

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUANA MARIA DE OLIVEIRA

A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NOS PERIÓDICOS CIENTÍFICOS  
BRASILEIROS (2000-2013)

SÃO CARLOS - SP  
2015



LUANA MARIA DE OLIVEIRA

A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NOS PERIÓDICOS CIENTÍFICOS  
BRASILEIROS (2000-2013)

Dissertação apresentada ao programa de  
Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal de São Carlos,  
como parte dos requisitos para obtenção  
do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti.

SÃO CARLOS - SP  
2015

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

O48rf

Oliveira, Luana Maria de.

A relação família-escola nos periódicos científicos  
brasileiros (2000-2013) / Luana Maria de Oliveira. -- São  
Carlos : UFSCar, 2015.

111 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São  
Carlos, 2015.

1. Relação família-escola. 2. Educação. I. Título.

CDD: 371.192 (20ª)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Luana Maria de Oliveira, realizada em 27/02/2015:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Celso Luiz', written over a horizontal line.

Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti  
UFSCar

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Emilia Freitas', written over a horizontal line.

Profa. Dra. Emilia Freitas de Lima  
UFSCar

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Marcia Cristina', written over a horizontal line.

Profa. Dra. Marcia Cristina Argenti Perez  
UNESP

*Dedico este trabalho, com especial carinho, à  
minha mãe, Maria Rosa, pelas lições de incentivo, por  
toda educação, carinho e amor.*

## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos são destinados a todas as pessoas que estiveram a meu lado nestes dois anos, me fortalecendo em busca desta grande realização. Agradeço:

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, meu guia e protetor, pela conclusão deste trabalho e por cada pessoa que me apoiou para que este momento se concretizasse.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti, pelo apoio e contribuição para a realização deste trabalho.

Às companheiras de mestrado, por tantas dúvidas, certezas e conhecimentos compartilhados. Muito obrigada àqueles/as que me ouviram, indicaram bibliografias e fizeram deste estudo um momento de intensa reflexão e crescimento.

Aos meus amigos da Igreja Presbiteriana Filadélfia de São Carlos, e também aos da Aliança Bíblica Universitária de São Carlos (ABUSCar), pelas muitas orações e pelos incentivos nos momentos de incertezas. Agradeço a Deus pelas vidas de todos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar) e aos seus docentes, pelas profundas reflexões que também me fizeram repensar esta pesquisa, em especial às membras da banca, *Professora Emília Freitas de Lima* e *Professora Marcia Cristina Argenti Perez*, pelas contribuições oferecidas ao trabalho.

À CAPES, pela bolsa e auxílio financeiro concedidos à pesquisa.

“Porque dele, e por meio dele, e para ele são  
todas as coisas. A ele, pois, a glória eternamente.

Amém!”

Romanos 11: 36

## RESUMO

O presente estudo tem o objetivo de analisar a relação família-escola, por meio de artigos científicos, a fim de compreender como ela tem sido caracterizada nos periódicos brasileiros no período de 2000 a 2013 e buscando contribuir com os estudos referentes a essa temática. Para tanto, consideramos relevante realizar este trabalho de análise a partir da contextualização política, econômica e cultural de nossa sociedade hoje, ou seja, procurando compreender as relações entre Estado, Família e Escola dentro do sistema capitalista, em face da globalização. Realizamos uma pesquisa bibliográfica que envolveu um conjunto ordenado de procedimentos, tendo em vista o objeto da pesquisa e seu objetivo principal, que consistiu em três etapas: levantamento do material bibliográfico, quando selecionamos os 46 artigos analisados nesta pesquisa; análise dos estudos selecionados, inspirada na “análise de conteúdo” como técnica de análise, com a finalidade de identificar as informações, os dados e as relações existentes entre os artigos selecionados; síntese integradora das soluções, em que apresentamos o produto final do processo de investigação, resultante da análise dos documentos e reflexão sobre eles. A análise revelou seis categorias que representam os principais destaques dos artigos selecionados nesta pesquisa. A primeira delas é a categoria dos *tipos de relação família-escola*, sendo que foram apontados dois tipos preponderantes: uma relação unidirecional e uma relação marcada pela parceria. Os artigos revelaram ser a instituição escolar a *principal responsável pela aproximação família-escola*, representada, sobretudo pelas professoras e pelos professores. Quanto às *dificuldades enfrentadas na relação família-escola*, a análise revelou, entre outros fatores, que a assimetria na relação família-escola reflete a dificuldade da escola em compreender qual a verdadeira realidade vivida por seus alunos e alunas, bem como por seus familiares, e vice-versa. Como *formas de relação entre a família e a escola*, a análise revelou que essas se têm dado por meio de agendas de comunicados, bilhetes, reunião de pais e encontros no início e no final das aulas, tarefas escolares, participação em eventos marcados devido a datas comemorativas, contribuições financeiras, apoio e manutenção para o bom desenvolvimento da instituição escolar. Quanto à *função social da família e da escola*, os artigos destacaram que ambas as instituições apresentam funções sociais distintas em relação ao bom desempenho escolar do aluno e da aluna, bem como compartilham a função de educar as crianças e os jovens para o seu bem sucedido desenvolvimento e participação em sociedade. A última categoria resultante da análise realizada discutiu as *práticas escolares e familiares* apontadas pelos artigos.

**Palavras chave:** Família. Escola. Relação família-escola.

## ABSTRACT

This work aims to analyze the family-school relationship by means of scientific articles, in order to understand how it has been characterized in Brazilian journals from 2000 to 2013 and seeking to contribute to the studies concerning this topic. For this we considered relevant to conduct this analysis starting with the political, economic and cultural context of our present society, that is, trying to understand the relations between State, Family and School within the capitalist system and in face of globalization. We conducted a bibliographic search that involved an ordered set of procedures, given the object of research and its main objective, and which consisted of three steps: surveying library materials and selecting the 46 articles analyzed in this research; analyzing the selected studies, inspired by "content analysis" as an analytical technique, in order to identify information, data and relations between the selected articles; and performing an integrating synthesis of solutions, in which we presented the final product of the investigation process, which resulted from the analysis and reflection on the documents. The analysis revealed six categories, representing the major highlights of the articles selected for this research. The first is the category of *types of family-school relationship*, in which two predominant types were appointed. One is an unidirectional relationship, and the other is marked by partnership. The articles showed that the school institution is the *main responsible for family-school approximation*, represented mainly by the teachers. As for the *difficulties faced in family-school relationship*, the analysis showed, among other factors, that the asymmetry in the family-school relationship reflects the school difficulty in understanding what is the true reality experienced by their students, as well as their families, and vice versa. As *ways of relationship between the family and the school*, the analysis showed that these have been done through agenda books, notes, parents meetings and meetings at the beginning and end of classes, homework, participation in scheduled events due to commemorative dates, financial contributions, support and maintenance for the proper development of the school. As for the *social role of family and school*, the articles highlighted that both institutions have different social functions in relation to the good school performance of the student, and share the task of educating children and young people for their successful development and participation in society. The last category resulting from the analysis discussed the *school and family practices* pointed by the articles.

**Keywords:** Family. School. Family-school relationship.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b> - Distribuição dos artigos em bancos de dados.....	23
<b>GRÁFICO 2</b> -Distribuição da produção de acordo com o Qualis dos periódicos avaliados na área da educação.....	26
<b>GRÁFICO 3</b> – Distribuição da produção de acordo com o ano das publicações.....	28

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1-</b> Número de periódicos com artigos sobre a relação família-escola publicados no período de 2000 a2013.....	24
<b>QUADRO 2</b> – Síntese descritiva dos artigos analisados.....	30
<b>QUADRO 3</b> – “unidades de registro” e autores correspondentes à categoria “Tipos de relação”.....	44
<b>QUADRO 4</b> – “unidades de registro” e autores correspondentes à categoria “Responsabilidade pela aproximação família-escola”.....	52
<b>QUADRO 5</b> – “unidades de registro” e autores correspondentes à categoria “Principais dificuldades enfrentadas na relação”.....	55
<b>QUADRO 6</b> - Dificuldades na relação família-escola.....	66
<b>QUADRO 7</b> – “unidades de registro” e autores correspondentes à subdivisão “Comunicação”.....	69
<b>QUADRO 8</b> – “unidades de registro” e autores correspondentes à subdivisão “Envolvimento”.....	74
<b>QUADRO 9</b> – “unidades de registro” e autores correspondentes à subdivisão “Ajuda”.....	79
<b>QUADRO 10</b> – “unidades de registro” e autores correspondentes à subcategoria “Funções sociais da família e da escola”.....	80
<b>QUADRO 11</b> – Funções sociais da família e da escola.....	85
<b>QUADRO 12</b> – “unidades de registro” e autores correspondentes à categoria “Práticas familiares e práticas escolares”.....	86
<b>QUADRO 13</b> - Características das relações família-escola.....	98

## **LISTA DE TABELAS**

<b>TABELA 1</b> – Quantidade de artigos publicados por periódicos científicos.....	26
<b>TABELA 2</b> – Distribuição dos artigos por contextos investigados.....	40

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1:</b> Ciclo Relação família-escola unidirecional.....	96
--	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BIREME - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Doaj - Directory of Open Access Journals

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

SciELO - ScientificElectronic Library Online

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UNESP – Universidade Estadual Paulista

PUC – Pontifícia Universidade Católica

FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau

USP – Universidade de São Paulo

UFU– Universidade Federal de Uberlândia

UFSM– Universidade Federal de Santa Maria

UFMT– Universidade Federal de Mato Grosso

FFCLRP – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

ABRAPEE - Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APM – Associação de Pais e Mestres

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>Questão de pesquisa e objetivos</b> .....	18
<b>CAPÍTULO 1. PERCURSO METODOLÓGICO.</b> .....	20
<b>1.1. Levantamento do material bibliográfico</b> .....	21
<b>CAPÍTULO 2. ANÁLISE DOS ESTUDOS SELECIONADOS</b> .....	42
<b>2.1. Tipos de relação</b> .....	44
<b>2.2. Responsabilidade pela aproximação família-escola</b> .....	52
<b>2.3. Principais dificuldades enfrentadas na relação</b> .....	54
<b>2.4. Formas de relação família-escola</b> .....	67
<b>2.4.1. Comunicação</b> .....	68
<b>2.4.2. Envolvimento</b> .....	74
<b>2.4.3. Ajuda</b> .....	78
<b>2.5. Funções sociais da família e da escola</b> .....	79
<b>2.6. Práticas familiares e práticas escolares</b> .....	86
<b>CAPÍTULO 3. SÍNTESE INTEGRADORA DAS DIFERENTES PERSPECTIVAS DE ANÁLISE SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA.</b> .....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	100
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	107

## INTRODUÇÃO

Muitas são as transformações ocorridas na sociedade, de modo particular na sociedade brasileira, que acabam por refletir na dinâmica educacional apresentada pela instituição escolar. Essas transformações gerais da sociedade atual apontam para uma inevitabilidade (necessidade) de se compreender o país no contexto da globalização, da revolução tecnológica e da ideologia do livre mercado (neoliberalismo) e revelam novos contornos da educação e certa carência de reflexão e conhecimento aprofundado acerca dos benefícios e malefícios causados por essas transformações.

Nesta pesquisa procuramos discutir a globalização contemporânea e suas implicações em torno da relação entre Estado, Educação e Família.

A globalização apresenta-se como um dos processos propulsores de mudanças de ordem política, cultural e social. A instituição familiar e a instituição escolar, desse modo, não ficam isentas dessas influências, sendo ambas mediadoras entre o homem (desde a mais tenra idade em seu processo de socialização) e a cultura.

O contexto no qual se insere esse processo de globalização, para que possamos compreender as profundas mudanças por ele ocasionadas, pode ser identificado, entre outras abordagens, a partir do século XVI com as mudanças nos padrões de migração e nos fluxos de capital. No século XVIII, esse processo perpassa o projeto iluminista, que apresentava como pilar de sua concepção o racionalismo, preconizando que todos os problemas e questionamentos do homem e do mundo seriam resolvidos pela razão. Tal projeto apresentava três princípios básicos: *universalidade*– o projeto iluminista visava todos os seres humanos, independentemente de barreiras nacionais, étnicas ou culturais. *Individualidade*– os seres humanos devem ser vistos como pessoas concretas e não apenas como integrantes de uma coletividade. *Autonomia*– os homens estão aptos a pensar por si mesmos, sem a tutela da religião ou ideologia, e a agir no espaço público a fim de adquirir, por meio de seu trabalho, os bens e serviços necessários à sobrevivência material.

No que se refere à educação, de acordo com Burbules e Torres (2004), na perspectiva do Iluminismo, nada pode ser mais personalizado, mais íntimo e local, do que o processo educacional, em que as crianças e os jovens amadurecem num espaço de aquisição e aprendizagem de sua cultura familiar, regional e nacional.

No que concerne ao caráter histórico e social da instituição escolar, segundo Ariès (1997a; 2005), as mudanças relativas à concepção e à prática da educação na história ocidental, no Século das Luzes, resultou em uma educação concebida como meio de

favorecimento do progresso e transformação da sociedade. Nas sociedades tradicionais, parte importante da transmissão de conhecimento era assegurada pela “transmissão funcional” e “transmissão de associação”; esta última, por exemplo, promovia o intercâmbio de crianças entre as famílias diversas com o propósito de propiciar a aprendizagem e aquisição de habilidades. Assim, as profundas mudanças ocorridas nos mecanismos de transmissão cultural transformaram a educação de crianças e jovens de fato em uma prática escolarizada. (ARIÈS, 1997a; 2005).

A ascensão do nacionalismo pode ser vista como consequência dessa forma de vida iluminista, na qual os sistemas organizados de educação operavam sob a égide do Estado-Nação que controlava, regulava, coordenava, comandava, financiava e certificava o processo de ensino e aprendizagem.

Como a economia da educação nos diz, a educação do público tem custos e benefícios para a sociedade mais ampla e, assim, não é apenas uma despesa, mas um investimento. Dessa forma, as implicações políticas da educação superam as condições de um indivíduo a ser educado e constituem um conjunto estratégico de decisões que afetam a sociedade maior, de onde vem a importância da educação como política pública e o papel do Estado. (BURBULES E TORRES, 2004, p. 12)

Segundo Santos e Andrioli (2005), o liberalismo surgiu e se desenvolveu em oposição à monarquia absoluta, esta, fundada na ideia de hierarquia divina, social enatural, baseada na estrutura feudal de produção, bem como em uma concepção teocrática do poder com a função de legislar e garantir a ordem pública.

Esse projeto moderno, representado pelo liberalismo, foi substituído pelo projeto pós-moderno, caracterizado pelo neoliberalismo. A reestruturação econômica, ocorrida no final da década de 1970, acarretou um rompimento do consenso em torno da viabilidade e do valor do Estado de bem-estar social. O Estado, assim, “afastou-se” de seu papel de árbitro entre o trabalho e o capital, aliando-se ao capital e forçando os trabalhadores a adotar uma postura defensiva. A reestruturação econômica também refletiu uma profunda crise fiscal. Como resultado disso, a sociedade foi segmentada em dois setores: um protegido ou incluído pelo Estado, e outro desprotegido e excluído (BURBULES & TORRES, 2004).

Esses acontecimentos, somados a outros fatores, resultaram no processo de globalização tão comumente conhecido e caracterizado, hoje, por um conjunto de mudanças tecnológicas, econômicas e culturais bastante definidas. De acordo com Burbules e Torres (2004), a globalização caracteriza-se, em termos econômicos, por uma transição de formas fordistas a pós-fordistas de organização do local de trabalho; um aumento na publicidade nos padrões de consumo internacionalizados; uma redução de barreiras ao fluxo livre de

mercadorias, trabalhadores e investimentos entre fronteiras nacionais; e, conseqüentemente, novas pressões sobre os papéis do trabalhador e do consumidor na sociedade. Em termos políticos, caracteriza-se por certa perda da soberania do Estado-Nação, e em termos culturais, por uma tensão entre as maneiras como a globalização produz mais padronização e homogeneidade cultural, enquanto também produz mais fragmentação com a ascensão de movimentos locais.

Essa lógica expressa pela globalização passa a ser incorporada pela cultura e ao mesmo tempo contrariada por ela.

O termo “cultura” trata-se de um termo polissêmico. Williams (1992) apresenta a evolução em torno do conceito de cultura, partindo de uma concepção original, segundo a qual cultura remetia a “cultivo ativo da mente”, e terminando em um conceito de cultura como sistema de significações realizado. Nesta última concepção, a cultura passa a abarcar tanto as mais rudimentares manifestações “populares” quanto o que costumamos chamar de “alta cultura” ou “cultura erudita” sem, contudo, haver uma valoração/hierarquização; e então passamos a falar em pluralidade cultural.

No Brasil, esse tema da pluralidade cultural faz-se presente em termos de política educacional no ano de 1997, com a reestruturação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, em cuja justificativa/apresentação foi reconhecida a heterogeneidade populacional do país, que apresenta um desconhecimento de si mesmo, e é marcado por estereótipos quanto às diferenças regionais, culturais e étnicas (CANDAU, 2002).

Segundo Candau (2002), a história do continente sul-americano apresenta-se com uma base multicultural muito forte. No Brasil, especificamente, podemos visualizar de forma marcante as questões referentes aos grupos indígenas e afrodescendentes:

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravidão, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina coloca-nos diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades fortemente na nossa sociedade, mas numa situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão. (CANDAU, 2002, p. 126)

Ainda segundo Candau (2002), o processo de globalização excludente e as políticas neoliberais reforçam os fenômenos socioculturais de exclusão de uma parcela da sociedade que já se vê excluída.

Assim, a especificidade histórica desse processo de globalização não garante

necessariamente um impacto simétrico e homogêneo ao redor do mundo. Segundo Burbules e Torres (2004), esse processo de globalização não é um fenômeno tão unificado e global, uma vez que temos visto uma segmentação entre a cultura globalizada e o resto do mundo, que usufrui pouco dos benefícios culturais e do mercado global.

Para Santos e Andrioli (2005), por não se tratar de um fenômeno unificado e global, a globalização tem gerado

[...]a exclusão social, o desemprego e o aumento da miséria. Essa forma de globalização significa a predominância da economia de mercado e do livre mercado, uma situação em que o máximo possível é mercantilizado e privatizado, com o agravante do desmonte social. Concretamente, isso leva ao domínio mundial do sistema financeiro, à redução do espaço de ação para os governos – os países são obrigados a aderir ao neoliberalismo – ao aprofundamento da divisão internacional do trabalho e da concorrência e, não por último, à crise de endividamento dos estados nacionais.

A globalização apresenta-se assim, como um processo que gera mudanças, porém, se faz necessária a conscientização para que tais mudanças ocorram de forma igualitária e justa para todos.

Neste processo, a educação desempenha um papel relevante ao contribuir para o desenvolvimento crítico e consciente do indivíduo na sociedade. Dessa maneira, cabe ao educador crítico reconhecer as influências da globalização, para moldar e limitar as escolhas disponíveis de políticas e práticas educacionais, nas quais a família, o trabalho e a cidadania, as principais fontes de identificação na educação do Iluminismo, permanecem importantes, certamente, mas estão se tornando mais efêmeras, comprometidas por essa mobilidade, tão acentuada, do século XXI.

As mudanças econômicas, políticas, culturais, nacionais e locais, afetadas por tendências de globalização, têm influência em todos os âmbitos que se relacionam com o desenvolvimento do indivíduo.

No que diz respeito à família brasileira, exclusivamente, percebemos, ao longo das diversas transformações ocorridas no país, que esta sofreu influências de ordem cultural, social e econômica apresentadas pela história da sociedade brasileira, a saber: transformações demográficas, políticas, sociais e econômicas; aprofundamento das desigualdades sociais; atitudes, opiniões e expectativas sobre casamento, filhos e família; diminuição no número de famílias; baixa probabilidade de casamentos e fecundidade; aumento no número de domicílios particulares; afirmação da individualidade, entre outros (CARVALHO, 1997; SAMARA, 2002; SZYMANSKI, 2011).

Ao olharmos o histórico de ocupação territorial do Brasil, percebemos que durante os séculos XVII e XVIII ele é marcado pelas diversas migrações de áreas pouco atrativas para outras que despertavam interesse econômico. Por outro lado, observando a divisão sexual do trabalho, notamos que, mesmo permanecendo a presença majoritária da mulher no serviço domiciliar, ela passou a ingressar no mercado de trabalho informal e formal, contribuindo diretamente na renda familiar. Isso se deu já no século XIX, com a Independência do Brasil, a proclamação da República, a abolição da escravidão e a entrada de imigrantes no país. Já no início do século XX, as mulheres foram aos poucos ocupando espaços nos cursos superiores, aparecendo algumas atuando na área da Física, do Direito, de Farmácia e da Arquitetura. O aprofundamento das desigualdades sociais é outro ponto que vem influenciar diretamente a mudança pela qual a família tem passado, ao colocá-la em um acelerado processo de empobrecimento. Comum significativo aumento da taxa de desemprego, o trabalho para as famílias brasileiras muitas vezes apresentava-se sem vínculos empregatícios e descontínuos. Ao longo deste século se observa também o aumento significativo e contínuo da população feminina, bem como a superior expectativa de vida das mulheres brasileiras em relação à dos homens, tendo como consequência uma maior probabilidade de viuvez feminina. A elevação das taxas de separação e divórcios também acaba gerando uma instabilidade nas relações pessoais e familiares. (CARVALHO, 1997; SAMARA, 2002; SZYMANSKI, 2011).

Tais fatores acabaram por contribuir, entre outras condições, para uma mudança na dinâmica familiar, favorecendo a atuação das mulheres no mercado de trabalho, bem como sua maior contribuição na renda familiar. Observamos também uma alteração nas relações de poder no interior dessa instituição, em que a função característica de prover o sustento da família deixa de ser responsabilidade absoluta do chefe (pai/homem), passando a ser uma tarefa exercida por todos os membros da família.

A educação, por sua vez, apresenta-se como o centro do processo produtivo. No Brasil, ao longo do século XIX, com a expansão da escolarização, dentre outros fatores, a instituição escolar foi fortalecendo-se como lugar fundamental e privilegiado de formação das novas gerações. Concomitantemente, outras instituições foram “deslocadas” pela instituição escolar de seus lugares tradicionais de socialização, sendo muitas vezes consideradas incapazes de bem educar diante de uma sociedade que se urbanizava e se complexificava, que supõe novas dinâmicas e padrões de comportamento (FARIA FILHO, 2000). Cunha (1996) caracteriza esse como o momento em que as instituições públicas de ensino haviam deixado de serem locais de instrução, passando a coordenar as influências exercidas por outros setores da sociedade, como a Família, a Igreja e as Corporações Profissionais.

Nos últimos anos, segundo Santos e Andrioli (2005), a educação passou a ser oferecida como uma mercadoria, uma vez que, aliada ao conhecimento, passou a ser, do ponto de vista do capitalismo globalizado, a propulsora do desenvolvimento econômico. Tal aspecto pode ser observado, por meio dos seguintes fatores, entre outros: as avaliações constantes dos resultados/desempenhos obtidos pelos alunos, que comprovam a atuação eficaz da escola e a qualidade do trabalho nela desenvolvido; o estabelecimento de *rankings* dos sistemas de ensino e das escolas públicas ou privadas que são classificadas ou desclassificadas; a criação de condições para que se possa aumentar a competição entre as escolas e encorajar os pais a participarem da vida escolar de seus filhos e filhas, bem como a fazer escolha entre escolas; a valorização de algumas disciplinas – como matemática e ciências naturais – devido à competitividade tecnológica mundial que tende a privilegiá-las; a descentralização administrativa e do financiamento, bem como do repasse de recursos, em conformidade com a avaliação do desempenho; o repasse de funções do Estado para a comunidade (pais) e para as empresas.

A família e a escola aparecem nesse cenário como duas instituições fundamentais para o bom desenvolvimento do sujeito, sendo ambas responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento do indivíduo, podendo operar como propulsoras ou inibidoras desse desenvolvimento. A família caracteriza-se pela socialização primária das crianças, sendo a responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias, padrões de comportamento, hábitos, costumes, atitudes e padrões de linguagem. Mediadora do homem e da cultura, a família antecede e alicerça a socialização secundária realizada por todas as demais instâncias exteriores à família (DESSEN e POLONIA 2007; SZYMANSKI, 2011).

A família, nessa perspectiva, é uma das instituições responsáveis pelo processo de socialização realizado mediante práticas exercidas por aqueles que têm o papel de transmissores – os pais – e desenvolvidas junto aos que são os receptores – os filhos. Tais práticas concretizam-se em ações contínuas e habituais, ou seja, nas trocas interpessoais. Embora não se trate de conhecimento sistematizado, é o resultado de uma aprendizagem social transmitida de geração em geração. (SZYMANSKI, 2011, p.20)

Conforme assinala Gomes (1993, 1994), a socialização secundária corresponde à inserção do indivíduo já socializado em novos setores da vida social, sendo assim caracterizada por uma continuidade do processo de socialização primária, tendo como sua principal instituição representante a escola, instituição na qual desde cedo a criança é introduzida.

Como lembra Szymanky (2011, p. 60)

A escola, entretanto, tem uma especificidade – a obrigação de ensinar (bem) conteúdos específicos de áreas do saber, escolhidos como sendo fundamentais para a instrução de novas gerações. O problema de as crianças aprenderem fração é da escola, Família nenhuma tem essa obrigação.

Portanto, há pouca discordância (ou nenhuma), nos dias de hoje, de que escola e família partilham da tarefa comum de educar e socializar crianças e jovens, contudo os papéis que desempenham podem (e devem) ser diferenciados. Romanelli (2002) identifica dimensões que caracterizam a especificidade de cada uma das instâncias. A família, segundo o autor, constitui-se em uma instituição universal presente em todas as culturas, embora a sua organização configure-se em formatos diferentes em função do grupo social ao qual pertence. Situa-se no âmbito da esfera privada, espaço de convivência intensa cujas emoções e sentimentos podem ser expressos com considerável grau de liberdade. A escola, por outro lado, situa-se na esfera pública, cujas relações estabelecidas no seu interior são reguladas por regras formais e impessoais e os alunos e alunas são concebidos como sujeitos de direitos e deveres.

A relação entre essas duas instituições, família e escola, é um tema discutido tanto por pesquisadores quanto por gestores dos sistemas e unidades de ensino, que apresentam uma exaltação da necessidade de estabelecer-se um efetivo diálogo entre escola e família, as quais se relacionam de maneiras muito variadas em função dos diversos fatores de caráter histórico, cultural, social e econômico, bem como buscam compreender a prolongada tensão entre as instituições escolar e familiar, nas quais as práticas familiares têm sido identificadas como elementos fundamentais para o bom ou mau desempenho acadêmico do aluno e da aluna. A escola, por sua vez, aparece rodeada de uma multiplicidade de funções, que não se reduzem aos conteúdos programáticos, mas abrangem também atitudes, valores e sentimentos que são “ensinados” na vivência das relações interpessoais dentro da instituição (SZYMANSKI, 2011). Por isso, a relação família-escola tem caracterizado-se por expectativas exageradas e problemáticas, de uma parte e de outra, devendo ser objeto de uma reflexão profunda, dada a complementaridade necessária de ambas as instituições, sobretudo nos dias atuais, no que se refere ao papel fundamental de formação das futuras gerações em uma sociedade globalizada que muda tão rapidamente. Ao invés de uma ação complementar, bem articulada, o que se vê é um jogo de acusações que espelha, dentre outras coisas, a falta de clareza do papel de ambas. A família não tem mais tempo para acompanhar a prole e educá-la, como antes; a escola sente tal carência e não se vê em condições de suprir esse papel, embora seja cobrada

por isso. Há, portanto, um desencontro de funções e de expectativas. Nesse contexto, não há um único “culpado” para esse desencontro entre a família e a escola; há uma realidade nova e complexa que precisa ser melhor compreendida. Sem isso não há como pensar soluções efetivas na direção de uma parceria fecunda entre família e escola com vistas à formação das novas gerações.

Essa dinâmica revela novos contornos da educação brasileira, que expressam a necessidade de reflexão e pesquisa que venham envolver estes dois agentes, família e escola, a fim de obter-se uma efetiva relação entre as explicações teóricas desta relação e a prática envolvendo estas instituições para o bom desenvolvimento do aluno e da aluna. Faz-se necessário que se reconheça e reflita acerca da direção que estamos assumindo em nossas produções acadêmicas acerca deste tema, bem como da realidade escolar vivenciada por professoras, professores, alunos, alunas e seus familiares, para que tenhamos verdadeiramente uma relação família-escola capaz de favorecer o desenvolvimento dos alunos e alunas.

### **Questão de pesquisa e objetivos**

Buscando contribuir com os estudos referentes à temática da relação família-escola, com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, estabelecemos como questão norteadora deste estudo:

*Qual é a compreensão da relação família-escola presente nos trabalhos publicados em periódicos brasileiros sobre educação, no período de 2000 a 2013?*

Dessa forma, o presente estudo apresenta como objetivo geral: analisar a relação família-escola, por meio de artigos científicos, a fim de compreender como ela tem sido caracterizada nos periódicos brasileiros no início do século XXI (período de 2000 a 2013).

Considerando que vivemos em uma sociedade capitalista, na qual a globalização da economia tem sido um elemento central para o gerenciamento e organização social, reforçando e, algumas vezes, criando grupos marginalizados e excluídos socialmente, destacamos a relevância dos estudos que envolvem a relação entre a família de alunos e alunas presentes em nossas instituições escolares e a escola, entendida como tendo um importante papel na transformação social, e não somente como um meio de ascensão via titulação, que beneficia mais determinadas pessoas ou grupos sociais.

Para tanto, consideramos relevante realizar este trabalho de análise a partir da contextualização política, econômica e cultural de nossa sociedade atual, ou seja, procurando compreender as relações entre Estado, Família e Escola dentro do sistema capitalista, em face da globalização. Tendo em vista estas questões, após esta introdução, organizamos o presente trabalho da seguinte maneira:

No Capítulo 1 apresentamos a metodologia de investigação deste trabalho, destacando o levantamento do material bibliográfico e tecendo uma análise quantitativa acerca da produção científica analisada. No capítulo 2 apresentamos a análise dos artigos selecionados, realizada por meio da técnica da “análise de conteúdo” segundo Bardin (2009). No capítulo 3 realizamos uma síntese integradora com as principais análises sobre a relação família-escola destacadas nos artigos. O último capítulo apresenta as considerações finais desta pesquisa.

## **CAPÍTULO 1. PERCURSO METODOLÓGICO.**

Levando-se em consideração o objetivo de analisar a relação família-escola, por meio de artigos científicos, a fim de compreender como ela tem sido caracterizada nos periódicos brasileiros no período de 2000 a 2013, realizamos uma pesquisa bibliográfica que, segundo Lima e Miotto (2007), envolve um conjunto ordenado de procedimentos, tendo em vista o objeto da pesquisa e seu objetivo principal.

Pautando-nos no estudo de Lima e Miotto (2007) para a realização de uma pesquisa bibliográfica, neste capítulo apresentamos o procedimento metodológico adotado para a sua realização.

O procedimento metodológico desta pesquisa de natureza descritiva e quantitativo-qualitativa consistiu em três etapas: levantamento do material bibliográfico; análise dos estudos selecionados; síntese integradora das soluções.

- a) **Levantamento do material bibliográfico:** Segundo Lima e Miotto (2007), consiste na etapa comprometida com a coleta da documentação. Esta etapa envolve dois momentos distintos e sucessivos: levantamento da bibliografia e levantamento das informações contidas na bibliografia. É o estudo dos dados e/ou das informações presentes no material bibliográfico.
- b) **Análise dos estudos selecionados:** Esta etapa consistiu na análise dos artigos selecionados, de acordo com a questão a ser respondida nesta pesquisa. De acordo com Lima e Miotto (2007), esta fase não está mais ligada à exploração do material pertinente ao estudo; é construída sob a capacidade crítica do pesquisador para explicar ou justificar os dados e/ou informações contidas no material selecionado.
- c) **Síntese integradora das diferentes abordagens sobre a relação família-escola:** Fase de reflexão e síntese baseada no material de estudo que compôs a pesquisa, ou seja, é o produto final do processo de investigação, resultante da análise e reflexão dos documentos. Nesta etapa procuramos descrever as principais abordagens evidenciadas na análise dos artigos, a fim de que este trabalho venha a se somar aos demais para a compreensão da relação família-escola.

### 1.1. Levantamento do material bibliográfico

Esta primeira etapa da pesquisa envolveu dois momentos. O primeiro momento consistiu no levantamento da bibliografia a ser analisada, ou seja, na busca dos artigos referentes à temática da relação família-escola no período estipulado para esta pesquisa.

Segundo Lima e Miotto (2007), para a realização da coleta de dados se faz necessária a adoção de certos critérios que delimitem o universo do estudo e orientem a seleção do material bibliográfico, a saber: o parâmetro temático, que consiste na definição das obras relacionadas ao objeto de estudo, de acordo com os temas que lhe são correlatos; o parâmetro linguístico, que consiste na definição das obras a serem selecionadas de acordo com o idioma pretendido; a definição das principais fontes que se pretende consultar, tais como livros, periódicos, teses, dissertações; e o parâmetro cronológico, que consiste na definição do período a ser pesquisado.

Desse modo, definimos como fonte para esta pesquisa a produção científica referente aos artigos publicados em periódicos brasileiros no período de 2000 a 2013 que apresentassem como parâmetro temático a relação família-escola. A escolha por esse período específico a ser pesquisado deu-se em virtude do objetivo de se analisar a produção científica referente à temática desejada no início do século XXI.

Embora reconheçamos que todo banco de dados, por mais representativo que seja, possui contingências de indexação, para o levantamento do material bibliográfico procuramos bases de dados que oferecessem material segundo os critérios estipulados para esta pesquisa: artigos no idioma português (Brasil), publicados em periódicos brasileiros na área da educação com a temática da relação família-escola. Para tanto, o levantamento bibliográfico foi realizado por meio de busca eletrônica das produções científicas indexadas nas bases de dados da *SciELO*, da CAPES e do *DOAJ*.

*SciELO* (*Scientific Electronic Library Online*) é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. A *SciELO* é o resultado de um projeto de pesquisa da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), em parceria com a BIREME (Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde). A partir de 2002, o projeto passou a contar com o apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

O Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), lançado em novembro de 2000, é uma biblioteca que divulga e dá acesso a conteúdo científico disponível à comunidade acadêmico-científica brasileira.

O *DOAJ (Directory of Open Access Journals)* é uma base de dados de periódicos de acesso aberto que abriga mais de nove mil periódicos de todas as áreas.

Para a seleção dos artigos estipulamos como descritor a ser usado nas buscas o termo “Relação Família-Escola”. Embora haja estudos que explicitem que a relação família-escola é definida por diversas expressões, que demonstram o contato estabelecido entre essas duas instituições (família e escola), tais como “Interação Família-Escola”, “Interação Escola-Pais”, “Relação Escola-Comunidade”, etc., após alguns testes constatamos, em nossas buscas, que embora houvesse variações entre um termo e outro, quanto aos resultados, o termo “Relação Família-Escola” foi o mais abrangente e representativo das publicações relacionadas ao objetivo desta pesquisa, sendo esse o utilizado para a coleta dos artigos.

Tendo em vista os objetivos estabelecidos no trabalho e a questão norteadora a ser respondida, bem como os critérios já mencionados, a seleção do material científico não se restringiu à leitura dos títulos dos artigos apresentados pelos bancos de dados; fizemos, desde o princípio, leituras dos resumos dos trabalhos encontrados para sua inclusão ou exclusão no corpo da pesquisa.

Para a inclusão dos artigos na pesquisa, procuramos por trabalhos que fossem caracterizados pela proposta de discutir as características, desafios e possibilidades da relação família-escola, bem como por opiniões, constatações e expectativas dos membros dos dois contextos – família e escola –sobre a própria relação.

A coleta dos artigos foi realizada entre os meses de janeiro e fevereiro de 2014. Ao realizarmos a coleta no banco de dados *SciELO*, utilizando como descritor o termo “Relação Família-Escola”, obtivemos um total de 72 artigos, resultado da filtragem realizada. Para tanto, selecionamos nesta busca os filtros referentes ao período estipulado (2000 a 2013), à área temática pesquisada e ao idioma português do Brasil. Desse total de 72 artigos, após a leitura dos resumos obtivemos um total de 59 artigos selecionados nesta base de dados.

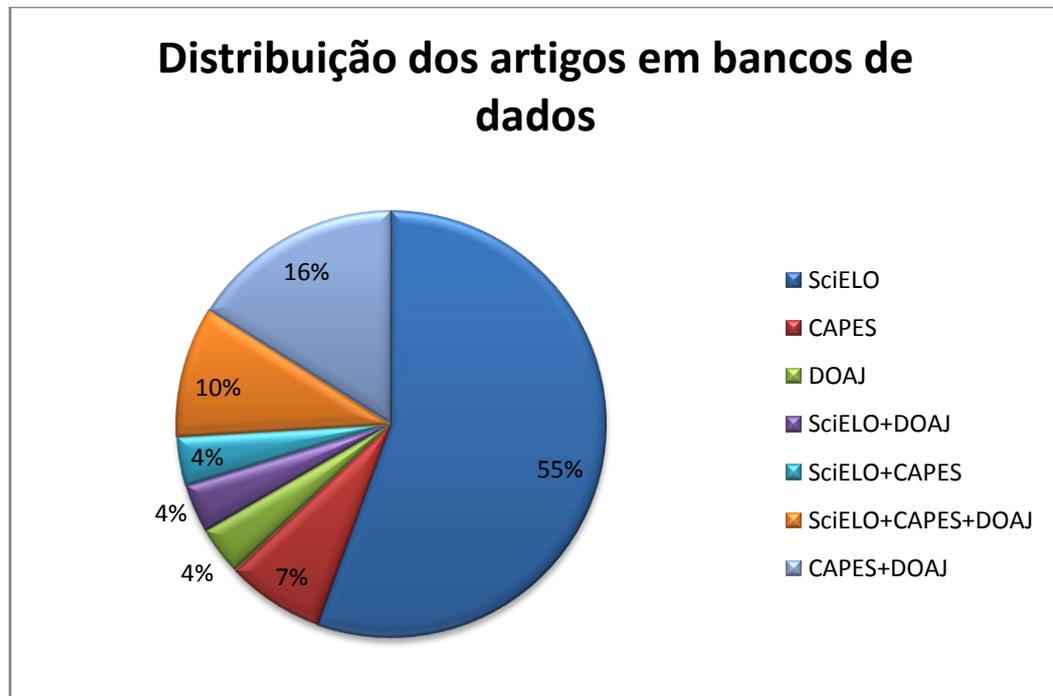
A busca pelos artigos no banco de dados *DOAJ*, com os mesmo critérios e filtros empregados na busca realizada no banco de dados *SciELO*, resultou, num primeiro momento, em 76 artigos, que foram reduzidos a um total de 27 artigos, selecionados após a leitura dos resumos.

Seguindo o mesmo padrão de busca no banco de dados da CAPES, chegamos inicialmente a 79 artigos. Após a leitura dos resumos, selecionamos para análise 30 artigos.

Entre os artigos selecionados, 27 repetiam-se nos bancos de dados. Dessa forma, após as buscas nos três bancos de dados citados, totalizamos, a princípio, 81 artigos selecionados

para análise, distribuídos como ilustrado no gráfico 1 a seguir, de acordo com os bancos de dados pesquisados:

GRÁFICO 1 - Distribuição dos artigos em bancos de dados



Fonte: Própria autora

Como ilustrado no gráfico 1, o banco de dados que resultou no maior número de artigos selecionados, nesta pesquisa, foi a biblioteca eletrônica *SciELO*, seguida pelo portal de periódicos da *CAPES* e pela base de dados *DOAJ*, consecutivamente.

Embora todos os artigos indicassem a relação família-escola como pano de fundo de suas análises, alguns não traziam elementos que fossem ao encontro da proposta deste trabalho, o que resultou na exclusão de mais 35 artigos, sendo assim 46 o número final de artigos analisados nesta pesquisa.

O segundo momento consistiu no levantamento das informações contidas na bibliografia selecionada. Foi o momento de análise quantitativa dos dados e/ou das informações presentes no material bibliográfico. Este momento teve como objetivo organizar e sumarizar, de maneira concisa, as informações extraídas dos artigos selecionados, formando um banco de dados de fácil acesso e manejo.

Segundo Minayo (2007), há, na contemporaneidade, um aumento na produção de artigos no cenário acadêmico brasileiro, refletindo, em parte, a exigência de que os alunos de Pós-Graduação publiquem suas pesquisas. Os artigos apresentam-se, assim, como a forma

contemporânea predominante de comunicação e de disseminação científica, através das revistas acadêmicas que, por sua vez, compõem bases de dados nacionais, regionais e internacionais. Para Lima e Mioto (2007), este aumento significativo nas publicações de pesquisas é consequência das transformações operadas nas universidades brasileiras, que passaram a produzir conhecimento, pressionadas por espaços externos àqueles produtores de pesquisa, em busca de resultados práticos com critérios de qualidade baseados nos índices de produtividade.

O Quadro 1 sintetiza algumas das informações avaliadas no banco de dados organizado, visando apresentar o panorama da produção referente à relação família-escola presente nos periódicos brasileiros que fazem parte desta pesquisa, e apresenta o número de periódicos selecionados e sua classificação *Qualis*<sup>1</sup> de acordo com a CAPES.

QUADRO 1- Número de periódicos com artigos sobre a relação família-escola publicados no período de 2000 a 2013.

	<b>PERIÓDICO</b>	<b>Qualis</b>
1	Cadernos de Pesquisa	A1
2	Educação & Realidade	A1
3	Educação & Sociedade	A1
4	Educação em Revista	A1
5	Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação	A1
6	Revista Brasileira de Educação	A1
7	Estudos em Avaliação Educacional	A2
8	Estudos de Psicologia (PUCCAMP)	A2
9	Estudos de Psicologia (UFRN)	A2
10	Psicologia & Sociedade	A2
11	Psicologia: Teoria e Pesquisa	A2
12	Revista Brasileira de Educação Especial	A2
13	Revista de Educação Pública (Cuiabá)	A2
14	Paidéia (Ribeirão Preto)	B1
15	PSICO (PUCRS)	B1

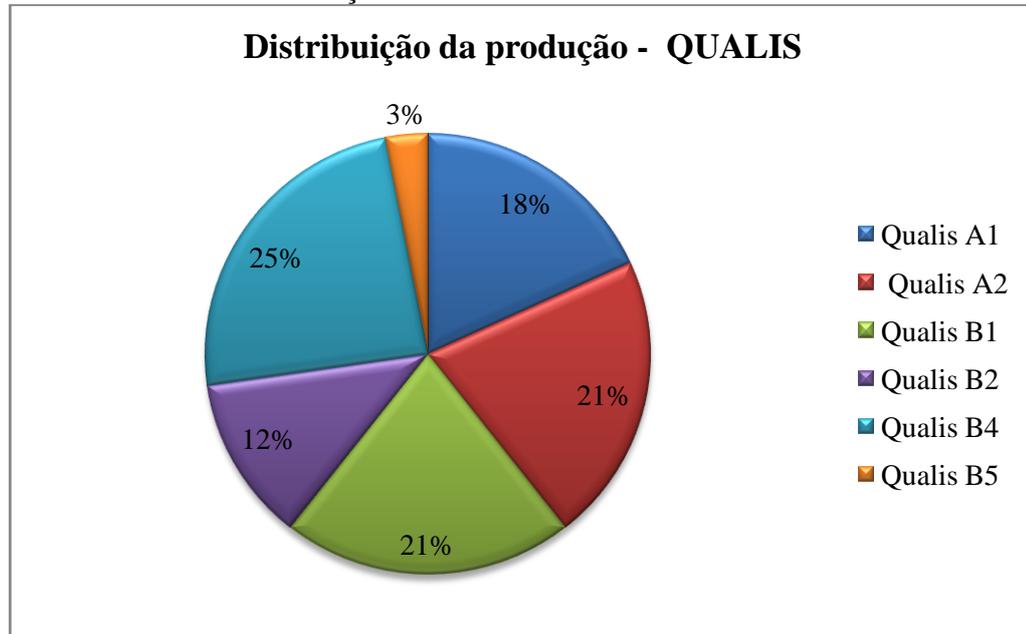
<sup>1</sup>Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. A estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta. Dessa forma, o Qualis afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, dos periódicos científicos.

	<b>PERIÓDICO</b>	<b>Qualis</b>
16	Psicologia Escolar e Educacional	B1
17	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	B1
18	Revista do Centro de Educação UFSM	B1
19	Revista Ibero-Americana de Educação	B1
20	São Paulo em Perspectiva	B1
21	Educação Matemática Pesquisa	B2
22	PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora	B2
23	Psicologia USP	B2
24	Revista de Educação (PUC- Campinas)	B2
25	Colloquium Humanarum	B4
26	Educação em Revista (UNESP Marília)	B4
27	Nuances (UNESP Presidente Prudente)	B4
28	<b>POLÊMICA</b>	B4
29	Revista Espaço do Currículo	B4
30	Revista Formação@Docente	B4
31	Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ	B4
32	Sitientibus (UEFS)	B4
33	Revista da Faculdade de Educação	B5

Fonte: Própria autora

Como mostra o quadro 1, foram reunidos 46 artigos, distribuídos em 33 periódicos. 18% da produção reunida foi qualificada em *Qualis* A1 (6 artigos), 21% em *Qualis*A2 (7 artigos), 21% em *Qualis* B1 (7 artigos), 12% em *Qualis* B2 (4 artigos), 25% em *Qualis* B4 (8 artigos) e 3% em *Qualis* B5 (1 artigo). O gráfico 2 a seguir ilustra essa distribuição da produção reunida de acordo com o *qualis*.

GRÁFICO 2-Distribuição da produção de acordo com o *qualis* dos periódicos avaliados na área da educação



Fonte: Própria autora

Podemos observar uma boa distribuição dos artigos nos periódicos, uma vez que, do total de periódicos analisados, 8 publicaram 2 ou mais trabalhos, e os outros 25 publicaram apenas 1 artigo com o tema da relação família-escola. O periódico *Paidéia* (Ribeirão Preto) publicou o maior número de artigos (4), seguido pelos periódicos *Cadernos de Pesquisa*, *Educação em Revista* e *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, todos com 3 artigos publicados com a temática da relação família-escola. Os periódicos *Revista Brasileira de Educação*, *Estudos de Psicologia (PUCCAMP)*, *Psicologia Escolar e Educacional* e *Revista do Centro de Educação UFSP* publicaram 2 artigos cada um, e os demais apenas 1 artigo cada, conforme a tabela 1.

TABELA 1 – Quantidade de artigos publicados por periódicos científicos

PERIÓDICO	Total de artigos
<i>Paidéia</i> (Ribeirão Preto)	4
<i>Cadernos de Pesquisa</i>	3
<i>Educação em Revista</i>	3
<i>Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação</i>	3
<i>Revista Brasileira de Educação</i>	2
<i>Estudos de Psicologia (PUCCAMP)</i>	2

Psicologia Escolar e Educacional	2
Revista do Centro de Educação UFSM	2
Outros*	25
Total	46

Fonte: Própria autora

\*Periódicos com apenas 1 artigo publicado

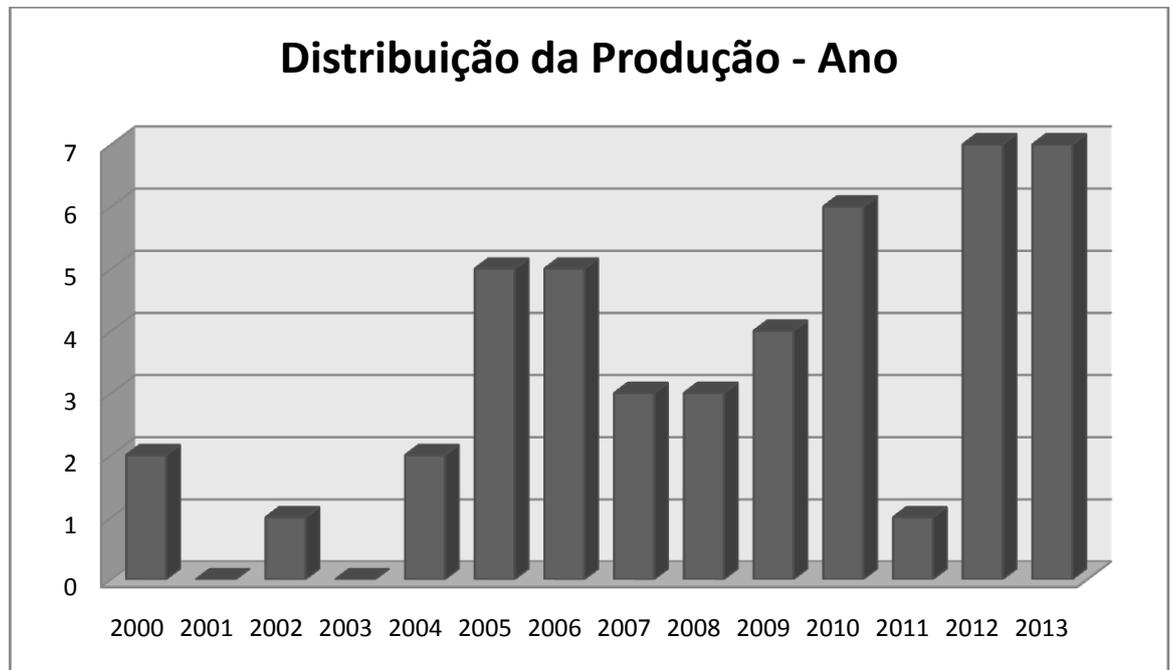
As revistas mencionadas na tabela 1 fazem publicações de trabalhos científicos nas áreas da educação, psicologia, ciências sociais e humanas.

O periódico *Paidéia* é uma publicação quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP - Universidade de São Paulo, editada desde 1991. Ele publica trabalhos científicos na área de psicologia e afins. *Cadernos de Pesquisa* é um periódico da Fundação Carlos Chagas, instituição considerada centro de excelência em pesquisa educacional, criado em 1971. Este periódico caracteriza-se por abordar as relações entre educação e os problemas e perspectivas sociais do Brasil, orientações das políticas públicas na área, avaliação educacional e temas étnico-raciais, de gênero e de família. *Educação em Revista* é o periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e tem como objetivo divulgar conhecimentos científicos produzidos no campo da Educação. O periódico *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação* tem como objetivo divulgar pesquisas, levantamentos, estudos, discussões e outros trabalhos críticos, concentrando-se nas questões de avaliação e políticas públicas em Educação e enfatiza as experiências e perspectivas brasileiras. A *Revista Brasileira de Educação*, publicada pela ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), dedica-se à publicação de artigos acadêmico-científicos nas áreas de interesse da educação, educação básica, educação superior e política educacional, movimentos sociais e educação. *Estudos de Psicologia (Campinas)* é uma revista do programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Ela tem por missão promover e divulgar o conhecimento científico e técnico na área de Psicologia, bem como discutir o significado de práticas nos campos profissional e da pesquisa. O periódico *Psicologia Escolar e Educacional* é um veículo de divulgação e debate da produção científica na área de Psicologia Escolar e Educacional e está vinculada à Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> As informações referentes aos periódicos utilizadas neste parágrafo foram retiradas do site da SciELO < <http://www.scielo.br/> >

Quanto à distribuição dos diversos trabalhos por ordem cronológica, o gráfico 3 apresenta:

GRÁFICO 3 – Distribuição da produção de acordo com o ano das publicações.



Fonte: Própria autora

No gráfico 3 pode-se notar um aumento na produção e publicação de trabalhos a partir do ano de 2005, que parece configurar-se quase uma tendência de manutenção da produção anual de trabalhos num patamar mais elevado. Destaca-se que no ano de 2011 houve uma queda em relação aos dados dos anos anteriores, voltando a haver um aumento significativo nos anos seguintes (2012 e 2013), com 7 artigos sobre a temática da relação família-escola publicados em ambos os anos.

Os anos em que se nota maior concentração da produção científica nos periódicos são os anos de 2010, com 6 artigos publicados, e 2012 e 2013, com 7 artigos publicados, seguidos dos anos de 2005 e 2006, com 5 artigos. No período pretendido para esta pesquisa, do ano 2000 ao ano de 2013, os anos com menor número de artigos, aqui representados, foram os anos de 2001 e 2003, com nenhum artigo publicado.

Cabe salientar que essas informações e análises aqui apresentadas referem-se à produção selecionada para o fim desta pesquisa, de caráter bibliográfico, que se propõe a analisar a relação família-escola a fim de compreender como ela tem sido caracterizada nos

periódicos brasileiros no período de 2000 a 2013, e envolveu um conjunto ordenado de procedimentos, tendo em vista o objeto da pesquisa e seu objetivo principal.

A seguir apresentamos um quadro-síntese com algumas informações dos 46 artigos selecionados (Quadro 2).

QUADRO 2 – Síntese descritiva dos artigos analisado

	<b>Artigo</b>	<b>Autor</b>	<b>Periódico</b>	<b>Resumo</b>
1	A relação família-escola sob a ótica de professores e pais de crianças que frequentam o ensino fundamental.	Lisiane Alvim Saraiva/ Adriana Wagner (2013)	Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação	O objetivo do trabalho foi apresentar a perspectiva da escola e da família sobre as vicissitudes da relação família-escola a partir dos depoimentos de pais e professores de Ensino Fundamental. <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Contexto Misto*/Ensino fundamental <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Grupo focal <b>Tipo de Estudo:</b> Qualitativo exploratório <b>Referencial Teórico:</b> Não explicitado
2	Relação família-escola: possibilidades e desafios para a construção de uma parceria.	Camila Mendes Martins Tavares/Marlice de Oliveira e Nogueira (2013)	Revista Formação@Docente	Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar como família e escola podem construir uma parceria que possa beneficiar o aluno em seu processo de aprendizagem. <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Revisão bibliográfica <b>Tipo de Estudo:</b> Teórico/Bibliográfico <b>Referencial Teórico:</b> Não explicitado
3	A formação para o trabalho no âmbito da família camponesa e da escola de ensino médio rural.	Renilton Crus (2013)	Revista da Faculdade de Educação	O estudo analisou a maneira como a escola de ensino médio rural e a família camponesa realizam a preparação para o trabalho de seus alunos (as)/filhos(as), destacando a relação existente entre essas instituições. <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Escola pública/Ensino Médio <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Entrevista <b>Tipo de Estudo:</b> Qualitativo <b>Referencial Teórico:</b> Não explicitado
4	A relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica figuracional.	Reginaldo Célio Sobrinho/ Edson Pantaleão Alves (2013)	Educar em Revista	O artigo reflete sobre os dilemas e as perspectivas na relação família-escola. Constituíram sujeitos da pesquisa os pais e os profissionais do ensino envolvidos nas atividades de um Fórum de Famílias de alunos com deficiência organizada em uma escola pública do município de Vitória/ES. <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Escola pública/Ensino fundamental <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> pesquisa-ação colaborativo-crítica <b>Tipo de Estudo:</b> pesquisa-ação colaborativo-crítica <b>Referencial Teórico:</b> Sociologia figuracional
5	Cuidado e desenvolvimento em crianças escolares de Salvador.	Vania Bustamante (2013)	Estudos de Psicologia (PUCCAMP)	O artigo analisou a relação entre família, escola, serviços de saúde e comunidade, enfocando o cuidado e o desenvolvimento infantil em um bairro de baixa renda de Salvador, Bahia. <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Escola pública/Ensino fundamental <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Observação/Entrevista <b>Tipo de Estudo:</b> Qualitativo

	<b>Artigo</b>	<b>Autor</b>	<b>Periódico</b>	<b>Resumo</b>
				<b>Referencial Teórico:</b> Não explicitado
6	Expectativa da família, criança e professores a respeito do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.	Valéria Silva Ferreira (2013)	Revista do Centro de Educação UFSM	Este artigo discutiu os resultados de uma pesquisa que investigou as expectativas dos atores envolvidos (pais ou responsáveis, crianças e professores) em relação à antecipação da idade de ingresso do Ensino Fundamental e as diferenças e as semelhanças das expectativas desses atores. <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Escola pública/Educação infantil e Ensino fundamental <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Entrevista <b>Tipo de Estudo:</b> Qualitativo <b>Referencial Teórico:</b> Não explicitado
7	Relação família-escola e educação matemática: um estudo etnomatemático em uma classe multisseriada do RS.	Débora de Lima Velhor Junges (2013)	Educação matemática pesquisa	Este artigo teve como objetivo apresentar alguns dos resultados de uma investigação que procurou discutir a relação família-escola no que diz respeito à educação matemática, mais especificamente, essa relação em escola do campo multisseriada localizada no município de Novo Hamburgo, da região do Vale do Rio dos Sinos (RS). <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Escola pública/Ensino fundamental <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Observação/Entrevista <b>Tipo de Estudo:</b> Qualitativo <b>Referencial Teórico:</b> Perspectiva Etnomatemática
8	Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola?	Keila H. Barbato Marcondes/ Silvia R. R. Lucato Sigolo (2012)	Paidéia	Este artigo objetivou analisar as relações estabelecidas entre a escola e a família de crianças com baixo rendimento escolar, salientando que a escola pesquisada adota o regime de progressão continuada. <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Escola pública/Ensino Fundamental <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Observações/Entrevistas <b>Tipo de Estudo:</b> Qualitativo <b>Referencial Teórico:</b> Perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento
9	Avaliação por diferentes olhares: fatores que explicam o sucesso de escola carioca em área de risco.	Douglas Teixeira Cardelli/ Ligia Gomes Elliot (2012)	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	O artigo apresentou um estudo avaliativo das relações estabelecidas entre alunos, gestores, comunidade do entorno, familiares, professores e técnicos pedagógicos, de uma escola pública da região metropolitana do Rio de Janeiro. <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Escola pública/Ensino fundamental <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Questionário/Entrevista <b>Tipo de Estudo:</b> Qualitativo <b>Referencial Teórico:</b> Não explicitado

	<b>Artigo</b>	<b>Autor</b>	<b>Periódico</b>	<b>Resumo</b>
10	Construção solidária do <i>habitus</i> escolar: resultados de uma investigação nos setores público e privado.	Zaia Brandão/Maria Luiza Canedo/ Alice Xavier (2012)	Revista Brasileira de Educação	O artigo teve como objetivo identificar estilos de gestão institucional e modelos pedagógicos que, em consonância com certos estilos familiares de lidar com a escolaridade dos filhos, repercutiriam na construção do <i>habitus</i> escolar. <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Contexto Misto*/Ensino médio <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Observação/Questionário <b>Tipo de Estudo:</b> Qualitativo <b>Referencial Teórico:</b> Sociologia da Educação
11	Escolarização dos filhos entre famílias negras, mestiças e brancas do povoado de Goiabeiras/MG.	Alexandra Resende Campos (2012)	Educação em Revista	Este artigo apresentou os resultados de um estudo comparativo sobre as práticas de escolarização empreendida por famílias negras, mestiças e brancas do povoado de Goiabeiras (MG) e que possuíam filhos em idade escolar. <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Não explicitado <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Acompanhamento sistemático/Entrevista <b>Tipo de Estudo:</b> Estudo comparativo <b>Referencial Teórico:</b> Sociologia da Educação
12	O “bom aluno” nas representações sociais de professoras: o impacto da dimensão familiar.	Andreza Maria de Lima/Laêda Bezerra Machado (2012)	Psicologia & Sociedade	O artigo teve como objetivo analisar o conteúdo geral das representações sociais do “bom aluno” construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife-PE. <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Escola pública/Ensino fundamental <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Entrevista <b>Tipo de Estudo:</b> Qualitativo <b>Referencial Teórico:</b> Teoria do Núcleo Central
13	Relação família-escola transmutada: da aderência aos papéis e à experiência social.	Maria Alice de Oliveira Nogueira (2012)	Revista de Educação (PUC-CAMPINAS)	O artigo teve como objetivo principal refletir sobre a construção do indivíduo e dos processos de socialização, no contexto da relação entre famílias e escolas, tendo como pano de fundo as mutações sofridas pelas duas instâncias educativas na contemporaneidade. <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Revisão de literatura <b>Tipo de Estudo:</b> Qualitativo <b>Referencial Teórico:</b> Não explicitado
14	A relação família-escola e a gestão escolar participativa: reflexões acerca do rompimento de paradigmas.	Alana Andrea Pereira/Nayara Hakime Dutra de Oliveira (2012)	Educação em Revista	O artigo analisou a relação família-escola a partir de uma contextualização destes espaços esboçando a importância e corresponsabilidades de ambos, visto que, família e escola são instituições que devem promover trocas de saberes e construções plurais com horizontalidade em prol da formação de cidadãos, sujeitos de sua história, munidos de criticidade e visão política. <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Escola pública/Ensino fundamental <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Questionário

	<b>Artigo</b>	<b>Autor</b>	<b>Periódico</b>	<b>Resumo</b>
				<b>Tipo de Estudo:</b> Qualitativo <b>Referencial Teórico:</b> Não explicitado
15	Reuniões de pais na educação infantil: modos de gestão.	Heloisa Helena Genovese de Oliveira Garcia/ Lino de Macedo (2011)	Cadernos de Pesquisa	O artigo discutiu a relação entre escolas e famílias no contexto da educação infantil por meio da análise de reuniões de pais. <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Escola pública/Educação infantil <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Observação <b>Tipo de Estudo:</b> Estudo de caso qualitativo <b>Referencial Teórico:</b> Psicologia do Desenvolvimento
16	Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária.	Zedeki Fiel Bezerra e et. all. (2010)	Educar em Revista (Curitiba)	O estudo apresentou reflexões acerca do estabelecimento de parceria entre a escola e a sua comunidade. <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Contexto Misto*/Ensino Fundamental <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Observação/Questionários/Entrevistas <b>Tipo de Estudo:</b> Não explicitado <b>Referencial Teórico:</b> Não explicitado
17	A relação família-escola: intersecções e desafios.	Cynthia B. de Oliveira/Claisy Maria Marinho-Araújo (2010)	Estudos de Psicologia (PUCCAMP)	A partir de revisão de literatura, este trabalho analisou questões referentes à relação família-escola. Apresentou a definição de família, suas diferentes composições e sua função específica; abordou a especificidade da escola e a interdependência existente entre a família e esse sistema. Explorou concepções acerca desta relação, as quais são divididas entre enfoque sociológico e psicológico. <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Revisão bibliográfica <b>Tipo de Estudo:</b> Teórico/Bibliográfico <b>Referencial Teórico:</b> Enfoques sociológico e psicológico
18	Participação das famílias na escola e contribuições da psicologia escolar na mediação desta relação.	Patrícia Sabina Marafon/ Celso Francisco Tondin (2010)	Revista Pedagógica – UNOCHAPECO	O artigo relata uma pesquisa que teve como tema a participação da família na escola pública e as possíveis contribuições da Psicologia Escolar crítica na mediação da relação família-escola. <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Escola pública/Ensino fundamental <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Observação/Intervenção <b>Tipo de Estudo:</b> Pesquisa intervenção/Qualitativo <b>Referencial Teórico:</b> Análise institucional
19	A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.	Adriana Varani/ Daiana Cristina Silva (2010)	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Este artigo teve como objetivo compreender a relação família-escola e suas possíveis implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de um estudo de caso em uma escola pública. <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Escola pública/Ensino fundamental

	<b>Artigo</b>	<b>Autor</b>	<b>Periódico</b>	<b>Resumo</b>
				<b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Observação/Entrevista <b>Tipo de Estudo:</b> Estudo de caso/Qualitativo <b>Referencial Teórico:</b> Abordagem Histórico-Cultural
20	Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil.	Susie Helena de Araújo Ferreira/ Sylvia Domingos Barrera (2010)	PSICO (PUCRS)	O artigo teve como objetivo analisar as relações entre ambiente familiar e desempenho escolar na Educação Infantil. <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Escola pública/Educação infantil <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Questionário <b>Tipo de Estudo:</b> Qualitativo/Quantitativo <b>Referencial Teórico:</b> Perspectiva Bioecológica de Bronfenbrenner
21	Dimensões do efeito das escolas: explorando as interações entre família e estabelecimentos de ensino.	Maria Teresa Gonzaga Alves (2010)	Estudo em Avaliação Educacional	O artigo apresentou uma investigação de algumas especificidades do contexto familiar que contribuem para que alunos pertencentes a um segmento educacional relativamente homogêneo tenham resultados escolares bastante variados. Discute, ainda, o impacto agregado dessas especificidades nos estabelecimentos de ensino. <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Escola pública/Ensino fundamental <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Questionário/Entrevista <b>Tipo de Estudo:</b> Qualitativa/Quantitativa
22	Família e Escola na contemporaneidade: fenômeno social.	Marcia Cristina Argenti Perez (2009)	Revista Ibero-Americana de Educação	Esta pesquisa teve como objetivo compreender a dinâmica das práticas educativas desenvolvidas nas famílias de camadas populares e na instituição escolar, e a influência que ambas exercem na aprendizagem de crianças do ensino fundamental. <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Escola pública/Ensino Fundamental <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Observações/Entrevistas <b>Tipo de Estudo:</b> Qualitativo <b>Referencial Teórico:</b> Perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento
23	Família e escola: em busca de uma (re)aproximação.	Luiza Maria de Oliveira Braga Silveira (2009)	POLÊMICA	O artigo discutiu a importância e as características da relação família-escola frente ao processo educativo de crianças e adolescentes. <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Não explicitado <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Entrevista <b>Tipo de Estudo:</b> Qualitativo <b>Referencial Teórico:</b> Perspectiva Bioecológica de Bronfenbrenner
24	O currículo escolar e a culpabilização materna.	Anita Leocádia Pereira dos Santos/ Maria Eulina Pessoa de Carvalho (2009)	Espaço do Currículo	O artigo apresentou uma reflexão sobre os processos de responsabilização exclusiva das mães, empreendidos pela escola, no contexto das interações entre educadoras profissionais, mães e pais no dia-a-dia, em eventos especiais, celebrações e no trato das dificuldades apresentadas pelas crianças e jovens. <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Escola pública/Educação infantil e Ensino fundamental

	<b>Artigo</b>	<b>Autor</b>	<b>Periódico</b>	<b>Resumo</b>
				<b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Questionário <b>Tipo de Estudo:</b> Qualitativo <b>Referencial Teórico:</b> Não explicitado
25	Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores.	Luiza Maria de Oliveira Braga Silveira/ Adriana Wagner (2009)	Psicologia Escolar e Educacional	O artigo analisou as continuidades e descontinuidades na relação família-escola frente aos problemas de comportamento da criança, investigando a utilização e as percepções sobre as práticas educativas de pais e professores em ambos os contextos, bem como a existência de ações conjuntas. <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Escola pública/Ensino fundamental <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Entrevista <b>Tipo de Estudo:</b> Qualitativo <b>Referencial Teórico:</b> Não explicitado
26	A relação família-escola: fronteiras e possibilidades.	Fátima Maria Leite Cruz/ Maria de Fátima de Souza Santos (2008)	Revista Educação Pública (Cuiabá)	O artigo abordou a problemática da relação família-escola na contemporaneidade, analisando os vários fatores de ambiguidade e fragilidade segundo a perspectiva psicossocial. <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Revisão bibliográfica <b>Tipo de Estudo:</b> Teórico/Bibliográfico <b>Referencial Teórico:</b> Perspectiva psicossocial
27	Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa.	Tânia de Freitas Resende (2008)	Paidéia	O artigo apresentou uma investigação das práticas e concepções relativas ao dever de casa, em camadas populares e nas camadas médias, buscando desvelar aspectos do processo educacional referentes às relações família-escola e ao currículo escolar. <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Contexto Misto/Ensino Fundamental <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Observação/Questionário/Entrevista <b>Tipo de Estudo:</b> Qualitativo <b>Referencial Teórico:</b> Sociologia das relações família-escola
28	Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola.	Aline Maria da Silva/ Enicéia Gonçalves Mendes (2008)	Revista Brasileira de Educação Especial	O artigo teve como objetivo identificar e descrever os comportamentos dos profissionais da escola e dos familiares de crianças com deficiência que, na perspectiva dos dois lados, são propiciadores emantenedores de uma parceria colaborativa efetiva e bem sucedida. <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Escola especial <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Grupo focal/Entrevista <b>Tipo de Estudo:</b> Qualitativo <b>Referencial Teórico:</b> Não explicitado
29	Família e escola: um encontro de relações conflituosas.	Antonio Roberto Seixas da Cruz (2007)	Sitientibus (UEFS)	Este artigo objetivou discutir as influências dos conceitos que os professores (as) têm de família, na relação entre essa instituição e a escola. <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Revisão bibliográfica

	<b>Artigo</b>	<b>Autor</b>	<b>Periódico</b>	<b>Resumo</b>
				<b>Tipo de Estudo:</b> Teórico/Bibliográfico <b>Referencial Teórico:</b> Não explicitado
30	A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano.	Ana da Costa Polonia/ Maria Auxiliadora Dessen (2007)	Paidéia	Neste artigo, foram destacadas as contribuições da família e da escola para a promoção do desenvolvimento humano, enfatizando suas implicações nos processos evolutivos. <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Revisão bibliográfica <b>Tipo de Estudo:</b> Teórico/Bibliográfico <b>Referencial Teórico:</b> Não explicitado
31	Família-escola: uma relação possível.	Eulália H. Maimone/ Maria O. B. de Oliveira/ Giovanna M. S. Vieira/ Maria G. C. de Pieri (2007)	Nuances	O artigo teve como objetivo aumentar a participação da família na escola, propiciando aos professores oportunidade de formação. <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Escola pública/Educação infantil <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Videografia <b>Tipo de Estudo:</b> Qualitativo <b>Referencial Teórico:</b> Psicologia Histórico-Cultural
32	Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação.	Maria Alice Nogueira (2006)	Educação & Realidade	O artigo abordou as tendências contemporâneas de intensificação das interações entre a família e a escola e a ampla visibilidade social desse fato. Examina os fatores que estão na origem de tal movimento, a saber: de um lado, as mudanças sofridas, na contemporaneidade, pela instituição familiar e, de outro, pelo sistema escolar. <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Revisão bibliográfica <b>Tipo de Estudo:</b> Teórico/Bibliográfico <b>Referencial Teórico:</b> Literatura sociológica internacional
33	A assimetria na relação entre família e escola pública.	Daniela de Figueiredo Ribeiro/Antonio dos Santos Andrade (2006)	Paidéia	O estudo buscou compreender a relação família-escola, tal como vem sendo vivenciada por pais de uma escola pública. <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Escola pública/Ensino fundamental <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Observações/Entrevistas <b>Tipo de Estudo:</b> Etnográfico <b>Referencial Teórico:</b> Não explicitado
34	Quem aprende na educação infantil? A escola ensinando a ser boa mãe.	Letícia Prezzi Fernandes (2006)	Revista do Centro de Educação (UFMS)	Este artigo procurou problematizar, através dos Estudos de Gênero e Culturais Pós-Estruturalistas, as relações entre professoras e mães de alunos na Educação Infantil. <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Escola pública/Educação infantil <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Observação <b>Tipo de Estudo:</b> Qualitativo <b>Referencial Teórico:</b> Estudos de Gênero e Culturais Pós-Estruturalistas
35	“A culpa é sua”.	Flávia da Silva Ferreira Asbahr/ Juliana Silva	Psicologia USP	Este artigo analisou a influência das concepções tradicionais da Psicologia nas falas de educadores e alunos sobre o fracasso escolar na atualidade.

	<b>Artigo</b>	<b>Autor</b>	<b>Periódico</b>	<b>Resumo</b>
		Lopes (2006)		<b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Escola pública/Ensino fundamental <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Entrevista <b>Tipo de Estudo:</b> Qualitativo <b>Referencial Teórico:</b> Psicologia Histórico Cultural
36	Pesquisa Nacional Qualidade na Educação: a escola pública na opinião dos pais.	Fátima Cunha Ferreira Pinto/ Vanessa Coelho Garcia/ Ana Carolina Letichevsky (2006)	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	O artigo apresentou a “Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais”, realizada pela Fundação Cesgranrio para o DAEB/INEP/MEC, em 2004/2005. A pesquisa caracterizou-se por ser um estudo de natureza metodológica quali-quantitativa, que teve por objetivo produzir uma visão geral e compreensiva da relação entre escola e responsáveis de alunos, a partir da perspectiva dos pais/responsáveis dos alunos. <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Escola pública/Ensino fundamental <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Questionário <b>Tipo de Estudo:</b> Qualitativo/Quantitativo <b>Referencial Teórico:</b> Não explicitado
37	Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola.	Ana da Costa Polonia/ Maria Auxiliadora Dessen (2005)	Psicologia escolar e educacional	O artigo apresentou algumas reflexões sobre o envolvimento da família com a escola e seu impacto sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Os benefícios de uma boa integração e as implicações de uma falta de integração entre os dois contextos foram discutidos brevemente, bem como foram descritos aspectos das relações estabelecidas entre ambos, que vêm sendo focalizados nas pesquisas empíricas. <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Revisão bibliográfica <b>Tipo de Estudo:</b> Teórico/Bibliográfico <b>Referencial Teórico:</b> Não explicitado
38	A relação escola-família: um espaço negado aos pais?	Levino Bertan (2005)	Colloquium Humanarum	O texto apresentou algumas reflexões sobre o espaço que a família tem nas escolas da rede pública estadual e municipal. <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Escola pública/Ensino fundamental e Médio <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Entrevista <b>Tipo de Estudo:</b> Qualitativo <b>Referencial Teórico:</b> Não explicitado
39	As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares.	Maria José Braga Vianna (2005)	Educação & Sociedade	Este trabalho abordou a problemática das formas de presença das famílias populares na escolarização dos filhos nos casos em que esses últimos logram permanecer no sistema escolar até o ensino superior. <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Revisão de literatura <b>Tipo de Estudo:</b> Teórico/Bibliográfico <b>Referencial Teórico:</b> Sociologia da educação

	<b>Artigo</b>	<b>Autor</b>	<b>Periódico</b>	<b>Resumo</b>
40	Representações sociais de família para um grupo de professoras.	Ana Lúcia Costa e Silva/ Cláudia Araújo da Cunha (2005)	PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora	O artigo teve como objetivo identificar as representações sociais de família para um grupo de professoras do ensino fundamental da cidade de Araguari, MG. <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Escola pública/Ensino fundamental <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Entrevista <b>Tipo de Estudo:</b> Qualitativo <b>Referencial Teórico:</b> Psicologia Social
41	O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar.	Valéria Aparecida Chechia/ Antônio dos Santos Andrade (2005)	Estudos de Psicologia (UFRN)	Neste artigo investigaram-se as percepções de pais sobre o desempenho escolar dos seus filhos. <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Escola pública/Ensino fundamental <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Entrevista <b>Tipo de Estudo:</b> Qualitativo <b>Referencial Teórico:</b> Não explicitado
42	Favorecimento econômico e excelência escolar: Um mito em questão.	Maria Alice Nogueira (2004)	Revista Brasileira de Educação	O artigo procurou investigar que tipos de trajetória escolar realizam os jovens provenientes de lares economicamente privilegiados, suas condições sociais e familiares, que tornam possíveis e inteligíveis esses destinos escolares, e o modo como os privilégios ligados à família de origem podem constituir-se em trunfos (ou em obstáculos) perante os estudos. <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Não explicitado <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Entrevista <b>Tipo de Estudo:</b> Qualitativo <b>Referencial Teórico:</b> Sociologia da educação
43	Modos de educação, gênero e relações escola-família.	Maria Eulina Pessoa de Carvalho (2004)	Cadernos de Pesquisa	O artigo discutiu a relação família-escola argumentando que a política educacional, currículo e a prática pedagógica articulam os trabalhos educacionais realizados pela escola e pela família, segundo um modelo de família e papel parental ideal e com base nas divisões de sexo e gênero, subordinando a família à escola e sobrecarregando as mães, o que perpetua a iniquidade de gênero. <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Revisão bibliográfica <b>Tipo de Estudo:</b> Teórico/Bibliográfico <b>Referencial Teórico:</b> Não explicitado
44	Envolvimento de Pais em Creche: Possibilidades e Dificuldades de Parceria.	Eliana Bhering/ Tatiane Bombardelli De Nez (2002)	Psicologia: Teoria e Pesquisa	O objetivo deste estudo consistiu em identificar os aspectos da relação entre a creche e os pais no que se refere à comunicação, expectativas e dificuldades de relacionamento, contribuições e às estratégias utilizadas para o envolvimento dentro da perspectiva dos pais, professoras e atendentes. <b>Contexto investigado/Nível de ensino:</b> Escola pública/Educação infantil <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Entrevista

	<b>Artigo</b>	<b>Autor</b>	<b>Periódico</b>	<b>Resumo</b>
				<b>Tipo de Estudo:</b> Qualitativo <b>Referencial Teórico:</b> Perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento
45	Para entender a relação família-escola uma contribuição da história da educação.	Luciano Mendes de Faria Filho (2000)	São Paulo em Perspectiva	O artigo pretendeu contribuir com as discussões sobre a relação entre a escola e a família, analisandoa forma como nas páginas de um periódico mineiro, a <i>Revista do Ensino</i> , cujos responsáveis se autorreconheciam como escolanovistas. <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Revisão bibliográfica <b>Tipo de Estudo:</b> Teórico/Bibliográfico <b>Referencial Teórico:</b> Não explicitado
46	Relações entre família e escola e suas implicações de gênero.	Maria Eulina Pessoa de Carvalho (2000)	Cadernos de Pesquisa	Discutir as implicações de classe e gênero da política educacional recente, de caráter neoliberal. <b>Instrumentos utilizados na pesquisa:</b> Revisão bibliográfica <b>Tipo de Estudo:</b> Teórico/Bibliográfico <b>Referencial Teórico:</b> Não explicitado

Fonte: Própria autora

\*Contexto Misto = Investigação realizada nos dois contextos, escola pública e escola privada.

Este levantamento sistemático da produção científica, selecionada para esta pesquisa, revela-nos um panorama e algumas características sobre a relação família-escola considerando-se as produções publicadas em bases *on-line* no período de 2000 a 2013.

Ao observarmos o Quadro 2, constatamos que a maioria dos artigos, no que se refere ao contexto pesquisado, explorou *escolas públicas* na realização do trabalho. Do total de 46 artigos selecionados, 29 artigos direcionaram sua investigação para instituições escolares públicas, sendo 5 o número de *escolas particulares* investigadas. Em 4 artigos encontramos os dois contextos escolares analisados (público e particular). Um único trabalho teve como ambiente de investigação uma *escola especial* e 2 artigos não explicitaram o contexto investigado.

Quanto aos níveis de ensino das investigações, o *Ensino Fundamental* e a *Educação Infantil* destacaram-se entre a produção selecionada com 23 e 7 artigos selecionados, respectivamente. Apenas 3 trabalhos voltaram sua investigação para o *Ensino Médio*.

TABELA 2 – Distribuição dos artigos por contextos investigados

<b>Contexto investigado/Nível de ensino</b>	<b>Número de artigos</b>
Escola pública/Ensino Médio	1
Contexto misto/ Ensino Fundamental	3
Contexto misto/Ensino Médio	1
Escola Especial	1
Escola particular/Ensino Fundamental	1
Escola pública/Educação Infantil	5
Escola pública/Educação Infantil e Ensino Fundamental	2
Escola pública/Ensino Fundamental	16
Escola pública/Ensino Fundamental e Ensino Médio	1
-	13
Não explicitado	2
<b>Total</b>	<b>46</b>

Fonte: Própria autora

Quanto aos instrumentos de coleta de dados utilizados pelas pesquisas aqui selecionadas, nos servimos da descrição completa de como cada pesquisador utilizou o instrumento, sendo encontrados os seguintes procedimentos de coleta de dados: entrevista, observação, questionário, acompanhamento sistemático, grupo focal, revisão bibliográfica e revisão de literatura.

O principal instrumento empregado pelos pesquisadores foi a entrevista, seguido da observação e do questionário. A entrevista apareceu em 12 artigos como o único instrumento utilizado para coletar dados, e esteve presente em outros 11 artigos como um dos instrumentos. A observação, por sua vez, de um total de 11 artigos, esteve presente apenas em 3 deles como o único instrumento. Do mesmo modo, os artigos que adotaram o questionário como instrumento para a coleta dos dados da pesquisa totalizaram 10 artigos selecionados, sendo que apenas 3 deles utilizaram apenas este procedimento para a realização da pesquisa.

Ainda, no que se refere aos procedimentos de coleta de dados, 12 artigos caracterizaram-se pela pesquisa bibliográfica.

Quanto aos tipos de artigos analisados, a abordagem qualitativa de pesquisa foi encontrada na quase totalidade dos artigos, indo ao encontro dos instrumentos de coleta de dados apresentados nos trabalhos, compatíveis com esta abordagem. As pesquisas que não faziam menção ao tipo de estudo realizado foram classificadas, neste quesito, por nós, como *não explicitado*.

Dos 46 resumos selecionados, em somente 24 deles foram observadas referências teóricas claras e identificáveis, com destaque para as teorias sociológicas, modelo bioecológico, teoria sociocultural e para a perspectiva da psicologia do desenvolvimento. Cerca de 47% dos artigos indicaram um referencial, mas da forma como o fizeram não permitiram, por parte da pesquisadora, a inclusão do mesmo em um grupo de referencial definido, por citarem autores de diferentes abordagens teóricas. Neste grupo sem definição de referencial teórico, também houve artigos que não apresentaram qualquer tipo de indicação sobre o referencial que embasava a pesquisa, não havendo essa importante informação em 22 artigos.

## CAPÍTULO 2. ANÁLISE DOS ESTUDOS SELECIONADOS

Esta etapa consistiu na análise dos artigos selecionados de acordo com a questão a ser respondida nesta pesquisa. Segundo Lima e Miotto (2007), após o levantamento bibliográfico e a escolha dos critérios norteadores da pesquisa, define-se a técnica a ser utilizada para a investigação das soluções.

Para esta pesquisa nos inspiramos na “análise de conteúdo” como técnica de análise, com a finalidade de identificar as informações, os dados e as relações existentes entre eles, contidos no material selecionado. Tal análise, segundo Bardin (2009) caracteriza-se por

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2009, p. 44)

A metodologia da análise de conteúdo, segundo Bardin (2009), é composta por três fases, a saber:

1) A fase *dapré-análise*, que compreende um período de organização. Nela estabelece-se um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis (BARDIN, 2009). Como salientado anteriormente, para esta pesquisa objetivou-se analisar a relação família-escola a fim de compreender como ela tem sido caracterizada nos periódicos brasileiros no período de 2000 a 2013, por meio de análise de artigos com a temática da relação família-escola.

2) A segunda fase, denominada *exploração do material*, refere-se à análise do material selecionado para o estudo através de operações de codificação. Segundo Bardin (2009, p.129) “a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”. Para tanto, neste processo, identificam-se as “*unidades de registro*” que compõem a mensagem. Bardin (2009) define a “unidade de registro” como a unidade de significação a codificar e que corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização e à contagem frequencial.

Após a codificação, na análise temática ou categorial, ocorre a categorização, a qual consiste na divisão dos temas em categorias de acordo com as características que eles têm em comum. A elaboração das categorias pode ser realizada *a priori*, ou seja, antes da análise da

mensagem, ou *a posteriori*, sendo feita a classificação analógica e progressiva dos temas e o título da categoria é definido somente no final da operação (BARDIN, 2009).

3) A última fase refere-se ao *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*. Busca-se, nesta etapa, colocar em relevo as informações fornecidas pela análise.

Considerando que o critério de recorte na análise de conteúdo é sempre de ordem semântica, optamos pela realização de uma análise temática com base nos objetivos e nas questões de pesquisa desta investigação. Para a análise dos artigos selecionados nesta pesquisa, seguindo a metodologia aqui apresentada, consideramos como “unidades de registro” os recortes/excertos retirados dos artigos.

Para a extração das “unidades de registros”, nos dedicamos a leituras sucessivas do material, a fim de obtermos as informações e dados necessários para, a princípio, construir as “unidades de registro”, e, conseqüentemente, responder à questão norteadora desta pesquisa.

A fim de obtermos uma melhor organização, para posterior sistematização das informações, servimo-nos de fichamentos e da elaboração de uma tabela de dados alimentada com as principais informações que dariam conta de responder à questão proposta no estudo e que contribuíssem para a melhor compreensão da relação família-escola nos dias de hoje.

Cabe ressaltar que não definimos nenhuma categoria prévia para análise dos artigos. Assim, as categorias foram sendo construídas, *a posteriori*, no processo de leitura e análise dos próprios artigos.

Esta seção foi organizada em seis subseções, em que cada uma analisa uma das categorias extraídas das análises dos artigos selecionados. Os excertos dos artigos utilizados como base para a análise são apresentados por meio de diversos quadros com as “unidades de registro” e as pesquisas correspondentes a cada um.

A subseção 2.1 discute quais têm sido os *tipos de relação* entre a família e a escola, bem como suas *várias formas*, nos diferentes contextos. A 2.2 destaca o que os artigos revelam sobre quem vem a ser o *principal responsável pela aproximação* entre as instituições familiar e escolar. A 2.3 apresenta quais as *principais dificuldades* enfrentadas pelas duas instituições na relação entre elas. A 2.4 trata das *formas de relação possíveis* entre a família e a escola. Na subseção 2.5 discutimos os artigos que debateram a respeito da *função social da família e da escola hoje*. Por fim, na subseção 2.6 foi abordado o tema das *práticas familiares e das práticas escolares*, e das *inter-relações família-escola*.

## 2.1. Tipos de relação

Esta subseção discute quais têm sido os tipos de relação entre a família e a escola, de acordo com os artigos analisados, bem como suas várias formas nos diferentes contextos.

São os trabalhos componentes desta subseção: Tavares e Nogueira (2013), Saraiva e Wagner (2013), Sobrinho e Alves (2013), Marcondes e Sigolo (2012), Cardelli e Elliot (2012), Brandão, Canedo e Xavier (2012), Oliveira e Marinho-Araújo (2010), Alves (2010), Bezerra (2010), Perez (2009), Silva e Mendes (2008), Nogueira (2006), Ribeiro e Andrade (2006), Asbahr e Lopes (2006), Dessen e Polonia (2005), Carvalho (2004) e Bhering e De Nez (2002).

No quadro 3, a seguir, são apresentadas as unidades de registros com os recortes/excertos que deram subsídio para a análise realizada nesta categoria e os respectivos autores dos artigos.

QUADRO 3 – “unidades de registro” e autores correspondentes à categoria “Tipos de relação”

Unidades de registro	Autores
“A assimetria nessa relação tende a perpetuar as dificuldades de construir uma aliança eficaz com a família a fim de favorecer melhor envolvimento do aluno no espaço acadêmico.” (p. 744).	Saraiva e Wagner (2013)
“Mas como manter tal relação de forma benéfica e produtiva? Primeiramente, uma instituição deve ver a outra como complemento do processo educativo, e não como um obstáculo.” (p. 51). “É necessário que uma instituição saiba escutar a outra, e, principalmente, respeitar e compreender as ideias, crenças e valores diferentes, tornando-se complementares, integradoras.” (p. 51 e 52).	Tavares e Nogueira (2013)
“Considerando as situações vividas em nossa investigação, observamos que, em muitos aspectos, a relação família e escola se dá pela via da <i>complementaridade nós-eles</i> . Por meio dessa complementaridade, <i>nós</i> – da escola – temos a possibilidade de narrar e de determinar modos de participação e de envolvimento <i>dos pais</i> na escolarização dos filhos, retirando- <i>lhes</i> a possibilidade de narrar modos específicos de atuação nesse processo. Por essa via é que naturalizamos a relação família e escola desde uma perspectiva <i>escolarizada</i> dessa relação.” (p. 334).	Sobrinho e Alves (2013)
“A relação família-escola, habitualmente desenvolvida de forma unidirecional e preconceituosa, imputa aos responsáveis das camadas populares boa parte da responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem das crianças e adolescentes; são vistas como famílias desinteressadas, ausentes das reuniões e do acompanhamento da escolarização de seus filhos.” (p. 93).	Marcondes e Sigolo (2012)
“É possível destacar que o sucesso dos alunos da EM Santos Anjos está associado, de maneira geral, aos seguintes fatores: participação da família e da comunidade, embora de forma tímida; confiança do professor na capacidade dos alunos, levando a altas expectativas com relação à aprendizagem; participação ativa da equipe gestora que marca a necessidade de uma liderança ativa na escola; [...]” (P. 795).	Cardelli e Elliot (2012)
“Na pesquisa realizada, encontramos, entretanto, uma percepção bastante semelhante entre os pais da rede privada e da rede pública – 63% e 60% respectivamente, [...] que ilustra o reconhecimento de uma escuta permanente e uma abertura para o diálogo por parte da escola caracterizando-se como um diferencial das melhores escolas.” (p. 210).	Brandão, Canedo e Xavier (2012)
“As famílias não são vistas pelos professores como parceiras que têm objetivos comuns, apesar	Oliveira e

Unidades de registro	Autores
<p>de estas semostrarem conscientes do importante papel da escolarizaçãona vida dos filhos, e de estarem dispostas acontribuir com a escola” (p. 104).</p> <p>“Na visão das famílias as interações estabelecidas com a escola ocorrem nos horários de saída, nas reuniões de pais convocadas pela escola ou em datas comemorativas [...]” (p. 105).</p>	Marinho-Araújo (2010)
<p>“Na escola não podemos afirmar que há uma completa interação entretodos os membros da comunidade. Podemos dizer que há diretamenteuma interação entre professores e alunos e diretor. Os pais e o resto dacomunidade escolar participam como expectadores e tem acesso somenteaos serviços burocráticos (boletim, requerimentos, etc.). Não há uma interação completa de fato.” (p. 285).</p>	Bezerra (2010)
<p>“Além disso, a relação com as famílias é parte do projeto pedagógico dessasescolas. Na realidade, a importância das famílias foi valorizada por todos os profissionais entrevistados. Mas nas instituições com melhores resultados, os pais destacaram a finalidade pedagógica dessa parceria.” (p. 294).</p>	Alves (2010)
<p>“Todavia umproblema que pode estar ocorrendo no exercício da relação família-escola é a maneira adotada em quea instituição escolar estabelece uma aproximação unidirecional com o grupo familiar, procurando-ossamente quando o educando apresenta problemas disciplinares ou de aprendizagem.” (p. 35).</p>	Perez (2009)
<p>“Foram identificadas 12 categorias relacionadas aos comportamentosque devem ser emitidos pelos familiares na parceria colaborativa: comunicar-secom os profissionais; ser responsável pela educação do filho; manter expectativasadequadas; aceitar a deficiência do filho; respeitar os profissionais; reconhecer otrabalho dos profissionais; confiar no trabalho desenvolvido; acreditar no trabalhodesenvolvido; questionar os profissionais de modo adequado; garantir a freqüenciado aluno; visitar a escola; participar das atividades.” (p. 223).</p> <p>“No que diz respeito aos comportamentos que são esperados dosprofissionais, foram identificadas 19 categorias: comunicar-se com os familiares;ajudar os familiares a manter expectativas adequadas; respeitar os alunos e osfamiliares; comunicar-se com outros profissionais; ser amistoso; separar osproblemas pessoais da atividade profissional; promover o desenvolvimento doaluno; estar atento aos problemas dos familiares e tentar resolvê-los; preocupar-secom o aluno fora da escola; incorporar ao trabalho sugestões fornecidas pelosfamiliares; oferecer grupos aos pais; oferecer orientações aos pais; demonstrarseriedade; ser sincero; ser imparcial; conhecer as características dos familiares ealunos; incentivar a participação dos familiares; reunir-se com familiares; mostraraos familiares as atividades realizadas.” (p. 228).</p>	Silva e Mendes (2008)
<p>“[...] no passado, essa relação fosse seguramente mais esporádica, menos intensa e de natureza diferente” (p. 163).</p> <p>“Escola e família intensificam suas relações de modo nunca antes conhecido” (p. 164)</p> <p>“[...] há hoje uma nítida acentuação das interações de face a face entre pais e educadores [...]” (p. 164).</p> <p>“De um lado, a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo sua ação aos aspectos corporais, morais, emocionais do processo de desenvolvimento. De outro, a família passa a reivindicar o direito de interferir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar. Não há mais uma clara delimitação de fronteiras.” (p. 164).</p>	Nogueira (2006)
<p>“A escola, por sua vez, parece se relacionarcom as famílias prioritariamente no sentido de umaexigência de complementaridade, com relação a suasexpectativas e através da atribuição de responsabilidadeaos alunos, por suas próprias dificuldades.Não parece haver um movimento sistemático nosentido de se buscar compreender a realidade vividapelos alunos e suas famílias.” (p. 393).</p> <p>“[...]a assimetria na relação família-escola éao mesmo tempo negada, mas também utilizada namanutenção das relações tais como estão acontecendona realidade institucional.” (p. 393).</p>	Ribeiro e Andrade (2006)
<p>“Ao invés de tornar a comunidade sua aliada, a escola acaba por distanciar-se cada vez mais de sua clientela. A relação família-escolatorna-se tensa e sofrida: os pais sentem-se humilhados por cobrançasagressivas;os professores sentem-se desvalorizados e solitários com o afastamentodos pais.” (p. 65).</p>	Asbahr e Lopes (2006)
<p>“As pesquisastêm demonstrado os benefícios daintegração família e escola, particularmente, quando o projeto pedagógico da escola abre espaço para a participação familiar e reconhece os papéis diferenciadosde ambas no processo de aprendizagem edesenvolvimento dos alunos.” (p. 305).</p>	Dessen e Polonia (2005)
<p>“Portanto, a relação família–escola basicamente depende de consenso sobre filosofia e</p>	Carvalho

Unidades de registro	Autores
currículo (adesão dos pais/mães ao projeto político-pedagógico da escola), e de coincidência entre, de um lado, concepções e possibilidades educacionais da família e, de outro, objetivos e práticas escolares. A relação família–escola também será variavelmente afetada pela satisfação ou insatisfação de professoras e de mães/pais, e pelo sucesso ou fracasso do/a estudante.” (p. 46).	(2004)
“A relação se dá de forma unilateral: <i>os pais</i> suspeitam algo a respeito da creche, mas não se dirigem à instituição para esclarecimentos ou suas dúvidas e idéias, adotando uma postura de como estivessem recebendo um “favor” da creche.” (p. 70). “[...] <i>a creche</i> , que suspeita de certos comportamentos e reações dos pais, mas não se coloca na posição de alguém que poderia tomar a iniciativa de aproximação e esclarecimento para resolução de problemas, preferindo (mesmo que inconsciente) manter uma postura ativa de oferecimento, se colocando como se estivesse prestando um “favor” a comunidade.” (p. 70).	Bhering e De Nez (2002)

Fonte: Própria autora

Nogueira (2006) define a relação família-escola por meio de uma retomada das mudanças ocorridas na instituição familiar e na instituição escolar, sendo que tais mudanças resultaram na intensificação da relação entre essas instâncias, tal qual a vemos hoje.

De acordo com Nogueira (2006), podemos observar dois momentos marcantes na história, que nos possibilitam visualizar as características da relação família-escola de acordo com o tipo de relação apresentada em cada um deles. No primeiro momento, no passado, nos deparamos com as fronteiras entre as famílias e a escola fixadas pela instituição escolar e pelos mestres, culminando em uma relação pouco intensa, marcada por encontros esporádicos. Hoje, no século XXI, nos deparamos com uma relação marcada pela redefinição dos papéis exercidos por cada instituição (família e escola), culminando na ausência de uma clara delimitação de fronteiras entre ambas. Tal redefinição resultou em uma intensificação da relação família-escola, caracterizada por: relação de intensa aproximação dessas duas instâncias (presença dos pais no recinto escolar e sua maior participação em determinadas atividades); relação marcada pela individualização, decorrente de uma acentuação das interações face a face (mãe/pai/avó/avô - professora/professor); diversificação dos contatos formais e informais; ampliação dos canais de comunicação, para além das reuniões oficiais de professores e da participação em associações de pais e mestres; existência hoje de palestras, cursos, “festas da família”, agenda escolar do aluno, bilhetes, contatos telefônicos, conversas na entrada e na saída das aulas; e a própria criança.

Bezerra *et. al.*(2010) e Oliveira e Marinho-Araújo (2010), ao analisarem a relação família-escola, procuram dizer que tipo de relação há entre a família e a escola através dos principais agentes envolvidos, a saber: o professor, a professora e os familiares de alunos e alunas. Segundo Bezerra *et. al.*(2010), ao analisar uma escola pública de ensino fundamental, onde, segundo eles, esta não contava com organizações favorecedoras de integração comunitária, tais como associação de pais e mestres, grêmios estudantis, etc., por meio dos

depoimentos dos alunos pertencentes a essa escola constatou-se que havia ali uma falta de interação entre a escola e a comunidade, chegando a não haver uma interação concreta para além da relação docente/direção e alunos e alunas. Os raros momentos em que os familiares de alunos e alunas participavam da escola limitavam-se aos serviços burocráticos, como entrega de boletins e requerimentos. No caso do conselho escolar, responsável pelo gerenciamento e fiscalização das verbas federais destinadas à escola, este não contava com a participação maciça da comunidade intra e extraescolar.

As ações escolares restringem-se a procedimentos administrativos e pedagógicos, encaminhados pela direção e pelos corpos técnico e docente, sem maiores interações com os alunos e a comunidade, os quais figuram apenas como peças obrigatórias ao funcionamento escolar que não conta com espaços de congregação comunitária como a APM e Conselho Escolar, que não atua com plenitude. (BEZERRA *et. al.*, 2010, p. 289)

Segundo Oliveira e Marinho-Araújo (2010), por meio de uma revisão de literatura, a relação família-escola, com base no olhar dado pelos familiares de alunos e alunas, caracteriza-se por um relacionamento superficial e limitado a situações “formais”, como as reuniões bimestrais e as comemorações, todas organizadas pela escola. Quanto às interações, na visão dos professores, não se caracterizam por ser uma parceria, uma vez que a escola não vê a família como uma instituição que possui objetivos comuns aos seus, e sim como um elemento reforçador das tarefas exigidas pela escola. Diante da análise realizada, Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 105), concluem

que a relação entre a família e a escola tem-se caracterizado por ser um fenômeno pouco harmonioso e satisfatório, uma vez que as expectativas de cada instituição ou de cada ator envolvido não são atendidas e se mostram pouco favoráveis ao crescimento e desenvolvimento dos alunos, os quais se aborrecem com a relação em vez de tê-la como fonte de apoio e colaboração.

Sobrinho e Alves (2013), por sua vez, observaram que as atuações da família e da escola dão-se por meio de uma via de complementaridade determinada pela instituição escolar, ou seja, a escola determina os modos de participação e de envolvimento dos pais na escolarização dos filhos.

Perez (2009) e Marcondes e Sigolo (2012), ao investigarem a relação família-escola em escolas públicas de ensino fundamental, fazem esses mesmos apontamentos, caracterizando a relação família-escola como uma relação unidirecional. Segundo as autoras, embora a escola reconheça a importância da participação familiar no processo de escolarização dos alunos e alunas, a relação estabelecida caracteriza-se como sendo

conflituosa e distante, sendo que a instituição escolar estabelece uma aproximação unidirecional com o grupo familiar, procurando-o somente quando o educando apresenta problemas disciplinares ou de aprendizagem. Tal relação resulta, quando os problemas não são sanados, no julgamento preconceituoso por parte da escola de que as famílias dos alunos são desinteressadas e negligentes no acompanhamento da escolarização dos filhos, imputando aos familiares de alunos e alunas, em sua maioria das camadas populares, boa parte da responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem dos mesmos.

Bhering e De Nez (2002), ao analisar alguns aspectos da relação entre uma creche pública e os familiares de seus alunos e alunas, também constataram que a relação entre família e escola se dá de forma unidirecional, sendo que o contato estabelecido pela creche com os familiares de alunos e alunas fica limitado a resoluções de problemas:

Segundo a creche, os pais têm medo de se comprometerem com a instituição, por isso preferem delegar a ela a responsabilidade dos cuidados e educação da criança. Desta forma, o envolvimento dos pais com a instituição só acontece quando são solicitados ou de acordo com as necessidades da criança. A creche, por sua vez, assume esta responsabilidade de forma enfática, excluindo os pais das decisões e comunicando-os sobre o que acontece com a criança somente quando é estritamente necessário, ou quando a creche, não consegue, sozinha, resolver problemas relacionados à criança (geralmente problemas de saúde e comportamento). (BHERING E de NEZ, 2002, p. 70)

Asbahr e Lopes (2006), ao realizarem entrevistas com professores e alunos de uma escola pública de ensino fundamental, observaram que a instituição escolar, ao colocar sobre os familiares de alunos e alunas das camadas populares a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem dos mesmos, guiada por um ideal de família que não condiz com a realidade das famílias de seus alunos, deixa de conhecê-las e de relacionar-se com elas, tornando a relação família-escola uma relação tensa e sofrida.

O artigo de Saraiva e Wagner (2013) tem como objetivo analisar as perspectivas da escola e da família sobre as vicissitudes da relação entre ambas, a partir dos depoimentos de familiares de alunos e alunas e professores da rede pública e particular de ensino fundamental. As autoras constatarem que, embora já estejam comprovados os benefícios da proximidade entre a família e a escola, ainda existem muitos empecilhos para que esta relação produza os melhores efeitos. Segundo as autoras “Não parece, portanto, haver um movimento da escola no sentido de compreender a realidade vivida por seus alunos e famílias. A assimetria nessa relação tende a perpetuar as dificuldades de construir uma aliança eficaz com a família a fim de favorecer melhor envolvimento do aluno no espaço acadêmico” (p. 744).

Nesta mesma linha de pensamento, Dessen e Polonia (2005) apontam outros fatores que dificultam a relação entre a família e a escola, impedindo que esta se concretize de forma eficaz para o desenvolvimento do aluno ou/e da aluna. Segundo as autoras, as barreiras culturais, quando ignoradas pela escola, ou o conjunto de crenças dos educadores e das educadoras produzem uma fraca integração entre a família e a escola, com consequências variadas.

Ao buscar compreender as relações entre família e escola, Dessen e Polônia (2005) analisaram as percepções de familiares de alunos e alunas e de professores e professoras sobre esta relação, e também as possíveis influências de tais relações sobre o desenvolvimento e a aprendizagem humana e os processos de aprendizagem. Com base em análises bibliográficas, apresentam em seu artigo alguns caminhos e resultados de uma relação família-escola caracterizada pela parceria entre elas. Destacam o projeto político-pedagógico da escola como a porta principal para essa relação, ao abrir espaço para a participação familiar e reconhecer os papéis diferenciados de ambas no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e alunas. Como benefícios de tal parceria destacam-se: possíveis transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade dos alunos; melhor compreensão dos familiares de alunos e alunas sobre a escola e a educação em geral; desenvolvimento, por parte dos familiares de alunos e alunas, de estratégias de acompanhamento e auxílio sistemático aos filhos.

Alves (2010), também destaca o papel do projeto político-pedagógico para que tenhamos uma boa relação família-escola e melhores resultados escolares dos alunos e alunas. Segundo a autora, nas escolas investigadas, onde o contexto escolar pesquisado tratava-se de instituições públicas de ensino fundamental reconhecidas em suas comunidades como de melhor qualidade, a relação com as famílias era parte do projeto pedagógico dessas escolas, bem como valorizada por todos os profissionais.

Cardelli e Elliot (2012), em um estudo avaliativo das relações estabelecidas entre alunos, gestores, comunidade do entorno, familiares, professores e técnicos pedagógicos de uma escola pública da região metropolitana do Rio de Janeiro, relacionam o bom desempenho da instituição escolar analisada, entre outros fatores, à participação da família e da comunidade na vida escolar.

A gestão participativa foi outro fator relevante para o bom resultado apresentado pela escola, uma vez que sua função de mediadora, em todas as situações ocorridas no espaço escolar, foi feita de forma dialógica, procurando a articulação, a participação e a opinião dos diferentes segmentos que constituem o grupo. Existe grande empenho e comprometimento da equipe gestora com o trabalho

desempenhado pelos diferentes segmentos da unidade escolar, organizando atividades e eventos variados, implementando, assim, o Projeto Político Pedagógico, integrando e estimulando toda a comunidade escolar, na atuação como cidadãos comprometidos e participantes. (CARDELLI e ELLIOT, 2012, P. 794 – 795)

Tavares e Nogueira (2013) também destacam, em análise bibliográfica, a relação de parceria entre a família e a escola como benéfica e produtiva, salientando que para se alcançar tal relação se faz necessário, primeiramente, que cada instituição veja a outra como complementar no processo educativo, e não como um obstáculo. Para as autoras

é necessário que os pais tenham um espaço para expor suas ideias e ouvir os professores. Da mesma forma, os professores devem se expressar e respeitar os pensamentos dos pais. A cooperação consiste em que um se coloque no lugar do outro, em que família e escola se reconheçam como parceiras, como agentes de uma mesma ação: a educação (TAVARES e NOGUEIRA, 2013, p.54)

E para que essa parceria ocorra, Tavares e Nogueira (2013) destacam que a escola desempenha um papel relevante e fundamental, no sentido de corresponder às expectativas de formação nela depositadas pelas famílias e pela sociedade como um todo, em busca de uma relação família-escola pautada no diálogo e na cooperação entre ambas as partes.

Brandão, Canedo e Xavier (2012) também destacam em seu artigo o importante papel do diálogo para a construção de uma relação pautada na parceria entre a família e a escola. Segundo as autoras, ao observarem a realidade escolar de escolas públicas e privadas, essa seria uma característica das melhores escolas.

Ao analisar os comportamentos dos profissionais da escola e dos familiares de crianças com deficiência, Silva e Mendes (2008) identificaram algumas categorias relacionadas aos comportamentos que visam uma relação de parceria colaborativa entre a instituição familiar e a instituição escolar, a saber: o diálogo entre família e escola; a realização de um trabalho de complementaridade, no qual os familiares dão continuidade ao trabalho realizado pelos profissionais; o reconhecimento dos limites de cada instituição; o respeito recíproco; o reconhecimento que pode ser demonstrado por meio de elogios e agradecimentos; confiança; visita à instituição escolar e participação nas atividades por ela realizadas.

Para Carvalho (2004) a relação família-escola depende da adesão dos pais/mães ao projeto político-pedagógico da escola, e coincidência entre, de um lado, concepções e possibilidades educacionais da família e, de outro, objetivos e práticas escolares.

Em suma, se há concordância acerca do conteúdo, método e da qualidade do ensino oferecido pela escola, isto é, apoio tácito dos pais/mães, e aprendizagem satisfatória dos filhos/as, isto é, convergência positiva do aproveitamento individual e da eficácia escolar, tudo vai bem nas relações família-escola. Mas, se os resultados são insatisfatórios ou deficientes, seja em termos individuais ou institucionais, ou se há conflitos entre o currículo escolar e a educação doméstica, então há problemas. (CARVALHO, 2004, p. 46).

Oliveira e Marinho-Araújo (2010), Perez (2009) e Saraiva e Wagner (2013) argumentam que a relação família-escola é definida por seus agentes (professores e professoras, alunos e alunas e seus familiares), sendo a maneira como cada um visualiza a sua relação com o outro um dos principais (se não o principal) determinantes da relação.

Ribeiro e Andrade (2006) entendem que a relação família-escola, tal qual a vemos hoje, é marcada por uma assimetria e hierarquização da escola para com a família. Para os autores, a relação estabelecida pela escola baseia-se em uma ação de complementaridade, sem, contudo, que esta compreenda a realidade vivida pelos alunos e alunas e seus familiares. Tal assimetria parece contribuir para a perpetuação da dinâmica de exclusão de parte das camadas populares da escola pública. Nas palavras de Ribeiro e Andrade (2006, p. 393):

A escola, por sua vez, parece se relacionar com as famílias prioritariamente no sentido de uma exigência de complementaridade, com relação a suas expectativas e através da atribuição de responsabilidades aos alunos, por suas próprias dificuldades. Não parece haver um movimento sistemático no sentido de se buscar compreender a realidade vivida pelos alunos e suas famílias. Assim, a escola complementa, através da assunção de um papel social estereotipado, em que a hierarquização do saber é mantida, a postura submissa e não verdadeiramente participativa dos pais.

Nesta primeira categoria pudemos destacar aquilo que os artigos, aqui analisados, têm revelado sobre os tipos de relação família-escola desenvolvidos nas instituições escolares, tanto da rede pública de ensino, quanto da rede particular.

Este grupo de trabalhos tem apresentado dois tipos preponderantes de relação família-escola. De um lado, encontramos uma relação marcada pela superficialidade e limitada, caracterizada pela pouca interação entre ambas as instituições, familiar e escolar. Em alguns casos esse tipo de relação foi apresentado acompanhado pela ausência de estratégias por parte da instituição escolar, apontada como a responsável por essa aproximação, ficando a relação sujeita aos encontros “formais”, como as reuniões de pais e comemorações, caracterizando-se como uma relação família-escola unidirecional.

De outro lado, como ponto máximo para a relação família-escola, foi destacada a relação marcada pela parceria entre ambas as instituições, familiar e escolar. Este tipo de

relação, como apresentado aqui, apresenta uma visão de complementaridade entre ambas as instituições, em que a escola vê os familiares dos alunos e alunas como aqueles que possuem objetivos comuns aos seus, e não como um elemento reforçador das tarefas exigidas pela escola. Neste tipo de relação há a presença de organizações favorecedoras de integração comunitária, tais como: associação de pais e mestres; grêmios estudantis; projeto político-pedagógico da escola; diálogo entre família e escola; trabalhos de complementaridade entre ambas as instituições; reconhecimento dos limites de cada uma delas; respeito e confiança como a porta principal para esta relação, ao abrir espaço para a participação familiar e reconhecer os papéis diferenciados da família e da escola no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e alunas.

## 2.2. Responsabilidade pela aproximação família-escola

Seja como for a relação existente entre a família e a escola, encontramos nos artigos indicações sobre qual delas teria a responsabilidade de iniciá-la, ou seja, a quem cabe a iniciativa de começar a relação de colaboração mútua.

Esta subseção destaca o que os artigos revelam sobre quem vem a ser o principal responsável pela aproximação entre as instituições familiar e escolar.

Dentre os artigos selecionados e aqui analisados, tal questão quanto à responsabilidade pela aproximação se faz presente em: Tavares e Nogueira (2013), Marcondes e Sigolo (2012), Oliveira e Marinho-Araújo (2010), Perez (2009), Cruz e Santos (2008) e Bhering e De Nez (2002).

O quadro 4, apresenta as “unidades de registro” com os recortes/excertos que deram subsídio para a análise realizada e os respectivos autores dos artigos.

QUADRO 4 – “unidades de registro” e autores correspondentes à categoria “Responsabilidade pela aproximação família-escola”

Unidades de registro	Autores
“A despeito das situações-problema que permeiam a relação família-escola, acredita-se que a iniciativa de construir uma relação harmoniosa entre as duas instituições deve ser de responsabilidade da escola e de seus profissionais, que têm uma formação específica.” (p. 107).	Oliveira e Marinho-Araújo (2010)
“A escola é considerada instituição que pode iniciar os processos comunicativos. Dessa forma, se não desenvolver maneiras eficazes e adequadas para realizar esta comunicação, haverá repercussão negativa nas relações entre as instâncias” (p. 93).	Marcondes e Sigolo (2012)

<p>“[...] No sentido propositivo de colaboração com os pais, pensamos que a escola é legitimamente responsável por desconstruir essas fronteiras. Primeiro, porque estamos capacitada em sua função social e, segundo, porque historicamente preserva as diferenças sociais e cabe-lhe caminhar adiante de seu tempo.” (p.453).</p>	<p>Cruz e Santos (2008)</p>
<p>“Ao analisar a dinâmica escolar, a pesquisa de Perez (2004) denuncia que é possível verificar que o professor é o elemento chave, <i>aquele que dá vida</i> ao processo de ensino-aprendizagem, portanto, das práticas escolares, inclusive aquelas relacionadas à relação família-escola.” (p. ).</p>	<p>Perez (2009)</p>
<p>“A escola deve favorecer este espaço de construção e de interação, no qual os projetos pedagógicos trabalhem necessidades e problemas, favorecendo a valorização da informação e da formação dos alunos, levando-os a pensar e construir pensamentos sobre a sociedade.” (p. 51).</p> <p>“E para que essa parceria ocorra, a escola desempenha papel relevante e fundamental no sentido de corresponder às expectativas de formação nela depositadas pelas famílias e pela sociedade como um todo.” (p. 51).</p> <p>“É necessário que a escola se responsabilize por criar estratégias que propiciem um estreitamento da sua relação com as famílias.” (p. 52).</p> <p>“Destaca-se, mais uma vez, o papel do professor, pois ele é o agente facilitador desse processo.” (p. 53).</p> <p>“No entanto, ressalta-se que o professor, sozinho, não pode ser responsabilizado por esta tarefa tão complexa. A proximidade e interação entre famílias e escolas devem ser pensadas no interior de ações mais amplas das políticas públicas de educação no Brasil.” (p. 53).</p>	<p>Tavares e Nogueira (2013)</p>
<p>“A literatura nos indica (Bastiani, 1993) que a base do envolvimento de pais é o compromisso de toda a instituição e da equipe que trabalha direta e indiretamente com a criança e trabalhar na mesma direção: a iniciativa tem o seu ponto de partida comum e cada turma de crianças, com suas necessidades específicas, definiria as peculiaridades do envolvimento de pais, para atender a diversidade encontrada em cada turma.” (p. 70).</p> <p>“[...] a literatura indica (Epstein, 1987; Laureau, 1989) que é responsabilidade da instituição informar aos pais e indicar as maneiras de como poderiam ajudar a criança no seu desenvolvimento e crescimento complementando assim o trabalho feito na creche.” (p. 67).</p>	<p>Bhering e De Nez (2002)</p>

Fonte: Própria autora

Segundo esses autores e autoras, para uma relação família-escola harmoniosa e de parceria intensa, é preciso que a responsabilidade da iniciativa seja da escola, representada, sobretudo pelas professoras e pelos professores (OLIVEIRA E MARINHO-ARAÚJO, 2010; MARCONDES E SIGOLO, 2012; BHERING e DE NEZ 2002).

A despeito das situações-problema que permeiam a relação família-escola, acredita-se que a iniciativa de construir uma relação harmoniosa entre as duas instituições deve ser de responsabilidade da escola e de seus profissionais, que têm uma formação específica. Contudo, os parâmetros para esta relação não devem se basear, apenas, na função de orientar os pais sobre como ensinar seus filhos, como tem preconizado a escola. (OLIVEIRA E MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 107).

“A escola é considerada instituição que pode iniciar os processos comunicativos. Dessa forma, se não desenvolver maneiras eficazes e adequadas para realizar esta comunicação, haverá repercussão negativa nas relações entre as instâncias.” (MARCONDES e SIGOLO, 2013, p. 93).

Para Perez (2009), o educador é o elemento chave, *aquele que dá vida* ao processo de ensino-aprendizagem e às práticas escolares, inclusive às relacionadas à relação família-

escola. Seus conhecimentos, suas posturas e representações determinam, em parte, o que fazem no contato com os educandos e, de modo correlato, com seus familiares.

Tavares e Nogueira (2013) destacam o papel do professor como o agente facilitador da relação de parceria entre família e escola, com vistas ao bom resultado dos processos de ensino e aprendizagem. Segundo as autoras, o professor deve conhecer tanto o funcionamento da escola quanto o histórico social do seu aluno e, com isso, estabelecer estratégias favorecendo o respeito, a compreensão e o desenvolvimento dos mesmos nos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, o professor, sozinho, não pode ser responsabilizado por esta tarefa tão complexa. A proximidade e interação entre famílias e escola devem ser pensadas no interior de ações mais amplas das políticas públicas de educação no Brasil.

Bhering e De Nez (2002), atribuem esta responsabilidade a toda a instituição escolar, cabendo a ela envolver os familiares de alunos e alunas nas atividades e propostas desenvolvidas pela escola, complementando assim o trabalho feito por ela, objetivando ajudar a criança no seu desenvolvimento e crescimento.

Para Cruz e Santos (2008), a fim de desconstruir certas fronteiras que impeçam a relação entre a família e a escola, esta precisa que os professores usufruam tempo pedagógico que lhes permita enxergar a complexidade da relação família-escola, para encontrar, coletivamente, meios de favorecê-la em proveito da atividade-fim da escola, que é o bom desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos educandos.

Nesta subseção, observamos o que os artigos têm revelado quanto à responsabilidade pela aproximação entre a família e a escola, sendo que todos os artigos, aqui analisados, indicaram a instituição escolar como a responsável por esta aproximação.

Desse modo, podemos dizer, com base nos artigos analisados, primeiro, que não cabe apenas à escola promover a relação de colaboração mútua com a família, mas também às políticas públicas do setor; segundo, que a escola, na parte que lhe cabe nesta tarefa, não tem cumprido bem sua função, uma vez que, em muitos casos, apenas cobra das famílias a iniciativa desta relação, reforçando nelas o sentimento de ansiedade, vergonha e incapacidade.

### **2.3. Principais dificuldades enfrentadas na relação**

Em meio aos diversos tipos de relação família-escola, e considerando a dúvida existente quanto ao responsável maior, dentre ambas, pela iniciativa da mesma, e pela melhor forma dela acontecer, foi possível destacar algumas dificuldades nos artigos analisados, a saber: Saraiva e Wagner (2013), Cruz (2013), Ferreira (2013), Pereira e Oliveira (2012),

Marcondes e Sigolo (2012), Ferrera e Barrera (2010), Perez (2009), Santos e Carvalho (2009), Silveira (2009), Cruz e Santos (2008), Cruz (2007), Dessen e Polonia (2007), Ribeiro e Andrade (2006), Asbahr e Lopes (2006), Dessene Polonia (2005), Bertan (2005), Silva e Cunha (2005), Viana (2005) e Bhering e De Nez (2002).

As “unidades de registro” que remeteram à análise de quais as *principais dificuldades* enfrentadas pela família e pela escola na sua relação, encontram-se no quadro 5.

QUADRO 5 – “unidades de registro” e autores correspondentes à categoria “Principais dificuldades enfrentadas na relação”

Unidades de registro	Autores
<p>“de fato, os professores que provêm de contextos culturais diferentes dos seus alunos, são menos propensos a conhecer esses sujeitos e suas famílias se comparados àqueles que provêm de contextos culturais semelhantes aos das famílias que atendem na escola. Além disso, as diferenças culturais entre professores e famílias fazem com que os primeiros acreditem que os alunos e pais sejam desinteressados ou não envolvidos como deveriam na escolarização dos seus filhos.” (p. 741).</p> <p>“De fato, por parte dos professores, algumas barreiras são identificadas para o estabelecimento de uma boa relação, tais como a apatia dos pais no que tange aos assuntos escolares e a sua própria limitação de tempo para contatar com a família” (p. 742).</p> <p>“Nessa dinâmica de interação, os encontros entre família e escola tendem a ocorrer, na maioria das vezes, devido a problemas comportamentais – situações nas quais a família é considerada como ineficiente para transmitir adequadas concepções de mundo e valores às crianças” (p. 742).</p> <p>“Outro obstáculo à participação e engajamento é a crença de alguns pais de que seu envolvimento poderia prejudicar a independência e autonomia dos filhos” (p. 743).</p> <p>“Por parte da família, no entanto, há alguns fatores inibitórios de participação, os quais podem incluir desde a sua baixa autoestima, alienação e desconfiança, até a desvalorização de seus recursos, a partir do momento em que percebem a escola de forma idealizada, como detentora do saber formal” (p. 743).</p>	Saraivae Wagner (2013)
<p>“[...]apesar da grande maioria dos pais/mães entrevistadas possuir uma história de escolarização marcada por dificuldades e abandonos precoces, buscam para os(as) filhos(as) uma permanência na escola mais alargada possível, como forma de garantir, via educação formal, um futuro mais próspero.” (p. 102).</p>	Cruz (2013)
<p>“Na escola, o cuidado está relacionado à aplicação de conhecimentos e rotinas planejadas e, diante do insucesso, tende-se a responsabilizar as crianças e suas famílias. [...] Os profissionais atribuem falta de interesse, “desestrutura” ou “distúrbios” às crianças e famílias quando se ajustam às demandas institucionais, sem incluírem si mesmos como parte do contexto que contribui para que a situação da criança seja como é.” (p. 513).</p>	Bustamante (2013)
<p>“Há uma alta expectativa dos pais em relação à escola. As famílias esperam que a escola promova um futuro melhor e mais digno para seus filhos, contrariando o “mito da omissão parental” (LAIHRE, 2004, p. 334).” (p. 92).</p> <p>“A partir dos resultados obtidos, podemos considerar que a escola conhece pouco os contextos familiares em que seus alunos estão inseridos, sobretudo o ambiente letrado familiar. A comunicação com as famílias é muito restrita, e os pais acabam assumindo uma postura passiva no processo de escolarização de seus filhos.” (p. 93).</p>	Ferreira (2013)
<p>“No que tange as famílias, pode-se dizer que é chamada ao convívio escolar apenas em situação de caráter coercitivo, colocado como consensual, sendo reunido de pais e mestres, na qual estão recebendo avaliações sobre de suas crianças ou adolescentes, e quando para tratar individualmente de casos excepcionais, no geral quando as condutas do aluno ou de seus representantes familiares não atendem ao esperado pela escola, ou ainda, são chamados para serviços gratuitos, como faxinas, consertos e arrecadações de fundos.” (p. 50).</p>	Pereira e Oliveira (2012)

<p>“Embora um sistema escolar transformador possa reverter estes aspectos negativos, mediando e estimulando ações positivas e um desempenho satisfatório, a própria escola ignora ou minimiza os efeitos que vêm de outros contextos e que influenciam significativamente a aprendizagem formal do aluno.” (p. 306).</p> <p>“Os conflitos e limitações na sua participação podem ser produtos de sua imagem negativa como pais, de sua própria experiência escolar ou de um sentimento de inadequação em relação à aprendizagem.” (p. 306).</p> <p>“[...] se os professores estabelecem um contato distante, rígido, baseado apenas no conteúdo, os pais também adotam essa postura e percebem a relação com a escola como um momento que gera ansiedade e frustração.” (p. 308).</p>	<p>Dessen e Polonia (2005)</p>
<p>“Na escola, a intimidade da vida privada é posta à mostra pelos filhos, sem pudores, e os pais muitas vezes, são rapidamente julgados por alguns contextos de escola e pelos professores, havendo, então, a indisposição instantânea e gratuita, posto que muitas vezes o que é trazido à tona é um problema ou um funcionamento familiar e que não caberia vir ao espaço público.” (p. 451).</p> <p>“[...] muitas vezes os pais são chamados à escola apenas para ouvir as reclamações ou o que está errado, raramente o que está bem, ou mais raramente são chamados para dar sugestões. Não parece haver de fato um movimento de busca de parceria.” (p. 453).</p> <p>“Ou seja, existem hierarquias que essas instituições carregam em seu bojo, e a indefinição de papéis no desenvolvimento humano no espaço da família e da escola levando a uma situação de litígio e desgaste, pois se confundem afetos e papéis sociais.” (p. 453).</p>	<p>Cruz e Santos (2008)</p>
<p>“A relação família-escola, habitualmente desenvolvida de forma unidirecional e preconceituosa, imputa aos responsáveis das camadas populares boa parte da responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem das crianças e adolescentes [...]” (p. 93).</p> <p>“[...] O contato com estas famílias ocorre somente quando o educando apresenta problemas disciplinares ou comportamentais, sugerindo que a causa destas perturbações seja a desestrutura familiar” (p. 93).</p> <p>“Outros fatores que desencadeiam o retraimento e o distanciamento são os assuntos e as formas de abordá-los. [...] sempre enfocando os “erros” dos familiares e indicando o que precisa ser melhorado.” (p. 96).</p>	<p>Marcondes e Sigolo (2012)</p>
<p>“Esse resultado sugere que o fato da criança pertencer a uma família com organização tradicional ou alternativa não influencia no seu desempenho escolar. Portanto, o desempenho comprometido de um aluno não pode ser atribuído pelo professor, como ocorre frequentemente, à organização familiar da criança.” (p. 468).</p> <p>“Com relação à constituição familiar, os resultados da pesquisa indicam que organizações familiares não convencionais, que fogem ao modelo nuclear composto por pai, mãe e filhos, não se encontram associadas a baixo desempenho escolar, o que ajuda a desmistificar a ideia da “família desestruturada” como importante causa do fracasso escolar dos alunos da rede pública.” (p. 471).</p>	<p>Ferrera e Barrera (2010)</p>
<p>“Já os estudos sobre as representações de pais de alunos sobre a escola pública revelam que eles valorizam sim, a escolarização, sendo esta o principal meio de ascensão na escala social, além de proporcionar a continuidade dos valores passados pela família, preparando a criança para a vida adulta” (p. 386).</p> <p>“Observou-se, neste estudo, que o conhecimento propagado pela escola é visto e vivido pelos pais como superior ao seu, o que parece levá-los a pensar que não possuem os requisitos necessários para tornar seus questionamentos legítimos.” (p. 392)</p> <p>“[...] Eles se colocam, na maioria das vezes, de forma submissa e não questionadora, mesmo diante dos descompassos entre as exigências da escola e sua realidade, tecendo, nessas situações, justificativas para suas dificuldades.” (392).</p>	<p>Ribeiro e Andrade (2006)</p>
<p>“Todavia um problema que pode estar ocorrendo no exercício da relação família-escola é a maneira adotada em que a instituição escolar estabelece uma aproximação unidirecional com o grupo familiar, procurando somente quando o educando apresenta problemas disciplinares ou de aprendizagem.” (p. 34).</p>	<p>Perez (2009)</p>

<p>“No entanto, a escola ainda não abriu “espaços necessários” à participação da família, mesmo para aqueles que convivem diariamente no seu interior. De forma velada ou não, a escola procura aplicar mecanismos de exclusão do aluno e da família.” (p. 3).</p> <p>“Quando chamados à escola ou quando a buscam voluntariamente, os pais às vezes, são tratados de maneira arrogante ou com paternalismo, escravizando qualquer possibilidade reivindicatória.” (p. 3).</p> <p>“[...] o porquê os pais não participam da vida da escola. São chamados não para dialogar sobre seus filhos, mas, para atender uma norma burocrática da escola. Para receberem chamadas e não orientações visando o melhor desempenho dos filhos.” (p. 5).</p> <p>“A escola não abre espaço físico ou político aos seus usuários, ela tem “dono” e, esse dono é situado na figura dos personagens que se apropriam da escola como sendo sua propriedade particular.” (p. 5).</p>	Bertan (2005)
<p>“[...]foi possível identificar representações sociais de família, pela fala das professoras pesquisadas, evidenciando o quanto a família, organizada nos moldes tradicionais, seria a maneira mais correta de ser o esteio para o desenvolvimento do indivíduo. Dessa maneira, percebe-se que as representações sociais de família, para esse grupo de professoras, ainda têm, em sua maioria, uma conotação de tradicionalismo para que seja considerada uma família, em seu sentido pleno.” (p. 7).</p>	Silva e Cunha (2005)
<p>“O desconhecimento sobre as diversas formas de envolvimento dos pais com a creche pode gerar uma desvalorização das capacidades e potencialidades dos pais” (p. 67).</p> <p>“A creche, por não saber como lidar e aproveitar o que a comunidade pode oferecer, vê os pais como impossibilitados de contribuir mais com o trabalho com as crianças dentro da creche.” (p. 67).</p> <p>“Diante disto, os pais se colocam numa postura passiva de favorecimento e gratidão diante dos serviços oferecidos pela creche.” (p. 68).</p> <p>“Percebe-se no discurso dos pais, uma certa relutância: por um lado, pode se tornar muito ameaçador emitir suas reais opiniões a respeito da creche, professores e o tratamento recebido por eles; por outro lado, percebe-se uma falta de conhecimentos sobre a creche que não os permitem formar opiniões sobre a mesma [...]” (p. 68).</p> <p>“O contato distante entre pais e creche provoca nos pais um certo retraimento, pois poucos se expõem falando sobre seus filhos ou sua vida particular.” (p. 68).</p> <p>“A percepção da creche sobre sua relação com os pais é de confronto. Afirmam que muitos pais abusam da abertura propiciada pela creche, não cumprindo as regras e normas estabelecidas pela mesma, comprometendo assim, uma atuação que fomenta o envolvimento de pais, [...]” (p. 69).</p>	Bhering e De Nez (2002)
<p>“Essa rigidez foi entendida em função dos pais acreditarem que o saber da escola é inquestionável. Por isso, eles distanciam-se da escola, excluindo, praticamente todas, as possibilidades de avaliação e discussão acerca das ações educativas da escola. Para os pais dos casos estudados, os professores são ‘especialistas e profissionais’ na educação de crianças, e por isso ‘sabem o que fazem’. Estes, por sua vez, se dizem pouco conhecedores e estudiosos sobre este ‘assunto’, apesar de relatarem buscar leituras e ‘dicas’ sobre a educação dos filhos em livros.” (p. 95).</p>	Silveira (2009)
<p>“escola não é responsável única pela responsabilização quase exclusiva das mães pelos encargos da educação doméstica e escolarização das crianças, mas, através do currículo em ação, opera seu reforço e naturalização, ratificando a polaridade e hierarquia de gênero, e os estereótipos de maternidade e paternidade, quando deveria desconstruí-los. Consequentemente, promove a culpabilização materna em face dos problemas e dificuldades apresentados pelas crianças e jovens.” (p. 205).</p>	Santos e Carvalho (2009)
<p>“A ideia de que a escola supre melhor a função de cuidar das crianças, revelando que a família não é preparada tecnicamente para tal tarefa, parece ser corroborada entre estes participantes, ligando-se também à categoria “culpa da família”. Nesta, observamos que os pais entrevistados têm consciência de que as professoras associam os problemas de comportamento da criança às práticas familiares. Sobre isso, estudos recentes (Chechia &amp; Andrade, 2005; Oliveira, 2002) descrevem que tal ideia é frequente e tende a afastar os pais da escola e dificultar a comunicação entre ambos.” (p. 289).</p>	Silveira e Wagner (2009)

<p>“Geralmente, os professores reconhecem que a participação da família no acompanhamento dos seus filhos/tutelados em suas vidas escolares é extremamente importante para o bom desempenho dos alunos. Não obstante, quase sempre, essa expectativa em relação à família transforma-se em acusação, delegando aos pais/responsáveis total responsabilidade pelo mau desempenho do discente na escola.” (p. 30).</p> <p>“[...]os alunos são oriundos de famílias de classes populares – entre as quais encontram-se os maiores percentuais de vítimas do chamado fracasso escolar – visto que, em sua maioria, não se enquadram no modelo de família considerado parâmetro pelos professores [...]” (p.30).</p> <p>“Estudos têm apontado que, ao contrário do que acusa a escola, os pais/responsáveis pelos alunos têm se ausentado da escola, não por desinteresse, mas, porque se sentem inferiorizados [...]” (p. 41).</p> <p>“Ao refletir sobre as condições em que se processam as relações estabelecidas entre a família e a escola, percebemos nitidamente que um dos elementos que mais influenciam, de forma negativa, nessas relações é a forma como a escola insiste em ver as famílias que não se encontram inscritas nos padrões da família nuclear.” (p. 42).</p>	Cruz (2007)
<p>“Um das dificuldades na integração família-escola é que esta ainda não comporta, em seus espaços acadêmicos, sociais e de interação, os diferentes segmentos da comunidade e, por isso, não possibilita uma distribuição equitativa das competências e o compartilhamento das responsabilidades.” (p. 28).</p>	Dessen e Polonia (2007)
<p>“Analisando as hipóteses apresentadas pelas professoras, podemos perceber que estas giram em torno dos problemas familiares e individuais dos alunos. Em raros momentos há menção à responsabilidade da escola na construção dessas queixas ou reflexão sobre o trabalho docente.” (P. 61).</p> <p>“À família é atribuída outra parcela da culpa pelos problemas escolares. Os alunos não aprendem porque sua constituição familiar não é favorável ao bom desenvolvimento psíquico e ao sucesso escolar: os pais são promíscuos, violentos, não valorizam a escola, não dão atenção, ficam muito tempo fora de casa.” (p. 64).</p>	Asbahr e Lopes (2006)
<p>“Esses professores, tendo que levar em conta e interpretar as formas específicas de inserção das camadas populares no universo escolar, invocam com frequência a “demissão” dos pais.” (p. 113).</p>	Viana (2005)

Fonte: Própria autora

Para Ribeiro e Andrade (2006), os professores e professoras, ao basearem sua prática docente na falsa crença de que as famílias com nível socioeconômico inferior não estão preocupadas com seus filhos, são levados a um desconhecimento da verdadeira realidade de seus alunos, adotando posturas preconceituosas, que impedem a relação de parceria entre a família e a escola. Tal crença é falsa, pois muitos estudos sobre as representações que as famílias dos alunos e alunas fazem sobre a escola pública têm revelado que elas valorizam, sim, a escolarização como principal meio de ascensão na escala social, além de preparar a criança para a vida adulta.

O artigo de Cruz (2013), no qual encontramos uma investigação pautada no meio rural, também revela a valorização dada à escola pelos familiares dos alunos e alunas. Segundo o autor, os familiares dos alunos e alunas, de uma instituição escolar de ensino médio rural, veem na escola a oportunidade de seus filhos e filhas garantirem um futuro mais próspero.

Bhering e De Nez (2002) revelam que a instituição escolar, por não saber como lidar com a comunidade e aproveitar o que ela pode oferecer, e ao expressar um desconhecimento

das diversas formas de envolvimento dos familiares de alunos e alunas com a escola, vê os pais como desmotivados e evasivos por não se envolverem com questões relacionadas à estimulação, aprendizagem e cuidados básicos da criança, bem como impossibilitados de contribuir mais com o trabalho dentro da escola.

Alguns estudos destacam que, de fato, os professores provenientes de contextos culturais diferentes do dos seus alunos têm mais dificuldades para conhecer o universo cultural dos mesmos e de suas famílias. Além disso, as diferenças culturais entre professores e alunos criam a expectativa, nos professores, de que os alunos e seus pais não se interessam pela escolarização, o que dificulta o reconhecimento da família como elo importante da cadeia de relações necessárias para um bom trabalho da escola, e um bom desempenho dos alunos (SARAIVA e WAGNER, 2013; DESSEN e POLONIA, 2005).

O contato da escola com as famílias de seus alunos e alunas, apenas quando eles apresentam problema disciplinar ou comportamental, também aparece como uma dificuldade para uma efetiva relação de parceria entre família e escola. É o que revelam os artigos de Saraiva e Wagner (2013), Marcondes e Sigolo (2012), Perez (2009), Cruz e Santos (2008), Pereira e Oliveira (2012) e Dessen e Polonia (2005).

Segundo Saraiva e Wagner (2013) e Dessen e Polonia (2005), há, igualmente, uma falsa crença, por parte dos professores, de que os pais com nível socioeconômico inferior não têm nada a contribuir com o currículo escolar, porque não teriam formação educacional elevada. Por isso, sua participação deveria restringir-se ao comparecimento às reuniões de entregas de boletins. Nessa dinâmica de interação, os encontros entre família e escola tendem a ocorrer na maioria das vezes, em função de problemas comportamentais apenas – situações nas quais a família é considerada como incompetente para transmitir adequadas concepções de mundo e valores às crianças.

Bustamante (2013), ao analisar a relação entre família, escola, serviços de saúde e comunidade, enfocando o cuidado e o desenvolvimento infantil em um bairro de baixa renda de Salvador, Bahia, apontou que diante do insucesso do aluno ou da aluna, os profissionais da instituição escolar atribuem a responsabilidade, por esse insucesso, aos próprios alunos e alunas e aos seus familiares.

Outra causa presente nos artigos, diz respeito às representações negativas sobre as famílias reproduzidas no interior das escolas. Ao representar as famílias dos alunos provenientes das camadas populares como desinteressadas, ausentes das reuniões e, conseqüentemente, do acompanhamento da escolarização de seus filhos e filhas, a escola acaba por imputar a elas boa parte da responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem

dos alunos e das alunas (MARCONDES e SIGOLO, 2012; CRUZ e SANTOS, 2008; PEREZ, 2009).

[...] são vistas como famílias desinteressadas, ausentes das reuniões e do acompanhamento da escolarização de seus filhos. O contato com estas famílias ocorre somente quando o educando apresenta problemas disciplinares ou comportamentais, sugerindo que a causa destas perturbações seja a desestrutura familiar. (MARCONDES e SIGOLO, 2012, p. 93).

“[...] muitas vezes os pais são chamados à escola apenas para ouvir as reclamações ou o que está errado, raramente o que está bem, ou mais raramente são chamados para dar sugestões. Não parece haver de fato um movimento de busca de parceria.” (CRUZ e SANTOS, 2008, p. 453).

Todavia um problema que pode estar ocorrendo no exercício da relação família-escola é a maneira adotada em que a instituição escolar estabelece uma aproximação unidirecional com o grupo familiar, procurando-ossamente quando o educando apresenta problemas disciplinares ou de aprendizagem. Acredita-se que os professores supõem que é de responsabilidade da família resolver os problemas escolares de seus filhos. (PEREZ, 2009, p. 34).

Silveira e Wagner (2009), ao analisarem as continuidades e descontinuidades na relação família-escola frente aos problemas de comportamento da criança, também encontraram, entre os professores/professoras e familiares de alunos e alunas entrevistados, a ideia de que a instituição escolar desenvolve melhor a função de cuidar das crianças do que seus familiares, revelando que a família não seria preparada tecnicamente para tal tarefa. As autoras também destacaram a percepção dos familiares de alunos e alunas de que a instituição escolar os responsabiliza pelos problemas comportamentais dos alunos e alunas, o que, conseqüentemente, dificulta a comunicação entre ambas as instituições.

Para Santos e Carvalho (2009), diante dos problemas e dificuldades apresentados pelos alunos e alunas, a culpa pela não aprendizagem, conseqüentemente, recai sobre a figura materna. De acordo com as autoras

é senso comum em nossa sociedade que o dever de cuidar das crianças é das mães, mesmo aquelas economicamente ativas, provedoras do lar, e que trabalham muitas horas longe de casa. Não é surpreendente, pois, a constatação de que elas são as responsáveis quase exclusivas pelo acompanhamento escolar das crianças, assumindo também todos os encargos dele decorrentes – o comparecimento à escola em atendimento a chamadas, convites, e o dever de casa cotidiano. (SANTOS E CARVALHO, 2009, p. 198)

Segundo Cruz e Santos (2008), a indefinição de papéis da família e da escola, uma vez que se confundem afetos e papéis sociais, gera, em ambas as instituições uma situação de

desgaste e confusão quanto ao seu papel para com o desenvolvimento humano dos alunos e das alunas, ou filhos e filhas, em formação.

Segundo Cruz (2007, p.30) “os profissionais da educação acreditam, de modo geral, que existem, entre outras questões, duas fortes razões que levam os alunos a um mau rendimento escolar: a primeira, é porque as famílias encontram-se “desestruturadas”; e a segunda, deve-se ao fato de seus genitores/responsáveis não se envolverem, de forma comprometida com a vida escolar de SEUS FILHOS.”. Saraiva e Wagner (2013), Bertan (2005), Marcondes e Sigolo (2012), Cruz e Santos (2008), Dessen e Polonia (2005) e Silveira (2009), cada um a partir de seu referencial teórico, trazem em seus artigos diversas causas para a *suposta* apatia dos familiares de alunos e alunas, apontada pela instituição escolar, no que tange aos assuntos escolares.

Segundo Saraiva e Wagner (2013), tal apatia é vista por parte dos professores como uma barreira para o estabelecimento de uma boa relação com os familiares de alunos e alunas. As autoras apontam a existência de alguns fatores inibitórios da participação dos familiares dos alunos e alunas como o resultado de uma falsa crença, por parte de alguns pais, de que seu envolvimento poderia prejudicar a independência e autonomia dos seus filhos, o que poderia levar a um desprendimento quanto ao acompanhamento da vida escolar dos filhos e filhas, como apregoa a instituição escolar, bem como à baixa autoestima, alienação, desconfiança, e desvalorização de seus recursos. Esses fatores inibidores seriam fruto de uma falsa tomada de consciência da família a partir do momento em que percebe a escola de forma idealizada e distante de si.

Para Bertan (2005, p. 3) “a escola ainda não abriu ‘espaços necessários’ à participação da família, e nem mesmo para aqueles que convivem diariamente no seu interior. De forma velada, ou não, a escola procura aplicar mecanismos de exclusão do aluno e da família”. De acordo com o autor, tal fato evidencia-se no tratamento dispensado aos familiares de alunos e alunas pela escola, que os trata de maneira arrogante ou com paternalismo, minimizando qualquer possibilidade reivindicatória por parte destes quando chamados à escola, ou quando a buscam voluntariamente.

Ribeiro e Andrade (2006, p. 392) observaram, em seu estudo, “que o conhecimento propagado pela escola é visto e vivido pelas famílias como superior ao seu, o que parece levá-los a pensar que não possuem os requisitos necessários para tornar seus questionamentos legítimos”. Segundo os autores, os familiares de alunos e alunas, na maioria das vezes, ao verem o conhecimento escolar como superior ao seu, colocam-se de forma submissa e não questionadora diante da instituição escolar, mesmo diante dos descompassos entre as

exigências da escola e sua realidade, tecendo, nessas situações, justificativas para suas dificuldades.

De acordo com Silveira (2009), há um distanciamento por parte dos familiares de alunos e alunas em relação à escola, que acabam vendo o saber desta como um saber inquestionável. De acordo com a autora, existe uma fronteira rígida e hierárquica que impede uma relação de parceria entre a família e a escola.

Para Bhering e De Nez (2002, p. 67) há, no que se refere ao perfil dos familiares de alunos e alunas de sua amostra, uma “auto-imposta incapacidade expressa pelos pais, delegando à creche toda a responsabilidade para com a criança, acreditando que a mesma fará pelo seu filho aquilo que julgam não saber fazer”, o que poderia explicar a supostapostura passiva dos familiares de alunos e alunasdiante dos assuntos escolares.

A suposta apatia dos pais dos alunos e alunas denunciada pela escola, no que tange aos assuntos escolares, também pode ser o reflexo de alguma experiência escolar negativa vivenciada por eles, mesmo em sua própria fase escolar. Saraiva e Wagner (2013) e Dessen e Polonia (2005) atestam que alguns familiares de alunos e alunas, cuja própria experiência escolar não foi bem sucedida, podem acabar transmitindo suas concepções negativas aos filhos e filhas, adotando uma postura distante e desconfiada frente à escola, sentindo-se à margem e alienados quando confrontados com a autoridade escolar.

Outro obstáculo à participação e engajamento é a crença de alguns pais de que seu envolvimento poderia prejudicar a independência e autonomia dos filhos. Também alguns pais, cuja própria experiência escolar não foi bem sucedida, podem acabar transmitindo estas concepções negativas aos filhos, adotando uma postura distante e desconfiada frente a escola, sentindo-se à margem e alienados quando confrontados com a autoridade escolar. (SARAIVA e WAGNER, 2013, p. 743)

Ao lado disso, os pais de baixo nível sócio-econômico têm dificuldades ou se sentem inseguros ao participarem do currículo escolar. Os conflitos e limitações na sua participação podem ser produtos de sua imagem negativa como pais, de sua própria experiência escolar ou de um sentimento de inadequação em relação à aprendizagem. (DESSEN e POLONIA, 2005, p. 306)

A unidirecionalidade e a hierarquização, que marcam a relação entre escola e família, colocam o foco sempre nos “erros” dos familiares, deixando a família em posição de desvantagem; há, assim, uma relação desigual de poder, levando a família a um estado de inibição entendido pela escola como apatia dos pais para com os assuntos escolares, dificultando a relação (MARCONDES e SIGOLO, 2012; CRUZ e SANTOS, 2008).

Cruz (2007) também apresenta como fatores para a ausência dos familiares de alunos e alunas na instituição escolar o sentimento de inferioridade que os assola por estarem, muitas

vezes, na condição de analfabetos e, também, pela vergonha que experimentam quando são expostos juntamente com seus filhos nas reuniões da escola, além de estarem, quase sempre, envolvidos na luta pela sobrevivência.

Para Bertan (2005), os pais não participam da vida da escola porque são chamados para atender normas burocráticas da escola, não para dialogar sobre seus filhos; são chamados para receber “brincas”, não orientações visando ao melhor desempenho dos filhos.

Silveira (2009) não descarta uma parcela de culpa da instituição familiar, pelo afastamento existente na relação família-escola, ao enxergar a instituição escolar com uma postura capitalista baseada na prestação de serviços. Segundo a autora

não é possível refletir sobre essa situação e relação sem implicar a família nesse afastamento. Parece que esta, corroborando estas crenças da escola e aliando-se a uma postura capitalista baseada na prestação de serviços, também tem se posicionado, por vezes, à espera de soluções e ações provenientes da escola em relação a tudo que diz respeito à educação de seus filhos. Os pais ‘terceirizam’, por vezes, a função educativa à escola, descomprometendo-se com o ensinamento de valores e da educação informal. Isso parece dar-se em prol do pouco tempo que têm disponível aos filhos, dos altos custos do ensino privado (que deve incluir tudo), entre outras exigências.

A revisão de literatura realizada por Viana (2005) apresenta a constatação de que os familiares de alunos e alunas não são omissos e indiferentes com relação à escolarização dos filhos e filhas, a despeito da disseminada postura, sobretudo entre professores, de considerá-los demissionários, apáticos, desmobilizados.

[...] esses professores são confrontados, a partir de então, com a necessidade e o dilema de administrar a heterogeneidade, tendo em vista o acesso generalizado das camadas populares e de minorias étnicas ao sistema de ensino. Instaure-se, assim, para eles, um clima de ruptura e de dificuldades reais advindas daí. Esses professores, tendo que levar em conta e interpretar as formas específicas de inserção das camadas populares no universo escolar, invocam com frequência a “demissão” dos pais. (VIANA, 2005, p. 113)

E como último ponto da suposta apatia dos familiares de alunos e alunas, assim entendida pela escola, Dessen e Polonia (2005, p. 308) apontam que “[...] se os professores estabelecem um contato distante, rígido, baseado apenas no conteúdo, os pais também adotam essa postura e percebem a relação com a escola como um momento que gera ansiedade e frustração”. Segundo Bhering e De Nez (2002), a escola, ao assumir uma postura distante e rígida, leva os familiares de alunos e alunas a certo retraimento, que por sua vez, conduz a escola a interpretar tal postura como apatia ou omissão dos familiares para com os assuntos escolares. Nas palavras de Bhering e De Nez (2002, p.68-69):

O contato distante entre pais e creche provoca nos pais um certo retraimento, pois poucos se expõem falando sobre seus filhos ou sua vida particular. Este retraimento faz com que eles não a informem, de maneira aberta, sobre o estado real da criança (principalmente no que toca a saúde e situação social). Isto é percebido pela creche através de uma conduta defensiva perante qualquer contato mais formal que a creche venha a estabelecer ou propiciar. A creche, ao perceber esta atitude, que ela interpreta como de omissão dos pais, os exclui, agindo por eles em relação à criança, ao invés de, juntos (creche e família), buscarem possíveis soluções para os problemas.

Ferreira (2013) também nega o mito da omissão parental. Segundo a autora, os familiares de alunos e alunas esperam que a escola promova um futuro melhor e mais digno para seus filhos, porém a falta de comunicação e o desconhecimento entre as instituições escolar e familiar acabam por levar os pais a uma postura passiva no processo de escolarização de seus filhos.

A falta de disponibilidade e flexibilidade de tempo, segundo o artigo de Saraiva e Wagner (2013), foram apontadas nos relatos de alguns pais como empecilhos importantes à sua participação na escola. Segundo as autoras, a limitação de tempo, da família e da escola, também dificulta a efetivação de uma boa relação, pois os horários rígidos de trabalho dos familiares de alunos e alunas, por exemplo, não permitem o atendimento ao chamado da escola; além disso, há os aspectos financeiros, também vistos como empecilhos à participação, na medida em que, para alguns pais, custa caro a locomoção até a escola. Por outro lado, a instituição escolar muitas vezes também se vê aprisionada pela limitação de tempo, o que gera dificuldades para contatar as famílias dos alunos, dificultando uma boa relação de parceria.

A limitação do espaço escolar, por sua vez, segundo Bertan (2005), também dificulta uma relação de parceria entre a escola e a família, uma vez que esta última não encontra na escola espaço adequadamente disponível. Como são insuficientes, os espaços, quando ocupados por familiares, têm que ser desocupados rapidamente. Para o autor, o espaço físico adquire significados, à medida que vai sinalizando, para os ocupantes, a sua possibilidade de apropriação, ou não. A escola, quando não abre seu espaço físico ou político aos familiares de alunos e alunas e aos próprios alunos e alunas, sinaliza que o seu espaço físico tem “dono”: ela mesma. “Ao afirmar que a escola é do povo, as classes populares, especialmente, não adquirem essa propriedade: a escola. A escola não abre espaço físico ou político aos seus usuários, ela tem “dono” e, esse dono é situado na figura dos personagens que se apropriam da escola como sendo sua propriedade particular.” (BERTAN, 2005, p. 5).

Dessen e Polonia (2007), também discutem em seu artigo a impossibilidade de ação no ambiente escolar como um empecilho à integração entre a família e a escola. Segundo as

autoras, essa falta de ação entre a família e a escola gera uma descontinuidade e provoca conflitos na relação entre estas instituições, impossibilitando uma distribuição equitativa das competências e o compartilhadas responsabilidades.

A indisposição entre as partes, segundo Bhering e De Nez (2002), pode ser provocada devido a uma percepção por parte da escola de que os familiares de alunos e alunas abusam da abertura propiciada por ela, não cumprindo as regras e normas estabelecidas pela mesma, comprometendo, assim, uma atuação que fomente o envolvimento de pais, como por exemplo, os atrasos dos pais na hora de entrada e saída das crianças, omissão de informações sobre as mesmas, e disputa pela sua atenção levando a uma relação de confronto entre a escola e a família.

Para finalizar, Cruz e Santos (2008) destacam que, do ponto de vista psicossocial, na escola a intimidade da vida privada é posta à mostra pelos alunos e alunas, e os seus familiares, muitas vezes, são logo julgados pela escola, o que gera uma indisposição entre família e escola.

Segundo Asbahr e Lopes (2006), ao analisarem as causas do fracasso escolar, de acordo com alunos e professores de uma rede municipal de ensino fundamental, constataram que esses professores são guiados por um ideal de família que não condiz com os familiares dos seus alunos e alunas. Segundo as autoras, essa concepção familiar por parte dos professores leva a uma culpabilização das famílias pelos problemas escolares, ou seja, os alunos e alunas não aprendem porque sua constituição familiar não é favorável ao sucesso escolar.

Ferrera e Barrera (2010), ao analisarem as relações entre ambiente familiar e desempenho escolar na Educação Infantil, não encontraram relação de dependência entre desempenho escolar e constituição familiar. Ou seja, segundo as autoras, o fracasso escolar de um aluno ou uma aluna não pode ser atribuído pelo professor, como ocorre frequentemente, à organização familiar da criança.

Cruz (2007) aponta a postura daqueles que defendem o modelo de família nuclear como ajustado, como um dos principais fatores que levam ao distanciamento entre família e escola, e o pior, contribui para que essas duas instituições, agências fundamentais na vida do cidadão, estejam em processo de litígio entre si. Segundo Cruz (2007, p. 39):

Acreditar que o modelo de família nuclear, concebido pela escola, é o único viável interfere, decisivamente, nas relações dos professores com seus alunos e com os familiares destes, uma vez que esta é uma forma de ser e de estar segundo a ideologia dominante, e não corresponde, necessariamente, às realidades vivenciadas pelas diversas tipologias familiares.

Essa postura também se fez presente no artigo de Silva e Cunha (2005), que identificaram as representações sociais de família para um grupo de professoras do Ensino Fundamental da cidade de Araguari(MG). Segundo as autoras, as representações sociais de família, para o grupo de professoras pesquisado, ainda têm, em sua maioria, uma conotação de tradicionalismo para que seja considerada uma família em seu sentido pleno.

Nesta categoria destacamos as dificuldades na relação família-escola apresentadas pelos artigos aqui analisados. O quadro 6, apresenta esquematizadas as dificuldades e os impasses para a construção de uma relação família-escola de parceria e colaboração.

Quadro 6 - Dificuldades na relação família-escola

Dificuldades da relação família-escola	Razões	Autores
1. A escola parece ter dificuldades em compreender a realidade vivida pelos alunos e seus familiares	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falsa crença, por parte dos professores e professoras, de que os familiares de alunos e alunas com nível socioeconômico inferior não estão preocupados com seus filhos;</li> <li>Diferenças culturais entre professores e familiares de alunos e alunas.</li> </ul>	SARAIVA e WAGNER (2013); DESSEN e POLONIA (2005); BHERING E DE NEZ (2002).
2. Contato com as famílias ocorre somente quando o educando apresenta problemas disciplinares ou comportamentais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falsa crença, por parte dos professores e professoras, de que os familiares de alunos e alunas com nível socioeconômico inferior não têm nada a contribuir para o currículo escolar;</li> <li>Representações negativas sobre a família, baseadas no senso comum, e perpetuadas no interior das escolas.</li> </ul>	SARAIVA e WAGNER (2013); BUSTAMANTE (2013); MARCONDES e SIGOLO (2012); CRUZ e SANTOS (2008); PEREZ (2009); SILVEIRA e WAGNER (2009); SANTOS E CARVALHO (2009); DESSEN e POLONIA (2005).
3. Indefinição de papéis da família e da escola frente ao desenvolvimento humano dos	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Pedagogização” da família e a “afetivação” da escola.</li> </ul>	CRUZ e SANTOS (2008).

educandos		
<b>4.</b> Apatia dos familiares de alunos e alunas no que tange aos assuntos escolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fatores inibitórios de participação/ mecanismos de exclusão do aluno e da família;</li> <li>• Falsa crença por parte de alguns pais de que seu envolvimento poderia prejudicar a independência e autonomia dos filhos;</li> <li>• Autoimposta incapacidade expressa pelos pais;</li> <li>• Experiência escolar negativa por parte dos pais;</li> <li>• Unidirecionalidade e a hierarquização dos encontros;</li> <li>• Contato distante, rígido e baseado apenas no conteúdo estabelecido pela escola.</li> </ul>	SARAIVA e WAGNER (2013); FERREIRA (2013); MARCONDES e SIGOLO (2012); CRUZ e SANTOS (2008); DESSEN e POLONIA (2005); RIBEIRO E ANDRADE (2006); BERTAN (2005); BHERING E DE NEZ (2002); SIILVEIRA (2009); CRUZ (2007); VIANA (2005).
<b>5.</b> Limitação de tempo e espaço, da família e da escola, para estabelecerem contatos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos financeiros;</li> <li>• Falta de flexibilidade;</li> <li>• Ambiente escolar sem possibilidade de ação.</li> </ul>	SARAIVA e WAGNER (2013); BERTAN (2005) e DESSEN e POLONIA (2007).
<b>6.</b> Indisposição entre a família e a escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Julgamento da intimidade doméstica;</li> <li>• Percepção por parte da escola de que os pais abusam da abertura proporcionada por ela;</li> <li>• Modelo familiar.</li> </ul>	CRUZ e SANTOS (2008); BHERING E DE NEZ (2002); Ferrera e Barrera (2010); CRUZ (2007); ASBAHR e LOPES (2006) e SILVA e CUNHA (2005).

Fonte: Própria autora

#### **2.4. Formas de relação família-escola**

Mesmo levando em conta os seus vários empecilhos, é importante uma boa relação entre a família e a escola, tendo em vista as conseqüências positivas da mesma sobre a formação dos alunos. Nesta subseção trataremos de algumas formas de relação entre a família

e a escola, em três subdivisões, a saber: comunicação, envolvimento e ajuda<sup>3</sup>, cada qual correspondendo a uma categoria de análise. O emprego desta divisão teve como propósito uma melhor visualização das formas de interação família-escola, bem como a facilidade para uma melhor realização da análise.

A categoria “comunicação” refere-se às interações que venham a ocorrer entre família e escola – por meio de bilhetes, recados transmitidos pelos filhos, filhas ou conhecidos, reuniões bimestrais ou em contatos esporádicos. A categoria “envolvimento” tem a ver com as interações diversificadas e abrangentes, e tratam de procedimentos adotados pelos familiares de alunos e alunas para auxílio de seus filhos no lar. Por último, a categoria “ajuda” está relacionada à ideia de prestação de serviços (feiras, festividades etc.) e auxílios para aquisições de materiais e equipamentos necessários à escola.

Os artigos analisados nesta subseção são dos seguintes autores: Saraiva e Wagner (2013), Marcondes e Sigolo (2012), Lima e Machado (2012), Garcia e Macedo (2011), Oliveira e Marinho-Araújo (2010), Varani e Silva (2010), Marafon e Tondin (2010), Resende (2008), Ribeiro e Andrade (2006), Pinto et. al. (2006), Fernandes (2006), Bhering e De Nez (2002) e Carvalho (2000). Vejamos a seguir o que esses artigos revelam quanto às formas de interação entre a família e a escola.

#### **2.4.1. Comunicação**

Nesta subdivisão abordaremos as formas de comunicação entre família e escola. Ela se refere ao diálogo existente entre as duas instituições quanto aos assuntos escolares, podendo ocorrer através de diversos meios – bilhetes, recados transmitidos pelos filhos ou em contatos esporádicos, etc – de acordo com cada unidade escolar. Falaremos a seguir sobre alguns desses meios de comunicação entre a família e a escola, bem como sobre alguns empecilhos que podem vir a dificultar essa interação.

No quadro 7 são apresentadas as “unidades de registro” que levaram a esta subdivisão.

---

<sup>3</sup>As categorias – comunicação, envolvimento e ajuda – foram retiradas dos artigos que fazem parte da presente pesquisa, bem como sua caracterização. Tais categorias foram desenvolvidas por Bhering & Siraj-Blatchford com a finalidade de confirmar a participação familiar no ambiente escolar.

QUADRO 7 – “unidades de registro” e autores correspondentes à subdivisão “Comunicação”

Unidades de registro	Autores
<p>“A comunicação entre escola e família passa pela intermediação da criança, sendo esta comunicação aparentemente de mão única, por haver pouco espaço institucional para a manifestação das famílias.” (p. 104).</p> <p>“Na visão das famílias as interações estabelecidas com a escola ocorrem nos horários de saída, nas reuniões de pais convocadas pela escola ou em datas comemorativas, o que ilustra um relacionamento superficial e limitado a situações “formais”, como as reuniões bimestrais e as comemorações, ambas organizadas pela escola” (p. 105).</p>	Oliveira e Marinho-Araújo (2010)
<p>“As mães, por sua vez, reclamam de falta de acesso aos professores quando necessitam conversar com eles, tendo que aguardar apenas o dia da entrega de avaliações, ficando assim definido oficialmente que o desempenho do aluno seria o elo de ligação mais importante que mereceria o encontro da família com a escola.” (p. 766).</p>	Saraiva e Wagner (2013)
<p>“[...] a participação dos familiares de alunos das séries iniciais na escola pesquisada. Ela se dá, segundo familiares e professores, principalmente e na maioria das vezes quando os pais são convocados para participarem de reuniões, entrega de boletins e confraternizações.” (p. 237).</p> <p>“Outro modo de participação das famílias na escola está no auxílio nas tarefas escolares que os filhos devem fazer em casa.” (p. 238).</p> <p>“Outras formas de participação é o trabalho dos familiares junto ao Conselho Escolar e na organização das confraternizações da escola, que envolvem um número bem menor de pais e são menos frequentes que as formas anteriormente citadas.” (p. 238).</p>	Marafon e Tondin (2010)
<p>“[...] a comunicação restringe-se às informações iniciais (estado de saúde da criança, carteira de vacinação, remédios – dados solicitados no dia da matrícula.” (p. 68).</p> <p>“[...] os pais mantêm conversas informais com todos os integrantes da equipe da creche, porém limita-se aos aspectos práticos do dia-a-dia da criança.” (p. 68).</p> <p>“Apesar de muitos pais participarem das reuniões deturmas, este momento não é visto e nem considerado instigante ou sequer como um momento de troca e partilha de informações.” (p. 68).</p>	Bhering e De Nez (2002)
<p>“As formas de comunicação relatadas pelos sujeitos da pesquisa foram bilhetes em cadernos, conversas pontuais com a docente na entrada e saída da escola e as reuniões de pais.” (p. 95).</p> <p>“as mães destacam que desempenham mais um papel de ouvinte do que participante ativa, sentindo-se insatisfeitas com as reuniões; referem receber somente críticas em relação aos filhos e nenhuma orientação sobre como auxiliá-los.” (p. 95)</p>	Marcondes e Sigolo (2012)
<p>“As reuniões de pais e mestres também constituem meios pelos quais os pais tomam esse contato e são a forma mais expressiva de envolvimento deles com a escola.” (p. 521).</p> <p>“Já as reuniões de pais e mestres, observadas em uma sala de 2ª série da instituição campo, diferenciam-se dos eventos discutidos acima à medida que oferecem aos pais uma maior abertura para a participação e o envolvimento com a escola, pois são os únicos eventos que permitem essa manifestação.” (p. 519).</p>	Varani e Silva (2010)
<p>“A instituição observada utilizava a agenda como meio de comunicação além, é claro, dos encontros na chegada e na saída da aula, onde professoras e família (na sua maioria representada pelas mães) conversavam sobre seus filhos/as e alunos/as.” (p. 60)</p>	Fernandes (2006)
<p>“As reuniões de pais e professores são os eventos que mais mobilizam os responsáveis, com 90% deles afirmando que comparecem. O chamado específico para uma conversa sobre o aluno não obtém a mesma repercussão que a convocação para reuniões, já que apenas cerca de 75% o atendem.” (p. 534).</p>	Pinto et. al. (2006)
<p>“Os pais também verbalizaram seu desagrado em relação às reuniões gerais, realizadas pela direção da creche, que eram mais de caráter administrativo, sem informações sobre como estava o desenvolvimento da criança.” (p. 163).</p>	Maimone et. al (2007)
<p>“As reuniões possibilitam momentos de troca, crescimento e envolvimento entre as instituições envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Em contextos de reunião, juntos, pais e professores podem construir processos de confiança e cooperação. Por isso, a principal função das reuniões é compartilhar interesses e ações que possam beneficiar o aluno.” (p. 54).</p>	Tavares e Nogueira (2013)
<p>“A maioria dos relatos sobre a reunião de pais pareceu ter caráter defensivo, já que muitos entrevistados não deixaram transparecer sua opinião, ao falarem sobre o assunto; alguns eram puramente descritivos, outros genéricos, e os poucos avaliativos foram negativos, [...]” (p. 390).</p>	Ribeiro e Andrade (2006)

<p>“Apesar de a pauta ser previamente definida, há improvisação de atividades no sentido negativo, denotando falta de preparação, porque gera confusão e dispersão dos pais.” (p. 215).</p> <p>“A professora centraliza o controle do andamento da reunião, com pouca liberdade em relação ao estipulado previamente e a fatos imprevistos, prosseguindo de modo mais rígido.” (p. 215).</p> <p>“A professora orienta-se pela pauta da instituição, porém o faz com flexibilidade, autonomia e improvisação criativa.” (p. 216).</p> <p>“Neste modo de gestão, há prevalência de temas relativos ao trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos. Consta-se um maior detalhamento na explicação das atividades realizadas com os alunos e o relatório da professora e, para favorecer sua compreensão, são realizadas atividades semelhantes com os pais. Ele corresponde, portanto, à própria definição de “reunião bimestral” dada pelas escolas.” (p. 219).</p> <p>“No grupo de pais há pouca interação, que tende à fragmentação e ao esvaziamento durante a reunião. [...] Essa dinâmica é a que se encontra mais distante de uma relação de cooperação, pois prevalecem o tédio e o desinteresse por parte de ambos os lados, professora e pais.” (p. 219 -220).</p> <p>“Há horizontalidade entre pais e professora, com participação e reciprocidade mais efetivas, buscando a inclusão de todos.” (p. 220).</p>	<p>Garcia e Macedo (2011)</p>
---	-----------------------------------

Fonte: Própria autora

Oliveira e Marinho-Araújo (2010) destacam, em seu artigo, que a comunicação entre a família e a escola se dá pela intermediação da criança (aluno ou aluna), porém o pouco espaço institucional ofertado para a manifestação das famílias no interior da instituição escolar acaba conferindo à comunicação um caráter de mão única. Segundo as autoras, isso se dá porque “a ação das famílias é limitada e determinada de acordo com os interesses da escola” (2010, p.104).

Para Saraiva e Wagner (2013), a comunicação família-escola é ponto fundamental de discussão. Segundo as autoras, uma vez que a instituição escolar se encontra disponível a receber os familiares dos alunos e das alunas em momentos formais, tais como reuniões e entregas de boletins, passa-se a ideia de que o desempenho do aluno e da aluna seria o principal elo de encontro entre a família e a escola.

Segundo Marafon e Tondin (2010), a participação dos familiares de alunos e alunas das séries iniciais em uma escola pública acontece principalmente nos momentos formais organizados pela instituição escolar, como reuniões e entrega de boletins. A participação em conselhos escolares e organizações de confraternização também apareceram nos relatos de familiares de alunos e alunas e dos profissionais da escola, embora envolvam um número bem menor de pais e sejam menos frequentes do que as formas anteriormente citadas.

Algumas dificuldades de comunicação também são evidenciadas nos relatos dos artigos. Bhering e De Nez (2002), em seu estudo, constataram que a comunicação entre os familiares de alunos e alunas se mostrou, de acordo com os agentes, superficial devido à falta de tempo disponível de ambas – família e escola – para troca de informações sobre a criança em horários de chegada e saída dos pais da creche, limitando-se aos aspectos práticos do dia-

a-dia da criança às informações iniciais (estado de saúde da criança, carteira de vacinação, remédios – dados solicitados no dia da matrícula).

Marcondes e Sigolo (2012) e Varani e Silva (2010) apresentam em seus artigos algumas formas por meio das quais a instituição escolar tem procurado oportunizar situações nas quais a comunicação entre a família e a escola seja efetiva, possibilitando conhecer os recursos da comunidade e sua realidade, para um melhor aperfeiçoamento do trabalho da escola.

Segundo Marcondes e Sigolo (2012, p. 93) “Esse intercâmbio poderá ocorrer de diversas formas, ou seja, por meio de bilhetes, recados transmitidos pelos filhos ou conhecidos, nas reuniões bimestrais ou em contatos esporádicos”.

Fernandes (2006), ao discutir a maternidade, tal como esta é significada no cotidiano escolar e nas relações que o atravessam, no âmbito da educação infantil de uma instituição pública, observou em sua análise diversos recursos para manter a comunicação entre família-escola. De acordo com Fernandes (2006), o principal meio de comunicação entre familiares de alunos e de alunas e a escola são os encontros na chegada e saída da aula. Segundo a autora (2006, p.60), “os encontros no início e ao final das aulas eram rápidos, todos sempre tinham pressa de ir para casa. Mas, ainda assim, esses encontros funcionavam como o lugar da relação mais intensa entre casa e escola”. Fernandes (2006) também destaca a utilização da agenda como meio de comunicação entre familiares de alunos e de alunas e a escola, embora ela contivesse em maior número recados administrativos da escola e não da professora.

Tavares e Nogueira (2013) afirmam serem as reuniões de pais e mestres a grande possibilidade de interação. Em contextos de reunião, juntos, familiares de alunos e alunas e professores podem construir processos de confiança e cooperação. Por isso, segundo os autores, a principal função das reuniões é compartilhar interesses e ações que possam beneficiar o aluno.

Segundo Tavares e Nogueira (2013), não existe um modelo ideal de reunião de professores e pais, mas há alguns fatores positivos a considerar, como cooperação, coletividade, parceria e união. Para as autoras (2013, p. 54),

A reunião deve sempre focalizar a troca de informações em que família e escola possam em conjunto elaborar uma solução para os problemas encontrados no cotidiano da escolarização dos filhos. Sendo assim, as mesmas devem ocorrer durante todo o ano, e não somente no fechamento de notas ou para dar “notícias” do rendimento dos alunos.

Pinto et. al. (2006) realizaram um estudo de natureza metodológica quali-quantitativa, que teve por objetivo produzir uma visão geral e compreensiva da relação entre escola e responsáveis de alunos. As autoras, no que se refere à relação família-escola, constataram a participação dos familiares de alunos e alunas nos momentos de entrada e saída do aluno/da aluna da escola, nas reuniões de pais e professores, no comparecimento espontâneo à escola ou quando chamados para conversar sobre o aluno, na participação em festas e eventos esportivos. Porém, ressaltam que as reuniões de pais são os momentos de maior participação e mobilização dos familiares de alunos e alunas na instituição escolar.

Com base nos artigos analisados, foi possível observar que as reuniões de pais e mestres são consideradas o principal canal de informação/comunicação institucionalizado. Desse modo, foi possível destacar também dois lados dessas formas de comunicação família-escola – momento superficial e limitado X momento de participação e envolvimento – que serão abordados a seguir.

No estudo de Oliveira e Marinho-Araújo (2010), temos que a comunicação família-escola, na forma, por exemplo, das conhecidas “reuniões de pais” se dá muito artificialmente, dado seu caráter formal. De acordo com as entrevistadas, no artigo de Marcondes e Sigolo (2012), apesar de ser um momento preconizado para as conversas, pressupondo o diálogo, nas reuniões bimestrais os familiares de alunos e alunas destacam que desempenham mais um papel de ouvintes do que de participantes ativos, sentindo-se insatisfeitos com as reuniões. Eles dizem receber somente críticas em relação aos filhos, e nenhuma orientação sobre como auxiliá-los. Por outro lado, Marcondes e Sigolo (2012), pelos relatos infantis, também puderam concluir que a participação ativa das crianças nas situações de reunião não ocorre.

Na pesquisa relatada por Ribeiro e Andrade (2006), os relatos dos familiares de alunos e alunas, quanto às reuniões realizadas na escola, trouxeram uma avaliação negativa, pois foi apontado que as reuniões são chatas, cansativas e demoradas, gerando desinteresse na maioria.

Sobre as reuniões de pais, Maimone et. al. (2007), em seu artigo, ouviram dos familiares de alunos e alunas que elas possuíam mais um caráter administrativo, seminformações sobre como estava o desenvolvimento da criança.

De acordo com os relatos dos familiares de alunos e alunas entrevistados por Bhering e De Nez (2002), a reunião de pais mostrou-se um momento que não é visto e nem considerado instigante ou sequer como um momento de troca e partilha de informações. Segundo os autores, o momento de reunião de pais mostrou-se restrito a comunicados parciais

e tradicionais a respeito da criança, sendo na maioria das vezes questões relacionadas ao comportamento, insucesso e desobediência da criança.

Já as reuniões de pais e mestres relatadas por Varani e Silva (2010) são avaliadas de forma diferente, bem mais positiva, sendo que por meio dos dados coletados em sala de aula de uma sala de 2ª série, as autoras puderam verificar que as reuniões ofereciam aos familiares de alunos e alunas uma maior abertura para a participação e envolvimento com a escola, sendo esse, segundo as autoras, o único evento que permite essa possibilidade. Por meio dos dados coletados, verificou-se que nessas reuniões os pais encontravam espaço para se fazerem presentes, participarem e se pronunciarem, principalmente por causa da conduta da professora da turma e coordenadora da reunião.

Garcia e Macedo (2011) propõem-se a discutir a relação família-escola a partir de reuniões de pais na educação infantil paulistana, tendo como objetivo a análise de diferentes modos de gestão dessas reuniões pelo professor e pela professora. O artigo apresenta elementos constitutivos de diferentes modos de gestão das reuniões, possibilitando a conclusão de que tais variações não são inócuas, podendo favorecer ou impedir a consolidação de uma relação cooperativa entre escolas e famílias. Segundo os autores, as reuniões de pais são espaços formalmente associados à oportunidade de apresentação do trabalho pedagógico e de estreitamento de uma relação cooperativa com os pais, e podem ser feitas de forma flexível e autônoma, incluindo tanto os familiares de alunos e alunas como os estudantes presentes, estimulando os familiares a agirem e colaborarem real e ativamente nas reuniões com temas relativos ao trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos e alunas. Porém, no que se refere aos aspectos gerais, organização e manejo da pauta da reunião de pais, os autores encontraram alguns formatos de reuniões que apresentavam desorganização e improvisação de atividades no sentido negativo, provocando a dispersão dos familiares de alunos e alunas progressivamente; e outros formatos de reuniões dirigidas de modo rígido e centrado na figura da professora responsável pela reunião, com pouca participação dos familiares de alunos e alunas, uma vez que a preocupação maior estava em seguir exatamente a pauta. Quanto aos temas abordados nas reuniões, constataram que podem ser caracterizados como burocráticos, quando há o predomínio de questões administrativas, como normas e regras de funcionamento da instituição escolar, descaracterizando assim o objetivo da reunião de pais que sustentaria a relação entre a família e a escola; ou comportamentais, quando há um afastamento da dimensão pedagógica, ao serem priorizados conteúdos afetivos e morais, como orientações sobre como se portar no espaço escolar, bem como orientações relacionadas à relação dos familiares de alunos e alunas com os próprios filhos e filhas.

### 2.4.2. Envolvimento

O envolvimento relaciona-se às atividades escolares dos alunos e alunas, em casa ou na escola. Essas são diversificadas e abrangentes, e tratam de procedimentos adotados pelos familiares de alunos e alunas para o auxílio aos seus filhos na escolarização, especialmente no lar.

A seguir, no quadro 8, são apresentadas as “unidades de registro” que levaram à subdivisão “envolvimento”.

QUADRO 8 – “unidades de registro” e autores correspondentes à subdivisão “Envolvimento”

Unidades de registro	Autores
“Era recorrente tratar da temática do dever de casa nas entrevistas, já que esta estratégia de ensino utilizada pela professora também era reconhecida pelas famílias como uma forma de participação destas nas aprendizagens de seus membros, [...]” (p. 453).	Junges (2013)
“Todavia, apesar desse discurso em que se fala que a escola é que deve ir às famílias, os modelos de envolvimento entre as famílias e a escola focalizam principalmente os pais e se referem pouco às ações dos professores e da escola na promoção da relação família-escola” (p. 103).	Oliveira e Marinho-Araújo (2010)
“Para as docentes, o envolvimento está relacionado ao grau de suporte oferecido pelos pais às crianças no momento da realização das tarefas, além do comparecimento às reuniões.” (p. 97). “Na concepção das responsáveis, mais do que auxiliar os filhos nas tarefas, o envolvimento com a escolarização consiste, sobretudo, na organização do cotidiano infantil e no esforço de propiciar condições adequadas para que permaneçam na escola. Apesar disso, valorizam as tarefas de casa e se consideram comprometidas com o apoio na realização dos deveres dos filhos, ainda que disponham de recursos materiais e simbólicos desiguais entre si para fazer frente às exigências desse processo.” (p. 97).	Marcondes e Sigolo (2012)
“No que concerne às docentes que enfatizaram o acompanhamento efetivo da família no processo de aprendizagem foi possível depreender que, para elas, se os familiares demonstrarem curiosidade em relação ao que acontece em sala de aula estarão dando uma enorme contribuição ao sucesso escolar.” (p. 154). “Das professoras que associaram a construção do “bom aluno” ao acompanhamento familiar, algumas vincularam esse apoio, sobretudo, à supervisão das “tarefas de casa”. Nessa perspectiva, o “dever de casa” emerge como um indicador da participação e envolvimento da família no processo de ensino e aprendizagem. Elas compreendem que a realização das tarefas propostas para casa é uma manifestação concreta desse acompanhamento familiar.” (p. 154)	Lima e Machado (2012)

<p>“Do ponto de vista da relação família-escola, os dados obtidos apontam, em primeiro lugar, para um consenso, entre as famílias de camadas médias e decamadas populares que participaram da pesquisa, em torno da importância do dever de casa, da necessidade de sua prescrição pela escola e de seu acompanhamento pelos pais. Embora, conforme atestam várias entrevistas, o acompanhamento aos deveres inclua, muitas vezes, situações de tensões e desgastes, a grande maioria dos entrevistados considera que isso “faz parte” de seu papel educativo.” (p. 389).</p> <p>“ao justificar a importância do dever de casa, as famílias de camadas populares enfatizaram principalmente a fixação do aprendizado que ele pode proporcionar, sendo que algumas mães também mencionaram o fato de o dever ocupar o tempo da criança de forma “útil”, evitando que ela fique “solta” ou vá para a rua.” (p. 389).</p> <p>“Já nas camadas médias, houve argumentações mais diversificadas, as quais, ao lado da fixação do aprendizado e revisão dos conteúdos da aula (aspecto sempre recorrente), bem como da ocupação do tempo da criança com uma atividade “saudável, construtiva”, destacaram também: o desenvolvimento do hábito de estudo; o desenvolvimento de atitudes de autonomia, compromisso e responsabilidade (idéia de que o dever é o “trabalho” da criança); a concepção de que o dever é um canal para a participação dos pais na vida escolar dos filhos, permitindo acompanhar o que estão estudando e verificar seu desenvolvimento; e a idéia de que o acompanhamento ao dever de casa proporciona um momento de vínculo e interação entre pais e filhos.” (p. 389).</p>	Resende (2008)
<p>“Observaram-se, ainda, narrativas sobre a maneira com que eles respondem às cobranças da escola em fazer esta ajuda, mostrando que se sentem impotentes, uma vez que o método educativo que conhecem –bater nos filhos- não pode mais ser utilizado.” (p. 390).</p>	Ribeiro e Andrade (2006)
<p>[...] as professoras e os pais identificaram como ações conjuntas algumas “tarefas” delegadas aos pais. As categorias descritas como: encaminhamento, atividades extras, buscar a criança quando apresentava mau comportamento e organização e acompanhamento de tarefas remetem a exigências do quê e como a família deve “ajudar” nesse processo.” (p. 289).</p>	Silveira e Wagner (2009)
<p>“Esta forma de participar da escola modifica a prática de estar efetivamente no ambiente escolar, trazendo a participação para um momento extraclasse, no qual os pais e outros familiares podem contribuir talvez mais frequente e processualmente” (p. 238).</p>	Marafon e Tordin (2010)
<p>“Do ponto de vista da escola, envolvimento ou participação dos pais na educação dos filhos e filhas significa comparecimento às reuniões de pais e mestres, atenção à comunicação escola-casa e, sobretudo, acompanhamento dos deveres de casa e das notas. Esse envolvimento pode ser espontâneo ou incentivado por políticas da escola ou do sistema de ensino (Carvalho, 2000).” (p. 44).</p> <p>“Como sabemos, participar da educação dos filhos e filhas comparecendo às reuniões escolares e, sobretudo, monitorando o dever de casa, requer certas condições: basicamente, capital econômico e cultural (Bourdieu, 1986), vontade e gosto.”. (p. 46).</p> <p>“Essas condições favoráveis à participação dos pais na educação escolar apontam para um modelo de família particular, que conta com um adulto, geralmente mãe, com tempo livre, conhecimento e uma disposição especial para educar. Este é o modelo tradicional de família de classe média, que não corresponde às condições de vida da maioria das famílias pobres, trabalhadoras, e que está desaparecendo na própria classe média, com o ingresso das mulheres em ocupações remuneradas.” (p. 47).</p>	Carvalho (2004)
<p>“A interação entre pais e filhos em casa parece ser limitada tanto no tempo em que passam juntos como na qualidade das interações. A creche, segundo as professoras e atendentes, parece contribuir pouco na promoção de atividades que possam ser desenvolvidas em casa e que favoreçam e estimulem a relação entre pais e crianças. Dar continuidade ao que a creche proporciona é uma das possibilidades de envolvimento de pais” (p. 67).</p>	Bhering e De Nez (2002)

Fonte: Própria autora

Segundo Oliveira e Marinho-Araújo (2010), os modelos de envolvimento entre a família e a escola têm focalizado as ações efetuadas pelos familiares dos alunos e das alunas, tais como a participação dos pais na vida escolar de seus filhos e filhas, seja ela realizada na

instituição escolar, em sala de aula, biblioteca, etc., ou no lar, com o auxílio na aprendizagem dos filhos, na execução dos deveres de casa, leitura de livros, etc.

Para Carvalho (2004), o envolvimento compreende o comparecimento às reuniões de pais e mestres, atenção à comunicação escola-casa e, sobretudo, acompanhamento dos deveres de casa e das notas, podendo ser espontâneo ou incentivado por políticas da escola ou do sistema de ensino. Para a autora, esse envolvimento dos familiares dos alunos e das alunas exige certas condições para o acompanhamento dos filhos/filhas, como capital econômico e cultural, características do modelo familiar nuclear, que conta com um adulto, geralmente mãe, com tempo livre, conhecimento e uma disposição especial para educar.

Do mesmo modo, para Carvalho (2000), o principal canal de envolvimento dos familiares de alunos e alunas na educação escolar em casa se dá por meio do deveres escolares a serem realizados em casa. Porém, segundo a autora, esse envolvimento cobrado pela instituição escolar traz implicações às famílias dos alunos quanto à organização familiar e questões de gênero, uma vez que na visão da instituição escolar a parceria família-escola pressupõe a típica família de classe média cuja mãe se dedica exclusivamente aos filhos e ao lar.

Outra implicação totalitária e perversa do dever de casa é que ele impõe não apenas um modelo particular de relação família-escola, mas de família e de papel parental, reforçando a tradicional divisão sexual de trabalho na família. Ora, o modelo típico de ambiente familiar associado ao sucesso escolar baseia-se numa divisão de trabalho em que a responsabilidade pelos filhos ainda recai mais sobre as mães do que sobre os pais. (CARVALHO, 2000, p. 151)

Silveira e Wagner (2009), em seu artigo, destacaram algumas ações desenvolvidas pelos familiares dos alunos e alunas que se enquadram na categoria envolvimento. Ao analisar as continuidades e descontinuidades na relação família-escola frente aos problemas de comportamento da criança, as autoras concluíram que, por meio de encaminhamentos, atividades extras, buscar a criança quando esta apresentar mau comportamento e organização e acompanhamento de tarefas, os familiares dos alunos podem envolver-se no processo educativo de seus filhos e filhas.

Os familiares dos alunos e alunas, pertencentes à instituição pública de ensino fundamental e pesquisados por Marcondes e Sigolo (2012) afirmaram ser interessados na escolarização dos filhos, valorizando e considerando-a como via de ascensão social. Sendo assim, procuram atender aos pedidos de envolvimento, feitos pela escola, ainda que não possam comparecer às reuniões bimestrais.

Nas famílias em situação socioeconômica menos favorecida, segundo Ribeiro e Andrade (2006), os familiares de alunos e alunas valorizam o acompanhamento escolar dos filhos e filhas, mas sentem dificuldades em fazê-lo, entre outras razões porque a maneira como pretendem fazê-lo não corresponde bem às expectativas da escola. Por exemplo, o “método educativo” de bater nos filhos não condiz com os métodos educativos utilizados na escola.

Lima e Machado (2012), ao analisarem o conteúdo geral das representações sociais do “bom aluno” construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal do Recife-PE, observaram, no que concerne às professoras entrevistadas, que o envolvimento dos familiares dos alunos e das alunas é um fator que contribui na construção/formação do “bom aluno” em sala de aula. Como forma de envolvimento, as autoras destacaram o acompanhamento efetivo da família no processo de aprendizagem, sobretudo, a supervisão das “tarefas de casa”.

Junges (2013), do mesmo modo, ao discutir a relação família-escola no que diz respeito à educação matemática, mais especificamente essa relação em escola do campo multisseriada localizada no município de Novo Hamburgo da região do Vale do Rio dos Sinos (RS), a “tarefa de casa” também manifestou-se, nas falas das mães entrevistadas, como uma importante forma de participação dos familiares de alunos e alunas na vida escolar de seus filhos e filhas.

Marafon e Tordin (2010) constataram que o envolvimento dos familiares de alunos e alunas de uma instituição pública de ensino fundamental, no lar, também se dá por meio das tarefas escolares a serem feitas em casa. Para os autores, “Esta forma de participar da escola modifica a prática de estar efetivamente no ambiente escolar, trazendo a participação para um momento extraclasse, no qual os pais e outros familiares podem contribuir talvez mais frequente e processualmente” (2010, p. 238).

O artigo de Resende (2008) apresenta uma investigação das práticas e concepções relativas ao dever de casa, em camadas populares e nas camadas médias. Segundo a autora, as famílias de ambas as camadas, populares e médias, veem o dever de casa como algo importante para a aprendizagem de seus filhos, bem como consideram ser esta tarefa parte de seu papel educativo. Quanto às diferentes concepções familiares sobre o dever de casa, as famílias das camadas populares, entrevistadas por Resende (2008), mencionaram acompanhar as crianças na realização do dever, julgando ser esta uma tarefa que ocupa o tempo da criança de forma útil, bem como assinalaram lembrar seus filhos e filhas do dever e assegurar que o façam com capricho e organização no trabalho. Já os familiares de alunos e alunas da camada

média, além do mencionado nas camadas populares, assinalaram ser o momento do dever de casa um momento para o desenvolvimento do hábito de estudo, de atitudes de autonomia, de compromisso e responsabilidade; a concepção de que o dever de casa é um canal para a participação dos pais na vida escolar dos filhos, permitindo acompanhar o que estão estudando e verificar seu desenvolvimento; e a ideia de que o acompanhamento do dever de casa proporciona um momento de vínculo e interação entre pais e filhos.

Para os professores e professoras, explicam Marcondes e Sigolo (2012), o envolvimento dos familiares de alunos e alunas também está relacionado ao grau de suporte oferecido por eles às crianças no momento da realização das tarefas, além do comparecimento às reuniões. Porém, para os próprios familiares, mais do que auxiliar os filhos nas tarefas, seu envolvimento com a escolarização consiste, sobretudo, na organização do cotidiano dos filhos e no esforço de propiciar a eles condições adequadas para que permaneçam na escola. Além disso, eles valorizam as “tarefas de casa” dos filhos e consideram-se comprometidos com o apoio à realização das mesmas e de outros deveres, ainda que encontrem dificuldades para fazê-lo.

Para Bhering e De Nez (2002), esse envolvimento de pais e filhos/filhas em casa deveria proporcionar uma continuidade ao que a instituição escolar proporciona. Os autores, como resultado de seu estudo, concluíram que o envolvimento de familiares e filhos/filhas em casa mostrou-se limitado, tanto no tempo em que passam juntos como na qualidade das interações, uma vez que devido a dificuldades, “a creche, segundo as professoras e atendentes, parece contribuir pouco na promoção de atividades que possam ser desenvolvidas em casa e que favoreçam e estimulem a relação entre pais e crianças” (BHERING e DE NEZ, 2002, p.67).

### **2.4.3. Ajuda**

O quadro 9 apresenta as “unidades de registro” que levaram à subdivisão “Ajuda”. A subdivisão “ajuda” está relacionada à ideia de prestação de serviços como, por exemplo, em eventos sociais, feiras, festivais, excursões e auxílios para aquisições de materiais e equipamentos necessários para a escola. As participações na Associação de Pais e Mestres (APM), da maneira como elas se constituem, aproximam-se mais de tal categoria, pela sua finalidade de angariar fundos e auxiliar a escola em suas eventuais dificuldades, por exemplo. (OLIVEIRA e MARINHO-ARAÚJO, 2010; MARCONDES e SIGOLO, 2012).

QUADRO 9 – “unidades de registro” e autores correspondentes à subdivisão “Ajuda”

Unidades de registro	Autores
“A ajuda ou colaboração refere-se à prestação de serviços como, por exemplo, em eventos sociais, feiras, festivais, excursões e aquisição de materiais e equipamentos para a escola.” (p. 105).	OLIVEIRA e MARINHO-ARAÚJO (2010)
“A categoria ajuda está relacionada à ideia de prestação de serviços (feiras, festividades etc.) e auxílios para aquisições de materiais e equipamentos necessários na escola. As participações na Associação de Pais e Mestres (APM), da maneira como ela tem se constituído, aproximam-se mais da categoria ajuda, na medida em que têm, como principal finalidade, angariar fundos e auxiliar a escola em suas eventuais dificuldades.” (p. 93).	MARCONDES e SIGOLO (2012)
“O fato de poder dar ajuda financeira ou não, tendo que contribuir com trabalho, pode terminar dividindo a clientela da escola em dois grupos.” (p. 392).	Ribeiro e Andrade (2006)
“[...] tem se dado pela ajuda pecuniária dos pais, contribuição financeira por meio da Associação de Pais e Mestres (APM), participação em eventos com fins lucrativos (festa junina, entre outros), ajuda com a tarefa de casa e também mediante prestação de serviço a escola. Frequentemente, os pais têm estado presentes na instituição de ensino para realizar pequenos reparos, serviços de limpeza, preparação da merenda, organização ou cumprimento de tarefas ligadas a festas, excursões, entre outras.” (p. 516).	Varani e Silva (2010)

Fonte: Própria autora

Para Ribeiro e Andrade (2006), apesar de a participação dos pais na escola ser considerada atualmente como fundamental, ela parece estar sendo incentivada somente em termos da ajuda deles à escola.

Observamos, assim, que para além da “comunicação” e do “envolvimento”, a relação família-escola tem se estabelecido de diversas formas. Quando se trata de “ajuda” como forma de relação entre a família e a escola, Varani e Silva (2010) apontam a Associação de Pais e Mestres (APM), participação em eventos com fins lucrativos (festa junina, entre outros), ajuda com a tarefa de casa e também mediante prestação de serviços à escola, bem como a realização de pequenos reparos, serviços de limpeza, preparação da merenda, organização ou cumprimento de tarefas ligadas a festas e excursões.

## 2.5. Funções sociais da família e da escola

Ao analisarmos os artigos cuja discussão versa sobre a relação família-escola e suas funções na educação das crianças, foi possível destacar algumas diferenças e complementaridades.

Nogueira (2012), Oliveira e Marinho-Araújo (2010), Bustamante (2013), Cruz e Santos (2008), Varani e Silva (2010), Dessen e Polonia (2007), Santos e Carvalho (2009), Perez (2009), Dessen e Polonia (2005), Bertan (2005), Nogueira (2006) e Tavares e Nogueira (2013) são os autores dos artigos aqui analisados.

QUADRO 10 – “unidades de registro” e autores correspondentes à categoria “Funções sociais da família e da escola”

Unidades de registro	Autores
<p>“[...] o grupo familiar tem uma função social determinada a partir das necessidades sociais, sendo que entre suas funções está, principalmente, o dever de garantir o provimento das crianças [...]” (p. 101)</p> <p>“A escola é a instituição que tem como função a socialização do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado e da cultura erudita.” (p. 101).</p> <p>“Escola e família têm suas especificidades e suas complementaridades.” (p. 101)</p>	<p>Oliveira e Marinho-Araújo (2010)</p>
<p>“A escola e os serviços de saúde focam na necessidade de que a criança aprenda. Na família também é importante a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, mas o central é que a criança possa, ao mesmo tempo, aceitar e contestar o seu lugar na sociedade.” (p. 514).</p>	<p>Bustamante (2013)</p>
<p>“As escolas assumem também funções antes restritas ao meio familiar, como aspectos afetivo-emocionais ou afetivo-sexuais, apontando para o que os sociólogos chamam de “redefinição da divisão do trabalho” entre a escola e a família.” (p. 121).</p>	<p>Nogueira (2012)</p>
<p>“A escola é um lugar de trabalho árduo, embora seja impregnada de afeto que brota na relação interpessoal. Entretanto, não se podem esquecer os seus limites, enquanto relação profissional, o que gera frequentemente ambivalências, com a equivocada inversão: a <i>pedagogização</i> da família e a <i>afetivação</i> da escola.” (p. 453).</p>	<p>Cruz e Santos (2008)</p>
<p>“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.” (p. 22).</p> <p>“Uma de suas tarefas mais importantes, embora difícil de ser implementada, é preparar tanto alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo.” (p. 25).</p> <p>“Em síntese, a escola é uma instituição em que se priorizam as atividades educativas formais, sendo identificada como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem e o currículo, no seu sentido mais amplo, deve envolver todas as experiências realizadas nesse contexto.” (p. 26 e 27).</p>	<p>Dessen e Polonia (2007)</p>
<p>“A educação é um dever da família e da escola. Ambas devem interagir para garantir os direitos da criança nas questões referentes ao ensino, dando-lhes suporte e apoio para o pleno desenvolvimento da aprendizagem.” (p. 516).</p>	<p>Varani e Silva (2010)</p>
<p>“[...] quando pensamos na função socializadora da família temos claras finalidades que são a ela atribuídas, como a transmissão de alguns aspectos culturais básicos, relacionados à forma de linguagem, aos costumes, valores, padrões de comportamento etc.” (p. 3).</p> <p>“[...] a instituição escolar e familiar constituindo-se como agências educativas e socializadoras apresentam tanto pontos em comum quanto diferentes, ou seja, compartilham procedimentos para preparar o educando no desenvolvimento de habilidades [...]” (p. 4).</p> <p>“a escola tem como responsabilidade ensinar os conteúdos escolares valorizados e considerados essenciais para a instrução de novas gerações e às famílias cabem as funções relacionadas às orientações sociais, morais, afetivas, isto pelo menos no plano do ideal.” (p. 5).</p>	<p>Perez (2009)</p>
<p>“Principal agência educativa na contemporaneidade, a escola exerce sobre todas as pessoas que por ela passam o poder de outorgar o certo, o valioso, o adequado, o conveniente, como também o seu reverso, com autoridade de juíza peremptória, aparentemente imparcial e desinteressada, em nome do bem comum. Não há questionamentos ou desconfianças da maior parte dos seus usuários, mas um consenso social sobre as suas boas intenções: formar as crianças e jovens, de acordo com um projeto cultural, expresso no currículo.” (p. 197).</p>	<p>Santos e Carvalho (2009)</p>
<p>“Um dos seus papéis principais é a socialização da criança, isto é, sua inclusão no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo, englobando a educação geral e parte da formal, em colaboração com a escola.” (p. 304).</p> <p>“A escola também tem sua parcela de contribuição no desenvolvimento do indivíduo, mais especificamente na aquisição do saber culturalmente organizado e em suas áreas distintas de conhecimento.” (p. 304).</p>	<p>Dessen e Polonia (2005)</p>

<p>“neste contexto de miséria, insegurança, ausência de pai ou mãe, garantir aos filhos uma educação adequada, digna e de esperança [...], a escola tem a função de suprimento e deve procurar, da melhor forma possível, minimizar os sofrimentos, principalmente dos alunos.” (p. 8)</p>	Bertan (2005)
<p>“Não existe uma dissociação entre papel da família e papel da escola. O que se percebe é a necessidade de que uma complete o papel da outra. Tanto família quanto escola apresentam grande importância na educação de qualquer educando são consideradas peças fundamentais nesse processo. É possível afirmar que seria uma ação conjunta entre as duas o que conduziria ao sucesso escolar.” ( p. 55)</p>	Tavares e Nogueira (2013)
<p>“De um lado, a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo sua ação aos aspectos corporais, morais, emocionais do processo de desenvolvimento. De outro, a família passa a reivindicar o direito de interferir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar. Não há mais uma clara delimitação de fronteiras.” (p. 164).          “No mesmo sentido, a escola estende agora sua área de atuação em direção a terrenos no passado reservados à socialização familiar como, por exemplo, a educação afetivo-sexual.” (p. 162).</p>	Nogueira (2006)

Fonte: Própria autora

Para Bertan (2005), a expansão do trabalho escolar visava ao bem-estar social e havia a crença de que a família não dava conta da sua função educativa, sendo necessário a escola intervir. Delineavam-se os modelos de educação cujo ideário foi, e é, uma imposição de fora para dentro, e houve a invasão do espaço particular, de forma que a autoridade familiar passou a ser dividida com os outros setores organizados da vida social.

Essas transformações sociais ocorridas na família e na escola camuflaram as atribuições específicas de cada uma delas. Cruz e Santos (2008) afirmam que a consequência dessas transformações imputou outro limite a essa relação: a “pedagogização” da família e a “afetivação” da escola. Esse processo seria o resultado de uma redefinição dos papéis exercidos por cada instituição (família e escola), culminando na ausência de uma clara delimitação de fronteiras entre ambas, confundindo-se afetos e papéis sociais.

Uma outra questão polêmica a ser considerada nessa relação família-escola é a compreensão mais ampla da relação escola-afetividade. A escola é um lugar de trabalho árduo, embora seja impregnada de afeto que brota na relação interpessoal. Entretanto, não se podem esquecer os seus limites, enquanto relação profissional, o que gera frequentemente ambivalências, com a equivocada inversão: a *pedagogização* da família e a *afetivação* da escola. Ou seja, existem hierarquias que essas instituições carregam em seu bojo, e a indefinição de papéis no desenvolvimento humano no espaço da família e da escola levando a uma situação de litígio e desgaste, pois se confundem afetos e papéis sociais. (CRUZ e SANTOS, 2008, p. 453).

De acordo com Nogueira (2006), podemos observar que, no passado, as fronteiras entre as famílias e a escola eram fixadas pela instituição escolar e pelos mestres, culminando em uma relação pouco intensa, marcada por encontros esporádicos. Hoje, deparamo-nos com uma relação marcada pela redefinição dos papéis exercidos por cada instituição (família e

escola), culminando na ausência de uma clara delimitação de fronteiras entre ambas. Na base dessa intensificação das interações entre as famílias e a instituição escolar nos deparamos com as mudanças sofridas ao longo da história pela instituição familiar, que se tornou, em suma, provedora de bem-estar psicológico para os filhos e filhas.

Os pais tornam-se assim, os responsáveis pelos êxitos e fracassos (escolares, profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de instalá-los da melhor forma possível na sociedade. Para isso, mobilizam um conjunto de estratégias visando elevar ao máximo a competitividade e as chances de sucesso do filho, sobretudo face ao sistema [...]. (NOGUEIRA, 2006, p. 161)

Segundo Nogueira (2006), as mudanças sofridas pela instituição escolar levaram a escola a “invadir” o território da família, assumindo, para além das suas funções para com o desenvolvimento cognitivo dos alunos e alunas, a responsabilidade pelo bem-estar psicológico e pelo desenvolvimento emocional do educando.

No mesmo sentido, a escola estende agora sua área de atuação em direção a terrenos no passado reservados à socialização familiar como, por exemplo, a educação afetivo-sexual. A esse respeito, os sociólogos falam hoje de uma verdadeira redefinição da divisão do trabalho entre as duas instâncias ( cf.Montandon, 1994a). Um sintoma desse fato seria o surgimento, no interior do sistema escolar, de todo um conjunto de serviços oferecidos por especialistas (psicólogos, psicopedagogos, orientadores educacionais, fonoaudiólogos etc.) para auxiliar as famílias. (NOGUEIRA, 2006, p. 162).

Nogueira (2012), por meio de uma revisão de literatura, destaca as transformações relacionadas à função social da escola que, para além de sua função tradicional de transmitir os saberes construídos e valorizados socialmente, vem assumindo responsabilidades relativas ao bem-estar e à felicidade da criança. Segundo a autora, na contemporaneidade, a instituição escolar tem assumido funções antes restritas ao meio familiar, como aspectos afetivo-emocionais ou afetivo-sexuais.

Bustamante (2013) destaca que a escola possui como preocupação a aprendizagem dos conteúdos escolares valorizados, a família, por sua vez, segundo a autora, preocupa-se, para além da aprendizagem de sua prole, com o desenvolvimento social do indivíduo como membro ativo da vida social.

Segundo Santos e Carvalho (2009), a instituição escolar apresenta como função formar as crianças e os jovens, de acordo com um projeto cultural, expresso no currículo escolar.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010) e Perez (2009), salientam que as instituições escolar e familiar, vistas como agências educativas e socializadoras, exercem funções distintas e

complementares, uma vez que compartilham a tarefa de educar as crianças e os jovens para sua bem sucedida participação na sociedade. Há, contudo, a especificidade da escola, que precisa ser destacada: ela diferencia-se nas atividades de ensino, já que tem como responsabilidade ensinar os conteúdos escolares valorizados e considerados essenciais para a formação das novas gerações. Às famílias, por sua vez, cabem melhores funções relacionadas às orientações sociais, morais, afetivas.

A divergência entre escola e família está na tarefa de ensinar, sendo que a primeira tem a função de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente em determinado momento histórico, de ampliar as possibilidades de convivência social e, ainda, de legitimar uma ordem social, enquanto a segunda tem a tarefa de promover a socialização das crianças, incluindo o aprendizado de padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade. (OLIVEIRA e MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 101).

Assim sendo a instituição escolar e familiar constituindo-se como agências educativas socializadoras apresentam tanto pontos em comum quanto diferentes, ou seja, compartilham procedimentos para preparar o educando no desenvolvimento de habilidades que contribuam para uma participação crítica na sociedade, diferenciam-se nas atividades de ensino, já que a escola tem como responsabilidade ensinar os conteúdos escolares valorizados e considerados essenciais para a instrução de novas gerações e às famílias cabem as funções relacionadas às orientações sociais, morais, afetivas, isto pelo menos no plano do ideal. (PEREZ, 2009, p. ).

Bertan (2005), ao tratar da função social da escola, vê a necessidade de se desenvolver seu caráter social da melhor forma possível. Para o autor, as dificuldades enfrentadas por muitas famílias acabam impossibilitando-as de educar, como gostariam, seus filhos. Muitas vezes recai apenas na mãe a tarefa educativa, em casa, mesmo sendo ela forçada diariamente a trabalhar para o sustento da família, preocupando-se com a alimentação, a moradia e a saúde. Nesse caso, a escola assume a função de suprimento, e deve procurar, da melhor forma possível, minimizar os sofrimentos, principalmente dos alunos. Ainda segundo o autor, caberia à escola trabalhar as dificuldades que mais são evidentes e, ao mesmo tempo, à toda equipe unir-se nas dificuldades para enfrentá-las. Porém, segundo Bertan (2005), parte das pessoas que atuam na escola compreende a função social dela de forma abstrata e idealizada, o mesmo ocorrendo com a relação da escola com a comunidade.

Dessen e Polonia (2005, p.304) declaram que o papel principal da família

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

Em Dessen e Polonia (2007), encontramos que na família se desenvolve o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo.

Quanto à função social da escola, Oliveira e Marinho-Araújo (2010), Varani e Silva (2010), Dessen e Polonia (2007), Perez (2009) e Dessen e Polonia (2005) afirmam ser essa a de garantir aos educandos a apropriação dos saberes valorizados socialmente. Segundo Oliveira e Marinho-Araújo (2010), a escola abriga a função de socializar o saber sistematizado, ou seja, o conhecimento elaborado e a cultura erudita.

No artigo de Varani e Silva (2010) encontramos que o objetivo primordial da escola é o ensino e a aprendizagem dos educandos e educandas. Os autores pontuam que “é a escola como um todo que deve responsabilizar-se pela aprendizagem dos alunos [...]”. À instituição de ensino cabe também o reconhecimento da importância dos pais na constituição da história e do projeto escolar, além do seu auxílio às famílias, na sua tarefa educativa, visando à transformação da sociedade.

Segundo Dessen e Polonia (2007), na instituição escolar se priorizam as atividades educativas formais, sendo as principais preocupações desta instituição o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos.

Para Perez (2009), a escola tem como responsabilidade ensinar os conteúdos escolares valorizados e considerados essenciais para a formação das novas gerações.

Dessen e Polonia (2005) afirmam que a escola também tem sua parcela de contribuição no desenvolvimento do indivíduo, mais especificamente na aquisição do saber culturalmente organizado, em suas áreas distintas de conhecimento. Portanto, a escola deve visar não apenas à apreensão de conteúdo, mas ir além, buscando a formação de um cidadão crítico e agente de transformação, já que é um espaço privilegiado para o desenvolvimento das ideias, ideais, crenças e valores.

Por outro lado, através de um estudo bibliográfico, Tavares e Nogueira (2013) constataram que não existe uma dissociação entre papel da família e papel da escola. O que se percebe é a necessidade de que uma complete o papel da outra, uma vez que antigamente família e escola desempenhavam papéis muito distintos, o que não ocorre nos dias de hoje. Para as autoras, é necessário repensar essas funções, de forma que uma instituição saiba o limite da outra, de forma que se faz, assim, necessário que a escola reconheça a importância da colaboração dos pais na história e no desenvolvimento escolar dos alunos, além de auxiliar as famílias a exercerem o seu papel na educação e na vida profissional de seus filhos. Quanto à família, é necessário que ela reflita sobre suas ações e atitudes ligadas ao desenvolvimento

integral da criança, que promova um ambiente propício para a aprendizagem escolar, e que se envolva em atividades de colaboração na escola e em atividades que afetam a aprendizagem e o aproveitamento escolar em casa. Portanto, os pais devem participar do processo de decisões da escola, voluntariamente, de acordo com sua disponibilidade.

Nesta categoria expusemos aquilo que os artigos sobre a relação família-escola têm falado a respeito das funções sociais de cada uma destas instituições. O quadro 11, a seguir, sintetiza as principais características, apresentadas pelos artigos, sobre a função de cada instituição.

QUADRO11 – Funções sociais da família e da escola

<b>Função Social</b>	
<b>Família</b>	<b>Escola</b>
Ensino da língua materna e dos símbolos e regras de convivência em grupo; transmissão de costumes, valores, padrões de comportamento etc; contribuir para o desenvolvimento e formação da personalidade e identidade das gerações mais novas; educação moral.	Socialização dos saberes sistematizados e valorizados; ensino e a aprendizagem dos educandos e educandas; função de suprimento(caráter social) ao auxiliar as famílias a exercerem o seu papel na educação e na vida profissional de seus filhos
Educar as crianças e os jovens para o seu bem sucedido desenvolvimento e participação em sociedade	

Fonte: Própria autora

Observamos assim que a compreensão acerca da função social da família e da escola dos autores, aqui destacados (Nogueira (2012), Oliveira e Marinho-Araújo (2010), Bustamante (2013), Cruz e Santos (2008), Varani e Silva (2010), Dessen e Polonia (2007), Santos e Carvalho (2009), Perez (2009), Dessen e Polonia (2005), Bertan (2005), Nogueira (2006) e Tavares e Nogueira (2013)), no que se refere à instituição familiar, compreendem a família como aquela responsável pela aprendizagem da língua materna e dos símbolos e regras de convivência em grupo, aprendidos caracteristicamente na socialização primária, bem como pela transmissão de costumes, valores, padrões de comportamento, etc. A família, segundo estes autores, também deve contribuir para a educação moral e para a formação da personalidade e identidade das gerações mais novas. À escola, por sua vez, caberia a socialização, o ensino e a aprendizagem dos saberes sistematizados e valorizados aos educandos e educandas, além de abrigar em si uma função de suprimento (caráter social) ao

auxiliar as famílias (quando estas não se apresentam aptas/capazes de realizarem sua função) a exercerem o seu papel na educação e na vida profissional de seus filhos.

Desta categoria destacamos o papel comum entre as instituições, familiar e escolar, de educar as crianças e os jovens, nesta sociedade globalizada, atendendo cada qual às necessidades dos muitos alunos e alunas diante dessa grande diversidade cultural, para o seu bem sucedido desenvolvimento e participação em sociedade.

## 2.6. Práticas familiares e práticas escolares

Nesta subseção abordaremos o tema das práticas familiares e das práticas escolares, bem como das inter-relações família-escola, empregadas como estratégias para o bom desempenho escolar.

Compõem essa subseção os artigos dos seguintes autores: Bustamante (2013), Viana (2005), Dessen e Polonia (2007), Alves (2010) e Nogueira (2004).

O quadro 12 apresenta as “unidades de registro” com os recortes/excertos que deram subsídio para a análise realizada e os respectivos autores dos artigos.

QUADRO 12 – “unidades de registro” e autores correspondentes à categoria “Práticas familiares e práticas escolares”

Unidades de registro	Autores
“Práticas como o castigo físico, a realização de tarefas domésticas ou a participação em cultos religiosos apontam para o fortalecimento dessa construção, que se dá tanto pensando na criança como futuro adulto quanto na criança como membro ativo da vida social.” (p. 514).	Bustamante (2013)
“observa-se que a evolução do aprendizado dos alunos que vêm as mães lendo com alguma frequência têm resultados melhores do que aqueles cujas mães nunca lêem, e que praticamente se mantêm com médias estáveis no período.” (p. 279). “Tendo em vista as condições econômicas dessas famílias, como já discutido no tópico anterior, o gasto com transporte escolar pode ser considerado um investimento em educação, porque indica a disposição de escolha por uma escola mais distante, porém reconhecida na comunidade como de melhor qualidade.” (p. 289). “Além desses investimentos indiretos, em geral, os alunos não têm muitas atividades extraescolares. Mas merece destaque o fato que muitos meninos frequentam escolinhas de futebol oferecidas por um programa apoiado pela prefeitura.” (p. 289).	Alves (2010)
“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.” (p. 27).	Dessen e Polonia (2007)
“Na verdade, os pais do meio empresarial se servem também (ou até mais) de outros tipos de estratégia para salvaguardar ou elevar a posição do grupo familiar no espaço social. Nesse sentido, pode detectar estratégias de tipo econômico, tais como: preparar os filhos desde muito cedo para sua sucessão; associá-los à empresa paterna; ou abrir para eles um pequeno negócio, ainda durante seu período de formação.” (p. 141).	Nogueira (2004)
“Para favorecer o sucesso escolar social de seus filhos, há, nos meios populares, segundo esses autores, pais que elaboram planos de ação e desenvolvem práticas educativas dotados de uma certa coerência.” (p. 109-110).	Viana (2005)

Fonte: Própria autora

Muitos artigos têm evidenciado o papel da sociologia nas investigações relacionadas à instituição escolar e à instituição familiar, destacando a relação entre ambas e sua influência no desempenho escolar dos alunos.

Viana (2005), por meio de uma revisão de literatura, chama a atenção para a existência de formas específicas de presença familiar a serem identificadas na escolarização bem sucedida dos filhos e filhas nos meios populares. Viana (2005) constatou que há, nos meios populares, familiares de alunos e alunas que elaboram planos de ação e desenvolvem práticas educativas, dotadas de certa coerência, para favorecer o sucesso escolar e social de seus filhos (elaboram planos de ação e práticas educativas “não pedagógicos”, ou seja, não normatizados por saberes teóricos, sem contornos marcadamente reflexivos, mas, diferentemente, processados diretamente nas atividades práticas e cotidianas, por imitação e imersão).

A principal hipótese que elaborei é a de que, no interior dos processos de socialização familiar nos meios populares – sobretudo nas brechas, a serem exploradas, de suas diferenças internas –, podem ser vislumbradas pistas para identificação de formas específicas de presença das famílias na escolarização dos filhos, *presença* que não significa, necessariamente, mobilização escolar *stricto sensu*. (VIANA, 2005, p. 121)

Dessen e Polonia (2007) destacam, em suas análises, a existência de atividades e práticas familiares, realizadas nas residências, voltadas à disciplina e ao controle de atividades lúdicas, ou seja, atividades e práticas familiares para além do envolvimento no monitoramento das tarefas escolares, ou, ainda, em orientações sistemáticas do comportamento social e engajamento dos filhos nas atividades da escola. “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.” (Dessen e Polonia, 2007, p. 27).

Ao referir-se à função social da família, Bustamante (2013) destaca a adoção de práticas familiares, desenvolvidas no ambiente doméstico, que visam o bom desenvolvimento do indivíduo na vida em sociedade. Segundo a autora, a família preocupa-se, para além da aprendizagem escolar de sua prole, com que a criança possa aceitar e contestar o seu lugar na sociedade, e para isso adota práticas como o castigo físico, a realização de tarefas domésticas ou a participação em cultos religiosos, entre outras, pensando na criança como membro ativo da vida social.

Alves (2010), em seu artigo, procura algumas especificidades no contexto familiar que contribuem para que alunos e alunas obtenham bons resultados escolares. Dessa maneira, a autora destacou algumas práticas familiares que, segundo sua investigação, refletiam no desempenho escolar dos alunos e alunas nas instituições escolares pesquisadas, a saber: atividades extracurriculares, como “escolinhas de futebol”; investimentos indiretos em educação, como, por exemplo, a disposição de escolha por uma escola mais distante, porém reconhecida na comunidade como de melhor qualidade, implicando em gastos com transporte; e presença de livros e práticas de leitura em casa.

“Num contexto de escolas públicas, é esperado que a existência de livros na casa dos alunos seja, em parte, condicionada pelas condições econômicas das famílias. Em várias casas visitadas, os livros disponíveis eram os didáticos ou coleções recebidas da escola.” (Alves, 2010, p. 280).

Nogueira (2004), ao investigar as práticas socializadoras das famílias economicamente privilegiadas, concluiu em seu estudo que essas famílias dispõem de estratégias para salvaguardar ou elevar a posição do grupo familiar no espaço social ao qual pertencem, tais como: preparar os filhos desde muito cedo para sua sucessão; associá-los à empresa paterna; ou abrir para eles um pequeno negócio, ainda durante seu período de formação.

Nesta subseção destacamos o que os artigos sobre a relação família-escola têm falado acerca das práticas familiares, para além do envolvimento com os assuntos escolares no lar.

Como demonstrado por meio dos estudos aqui analisados, a crença de omissão/apatia dos familiares de alunos e alunas para com a escolarização de seus filhos e filhas mostrou-se um mito, uma vez que as famílias afirmaram ser interessadas na escolarização dos filhos, valorizando e considerando-a como via de ascensão social. (CRUZ, 2007; SARAIVA e WAGNER, 2013; BERTAN, 2005; MARCONDES e SIGOLO, 2012; CRUZ e SANTOS, 2008; DESSEN e POLONIA, 2005; SILVEIRA, 2009).

### **CAPÍTULO 3. SÍNTESE INTEGRADORA DAS DIFERENTES PERSPECTIVAS DE ANÁLISE SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA.**

Neste capítulo realizamos uma síntese integradora com as principais abordagens sobre a relação família-escola destacadas na análise dos artigos.

Nas análises, um fato que chamou nossa atenção é a predominância de estudos voltados para a compreensão das dinâmicas entre a escola e as famílias pertencentes às camadas populares. Muitos trabalhos focaram nas buscas por respostas, soluções, e proposições para que se alcance uma relação família-escola de parceria e benéfica para todos os envolvidos, em especial alunos e alunas em desenvolvimento, partindo de premissas e diagnósticos característicos de estudos feitos sobre as camadas populares. Foram poucos os trabalhos que, considerando a importância de clamar-se por uma melhor relação entre a instituição escolar e esses segmentos da sociedade, também se dedicaram a olhar os casos nos quais a relação tem ido ao encontro dos valores, ideias e ideais das famílias das camadas médias e altas.

Essa constatação nos remete a um questionamento que, talvez, ainda precise ser mais analisado pelos pesquisadores da relação família-escola, a saber: como se tem dado a relação família-escola nas camadas média e alta da nossa sociedade? Nas demais camadas da sociedade, a relação família-escola tem desenrolado-se de forma colaborativa, harmoniosa e produzindo bons resultados para o desenvolvimento escolar de todos os alunos e alunas, a exemplo de uma efetiva relação de parceria entre a família e a escola?

Podemos atribuir esse enfoque, nos artigos analisados, às desigualdades sociais presentes em nossa sociedade contemporânea e globalizada, bem como às tensões entre escola e família, sendo que o insucesso escolar, em sua maioria, aparece associado a fatores externos à sala de aula, tais como práticas docentes de séries anteriores, incapacidades do próprio aluno ou/e da própria aluna, condições socioeconômicas desfavoráveis dos pais, pouco incentivo e escassa participação da família na vida escolar de seus filhos e filhas. Esse desencontro acaba, por vezes, resultando que a família (e a escola) pareça ignorar potencialidades de desenvolvimento da criança. Segundo Burbules e Torres (2004, p. 15), no contexto em que vivemos hoje,

Embora a alta tecnologia seja apresentada como a solução para muitos problemas econômicos, ela não contribuiu para elevar o padrão de vida da maioria das pessoas. Mesmo que alguns empregos estejam sendo criados em indústrias de alta tecnologia, esses empregos encontram-se principalmente nas áreas burocráticas ou de

montagem, que pagam salários abaixo da média e não exigem muitas habilidades, ou em empregos que envolvem serviços pessoais.

Mais um dado inesperado, que chamou nossa atenção, foi a expressiva presença da temática da relação família-escola em periódicos brasileiros qualificados em Qualis A1, A2, B1 e B2 (72% dos artigos analisados têm uma dessas classificações), o que parece ser um aspecto que aponta para a relevância do tema e sua valorização no meio acadêmico.

Observa-se por meio dos estudos que a temática da relação família-escola tem se acentuado e sido foco de investigação de diversos pesquisadores, por meio de diversas teorias, como as teorias sociológicas, o modelo bioecológico, a teoria sociocultural e a perspectiva da psicologia do desenvolvimento, presentes nos artigos aqui analisados. Do mesmo modo, a própria relação família-escola tem sofrido, nos dias atuais, uma intensificação, quer seja por meio das situações de conflito entre as instituições, quer seja pela colaboração e compartilhamento de responsabilidades e objetivos. Tanto a instituição escolar, quanto a instituição familiar, tem se debruçado diante da relação.

Do ponto de vista histórico, a partir da Idade Moderna houve importantes mudanças relativas à concepção e à prática da educação, principalmente do lado ocidental. No Brasil, desde a Colônia podemos observar diversas mudanças sociais, culturais e econômicas que afetaram direta ou indiretamente, entre outros fatores, a forma de organização familiar e escolar.

Contextualizadas historicamente, tanto a família quanto a escola passaram por diversas transformações ao longo dos séculos. No fim da Idade Média, temos a incorporação da escola como instituição responsável pela educação das crianças, adolescentes e jovens, tendo esta se fortalecido, ao longo do século XIX, como local fundamental e privilegiado de formação das novas gerações. No passado, marcada por uma delimitação bem clara de fronteiras, a relação entre a família e a escola era pouco intensa e marcada por encontros esporádicos. Cada instituição tinha claro o seu papel para com o processo de socialização das novas gerações. As mudanças de panorama ao longo dos anos resultaram, na contemporaneidade, numa clara ausência de fronteiras entre a família e a escola, confundindo-se afetos e papéis sociais.

Hoje, em um contexto neoliberal, o Estado, ao repassar suas funções à comunidade (familiares dos alunos) e às empresas, transforma a relação entre a família e a escola, outrora marcada por uma rigidez e caracterizada por pouca intensidade e encontros esporádicos, em uma relação mais acentuada, e, ao mesmo tempo, mais discutida (FARIA FILHO, 2000; SANTOS E ANDRIOLI, 2005).

Essa intensificação, de acordo com o artigo de Nogueira (2006), remete à maior presença dos familiares de alunos e alunas na instituição escolar, ou seja, por meio de contato formal ou informal a instituição familiar tem se aproximado e interagido mais com a escola de seus filhos e suas filhas, embora essa intensificação na relação família-escola não represente uma maior participação da família nos assuntos escolares. Como consequência, a relação entre a família e a escola tem se caracterizado por um relacionamento superficial restrito a situações formais, caracterizada por uma unidirecionalidade (MARCONDES e SIGOLO, 2012; BEZERRA ET. ALL., 2010; OLIVEIRA E MARINHO-ARAÚJO, 2010; PEREZ, 2009; BHERING e DE NEZ, 2002).

Diante da ausência de uma clara delimitação de fronteiras entre a família e a escola, alguns estudos demonstraram existir uma dissociação de papéis entre essas instituições, que embora possuam funções distintas, também possuem funções complementares.

Tavares e Nogueira (2013), Varani e Silva (2010), Oliveira e Marinho-Araújo (2010), Perez (2009), Cruz e Santos (2008), Nogueira (2006), Dessen e Polonia (2005), Bertan (2005) e Faria Filho (2000), implícita ou explicitamente, ao discutir a relação família-escola, abordaram em seus artigos a questão das funções sociais dessas instituições.

Na relação entre a família e a escola, encarada como uma parceria, ambas as instituições compartilham a função de educar as crianças e os jovens para o seu bem sucedido desenvolvimento e participação em sociedade.

Quanto à função social da família, com base nos artigos analisados, concluímos que a ela compete a educação moral das crianças, adolescentes e jovens. Caracterizada pela socialização primária, a família é responsável pelo ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo, alicerçando a inserção do indivíduo já socializado em novos setores da vida social. A família também possui o papel de transmissora de costumes, valores, padrões de comportamento, bem como possui o papel de contribuir para o desenvolvimento e formação da personalidade e identidade das gerações mais novas. À escola, por sua vez, responsável pela socialização secundária, compete a socialização dos saberes sistematizados e valorizados, visando à formação de um cidadão crítico e agente de transformação. Pudemos observar também que a escola possui um papel social para com os alunos e alunas que a frequentam. Essa função de suprimento possui o objetivo de minimizar os sofrimentos dos alunos e alunas que pertencem àquelas famílias impossibilitadas de bem educá-las por enfrentarem certas dificuldades.

Embora se discutam as funções sociais da família e da escola, ainda vemos que os familiares de alunos e alunas têm sido colocados, por parte da instituição escolar, como os

responsáveis, isolados, pelos êxitos e fracassos de seus filhos e filhas (alunos e alunas). “Os pais tornam-se assim, os responsáveis pelos êxitos e fracassos (escolares, profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de instalá-los da melhor forma possível na sociedade” (NOGUEIRA, 2006, p.161).

Esse dado remete-nos a outra problemática, presente na análise aqui realizada, em que alguns artigos destacaram haver uma assimetria na relação família-escola (SARAIVA E WAGNER, 2013; MARCONDES e SIGOLO, 2012; PEREZ, 2009; RIBEIRO e ANDRADE, 2006; DESSEN e POLONIA, 2005; BHERNG e DE NEZ, 2002). Observamos que as diferenças sociais, muitas vezes, aparecem nos artigos como um impasse para a construção de uma relação família-escola baseada na parceria, como resultado de preconceitos e desconhecimento entre ambas as instituições. A rica diversidade social, presente no interior da instituição escolar, bem como as diversas transformações de ordem cultural, social e econômica que afetaram as instituições familiar e escolar, muitas vezes parecem não ser levadas em consideração.

Os artigos também evidenciaram que, embora a escola reconheça a importância da participação familiar, a relação família-escola apresenta alguns conflitos e dificuldades. Diversos foram os autores que trataram dessa temática, sendo essa a categoria mais discutida e presente nos artigos, a saber: Saraiva e Wagner (2013), Cruz (2013), Ferreira (2013), Pereira e Oliveira (2012), Marcondes e Sigolo (2012), Ferrera e Barrera (2010), Perez (2009), Santos e Carvalho (2009), Silveira (2009), Cruz e Santos (2008), Cruz (2007), Dessen e Polonia (2007), Ribeiro e Andrade (2006), Asbahr e Lopes (2006), Dessene Polonia (2005), Bertan (2005), Silva e Cunha (2005), Viana (2005) e Bhering e De Nez (2002).

Fatores inibitórios de participação e mecanismos de exclusão do aluno e da família dificultam uma efetiva relação entre a família e a escola, tais como: a falsa crença por parte de alguns pais de que seu envolvimento poderia prejudicar a independência e autonomia dos seus filhos e filhas; a auto imposta incapacidade expressa pelos familiares de alunos e alunas frente aos assuntos acadêmicos; experiência escolar negativa por parte dos pais que podem acabar sendo transmitida aos filhos e filhas, adotando uma postura distante e desconfiada frente à escola; unidirecionalidade e a hierarquização dos encontros; contato distante, rígido e baseado apenas no conteúdo estabelecido pela escola.

A limitação de tempo, da família e da escola, também dificulta a efetivação de uma boa relação. Por parte da família, observamos que os horários rígidos de trabalho dos familiares de alunos e alunas, por exemplo, não permitem o atendimento ao chamado da escola, além dos empecilhos financeiros à participação, na medida em que, para alguns pais,

custa caro a locomoção até a escola. A escola, por sua vez, também se vê aprisionada pela limitação de tempo e de espaço, o que gera dificuldades para contatar as famílias dos alunos, dificultando uma boa relação de parceria.

A escola parece ter dificuldades em compreender a realidade vivida pelos alunos e seus familiares, o que é somado à falsa crença, por parte de alguns professores e professoras, de que os familiares de alunos e alunas com nível socioeconômico inferior não estão preocupados com seus filhos. As diferenças culturais entre professores/professoras e familiares de alunos e alunas aparecem nesse contexto como um empecilho ao (re)conhecimento do universo cultural dos mesmos e de suas famílias.

O contato com as famílias ocorrendo somente quando o educando apresenta problema disciplinar ou comportamental ocasiona um desgaste na relação, uma vez que os familiares de alunos e alunas passam a ver a relação como um momento que gera ansiedade, vergonha, incapacidade e frustração. Por sua vez, os professores e professoras acabam compreendendo erroneamente que os familiares de alunos e alunas com nível socioeconômico inferior não têm nada a contribuir para o currículo escolar, perpetuando no interior das escolas representações negativas sobre a família, baseadas no senso comum e no desconhecimento da realidade vivida pelos alunos e alunas e seus familiares.

Outro ponto a ser mencionado é a diversidade de organizações familiares na sociedade atual, que somada às diferenças sociais, leva muitas famílias ao sentimento de ansiedade, vergonha, incapacidade e frustração que dificulta suas respostas e ações às demandas impostas e cobradas pela instituição escolar e pela sociedade.

A instituição escolar, muitas vezes, concebe certa estrutura familiar que é pouco representativa das famílias dos alunos que a frequentam. Segundo Polônia e Dessen (2005, *apud* Silvern, 1988), um dos pontos críticos desse desencontro é a crença de que os familiares de alunos e alunas de nível socioeconômico mais baixo não estão preocupados com seus filhos/filhas, adotando frequentemente uma postura negligente e pouco participativa. Tal perspectiva, segundo Cruz e Santos (2008), resulta que muitos educadores atribuem aos alunos pertencentes a essa classe econômica, o rótulo de “carentes”, considerando-os incapazes ou desmotivados.

Na relação entre a família e a escola, esta última, muitas vezes, pressupõe a típica família nuclear, cuja mãe se dedica exclusivamente aos filhos e ao lar. Quando a instituição escolar se dirige aos familiares de alunos e alunas, ela acaba solicitando muito mais às mulheres o cumprimento de determinadas funções.

A emergência de uma nova forma de organização familiar, isto é, a família moderna e/ou nuclear, composta de pais e filhos, tornou as crianças objeto de afetos, cuidados higiênicos e, sobretudo educação escolarizada. A família assim modificou-se, e, ao proceder dessa forma, modificou a sua relação interna com a criança, cultivando a intimidade, a afeição e o sentimento. A família nuclear tem sido por muito tempo o modelo de família predominante em nossa sociedade, no entanto, não é mais a única representação familiar de nossa época.

Embora cada classe ou fração de classe tenda a apresentar disposições específicas relativas aos investimentos escolares que são “transmitidos” aos seus membros, pode-se dizer que cada família “transmite” a seus filhos e filhas um modo próprio de relação com a escola. Contrariando o mito da omissão parental, os artigos demonstraram que os familiares dos alunos valorizam, e muito, a escolarização dos seus filhos e filhas. Embora muitas vezes não compareçam à escola (impossibilitados pelo trabalho ou inibidos), e embora não contribuam escolarmente com as tarefas dos filhos em casa (analfabetismo ou desconhecimento das contribuições), por meio de outras práticas investem na educação.

A superação desses impasses e desencontros deve pautar-se no (re) conhecimento das questões que cercam o meio social em nível local e global. Após a análise dos artigos que abordaram as dificuldades enfrentadas pela família e pela escola, foi possível concluir que a principal delas resulta no desconhecimento existente entre ambas as instituições. A ausência de iniciativas de parceria que envolvam os familiares dos alunos e alunas, como associação de pais e mestres, grêmios estudantis e projetos políticos pedagógicos da escola, impede esse conhecimento, levando a uma relação unidirecional, conflituosa e distante, marcada por falsas crenças.

Já não podemos falar em Cultura, mas devemos reconhecer as diversas manifestações culturais presentes na sociedade e no interior da escola. O multiculturalismo chega até a escola por meio dos alunos, dos professores, coordenadores e funcionários, cada um com sua cultura, cada um com sua identidade (descentralizada/fragmentada). Cada integrante no interior da escola é proveniente de uma família diferente, com suas práticas, costumes, valores e crenças diversificadas.

De modo geral, a educação brasileira reflete a sociedade plural e multicultural em que vivemos. O panorama educacional no Brasil hoje se apresenta de maneira desigual, permeado por diferenças e lutas. Ambientes de aprendizado são plurais por sua própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não poderia (e não pode) ser pensada e realizada senão a partir da

ideia de uma formação integral do aluno, segundo suas capacidades e talentos, e de um ensino participativo, solidário, acolhedor.

Com base na leitura e análise de um conjunto de artigos (Oliveira e Marinho-Araújo (2010), Saraiva e Wagner (2013), Bezerra et. al. (2010), Marcondes e Sigolo (2012), Varani e Silva (2010), Ribeiro e Andrade (2006), Garcia e Macedo (2011), Bhering e De Nez (2002), Fernandes (2006) e Marafon e Tondin (2010)), podemos dizer que a restrição da comunicação, entre família e escola, a assuntos e encontros formais, é a consequência das dificuldades apresentadas nos artigos referentes à relação família-escola aqui destacados.

As formas de comunicação entre a família e a escola, citadas pelos artigos, foram os encontros no início e ao final das aulas, agendas de comunicados, bilhetes e reunião de pais, sendo que o tema principal dos encontros, relatado na maioria dos artigos, foi o desempenho do aluno e da aluna. Desses meios de comunicação utilizados pela família e pela escola, a reunião de pais foi destacada como o principal canal de informação/comunicação institucionalizado, podendo ser caracterizada, assim, como a própria relação família-escola, como um momento superficial e limitado ou como um momento de participação e envolvimento.

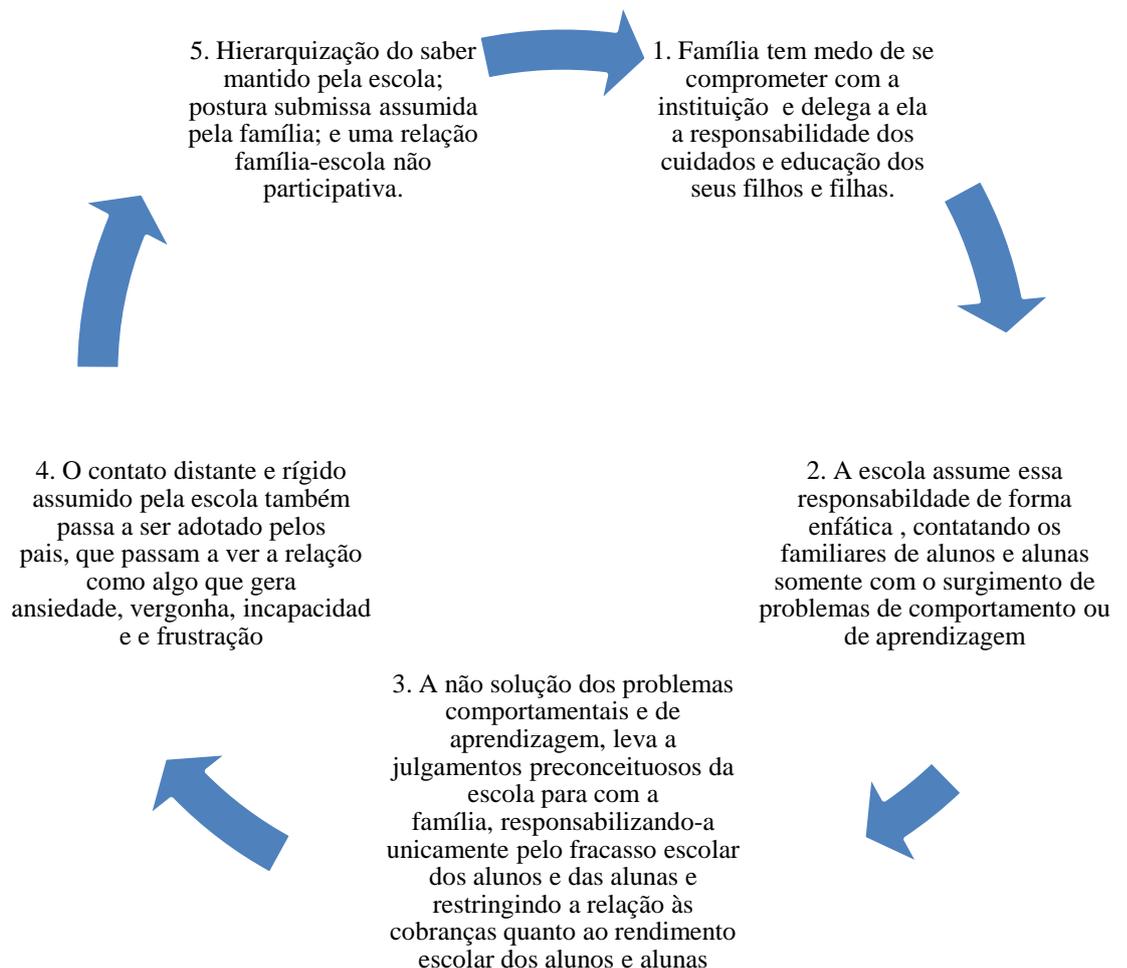
Por um lado, nas reuniões caracterizadas como superficiais e limitadas, os familiares dos alunos e das alunas desempenham mais um papel de ouvintes do que de participantes ativos, além de receberem somente críticas em relação aos filhos, e nenhuma orientação sobre como auxiliá-los. Dessa maneira as reuniões passam a ser apontadas como chatas, cansativas e demoradas, gerando desinteresse na maioria. Por outro lado, sobre as reuniões de pais caracterizadas como um momento de participação e envolvimento, foram encontrados relatos de uma maior abertura para a participação e envolvimento dos familiares de alunos e alunas com a escola. A reunião de pais apresenta-se assim, como um espaço para os familiares de alunos e alunas fazerem-se presentes, participarem e pronunciarem-se. Quanto à forma de relação entre a família e a escola no lar, a estratégia adotada pelos familiares dos alunos mais citada nos artigos foi o auxílio com as tarefas escolares/deveres de casa.

A partir de alguns artigos selecionados para esta pesquisa (Tavares e Nogueira (2013), Saraiva e Wagner (2013), Sobrinho e Alves (2013), Marcondes e Sigolo (2012), Cardelli e Elliot (2012), Brandão, Canedo e Xavier (2012), Oliveira e Marinho-Araújo (2010), Alves (2010), Bezerra (2010), Perez (2009), Silva e Mendes (2008), Nogueira (2006), Ribeiro e Andrade (2006), Asbahr e Lopes (2006), Dessen e Polonia (2005), Carvalho (2004) e Bhering e De Nez (2002)), foi possível destacar dois modelos de caracterização da relação família-escola: a relação família-escola marcada pela unidirecionalidade e a relação família-escola caracterizada pela parceria.

Na relação família-escola do tipo unidirecional, a escola não vê a família como capaz de compartilhar o objetivo comum de sucesso no aprendizado dos alunos e alunas, mas como aquela que apenas tem a função de reforçar a prática escolar. A escola adota, assim, uma postura unidirecional, mantendo um contato limitado com a família, para resolver, por exemplo, problemas disciplinares e de aprendizagem dos educandos. Neste tipo de relação, portanto, a responsabilidade pelos problemas escolares fica sendo da família, em função do seu suposto despreparo e desinteresse pela educação dos alunos e alunas.

Há, pelo que se observa nos referidos estudos, a presença de um ciclo no que se refere à visão dos agentes sobre a relação família-escola (Figura 1). A escola, ao impor uma relação unidirecional com os pais, acreditando serem esses os responsáveis pelo fracasso ou sucesso escolar de seus filhos, isenta-se de sua responsabilidade no processo de aprendizagem. A relação fica marcada pela superficialidade, restringindo-se aos aspectos burocráticos e de cobrança quanto ao rendimento escolar do aluno e da aluna.

FIGURA 1: Ciclo Relação família-escola



Fonte: Própria autora

Vale ressaltar que alguns artigos também outorgaram à família uma parcela de culpa para com o afastamento existente entre a família e a escola na relação. Aliando-se a uma postura capitalista baseada na prestação de serviços, os familiares de alunos e alunas também têm se posicionado, por vezes, à espera de soluções e ações provenientes da escola em relação a tudo o que diz respeito à educação de seus filhos, visão que vai ao encontro da concepção de educação concebida como uma mercadoria. Segundo Santos e Andrioli (2005), deparamo-nos com alguns fatores que sustentam essa visão, como por exemplo, o repasse de recursos às instituições escolares em conformidade com a avaliação do desempenho escolar dos alunos e alunas, bem como o estabelecimento de rankings dos sistemas de ensino para esse fim, existindo uma “competição” entre as escolas.

Porém, cabe-nos questionar a respeito da formação que tem sido gerada em nossa sociedade, com vistas a uma educação crítica e de qualidade. Em meio à falta de clareza quanto às fronteiras e funções das instituições familiar e escolar na relação estabelecida entre elas, qual tem sido o suporte dado às famílias para que bem eduquem seus filhos? Qual tem sido a formação dos profissionais das escolas, para que possam fornecer o suporte necessário a essas famílias?

O tipo de relação família-escola marcada pela parceria acontece quando há uma simetria, um conhecimento mútuo entre ambas as instituições. Neste tipo de relação a escola abre as suas portas para as famílias, reconhecendo o papel relevante das mesmas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e das alunas. A intensidade desta relação pode ser evidenciada pela participação da família no projeto político pedagógico da escola e pela presença e participação dos pais em determinadas atividades realizadas pela escola, como reuniões, associações de pais e mestres, festas e palestras proporcionadas pela instituição escolar, entre outros.

A seguir apresentamos um quadro (Quadro 13) com as expressões destacadas dos artigos analisados referentes a cada tipo de relação família-escola, a fim de ilustrarmos como tem sido caracterizada cada relação.

QUADRO13 - Características das relações família-escola

Relação família-escola	
Relação unidirecional	Relação de parceria
Superficial; limitada a situações formais; pouco harmoniosa e satisfatória; conflituosa; distante; encontros pautados em problemas disciplinares e de aprendizagem; fraca integração entre a família e a escola; sentimento de ansiedade, vergonha, incapacidade e frustração.	Proposta de participação familiar no projeto político pedagógico; clareza dos papéis diferenciados de ambas no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e das alunas; simetria; conhecimento mútuo entre ambas as instituições; respeito; compreensão.

Fonte: Própria autora

Para que tenhamos uma relação família-escola pautada na parceria é preciso, primeiramente, que cada instituição veja a outra como complementar no processo educativo, e não como um obstáculo (Tavares e Nogueira, 2013).

Quanto à responsabilidade pela aproximação entre as duas instituições, familiar e escolar, todos os autores (Tavares e Nogueira (2013), Marcondes e Sigolo (2012), Oliveira e Marinho-Araújo (2010), Perez (2009), Cruz e Santos (2008) e Bhering e De Nez (2002)) que realizaram essa discussão em seus artigos foram unânimes em apontar a instituição escolar como aquela responsável pela aproximação.

Foi possível observar que todos os artigos referiram-se à instituição escolar como um todo, não sendo especificado nenhum profissional específico, com exceção do professor ou da professora. Não houve nos trabalhos aqui analisados destaque para o trabalho desenvolvido pelos diretores e coordenadores pedagógicos, por exemplo. O que chama nossa atenção é o destaque que os artigos dão ao papel do professor, no que se refere a essa aproximação entre família e escola. Segundo os autores destacados, isso ocorre devido à formação específica que esses profissionais recebem e seu contato diário edireto com os alunos e alunas em sala de aula.

Concluimos que o professor e a professora, na instituição escolar, desempenham um papel muito importante no processo de construção de uma parceria entre a família e a escola. Dessa maneira, faz-se necessário pensarmos na formação que estamos ofertando aos profissionais da educação, em especial, no que se refere à relação entre a família e a escola, para que eles possam assumir essa responsabilidade para com os alunos, alunas e seus familiares, conscientes de seu papel. Os demais profissionais da instituição escolar também são colaboradores de uma real relação de parceria entre a família e a escola. Para isso,

precisamos ouvir todos os profissionais e investir em formação e informação acerca deste tema, com suas dificuldades e principalmente as possibilidades para o desenvolvimento dos estudantes, bem como de toda a comunidade escolar e circundante.

Como os cursos de formação de professores tem abordado o tema da relação família-escola? Este é um dos questionamentos que nos fazemos ao finalizar esta pesquisa. A escola foi apresentada, assim, como a responsável pela aproximação entre a família e a escola. Para tanto, faz-se necessário que tal problemática seja apresentada e debatida, para além das pesquisas acadêmicas, sobretudo nos cursos de formação de professores, para que tenhamos uma relação família-escola harmoniosa. Tal aproximação não deve dar-se apenas pela orientação dada aos familiares sobre como educar seus filhos e filhas, e sim seguir para uma relação de parceria e colaboração, consciente de que ambas as partes possuem o objetivo comum de educar as crianças e os jovens para o seu bem sucedido desenvolvimento e participação em sociedade.

Desse modo, podemos dizer, com base nos artigos analisados, primeiro, que não cabe apenas à escola promover a relação de colaboração mútua com a família, mas também às políticas públicas do setor; e segundo, que a escola, na parte que lhe cabe nesta tarefa, não tem cumprido bem sua função, uma vez que, em muitos casos, apenas cobra das famílias a iniciativa dessa relação, reforçando nelas o sentimento de ansiedade, vergonha e incapacidade.

Assim, a globalização mostrou-se um fator determinante para muitas das transformações sociais – tanto benéficas quanto maléficas –, em especial no que se refere à família e à escola, uma vez que ela tem o efeito de descentralizar as identidades de uma cultura nacional. Porém, seu efeito geral permanece contraditório, uma vez que algumas identidades oscilam, pois a globalização chama atenção para o “global” e ao mesmo tempo também explora a diferenciação local. Além disso, a globalização é muito desigualmente distribuída ao redor do globo, ou seja, é um processo desigual e tem sua própria “geometria do poder”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa analisamos a relação família-escola por meio de artigos científicos, a fim de compreender como ela tem sido caracterizada nos periódicos brasileiros no período de 2000 a 2013.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, inspirada na técnica de análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (2009) – que se caracteriza por um conjunto de técnicas de análise que permitem a inferência e a interpretação dos resultados fornecidos pela análise–, analisamos artigos científicos que tratam da temática da relação família-escola.

Também é preciso esclarecer que esta pesquisa analisou apenas *artigos* que abordam a temática da relação família-escola e, portanto, não apresenta uma análise integral dos trabalhos sobre tal temática. Trata-se de uma pesquisa que, investigando os artigos já produzidos sobre o tema, pretende analisar como a relação família-escola tem sido compreendida e caracterizada nesta produção, e para tanto foi definido como parâmetro temporal os anos de 2000 a 2013.

Como pudemos observar, muitos são os desafios postos diante da educação, em especial da educação brasileira, com seus muitos contornos e especificidades. Muita são as transformações ocorridas na sociedade, e de modo particular na sociedade brasileira, que acabam por refletir na dinâmica educacional apresentada pela instituição escolar. Essas transformações gerais da sociedade atual apontam para uma inevitabilidade (a necessidade) de se compreender o país no contexto da globalização, da revolução tecnológica e da ideologia do livre mercado (neoliberalismo), e revelam novos contornos da educação, carentes de reflexão e conhecimento aprofundado acerca dos benefícios e malefícios causados por essas transformações.

A família e a escola apresentam-se, em meio a essas transformações, como duas instituições fundamentais para o desenvolvimento do sujeito, podendo operar como propulsoras ou inibidoras desse desenvolvimento.

De modo geral, a educação brasileira reflete a sociedade plural e multicultural em que vivemos. O panorama educacional no Brasil, hoje, apresenta-se de maneira desigual, permeado por diferenças e lutas, sendo que ambientes de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não poderia (e não pode) ser pensada e realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno, segundo suas capacidades, talentos e de um ensino participativo, solidário, acolhedor. Dessa maneira, percebemos que alguns dos fatores que levam à busca de superação deste desafio são a pouca formação e instrução que o

professor recebe em sua formação inicial, e as condições físicas e materiais da instituição de ensino para o acolhimento dos alunos em sua diversidade. Observamos assim, que tanto escola quanto professores não estão prontos para lidar com a diversidade que lhes é imposta nos ambientes de aprendizado.

A necessidade de superação desses impasses e desencontros deve-se ao desconhecimento das questões que cercam o meio social em nível local e global. A globalização mostrou-se um fator determinante para muitas das transformações ocorridas (benéficas e maléficas), uma vez que ela possui um efeito de descentralizar as identidades de uma cultura nacional. Seu efeito geral, porém, permanece contraditório, fazendo algumas identidades oscilarem, uma vez que a globalização chama atenção para o “global”, mas ao mesmo tempo explora a diferenciação local. Além disso, a globalização é muito desigualmente distribuída ao redor do mundo, sendo assim um processo desigual e tendo sua própria “geometria do poder”.

Já não podemos falar em Cultura, mas devemos reconhecer as diversas manifestações culturais presentes na sociedade e no interior da Escola. O multiculturalismo chega até a escola por meio dos alunos, dos professores, coordenadores e funcionários, cada um com sua cultura, cada um com sua identidade (descentralizada/fragmentada), Cada integrante no interior da escola é proveniente de uma família diferente, com suas práticas, costumes, valores e crenças diversificadas.

Cada escola tem uma identidade produzida a partir de uma cultura. A cultura da escola se estabelece a partir das interações de seus atores entre si e de suas relações com o projeto da escola. O universo humano pertencente à escola engloba vários atores e autores que em suas relações cotidianas ditam a forma como o projeto da escola se constitui. Esses elementos pertencentes a grupos diferentes, gestão, professores, alunos, funcionários, familiares, comunidade atuam tanto como personagens que muitas vezes apenas representam papéis, como autores do processo educativo, na medida em que constroem a dinâmica escolar (CARNEIRO, 2011).

Essa dinâmica revela os novos contornos da educação brasileira, que expressam uma necessidade de reflexão e pesquisa para que envolvam estes dois agentes, família e escola, a fim de obter-se uma efetiva relação entre as explicações teóricas dessa relação e sua prática, para o bom desenvolvimento do aluno e da aluna.

A análise aqui apresentada revelou seis categorias que representam os principais destaques dos artigos selecionados nesta pesquisa, a saber: tipos de relação família-escola; responsabilidade pela aproximação; principais dificuldades enfrentadas na relação; formas de

relação família-escola; funções sociais da família e da escola; e práticas familiares e práticas escolares.

A análise revelou-nos dois tipos de relação família escola: relação unidirecional e relação de parceria. A relação unidirecional é marcada por assimetria e superficialidade. Este tipo de relação caracteriza-se como conflituosa e distante, ficando a relação sujeita aos encontros formais marcados pela instituição escolar para a resolução de problemas educacionais dos alunos e das alunas. A relação de parceria caracteriza-se pela integração e por uma visão de complementaridade entre a família e a escola. Destacamos que esta relação não se apresenta isenta de conflitos, porém, nela a escola abre as suas portas para as famílias, por meio do diálogo em um ambiente de boa relação, reconhecendo o papel relevante das mesmas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e das alunas.

Os artigos revelaram ser a instituição escolar a principal responsável pela aproximação família-escola, representada, sobretudo pelas professoras e pelos professores. A esse respeito, julgamos ser necessária a discussão acerca da importância da atuação dos demais profissionais da instituição escolar para o desenvolvimento de maneiras eficazes e adequadas para a interação entre a família e a escola em um efetivo trabalho coletivo.

Por trabalho coletivo entende-se aquele realizado por um grupo de pessoas – diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, membros do Conselho de Escola e demais representantes da comunidade – que têm um compromisso com a causa da democratização da Educação Escolar no país, no Estado, no Município, e que atuam com o objetivo de contribuir para assegurar o acesso do aluno à Escola, sua permanência nela e a melhoria da qualidade de ensino. (FUSARI, 1993, p. 70).

De acordo com Fusari (1993), podemos afirmar que nas escolas públicas ainda não se tem um trabalho destinado à elaboração, desenvolvimento e avaliação de uma proposta educacional. Tal quadro se apresenta, segundo o autor, devido a inúmeros fatores, tais como o individualismo presente na sociedade brasileira, o fato de os cursos de formação de professores não vivenciarem uma proposta pedagógica, a falta de profissionais nas unidades escolares, a falta de previsão para a realização de articulação entre os profissionais da escola e a falta de liderança para o trabalho coletivo.

Dessa maneira, com base na Resolução SE – 88 de 19/12/2007, entendemos que cabe ao coordenador assegurar a participação ativa de todos os profissionais do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador. Para tanto, acreditamos que primeiramente seja necessário uma formação adequada e contínua para aqueles profissionais que liderarão as atividades voltadas para a elaboração de um trabalho

conjunto no interior da unidade escolar, sendo a presença desses profissionais indispensável para a efetiva construção de uma proposta educacional e de um trabalho coletivo na unidade escolar. Ainda se faz necessário que o coordenador, em sua tarefa de organizar turmas de alunos, designar professores e elaborar o horário escolar, possa prever no calendário da escola datas para a realização de articulação entre os profissionais da escola, estimulando também a realização de trabalhos conjuntos entre família e escola.

A análise possibilitou-nos observar o quanto os artigos têm se voltado às dificuldades enfrentadas pela família e pela escola no estabelecimento de uma relação de parceria entre ambas as instituições, tendo sido esta uma das categorias que apresentou o maior número de dados e que foi discutida por boa parte dos artigos analisados. A análise revelou que a assimetria na relação família-escola reflete a dificuldade da escola em compreender qual a verdadeira realidade vivida por seus alunos e alunas, bem como por suas famílias. Uma das causas sobressalentes de tal impasse é a crença, por parte dos professores, de que aqueles pais provenientes de nível socioeconômico menos favorecido não estão preocupados com seus filhos e adotam uma postura negligente e pouco participativa.

Os professores e professoras, ao basearem sua prática docente nessa crença, são levados a um desconhecimento da verdadeira realidade de seus alunos, adotando posturas munidas de preconceitos e que impedem a relação de parceria entre a família e a escola. Tal crença faz-se falsa, uma vez que muitos estudos sobre as representações de pais de alunos sobre a escola pública têm revelado que eles valorizam sim, a escolarização, sendo esta o principal meio de ascensão na escala social, além de proporcionar a continuidade dos valores passados pela família, preparando a criança para a vida adulta (RIBEIRO e ANDRADE, 2006).

Há também no interior da instituição escolar uma crença por parte dos professores de que os pais provenientes de nível socioeconômico menos favorecido não têm nada a contribuir para o currículo escolar, levando o contato da escola com as famílias de seus alunos e alunas a ocorrer somente quando o educando apresenta problema disciplinar ou comportamental. Tal pensamento é fruto da correlação estabelecida pelos docentes de que os pais provenientes de nível socioeconômico menos favorecido não teriam formação educacional destacada, devendo sua participação centrar-se em comparecer às reuniões e entregas de boletins. Nessa dinâmica de interação, os encontros entre família e escola tendem a ocorrer na maioria das vezes, devido a problemas comportamentais – situações nas quais a família é considerada como ineficiente para transmitir adequadas concepções de mundo e valores às crianças.

As representações negativas, perpetuadas no interior das escolas e baseadas no senso comum sobre as famílias, também provocam um impasse na relação entre a família e a escola. Neste ponto vemos que, ao vislumbrar as famílias dos alunos provenientes das camadas populares como famílias desinteressadas, ausentes das reuniões e conseqüentemente do acompanhamento da escolarização de seus filhos, a escola acaba por imputar a essas famílias boa parte da responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem das crianças e adolescentes. Dessa maneira, o contato com essas famílias ocorre somente quando o educando apresenta problemas de aprendizagem, disciplinares ou comportamentais, sugerindo que a causa dessas perturbações seja a desestrutura familiar.

Como formas de relação entre a família e a escola, a análise revelou que essas se têm dado por meio de agendas de comunicados, bilhetes, reuniões de pais, encontros no início e no final das aulas, tarefas escolares, participação em eventos marcados devido a datas comemorativas especiais, contribuições financeiras e apoio e manutenção para o bom desenvolvimento da instituição escolar.

Quanto à função social da família e da escola, os artigos revelaram a tarefa compartilhada por ambas as instituições de educar as crianças e os jovens para o seu bem sucedido desenvolvimento e participação em sociedade. No que se refere à instituição familiar especificamente, a análise revelou que os artigos compreendem a família como aquela responsável pela aprendizagem da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo, aprendidos caracteristicamente na socialização primária, bem como pela transmissão de costumes, valores e padrões de comportamento, devendo também contribuir para a educação moral e para a formação da personalidade e identidade das gerações mais novas. À escola, por sua vez, caberia a socialização, o ensinados saberes sistematizados e valorizados aos educandos e educandas, além de abrigar em si uma função de suprimento (caráter social) ao auxiliar as famílias (quando essas não se apresentam aptas/capazes de realizarem sua função) a exercerem o seu papel na educação e na vida profissional de seus filhos.

A última categoria resultante da análise realizada visou discutir as práticas escolares e familiares reveladas pelos artigos. Lahire (2008), contrariando toda a maré da normatização da relação família escola relacionada ao bom desempenho escolar do aluno, segundo a qual o sucesso escolar deste estaria determinado pelo seu meio familiar em lhe prover o suporte escolar adequado, desenvolve em seus estudos um olhar para aquelas famílias pouco representativas no ideário da instituição escolar. O autor procura argumentar que os efeitos sobre a escolaridade da criança podem variar segundo as formas usadas para incitar a criança a ter sucesso ou a estudar para ter sucesso, de acordo com a capacidade familiar de ajudar a

criança a realizar os objetivos que lhe são fixados. Além disso, afirma que as práticas familiares em relação aos seus filhos podem variar de acordo com as expectativas e o conhecimento de cada núcleo, não se restringindo necessariamente às práticas escolares, podendo as famílias operarem de forma silenciosa e inconsciente, ou desempenharem um papel importante na atitude da criança na escola.

Ao tentar compreender o papel da família diante dos processos de escolarização dos filhos, buscando investigar os motivos que levam ao fracasso escolar nas décadas de 1970 e 1980, pesquisadores do campo da sociologia da educação passaram a ter um olhar mais minucioso sobre as relações escolares e para tal finalidade surgiu a Sociologia das Desigualdades Escolares. Com esse novo olhar dos sociólogos, alguns aspectos se tornam relevantes como práticas e estratégias educativas das famílias em relação à classe social em que estão inseridos. Analisando aspectos como gênero, histórico familiar, projetos, costumes e valores, começa-se a identificar a diversidade de famílias existentes no mesmo contexto social. A relação entre classe social e sucesso/fracasso escolar não é suficiente para compreender as nuances da relação família-escola.

A sociedade, ao longo de seu processo histórico, passando pelo Iluminismo até os nossos dias, tem mudado, e faz-se necessário que a instituição escolar e seus familiares acompanhem essas mudanças para poderem efetivamente ofertar uma educação que atinja a todos em suas diferenças de forma igualitária, por meio do diálogo, do respeito e da complementaridade no processo educativo da criança e dos jovens, para o seu bem sucedido desenvolvimento e participação em sociedade. Faz-se necessário o desenvolvimento de maneiras eficazes e adequadas que guiem a escola para essa direção, e acima de tudo, que esses trabalhos cheguem às instâncias necessárias.

É preciso que mais trabalhos sejam desenvolvidos com vistas a colocar diante de cada instituição o trabalho da outra, para que elas possam (re)conhecer-se como participantes cooperadoras de um mesmo processo. É preciso que mais trabalhos sejam desenvolvidos com vistas a aproximar essas instituições e que novas propostas sejam efetivadas e implementadas, para que de uma vez por todas a família – a comunidade – possa usufruir desse espaço de todos, que é a escola.

Nossa escolha por esta temática ocorreu por acreditarmos ser a escola o lugar de transformações sociais, não apenas como meio de ascensão social, mas de mudança. A família, por sua vez, representa a base do processo de socialização do indivíduo, preparando-o para a vida em sociedade.

A título de considerações finais, a relação família-escola tem sido compreendida, nos artigos científicos desenvolvidos no período de 2000 a 2013 aqui analisados, como um caminho para que tenhamos uma educação de qualidade, igualitária, prezando o desenvolvimento integral do indivíduo, ocorra ele na escola ou na família.

Encontramos, com a pesquisa realizada, condicionantes que favorecem ou dificultam essa relação família-escola. Particularmente, nos artigos aqui analisados, os impasses para uma relação família-escola de parceria são muitos e requerem mudanças profundas não só na relação professor/aluno, como também na formação de professores, nas relações interpessoais, nos métodos e na gestão do sistema de ensino brasileiro e de financiamento da educação. Por outro lado, entendemos que há ações sendo realizadas em busca de uma melhor relação entre as instituições escolar e familiar com vistas ao bom desenvolvimento/desempenho do indivíduo. Há escolas e profissionais da área da educação, bem como familiares de alunos e alunas, conscientes do papel dessa relação para o bom desenvolvimento/desempenho escolar do indivíduo e que têm desenvolvido estratégias para que família e escola possam ser parceiras.

De uma maneira geral, pudemos ver, portanto, que a relação família-escola tem se apresentado ora de maneira unidirecional, marcada pela superficialidade e limitada, caracterizada pela pouca interação entre ambas as instituições, familiar e escolar; ora por uma relação de parceria, em que há uma visão de complementaridade entre ambas as instituições, e a escola vêem os familiares dos alunos e alunas como aqueles que possuem objetivos comuns aos seus, e não apenas como um elemento reforçador das tarefas exigidas pela escola

Assim, ao final deste estudo entendemos que, apesar das dificuldades, a parceria entre a família e a escola tem se desenvolvido. Porém, maior é o número de empecilhos apresentados para que essa relação aconteça do que os caminhos para que, um dia, todas as instituições escolares e familiares, possam (re)conhecer-se como parceiras.

Para finalizar, esperamos que esta pesquisa possa ter contribuído com os estudos referentes à temática da relação família-escola, com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

## REFERÊNCIAS

- \_\_\_\_\_. 1996. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, nº 248, 23/12/1996.
- ALVES, M. T. G.. Dimensões do efeito das escolas: explorando as interações entre família e estabelecimentos de ensino. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 271-296, maio/ago. 2010.
- ARIÈS, Philippe. Educação. In: ROMANO, Ruggiero (direção). *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, p. 372-380, 1997a. (v. 36 – Vida/Morte Tradições–Gerações).
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2005.
- ASBAHR, F. da S. F., LOPES, J. S.. “A CULPA É SUA”. *Psicologia USP*, v. 17(1), p. 53-73, 2006.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BERTAN, L.. A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: UM ESPAÇO NEGADO AOS PAIS? *Colloquium Humanarum*, v. 3, n.2, p. 01-11, Dez. 2005.
- BEZERRA, Z. F. et. al.. Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. *Educar (Curitiba)*, n. 37, p. 279 – 291, mai/ago 2010.
- BHERING, E.; DE NEZ, T. B.. Envolvimento de Pais em Creche: Possibilidades e Dificuldades de Parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 18, n. 1, p. 063-073, Jan-Abr, 2002.
- BRANDÃO, Z.; CANEDO, M. L.; XAVIER, A.. Construção solidária do habitus escolar: resultados de uma investigação nos setores público e privado. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, p. 193 – 218, jan.-abr., 2012.
- BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. Globalização e educação: uma introdução. In: \_\_\_\_\_ e colaboradores. *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: ArtMed, p. 11-26, 2004.
- BUSTAMANTE, V.. Cuidado e desenvolvimento em crianças escolares de Salvador. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 30(4), p.507-515, out – dez, 2013.
- CAMPOS, A. R.. Escolarização dos filhos entre famílias negras, mestiças e brancas do povoado de Goiabeiras/MG. *Educação em Revista (Belo Horizonte)*, v.28, n.02, p.309-332, jun. 2012.
- CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação e Sociedade*, vol. 23, no. 79. Campinas, Aug. 2002.

CARDELLI, D. T.; ELLIOT, L. G.. Avaliação por diferentes olhares: fatores que explicam o sucesso de escola carioca em área de risco. *Ensaio: aval. pol.públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 769-798, out./dez. 2012.

CARNEIRO, R. U. C. Identidades e representações na escola inclusiva. IN: MONTEIRO, S. A. I. et al. *Educações na Contemporaneidade: reflexões e pesquisas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

CARVALHO, M. do C. B. de. A priorização da família na agenda da política social. In: \_\_\_\_\_. (Org). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: EDUC, p. 11-21 1997.

CARVALHO, M. E. P. de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, nº 110, p. 143-155, julho/ 2000.

CARVALHO, M. E. P. de.. MODOS DE EDUCAÇÃO, GÊNERO E RELAÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004 p. 41-58, jan./abr. 2004.

CHECHIA, V. A., ANDRADE, A. dos S.. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estud. psicol. (Natal)*, n. 10, v. 3, p. 431-440, 2005.

CRUZ, A. R. S. da.. FAMÍLIA E ESCOLA: UM ENCONTRO DE RELAÇÕES CONFLITUOSAS. *Sitientibus*, Feira de Santana, n.37, p.27-45, jul./dez. 2007.

CRUZ, F. M. L.; SANTOS, M. de F. S.. A relação Família-escola: fronteiras e possibilidades. *Rev. De Edu. Pública. (Cuiabá)*, v. 17, n. 35, p. 443 – 454, set/dez, 2008.

CRUZ, R.. A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NO ÂMBITO DA FAMÍLIA CAMPONESA E DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO RURAL. *Revista da Faculdade de Educação*, Vol. 19, Ano 11, n.1, P. 93-110, jan./jun., 2013.

CUNHA, M. V. da.. A Escola Renovada e a Família desqualificada: do Discurso Histórico-Sociológico ao Psicologismo na Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Brasília)*, v.77, n. 186, p. 318-345, maio/ago. 1996.

DESSEN, M. A., POLONIA, A. C.. A família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), p. 21-32, 2007.

DESSEN, M. A., POLONIA, A. C.. A família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), p. 21-32, 2007.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C.. EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA. *Psicol. Esc. Educ.*, v. 9, n. 2, p. 303 – 312, 2005.

FARIA FILHO, L. M. de. PARA ENTENDER A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA uma contribuição da história da educação. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), p.44-50, 2000.

FERNANDES, L. P. Quem aprende na Educação Infantil? a escola ensinando a ser boa-mãe. *Educação*. v. 31, n. 01, p. 53-66, 2006.

FERREIRA, S. H. de A.; BARRERA, S. D.. Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 4, pp. 462-472, out./dez. 2010.

FERREIRA, V. S.. Expectativa da família, criança e professores a respeito do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. *Revista do Centro de Educação*, v. 38, n. 1, p. 75-96, jan./abr. 2013.

GARCIA, H. H. G. O.; MACEDO, L.. REUNIÃO DE PAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MODOS DE GESTÃO. *Cad. Pesqui.*v.41, n. 142, p. 208 – 227, jan./abr. 2011.

FUSARI, J. C.A *construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar*. Série Idéias n. 16. São Paulo: FDE, 1993.

GOMES, J. V.. Relações Família e Escola – Continuidade/Descontinuidade no Processo Educativo. *Revista:Idéias*, n.16, p. 84-92, 1993.

GOMES, J. V.. Socialização primária: Tarefa familiar? *Cad. Pesq.*, São Paulo, n.91, p. 54-61, Nov. 1994.

JUNGES, D. de L. V.. Relação família-escola e educação matemática: um estudo etnomatemático em uma classe multisseriada do RS. *Educ. Matem. Pesq.*, São Paulo, v.15, n.2, p. 447-463, 2013.

LIMA, A. M.; Machado, L. B. O “bom aluno” nas representações sociais de professoras: o impacto da dimensão familiar. *Psicologia & Sociedade*, 24 (1), p. 150-159, 2012.

LIMA, Telma C. S. de., MIOTO, Regina C. T.. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál. Florianópolis*, v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

MAIMONE, E. H.; OLIVEIRA, M. O. B. de; VIEIRA, G. M. S.; PIERI, M. G. C. de. Família-escola: uma relação possível. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 153-168, jan./dez. 2007.

MARAFON, P. S.; TONDIN, C. F..PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA ESCOLA E CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA MEDIAÇÃO DESTA RELAÇÃO. *Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ*, Ano 13, n. 25, v.02, p. 227 – 255, jul/dez 2010.

MARCONDES, K. H. B.; SIGOLO, S. R. R. L.. Comunicação e Envolvimento: Possibilidades de Interconexões entre Família-escola? *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 22, n. 51, p. 91-99, jan-abr, 2012.

MINAYO, M.C.S..*O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2007.

NOGUEIRA, M. A.. FAMÍLIA E ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE: os meandros de uma relação. *Educ. Real.*, v.31, n.2, p. 155-170, jul/dez, 2006.

NOGUEIRA, M. A.. Favorecimento econômico e excelência escolar: Um mito em questão. *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p. 133 – 184, Maio /Jun /Jul /Ago, 2004.

NOGUEIRA, M. de O.. Relação família-escola transmutada: da aderência aos papéis e à experiência social. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, 17(1), p.113-123, jan./jun., 2012.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.. A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estud. psicol. (Campinas)*, v. 27, n. 1, p. 99 – 108, jan/mar, 2010.

PEREIRA, A. A.; OLIVEIRA, H. D.. A Relação Família-escola e a Gestão Escolar Participativa: Reflexões acerca do Rompimento de Paradigmas. *Educação em Revista*, Marília, v. 13, n. 2, p. 37-54, Jul.-Dez., 2012.

PEREZ, M. C. A.. FAMÍLIA E ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE: FENÔMENO SOCIAL. *Revista ibero-americana de educação*. v. 4, n. 3, p. 28-39, 2009.

PINTO, F. C. F., GARCIA, V. C., LETICHEVSKY, A. C.. Pesquisa Nacional Qualidade na Educação: a escola pública na opinião dos pais. *Ensaio: aval. pol.públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 527-542, out./dez. 2006.

RESENDE, T. de F.. Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa. *Paidéia*, 18(40), p. 385-398, 2008.

RIBEIRO, D. F.; ANDRADE, A. S.. A ASSIMETRIA NA RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 16, n. 35, p. 385-394, jan-abr, 2006.

ROMANELLI, G. *Escola e família de classes populares: notas para discussão*. 2002. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/>. Acesso em 24 de jan. 2006.

SAMARA, E. de M.. O que mudou na família brasileira?(da Colônia a atualidade). *Psicologia USP*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 27-48, 2002.

SANTOS, A. L. P. dos; CARVALHO, M. E. P. de. O currículo escolar e a culpabilização materna. *ESPAÇO DO CURRÍCULO*, v.2, n.2, p.196-207, 2009.

SANTOS, R. dos; ANDRIOLI, A. I.. Educação, globalização e neoliberalismo: o debate precisa continuar! *Revista Iberoamericana de educacion (Online)*, Internet, 2005.

SARAIVA, L. A.; WAGNER, A.. A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. *Ensaio: aval. Pol. Públ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 739 – 772, out/dez, 2013.

SILVA, A. L. C.; CUNHA, C. A. da. Representações sociais de família para um grupo de professoras. *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, v. 6, nº 2, p. 1-9, Jul./Dez. 2005.

SILVA, M. da S.; MENDES, E. G.. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.14, n.2, p.217-234, Mai.-Ago. 2008.

SILVEIRA, L. M. de O. B.; WAGNER, A.. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*(ABRAPEE), v.13, n.2, p. 283-291, Julho/Dezembro de 2009.

SILVEIRA, L. M. de O..FAMÍLIA E ESCOLA: EM BUSCA DE UMA (RE) APROXIMAÇÃO. *POLÊM!CA*.

SOBRINHO, R. C.; ALVEZ, E. P.. A relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica figuracional. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 49, p. 323-338, jul./set. 2013.

SZYMANSKI, H.. *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. Brasília-Liber Livro, 136 p., 2011.

TAVARES, C. M. M.; NOGUEIRA, M. O.. Relação família-escola: possibilidades e desafios para a construção de uma parceria. *Revista Formação@Docente (Belo Horizonte)*, vol. 5, n. 1, p. 43- 57, jan/jun 2013.

VARANI, A.; SILVA, D. C.. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. *R. bras. Est. Pedag. (Brasília)*, v. 91, n. 229, p. 511 – 527, set/dez, 2010.

VIANA, M. J. B.. AS PRÁTICAS SOCIALIZADORAS FAMILIARES COMO *LOCUS* DE CONSTITUIÇÃO DE DISPOSIÇÕES FACILITADORAS DE LONGEVIDADE ESCOLAR EM MEIOS POPULARES. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 107-125, Jan./Abr. 2005.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Capítulos 1 (p. 9-31) e 8 (p. 205-231).