políticos e econômicos que estão circulando em nossa sociedade atual.

É fundamental considerar que as possibilidades de sucesso ou fracasso escolar não estão relacionadas apenas ao aluno, mas é preciso também olhar

para as práticas do dia a dia escolar. Se nos deixarmos levar pelo fato de que só o indivíduo é responsável pelo fracasso escolar, estamos desconsiderando a totalidade que envolve o processo de escolarização. Como ressalta Patto (1992, p.114), “[...] a produção do fracasso escolar está assentada, em grande medida, na insuficiência de verbas destinadas a educação escolar pública e na sua malversação”.

Podemos notar que, segundo a autora, o fracasso escolar não está relacionado apenas com a escola e o aluno, mas sim com a administração feita pelo Estado. Além disso, a autora foi umas das criadoras do Serviço de Psicologia Escolar do IPUSP (Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo) denunciando a produção de saberes e práticas que desculpabiliza o sistema político e social da responsabilidade pela produção da desigualdade social.

Outra autora que trabalha com a psicologia escolar e não vê o sujeito como responsável pelas dificuldades enfrentadas na escola é Machado (2003) que estuda a mediação do psicólogo junto à instituição escolar, procurando ressaltar como os conhecimentos da psicologia podem estar a serviço de uma melhor qualidade de ensino e aprendizagem. Para Machado (2003), essas práticas requerem buscarmos o funcionamento dos contextos escolares na peculiaridade de cada acontecimento e de cada aluno que fracassa.

Ela fez sua pesquisa em uma escola Estadual em São Paulo, desenvolvendo seu trabalho com crianças de uma classe especial, porém nem todos os alunos precisariam estar nessa sala.

Todas essas crianças tinham em comum viver uma prática escolar que lhes ensinava que elas poderiam freqüentar a escola somente nesse lugar – no lugar de crianças de classe especial; ensinava também que as crianças que estavam nas classes regulares não deveriam estar com as outras. Como se umas atrapalhassem as outras (MACHADO, 2003, p. 69).

Esse trabalho que a escola desenvolvia reforçava a ideia de que as crianças é que precisavam mudar, e não a escola que teria que modificar sua prática do dia a dia.

Com isso, Machado (2003), na sua pesquisa, começa a desenvolver estratégias para obter informações perdidas, buscando juntar professoras das

classes especiais e regulares e as falas dos pais para que o trabalho aconteça coletivamente, pois até então as professoras não compartilhavam as experiências da sala de aula. Assim, ela foi fazendo parte das produções cotidianas, propiciando práticas, movimentando o que estava parado, ou seja, resultando em mudanças. Dessa forma, a autora parte da subjetivação e não do assujeitamento, “[...] os trabalhos diagnósticos que desconsideram os processos de subjetivação e falam da criança como se ela fosse responsável individual por aquilo que expressa e revela” (MACHADO, 2003, p. 71).

Segunda a autora, o sujeito não é pensado de forma separada das suas experiências e como algo dado e acabado, mas já é feito e se constitui em um processo de produção. Além disso, no decorrer do seu texto, percebemos que a autora vai contra a crença de que os problemas são produzidos apenas por questões individuais.

O contato com as crianças de classe especial nos ajudou a perceber que não tínhamos mais a função de conhecer melhor as crianças e de tentar romper algo nelas. Queríamos que elas participassem de uma montagem que, essa sim, teria de afetar o território no qual habitavam de forma cristalizada. Queríamos uma prática na qual os casos, as histórias singulares, pudessem servir como inspiradores de algo que não se localizava apenas nas crianças (MACHADO, 2003, p. 74).

Apesar das dificuldades que a psicóloga enfrentava na escola com as expectativas das professoras de acharem que teria a função de avaliadora das crianças, a autora aos poucos foi conseguindo estabelecer relações mais próximas com as mesmas, que foram expondo suas dificuldades, umas delas é a de ter contado com os pais das crianças, dessa forma Machado (2003, p. 74) auxiliava-as,

[...] pensávamos, juntamente com elas, a relação entre esse distanciamento e a forma e a função das reuniões de pais, nas quais muitas mães se sentiam julgadas e impotentes sobre o que fazer com as queixas escolares apresentadas pelos professores.

Segundo a autora, a relação escola-família se rompe quando são apresentadas as dificuldades dos alunos pelos professores, fazendo com que a

família se sinta insegura e sem saber o que fazer com as queixas, e dessa forma distanciando-se da escola.

Além disso, a escola se posiciona como se as dificuldades dos alunos se encerrassem neles mesmos “[...] como se as explicações para o fracasso se esgotassem no indivíduo encaminhado para avaliação psicológica” (MACHADO, 2003, p. 76).

Conforme a autora, havia professoras que buscavam análises de especialistas (psicólogos, psicopedagogo, médicos) como uma artimanha para comprovar o fracasso escolar de seus alunos. Mas, não é o sujeito que deve ser analisado, mas sim “o campo de força”, que são as relações dos professores com a equipe da escola, as práticas, o projeto pedagógico, o encaminhamento para o especialista, o cansaço dos professores, entre outros.

Esse campo não é uma causa externa daquilo que se produz. Pensar esse campo de força é um grande passo em relação à visão que justifica os acontecimentos tendo como causa algo localizado apenas no corpo do sujeito, pois, pesquisando esse espaço de produção, temos acesso não mais a causas meramente individuais ou provenientes de relação professor-aluno, mas as várias práticas nas quais o encaminhamento fora engendrado (MACHADO, 2003, p. 79).

Todos os acontecimentos da instituição escolar devem ser levados em conta, quando o assunto é o ensino e aprendizagem dos educandos. Assim, para identificar os problemas escolares de algum aluno, não é confiar apenas em um diagnóstico dado pelo psicólogo, mas sim analisar e ajudar o professor a trabalhar com aquela criança, se interessando em pensar em conjunto as produções e as práticas educativas que poderiam trazer mudanças para ajudar a resolver o problema.

Poderíamos, como psicólogas, particular desse campo diagnosticando as crianças. Isso, sem dúvida, imprimiria um movimento no qual a patologização, a culpabilização das vítimas e a isenção das práticas sociais na produção das desigualdades e dos sintomas, seriam intensificadas. Sabemos que nesses campos de forças está intensamente presente uma psicologia que avalia e diagnostica como se a mesma estivesse fora do campo. Essa ilusão, de estar fora, sustenta muitos diagnósticos e encaminhamentos (MACHADO, 2003, p. 80).

Dessa forma, é importante que pensemos que avaliar um problema escolar, não é apenas entender o aluno, mas sim o que está acontecendo dentro e fora do ambiente escolar.

Para não cairmos na armadilha de apenas aumentarmos o espectro de causas em relação às questões que antes pareciam relacionadas apenas ao funcionamento individual do sujeito, temos de buscar o funcionamento das práticas nas quais o fracasso se engendra, dando nomes, produzindo marcas (MACHADO, 2003, p. 81).

Portanto, para a autora é importante criar dispositivos e ações para romper com os processos que produzem os sujeitos como portadores de falta. “Essa é nossa função: problematizar, junto aos profissionais da instituição, as concepções, as práticas e as políticas presentes na singularidade de cada caso, de cada histórica, de cada discurso” (Machado, 2003, p. 84).

Outros autores que afirmam que o desempenho escolar não está relacionado apenas com o indivíduo e com a família são Chechia e Andrade (2005, p. 432).

Estudos têm demonstrado os efeitos da importância da participação dos pais na escola para o desempenho escolar, mas a participação dos pais não deve ser vista como aquela que assegura o bom desempenho. O desenvolvimento escolar do aluno é um processo que se desenvolve na escola e com influência da família; não depende exclusivamente da família. A escola tem suas funções específicas que devem ser enfatizadas para que não se perpetue o discurso ideológico de que o desempenho depende da forma da família agir no contexto escolar do filho.

Segundo os autores, o desempenho escolar do aluno não deve ser de responsabilidade apenas dos pais, pois seu desenvolvimento também acontece na escola, sem culpar o modo de viver e agir das famílias. Independente da forma de organização familiar e das condições econômicas e afetivas das famílias, o que compete à escola é o ensino dos conteúdos escolares.

Diante do que discutimos até agora, percebemos que ao mesmo tempo os educadores dizem que a família tem que estar presente na vida escolar do filho, pois faz diferença no desempenho escolar da criança, mas também consideram que o convívio familiar atrapalha o comportamento escolar do

aluno, sendo comum a escola atribuir a responsabilidade ao aluno e a sua família pelo fracasso escolar. Embora pareçam questões distintas, trata-se da mesma ideia, nos dois casos a família é responsabilizada. Como argumentam Chechia e Andrade (2005, p. 432),

É possível que muitos comportamentos adquiridos no cotidiano familiar sejam generalizados para o cotidiano escolar. Por um lado a escola tende a justificar suas incertezas atribuindo as dificuldades que enfrenta somente à família, por outro e cada vez mais freqüente, deparamos com famílias que esperam por soluções que acreditam devam ser da escola. Assim, estão sendo produzidas crenças centradas apenas na questão da influência familiar para as ações cotidianas dos alunos na escola, desviando a atenção daquilo que a escola pode e tem condições de resolver.

Consideramos que há uma confusão de papéis entre a escola e a família, pois de um lado a instituição atribui às dificuldades dos alunos aos pais e de outro os pais esperam iniciativas que acreditam ser da escola. Dessa forma, notamos que as duas instituições estão tendo dificuldades de entender as funções atribuídas a cada uma, porém a escola está centrando apenas no novo modelo familiar as dificuldades que os alunos vêm apresentando na escola, deixando de pensar que estes problemas podem ser oriundos dela mesma.

A família é uma instituição em transição como outras tantas em nossa sociedade, o que é natural em uma sociedade em progresso. A família parece estar procurando se ajustar aos novos movimentos e ideários sociais, o que nos parece perfeitamente normal. Se compararmos a família de hoje com a de dez anos atrás, observaremos diferenças, mas não necessariamente desequilíbrio (CHECHIA; ANDRADE, 2005, p. 432).

Os autores argumentam que a escola tem que envolver os pais para participarem da vida escolar do seu filho, reconhecendo-os como parceiros da educação, assim eles se sentirão acolhidos e dispostos a ajudar a escola. Mas, a escola não deve colocar toda a responsabilidade dos problemas escolares nos pais, pois quem tem a função de transmitir o conhecimento é a escola.

Portanto, percebemos que Perissé (2008), Dessen e Polônia (2007), Souza (2009), Ferreira e Marturano (2002) e Sodré (2014) são autores que

defendem que a família é crucial para o desenvolvimento do aluno na escola, partindo do indivíduo para chegar às relações escolares, pensando no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

No entanto, temos Carvalho (2000), Patto (1984, 1992, 2007), Machado (2003) e Chechia e Andrade (2005), que analisam que o desempenho escolar não pode ser determinado por condições familiares extra-escolares, considerando que a escola é responsável pelo ensino dos conteúdos que compete a ela transmitir.

Em uma breve pesquisa nas bases de dados Scielo¹ e no Google Acadêmico² em maio de 2016 utilizando as palavras-chave *família* e *escola*, encontramos diversos artigos da área da educação e da psicologia que relacionam o bom desempenho escolar à participação da família na escola e/ou à (des) estrutura familiar. Alguns dos títulos encontrados foram: *A escola e a família como contexto de desenvolvimento humano*; *Escola como extensão da família ou família como extensão da escola?*; *O dever de casa e as relações família-escola*; *A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos*, entre outros. Porém, poucos são os trabalhos que questionam a posição essencial da família nesse processo de aprendizagem, como Patto (1992).

Diante desse contexto, este trabalho apresenta a seguinte pergunta de pesquisa: *Como os atuais estudos de educação e de psicologia explicam a participação das famílias nas relações escolares?*

Como hipóteses consideramos que os estudos possivelmente privilegiam a participação da família no desempenho escolar do educando, de forma que predominam explicações segundo as quais o aluno terá aprendizagem satisfatória se os pais estiverem presentes durante a vida escolar do filho. E, no sentido oposto, terá desempenho insatisfatório quando a família não atuar ativamente segundo as expectativas dos profissionais da escola ou, ainda, quando não possuir a estrutura convencionalmente instituída e aceita no universo escolar.

¹Scielo–ScientificElectronic Library Online é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

²O Google oferece diversos serviços, entre eles a página do Google Acadêmico. O recurso fornece, de maneira simples, diversos livros, artigos, teses, resumos e disciplinas de forma bastante abrangente. É possível ainda encontrar publicações de editoras e organizações profissionais.

Alguns autores, como vimos, defendem que a família tem que estar presente na vida escolar do filho, outros consideram que é no processo de escolarização que ocorre o desenvolvimento dos alunos, ou seja, é na escola que se deve aprender os conteúdos escolares, de tal forma que esta é uma tarefa da escola e não da família. Isso não significa ignorar a participação dos pais, mas rever as funções a eles atribuídas.

Neste sentido, esta pesquisa tem como **objetivo geral** analisar os atuais estudos de educação e de psicologia que investigam a participação das famílias nas relações escolares. Apresenta, ainda, como **objetivos específicos**: caracterizar os estudos selecionados, identificar nos trabalhos as funções atribuídas à escola e à família e investigar como são estabelecidas as relações entre participação familiar e desempenho escolar.

Em seguida, nas próximas seções do trabalho, apresentaremos o referencial teórico, a metodologia, análise e discussão dos resultados, assim como nossos últimos apontamentos sobre o objeto de estudo em foco.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo se fundamenta nas investigações de Maria Helena Souza Patto (1984, 1991, 1992, 2007), autora que pesquisa na tendência do materialismo histórico e que critica as principais ideias e teorias sobre o fracasso escolar que predominavam na história da educação brasileira. Em sua trajetória, investigou como se estruturam os preconceitos contras as crianças das escolas públicas no Brasil, o que permitiu investigar processos de escolarização marcados por práticas que produzem o fracasso escolar.

Patto (1991) mostra em seu livro, *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, as origens das explicações sobre o fracasso escolar desde o século XVIII, para que possamos compreender as relações atuais que se estabelecem na escola e promovem histórias de exclusão e altos índices de reprovação. Sua obra é decisiva por marcar o momento histórico no Brasil em que as teorias do déficit cognitivo e da diferença cultural começam a ser seriamente questionadas em seus alicerces ideológicos.

A autora analisa as diferentes versões que se tem dado para o fracasso escolar, que possuem um aspecto comum, o de estabelecer as causas das dificuldades escolares nos alunos e em sua família, “Não levando em conta as relações de produção e as questões de poder e de ideologia” (PATTO, 1992, p.109).

Os problemas de aprendizagem não se caracterizam como assunto apenas da atualidade e nem apenas no Brasil. Segundo a autora, desde o século XVIII e XIX existiam teorias sobre a organização social que foram criadas na Europa e que chegaram ao Brasil sendo levadas para as escolas. As explicações que essas teorias traziam era a de que as crianças que não acompanhavam os colegas na aprendizagem escolar eram denominadas como anormais e as causas do seu fracasso escolar eram procuradas em alguma anormalidade orgânica. Aos poucos o conceito de criança anormal passou a se chamar criança problema, havendo a mudança da hereditariedade para o meio cultural. “[...] de anormal, a criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passou a ser designada como criança problema” (PATTO, 1991, p. 43-44).

Para Patto (1991), a psicologia no Brasil nasceu no meio médico “[...] os primeiros cursos de psicologia aconteceram nas faculdades de medicina e

foram ministrados por médicos” (PATTO, 1991, p. 77). Como os temas em destaque na época eram as relações de raça, então esses pesquisadores resolveram utilizar os conhecimentos que tinham sobre o funcionamento do psiquismo para tentar solucionar os problemas sociais por meio da medicina social, tendo peso no pensamento educacional.

Assim, Patto (1991), num primeiro momento, trata de rastrear as origens das formulações científicas que modelam os preconceitos étnicos e de classe na visão de mundo, em seguida o objetivo da autora é mostrar como essas ideias com fundamento científico contribuíram para construir as explicações sobre o fracasso escolar anos depois no Brasil. Assim, temos a análise de teorias para explicar a sociedade que foi incorporada tardiamente no país e influenciaram decisivamente a vida escolar por aqui.

Dessa forma, Patto (1991) descreve e analisa o processo de chegada dessas teorias ao Brasil, como a teoria racial e a teoria da carência cultural, que contribuíram para configurar explicações para o fracasso escolar nas escolas públicas brasileira. Foi em 1889, com o advento do Brasil republicano e com o apoio das ideias liberais, que se encontra a explicação dominante das diferenças de raças e grupos e também as diferenças de rendimento escolar presentes entre as classes sociais.

Dessa forma, começam a ser formuladas teorias para compreender o comportamento do sistema escolar, além disso, autores dedicaram-se especificamente ao estudo de sua política educacional. “É no marco dessas análises históricas que podemos contextualizar as teorias que começam a ser formuladas neste período e que serviram de pano de fundo as explicações do fracasso escolar” (PATTO, 1991, p. 54).

Dessa forma, os problemas de aprendizagem eram vistos de forma racial, ou seja, os negros e os trabalhadores pobres eram considerados detentores dos resultados mais baixos nos testes psicológicos. Além disso, essa teoria considerava que a raça determina um lugar social, como, por exemplo, um indivíduo de raça supostamente inferior seria menos inteligente. A partir disso, o liberalismo fomentava no pensamento educacional o advento da igualdade.

A efervescência nos meios educacionais dos anos vinte fez parte, portanto, de uma luta política entre facções da elite, a mais progressiva das quais, ao evocar os princípios liberais, despertou o sonho da sociedade igualitária e conseguiu a adesão da classe operária e de pequenos comerciantes e pequenos funcionários, verdadeiros sans-coulottes dos centros urbanos mais desenvolvidos do país, além de segmentos da própria burguesia empresarial. Foi a partir de então que o discurso liberal passou a desempenhar nas cidades industriais brasileiras papel semelhante ao que desempenhou na Europa da revolução política francesa; a ideologia do trabalho livre e da igualdade perante a lei começa a corresponder às aparências, encobrindo a essência da vida social (PATTO, 1991, p. 57).

Mas, ao mesmo tempo, alguns autores divulgavam suas teses que continham preconceitos sobre os pobres, negros, índios e mestiços, com isso, afirmavam o racismo que existia entre as divisões de classes do dominante sobre o dominado.

A palavra igualdade é chave na decifração da produção cultural que prepara a revolução francesa e a sucede. Mas é importante ressaltar que no pensamento liberal não se trata de preconizar uma sociedade na qual as desigualdades desaparecerão: trata-se de justificá-la sem colocar em xeque a tese da existência de igualdade de oportunidades na ordem social que vem substituir a sociedade de castas, esta sim, tida como inevitavelmente injusta. No nível das idéias, a passagem sem traumas da igualdade formal para a desigualdade social real inerente ao modo de produção capitalista dá-se pela tradução das desigualdades sociais em desigualdades raciais, pessoais ou culturais (PATTO, 1991, p. 29).

Conforme Patto (1991), vários eram os autores que se opunham aos que defendiam o princípio da igualdade, pois, para eles, as raças são distintas, ou seja, psicologicamente desiguais contrariando a antropologia cristã na qual todos os homens foram criados a imagem e semelhança de Deus. Assim, as teorias racistas traziam o preconceito contra a classe dos dominados, deixando claro “[...] que o negro de acordo com sua organização, não é susceptível em igual condição de educação, de ser elevado a mesma altura de inteligência dos europeus” (PATTO, 1991, p. 31).

A psicologia que se fazia desde o século XVIII não se mostrava preocupada com as diferenças individuais, ficando somente no estudo do indivíduo para compreender os princípios gerais através dos quais os

processos mentais complexos se constituíam a partir de processos sensoriais simples.

Assim, uma psicologia voltada para a decifração da natureza da mente humana e uma pedagogia que se propunha a ensinar levando em conta esta natureza encontraram-se na constituição de uma primeira relação de complementaridade entre estas duas áreas da ciência que não passava pela atribuição do fracasso escolar as causas situadas no aluno ou aos chamados fatores extra-escolares (PATTO, 1991, p. 60-61).

Segundo a autora, a psicologia se torna científica no século XIX influenciada pelo cientificismo da época, tendo como papel social descobrir os mais e menos aptos para seguir carreira ao talento, ocupando posição de destaque na sociedade. Dessa forma, a psicologia se desenvolvia em laboratórios experimentais, anexos as escolas normais estudando a mente humana e não com objetivo de classificação e intervenção. Os psicólogos associacionistas daquele século começam então a revelar uma preocupação com a questão das diferenças entre os indivíduos.

É importante salientar, segundo Patto (1991), que a psicologia e a pedagogia nasceram infundidas no espírito liberal identificando e promovendo os mais capazes, independente da origem étnica e social. Conforme a autora, no decorrer do século XIX, a pedagogia e a psicologia começaram a demonstrar uma preocupação com as diferenças entre os indivíduos

A partir disso, a psicologia e a pedagogia passaram a ter uma relação de complementaridade, pois essas duas áreas começaram a ter preocupações com as diferenças individuais. Com a entrada do ideário político liberal no país,

[...] corresponde, pouco depois, o ingresso de sua contrapartida científica, a psicologia das diferenças individuais que, aliada aos princípios da escola nova, transplantou para os grandes centros urbanos brasileiros a preocupação em medir estas diferenças e implantar uma escola que as levasse em consideração (PATTO, 1991, p. 54).

Assim, destacou-se a influência da psicologia diferencial que analisava os diferentes desempenhos existentes entre os indivíduos, ou seja, explicava o

fracasso escolar a partir das diferenças individuais das crianças daquela sociedade.

A preocupação com as diferenças individuais e seus determinantes, com a detecção científica dos normais e anormais, dos aptos e dos inaptos, só poderia ocorrer no âmbito da ideologia da igualdade de oportunidade enquanto característica distintiva das sociedades de classes (PATTO, 1991, p. 38).

Será a partir dos anos trinta do século XX que a psicologia começará a se configurar no país como uma prática de diagnóstico e tratamento de desvios psíquicos, passando, assim, a justificar o fracasso escolar, ou no máximo, tentar impedi-lo através de programas de psicologia preventiva baseados no diagnóstico precoce de distúrbios no desenvolvimento psicológico infantil.

Para Patto (1991), até então as dificuldades de aprendizagem que eram focadas na raça, mudam, a partir do século XX, com a incorporação de alguns conceitos psicanalíticos (psicologia clínica). Assim, passa a se considerar a influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade e a importância dos elementos afetivo-emocionais no comportamento da criança. Para exemplificar suas análises, Patto (1991) destaca as publicações da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* baseadas no movimento escolanovista, assim era vista “[...] como fonte neste rastreamento das idéias sobre as causas da reprovação e da evasão escolar e sua evolução” (PATTO, 1991, p. 86). A autora analisou sistematicamente artigos dessa revista, no período de maio de 1945 a abril de 1984 com a finalidade de pensar as dificuldades de escolarização das crianças pobres, concluindo que a explicação do fracasso escolar é vista de forma individual.

Patto (1991) analisa que os colaboradores da Revista são escolanovistas e os seus princípios influenciaram no pensamento educacional brasileiro desde 1920 até 1970. Com o passar dos anos, os artigos referentes à educação, tanto norte-americanos como os brasileiros, têm um aspecto em comum “[...] todos se movimentam nos limites do ideário liberal e invariavelmente partem da crença de que a universalização e a diversificação do ensino promovem a igualdade de oportunidade e são a garantia de um regime democrático” (PATTO, 1991, p. 87).

Embora a revista traga desde o seu início a preocupação com a evasão escolar e com a repetência, ela dá prioridade para uma política educacional baseada no movimento escolanovista, assim tem como objetivo “[...] ser portavoz de uma leitura dos problemas educacionais brasileiros a luz desta concepção de educação” (PATTO, 1991, p. 87).

Patto (1991) cita autores que publicaram nessa revista trazendo um discurso fraturado das causas do fracasso escolar, dessa forma, para eles, a escola primária estava passando por um estado de calamidade, qualificado em quatro desastres, sendo estes pedagógicos, sociais, médicos e psicológicos. “Ao fazer estas colocações esses autores estavam sendo fiéis a um dos princípios medulares da Escola Nova: a afirmação de que é preciso adaptar a atividade educativa as necessidades e possibilidades do aprendiz” (PATTO, 1991, p. 88).

Dessa forma, só teria um ensino de boa qualidade, segundo a proposta da nova pedagogia, se o professor tivesse interesse e fosse bem formado, levando em conta as especificidades dos alunos para garantir a eficiência da escola. “Para os escolanovistas, a má qualidade do ensino é a principal causa do insucesso da empresa escolar” (Patto, 1991, p. 89).

Em seguida, Patto (1991) mostra que as publicações da Revista nos surpreendem duplamente,

[...] primeiro, pela incoerência que introduz em seu raciocínio, ao passar a atribuir as principais dificuldades da escola pública a características externas a escola e localizadas no aluno e em seu ambiente familiar e cultural; em segundo lugar pela maneira preconceituosa e estereotipada como vê os integrantes das classes subalternas, certamente portadora do preconceito racial confirmado pelas teorias racistas em vigor nos meios intelectuais brasileiros até pelo menos a década anterior e pelas teorias antropológicas que as sucederam, cuja influência sobre a maneira de pensar as diferenças sociais foi muito mais duradoura. Impressiona, de qualquer forma, o tom moralista que impregna suas observações a respeito do que supõe ser a vida na pobreza e suas supostas conseqüências para a escolaridade das crianças pobres (PATTO, 1991, p. 89).

A partir disso, para Patto (1991) os artigos da Revista são importantes, pois nos mostra a maneira dominante de entender o fracasso escolar, além de nos mostrar uma contradição

[...] de um lado, afirma a inadequação do ensino no Brasil e sua impossibilidade, na maioria dos casos, de motivar os alunos; de outro, cobra do aluno interesse por uma escola qualificada como desinteressante, atribuindo seus desinteresses a inferioridade cultural do grupo social de onde provém (PATTO, 1991, p. 90).

Dessa forma, conforme a autora, os psicólogos educacionais que faziam parte da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógico* tinham em comum “[...] a perda de vista da dimensão pedagógica do processo, reduzindo-o a uma questão de condição do aprendiz e, por isso, estabelecendo relações causais simples que até hoje pedem uma revisão urgente e criteriosa” (PATTO, 1991, p. 93).

Segundo a autora, a Revista, no início dos anos 1970, em um número especial, tinha como objeto de estudo a explicação das desigualdades educacionais entre as classes sociais, discutida com base na teoria da carência cultural dizendo que esta desigualdade acontecia devido “[...] as diferenças de ambiente cultural em que as crianças das chamadas classe ‘baixa’ e ‘média’ se desenvolviam” (PATTO, 1991, p. 94). A partir de então, segundo a autora, a explicação do fracasso escolar das crianças das classes populares ganham uma nova versão na Revista, aceita no Brasil.

Os pesquisadores, conforme Patto, se embasam em conclusões de pesquisas que seguem a mesma direção dos preconceitos e estereótipos sociais.

Dessa forma, segundo Patto (1991) aos poucos a hereditariedade do termo racial foi diminuindo e começa a se falar do termo cultural, como elemento explicativo das desigualdades sociais.

Mas se um passo importante foi dado quando o conceito de raça foi substituído pelo de cultura como elemento explicativo das desigualdades sociais, é preciso continuarmos atentos as armadilhas da ideologia presentes nesta passagem: os juízos de valores centrados no modo de viver e de pensar dos grupos dominantes impregnam os trabalhos dos antropólogos culturalistas, que freqüentemente consideram “primitivos”, “atrasados”, e “rudes” grupos humanos (muitas vezes, classes sociais) que não participam ou participam parcialmente da cultura dominante (PATTO, 1991, p. 45).

Com isso, segunda a autora, se passa a pensar na cultura como sendo responsável pelos problemas de aprendizagem, ou seja, grupos familiares e ambientes sociais atrasados produziram crianças problemáticas. A partir da década de 1970, pesquisadores que até então focavam nas características individuais dos alunos, passaram a se centrar na família e no ambiente cultural.

Assim, segundo a autora, com a teoria da carência cultural afirma-se que o fracasso escolar vem dos ambientes de famílias pobres em decorrência das suas precárias condições de vida, criando na criança uma situação emocional deficiente que prejudicaria seu aprendizado na escola.

A crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. Às vezes, nem mesmo os pesquisadores munidos de um referencial teórico-crítico estão livres dela. Como veremos, mesmo quando voltam os olhos para a escola e o ensino numa sociedade de classes e neles identificam inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência cultural. O resultado é um discurso incoerente que, em última instância, acaba reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar (PATTO, 1991, p. 50-51).

Fica claro, com base nas análises de Patto (1991), que essas pesquisas buscam explicar o fracasso escolar a partir das condições ambientais e culturais das crianças pobres. Mesmo diante do fato de que a escola está passando por diversos problemas e que eles podem estar relacionados a situações intra escolares, persistem na crença de que a causa encontra-se na família e no local de origem da criança.

Além disso, a autora mostra o preconceito que fica visível na fala dos pesquisadores, pois a explicação que eles dão a respeito do fracasso escolar é cheia de preconceitos. Dizem que as escolas ensinam os bons modos, hábitos, mas que a família por ser pobre e do morro não consegue continuar o trabalho da escola, pois estão em um ambiente de desenvolvimento negativo. Para Patto (1992, p. 111),

[...] esta representação pejorativa dos pobres, gerada do lugar social da classe dominante e em consonância com seus interesses, foi encampada pela psicologia e pode ser encontrada na teoria da carência cultural quando ela afirma que o ambiente familiar na pobreza é deficiente de estímulos

sensoriais, de interações verbais, de contatos afetivos entre pais e filhos, de interesse dos adultos pelo destino das crianças, num visível desconhecimento da complexidade e das nuances da vida que se desenrola nas casas dos bairros mais pobres.

A teoria da carência cultural traz a pobreza como fato social naturalizado, a cultura popular como pobre de estímulos necessários ao desenvolvimento psíquico e a criança pobre como portadora de deficiência de toda ordem. Assim, as crianças dos segmentos pobres da nossa sociedade são vistas como portadoras de funções cognitivas atrasadas, por conta de um ambiente cultural atrasado e com insuficiência de estimulação (PATTO, 1991).

Segundo a autora, junto a isso surgem as questões de ideologias e de relações de poder, que estão impregnadas no próprio corpo da ciência. A autora nos mostra que há décadas o liberalismo vestido com novas etiquetas continua sendo a ideologia política da burguesia. Dessa forma, as pesquisas estão sendo mostradas aos educadores com uma visão preconceituosa das crianças pobres e de suas famílias, fazendo com que não enxerguem a escola e a sociedade em que vivem de maneira crítica.

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos a aprendizagem escolar. Mesmo assim, fazem renascer, com estes programas, a esperança na justiça social, mais uma vez graças ao papel democratizante atribuído a escola compensatória que supostamente reverterá as diferenças e deficiências culturais e psicológicas de que as classes “menos favorecidas” seriam portadoras (PATTO, 1991, p. 50).

Conforme a autora, esses programas educacionais compensatórios têm como objetivo geral reverter os efeitos prejudiciais que o ambiente familiar e vicinal produzem sobre o desenvolvimento psicológico do aluno, visando promover realmente a igualdade de oportunidades, apoiado na convicção de que ela é capaz numa sociedade de classes e que a escola pública pode realizar uma importante função neste programa.

Além dessas produções, há ainda a existência de estudos que ora responsabilizam o aluno ora o professor, apresentando soluções predominantemente técnicas para acabar com o fracasso escolar.

[...] “as causas estão na escola” x “as causas estão na clientela” produziu-se uma terceira que as integrava: a escola é inadequada para as crianças carentes, ou seja, uma escola supostamente adequada a crianças das classes “favorecidas” estaria falhando ao tentar ensinar, com os mesmos métodos e os mesmos conteúdos, crianças culturalmente “deficientes” ou “diferentes” (PATTO, 1991, p. 97-98).

Para a autora, isso mostra que o professor está despreparado para ensinar a criança carente, principalmente em função da sua origem social. Então, a escola acaba sendo palco de um desencontro cultural, onde as crianças “menos favorecidas” são tratadas de maneira inferior, como se elas não fossem capazes de aprender como as crianças das classes “favorecidas”. A questão que se colocava era uma suposta dificuldade de comunicação entre o professor e o aluno, causada pelas diferenças culturais entre eles:

[...] o professor idealiza, mas não encontra nas salas de aula da periferia um aluno sadio, bem alimentado, com uma família organizada e atenta aos seus problemas pessoais e com prontidão para aprender, o que equivale a dizer que o aluno com quem o professor se defronta, nestas escolas, é doente, mal alimentado, com uma família desorganizada e desatenta aos seus problemas pessoais e sem prontidão para aprender (PATTO, 1991, p. 122).

A autora critica essas ideias, pois para ela a falta de conhecimento dos professores em relação aos padrões culturais diferentes do seu, geram atitudes e preconceitos desastrosos com os alunos pobres e com a comunidade, podendo assim interferir na aprendizagem dos alunos.

Os professores pressupõem que seus alunos pobres têm o mesmo cabedal de experiências das crianças de suas próprias famílias, ensinando-os como ensinariam a seus filhos, os professores saem da escola normal com uma visão idealizada do aluno e ao se defrontarem com seus alunos reais, taxam-nos de “carente”, “deficientes”, “privados culturalmente” porque não respondem as expectativas que norteiam sua prática docente (PATTO, 1991, p. 125).

Segundo a autora, o professor precisa conhecer o seu aluno, saber de onde ele vem, quais são suas condições, mas ao saber que o aluno vem de classe baixa, elas propagam a ideia de que toda criança que é pobre não tem condição de aprender.

[...] o desconhecimento a respeito dessas crianças é generalizado e está presente também no corpo do conhecimento científico; portanto mesmo que esse professor tente suprir suas lacunas de informações e corrigir seus vieses de classe entrando em contato com os textos que lhe estão mais a mão, é provável que continuará a desconhecer seus alunos pobres julgando que os conhece (PATTO, 1991, p. 125).

Para Patto (1991), os professores idealizam o aluno perfeito, mas quando chegam à realidade de uma sala de aula não encontram o aluno que estava em seus pensamentos, o aluno perfeito, que não bagunça, que para sentado, que presta atenção nas aulas, que faz todas as atividades propostas, que não briga, e se depara com crianças totalmente distintas do seu imaginário.

Ainda, segundo Patto (1991), a maneira preconceituosa com que os professores se referem a seus alunos, não se limitando apenas a eles, mas sim estendendo os preconceitos a toda família relaciona-se com a produção do fracasso escolar. A família é vista como a fonte de todas as dificuldades que as crianças apresentam no âmbito escolar.

Porém, Patto (1992) diz que não podemos culpar os professores pelos problemas da escola pública, pois, receberam, em sua maioria, uma formação falha, trazendo a visão de mundo das classes dominantes e escravos de uma política educacional que desconhece os problemas sendo estes, a falta de verbas destinadas as escolas públicas, formação de professores insuficiente, desvalorização dos professores, condições de trabalho precário, entre outros.

Assim, para a autora, o estado serve aos interesses do capital e os investimentos em educação são regidos por esses interesses. Com essa falta de dinheiro, os professores acabam sendo mal pagos resultando em uma má qualidade do ensino.

Após Patto (1991) trazer as raízes históricas do fracasso escolar, nessa mesma obra, ela faz uma pesquisa de campo sobre o assunto, mostrando a

realidade de uma escola pública, de um bairro de periferia na cidade de São Paulo no início dos anos 1980. Abordando o contexto social, econômico, político e educacional, demonstrando, por meio de suas análises, os preconceitos e estereótipos sociais que estão na origem e no desenvolvimento do fracasso escolar.

Apoiada em uma pesquisa de campo, a autora apresenta aspectos que possam contribuir para uma revisão de medidas e superação das dificuldades com que a escola pública se depara ao discutir o fracasso escolar.

Em entrevistas realizadas com professores, a autora descreve que eles tendem a responsabilizar a criança e a sua família pelo fracasso escolar. A fala de uma professora deixa isso claro “É a família: não ajudam, são analfabetos, trabalham fora o dia todo, o pai chega tarde e bêbado em casa” (PATTO, 1991, p. 177). Com isso, a família e o aluno acabam acreditando que essas dificuldades estejam em si mesmo, culpando-se pelos problemas. Uma professora explica: “Ela brincava muito, falava muito, não prestava atenção. Ela não era muito interessada. Repetiu por ela mesma, achava as coisas difíceis. Acho que foi porque ninguém dava importância em casa, não exigia muito dela” (PATTO, 1991, p. 177).

Além disso, vários são os depoimentos que demonstram preconceitos contra a família pobre quando se fala em reprovação: “A criança fica entregue a própria sorte; os pais ou são separados ou trabalham o tempo todo e a criança quase não vê os pais, fica sobrecarregada de outras funções e não sobra tempo para a escola” (PATTO, 1991, p. 197).

A autora cita outros exemplos: “Tem criança com condição de aprender, mas não tem ambiente familiar, tem muita agressão dos pais entre si e contra os filhos”; “O problema é os pais, às vezes tem até empregada para cuidar e não ligam para os filhos. O problema é ensinar os filhos, mas eles não têm tempo com esta criança”; “A clientela da escola é uma clientela que veio do norte e que apesar de ter casa de concreto vive tipo favela, sete, oito pessoas numa casa, muitas crianças. Há os problemas dos pais que bebem, dos pais separados, de crianças que vivem com os avós, sem vínculo com pai e mãe” (PATTO, 1991, p. 198).

Segundo Patto (1991), os professores têm uma visão negativa dos moradores dos bairros populares, pois era comum os depoimentos serem

marcados pela inferioridade moral e intelectual dos pobres. Além disso, o fracasso escolar, em raras entrevistas era explicado por problemas estruturais do sistema de ensino e deficiências na formação dos professores: “O trabalho do professor é inadequado à clientela. Ele não conhece a periferia e vem cobrar destas crianças comportamentos que está acostumado a ver na vida pessoal. O professor joga uma criança no fundo da classe como incompetente e você vai ver ela faz coisas complexas na vida lá fora, o professor não sabe aliar estas coisas. Falta um quadro sobre como é a criança de periferia, principalmente a riqueza dela. Só conhecemos o lado carente, mas é uma criança mais capaz do que parece ser na escola. Fracassam porque o professor não conhece a vida de cada um de seus alunos” (PATTO, 1991, p. 199-200).

Após esse estudo de caso, Patto (1991) destaca quatro aspectos fundamentais para serem pensados quando o assunto é o fracasso escolar. O primeiro é em relação ao professor que ensina pensando no aluno ideal e com isso o ensino se torna inadequado, para a autora, essa tese precisa ser revista, pois

A inadequação da escola decorre muito mais de sua má qualidade, da suposição de que os alunos pobres não têm habilidades que na realidade muitas vezes possuem, da expectativa de que a clientela não aprenda ou que o faça em condição em vários sentidos adversos a aprendizagem, tudo isso a partir de uma desvalorização social dos usuários mais empobrecidos da escola pública elementar. É no mínimo incoerente concluir, a partir de seu rendimento numa escola cujo funcionamento pode estar dificultando de várias maneiras sua aprendizagem escolar, que a chamada criança carente traz inevitavelmente para a escola dificuldades de aprendizagem (PATTO, 1991, p. 340).

Segundo a autora, o professor também acaba sendo responsabilizado pelo fracasso escolar, como mostram as falas da diretora da escola onde Patto (1991, p. 176) fez sua pesquisa: “O professor é o principal responsável pelo fracasso dos alunos. É preciso gostar do que faz, ter uma motivação interior, ter vocação. O magistério é uma missão, por isso, ganhar mais não vai adiantar”. “Eu acredito que 90% é o professor: ele é despreparado e não

aposta na criança”. Dessa forma, ora culpam os professores pelo fracasso escolar ora os alunos por suas condições de vidas.

Para Patto (1991), a desvalorização e o preconceito que são demonstrados contra as crianças pobres ganham força em opiniões do senso comum como sendo verdades inquestionáveis. “Esse preconceito é estruturante de práticas e processos que constituem desde as decisões referentes à política educacional até a relação diária da professora com seus alunos” (PATTO, 1991, p. 341).

O segundo aspecto, para a autora, é que o fracasso da escola pública é o resultado de um sistema educacional que gera obstáculos para a realização de seus objetivos. A relação de poder que existe dentro da escola leva cada um a considerar apenas seus interesses particulares, promovendo o descompromisso social, pois o que importa são os números e não a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, é um equívoco falarmos que a culpa é dos professores, pois eles seguem um sistema, uma legislação para se manterem ali. “Não estamos, portanto, diante de falhas sanáveis num sistema formalmente perfeito, mas diante de um sistema organizado segundo princípios que o fazem essencialmente perverso” (PATTO, 1991, p. 344).

Conforme a autora, o contexto é marcado por relações de superioridade-inferioridade reforçando a questão de que as pessoas que vivem em condições mais baixas da sociedade são inferiores, gerando relações de dominação entre os indivíduos.

As explicações dominantes na literatura educacional sobre o fracasso escolar das crianças pobres fazem parte do discurso científico em questão e sobre seu papel na vida na escola. Os resultados a que chegamos permitem afirmar que além do modo gerencial administrativo as relações, as idéias em vigor a respeito da clientela são outra vertente estruturante poderosa da vida na escola, em geral, e dos contatos que nela se dão, em particular (PATTO, 1991, p. 346).

O terceiro aspecto que a autora diz é de que o fracasso da escola é administrado por um discurso científico, no qual se naturaliza o fracasso fazendo com que as pessoas que estão envolvidas no processo da escola enxerguem do jeito que o discurso se apresenta. Em sua pesquisa, ela entrevistou e observou os agentes que fazem parte da escola; nos

depoimentos era natural que as educadoras colocassem a culpa na família pobre como sendo responsável por problemas morais e psíquicos, sem refletirem a sua própria ação pedagógica deixando-se levar pelas características da clientela. Essa visão de preconceitos contra as famílias pobres, ainda tem apoio de pesquisas que fundamentam essa questão, fazendo as pessoas enxergarem o fracasso escolar como sendo incapacidade individual ou grupal anterior a escola.

A constatação dessa íntima relação entre o discurso dos educadores e o discurso científico colocou como necessária a reflexão sobre o problema da escolarização das parcelas mais empobrecidas das classes subalternas a tarefa de examinar criticamente as versões sobre as causas do fracasso escolar presentes ao longo da história da educação no país. Sua realização pode não só ter resultado numa pequena contribuição ao estado da formação do pensamento educacional no Brasil, como confirmou a natureza instrumental da ciência que, desde o final do século passado, subsidia a política educacional e as orientações pedagógicas voltadas para a escola pública elementar (PATTO, 1991, p. 346-347).

Dessa forma, quanto mais alienado for o pensamento dos indivíduos, mais a ciência terá domínio sobre o modo de pensar da sociedade. Assim, não terá mais divisão entre a ciência e o senso comum, pois “[...] não passam de manipulação a serviço da preservação, sob o manto poderoso da ciência, de uma visão fetichizada de mundo” (PATTO, 1991, p. 347).

Através desse discurso científico, Patto (1991) diz que precisamos ficar atentos para a questão dos cursos e conteúdos de treinamentos para professores, pois neles aparecem os preconceitos sociais que entram em contato com a teoria da carência social.

O último aspecto que a autora cita é a questão de mecanismo de neutralização posto pelas organizações burocráticas que manipulam todas as instâncias. Assim, a rebeldia está presente no corpo da escola e a contradição é permanente no discurso de todos os envolvidos no processo educativo.

A burocracia não tem o poder de eliminar o sujeito; pode, no máximo, amordaçá-lo. Palco simultâneo da subordinação e da insubordinação, da voz silenciada pelas mensagens ideológicas e da voz consciente das arbitrariedades e injustiças, lugar de antagonismo, enfim, a escola existe como

lugar de contradições que, longe de serem disfunções indesejáveis das relações humanas numa sociedade patrimonialista, são matéria-prima da transformação possível do estado de coisas vigentes em instituição como as escolas públicas de primeiro grau situadas nos bairros mais pobres (PATTO, 1991, p. 349).

Segundo a autora, as professoras, em sua maioria, têm duas ou três jornadas de trabalho, o que impossibilita preparar sua ação pedagógica. Essa situação faz com que se sintam oprimidas por esse sistema e, dessa maneira, recebem de braços abertos as propostas que dão a oportunidade desses profissionais falarem das suas frustrações e vontades.

Para a autora, diante das políticas que são colocadas para professores e alunos seguirem, eles acabam concordando e se tornando conformados com as situações que lhes são postas. Os professores até desenvolvem críticas sobre esses cursos, pois são tratados como objetos e não como seres pensantes, mas também apreendem como podem, acreditando, sem suspeitar, nas teorias que lhes são ensinadas perigosamente.

Dada a necessidade que de modo geral os educadores manifestam de um real interlocutor, e dada a natureza da interlocução que possibilita a mudança do esquema conceitual que serve de referência a ação, fica a questão de se definir a natureza deste interlocutor qualificado que venha a colaborar com grupos de educadores na superação da maneira irrefletida, estereotipada, preconceituosa, pragmática e sem perspectiva humano-genérica, com que lidam com a tarefa de ensinar. Em termos gerais, diríamos que este profissional deve estar capacitado para uma escuta que, criticamente informada, leve em conta as fantasias, angústias e defesas que acompanham qualquer processo de mudança (PATTO, 1991, p. 351-352).

Então, conforme Patto (1991), o ambiente de trabalho deve criar condições para que a irritação e o desprazer sejam compreendidos na sua perspectiva histórica, diminuindo as relações de poder existentes. E para que isso aconteça basta oferecer um ambiente para que os professores reflitam coletivamente sua prática e socializem suas características particulares, “[...] condição para que a instituição se transforme numa comunidade cujo conteúdo axiológico seja historicamente positivo” (PATTO, 1991, p. 352).

Portanto, a obra de Maria Helena Souza Patto (1991) sobre o fracasso escolar rompe com os estereótipos do racismo, dos preconceitos contra os alunos pobres e a teoria da carência cultural, chamando a atenção para a necessidade de analisá-lo como parte de um contexto sócio-político que apresenta muitas contradições. Além disso, é preciso ficar atento, pois está embasado nos ideais liberais que atribuem o sucesso do aluno ao próprio indivíduo, colocando-o como o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso escolar.

Para Patto (1991), a análise do fracasso escolar acontece com as crianças das classes populares recaindo sobre elas concepções preconceituosas a respeito do pobre e da pobreza. Dessa forma, a autora aponta para a necessidade de acabar com esses preconceitos chamando a atenção para os determinantes institucionais e sociais na produção do fracasso escolar e não os problemas emocionais, orgânicos e culturais rompendo com as visões psicologizantes, da teoria da carência cultural e das dificuldades de aprendizagem.

Então, a autora sai do âmbito individual, buscando nas relações de classes explicações para os processos de escolarização. Uma visão preconceituosa coloca como se a pobreza fosse a causa da falta de inteligência, desconsiderando a desigualdade econômica produzida pelo sistema capitalista e as suas repercussões na vida das famílias e seus filhos.

Diante de tudo, para a autora a família não é determinante para o processo de escolarização do aluno, não é que a família não seja importante, mas para Patto (1991) a escola tem um papel específico de garantir ao cidadão conhecimento, independente das diferentes formas e configurações da família.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os atuais estudos de educação e de psicologia que investigam a participação das famílias nas relações escolares. Apresenta, ainda, como objetivos específicos: caracterizar os estudos selecionados, identificar nos trabalhos as funções atribuídas à escola e à família e investigar como são estabelecidas as relações entre participação familiar e desempenho escolar.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Foi utilizada nesta pesquisa a abordagem bibliográfica que implica um conjunto organizado de critérios para procurar soluções a respeito do objeto de estudo, seguindo por caminhos não-aleatórios. “Ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44).

Configurou-se como bibliográfica, pois foram analisados artigos de forma sistemática e crítica para organizarmos o diálogo da teoria como objeto de investigação, auxiliando na pesquisa para atingirmos os objetivos propostos.

Além disso, foi utilizada a abordagem qualitativa, pois através dela podemos ter uma maior compreensão do objeto de estudo no contexto em que ocorre, sendo assim a pesquisa é analisada em uma concepção integrada, permitindo que o investigador use a imaginação e a criatividade para explorar novos enfoques. Para Martins (2004, p. 292),

A variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrada e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva. A intuição aqui mencionada não é um dom, mas uma resultante da formação teórica e dos exercícios práticos do pesquisador.

É uma abordagem de cunho qualitativo, pois estivemos preocupadas com a qualidade da mensagem/conteúdo das pesquisas selecionadas e, ainda com o contexto (teórico e social) em que elas são produzidas “[...] a abordagem

qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2001, p. 22).

Ao adotar uma abordagem qualitativa é importante que o pesquisador se atente para que os dados da pesquisa façam sentido. Como diz Martins (2004, p. 292), “Neste caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-los falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la”.

Portanto, através da pesquisa bibliográfica dos atuais estudos de educação e de psicologia que investigam a participação das famílias nas escolas, caracterizamos os trabalhos escolhidos, as funções que são atribuídas a essas duas instituições e, por fim, como são estabelecidas as relações entre participação familiar e desempenho escolar.

3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

No primeiro momento foram coletados artigos que abordavam a temática em nove revistas de educação e de psicologia: *Cadernos CEDES*, *Educação e Pesquisa*, *Educação e Sociedade*, *Educação e Realidade*, *Proposições*, *Paidéia*, *Psicologia em Estudo*, *Psicologia Reflexão e Crítica* e *Psicologia Teoria e Pesquisa*. Foram escolhidas revistas nacionais de educação e psicologia, que possuem Qualis A1.

Os critérios estabelecidos para a seleção dos artigos foram:

- Artigos que abrangem o período de 2005 a 2015 (última década);
- Artigos relacionados à temática que se refere à participação das famílias nas relações escolares.
- O uso de palavra-chave, pois é mais facilitador na busca dos artigos relacionados ao tema, como: escola-família e palavras afins serão utilizadas para completar a busca (pais, parental, familiares, educação). Nessa parte, temos como propósito identificar textos que abordem a relação escola-família relacionando com o fracasso escolar e com a confusão de papéis entre essas duas instituições.

- Num primeiro momento selecionamos 91 artigos pelo título, mas ao fazer a leitura dos resumos averiguamos que não estavam compatíveis com o nosso objeto de estudo. Então foram excluídos os artigos que não estavam relacionados com a temática, pois o nosso objetivo é analisar os atuais estudos de educação e de psicologia que investigam a participação da família na escola, visando compreender sua relação com o fracasso escolar. Os artigos excluídos foram, por exemplo, “Relações Conjugais e Parentais: Uma Comparação entre Famílias de Classes Sociais Baixa e Média”, “Práticas educativas familiares e o sentido da constituição identitária” e “Problemas de comportamento exteriorizado e as relações familiares: revisão de literatura”. Por mais que os títulos parecem ter relação com o nosso objeto de estudo, porém ao fazer as leituras dos resumos verificamos que os artigos tinham outros objetivos, por isso a exclusão dos mesmos.
- Dessa forma, fizemos a segunda seleção para constar apenas os que discutem sobre a participação da família nas relações escolares, assim dos 97 artigos encontrados apenas 14 foram selecionados para fazermos a análise. Com essa nova seleção, não foram encontrados artigos em todas as revistas anteriormente escolhidas, como por exemplo, *Cadernos CEDES*, *Educação e Realidade*, *Proposições* e *Psicologia: Teoria e Pesquisa*.
- Após a leitura dos 14 artigos, percebemos que alguns trabalhos não apresentavam explicitamente em seu título, resumo e palavras-chave a relação escola-família, mas que no decorrer do seu conteúdo falava sobre esta relação. Como por exemplo, o artigo com o tema “Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência”, que não apresenta no título explícito a relação escola-família, mas no decorrer do seu conteúdo foram encontradas passagens que faziam menção a esta relação. Já os artigos “A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-família em perspectiva” e “A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano” foram selecionados a partir do título.

Na tabela abaixo encontramos o número total de artigos selecionados por período e por revista:

Tabela 1. Número de artigos selecionados a cada ano.

Revistas	Datas											Total de artigos por revista	
	ANOS	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014		2015
Cadernos CEDES	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Educação e Pesquisa	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2
Educação e Sociedade	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Educação e Realidade	X	X	X	X	X	X	X	0	0	0	0	0	0
Pró-posições	X	X	X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Psicologia em Estudo	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Psicologia: Reflexão e Crítica	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1
Psicologia: Teoria e Pesquisa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Paidéia	3	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	7
Total de artigos por ano	6	2	1	2	1	1	0	2	0	0	0	0	14

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Neste momento da pesquisa é necessária a análise do conteúdo dos artigos, então observamos o que estes trazem de igualdade, diferença e relevância, além disso, articulamos os dados adquiridos ao longo da pesquisa com o que foi proposto no início dela. Assim, o objetivo da nossa pesquisa foi o de analisar como os atuais estudos de educação e psicologia explicam a participação das famílias nas relações

escolares, e a partir disso fomos articulando com o que os artigos analisados traziam.

Minayo (1992, p. 69), aponta três fases da etapa de análise de dados:

Estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder as questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte.

Os artigos foram classificados de modo que abarcassem categorias semelhantes, ou seja, abrangendo elementos em comum. Para Gomes (2001, p. 70) “[...] categoria, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si”.

Nesta parte da pesquisa fizemos a leitura dos artigos; logo após, realizamos o agrupamento do material que foi classificado por meio dos objetivos do nosso trabalho:

- Caracterizar os estudos selecionados;
- Identificação das funções atribuídas à escola e à família;
- Investigação sobre como são estabelecidas as relações entre participação familiar e desempenho escolar.

A finalidade desta etapa compreende a análise do que vem sendo discutido em produções científicas atuais acerca da temática, bem como qual repercussão desses estudos para a formação de professores.

As categorias serão discutidas com bases nos estudos de Patto (1984, 1991, 1992, 2007).

4 ANÁLISE DOS ATUAIS ESTUDOS DE EDUCAÇÃO E DE PSICOLOGIA QUE EXPLICAM A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NAS RELAÇÕES ESCOLARES

Nesta seção apresentaremos como foram analisados os atuais estudos de educação e de psicologia que investigam a participação das famílias nas escolas, visando compreender sua relação com o fracasso escolar. Esta seção está subdividida em três partes: caracterização dos estudos, funções atribuídas às escolas e às famílias e, por último, como são estabelecidas as relações entre participação familiar e desempenho escolar.

Foram selecionados artigos do período de 2005 a 2015, que abordavam a temática, em nove revistas de educação e de psicologia que possuem QualisA1. As informações foram sistematizadas em tabelas que representam os dados encontrados, conforme descrito na seção de metodologia. Além disso, foram utilizados trechos dos artigos para exemplificar os materiais identificados.

Os dados foram coletados por meio de download de todos os artigos que abordam a relação escola-família.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDOS

Num primeiro momento foram encontrados 97 artigos do período de 2005 a 2015, mas ao fazer a leitura dos textos averiguamos que não estavam relacionados com os objetivos da nossa pesquisa, assim num segundo momento dos 97 artigos ficaram 14 artigos que mantinham vínculo com o nosso objeto de pesquisa que foram selecionados por meio da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave.

Em seguida categorizamos os estudos de acordo com o tipo de pesquisa desenvolvida, considerando os objetivos e a metodologia descritos nos artigos. Encontramos 11 estudos empíricos, com pesquisa de campo envolvendo a participação de alunos de 7 a 11 anos, professores e pais, assim como observações, entrevistas, questionário e formulários respondidos por eles.

Segue abaixo um quadro com a caracterização dos estudos:

Quadro 1. Caracterização dos estudos de educação e de psicologia que abordam a participação da família nas relações escolares (2005 a 2015).

ARTIGOS	REFERÊNCIAS	TIPO DE PESQUISA	FORMAÇÃO DOS AUTORES
1	O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares (CIA; PAMPLIN; WILLIAMS, 2008).	Estudo de campo	-Psicóloga -Pedagoga -Psicóloga
2	Impactos de uma intervenção com pais: o desempenho acadêmico e comportamento das crianças na escola (CIA; BARHAM; FONTAINE, 2010).	Estudo de campo	-Psicóloga -Psicóloga -Psicóloga
3	Recursos e adversidade no ambiente familiar de crianças com desempenho escolar pobre (D' AVILA-BACARJI; MARTURANO; ELIAS, 2005).	Estudo de campo	-Psicóloga -Psicóloga -Psicóloga
4	Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares (D'AVILA-BACARJI; MARTURANO; ELIAS, 2005).	Estudo de campo	-Psicóloga -Psicóloga -Psicóloga
5	A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano (DESSEN; POLONIA, 2007).	Pesquisa teórica	-Psicóloga -Psicóloga
6	Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola? (MARCONDES; SIGOLO, 2002).	Estudo de campo	-Pedagoga -Psicóloga
7	Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercivas e suas repercussões no contexto escolar (PATIAS; SIQUEIRA; DIAS, 2012).	Pesquisa teórica	-Psicóloga -Psicóloga -Psicóloga
8	A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva (REALI; TANCREDI, 2005).	Estudo de campo	-Psicóloga -Pedagoga

9	Entre escolas e famílias: relações dos deveres de casa (RESENDE, Tânia de Freitas, 2008).	Estudo de campo	-Pedagoga
10	A assimetria na relação entre família e escola pública (RIBEIRO; ANDRADE, 2006).	Estudo de campo	-Psicóloga -Psicólogo
11	Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental (ROSÁRIO; MOURÃO; SOARES, 2005).	Estudo de campo	-Psicóloga -Ciências Biológicas -Pedagoga
12	Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico (SANTOS; GRAMINHA, 2005).	Estudo de campo	-Psicóloga -Psicóloga
13	Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência (SOUZA, Denise Trento Rebello de, 2006).	Estudo de campo	-Psicóloga
14	As práticas socializadoras familiares como <i>locus</i> de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares (VIANNA, Maria José Braga, 2005).	Pesquisa teórica	-Pedagoga

Para exemplificar os métodos que foram utilizados nos artigos selecionados, mostraremos a seguir alguns trechos dos resumos retirados de alguns dos trabalhos analisados:

Em pesquisa de campo, foram investigados recursos e adversidades no ambiente familiar de crianças com desempenho pobre, tendo como objetivo de comparar o ambiente familiar de crianças com queixa escolar ao ambiente de crianças não mencionadas para o atendimento psicológico. O método da pesquisa foi desenvolvido em uma clínica-escola de psicologia e uma escola pública, por meio de entrevistas feitas com as mães.

O objetivo deste artigo foi investigar recursos promotores de desenvolvimento e circunstâncias de vida adversas no ambiente familiar de crianças encaminhadas para atendimento psicológico em razão do baixo desempenho escolar, em

comparação com dois grupos de crianças não encaminhadas, um com desempenho escolar pobre e outro com bom desempenho. **Participaram 60 crianças de 7 a 11 anos e suas mães**, selecionadas em uma clínica-escola de psicologia e uma escola pública. **Do ambiente familiar foram obtidos 12 indicadores de recursos e sete de adversidade. Da criança avaliou-se: nível intelectual, desempenho escolar e comportamento.** Em relação aos demais grupos, **as crianças encaminhadas mostraram mais problemas de comportamento e seu ambiente familiar, menos recursos promotores do desenvolvimento, bem como indícios de maior dificuldade dos pais em lidar com a criança** (ARTIGO 2, 2005, p. 43, grifos nossos).

No artigo 2 de 2008 que se caracteriza também como uma pesquisa de campo, envolvendo apenas a participação das crianças. Tem como objetivo estabelecer relações entre o envolvimento parental e o desempenho acadêmico dos filhos, identificando fatores de risco para o baixo desempenho das crianças na escola. Assim, foram utilizados questionários para avaliar a visão dos alunos sobre a qualidade da interação com suas famílias e um teste para obter o índice do desempenho escolar das crianças.

O objetivo deste trabalho foi estudar a relação entre o envolvimento dos pais na educação dos filhos e o desempenho acadêmico destes. Participaram deste estudo 110 crianças da 4 série do Ensino Fundamental. As crianças preencheram o questionário “Qualidade da interação familiar na visão dos filhos” e foram avaliadas usando-se o Teste de Desempenho Escolar - TDE. **Observou-se que quanto maior a frequência de comunicações entre ambos os pais e seus filhos e a participação de ambos os pais nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos, melhor o desempenho acadêmico das crianças. Tais resultados sugerem a importância do envolvimento parental no desempenho acadêmico dos filhos** e, em caso de déficits nessa área, a necessidade de programas, visando melhorar a qualidade das interações entre pais e filhos (ARTIGO 2, 2008, p. 351, grifos nossos).

Outra pesquisa de campo teve por objetivo comparar o suporte familiar de crianças encaminhadas para o atendimento psicológico com queixa escolar e as não encaminhadas, contando com a participação das crianças e suas mães que foram escolhidas em uma clínica de psicologia e em uma escola pública. A partir disso, a metodologia usada foi o teste de desempenho escolar aplicado aos alunos e entrevistas com as mães.

O objetivo deste artigo foi investigar o suporte parental recebido por crianças encaminhadas para atendimento psicológico em razão do baixo desempenho escolar, em comparação com crianças não encaminhadas. **Os participantes foram 60 crianças de 7 a 11 anos e suas mães, selecionadas em uma clínica de psicologia e em uma escola, ambas públicas. O suporte foi avaliado em três domínios: acadêmico, desenvolvimental e emocional. Da criança avaliou-se o nível de inteligência, o desempenho escolar e a presença de problemas de comportamento (ARTIGO 5, 2005, p. 107, grifos nossos).**

No artigo 6 de 2005 encontramos outro exemplo de pesquisa empírica com a participação de alunos, que explica o trabalho de casa (TPC), as tarefas escolares e o envolvimento parental. Foram usados questionários para avaliar as atitudes e os comportamentos dos alunos.

Neste relato analisam-se as relações entre os perfis de atitudes e comportamentos diante do TPC de Inglês e o nível instrutivo dos pais, a auto-eficácia percebida nessa disciplina bem como a correlação entre tais perfis de TPC e os perfis auto-regulatórios, em face do estudo. A amostra tomada é composta de 3929 alunos. O nível instrutivo dos pais associa-se positiva e significativamente aos perfis de atitudes e comportamentos de TPC. As atitudes e comportamentos de TPC correlacionam-se, positiva e significativamente, com os perfis auto-regulatórios, diante do estudo. Alunos que se percebem como mais auto-eficazes registam melhores perfis de atitudes e comportamentos de TPC (ARTIGO 6, 2005, p. 343).

No artigo 3 de 2005 encontramos um exemplo de pesquisa de campo que envolve coleta de dado com as crianças e seus pais. O objetivo da pesquisa foi de identificar diferenças em características do contexto familiar que possam influenciar o comportamento do indivíduo na escola. A seleção dos alunos foram feitas a partir de avaliações do professor sobre o rendimento de seus alunos e para os pais foram aplicados formulários e entrevistas.

O objetivo deste trabalho foi identificar diferentes aspectos do contexto familiar, desde nível sócio-econômico (NSE) até as expectativas com relação ao futuro das crianças, que possam influenciar o rendimento acadêmico das mesmas. Para isto, a amostra foi composta por dois grupos com 20 crianças cada: um grupo com baixo rendimento acadêmico (BRA) e outro com alto rendimento (ARA). Utilizou-se um formulário para investigar o NSE, escolaridade dos pais

e estrutura familiar e um roteiro de entrevista para investigar a história de desenvolvimento da criança. Os resultados mostram que, de modo geral, o ambiente familiar das crianças do grupo BRA tende a apresentar um número maior de adversidades desde a concepção dessas crianças e essas famílias apresentam NSE e escolaridade mais baixos. Em contrapartida, as famílias do grupo ARA oferecem mais materiais e estímulos para o desenvolvimento das crianças e as mães participam mais das reuniões escolares (ARTIGO 3, 2005, p. 217, grifos nossos).

Além disso, encontramos três estudos teóricos, nos quais os autores fizeram uma revisão de literatura. No artigo 1 de 2012 há um exemplo de pesquisa teórica, que tem como finalidade refletir sobre os efeitos das práticas educativas coercitivas para o desenvolvimento da criança e também a influência que essas práticas tem no comportamento e na aprendizagem na escola. O método foi a realização de um levantamento de artigos no Scielo com palavras-chaves relacionadas ao tema de pesquisa, foram feitas primeiro as leituras, seleção, e a análise e interpretação dos materiais.

A partir da análise sistemática de estudos sobre o tema, foi possível compreender que as estratégias coercitivas que se utilizam da força física para educar estão associadas a resultados negativos no desenvolvimento humano da criança e do adolescente, como comportamentos agressivos e baixa autoestima, constituindo-se em risco ao desenvolvimento saudável (ARTIGO 1, 2012, p. 981).

Além disso, o artigo 1 de 2007, que também é caracterizado como uma pesquisa teórica, tem como objetivo mostrar que os ambientes familiares e escolares são descritos como contexto de desenvolvimento humano ressaltando a importância do estabelecimento de relações apropriadas entre ambos.

Escola e família constituem dois contextos de desenvolvimento fundamentais para a trajetória de vida das pessoas. Neste artigo, são destacadas as contribuições destes contextos para a promoção do desenvolvimento humano, enfatizando suas implicações nos processos evolutivos. Questões sobre configurações, vínculos familiares e a importância da rede social de apoio para o desenvolvimento da família são discutidas. Focalizam-se as funções da escola, considerando

sua influência nas pessoas em desenvolvimento (ARTIGO 1, 2007, p. 21).

Um último estudo que vamos mostrar como exemplo é o artigo 1 de 2006, que traz a ideia contrária a de todos os artigos exemplificados acima, pois a autora escreve numa perspectiva crítica sobre a formação de professores e sua relação com a baixa qualidade das escolas públicas.

Este artigo aborda o tema da formação docente, especialmente a formação continuada e sua relação com a baixa qualidade dos sistemas públicos de ensino; e apresenta análises de pesquisa sobre os principais programas educacionais implementados pelo governo do estado de São Paulo entre os anos 1982 e 1994. Além da análise documental, foi desenvolvida uma pesquisa empírica que incluiu um estudo de caso de um dos projetos de formação continuada idealizados à época da implementação da Escola Padrão (1991-1994). As análises da literatura educacional e dos programas educacionais indicam que a formação continuada de professores foi encarada como elemento estratégico para forjar a competência do professor. O texto segue registrando a presença de um discurso que tem sustentado a crescente importância atribuída à formação continuada de professores, projetos e ações que visam à melhoria da qualidade dos sistemas de ensino. Trata-se do argumento da incompetência que é então descrito e problematizado. São apresentadas as várias versões que tal argumento assume, de acordo com o contexto no qual comparece, bem como as diferentes apropriações feitas pelos vários atores envolvidos nas políticas de formação continuada, desde os idealizadores dos programas até os professores participantes. Advoga-se que o argumento da incompetência tem fundamentado concepções e práticas reducionistas e homogeneizantes da formação continuada. Reitera-se a importância de se considerar, nas políticas de formação continuada, a heterogeneidade que caracteriza o corpo docente e as escolas e de se desenvolverem políticas educacionais mais abrangentes que visem melhorar de fato a qualidade dos serviços educacionais e não apenas a competência de seus professores (ARTIGO, 1, 2006, p. 477).

A partir disso, notamos que esse artigo é o único que não tem o foco no indivíduo e em sua família, mas sim critica as políticas de formação continuada que devem considerar a heterogeneidade dos professores e das escolas, apresentando políticas educacionais para melhorar a qualidade do ensino e não só a capacidade dos professores. Dessa forma, o artigo não está deixando de lado os fatores intra-escolares, ou seja, tendo o seu foco no processo de escolarização.

Ao analisarmos a metodologia e os objetivos contidos nos outros resumos dos artigos, notamos que alguns estudos privilegiam análises sobre a influência da família na vida escolar de seus filhos, considerando impactos emocionais e psíquicos, ao invés das relações escolares. Além disso, a escola geralmente tem como parâmetro um modelo familiar ideal, considerando problemático tudo que se afasta dessa representação, deixando de analisar que as dificuldades escolares podem se originar dentro da própria escola. Patto (1991) considera que pesquisas e intervenções que focam apenas na criança e na família de classe baixa, não analisam, portanto, os fatores específicos da escola sendo este o de garantir ao cidadão conhecimento, independente das diferentes formas de atuação da família.

Dessa forma, identificamos que nos artigos, em sua maioria, as investigações são feitas com questionários e entrevistas aplicados aos pais para verificar aspectos do contexto familiar que influenciam no desenvolvimento acadêmico do filho. direcionadas para analisar o desempenho das crianças e as formas como a família se relaciona em casa com as questões escolares dos seus filhos.

A partir disso, Patto (1991, p. 112) ao analisar alguns estudos do apogeu da teoria da carência cultural, como também percebidos por nós no artigo 3 de 2005, mostrando argumentos centrados nas questões de classe social, como se os mais pobres tivessem relações familiares pobres também.

“[...] a causa principal do fracasso encontrava-se no aluno, cabendo a escola uma parcela de responsabilidade por não se adequar a este aluno de baixa renda. Na verdade, as causas intra-escolares do fracasso escolar e a crítica ao sistema de ensino haviam sido secundarizadas no marco desta concepção.

Além disso, ao analisarmos o artigo 3 de 2005, observamos que também é um estudo típico que desconsidera totalmente os fatores escolares envolvidos na produção do fracasso escolar.

A autora faz sua pesquisa em 1980 e também analisou artigos da época, assim podemos notar que essas visões preconceituosas contra as famílias e os indivíduos de baixa renda continuam presentes até hoje como nos mostrou os artigos que analisamos, pois continuam com o foco nos fatores extra-escolares.

Portanto, para Patto (1991) se analisarmos apenas a questão individual, estamos deixando de considerar o conjunto que abrange o processo de escolarização. Assim, “[...] dispensa a escola de sua responsabilidade; induz a uma concepção simplificadora do aparato psíquico dos pobres, visto como menos complexo do que o de outras classes sociais” (PATTO, 1992, p. 112).

4.2 FUNÇÕES ATRIBUÍDAS ÀS ESCOLAS E ÀS FAMÍLIAS

Nesta pesquisa consideramos importante analisar as funções que são atribuídas a escola e a família nos processos de escolarização. Como definir essas funções? As duas instituições têm o mesmo papel? Se essas funções forem bem definidas, qual a contribuição que trariam para a aprendizagem dos alunos?

Assim, no decorrer dessa seção vamos identificar nos artigos as funções que são destinadas às escolas e as famílias, com a finalidade de desmistificar equívocos que possam surgir nessa relação, utilizando trechos dos trabalhos para exemplificar os dados encontrados.

4.2.1 Função da escola de transmitir conhecimentos

Primeiramente é importante que salientamos que nos artigos analisados só apareceu uma função para a escola, sendo esta a de transmitir conhecimento, como mostraremos a seguir.

A transmissão de conhecimentos foi apresentada em dois textos como a função principal da escola. Em pesquisa teórica sobre a família e a escola como contexto de desenvolvimento humano as autoras descrevem que ambas são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento, mas que as funções se modificam de acordo com as expectativas de cada ambiente. Então, “Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem” (ARTIGO 1, 2007, p. 22).

No mesmo artigo as autoras acrescentam, “[...] a escola é uma instituição em que se priorizam as atividades educativas formais, sendo

identificada como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem” (ARTIGO 1, 2007, p. 26-27).

Em pesquisa de campo desenvolvida em um programa de formação continuada de professores, as autoras expõem a função atribuída à escola.

“A escola tem a função de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos pela humanidade e valorizados pela sociedade em um dado momento histórico, de ampliar as possibilidades de convivência social e de legitimar uma ordem social (ARTIGO 4, 2005, p.240).

Nas duas investigações encontramos a função de transmitir conhecimentos e também a escola vista como um espaço de desenvolvimento e socialização, dando continuação as aprendizagens que o aluno obteve com os seus responsáveis, proporcionando um conhecimento mais sistemático.

4.2.2 Função da família de promover a socialização, valores e regras.

Apresentaremos agora as funções atribuídas à família, por meio de trechos retirados dos artigos analisados. Em pesquisa teórica, as autoras apresentam que tanto a escola como a família são contexto de desenvolvimento humano, sendo assim cada uma com a sua função de proporcionar desenvolvimento ao aluno. Então, “[...] na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo” (ARTIGO 1, 2007, p. 22).

Além disso, nesse mesmo artigo as autoras complementam,

“A família também é a responsável pela transmissão de valores culturais de uma geração para outra. Essa transmissão de conhecimentos e significados possibilita o compartilhar de regras, valores, sonhos, perspectivas e padrões de relacionamentos, bem como a valorização do potencial dos seus membros e de suas habilidades em acumular, ampliar e diversificar as experiências” (ARTIGO 1, 2007, p. 24).

Outra investigação teórica que estuda as práticas parentais coercitivas e como elas influenciam o contexto escolar, diz que a família “[...] consiste no

primeiro ambiente social de que a criança participa, em que ela aprende regras e modos de se relacionar com o outro; assim, as interações familiares fundamentam as relações da criança na sociedade” (ARTIGO 1, 2012, p. 983).

Em pesquisa empírica que pretendeu acompanhar processos de aproximação de escola-família a partir de necessidades educativas indicadas por uma comunidade escolar (professores e famílias). Entende que a família,

“[...] por sua vez, nos últimos tempos tem tido a tarefa de promover a socialização das crianças, estabelecendo condições para seu “bom” desenvolvimento, o que inclui a aprendizagem de padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade em geral e pela comunidade a que pertencem” (ARTIGO 4, 2005, p. 240).

Dessa forma, constatamos que a função da família é igualmente analisada nos artigos como sendo a de atuar no processo de socialização, oferecendo as condições básicas, afetividade, valores e regras junto ao indivíduo e assim possibilitar o bom desempenho escolar.

A partir dessas análises, podemos dizer que de fato, essa é a função da família, mas dizer que sem isso não há desempenho escolar, é o problema. Ou seja, a família se relaciona diretamente ao desenvolvimento humano, principalmente das crianças. Mas associar, o que ocorre no contexto familiar como condição para o bom desempenho escolar é que esta em questão.

Dessa forma, os artigos mostram que a família tem a função desde o nascimento da criança de transmitir emoções, sentimento, valores, impor regras e também de oferecer as condições básicas de sobrevivência, como: comida, água, saúde adequada, segurança, relações primárias, entre outros. A partir disso, a escola então começará a desenvolver o seu papel, dando continuidade ao que foi aprendido em casa, proporcionando vínculos sociais, assegurando a compreensão de conhecimentos científicos a partir das atividades educativas formais, sendo também um espaço de desenvolvimento infantil, possibilitando o processo de ensino-aprendizagem.

Para Patto (1991), os processos de escolarização devem ser analisados partindo das relações escolares para chegar aos indivíduos, considerando os contextos que o aluno está inserido e entendendo as funções que cada um desempenha na vida do indivíduo. Assim, os problemas educacionais não

devem ser olhados e analisados apenas como individual, mas sim considerar o dia a dia escolar, e o conjunto de instâncias que envolvem a educação.

4.2.3 Função da família de acompanhamento de tarefas escolares, atividades lúdicas e lazer.

Nesta parte as funções que são atribuídas à família, são vistas como indispensáveis para o bom desempenho do aluno na escola, ou seja, o indivíduo só será bem sucedido nos estudos se os pais fizerem o acompanhamento das tarefas escolares, desenvolvendo atividades lúdicas e promovendo o lazer.

A seguir, vamos exemplificar a função que é atribuída a família com alguns trechos dos artigos analisados. Em pesquisa de campo, desenvolvida para estudar o envolvimento dos pais na educação dos filhos e também o desempenho acadêmico dos alunos, as autoras afirmam:

[...] “alguns comportamentos maternos de cuidados com os filhos (como auxiliar o filho nas atividades de higiene e pedir ao filho que organize os objetos pessoais) e alguns comportamentos paternos relacionados a atividades de lazer (passear e brincar com o filho) estavam positivamente correlacionados com o desempenho acadêmico das crianças em leitura, escrita e aritmética” (ARTIGO 2, 2008, p. 357-358).

Ainda, no mesmo artigo as autoras acrescentam, “[...] os pais tinham um alto envolvimento na educação dos filhos, com alta frequência de interação e de participação com eles nas atividades escolares, culturais e de lazer, o que é encorajador” (ARTIGO 2, 2008, p. 357). Também mostra que as famílias,

[...] ao interagirem de modo positivo e com alta frequência com seus filhos, tais pais têm mais oportunidades de demonstrar afeto, segurança, apoio, além de poderem motivar seus filhos nos estudos, por exemplo, demonstrando interesse pelas atividades de rotina desenvolvidas por eles (artigo 2, 2008, p. 357).

Em outra pesquisa de campo, a autora investiga as práticas e concepções relativas ao dever de casa, em camadas populares e médias,

buscando revelar aspectos do processo educacional referentes às relações família-escola e ao currículo escolar. Dessa forma, mostra que

“[...] o dever de casa como prática ou texto curricular que, organizado a partir de saberes prescritos no currículo formal e de procedimentos ou atividades tipicamente escolares, somente se concretiza por meio da ação de professores, alunos e famílias, dos significados que estes lhe atribuem, a partir de suas próprias lógicas como atores sociais, e das estratégias que desenvolvem em relação a ele (ARTIGO 1, 2008, p. 387).

No artigo 2 de 2006, encontramos outro exemplo de pesquisa empírica que busca compreender a relação entre família e escola, tal como vem sendo vivenciada por pais de uma escola pública, além disso procurou resgatar a história das famílias, verificando as diferentes posturas dos pais diante da escola. A partir disso, estudaram o acompanhamento dos pais em relação às atividades escolares dos filhos, pois era um tema relevante, abordado em vários relatos. Assim,

Alguns entrevistados narraram situações nas quais deixaram transparecer a percepção que possuem, de que os professores responsabilizam os pais por este acompanhamento e nota-se que eles mostraram concordar com essa visão, avaliando seu papel como fundamental para o sucesso escolar. Provavelmente, defendendo-se dessa visão hegemônica, outros entrevistados narraram situações de auxílio aos filhos em várias tarefas relativas à escola, desde a ajuda em casa, até o comparecimento nela e o investimento em material educativo. Alguns se justificaram por não poderem cumprir bem essa tarefa, apontando como empecilho as dificuldades cotidianas com o trabalho e serviços domésticos e, também, a incapacidade que sentem de ensinar os filhos (ARTIGO 2, 2006, p. 390).

Em pesquisa teórica que estuda a relação família-escola como contexto de desenvolvimento humano, mostra que “Os pais supervisionam e acompanham não somente a realização das atividades escolares, mas também adotam, em suas residências, estratégias voltadas à disciplina e ao controle de atividades lúdicas” (ARTIGO 1, 2007, p. 27).

Dessa forma, ao analisarmos as funções que foram atribuídas a família, percebemos que se as crianças não tiverem o acompanhamento

constantemente dos pais, tanto nas tarefas escolares, quanto nas atividades lúdicas e de lazer, a criança então não teria um bom desempenho escolar.

A partir disso, segundo os artigos analisados as crianças que não tem essa participação dos pais, pois estes trabalham fora o dia inteiro ou também por que não conseguem ajudar os filhos nas tarefas por não terem escolarização adequada, as crianças então por sua vez estariam direcionadas ao fracasso escolar.

Muitas não têm ou tem pouca escolaridade e, em geral, encontram dificuldades na relação com a escola dos filhos, seja pela aversão (calcada em experiências escolares negativas, como alunas ou como mães), seja pela ambivalência, seja pela idealização dessa instituição. E em muitos casos a escola não ajuda: a aceitação das mães pela escola é tanto maior quanto mais corresponderem à mãe ideal presente no imaginário das educadoras: “pobres, mas limpinha”, casada legalmente, colaboradora com a escola através de prestação de serviço e de contribuições em dinheiro, assídua nas reuniões da APMF, “corpo docente oculto” que ensina e acompanha as lições escolares em casa e que, acima de tudo, não reclama ou reivindica (PATTO, 1992, p. 119).

Além disso, as funções da escola e da família mudam conforme as transformações que vão ocorrendo na sociedade em que estão inseridas, assim, a escola parece ter dificuldade de aceitar as modificações que a família e a sociedade vêm sofrendo há alguns anos. Como por exemplo: a mulher que antes ficava em casa para cuidar dos filhos, hoje precisa trabalhar fora para ajudar na renda familiar, não tendo todo tempo disponível para acompanhar as atividades da escola. Então se formos analisar por esse lado, a criança que não tem a participação constantemente dos pais, estará destinada ao fracasso escolar?

4.3 AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NOS ARTIGOS SOBRE A PARTICIPAÇÃO FAMILIAR E O DESEMPENHO ESCOLAR

Nesta parte iremos discutir sobre a participação da família no desempenho escolar do aluno, pois atribui-se tradicionalmente que a família tem papel de destaque na educação dos filhos, tendo como enfoque que ela é

responsável pelo desempenho escolar da criança. A seguir vamos exemplificar com trechos dos artigos analisados a relação da família com o desempenho escolar do aluno.

Em pesquisa de campo as autoras estudam o impacto do envolvimento parental no desempenho escolar das crianças, nos mostrando que “[...] quanto maior a frequência de interação entre pais e filhos e da participação dos pais nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos, maior o desempenho acadêmico das crianças (ARTIGO 2, 2008, p. 358).

Outra investigação de campo, que apresenta um estudo sobre as relações estabelecidas entre a escola e a família de criança com baixo rendimento escolar, deixa claro que se a família não for estruturada nos moldes tradicionais a criança então apresentará problemas.

As três docentes justificam que o desinteresse decorre da “desestruturação familiar”. Afirmam que uma família “estruturada” se caracteriza pela convivência, na mesma casa, do pai, mãe e filhos. Apesar de destacarem que o divórcio não seja um problema, mas sim o distanciamento do pai, as professoras se contradizem ao declararem que uma organização familiar diferente dos moldes tradicionais é “culpada” pelos “problemas” que a criança venha a apresentar (ARTIGO 2, 2012, p. 95-96).

O artigo 5 de 2005 investiga o suporte parental recebido por crianças encaminhadas para atendimento psicológico em razão do baixo rendimento escolar comparando com crianças não encaminhadas. A partir disso, a pesquisa mostra que

Os contextos onde o indivíduo se desenvolve podem contribuir para a competência, em maior ou menor grau, e também para a vulnerabilidade aos riscos, tanto aqueles inerentes a cada fase como os decorrentes de circunstâncias de vida adversas ao desenvolvimento (ARTIGO 5, 2005, p. 108).

Outra pesquisa empírica que buscou identificar diferentes aspectos do contexto familiar, desde nível sócio-econômico até as expectativas com relação ao futuro das crianças, que possam influenciar o rendimento escolar das mesmas. “Os resultados deste trabalho apontam que desde a sua concepção crianças com baixo rendimento acadêmico estão inseridas em um contexto

familiar mais adverso do que as que apresentam um bom desempenho na escola” (ARTIGO 3, 2005, p. 224).

Ainda, nesse mesmo artigo as autoras acrescentam,

“[...] a importância do papel da família e do ambiente em geral em proporcionar condições que estimulem o desenvolvimento infantil, ficando evidente a relevância de realização de trabalhos junto às famílias com o objetivo de ajudá-las a estruturar, organizar e enriquecer o ambiente de desenvolvimento da criança, muitas vezes utilizando recursos já existentes” (ARTIGO 3, 2005, p. 225).

A partir disso, essas pesquisas nos mostram que o aluno sem o acompanhamento dos pais não se sairia bem no aprendizado, ou seja, sem a família o desempenho do aluno é ruim. Dessa forma, é importante que a família esteja envolvida no processo de escolarização, pois isto tende a favorecer o desempenho escolar do aluno.

Patto (1991) considera que a escola tem um papel específico, sendo este o de garantir ao cidadão conhecimento, independente das diferentes formas de atuação da família, assim não assegura apenas nesta o desempenho do educando. Como mostra Patto (1992) sobre a visão que a teoria da carência cultural tem sobre a família:

“[...] quando ela afirma que o ambiente familiar na pobreza é deficiente de estímulos sensoriais, de interações verbais, de contatos afetivos entre pais e filhos, de interesse dos adultos pelo destino das crianças, num visível desconhecimento da complexidade e das nuances da vida que se desenrola nas casas de bairros mais pobres (PATTO, 1992, p. 111).

Dessa forma, segundo Patto (1991) as dificuldades de aprendizagens ficaram restritas apenas nos indivíduos e em suas famílias pobres, como se a escola não fizesse parte dos problemas educacionais apresentados pelos educandos. Isso mostra os preconceitos que estão presentes no processo de ensino-aprendizagem, podendo prejudicar ainda mais o desempenho do aluno.

Assim, percebemos que a escola tem dificuldades de superar essa visão preconceituosa do aluno e da família pobre, pois segundo Patto (1991), os professores acreditam que os problemas educacionais acontecem por que as famílias não possuem condições econômicas para obterem matérias escolares

que promovam a aprendizagem do aluno, além disso, faltam nas famílias estímulos, afeto, desinteresse e organização.

A maneira preconceituosa e negativa como se referem a seus alunos tem sido registrada repetidas vezes pela pesquisa educacional nos últimos anos: “burros”, “preguiçosos”, “imaturos”, “nervoso”, “baderneiros”, “agressivos”, “deficientes”, “sem raciocínio”, “lentos”, “apáticos” são expressões dos educadores, porta-vozes, no âmbito da escola, de preconceitos e estereótipos seculares na cultura brasileira. E o preconceito não se limita, é óbvio, as crianças, mas engloba toda a família: quando ela é o assunto, o adjetivo mais comum é “desorganizada”. Vistos como fonte de todas as dificuldades que as crianças apresentam no trato das coisas da escola, os pais são frequentemente referidos como “irresponsáveis”, “desinteressados”, “promíscuos”, “violentos”, “bêbados”, “nômades” e “nordestino” (PATTO, 1992, p. 112-113).

Assim, segundo Patto (1992) a escola é dispensada de sua responsabilidade, vendo o pobre como menos capacitado de aprendizagem do que as outras classes sociais. Sendo assim, a pobreza que é um fator externo à escola é a principal causa do insucesso escolar do educando.

Portanto, a escola espera que as famílias sejam sempre estruturadas nos moldes tradicionais, pois se estas não forem à culpa então está na família que é desestruturada e que não segue o padrão esperado pela escola. Dessa forma, segundo os artigos analisados os contextos onde os indivíduos se desenvolvem podem influenciar no desempenho acadêmico do educando.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou apresentar em pesquisa bibliográfica como os atuais estudos de educação e de psicologia investigam a participação das famílias nas escolas estabelecendo relações com o desempenho escolar do discente.

Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar os atuais estudos de educação e de psicologia que investigam a participação das famílias nas relações escolares do período de 2005 a 2015 que abordavam a temática em nove revistas de educação e psicologia. A partir disso, selecionamos 14 artigos que foram analisados, e por meio destas análises verificamos que a maioria dos trabalhos considera que a família é de grande importância para o desempenho do aluno na escola.

O primeiro objetivo específico desta pesquisa foi o de caracterizar os estudos selecionados, dessa forma, mediante as análises encontramos pesquisas empíricas e pesquisas teóricas que estão preocupados mais com a família e o indivíduo do que com a escola.

O segundo objetivo específico foi o de identificar nos trabalhos as funções atribuídas à escola e à família. Por meio das análises dos 14 artigos, observamos que a família tem a função igualmente analisada nos artigos como sendo a de atuar no processo de socialização, afetividade, oferecendo as condições básicas (comida, água, saúde adequada, segurança, entre outros) e ensinando valores e regras junto ao indivíduo. Encontramos nos artigos também a mesma ideia sobre a função da escola, sendo esta a de transmitir conhecimentos e também como um espaço de desenvolvimento e socialização, dando continuidade nas aprendizagens que o aluno obteve com os seus responsáveis.

E o nosso terceiro objetivo específico, foi investigar como são estabelecidas as relações entre participação familiar e desempenho escolar. Através das análises verificamos que as pesquisas demonstram que o aluno sem o acompanhamento dos pais, não sairia bem na escola, ou seja, sem a família o desempenho escolar do discente é ruim. Dessa forma, as dificuldades de aprendizagens são vistas como sendo responsabilidade apenas da família

pobre, pois para as educadoras as dificuldades escolares acontecem por que os pais não têm condições econômicas para obter matérias escolares que possam favorecer a aprendizagem do filho.

Como diz Patto (1991, p. 203),

[...] o fato de lidarem com famílias pobres facilita-lhes o caminho em direção a uma identificação equivocada do inimigo: apesar da consciência da opressão de que são vítimas, no dia-a-dia de seu trabalho fazem dos moradores do bairro e dos usuários da escola os principais responsáveis pelos resultados insatisfatório que obtém.

A partir disso, percebemos que ao mesmo tempo em que os educadores dizem que a família é importante na aprendizagem do aluno, por outro lado considera que o convívio familiar geralmente de famílias pobres atrapalham no desempenho do aluno, assim nos dois casos a família é responsabilizada. Será que é a família que deve ser culpada pelas dificuldades que o aluno enfrenta na escola?

Segundo Patto (2007) a escola considera que a família é o elemento mais importante para a formação da criança, a partir disso a autora não considera que a família não seja importante, mas que a escola tem que desenvolver o seu papel de transmitir conhecimento aos alunos, independente das diferentes formas que a família atua.

Dessa forma, a nossa hipótese de que os estudos privilegiam a participação da família no desempenho escolar do educando, de forma que predominam explicações segundo as quais o aluno terá aprendizagem satisfatória se os pais estiverem presentes durante a vida escolar do filho, foi confirmada. Foi a partir da análise feita nos 14 artigos selecionados que possibilitou-nos a chegar nesse resultado final. Assim, segundo os artigos o ambiente onde os estudantes se desenvolvem pode influenciar no desempenho escolar dos mesmos.

Considera-se, todavia, nesta pesquisa, que compete à escola dirigir os processos de ensino-aprendizagem, independente das diversas configurações e condições que a família dispõe. Conclui-se que a produção científica atual reproduz antigas visões psicologizantes privilegiando o estereótipo de um modelo de família ideal.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, n. 110, p. 143-155, jul. 2000.

CHECHIA, Valéria Aparecida; ANDRADE, Antônio dos Santos. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, n. 3, p. 431-440, set./dez. 2005.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLÔNIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

FERREIRA, Marlene de Cássia Trivellato; MARTURANO, Edna Maria. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: vozes, 2001. p. 67-79.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katálysis**, Florianópolis, v.10, p. 37-45, 2007.

MACHADO, Adriana Marcondes. Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do que? In: MACHADO, Adriana Marcondes. (Org.). **Psicologia escolar: Práticas e críticas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003. p. 63-87.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARTINS, Heloisa Helena Teixeira de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, mai./ago. 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia: Uma introdução à Psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

PATTO, Maria Helena Souza. A Família Pobre e a Escola Pública: Anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, p. 107-121, 1992.

PATTO, Maria Helena Souza. Escolas cheias, cadeias vazias: Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, set./dez. 2007.

PERISSÉ, Gabriel. A educação e a família... mas que família? **Correio da Cidadania**, 1fev. 2008. Disponível em: <http://www.correiodacidade.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1386&Itemid=79>. Acesso em: 25 maio. 2016.

SODRÉ, Vanessa Gama. **Relação família-escola**: o processo de aprendizagem na visão de professores de crianças de 4 a 6 anos. 2014. 65 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade de Brasília. Brasília, 2014.

SOUZA, Maria Ester do Prado. **Família/escola**: a importância dessa relação no desempenho escolar. 2009. 25 f. Trabalho de conclusão de curso (Programa de desenvolvimento educacional). Universidade Estadual do Norte do Paraná. Santo Antônio da platina, 2009.

FONTES CONSULTADAS

CIA, Fabiana; PAMPLIN, Renata Christian de Oliveira; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. O impacto do envolvimento no desempenho acadêmico de crianças escolares. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 351-360, abr./jun. 2008.

CIA, Fabiana; BARHAM, Elizabeth Joan; FONTAINE, Anne Marie Germaine Victorine. Impactos de uma intervenção com pais: o desempenho acadêmico e comportamento das crianças na escola. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 533-543, 2010.

D' AVILA-BACARJI, KeikoMaly Garcia; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. Recursos e adversidade no ambiente familiar de crianças com desempenho escolar pobre. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 30, p. 43-55, 2005.

D' AVILA-BACARJI, KeikoMaly Garcia; MARTURANO, Edna Maria; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 107-115, jan./abr. 2005.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato; SIGOLO, Sílvia Regina RiccoLucato. Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola? **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 51, p. 91-99, jan./abr. 2002.

PATIAS, Naiana Dapieve; SIQUEIRA, Aline Cardoso; DIAS, Ana Cristina Garcia. Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercivas e suas repercussões no contexto escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 981-996, out./dez. 2012.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. **Paidéia**, v. 15, n. 31, p. 239-247, 2005.

RESENDE, Tânia de Freitas. Entre escolas e famílias: relações dos deveres de casa. **Paidéia**, v. 18, n. 40, p. 385-398, 2008.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; ANDRADE, Antonio dos Santos. A assimetria na relação entre família e escola pública. **Paidéia**, v. 16, n. 35, p. 385-394, 2006.

ROSÁRIO, Pedro; MOURÃO, Rosa; SOARES, Serafim, et al. Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 3, p. 343-351, set./dez. 2005.

SANTOS, Patricia Leila dos; GRAMINHA, Sônia Santa Vitaliano. Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, p. 217-226, 2005.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006.

VIANNA, Maria José Braga. As práticas socializadoras familiares como *locus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 107-125, jan./abr. 2005.