

ORALDA ADUR DE SOUZA

**FAMÍLIA-ESCOLA E DESENVOLVIMENTO HUMANO: UM ESTUDO SOBRE
ATITUDES EDUCATIVAS FAMILIARES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Araci Asinelli-Luz

CURITIBA
2017

Catálogo na Publicação

Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746

Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Souza, Oralda Adur de

Família-Escola e Desenvolvimento Humano: um estudo sobre as atitudes educativas familiares. / Oralda Adur de Souza. – Curitiba, 2017.

155 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Araci Asinelli-Luz.

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.


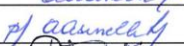



1. Educação – Aprendizagem. 2. Relação Família-Escola. I. Título.

CDD 372.2

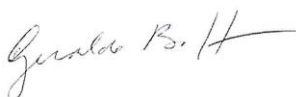
PARECER

Defesa de Tese de Oralda Carlota Adur de Souza para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Araci Asinelli da Luz, Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora da Silva Campos Dessen (on-line), Prof.^a Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho, Prof. Dr. Waldir Uller, Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Joaquim Minetto, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "FAMÍLIA-ESCOLA E DESENVOLVIMENTO HUMANO: UM ESTUDO SOBRE ATITUDES EDUCATIVAS FAMILIARES".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Araci Asinelli da Luz		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Maria Auxiliadora da Silva Campos Dessen (on-line)		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Evelise Maria Labatut Portilho	 Aprovado	Aprovado
Prof. Dr. Waldir Uller		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Maria de Fátima Joaquim Minetto		Aprovada

Curitiba, 30 de março de 2017.



Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do PPGE

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação
MPAP 137022 / MSIAPE 2169216



Dedico esta conquista
a duas grandes mulheres, que no meu coração
ainda são pequenas meninas:
Caren e Carina, minhas filhas amadas!

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me concedeu a graça de poder estudar e atuar na educação de um país tão carente de formação.

À Prof.^a Dr.^a Araci Asinelli-Luz, pela atitude de acolhimento, pela escuta, pela paciência, pela orientação segura e, especialmente, pelos desafios. Um ser humano muito especial!

Aos professores do PPGE, pelas profícuas discussões nas aulas e pelo estímulo à pesquisa no decorrer do curso.

Aos funcionários do PPGE, pela dedicação e disponibilidade constante.

Aos membros da banca de defesa, Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora da Silva Campos Dessen, Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Minetto, Prof.^a Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho, Prof.^a Dr.^a Araci Asinelli-Luz, Prof. Dr. Waldir Uller e suplentes Prof.^a Dr.^a Tânia Braga e Prof.^a Dr.^a Marlene Daroz, pela disponibilidade e pelas contribuições fundamentais para a melhoria deste trabalho.

Às diretoras e aos funcionários das escolas onde foi realizada a coleta de dados, pela disponibilidade em contribuir.

Aos professores e aos familiares dos alunos que aceitaram participar da pesquisa e tornaram a realização dela possível.

Aos meus colegas de trabalho, que com seus relatos, suas reflexões, suas críticas e seu elogios contribuíram muito com os meus estudos.

À Martha, pela ajuda na revisão do texto.

A uma pessoa muito especial que já não está entre nós, mas que me ensinou a amar ainda mais as crianças.

Aos meus pais, Miguel e Alvina, que com simplicidade e humildade conduziram minha educação e de meus irmãos pautada em valores humanos.

Aos meus irmãos Ademir e Renato, que possibilitaram e apoiaram minha caminhada na educação.

Ao meu esposo, Jair, pelo carinho, cuidado e apoio incondicional.

Às minhas filhas, Caren e Carina, sempre parceiras na minha caminhada de pesquisadora.

Aos meus amados netos, Henrique, Bernardo e Davi, com a certeza do abraço, do beijo e do sorriso a cada encontro.



Quando passamos a compreender, podemos agir.

*Se sabemos como tornar os seres humanos
mais humanos, somos obrigados a
fazer o nosso melhor para torná-los.*

(BRONFENBRENNER, 2011)



SOUZA, Oralda Adur de. **Família-escola e desenvolvimento humano**: um estudo sobre atitudes educativas familiares. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

RESUMO

Para desenvolver o presente estudo foi estabelecido como objetivo geral avaliar a relação família-escola a partir das atitudes educativas familiares e sobre sua relevância para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Definiu-se como tese que se formarmos os pais (familiares) em atitudes educativas, ou seja, para que criem a cultura de acompanhamento efetivo do processo de escolaridade dos filhos, estes tendem a apresentar melhor desenvolvimento e aprendizagem. A pesquisa é qualitativa, exploratória e teve como campo de pesquisa duas instituições públicas no nível de Ensino Fundamental, anos iniciais, no município de Colombo. Foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados. O primeiro, destinado à coleta de dados com os participantes do Grupo A – composto por 32 professores, é um questionário com questões de múltipla escolha e questões abertas. O segundo, destinado à coleta de dados com os participantes do Grupo B – 88 familiares, é um roteiro de entrevista baseado na abordagem *Design Thinking*. Os dados coletados foram analisados a partir da proposta dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006), sendo apresentados neste estudo dois Núcleos de Significação denominados Desenvolvimento Cognitivo e Desenvolvimento Social e Afetivo. Os resultados dos dados coletados com os participantes do Grupo A – professores indicam que é uma necessidade os familiares acompanharem a escolaridade dos filhos, estando atentos ao que é desenvolvido pela escola com os alunos, proporcionando momentos de convívio afetivo com eles, em que se incluem realização de atividades diretamente ligadas às questões escolares como também de cultura e lazer. Os participantes do Grupo B – familiares também consideram importantes tais aspectos, porém evidencia-se sua restrita participação na escola. À luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner (2011), foi realizada a discussão dos dados, o que permitiu perceber que os familiares se preocupam com os aspectos comportamentais e de resultados, mas não têm a clareza de como podem atuar mais assertivamente na educação dos filhos. Entende-se que para refletir sobre esses e muitos outros aspectos relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança é importante a aproximação dos contextos familiar e escolar. Tendo maiores esclarecimentos sobre o processo de desenvolvimento humano, certamente o microsistema família terá maiores condições de interagir com o microsistema escola no objetivo que é fundamental a ambos: a educação, tomada como processo de humanização.

Palavras-chave: Educação. Atitudes educativas. Mesossistema família-escola. Aprendizagem.

SOUZA, Oralda Adur de. **Famille-école et développement humain** : une étude sur les attitudes éducatives familiales. Thèse (Doctorat en Education) – Programme Postuniversitaire en Education, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

ABSTRACT

Pour développer cette étude, on a établi comme objectif général l'évaluation de la relation famille-école à partir des attitudes éducatives familiales et de son importance pour le développement et l'apprentissage chez les enfants. La thèse sous-jacente est que si on modèle des parents (famille) avec des attitudes éducatives, à savoir, pour qu'ils créent la culture de suivre effectivement le processus de scolarisation de ses enfants, ceux-ci probablement auront un meilleur développement et apprentissage. La recherche est qualitative, exploratoire et a eu comme domaine de recherche deux institutions publiques au niveau d'éducation de base, premières années, dans la ville de Colombo. On a utilisé deux instruments pour la récolte de données. Le premier, visé à obtenir des données parmi les participants du Groupe A – composé de 32 enseignants, est un questionnaire, avec des questions à choix multiples et questions ouvertes. Le deuxième, visé à obtenir des données parmi les participants du Groupe B – 88 membres de la famille, est un script d'entrevue, fondé sur l'approche *Design Thinking*. Les données récoltées ont été analysées selon la proposition des Noyaux de Signification de Aguiar e Ozella (2006). Cette étude a présenté deux noyaux de signification, désignés comme Développement Cognitif et Développement Social et Affectif. Les résultats des données obtenues avec les participants du Groupe A enseignants font valoir qu'il est nécessaire que les parents suivent la scolarisation de ses enfants, tout en faisant attention à ce qui est développé par l'école avec les élèves, permettant ainsi des moments de convivialité plus affectueux entre eux, soit à travers des activités directement liées aux questions scolaires, soit à travers la culture et le loisir. Les participants du Groupe B – famille jugent importants ces facteurs, mais leur participation dans l'école est faible. À la lumière de la Théorie Bioécologique du Développement Humain, de Urie Bronfenbrenner (2011), les données ont été débattues, ce qui a permis de percevoir que les parents se préoccupent des aspects comportementales et des résultats, mais ils ne sont pas sûrs de comment ils peuvent agir plus fermement sur l'éducation de ses enfants. Il est convenu, donc, que pour réfléchir sur ces et nombreux autres aspects liés au développement et à l'apprentissage de l'enfant, il est important rapprocher les contextes familiales et scolaires. Avec plus précision sur le processus de développement humain, la famille certes aura plus de conditions d'appuyer l'objectif primordial de l'école, qui est l'éducation, interprétée comme processus d'humanisation.

Mot clés : Éducation. Attitudes éducatives. Mésosystème famille-école. Apprentissage.

SOUZA, Oralda Adur de. **Familia-escuela y desarrollo humano**: un estudio sobre actitudes educativas familiares. Tesis (Doctorado en Educación) - Programa de Posgrado en Educación, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

RESUMEN

Para el desarrollo del presente estudio, se estableció como objetivo general evaluar la relación familia-escuela desde de las actitudes educativas familiares y su relevancia para el desarrollo y aprendizaje de los niños. Se definió como tesis que, si formamos a los padres (familiares) en actitudes educativas, es decir, para que creen la cultura de seguimiento efectivo del proceso de escolaridad de los hijos, estos tienden a presentar mejora en el desarrollo y aprendizaje. La investigación es cualitativa, exploratoria y tuvo como campo de investigación dos instituciones públicas en el nivel de Educación Primaria, años iniciales, en la ciudad de Colombo. Se utilizaron dos instrumentos para la recogida de datos. El primero, destinado a la recogida de datos con participantes del Grupo A – conformado por 32 profesores, es un cuestionario con cuestiones de múltiple elección y abiertas. El segundo, destinado a la recogida de datos con participantes del Grupo B – 88 familiares, es una guía de entrevista en base al abordaje *Design Thinking*. Se analizaron los datos recogidos desde la propuesta de los Núcleos de Significación de Aguiar y Ozella (2006), estando presentes en este estudio dos Núcleos de Significación denominados Desarrollo Cognitivo y Desarrollo Social y Afectivo. Los resultados de los datos recogidos con participantes del Grupo A –profesores señalan que es una necesidad los familiares siguieren la escolaridad de los hijos, estando atentos a lo que desarrolla la escuela con los alumnos, proporcionando momentos de convivencia afectiva con ellos, en que se incluyen realización de actividades directamente conectadas a las cuestiones escolares además de cultura y ocio. Los participantes del Grupo B – familiares igualmente consideran dichos aspectos importantes, sin embargo, se evidencia su limitada participación en la escuela. A luz de la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano, de Urie Bronfenbrenner (2011), se realizó la discusión de los datos, lo que evidenció que los familiares se preocupan con los aspectos comportamentales y de resultados, pero no tienen claro cómo lograr actuar más asertivamente en la educación de los hijos. Se encontró que, para reflexionar sobre esos y muchos otros aspectos respecto al desarrollo y aprendizaje del niño, el acercamiento a los contextos familiar y escolar es importante. Con más aclaraciones sobre el proceso de desarrollo humano, seguramente el microsistema familia encontrará más condiciones de interactuar con el microsistema escuela en relación con el objetivo fundamental a ambos: la educación como proceso de humanización.

Palabras clave: Educación. Actitudes educativas. Mesosistema familia-escuela. Aprendizaje.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - ARTIGOS SCIELO - 2010 A 2016.....	31
QUADRO 2 - ARTIGOS CAPES - 2010 A 2014.....	34
QUADRO 3 - DISSERTAÇÕES BDTD - 2010 A 2016	37
QUADRO 4 - TESES BDTD - 2010 A 2016.....	38
QUADRO 5 - DISSERTAÇÕES E TESES COM APROXIMAÇÃO	40
QUADRO 6 - PARTICIPANTES DA PESQUISA GRUPO 2 - ESCOLA 1	71
QUADRO 7 - PARTICIPANTES DA PESQUISA GRUPO 2 - ESCOLA 2	73
QUADRO 8 - DEMONSTRATIVO DA CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO NO ÂMBITO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	103
QUADRO 9 - DEMONSTRATIVO DA CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO NO ÂMBITO DA APRENDIZAGEM	108
QUADRO 10 - OFICINAS DIALÓGICAS CRIATIVAS.....	121

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - QUESTÃO 1 - OS SEUS ALUNOS RECEBEM ACOMPANHAMENTO DA FAMÍLIA PARA AS QUESTÕES ESCOLARES?	86
GRÁFICO 2 - QUESTÃO 2 - OS FAMILIARES DOS SEUS ALUNOS ATENDEM OS CHAMADOS DA ESCOLA?	87
GRÁFICO 3 - QUESTÃO 3 - OS FAMILIARES DOS SEUS ALUNOS PROCURAM A ESCOLA, ESPONTANEAMENTE, PARA OBTER INFORMAÇÕES SOBRE O(A) FILHO(A)?	88
GRÁFICO 4 - QUESTÃO 4 - OS FAMILIARES DOS SEUS ALUNOS VALORIZAM AS AÇÕES DA ESCOLA?.....	89
GRÁFICO 5 - QUESTÃO 5 - OS ALUNOS EVIDENCIAM RECEBER ORIENTAÇÃO DOS FAMILIARES SOBRE O RELACIONAMENTO COM COLEGAS E PROFESSORES?	91
GRÁFICO 6 - QUESTÃO 6 - OS ALUNOS EVIDENCIAM ATITUDES AFETIVAS VIVENCIADAS EM FAMÍLIA?	92
GRÁFICO 7 - QUESTÃO 7 - OS ALUNOS RELATAM RECEBER ELOGIOS DOS FAMILIARES?	93
GRÁFICO 8 - QUESTÃO 8 - MANIFESTAM QUE PARTICIPAM DE ATIVIDADES CULTURAIS COM OS FAMILIARES?	94
GRÁFICO 9 - QUESTÃO 9 - RELATAM BRINCADEIRAS REALIZADAS EM FAMÍLIA?	95
GRÁFICO 10 - QUESTÃO 10 - AS SOLICITAÇÕES DE ATIVIDADES PARA SEREM REALIZADAS EM CASA SÃO SEMPRE ATENDIDAS PELOS ALUNOS?	97
GRÁFICO 11 - QUESTÃO 11 - OS ALUNOS QUE APRESENTAM DIFICULDADES PARA REALIZAR AS TAREFAS EM CASA SÃO AUXILIADOS PELOS FAMILIARES?	98
GRÁFICO 12 - QUESTÃO 12 - EXISTEM AÇÕES DIFERENCIADAS DOS FAMILIARES DOS ALUNOS COM MAIOR OU MENOR DESEMPENHO ESCOLAR?	99
GRÁFICO 13 - PARTICIPAÇÃO DOS PAIS EM EVENTOS E REUNIÕES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL CENIRO MARTINS, EM 2015	125
GRÁFICO 14 - PARTICIPAÇÃO DOS PAIS EM EVENTOS E REUNIÕES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL CENIRO MARTINS, EM 2016	128

GRÁFICO 15 - FREQUÊNCIA ESCOLAR DOS ALUNOS DO CENTRO DE
EDUCAÇÃO MUNICIPAL CENIRO MARTINS, EM 2015 129

GRÁFICO 16 - FREQUÊNCIA ESCOLAR DOS ALUNOS DO CENTRO DE
EDUCAÇÃO MUNICIPAL CENIRO MARTINS, EM 2016 129

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - IMAGEM DAS MATRIOSKAS	48
FIGURA 2 - ILUSTRAÇÃO ESQUEMÁTICA DO MICROSSISTEMA, MESOSSISTEMA, EXOSSISTEMA MACROSSISTEMA BASEADA EM BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	50
FIGURA 3 - ILUSTRAÇÃO ESQUEMÁTICA DO MICROSSISTEMA, MESOSSISTEMA, EXOSSISTEMA MACROSSISTEMA E CRONOSSISTEMA, BASEADA EM BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	51
FIGURA 4 - CICLOS DO <i>DESIGN THINKING</i> PARA EDUCADORES	66
FIGURA 5 - ETAPA “DESCOBERTA”	67
FIGURA 6 - ETAPA “INTERPRETAÇÃO”	68
FIGURA 7 - PREPARAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS	77
FIGURA 8 - MOMENTO DE REGISTRO DAS RESPOSTAS GRUPO 2 – ESCOLA 1	78
FIGURA 9 - MOMENTO DE REGISTRO DAS RESPOSTAS GRUPO 2 - ESCOLA 1	78
FIGURA 10 - MOMENTO DE REGISTRO DAS RESPOSTAS GRUPO 2 - ESCOLA 1	79
FIGURA 11 - MATERIAL COLETADO GRUPO 2 - ESCOLA 1	79
FIGURA 12 - MATERIAL COLETADO GRUPO 2 - ESCOLA 1	80
FIGURA 13 - ORIENTAÇÃO PARA INÍCIO DA ATIVIDADE DT GRUPO 2 - ESCOLA 2	81
FIGURA 14 - MOMENTO DE REGISTRO DAS RESPOSTAS GRUPO 2 - ESCOLA 2	82
FIGURA 15 - MOMENTO DE REGISTRO DAS RESPOSTAS GRUPO 2 - ESCOLA 2	82
FIGURA 16 - MATERIAL COLETADO GRUPO 2 - ESCOLA 2	83
FIGURA 17 - ESQUEMA REPRESENTATIVO DA VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS ATITUDES PARENTAIS QUE SE EVIDENCIAM COMO RELEVANTES PARA O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA	112

FIGURA 18 - ESQUEMA REPRESENTATIVO DA AFIRMATIVA DOS FAMILIARES SOBRE AS ATITUDES PARENTAIS QUE SE EVIDENCIAM COMO RELEVANTES PARA O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA.....	114
FIGURA 19 - CICLOS DO <i>DESIGN THINKING</i>	118
FIGURA 20 - FÔLDER DEMONSTRATIVO DAS AÇÕES DO PROJETO “FAMÍLIA E ESCOLA: TECENDO ENTRELINHAS, COSTURANDO PARCERIAS, BORDANDO NOVOS OLHARES EDUCATIVOS”	120
FIGURA 21 - CAPA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO “DE PEDAÇOS EM PEDAÇOS NOS TORNAMOS INTEIROS”	124
FIGURA 22 - FÔLDER DEMONSTRATIVO DO PROJETO “DE PEDAÇOS EM PEDAÇOS NOS TORNAMOS INTEIROS”	127
FIGURA 23 - REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA DE UM PROCESSO COLABORATIVO	136
FIGURA 24 - REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA DO PROCESSO DE (DES)CULPABILIZAÇÃO	140

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 APRESENTAÇÃO	18
1.2 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA	19
1.3 CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA E JUSTIFICATIVA	24
1.4 OBJETIVOS	29
1.4.1 Objetivo geral	29
1.4.2 Objetivos específicos.....	29
2 REVISÃO DE LITERATURA	30
2.1 ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES	30
2.1.1 Pesquisa no banco de publicações Scielo	30
2.1.2 Pesquisa no banco de publicações da Capes	34
2.1.3 Pesquisa no banco de publicações da BDTD	36
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	43
3.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO A PARTIR DOS ESTUDOS DE VIGOTSKY E BRONFENBRENNER.....	43
3.2 RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA.....	52
3.3 APRENDIZAGEM E ATITUDES EDUCATIVAS	57
4 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO	63
4.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO	63
4.1.1 Uma abordagem diferenciada	63
4.1.2 Contextos	68
4.1.3 Participantes.....	70
4.1.4 Instrumentos de pesquisa	74
4.1.5 Procedimentos de pesquisa	74
4.1.5.1 Grupo A - professores	75
4.1.5.2 Grupo B - familiares.....	76
4.1.5.3 Possibilidades de ações junto aos familiares	83
5 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	85
5.1 RESULTADO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS QUESTÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA - PROFESSORES.....	85

5.2 RESULTADO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS QUESTÕES ABERTAS - PROFESSORES E FAMILIARES	101
6 MODELOS PRÁTICOS DE APROXIMAÇÃO DO MESOSSISTEMA FAMÍLIA E ESCOLA	118
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
8 LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES DE AMPLIAÇÃO DO ESTUDO.....	144
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICES	152

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

Momento de ir para a escola. Seja para uma instituição de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental esse é um momento especial na vida da criança, pois é quando transita de um contexto em que tem estabilidade ambiental e relacional para outro em que diferentes situações de convivência vão se apresentar. Um ambiente onde essa criança terá que reconhecer e se adaptar ao novo espaço, e mais: estabelecer interlocução entre esses dois contextos. É a abertura para um mundo que será ampliado.

Esta é a temática abordada neste estudo que está organizado em sete partes assim definidas:

1. Introdução – Nesse capítulo inicial encontram-se informações sobre a trajetória da pesquisadora, a contextualização e a justificativa do trabalho em que se inclui a tese deste estudo, bem como o objetivo geral e os objetivos específicos que deram direcionamento para seu desenvolvimento.

2. Revisão de literatura – Apresenta a revisão de literatura elaborada pela pesquisadora, visando identificar os trabalhos acadêmicos publicados nos últimos sete anos cujas temáticas se aproximam do objeto de estudo. Para essa revisão foram tomados como fontes os bancos de dados Scientific Electronic Library Online - SCIELO, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD. O resultado desse levantamento está apresentado em forma de quadros para facilitar a rápida visualização dos dados constatados.

3. Fundamentação teórica do estudo – Apresenta as teorias e seus criadores que embasaram o presente estudo, estabelecendo relações com os dados levantados pela pesquisa e trazendo as reflexões sobre: relação família-escola, desenvolvimento humano, atitudes educativas e aprendizagem, que são os temas necessários para a compreensão do contexto de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

4. Método de investigação – Apresenta o delineamento metodológico definido para a coleta de dados da pesquisa, bem como as características dos participantes dos dois grupos pesquisados. Neste capítulo há uma explanação sobre a

abordagem *Design Thinking* utilizada no procedimento de levantamento de dados, por ser ainda pouco evidenciada no meio acadêmico. Em seguida é feito um detalhamento dos instrumentos e procedimentos utilizados para a realização da coleta de dados, além de explicitar sobre a escolha de dois modelos colaborativos de aproximação entre família e escola.

5. Resultados, análise e discussão de dados – Os resultados da pesquisa são elencados nesta parte do trabalho. Destacam-se os resultados quantitativos e qualitativos. Os dados qualitativos são apresentados com base na análise de dados realizada a partir da metodologia proposta por Aguiar e Ozella (2006, p. 226), que consideram a atividade humana sempre significada: “[...] o homem, no agir humano, realiza uma atividade externa e uma interna, e ambas as situações (divisão essa somente para fins didáticos) operam com os significados”.

6. Modelos práticos de aproximação do mesossistema família-escola – São relatados dois projetos de aproximação família-escola identificados pela pesquisadora na trajetória profissional. Trazer esses projetos para compor este estudo teve o objetivo de mostrar que práticas desenvolvidas por escolas brasileiras podem apresentar bons resultados na aproximação dos familiares, embora não tenham cunho acadêmico e nem reconhecimento pelas gestões públicas.

7. Considerações finais – Apresenta de forma articulada a relação entre os dados levantados pela revisão bibliográfica, fundamentação, coleta de dados, análise e discussão desses dados. Discorre sobre os pontos relevantes de todo o processo deste estudo, retomando o que ficou estabelecido pelos objetivos definidos para tal.

1.2 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

“Viver é sonhar, projetar, realizar.”

(MACHADO, 2009)

Uma frase que traz em si o sentido da vida. Nada tem sentido se não for realizado. Assim pensa esta pesquisadora: uma pessoa, antes de tudo sonhadora, que gosta de desafios e busca realizações. “Fazer um exercício de lembrar nossas próprias vivências dos tempos da vida pode ser um bom exercício para melhor

entender sua centralidade em nossa formação [...]” (ARROYO, 2014, p. 308). Num exercício de lembrar da minha trajetória como pesquisadora, não poderia deixar de perpassar a trajetória do ser humano que sou, pois aquilo que realizamos é fruto das nossas vivências e nelas estão tudo e todos que fazem parte da nossa construção como pessoas.

Nascida no seio de uma família composta por pai, mãe e nove irmãos, dentre eles somente duas mulheres sendo eu a mais velha. Uma educação rigorosa, dentro de princípios morais e éticos muito fortes. A atenção, o cuidado e o carinho eram presentes, embora pouco compreendidos em alguns momentos e só mais tarde valorizados. Hoje com minha família constituída por esposo, filhas, genros e netos, vivemos os valores apreendidos na infância e que foram e são referências para a boa convivência.

A importância do trabalho na vida das pessoas sempre foi um ensinamento dos meus pais. Tínhamos obrigações desde muito pequenos, com responsabilidades nos afazeres domésticos. Na medida em que crescíamos, passávamos a ter responsabilidades de construção da nossa vida profissional, porém numa cultura machista o homem tinha direitos diferentes dos da mulher. Meu pai entendia que os homens precisavam buscar maiores desafios e às mulheres bastava aprender a cozinhar, costurar, bordar. Desde muito cedo era indignada com esse posicionamento e sonhava com um futuro diferente em que pudesse, muito além de realizar essas atividades, ter outros conhecimentos.

Ao concluir o Ensino Fundamental, com muita persistência dei continuidade aos meus estudos, pois não tinha o apoio dos pais para isso, porém contava com o apoio dos irmãos mais velhos.

Primeiro um curso de magistério me trouxe o encantamento pelo processo de aprendizagem das crianças, mas não iniciei minha carreira profissional no magistério justamente pela mudança de uma cidade do interior para a capital. Veio a necessidade de assumir o primeiro trabalho possível, mesmo não sendo na área educacional, para manter o próprio sustento e continuar os estudos tão almejados. Preparava-me para um curso superior.

Optei pelo curso de Psicologia, que me proporcionou conhecimentos importantes para entender o ser humano. Nessa época busquei um trabalho em instituição de ensino, pois sabia que minha realização viria ao atuar na área da educação. Foram doze anos de atuação, entre instituições de ensino privado e

público, sempre atuando no nível de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse período dentro da escola, em contato constante com os familiares, já percebia a fragilidade da relação entre os dois contextos – família e escola e a necessidade de um trabalho de aproximação dos familiares. Ao final do curso de Psicologia tinha certeza de que era na educação que desejava continuar atuando. A oportunidade de participar de um curso de especialização em Planejamento e Gestão Escolar possibilitou ampliar minha compreensão sobre a comunidade escolar e sua influência no processo de escolaridade das crianças. Um novo horizonte se abriu. Projetos desenvolvidos com a comunidade da escola em que estava atuando nesse período me desafiavam cada vez mais a buscar conhecimentos necessários para a continuidade. Por motivos de ordem pessoal fiquei por alguns anos impedida de dar continuidade aos estudos, mas, sempre trabalhando na área educacional, realizava diversos cursos de curta duração, participava de seminários e congressos com foco na educação.

O desejo de ingressar num curso de Mestrado me levou a buscar uma disciplina isolada no curso de Pós-Graduação em Psicologia. Foi essa disciplina que me mostrou as possibilidades das pessoas em crescer e tornar-se cada vez mais humanas nas relações que estabelecem com o outro. Queria continuar!

Na sequência, a busca e a conquista de uma vaga num curso de Mestrado, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), Setor de Educação, na linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, foi o ponto mais vibrante da minha trajetória acadêmica. Nesta fase dos meus estudos me aproximei, pela pesquisa, dos objetos de estudos que tanto queria aprofundar. Nas disciplinas propostas pelo curso eu adquiria conhecimentos e buscava me aprofundar nas teorias de Vigotsky e Wallon. Acreditava que esses pensadores me dariam a base teórica para fundamentar meu estudo. Com o apoio dos professores, este foi um marco para minha atuação, pois durante todo o curso encontrei um terreno fértil para discussões e ampliação dos meus conhecimentos.

A pesquisa necessária para o estudo de Mestrado foi realizada com professores do Ensino Fundamental, anos iniciais, de uma rede pública municipal de ensino. Os dados levantados pela pesquisa evidenciaram, entre outros aspectos, as dificuldades encontradas pelos profissionais da educação quando a família não tem uma prática participativa no processo de escolaridade da criança.

Após a defesa da dissertação e o título de mestre, veio a energia para uma atuação intensa em escolas das redes públicas municipais, por dez anos seguidos, trabalhando com formação de professores e, muito importante, com formação das famílias para o melhor acompanhamento da vida escolar dos filhos.

Foi um período em que tive a oportunidade de participar de congressos, produzir e publicar artigos em periódicos. No decorrer desse tempo, também me dediquei à produção de obras que pudessem ser editadas para chegarem até os familiares dos alunos das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Em parceria com outros pesquisadores editei três coleções que se encontram, até então, em muitas escolas públicas brasileiras servindo de subsídio para orientar um trabalho de parceria entre escola e família.

Em 2013 novamente me aproximei da universidade buscando ampliar meus estudos. Após um concurso ingressei no curso de Doutorado, na UFPR, no Setor de Educação, linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Hoje, na vida acadêmica, procuro me dedicar e reconheço a oportunidade de frequentar uma instituição pública que me oferece possibilidade de crescimento intelectual, por meio de profissionais que, além de competentes, mostram-se de uma disponibilidade total, pois não hesitam em partilhar o que sabem e lançar desafios para que o doutorando busque outros conhecimentos.

Logo no início do curso de Doutorado, a disciplina Pesquisa Avançada em Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano alimentaram minha percepção sobre a seriedade que deve ter uma pesquisa acadêmica, destacando a necessidade da sua originalidade, confiabilidade, fidedignidade e consistência, além de causar impacto social. Ao mesmo tempo cursei a disciplina Educação Preventiva, Integral e Desenvolvimento Humano. Nessa disciplina, as leituras obrigatórias de Edgar Morin e Urie Bronfenbrenner me fizeram perceber que estava assumindo um novo compromisso com a educação, ou seja, um novo desafio, e desafios são ótimos para renovar as energias.

Morin, trazendo a reflexão sobre o conhecimento complexo, fez com que eu saísse da zona de conforto e buscasse entender ainda mais como se dá o processo de aprendizagem. Os estudos desse autor foram ainda aprofundados na disciplina Cognição, Aprendizagem e Complexidade.

Bronfenbrenner, estudado também nas duas disciplinas citadas anteriormente, evidenciou o encanto das relações humanas. A sua visão de homem

como um ser em constante desenvolvimento, apoiado em quatro níveis dinâmicos e inter-relacionados – pessoa, processo, contexto e tempo –, solidifica a concepção do ser humano como ser físico, biológico, psíquico e social. Cada contexto com sua fundamental importância para a construção de cada ser. Assim, mais do que nunca, percebi que a relação família e escola tem tudo a ver com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Sem dúvida, esse seria o principal teórico a embasar meus estudos a partir de então para o desenvolvimento da tese de Doutorado.

Na continuidade tive a oportunidade de cursar da disciplina Relações Interpessoais na Família e na Escola. Outro momento fundamental para embasar meu estudo: o homem bioecologicamente cultural, a natureza humana, a comunicação, a linguagem, estilos parentais, fatores de risco e fatores de proteção.

Esse é o contexto acadêmico em que me encontro no momento e, considerando as teorias até então estudadas, a aproximação entre o pensamento de Vigotsky e Bronfenbrenner permitiram decidir desenvolver meus estudos à luz de suas teorias.

Reforço que nessa caminhada dos estudos e da pesquisa também está o ser humano. Assim, retomando o descrito no início deste texto, penso ser importante destacar que em outros contextos dos quais faço parte procuro levar constantemente uma somatória de tudo o que é importante para mim: valores humanos, dedicação profissional, conhecimentos adquiridos e espiritualidade. Tudo isso na medida do que sou capaz neste momento, pois como não poderia deixar de ser, vejo-me como um ser humano em processo de construção, com muitos conhecimentos a ser adquiridos, com valores a ser assimilados, com amor a ser dividido, com ações a ser desenvolvidas, com muito a aprender com o outro. Morin (2011), ao se referir à noção de sujeito, diz: “Ao mesmo tempo, esse ser vivo não só extrai do ambiente os alimentos e informações que lhe permitem ser autônomo, mas também sofre os acontecimentos de sua vida que, constituindo seu destino, constituem também sua experiência pessoal”. Penso, então, que hoje sou uma pessoa dialogando com o passado, atuando com o presente e, mesmo com meus 59 anos, planejando o futuro. E aqui fica registrada a razão deste estudo, pois creio que ao auxiliar a escola a refletir sobre a relação família-escola, abrir espaço para uma relação mais ampla com os familiares, é possível contribuir com a formação humana das crianças brasileiras.

1.3 CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA E JUSTIFICATIVA

A família, primeiro núcleo social de convivência, e a escola são os dois contextos que mais exercem influência na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, pois são os primeiros contextos a fazer a mediação dela com o meio cultural. Família e escola, portanto, respondem conjuntamente pela bagagem de formação que essa criança levará para a vida adulta. Para Vigotsky (1998a, p. 110):

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. [...] De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.

Com base em estudos acadêmicos anteriores¹ e em levantamento feito recentemente por outras publicações acadêmicas cujos dados se encontram na revisão sistemática inserida no capítulo 2, bem como na fundamentação teórica deste trabalho, constata-se que a criança que recebe acompanhamento constante dos familiares tende a apresentar melhores resultados no desenvolvimento e na aprendizagem escolar.

Entende-se por acompanhamento constante o envolvimento dos familiares nas questões escolares que se inicia pelo conhecimento da proposta pedagógica da escola, normas e regras estabelecidas na instituição, contato frequente com os professores, atendimento às solicitações da escola, acompanhamento das tarefas escolares. Parece que essas são questões básicas, porém nossa experiência em escolas públicas municipais demonstra não ser a prática da maioria dos familiares. Segundo Polonia (2015, p. 2),

Entretanto, hoje, parece haver grandes discrepâncias entre os valores familiares e escolares, produzindo certa insatisfação em ambos os contextos, o que, por sua vez, pode desestimular a participação e o envolvimento dos pais na escola. Se por um lado a escola subestima o papel dos pais na educação formal dos seus filhos, os pais demonstram passividade face à escola, esperando que ela resolva, sozinha, as

¹SOUZA, O. C. A. de. **As representações de educadores sobre aprendizagem de alunos que recebem acompanhamento da família**. Curitiba: UFPR, 2006.

dificuldades de aprendizagem e a falta de motivação dos alunos, bem como problemas comportamentais, dentre os quais a violência.

O presente estudo parte da discussão da relação entre escola e família apresentando as diversas constatações, evidenciadas por meio de pesquisas acadêmicas, em relação à importância de ações conjuntas que contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem escolar da criança. Segundo Romanelli (2013, p. 33), referindo-se a artigos sobre a relação entre família e escola, “[...] começaram a vir a público no final dos anos 1990 e aumentaram no decorrer da década seguinte”. Embora se referindo à sociologia, o autor constata que as abordagens dadas nessa área foram sendo incorporadas no âmbito da educação.

A questão é discutida, pesquisada, divulgada, mas as ações que se destacam como eficientes nessa relação não se evidenciam como seria de se esperar, se considerarmos que os objetivos são comuns para esses dois contextos quando se trata da formação da criança. Epstein (2005), ao tratar sobre estudos que destacam a parceria entre escola, família e comunidade, ressalta a contribuição dessa parceria para a realização dos alunos e outros indicadores de sucesso no processo educacional.

Para este estudo, ao tratar sobre o envolvimento da família nas questões educacionais, optou-se pelo termo atitudes², uma vez que a intenção era ir além de verificar práticas cotidianas dos familiares, ou seja, verificar como se relacionam os familiares com os filhos considerando os aspectos cognitivo, afetivo e comportamental em relação ao que foi elencado nos instrumentos de coleta de dados. Conforme Barbosa (2003, p. 147 apud Barbosa et al, 2007, p. 448),

Se um indivíduo possui uma atitude favorável em relação a alguma coisa, ele irá aproximar-se dela e defendê-la; mas, se tem uma atitude desfavorável, irá evitá-la e/ou apresentar comportamentos negativos em relação a ela.

² Atitudes são as ações. É tudo aquilo que exteriorizamos através do que fazemos (acessível em educanaweb.googlepages.com). Atitude: predisposição duradoura e aprendida pelo indivíduo para comportar-se de modo coerente em relação à determinada categoria de objetos ou eventos (CABRAL, Álvaro. *Dicionário de Psicologia e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Expressão e cultura. p. 44).

Estudos mostram que aquilo que é vivenciado na família influencia, também, nas atitudes dos filhos. Os pais e/ou responsáveis, na convivência diária, são modelos para aqueles que estão em formação. Conforme Grusec (2006, p. 2),

Embora muitos estudos tenham mostrado relações entre os pensamentos e as ações dos pais, é cada vez maior o número de estudos que se voltam para a maneira como o pensamento dos pais influencia o comportamento dos filhos, sendo as ações o elemento de conexão.

Foi considerada, então, a importância de pesquisar para além da relação entre família e escola, ou seja, buscou-se evidenciar as atitudes educativas que são desenvolvidas pelos familiares dos alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais relatando quais são e como são percebidas pelos professores, pois é um direito da criança ser acompanhada e assistida pelos diversos contextos em que está inserida.

O direito à educação está previsto na Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 206, como um direito social, sendo dever do Estado e da família.

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Se considerar a família como o primeiro contexto de convivência da criança, é necessário que nela sejam cultivados valores humanos essenciais para a relação humana. Em contrapartida, a escola como segundo contexto de convivência da criança deveria trabalhar em consonância com a família, uma vez que o objetivo da formação humana dos educandos é de ambas, considerando essa formação como as possibilidades dadas à criança para que possa se desenvolver física, emocional e intelectualmente dentro de princípios éticos, buscando autonomia a partir da apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente para se tornar um ser crítico, reflexivo e atuante na sociedade.

É significativo o contingente de alunos que frequentam as escolas brasileiras e apresentam dificuldades de aprendizagem, como déficit nas questões de linguagem, resolução de problemas entre outros, aspectos evidenciados pela divulgação dos resultados de avaliação de larga escala (BRASIL, 2015), aplicada nas redes de ensino. Essa avaliação retrata um cenário bastante preocupante, pois

mostra que o desempenho dos alunos no Brasil em leitura, matemática e ciências está abaixo da média dos alunos avaliados em outros países que fazem parte da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, embora apresentem avanços em alguns aspectos.

Mesmo considerando as melhoras recentes no ensino brasileiro ainda há uma grande lacuna em termos de atendimento e qualidade na educação.

Segundo a OCDE, os maus resultados escolares têm consequências a curto, médio e longo prazos. Os alunos que não alcançam a base necessária nessas disciplinas têm maior risco de abandonar a escola, e encontram dificuldades para o desenvolvimento pleno dos estudos e para uma efetiva participação no mercado de trabalho no futuro, o que impacta o crescimento econômico desses países. Disponível: <<http://tracegp.sesi.org.br/handle/uniepro/192>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

O estudo OCDE, tratando dos resultados dos estudantes brasileiros a partir da avaliação feita pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos – Pisa, revela outros dados como:

[...] 74,5% dos alunos brasileiros com baixo desempenho estão inseridos em escolas cujos professores têm baixa expectativa em relação a eles, enquanto a média da OCDE é de 30,6%. Outra característica dessas escolas é o alto absenteísmo dos professores e a pouca participação dos pais. Disponível: <<http://tracegp.sesi.org.br/handle/uniepro/192>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

A partir dos questionários respondidos pelos próprios estudantes, o documento Análise e Reflexões sobre o desempenho de Estudantes Brasileiros traz a seguinte afirmativa:

[...] alunos cujos pais conversam regularmente sobre como eles estão indo na escola relataram níveis mais elevados de perseverança do que aqueles cujos pais não o fazem ou fazem apenas esporadicamente. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

Entre as causas apontadas para as dificuldades apresentadas pelas crianças estão a baixa formação dos professores e a baixa escolaridade dos pais. Se esses fatores são duas realidades do país, é preciso buscar alternativas para minimizar os problemas e poder evidenciar nos próximos anos um melhor resultado na

aprendizagem das crianças. Esses dados apresentados pelo PISA e pela OCDE também são referências para justificar a importância deste estudo, cujos objetivos estão diretamente ligados ao envolvimento dos familiares no processo educativo escolar dos estudantes.

A necessidade da formação dos professores, no Brasil, é um aspecto considerado pelo Ministério da Educação, que vem realizando cursos de formação continuada aos professores como, por exemplo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, que é uma opção oferecida a todas as redes municipais de ensino. Porém, a falta de escolaridade dos pais é um fato que não é possível resolver por completo. Assim, programas que orientem os familiares para o acompanhamento da escolaridade dos filhos podem trazer um resultado positivo. Se não o melhor, pode ao menos amenizar o problema.

A teoria Vigotskyana dá respaldo a esse estudo ao afirmar que, ao nascer, a criança entra imediatamente em contato com um mundo repleto de representações simbólicas. Para que possa internalizar em sua consciência os conteúdos sociais produzidos pela humanidade, a criança depende dessa mesma sociedade, a qual lhe repassará os significados contidos nas representações.

Este estudo considera a criança como um ser histórico, em desenvolvimento e, como tal, integrada ao mundo que a cerca. Importante citar um projeto desenvolvido na Itália, região de San Miniato, construído em torno do protagonismo infantil e considerando a influência da escola e da família em todo o processo de desenvolvimento. A criança é considerada no referido projeto com todo o seu potencial.

[...] a imagem da criança como um ser rico, ativo e competente reconhece a criança como cidadãos plenos em seus direitos, como sujeitos curiosos, sociáveis e fortes, ativamente envolvidos na criação de experiências e na construção de sua identidade e conhecimento. (FORTUNATTI, 2014, p. 42).

O processo de desenvolvimento humano da criança vai depender das relações que são estabelecidas com o outro, principalmente com os adultos mais próximos. Conforme Bronfenbrenner (1998 apud BRONFENBRENNER, 2011, p. 28),

A forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais influenciam o desenvolvimento, variando sistematicamente como uma função articulada das características da pessoa em desenvolvimento; o contexto – tanto imediato como mais remoto – no qual o processo está

fazendo parte; a natureza dos resultados do desenvolvimento considerados; e as continuidades sociais e de mudanças que ocorrem ao longo do tempo durante o ciclo de vida e o período histórico no qual a pessoa tem vivido.

Ao se referir à aprendizagem escolar, Bronfenbrenner faz uma reflexão sobre a capacidade de aprender da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental, relacionando essa capacidade à forma com que ela é ensinada e também em relação à existência e natureza de laços entre a escola e a família.

Assim, este estudo, além de contribuir com essa discussão, deve retratar as atitudes educativas constatadas no ambiente familiar e evidenciar se há relação delas (ou de quais delas) com o desenvolvimento e a aprendizagem escolar da criança, uma vez que se tem como tese que se formarmos os pais (familiares) para que criem uma cultura de acompanhamento efetivo das ações escolares dos filhos, bem como evidenciem as atitudes afetivas no ambiente familiar, a criança tende a apresentar melhor desenvolvimento e aprendizagem escolar.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo geral

- Avaliar a relação família-escola a partir das atitudes educativas familiares e sua relevância para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

1.4.2 Objetivos específicos

- Verificar a percepção dos professores sobre atitudes educativas da família que se desvelam no contexto escolar.
- Evidenciar as atitudes educativas presentes na relação parental conforme a concepção de familiares das crianças.
- Descrever modelos práticos de aproximação do mesossistema família-escola.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES

Para realizar a revisão de literatura, etapa importante para o início deste estudo, optou-se por um levantamento de produções acadêmicas existentes, com foco nas pesquisas realizadas no Brasil. Essa opção se deu pelo interesse da pesquisadora em buscar o que existe de estudos desenvolvidos no país e, assim, poder contribuir com o avanço nas discussões sobre as questões educacionais da criança brasileira, principalmente aquela atendida nas instituições públicas de ensino.

O método utilizado para levantamento foi de busca em acervos de periódicos acadêmicos, bem como em bibliotecas depositárias de instituições de Ensino Superior que abordassem a relação entre escola e família e sua influência nos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Para isso, foram utilizadas as palavras-chave família-escola, aprendizagem, desenvolvimento e atitudes educativas como referência para a busca de publicações dentro da temática esperada. Nas publicações encontradas, as palavras-chave são, por vezes, comuns e, por outras, correlatas. Nem sempre essas palavras aparecem juntas, porém quando o assunto tratado no texto localizado tinha relação com o que se desejou pesquisar, foi selecionado e faz parte da tabela que vem a seguir.

2.1.1 Pesquisa no banco de publicações Scielo

Inicialmente a fonte de pesquisa selecionada para este levantamento foi a Scielo (Scientific Eletronic Library Online). O período abrangido da seleção foi do ano de 2010 a 2016, envolvendo um conjunto de oito revistas de publicações científicas: *Educação e Sociedade* (Cedes), *Educação em Revista* (UFMG), *Educar em Revista* (UFPR), *Educação e Pesquisa* (USP), *Educação e Realidade* (UFRGS), *Estudos de Psicologia* (Unicamp), *Estudos de Psicologia* (UFRN) e *Psicologia Escolar e Educacional* (UEM). A escolha desses periódicos se deu pela relevância na classificação Qualis e, também, por serem periódicos que publicam inovações na

área educacional e de psicologia. Foram identificados 19 (dezenove) trabalhos que apresentaram relação com a temática da pesquisa, conforme é possível visualizar no quadro a seguir.

QUADRO 1 - ARTIGOS SCIELO - 2010 A 2016

Palavras-chave: família-escola; aprendizagem; desenvolvimento; atitudes educativas.			
ANO/ INSTITUIÇÃO	AUTOR(ES)	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE COMUNS OU CORRELATAS
2010 UFRGS	DINIZ, Eva KOLLER, Silvia Helena	O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico	Teoria Bioecológico do Desenvolvimento Humano; Processos proximais; Mudanças; Estabilidade.
2010 UFPA	BEZERRA, Zedeki Fiel e outros	Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária	Escola; comunidade; educação; parceria
2010 UNB	OLIVEIRA, Cyntia B. E. MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria	A relação família-escola: intersecções e desafios	Relação pais-escola; Educação; Psicologia escolar.
2010 UFRGS	FREITAS, Ana Paula POICININI, César A.	Práticas educativas parentais em relação ao filho único e ao primogênito	Atitudes parentais; Educação Infantil; Filhos únicos.
2010 UFU	ANDRÉS, María Laura; Canet-Juric, Lorena; Richard'S, María M.; INTROZZI, Isabel; URQUIJO, Sebastián	Disponibilidade de recursos materiais e aquisição de habilidades pré-leitoras em contexto familiar	Ambiente familiar; Alfabetização; Materiais instrucionais.
2011 UFRGS	ENRICONE, Jacqueline R. Bianchi ; SALLES, Jerusa Fumagalli de	Relação entre variáveis psicossociais familiares e desempenho em leitura/escrita em crianças	Família; Dificuldades escolares; Neuropsicologia.
2012 UFMG	RESENDE, Tânia de F.	Dever de casa, espelho de desigualdades educacionais sociais	Educação; Deveres de casa; Desigualdades.
2012 UFBA	ALVARENGA, Patrícia; MAGALHÃES, Mauro de O.; GOMES, Quele de Souza	Relações entre práticas educativas maternas e problemas de externalização em pré-escolares	Práticas educativas maternas; Problemas de externalização; Punição física.
2012 UFSCAR	CIA, Fabiana; BARHAM, Elizabeth J.; FONTAINE, Anne Marie	Desempenho acadêmico e autoconceito de escolares – contribuições do envolvimento paterno	Rendimento escolar; Comportamento paterno; Estudante; Autoconceito.
2012 UFRSG	MARIN, Helena A.; PICCININI, Cesar A.; GONÇALVES, Tonantzin TUDGE, Jonathan R.	Práticas educativas parentais, problemas de comportamento e competência social de criança em idade pré-escolar	Práticas educativas; Competência social; Idade pré-escolar.

2012 UFBA	CARMO, Paulo Henrique; ALVARENGA, Patrícia	Práticas educativas coercitivas de mães de diferentes níveis socioeconômicos	Práticas educativas parentais; Coerção; Nível socioeconômico.
2013 UNISC	HILLESHEIM, Betina	Uma educação por vir: infância e potência	
2014 UFPB	FONSÊCA, Patrícia ANDRADE, Patrícia SANTOS, Jérssia CUNHA, Jéssica ALBUQUERQUE Juliana	Hábitos de estudo e estilos parentais: estudo correlacional	Hábitos de estudo; Inventário de estilos parentais; Adolescentes.
2014 UFPA	FERNANDES, Ana Patrícia de O. PONTES, Fernando R. SILVA, Simone C. LIMA, Mayara S. SANTOS, Cláudia	Envolvimento parental na tarefa escolar	Pais-escola; Lição de casa; Percepção.
2015 UFTM	LIMA, Tarcila Barboza Hidalgo; CHAPADEIRO, Cibele Alves	Encontros e (des)encontros no sistema família-escola	Família; Escola; Aprendizagem.
2015 FIJ	MATURANA, Ana Paula P Moraes CIA, Fabiana	Educação Especial e a Relação família-escola: análise da produção científica de teses e dissertações	Família; Escola; Educação especial;
2016 UFPR	MINETTO, Maria de Fátima LÖHR, Suzane Schmidlin	Crenças e práticas educativas de mães de crianças com desenvolvimento atípico	Práticas educativas; Crenças parentais; Práticas de cuidados; Desenvolvimento atípico.
2016 UFSC	BÖING, Elisangela CREPALDI, Maria Aparecida	Relação pais e filhos: compreendendo o interjogo das relações parentais e coparentais	Família; Coparentalidade; Estilos parentais.
2016 USP	MARTURANO, Edna Maria ELIAS, Luciana Carla dos Santos	Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares	Suporte família; Dificuldades de aprendizado; Problemas de comportamento.

FONTE: Scielo (Scientific Eletronic Librray Online).

Apesar de a família e a escola serem os primeiros e principais contextos para o desenvolvimento humano, a temática relação família-escola não apareceu com muita frequência nesse intervalo de tempo definido para o levantamento. Os trabalhos identificados nessa busca, que enfocam a relação família-escola, trazem discussões como as diferenças encontradas na relação família-escola entre instituições públicas e privadas, necessidade de ampliar estudos e pesquisas sobre a relação família-escola, reflexão sobre classes socioeconômicas dos familiares, sentimentos negativos em relação à participação nas tarefas de casa, entre outras.

Sobre atitudes educativas, a demonstração de afeto foi um aspecto destacado pela publicação de Diniz e Koller (2010), sendo considerado essencial para o estabelecimento de relações e descrito como um processo de desenvolvimento ecológico. Pelas publicações encontradas, também ficou evidenciada a discussão sobre práticas coercitivas com punição física e sua influência negativa no processo de desenvolvimento da criança.

Em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança, os trabalhos evidenciam que o acompanhamento dos familiares (com destaque para a figura do pai), o fornecimento de recursos materiais e as melhores condições de letramento dos adultos que acompanham a criança são indicadores de índices maiores de desenvolvimento e aprendizagem. O clima social e a afetividade também são destacados como fatores importantes para o desenvolvimento da criança. Após a leitura dos artigos anteriormente listados, foi possível perceber que a relação família-escola ainda está permeada por uma ideia de culpa de uma instituição pela outra no que se refere ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças. Lima e Chapadeiro (2015) dizem que “[...] professores e famílias têm percepções diferentes que geram situações de acusações mútuas entre família e escola”. Muito diferente de pensar em culpar uma ou outra instituição, seria interessante se as pesquisas na atualidade fossem focadas em evidenciar as dificuldades e propor ações que pudessem contribuir para uma melhor relação entre os integrantes desses dois contextos – família-escola –, fundamentais para o desenvolvimento humano.

O artigo *A relação família-escola: intersecções e desafios* (OLIVEIRA et al, 2010) se aproxima daquele que se tem como objeto de estudo nesta pesquisa.

Em virtude dessa marca no entrelaçamento entre a família e a escola, as posturas relacionadas a esta relação caracterizam-se por defensivas e acusativas, como se cada um buscasse justificar e encontrar razões para a desarmonia que caracteriza tal relação. Diante disso, um importante desafio surge para os pesquisadores, estudiosos e profissionais da educação: o de modificar a relação família-escola no sentido de que ela possa ser associada a eventos positivos e agradáveis e que, efetivamente, contribua com os processos de aprendizagem e desenvolvimento. (OLIVEIRA et al, 2010, p. 7).

Importante refletir se é possível amenizar esse conflito existente entre escola e família e pensar em estratégias para o esclarecimento dos familiares sobre a

importância de uma relação colaborativa entre as duas instituições, principalmente levando informações aos familiares.

A publicação de Minetto e Löhr (2016) tratando sobre crenças e práticas de mães de crianças com desenvolvimento atípico, defende que “Ter acesso e utilizar informações permite o empoderamento das famílias, propiciando práticas mais efetivas”. As informações podem contribuir com o maior envolvimento dos familiares no processo educacional.

Maturana e Cia (2015), a partir de pesquisa sobre teses e dissertações nacionais sobre relação família-escola, dizem que “A opinião de professores e gestores sobre a participação dos pais é muitas vezes deixada em segundo plano, remetendo à ideia de que é algo menos importante quando se estuda a relação família-escola”. Esse é um dado que nos faz pensar na importância de se perceber as opiniões bilaterais em busca de soluções para esse impasse.

2.1.2 Pesquisa no banco de publicações da Capes

Esta etapa se deu consultando o banco de publicações da Capes (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), no período compreendido entre 2010 a 2016. Dessa busca resultaram 6 (seis) artigos, nos anos de 2010 a 2014. Nos anos de 2015 e 2016 não foram encontrados artigos que contemplassem as palavras-chave e/ou temáticas de interesse da pesquisa, conforme quadro a seguir.

QUADRO 2 - ARTIGOS CAPES - 2010 A 2014

Palavras-chave: família-escola; aprendizagem; desenvolvimento; atitudes educativas.			
ANO/ INSTITUIÇÃO	AUTOR(ES)	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE COMUNS OU CORRELATAS
2010 UNICAMP	SCRIPTORI, Carmem Campoy	Entre o autoritarismo e a autoridade: o papel dos pais pela via do diálogo	Parceria família-escola; Educação Infantil; Desenvolvimento moral.
2012 UFSM	PATIAS, Naiana Dapieve SIQUEIRA, Aline Cardoso DIAS, Ana Cristina Garcia	Bater não educa ninguém: práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar	Educação; Família; Escola; Prática coercitiva.

2012 UFMG	SCOPEL, Ramilla Recla; SOUZA, Valquíria Conceição; LEMOS, Stela Maris Aguiar	A influência do ambiente familiar e escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem: revisão de literatura	Família; Ambiente; Linguagem; Fonoaudiologia; Creches; Desenvolvimento infantil.
2013 UNIVALI	FERREIRA, Valéria Silva	Expectativas da família, crianças e professores a respeito do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos	Família; Ensino de nove anos; Alfabetização.
2014 UNIOESC	BENETTI, Idonezia COLLODEL, Grisard Edla; FIGUEIREDO, Odair Roteiro	Redes de apoio: Estado, família e escola com o contextos promotores de aprendizagem e desenvolvimento	Famílias; Desempenho escolar; Suporte parental.
2014 UNEMAT	CAMPOREZI, Evaldo Luiz; KUHN, Ana Paula	A participação da família na aprendizagem das crianças: um estudo de caso no 3.º ano do Ensino Fundamental	Família; Escola; Aprendizagem.

FONTE: Capes (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior).

As constatações a partir da leitura dos artigos publicados são de que a família, tendo sua forma particular de estabelecer as regras para a educação dos filhos, por vezes apresenta atitudes de autoritarismo sem evidência de afeto e também atitudes extremamente afetivas sem o devido equilíbrio com outras questões educacionais (SCRIPTORI, 2010). Essas diferenças na forma de educar são percebidas pela escola, que, por sua vez, ao chamar os familiares o faz com o intuito de falar do desempenho da criança, pois não se sente à vontade para abordar questões pertinentes à forma com que a criança é educada em casa.

As práticas coercitivas e de violência física na educação também são constatadas pelos pesquisadores (PATIAS et al, 2012) que traçam uma reflexão sobre como elas podem interferir negativamente no desenvolvimento humano. Segundo os autores, essas práticas são na maioria das vezes as únicas formas que a família encontra para educar, portanto são socializadas e consideradas naturais pelos familiares.

As produções evidenciam a influência do relacionamento familiar e escolar para o desenvolvimento da criança (SCOPEL et al, 2012), no qual está incluído o desenvolvimento da linguagem, fundamental para a aprendizagem de maneira geral. Reforçam a ideia de que o envolvimento da família com a vida escolar dos filhos, conduzindo o processo educacional de forma parceira, com os mesmos propósitos, reforçando os mesmos hábitos e valores, traz efeitos significativos na aprendizagem

e no desenvolvimento da criança. No entanto, evidencia-se a existência de dificuldades bilaterais para que tal relação se concretize.

Nos artigos analisados, alguns da educação e outros da psicologia, destacam-se a presença das teorias de Piaget, Vigotsky, Sarmiento e Bronfenbrenner.

Pode-se verificar que nos últimos anos não são abundantes as publicações a respeito na área de educação, que é a área deste estudo. É necessário destacar que não foram encontrados no banco utilizado nenhuma publicação dentro da temática no período de 2015 a 2016.

2.1.3 Pesquisa no banco de publicações da BDTD

Esta etapa de busca por publicações acadêmicas teve como finalidade localizar as dissertações e teses publicadas após conclusões de cursos de Mestrado e Doutorado que evidenciassem proximidade com o objeto de pesquisa deste estudo.

A fonte foi o banco de dados BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), por um período de 7 (sete) anos, considerando-se uma busca dos trabalhos mais recentes sobre a temática em questão. Assim, definiu-se o período de 2010 a 2016. Optou-se pelas mesmas palavras-chave utilizadas nas etapas anteriores de busca: família-escola, aprendizagem, desenvolvimento, atitudes educativas. Foram consideradas mesmo as que apenas uma delas fosse citada na publicação e, ainda, palavras correlatas, desde que a temática tratada na dissertação ou tese tivesse aproximação com o objeto deste estudo.

A seguir, no quadro 3 estão listadas as dissertações e no quadro 4 as teses, devidamente identificadas por ano de publicação, área de conhecimento, instituição, autores, título e palavras-chave.

QUADRO 3 - DISSERTAÇÕES BDTD - 2010 A 2016

Palavras-chave: família-escola; aprendizagem; desenvolvimento; atitudes educativas.			
ANO/ CURSO/ INSTITUIÇÃO	AUTOR(ES)	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE COMUNS OU CORRELATAS
2010 PSICOLOGIA UFU	SOUZA, Josiane da Costa Mafra	Os significados construídos na e pela relação família-escola: um estudo com pais e educadores	Família-escola; educação; Pais-educadores; Pais e professores
2010 PSICOLOGIA UNISINOS	ANTUNES, Márcia Elisa da Silva	Dificuldades de aprendizagem: implicações da família e da escola	Dificuldades de aprendizagem; Adolescentes; Família; Escola.
2010 PSICOLOGIA MACKENZIE	DIMBERIO, Alessandra Cieri	As influências parentais frente à dificuldade de aprendizagem do ponto de vista da criança	Influências parentais; Criança; Dificuldade de aprendizagem; Família.
2010 PSICOLOGIA UNOESTE	OMOTE, Bianca MARIA F.	A família e a escola contemporânea: a construção do sujeito ético	Família; Escola; Educação; Sujeito ético.
2011 EDUCAÇÃO UNB	OLIVEIRA, Rose Meire da Silva	Pais/responsáveis e a avaliação das aprendizagens: percepções e significados	Avaliação educacional; Pedagogia; Educação; Participação dos pais.
2011 EDUCAÇÃO UNICAMP	DEDESCHI, Sandra Cristina de Carvalho	Bilhetes reais e/ou virtuais: uma análise construtivista da comunicação entre escola e família	Família; Escola; Comunicação; Bilhetes escolares; Conflitos interpessoais; Autonomia moral.
2012 EDUCAÇÃO UFRN	GIRARDI, Fabiola Fontenele	A escola sob o olhar da família: relações que se compreendem e se praticam no cotidiano	Família; Escola; Culturas; Cotidiano.
2012 EDUCAÇÃO UFSCAR	OLIVEIRA, Patrícia	As práticas de letramento da família e as dificuldades de aprendizagem: perspectivas para o debate	Família; Leitura e escrita; Educação especial; Letramento; Dificuldades de aprendizagem.
2013 EDUCAÇÃO UCSAL	REIS, Janete dos Santos	Relação família-escola: a experiência de uma escola pública da periferia de Salvador	Relação família-escola; Família; Educação de crianças; Pais e filhos.
2014 EDUCAÇÃO	BAZONI, Jane Ester da Silva	O significado do não aprender na sala de apoio à aprendizagem: a resiliência na voz dos protagonistas do	Educação; Resiliência; Não aprender;

UEL		mesossistema constituído pela família e escola	Significações; Teoria bioecológica.
2014 PSICOLOGIA PUC CAMPINAS	ALVES, Leandro Gaspareti	Possibilidades, limites e contradições nas relações família e escola (não) mediadas por política de governo	Orientações aos pais; Leitura e escrita; Formação de professores; Programa ler e escrever.
2015 ECONOMIA FGV	RUIZ, Mauricio Siviero	A influência paterna na proficiência escolar de alunos da rede municipal paulistana	Proficiência escolar; Influência paterna; Dados em painel.
2015 EDUCAÇÃO UNINOVE	RIBEIRO, Iara Souza	Interações escola e família: formação de professores e de familiares	Gestão democrática; Participação, Interação família-escola; Formação continuada de professores; Trabalho pedagógico coletivo.
2016 DOCÊNCIA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA UNESP	COLACINO, Aline Fernanda	A função social da escola: convergências e divergências na expectativa da família e da escola na formação da criança	Educação e família; Função social da escola; Participação; Gestão democrática.
2016 DOCÊNCIA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA UNESP	PADOVINI, Bruna Richeli de Souza	Contribuição da família no processo de escolarização na infância: limites e possibilidades	Infância; Família; Educação Infantil; Relação escola e família.

FONTE: BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações).

QUADRO 4 - TESES BDTD - 2010 A 2016

Palavras-chave: família-escola; aprendizagem; desenvolvimento; atitudes educativas.			
ANO/ CURSO/ INSTITUIÇÃO	AUTOR(ES)	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE COMUNS OU CORRELATAS
2010 EDUCAÇÃO UFSCAR	PAMPLIN, Renata Christian de Oliveira	Dimensões da relação família-escola: programa de intervenção para professores como agentes de promoção do envolvimento parental	Programa de intervenção; Relação família-escola; Envolvimento parental; Dificuldade de aprendizagem; Educação especial.
2011 EDUCAÇÃO UFRGS	DAL'IGNA, Maria Claudia	Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola	Fracasso escolar; Gênero; Governamentalidade; Relação escola-família.
2013 LINGUÍSTICA UNISINOS	SCHNACK, Cristiane Maria	Formas de participar; responsabilidade (com)partilhada entre escola e família na fala em interação social em contexto doméstico-familiar	Fala-em-interação-relação; Escola-família; Participação familiar; Responsabilidade; Classe social.
2014 SERVIÇO SOCIAL UNESP	PIMENTA, Juliana de Carvalho	A relação família-escola: concepções e práticas	Educação profissional; Família; Política educacional.

2014 PSICOLOGIA MACKENZIE	NOGUEIRA, Carmen Silva de Souza	A família como modelo: concepções e expectativas parentais sobre aprendizagem infantil	Aprendizagem; Queixa escolar; Modelo de aprendizagem; Par educativo; Família educativa.
2015 PSICOLOGIA PUC	SILVA, Maria Lucia Spadini da	Participação da família na vida escolar dos filhos segundo os gestores, familiares, professores e educandos: um estudo de caso em uma escola pública de São Paulo	Escola, família e participação; Educação e participação; Relação escola-família.

FONTE: BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações).

Nesta busca pelas publicações de dissertações e teses, verificou-se o que foi produzido nas conclusões dos cursos de Mestrado e Doutorado nos últimos anos e que estivesse próximo do objeto de pesquisa deste estudo, fazendo uma possível aproximação entre as publicações e aquilo que se pretende estudar a partir desse ponto. Das teses e dissertações localizadas, 11 (onze) são produções na área da educação, 7 (sete) na área de psicologia, 1 (uma) em serviço social, 1 (uma) em linguística e 1 (uma) em economia.

A busca total realizada para este estudo nos bancos de dados Scielo, Capes e BDTD no período compreendido entre 2010 a 2016, ou seja, no intervalo dos últimos sete anos, permitiu a identificação de 25 (vinte e cinco) artigos, 15 (quinze) dissertações de mestrado e 6 (seis) teses de doutorado referentes ao assunto tratado.

Se consideradas as dissertações e teses localizadas, constata-se que os estudos ficam concentrados no Sudeste brasileiro, sendo 14 (quatorze) produções no estado de São Paulo. As outras 7 (sete) produções ficam distribuídas entre Rio Grande do Sul, Paraná, Bahia, Distrito Federal e Rio Grande do Norte.

Em relação aos programas de pós-graduação em que esses estudos se desenvolveram, destacam-se os cursos de Educação, com 10 (dez) trabalhos, Psicologia, com 7 (sete) trabalhos e os outros 3 (três) trabalhos ficaram distribuídos em Economia, Linguística e Serviço Social.

As dissertações e teses localizadas foram submetidas a uma análise de conteúdo, buscando-se identificar quais aspectos se apresentavam como convergentes nas pesquisas. Dessa forma foi possível fazer uma seleção dos trabalhos que mais evidenciam aproximação com o objeto deste estudo. Com essa etapa realizada e as devidas reflexões feitas sobre as publicações, foram

selecionados 4 (quatro) trabalhos, sendo 1 (uma) tese e 3 (três) dissertações. São 3 (três) publicações na área da educação e 1 (uma) na área de psicologia. A seleção se encontra no quadro a seguir.

QUADRO 5 - DISSERTAÇÕES E TESES COM APROXIMAÇÃO

TÍTULO/AUTOR/INSTITUIÇÃO	FOCO DA PESQUISA	TEÓRICOS REFERENCIADOS
<p>TESE</p> <p>Dimensões da relação família-escola: programa de intervenção para professores como agentes de promoção do envolvimento parental</p> <p>PAMPLIN, Renata Christian de Oliveira</p> <p>Universidade Federal de São Carlos</p>	<p>Propõe a formação de professores para atuação junto aos familiares visando parceria entre escola e família.</p>	<p>BRONFENBRENNER, Urie</p>
<p>DISSERTAÇÃO</p> <p>Os significados construídos na e pela relação família-escola: um estudo com pais e educadores</p> <p>SOUZA, Josiane da Costa Mafra</p> <p>Universidade Federal de Uberlândia</p>	<p>A partir de uma proposta histórico-cultural defende a dialética para construção da relação entre família e escola.</p>	<p>VIGOTSKY, Lev S.</p>
<p>DISSERTAÇÃO</p> <p>Relação família-escola: a experiência de uma escola pública da periferia de Salvador (BA)</p> <p>REIS, Janete dos Santos</p> <p>Universidade Católica de Salvador</p>	<p>Estudo descritivo e exploratório de uma comunidade de periferia, analisando a participação da família no processo escolar.</p>	<p>BRONFENBRENNER, Urie</p>
<p>DISSERTAÇÃO</p> <p>A função social da escola: convergências e divergências na expectativa da família e da escola na formação da criança</p> <p>COLACINO, Aline Fernanda</p> <p>Universidade Estadual Paulista</p>	<p>Aproximações e relações democráticas da família com a escola reconhecendo a importância da efetivação da prática participativa com vistas à escolarização da criança.</p>	<p>BRONFENBRENNER, Urie</p>

FONTE: BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações).

No estudo de Panplin (2010), a autora propõe um trabalho de formação de professores que atuam com crianças com dificuldades de aprendizagem, objetivando que estes atuem junto às famílias, ampliando o envolvimento delas no processo educacional e, com isso, busque a parceria entre família e escola para minimizar as dificuldades apresentadas pelas crianças. O estudo considera que “[...] ao serem capacitados os professores poderão auxiliar as famílias, por meio de orientações e informações, o que resultará em uma melhora do desempenho acadêmico e de problemas comportamentais” (PANPLIN, 2010, p. 114). A autora desenvolveu seu estudo à luz da teoria de Urie Bronfenbrenner considerando dois ambientes bioecológicos, ou seja, os microsistemas família e escola como essenciais para o desenvolvimento da criança com dificuldade de aprendizagem.

Souza (2010) realizou seu estudo com base teórica em Vigotsky destacando o desenvolvimento como um processo dialético, “[...] através das interações estabelecidas com parceiros, nas quais cada pessoa exerce um papel ativo” (VIGOTSKY, 1997 apud SOUZA, 2010, p. 45). Assim, parte de uma concepção histórico-cultural para tratar da relação entre escola e família, “[...] entendo que uma das características da educação é a construção do diálogo entre pais e educadores, uma vez que a criança está na interface dessa relação” (VIGOTSKY, 1997 apud SOUZA, 2010, p. 12). O estudo revela que na atualidade há uma maior aproximação da família e da escola, embora nem sempre se caracterize por contatos pessoais, pois outras formas de comunicação têm se evidenciado. Concluiu-se que cabe à escola proporcionar abertura aos familiares para um diálogo constante.

Reis (2013) apresenta em seu estudo uma trajetória pelas questões da família, seu desenvolvimento através do tempo histórico e sua importância na formação humana. Ao mesmo tempo traça um histórico da trajetória da educação escolar. Ao tratar sobre a relação família-escola, a autora diz que “[...] é relevante que elas (família e escola), numa relação de interdependência mantenham um diálogo que as possibilitem garantir o desenvolvimento integral da pessoa” (REIS, 2013, p. 23).

No estudo de Colacino (2016) o enfoque é dado às relações democráticas, fundamentadas na legislação brasileira para a educação e, também, em autores que tratam dessas relações na comunidade escolar. Discorre sobre as formas de participação da família refletindo sobre o papel da escola no sentido de abrir espaço para que isso ocorra. Segundo a autora,

A escola pode vir a ser o *locus* da participação e igualmente do apoio à família [...]. É da família que vem a capacidade dos seres humanos de funcionar efetivamente em outros contextos, especialmente na escola e na sociedade [...] No entanto, as famílias não conhecem as formas que possuem de estar presentes nessa escolarização e participar de maneira democrática [...]. (COLACINO, 2016, p.99).

Os quatro trabalhos selecionados, cujas considerações individuais foram elencadas anteriormente, evidenciam aproximações no campo teórico destacando as teorias do desenvolvimento humano, principalmente a teoria bioecológica do desenvolvimento humano, de Urie Bronfenbrenner. Todos os trabalhos apresentam, de alguma forma, uma proposta de aproximação família-escola por meio de estratégias que facilitem esse processo.

Em relação à metodologia, os pesquisadores optaram por entrevistas semiestruturadas, questionário, escalas, testes de desempenho e levantamento bibliográfico. Da mesma forma foram três estudos que utilizaram a análise quantitativa e qualitativa e um deles somente qualitativa. Categorias e subcategorias foram utilizadas para a análise qualitativa, na maioria referenciada em Bardin (1977).

Após realizado este levantamento de estudos recentes, bem como considerando o contingente de alunos que hoje frequentam as escolas brasileiras e apresentam dificuldades de aprendizagem, ocasionados pelos mais diversos motivos, inclusive pela falta de atenção, apoio e acompanhamento por parte dos familiares, como ficou evidenciado por alguns estudos destacados na revisão de literatura e, também, os motivos evidenciadas pelos sistema de avaliação de larga escala divulgadas nos últimos anos, considera-se que este estudo e a sequência que se pretende dar a ele deve trazer subsídios para uma reflexão crítica a respeito dessa relação família-escola nas instituições de ensino no Brasil e sobre quais aspectos poderiam ser potencializados para sua melhoria, objetivando o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este é um texto que ganha corpo a partir dos estudos existentes sobre o tema evidenciado no capítulo 2 deste trabalho, bem como dos dados levantados pela pesquisa, também realizada para este estudo. Para elaborar a fundamentação, considera-se importante iniciar pelo destaque a estudiosos do desenvolvimento humano como Vigotsky e Bronfenbrenner, cujas teorias embasam o presente estudo. Também serão destacados aspectos teóricos relativos à relação família-escola, aprendizagem e atitudes educativas da família.

3.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO A PARTIR DOS ESTUDOS DE VIGOTSKY E BRONFENBRENNER

No campo das ciências humanas, nas áreas da psicologia e da sociologia, por exemplo, encontram-se muitos estudos sobre o desenvolvimento humano, fornecendo subsídios para a área da educação. São eles que explicam como a criança se desenvolve e também como ela aprende. Para aprofundar o conhecimento sobre essa temática, neste estudo a abordagem é feita a partir das teorias de Vigotsky e Bronfenbrenner.

Os teóricos definidos para dar respaldo teórico, cada um de uma forma, evidenciam a importância do meio sociocultural para o desenvolvimento do ser humano. Por meio de seus estudos, pode-se considerar que o desenvolvimento é um processo em que cada indivíduo, gradativamente, apropria-se daquilo que vivencia no contexto em que está inserido, nas relações com os pares e com os outros.

Lev Semenovich Vigotsky nasceu em uma pequena cidade da Bielorrússia, chamada Orsha, em 1896. Sua família, constituída por integrantes considerados bastante cultos, propiciava a ele um ambiente desafiador em termos intelectuais. É possível que seu interesse por diferentes áreas do conhecimento tenha sido motivado pelo próprio contexto familiar, que valorizava a educação informal, pois ele

e os irmãos tinham em casa uma biblioteca disponível e seu pai era incentivador da leitura individual e também promovia debates em pequenos grupos.

Em sua formação acadêmica, Vigotsky passou pelo estudo da filosofia, psicologia, ciências sociais, arte, linguística, entre outras. Trabalhando com formação de professores de crianças com necessidades especiais que foi em busca de encontrar alternativas capazes de auxiliar no desenvolvimento dessas e outras crianças com as mesmas necessidades. A partir desse desafio foi mais além, centrando os estudos na compreensão dos processos mentais humanos.

Para Vigotsky (1998a) o homem não traz com o nascimento as características tipicamente humanas. Explica isso pelo que denominou funções psicológicas superiores, que caracterizam o funcionamento psicológico próprio do ser humano. Essas funções, como a memória, são mecanismos que sustentam a relação humana no tempo e no espaço. Na relação dialética do homem com o meio sociocultural é que esses mecanismos vão se evidenciando, podendo a maturação oferecer condições dentro das quais o ambiente social determina o desenvolvimento.

Ao longo do desenvolvimento das funções superiores – ou seja, ao longo da internalização do processo de conhecimento – os aspectos particulares da existência social humana refletem-se na cognição humana: um indivíduo tem a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros de seu grupo social o entendimento que ele tem da experiência comum ao grupo. (VIGOTSKY, 1998a, p. 176-177).

Vigotsky, que também foi fundador da Escola de Psicologia Histórico-Cultural Soviética, afirma que o desenvolvimento humano é histórico e que cultura e história se articulam como duas dimensões de uma mesma realidade humana. Então a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada pelo sistema de signos construídos historicamente. A função mediadora dos símbolos também é própria do ser humano. Os sistemas simbólicos que são desenvolvidos organizam os signos em estruturas complexas e articuladas e desempenham papel de fundamental importância no desenvolvimento das funções mentais superiores. É por meio dos símbolos que o homem se comunica consigo mesmo e com os outros. Os símbolos nascem em função da necessidade dessa comunicação, sendo que antes do aparecimento da linguagem, que ocorre por volta dos dois anos de idade, a criança apresenta formas de manifestações verbais, como o choro, o riso e o balbúcio, e

com esses elementos se comunica com os adultos, fazendo-se entender sobre suas necessidades.

A linguagem, assunto para o qual Vigotsky deu especial atenção nos estudos, é considerada por ele essencial no processo de desenvolvimento humano, pois é ela que permite o relacionamento com o objeto do mundo exterior, mesmo na sua ausência.

O aspecto "cultural" da teoria de Vygotsky envolveu as formas socialmente estruturadas pelas quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta e os tipos de ferramentas, tanto mentais como físicas, que a criança é fornecida para dominar essas tarefas. Uma das principais ferramentas inventadas pela humanidade é a linguagem, e Vygotsky colocou ênfase especial no papel da linguagem na organização e no desenvolvimento dos processos de pensamento. (LURIA, 1979, p. 6).

É a linguagem, portanto, que permite a abstração e generalização e, acima de tudo, é ela a responsável pela transmissão e assimilação de experiências e conhecimentos historicamente construídos pelo homem.

Ao se reportar à criança, quando passa a utilizar a fala para sua comunicação, diz:

A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo: sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão. (VIGOTSKY, 1998a, p. 34).

A fala vai surgindo, espontaneamente, no processo de desenvolvimento e tomando importância na relação da criança com outros seres humanos com os quais convive: “Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento” (VIGOTSKY, 1998a, p. 33).

Importante ressaltar que Vigotsky não considera o ser humano apenas na dimensão cognitiva. Rego (2013, p. 120), ao se referir aos estudos de Vigotsky, diz que “Ao longo dos seus escritos é possível perceber, ainda que de modo implícito, sua profunda preocupação em integrar (e analisar de modo dialético) os aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano”. Assim, percebe-se que Vigotsky contempla os seres humanos na sua integralidade, em que as relações

interpessoais têm papel fundamental, iniciando no contexto familiar e estendendo para os outros ambientes em que a criança estará inserida.

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e depois no nível individual, entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKY, 1998a, p. 75).

Em recente estudo sobre as relações interpessoais na perspectiva de Vigotski, o pesquisador Hickmann (2015), diz que:

As primeiras relações interpessoais ocorrem nesse processo de internalização e de trabalho em nosso pensamento. No complexo, chamado mente, há a confluência de funções psicológicas superiores, de emoções e subjetividades que geram um potencial incalculável. Essas relações também representam a sede da ação potencial dos indivíduos. A partir dessa riqueza há o processo estabelecido pelas relações entre o sujeito de uma sociedade. Nas relações, compartilham-se vivências, negociam-se sentidos, expressam-se atividades inerentes à vontade, aos objetivos de vida e às decisões necessárias para o desenvolvimento humano. (HICKMANN, 2015, p. 92).

Pelos estudos de Vigotsky (1998a, 1998b, 2000), grande pensador, e sua preocupação com o ser humano em todas as dimensões, toma-se a sua teoria como um dos pilares teóricos deste estudo.

A outra teoria que embasa este estudo é a de Urie Bronfenbrenner que dedicou suas pesquisas à psicologia do desenvolvimento humano, sobre a qual é considerado um dos principais teóricos. Desenvolveu o modelo bioecológico, no qual define o desenvolvimento como “fenômeno de continuidade e de mudanças de características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 43).

Bronfenbrenner mostra sua preocupação em entender e explicar as relações dialéticas do homem com os contextos históricos, sociais e culturais, ao que chamou de integrados níveis ecológicos do desenvolvimento humano. No contexto da sua teoria, proposição V, diz que:

O estabelecimento de um forte apego emocional mútuo conduz à internalização das atividades e dos sentimentos de afeto expressados pelos pais. Esses laços mútuos, por sua vez, motivam o interesse e o engajamento da criança em atividades relacionadas ao desenvolvimento físico, social e – no momento devido – simbólico imediato que convidam à exploração, à manipulação, à elaboração e à imaginação. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 49).

Importante destacar que Bronfenbrenner nasceu e se desenvolveu num meio estimulador para o desenvolvimento intelectual. Nascido na Rússia, durante a revolução, em 1917, migrou com seus pais para os Estados Unidos. Viveu lá com a mãe, professora de sua língua pátria, e com o pai, médico neuropatologista, dentro das instalações de uma instituição que atendia doentes psíquicos. Mesmo numa condição de muita adversidade, olhou para o mundo com olhar de esperança e confiança e deixou como legado os seus estudos sobre o ser humano. Seguidora de Bronfenbrenner, Sílvia Koller, ao se referir a ele, diz que:

Foi um lutador pelos direitos humanos e especialmente pelos direitos das crianças no seu país de residência e em muitos outros países pelo mundo, enfatizando a necessidade de atentarmos para a gravidade das condições ecológicas de vida atual e para a preocupação em superar problemas no futuro próximo, com ações efetivas e imediatas em favor de crianças e famílias. (KOLLER, 2011, p. 21).

Bronfenbrenner faleceu em 2005, deixando grande contribuição para a reflexão sobre o desenvolvimento humano. Segundo o próprio autor, os conhecimentos do pai e o ambiente em que viveu tiveram influência para seu pensamento.

Revolucionou os estudos da psicologia desenvolvendo a teoria ecológica que se contrapunha à concepção defendida na época que “[...] atomizava as funções psicológicas e dava aos processos psicológicos uma conotação demasiado individualista ou intimista” (KOLLER, 2011, p. 56). Fazia críticas à forma que o desenvolvimento era visto na área da psicologia justamente por acreditar que o ser humano não poderia ser estudado fora do contexto e era dessa forma que as teorias o posicionavam.

Segundo Koller (2011), o modelo ecológico partiu da fórmula desenvolvida por Kurt Lewin, que evidenciava o comportamento como uma função conjunta entre a pessoa e o ambiente. A partir da fórmula de Lewin, Bronfenbrenner concebeu a teoria ecológica substituindo o termo “comportamento” por “desenvolvimento”, caracterizado por ele como um processo em que o indivíduo está em interação recíproca com o ambiente no qual está inserido diretamente e, com outros contextos, que interferem de alguma forma nas mudanças biopsicológicas desse indivíduo.

Ao conceber a ecologia do desenvolvimento humano definiu o “ambiente ecológico”, uma série de estruturas encaixadas uma dentro da outra. Para exemplificar usou a ideia das bonecas russas: as matrioskas, que na sua origem trazem o sentido de fertilidade, de mãe para filha.

FIGURA 1 - IMAGEM DAS MATRIOSKAS



FONTE: iStock 11197923.

Para Bronfenbrenner (1977), experimentos criados em um ambiente natural são reais em suas consequências e, para tanto, dizia que as crianças devem ser estudadas em seus lares, suas escolas e suas áreas de lazer.

Para a família, o destaque:

[...] De todos os contextos que nos ajudam a sermos humanos, a família fornece as condições de desenvolvimento mais importante: o **amor** e o **cuidado** que uma criança necessita para se desenvolver com sucesso. Uma criança que se transformará em um futuro adulto saudável é aquela que tem pessoas dedicadas, ativamente engajadas em sua vida – aquelas que a amam, que passam tempo com ela e estão interessadas no que ela faz e quer fazer, no que realiza no dia a dia. Outros contextos, como a escola, a igreja e a creche são importantes para o desenvolvimento da criança, mas ninguém pode substituir esta unidade básica do nosso sistema social: a família é o mais humano, o mais poderoso e o sistema mais econômico conhecido para tornar e manter os seres humanos mais humanos. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 279).

Na sua teoria, Bronfenbrenner (2011) evidenciou a importância das inter-relações dos níveis ecológicos para o desenvolvimento humano. Em 1977 publicou seu artigo “Toward an Experimental Ecology of Human Development”, o qual foi considerado um marco nas suas contribuições para a compreensão da trajetória de vida do ser humano. Foi nesse momento que mostrou a importância da inter-relação dos níveis ecológicos para o desenvolvimento humano. Assim definiu sua teoria:

A ecologia do desenvolvimento humano é o estudo científico da progressiva e mútua relação, ao longo da vida, entre um organismo humano em crescimento e ambientes imediatos em que ela vive. O processo é afetado pelas relações que se obtêm entre esses ajustes imediatos, bem como os contextos sociais maiores, tanto formais como informais, em que as configurações são incorporadas. (BRONFENBRENNER, 1977, p. 514).

Definiu esses ambientes como microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

Por microsistema entende-se o ambiente dentro do qual o indivíduo está em atividade durante determinado momento de sua vida, sendo naturalmente o primeiro microsistema a família, seguido da escola.

Se o desenvolvimento foi realmente uma função da interação recíproca entre a pessoa e o ambiente, então, em última análise, essa interação teve que ser manifestada no plano do microsistema, ou seja, nos processos de interação das características particulares da pessoa e aspectos específicos do contexto imediato. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 129).

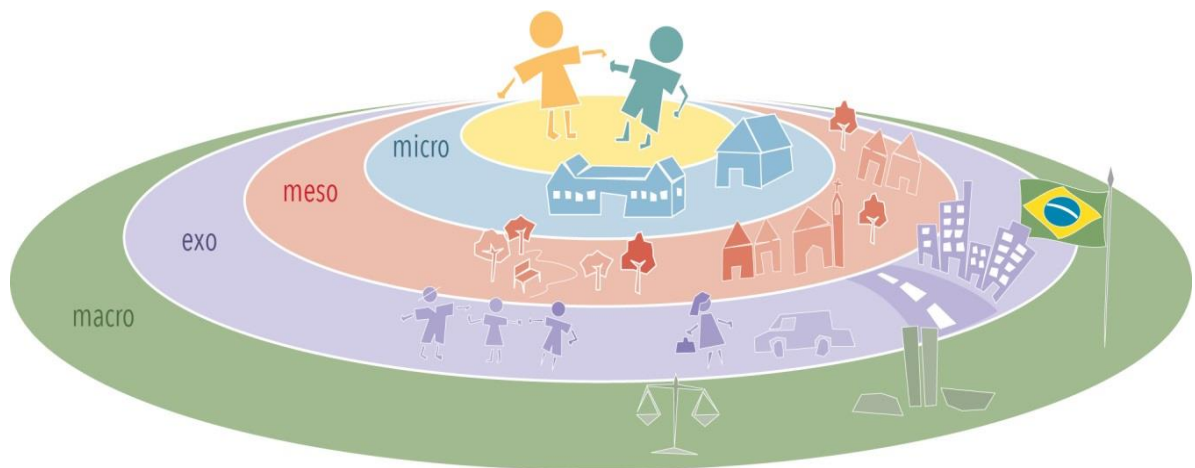
O mesossistema é caracterizado pelo conjunto de microsistemas constituindo o nicho de desenvolvimento da pessoa em determinado período da vida. Considera a inter-relação entre dois ou mais ambientes em que a pessoa está inserida. Inclui relações estabelecidas, por exemplo, entre casa, escola, vizinhança, clube.

O exossistema é formado pelos ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento não está inserida diretamente, porém nos quais podem ocorrer situações que venham a afetar o indivíduo. O contrário também caracteriza o exossistema, ou seja, este pode ser afetado por acontecimentos de contextos em que a pessoa se encontra e interage diretamente. Como exemplo podemos destacar os ambientes de trabalho dos pais, a escola dos irmãos, a rede de amigos da família.

O macrosistema, nível que engloba todos os outros da ecologia do desenvolvimento humano, pode ser definido como uma rede de interconexões. Diferencia-se de uma cultura para outra. Envolve a cultura e as macroinstituições como políticas públicas e governo.

Assim, a maneira pela qual as díades, o ambiente, a rede social, a subcultura e a cultura se relacionam entre si e como o curso do desenvolvimento constituem a chave para a compreensão do desenvolvimento humano. (DESSEN, 2014, p. 82).

FIGURA 2 - ILUSTRAÇÃO ESQUEMÁTICA DO MICROSSISTEMA, MESOSSISTEMA, EXOSSISTEMA MACROSSISTEMA BASEADA EM BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO



FONTE: Urie Bronfenbrenner (2011).

Sempre na busca para explicar o desenvolvimento humano, Bronfenbrenner chegou a outras conclusões:

[...] reconheceu que sua teoria poderia estar incompleta até que ele incluísse os níveis estrutural e funcional do indivíduo (aspectos biológicos, psicológicos e comportamentais, unindo-os dinamicamente com os sistemas ecológicos criados anteriormente por ele. (LERNER, in BRONFENBRENNER, 2011, p. 24).

Segundo Koller (2011, p. 57) foi a demasiada ênfase dada ao contexto que fez com que o autor levantasse críticas à sua própria teoria. A partir dessas críticas Bronfenbrenner ampliou seus estudos em relação à teoria já existente e, então, definiu o modelo bioecológico do desenvolvimento humano, que “Através da inclusão de novos elementos e de articulações em interações mais dinâmicas que

resgatam, em especial, os aspectos da pessoa, dos processos e do tempo” (KOLLER, 2011, p. 57).

O modelo foi denominado processo-pessoa-contexto-tempo (PPCT). Para melhor explicar, conforme Lerner (in Bronfenbrenner, 2011, p. 24-25), o modelo diz que Processo (de desenvolvimento) – envolve a fusão e a dinâmica de relação entre o indivíduo e o contexto; Pessoa – com o seu repertório individual de características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais; Contexto – níveis ou sistemas entrelaçados da ecologia do desenvolvimento humano; Tempo – envolve as dimensões múltiplas da temporalidade (tempo ontogênico, tempo familiar, tempo histórico).

Além dos aspectos definidos na teoria já existente, o autor considerou o desenvolvimento humano numa perspectiva temporal, a qual não era considerada anteriormente. Esse quarto elemento foi denominado como cronossistema, que também teve definição de níveis: microtempo, mesotempo e macrotempo. Segundo Dessen (2014, p. 89), “[...] o tempo passa a ser não apenas um atributo da pessoa, mas também uma propriedade do contexto mais amplo; ele não se dá apenas ao longo do curso da vida, mas também através da história de cada um e das sociedades”.

FIGURA 3 - ILUSTRAÇÃO ESQUEMÁTICA DO MICROSSISTEMA, MESOSSISTEMA, EXOSSISTEMA MACROSSISTEMA E CRONOSSISTEMA, BASEADA EM BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO



FONTE: Urie Bronfenbrenner (2011).

A tese principal evidenciada na teoria de Bronfenbrenner (2011) é que o ser humano, diferente das outras espécies, cria o ambiente que dá forma ao próprio desenvolvimento. As ações dos seres humanos influenciam os diversos aspectos físicos e culturais que dão forma à sua ecologia. O esforço do ser humano, seja para melhor, seja para pior, interfere no seu desenvolvimento.

O reconhecimento de que os processos de desenvolvimento humano são profundamente influenciados pelos eventos e condições do meio ambiente concede maior importância às políticas públicas e intervenções que têm efeito sobre a natureza do ambiente. Como consequência eles têm efeitos significativos, frequentemente não previstos, sobre o desenvolvimento do crescimento das crianças, em suas famílias, nas salas de aula e em outros contextos. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 38).

Considerando as teorias do desenvolvimento humano produzidas por Vigotsky e Bronfenbrenner, tem-se que o homem é produto da própria história, das relações sociais e culturais. Sendo assim e reafirmando que este estudo tem a criança como principal sujeito, deve considerar também que todos os envolvidos na história de vida dela certamente terão influências, sejam elas positivas, sejam elas negativas, no seu desenvolvimento.

Este estudo, no seu propósito, utiliza-se dos estudos desses dois pesquisadores, Vigotsky e Bronfenbrenner, para levantar, analisar e concluir sobre práticas educativas familiares que podem impactar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

3.2 RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Para tratar sobre a relação família-escola toma-se como referência os contextos responsáveis pelas crianças do Ensino Fundamental, anos iniciais, principalmente as que frequentam as escolas públicas brasileiras.

A família sobre qual este estudo se reporta pode ter diferentes formas de organização, pois se entende que é necessário que sejam considerados os mais diversos arranjos familiares existentes na sociedade brasileira.

A família chamada nuclear, composta por pai, mãe e filhos, ainda é uma realidade bastante significativa na nossa sociedade, porém:

[...] as transformações ocorridas nas sociedades industrializadas, principalmente a partir de meados do século XX, provocaram alterações na estrutura e na dinâmica das relações familiares, contribuindo efetivamente para a concepção contemporânea de família. Essas transformações nos levam a questionar o conceito de família e as ideias de normalidade relacionadas a ela, a tentar compreendê-la como um sistema complexo, influenciado por múltiplos fatores e eventos internos e externos, que sofre variações em função dos contextos cultural, social e histórico (DESSEN (2005, p. 127-128).

Assim sendo a forma de se referir aos responsáveis pelas crianças neste estudo, nem sempre será a mesma, por vezes reportando-se aos “pais” e por outras aos “familiares”, pois, segundo Dessen e Braz (in DESSEN et al, 2005, p. 119), “De acordo com a concepção ecopsicológica, familiares são aqueles com os quais mantemos um vínculo baseado na intimidade e nas relações intergeracionais”.

A instituição familiar vem ocupando espaço nas discussões em diferentes contextos, como na psicologia social, por exemplo, pois independente de a família estar constituída de diferentes formas, com diferentes arranjos, ela continua sendo a responsável pelo processo de inserção do indivíduo na sociedade. Segundo Reis (apud Lane, 2012, p. 123),

[...] uma estrutura familiar predominante que promova incondicionalmente o bem-estar de seus membros, apenas será possível quando ela não mais se definir por um fechamento e uma oposição ao mundo extrafamiliar, ou seja, quando voltar a integrar os seus membros na comunidade que a circunscreve [...].

Seja qual for a configuração da família, ela é o contexto que influencia naturalmente, em primeira instância, o desenvolvimento da criança ou do adolescente. O papel de autoridade que se estabelece nesse contexto, na figura do pai, da mãe ou de outro responsável, em algum momento será transposto para outros contextos, sendo a escola o primeiro contexto, depois da família, a influenciar no desenvolvimento da criança.

Se a educação, direito de todas as crianças, se faz pelos diferentes contextos é natural e necessário que existam relações de parcerias entre eles. Família e escola, os dois contextos por excelência responsáveis diretamente pela formação da

criança, merecem destaque neste estudo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, lei maior da educação vigente no Brasil, diz em seu art. 32 que o Ensino Fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante

[...] III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

Isso posto, mostra a efetiva importância da ação colaborativa entre os dois contextos - família e escola - quando se trata do processo de desenvolvimento humano e aprendizagem.

Paro (2000), ao tratar sobre qualidade de ensino e a participação da família, traz um aspecto muito interessante para este estudo, que é a visão dos pais em relação à escola como “autoridade pedagógica”. Essa autoridade parece retratada na confiança que a família deposita na instituição: “[...] confiança refere-se à escola, enquanto instituição social, e não a esta ou àquela unidade em particular” (PARO, 2000. p. 63). Porém, como o próprio autor considera:

Essa confiança na escola como instituição é importante e ao mesmo tempo contraditória para os propósitos de uma participação maior dos pais e mães na escola que inclua a pretensão de atraí-los para procedimentos que levem seus filhos à valorização do saber e ao maior empenho nos estudos. (PARO, 2000, p. 64).

Parece desnecessário dizer sobre a importância de que escola e família mantenham um relacionamento de parceria visando à educação integral das crianças. Porém, o que se verifica é que essa relação é bastante frágil ainda nos dias de hoje. Estudos relativos a essa questão mostram que:

[...] as dificuldades no relacionamento entre escola e família traduzem uma fonte de obstáculos ao sucesso escolar dos alunos [...]. Os pais parecem estar mais disponíveis para contatos com a escola do que a própria escola, que nem sempre potencia essa disponibilidade. (ARAÚJO, 2015, p. 89).

Na convivência em escolas, principalmente públicas, pode-se perceber o distanciamento entre familiares e escola. Quando questionados, os familiares frequentemente respondem que em função do trabalho não dispõem de tempo para acompanhar a escolaridade dos filhos. Embora isso seja verificado na prática da escola, é necessário que esse tempo seja organizado pela necessidade desse acompanhamento visando à formação integral do educando.

A investigação sobre a importância dos ambientes familiares, realizada nos últimos 25 anos, mostra que as crianças têm vantagens quando as suas famílias apoiam e encorajam a educação [...]. Os estudos mostram que o envolvimento das famílias na educação pode ajudar a compensar a falta de recursos familiares e os benefícios para os estudantes com menores recursos podem ainda ser maiores do que para os restantes. (EPSTEIN, 1992, p. 18).

A mesma autora defende a ideia de que a escola é a instituição que deveria tomar frente no sentido de envolver cada vez mais as famílias no processo educacional das crianças e dos adolescentes. Outra pesquisadora brasileira, ao se referir ao envolvimento entre família e escola, ressalta a necessidade de uma relação harmoniosa entre esses dois contextos.

O envolvimento entre família e escola não só contribui com todo o processo educacional como também para a melhoria dos ambientes familiares, possibilitando uma maior compreensão do processo de crescimento, e portanto de aprendizagem de crianças e jovens. (DESSEN, 2005, p. 201).

Existem experiências desenvolvidas por algumas instituições de ensino que podem ser analisadas pelo resultado que apresentam em relação à participação da família no processo de desenvolvimento dos filhos. A experiência de San Miniato, Toscana, Itália (FORTUNATI, 2014), por exemplo, atuando no nível de Educação Infantil, apresenta um modelo em que os familiares são realmente parceiros da escola na tarefa de educar. Realidade, obviamente, diferente da brasileira por ser uma comunidade comparativamente pequena em relação às comunidades brasileiras, porém uma experiência interessante que poderia servir de estímulo para um modelo possível de relacionamento e colaboração.

Com uma proposta diferenciada em relação ao projeto pedagógico no qual a criança é considerada protagonista no processo de aprendizagem, tem como ponto forte a presença da família em muitos momentos dessa aprendizagem. O pensamento de San Miniato em relação ao desenvolvimento da criança está muito próximo do que fica evidenciado na teoria de Urie Bronfenbrenner, acreditando numa criança protagonista do seu processo de desenvolvimento, porém com o acompanhamento muito próximo dos adultos que fazem parte dos contextos nos quais ela convive no dia a dia. Ao falar sobre a participação da família, o criador da metodologia de San Miniato, Aldo Fortunati, diz:

E é o respeito pela singularidade e pela diversidade de cada criança e pelos pais que torna possível construir a indispensável confiança mútua para atravessar as experiências, acreditando que nada se perde, mas sim que se enriquece ao estar em relação com o outro. Só assim podemos construir uma aliança entre os educadores e as famílias, capaz de promover uma visão construtiva e sistêmica do processo evolutivo de cada criança. (FORTUNATI, 2014, p. 92-93).

Em seminário realizado no Brasil, Aldo Fortunati apresentou detalhadamente todo o histórico do projeto que hoje é uma realidade nessa comunidade italiana. Foi possível, nessa ocasião, além de conhecer em detalhes o desenvolvimento e a implantação, dialogar com o criador da metodologia, estabelecendo relações com a realidade brasileira.

Por todos os dados que vêm sendo apresentados pelos pesquisadores e retratados no corpo deste trabalho, é fato que existe a dificuldade no relacionamento entre escolas e famílias. Algumas escolas conseguem maior aproximação e parceria dos pais/familiares, porém faltam estratégias eficientes para manter esse relacionamento e fazer dele uma prática natural colaborativa entre os dois contextos.

Considerando a argumentação de Paro (2000, p. 25):

Pode-se pensar em uma integração dos pais com a escola, em que ambos se apropriem de uma concepção elaborada de educação que, por um lado, é um bem cultural para ambos e, por outro, pode favorecer a educação escolar e, *ipso facto*, reverter-se em benefício dos pais, na forma da melhoria da educação de seus filhos.

Este estudo, na sua proposição inicial, traz a intenção de evidenciar o que pensam os professores e os familiares sobre o desenvolvimento humano, a aprendizagem e a relação família-escola, para poder contribuir na discussão que se coloca cada vez mais na educação brasileira e, possivelmente, conduzir para estratégias possíveis de serem implementadas nas escolas com vistas a ações colaborativas entre elas e as famílias dos alunos, visto já ser tão evidenciada a importância dessa relação.

3.3 APRENDIZAGEM E ATITUDES EDUCATIVAS

A Constituição brasileira, nos artigos 205 e 206, garante o direito ao acesso e também à permanência da criança na escola. No mesmo documento fica prevista a garantia de que essa educação seja de qualidade. Mesmo tendo o respaldo da legislação, pesquisas constataam que a educação brasileira está longe de apresentar essa qualidade. Como já retratado neste estudo, avaliações de larga escala têm evidenciado o baixo desempenho dos alunos brasileiros. Um desses modelos de avaliações bastante divulgado é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, que a cada três anos verifica o nível de conhecimento dos estudantes de diversos países. Para essa avaliação considera as áreas de Linguagens, Matemática e Ciências. Entre os motivos elencados pela OCDE sobre o baixo desempenho dos estudantes brasileiros estão a falta de valorização do professor e a não participação da família, de maneira adequada, no processo de escolarização dos filhos. O relatório divulgado por essa instituição destaca que se faz necessário promover a participação dos pais e das comunidades locais visando o sucesso escolar do estudante (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em: 11 dez. 2016).

O movimento Todos pela Educação (<http://www.todospelaeducacao.org.br>) mostra os diferentes motivos pelos quais os estudantes apresentam baixo desempenho. Dentre os aspectos apontados estão, por exemplo, o interesse dos estudantes, as condições da própria escola – gestão, formação dos professores. Porém, na condição de educadores se questiona a possibilidade de admitir que essa criança permaneça por diversos anos na instituição e, muitas vezes, saia dela sem o domínio da leitura e escrita da língua pátria e/ou sem ao menos resolver questões matemáticas básicas.

É inquestionável que avanços vêm acontecendo nas escolas públicas brasileiras, tanto na estrutura física das instituições escolares como no ingresso das crianças de 4 e 5 anos de idade na Educação Infantil e a partir de 6 anos de idade no Ensino Fundamental e, ainda, nos programas de formação continuada de professores. Um exemplo é o programa voltado para o ciclo da alfabetização: o Programa Nacional para Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que teve a adesão das redes municipais de ensino brasileiras. Entretanto essa é ainda apenas uma

parte do que precisa a educação das crianças brasileiras. Muitos outros aspectos devem ser atendidos.

Segundo Portilho (2008, p. 16),

[...] a aprendizagem, um processo essencialmente humano construído ao longo de toda nossa vida, só pode ser entendida a partir da superação da dicotomia natureza e criação. Tanto um lado como o outro são importantes, o que nos impele a considerar além do que é visível e já evidenciado. Por isso, estamos hoje prestando atenção nos estudos realizados pelos adeptos da concepção interacionista da aprendizagem, justamente porque propõem a interação entre aquele que aprende, suas heranças genéticas, suas potencialidades e sua mente, e a influência e o movimento que o meio ambiente pode produzir nele.

Em resposta ao questionário da Prova Brasil 2011, os professores brasileiros dizem que os pais de famílias brasileiras são descomprometidos com o sucesso escolar dos filhos e desconhecedores da realidade dos professores e da educação (*Revista Educação*, São Paulo, ano 17, n. 201, p. 47, 2014). Em contrapartida, um estudo da Organização dos Estados Íbero-Americanos diz que os pais brasileiros não estão satisfeitos com a qualidade de ensino recebido pelos filhos. Quem tem razão?

Cada sociedade organizada busca estabelecer mecanismos próprios de ensino e transmissão cultural. É comum que caiba à escola parte desse papel num ambiente formal e também em ambientes informais que giram ao seu redor, os ambientes bioecológicos definidos por Bronfenbrenner. A escola, sem deixar para segundo plano sua função de possibilitar ao aluno a aproximação e apropriação dos conhecimentos científicos, historicamente construídos, é a instituição que reúne todas as condições para estabelecer com a família um modelo de educação colaborativa no qual se deve envolver pais, professores e alunos. Ainda segundo Santos (2009, p. 53), ao se referir à teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, “[...] aprendizagem é muito mais significativa à medida em que determinado conhecimento pode ser incorporado a outros conhecimentos já adquiridos” e, desde muito pequena, é no ambiente familiar, pelo próprio convívio com irmãos, pais e outros que a criança vai se apropriando de diferentes aprendizagens,

Vigotsky (1998a, p. 110-112), referindo-se ao aprendizado da criança, destaca o conceito do que denominou zona de desenvolvimento proximal: “[...] o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança”. Definiu como primeiro nível o que chamou de nível de

desenvolvimento real, marcado pelo desenvolvimento mental da criança, ou seja, das funções que já amadureceram, o que é mostrado pela capacidade da criança em fazer sozinha determinada coisa. Já a zona de desenvolvimento proximal é definida como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKY, 1998a, p. 112).

Esse processo de aprendizagem, como já foi destacado, ocorre quando a criança está em contexto familiar, escolar ou outro qualquer, desde que em interação com um adulto ou com outra criança mais experiente. Ainda em Vigotsky (1998a, p. 118):

O aprendizado é mais que a aquisição de capacidades para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas, o aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas.

A participação mais ativa das famílias no processo educacional é um elemento citado pelo PISA como um dos fatores que contribuíram para a melhoria do resultado na aprendizagem dos alunos da Finlândia, por exemplo, país que vem obtendo um dos melhores resultados no programa nas últimas avaliações. Esse país mostra que, independente da classe social em que a criança esteja inserida, as condições e o resultado da aprendizagem são os melhores. Conforme Lima e Chapadeiro (2015, p. 15):

Uma das possibilidades mais ricas para o processo de aprender a ler e escrever, portanto, é exatamente se apoiar na experiência cultural do educando. Cultura em seu sentido mais profundo envolve as práticas que constituem o dia a dia de um grupo, incluindo o trabalho, o lazer, os rituais, os gestos, as formas de expressão de emoções e de comunicação entre as pessoas. Inclui também os instrumentos culturais, isto é, os objetos diversos que constituem o contexto da vida diária em família [...].

Mesmo não sendo a responsável pela aprendizagem escolar, a família precisa estar ciente da necessidade da sua participação ativa e colaboração com a escola no processo educacional. Faz-se necessário retomar a opção pelo termo atitudes educativas, já explicitado no corpo deste trabalho. As atitudes educativas

aqui referidas dizem respeito aos aspectos cognitivos, comportamentais e afetivos, pois se espera que os familiares, numa relação muito próxima da criança, acompanhem aquilo que a escola propõe e atuem no sentido de auxiliar a criança, além de proporcionar outras atividades que contribuam com o seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Portanto, nesse ambiente de cultura própria que é a família, além da presença afetiva é importante que ela esteja atenta em todos os momentos de escolaridade dos filhos, pois a ela cabe a tarefa de motivar a criança, interagir com ela nas situações de aprendizagem do cotidiano, auxiliá-la quando apresenta dificuldades, estar em contato e ser parceira da escola. Os diferentes ambientes culturais em que a criança está inserida podem contribuir com o seu desenvolvimento. Segundo Santos (2009, p. 33), “A aprendizagem só ocorre se quatro condições básicas forem atendidas: a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos”. Esses aspectos foram abordados pelos instrumentos de pesquisa deste trabalho, cujos resultados serão apresentados na sequência, mostrando como os professores das escolas públicas consideram as atitudes educativas dos familiares dos alunos e, também, como os familiares retratam as próprias atitudes educativas.

Acreditar que o aprendizado da criança, que se dá para além da escola, portanto com a participação de todos os que fazem parte dos contextos em que ela está inserida, deixa claro que a função de ensinar não é somente da escola. Para Peixoto e Rodrigues (2005, p. 811) “Deste modo, os pais que reforçam positivamente os seus filhos em relação ao seu desempenho acadêmico ao longo das aprendizagens promovem o seu autoconceito acadêmico e a sua autoestima global”.

A escola tem o papel de possibilitar aos estudantes o acesso ao conhecimento historicamente construído, sistematizando-o de forma a facilitar a apropriação dele pelas crianças. Porém muitos desses conhecimentos estão atrelados ao cotidiano delas e, portanto, extremamente relacionados à vida familiar e até a outros contextos de sua convivência.

Tendo a concepção de criança como um ser em desenvolvimento que deve ser considerado nos aspectos biológico, intelectual, afetivo, psicológico e social, é importante destacar que quando se trata de atitudes educativas quer se reportar àquelas que abordam todos esses aspectos. Da mesma forma que a criança pode necessitar do acompanhamento familiar para resolver uma questão de matemática,

por exemplo, ela precisa da atenção, do afeto e do carinho dos familiares. Para Araújo (2015), há uma estreita relação entre as práticas educativas parentais, de caráter emocional, e o sucesso da criança na escola.

O envolvimento parental na escola aparece associado a uma manifestação de práticas educativas e estilos parentais marcados por uma maior proximidade afetiva e envolvimento positivo por parte dos pais (ARAÚJO, 2015, p. 56).

A afetividade toma espaço fundamental na vida escolar da criança, pois, conforme Uller (2014, p. 43), “As relações entre a afetividade e inteligência permitem-nos compreender que a afetividade é resultante de uma construção diária, contínua, permanente e não estática, durante todo o percurso da vida humana”. Nos estudos de Piaget (1984), Wallon (in Galvão, 1995), Vigotsky (1998b) e Bronfenbrenner (2011) fica destacada a importância da afetividade para o desenvolvimento do ser humano e, portanto, merece destaque neste estudo em que se considera o ser em desenvolvimento como contextualizado, fazendo a própria história, recebendo influências dos diversos contextos e, em especial, dos microssistemas família e escola nos primeiros anos de vida. Segundo Uller (2014, p. 35), “A afetividade, os sentimentos, as emoções passam a ser instrumentos que podem beneficiar o educando na tomada de decisões, pois são constitutivos do psiquismo humano”.

Estudos têm evidenciado que quando a criança tem acompanhamento social e emocional por parte dos familiares, tende a se apresentar mais motivada para os estudos. Peixoto e Rodrigues afirmam que:

[...] a motivação para a realização resulta de um processo de desenvolvimento contínuo, ao longo do qual o contexto familiar ocupa um lugar privilegiado pela influência que exerce sobre as crianças e jovens, uma vez que as suas expectativas, assim como as normas e valores sociais transmitidos, vão afetar a forma como é experienciado determinado acontecimento e, por sua vez, influenciar os seus processos motivacionais (PEIXOTO; RODRIGUES, 2005, p. 806).

Há uma extensão do que se vivencia na família para outros contextos, portanto a responsabilidade pelas atividades escolares pode ser desenvolvida no seio da família a partir de práticas educativas. O respeito pelo outro, onde se incluem limites, regras e combinados, também fundamentais para o relacionamento escolar, são valores a ser vivenciados em casa para, depois, ser vivenciados em

outros contextos. Esses e outros valores virão a caracterizar o relacionamento da criança em diferentes contextos para além da família.

Segundo Paro (2000, p. 27), ao tratar dos hábitos da criança em relação à sua responsabilidade com as tarefas escolares, “Se isso é desenvolvido como valor no seio da família, terá força muito maior do que quando desenvolvido na escola, apenas”. Paro faz essa afirmação considerando o pensamento de Berger e Luckman (1973, p. 180 apud Paro, 2000, p. 27): “O mundo interiorizado na socialização primária torna-se muito mais firmemente entrincheirado na consciência do que os mundos interiorizados nas socializações secundárias”.

Em diferentes pesquisas é possível verificar que a família sente dificuldade de agir no que diz respeito à formação dos próprios filhos, em função das dúvidas que se apresentam a cada desafio. Essa questão se evidencia em dados publicados por Moreira e Biasolli-Alves (in MOREIRA et al, 2008, p. 54):

Chama a atenção o fato de que os pais se percebem protagonistas da educação dos filhos, assim como afirmam que o foco das dificuldades educacionais está neles (não saber como estabelecer limites e ter dúvidas quanto a procedimentos corretos), fazendo com que a maior concentração de respostas que revelam desejo de mudança esteja neles, o que se pode considerar como positivo, sobretudo se isto significar sua mobilização para cumprir com o pretendido.

Sintetizando uma ideia de criança inserida num ou mais contextos ecológicos, deve-se lidar de forma atenta e responsável com todas as situações que possam interferir no desenvolvimento e na aprendizagem. Assim, pode-se dizer que é preciso acreditar na família, que junto com a escola busque assertivamente desenvolver ações educativas, considerando valores humanos, a própria cultura, as informações que estão presentes a todo instante e tantos outros aspectos, pois tudo pode interferir na aprendizagem, no desenvolvimento e, também, no posicionamento como cidadão de direitos e deveres.

4 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

4.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para a realização deste trabalho, optou-se por um estudo qualitativo a partir de dados levantados por meio de pesquisa realizada nos ambientes das escolas com a participação de professores e de familiares dos alunos. Para caracterizar esses ambientes, utilizou-se a teoria bioecologia desenvolvida por Bronfenbrenner, que destacou a importância da inter-relação dos níveis ecológicos concebidos como sistemas entrelaçados para o desenvolvimento humano.

Sendo assim, para evidenciar as ações que podem interferir no desenvolvimento e na aprendizagem escolar da criança, serão considerados, conforme definição desse autor, o microssistema família e o microssistema escola (ambientes no qual a criança está em atividade durante determinado momento de sua vida) e o mesossistema (definido pela inter-relação de ambientes nos quais a pessoa e, neste caso, a relação entre família e escola).

4.1.1 Uma abordagem diferenciada

Considerada neste estudo como uma abordagem diferenciada pelo fato de que até o presente momento não está sendo evidenciada em pesquisas acadêmicas, a abordagem denominada *Design Thinking* possibilita a interação entre os participantes das atividades propostas, quando da sua aplicação, considerando a necessidade de se criar repertório e ambiente propícios para a coleta de dados. Exatamente por isso a abordagem *Design Thinking* foi escolhida pela pesquisadora, que considerou ser essa uma forma apropriada para interagir com os familiares e fazer a coleta de dados de forma espontânea.

Segundo Pinheiro e Alt (2011), na apresentação de seu estudo sobre DT (*Design Thinking*) Brasil, de imediato ressaltam a importância dessa abordagem

como uma nova maneira de pensar, abordar os problemas e, ao mesmo tempo, buscar soluções que sejam boas para as pessoas, bem como que sejam tecnicamente possíveis de serem implementadas. Para os autores, a abordagem DT apresenta três lentes: empatia, colaboração e experimentação.

As melhores formas de interação entre pessoas não podem ser projetadas em planilhas. Aquelas propostas que desejam realmente estabelecer relações saudáveis com as pessoas a que se destina – e neste estudo são os familiares dos alunos – precisam adotar uma abordagem que tenha como princípios empatia, colaboração e experimentação. Ou seja, a experiência vivenciada precisa ser fruto da interação de todos os envolvidos no processo.

Os mesmos autores do DT Brasil, Pinheiro e Alt (2011), fazem uma análise da situação brasileira em que destacam vários aspectos partindo do aporte tecnológico, considerando o Brasil um país conectado. Para os autores do DT é uma forma de começar a trabalhar para fazer grandes coisas. Reforçam que embora muitos considerem o DT uma metodologia, os autores dizem que é “Mais do que uma metodologia, o *Design Thinking* é um jeito de pensar e abordar problemas” (PINHEIRO; ALT, 2011, p. 5).

A Universidade de Stanford foi a instituição que se evidenciou na divulgação do *Design Thinking*, expressão primeiramente utilizada por acadêmicos no início da década de 1990 e popularizada pela IDEO, empresa de *design* fundada em 1991, em Palo Alto, na Califórnia. A cidade, que abriga a Universidade de Stanford, deixou de ser bucólica e se tornou uma das regiões mais dinâmicas e inovadoras do mundo – o Vale do Silício.

Segundo os autores, “[...] tudo pode ser transformado para melhor com a ajuda do DT” (PINHEIRO; ALT, 2011, p. 6). Assim, segundo esses autores, ao se expandir e ganhar corpo em outras instituições em diversos lugares do mundo, a abordagem DT é centrada nas pessoas e pode ser aplicada nos mais diversos setores, entre eles o da educação.

Importante ressaltar que o DT não é algo específico do *design*. Ele toma emprestado do *design* aquilo que se faz necessário para criar coisas melhores para as pessoas nos mais diversos setores. O DT, segundo seus autores, traz na essência os conceitos trazidos por uma multidisciplinaridade em que se incluem biologia, psicologia, neurociência, entre outros.

A grande lição do DT é:

Apreender e acompanhar mais de perto o ponto de vista das pessoas [...]. A habilidade de aprender com a incerteza e o caos, combinada com a empatia pelas pessoas, carrega o segredo por trás do estrondoso sucesso de muitas das coisas que amamos utilizar e que parecem que foram feitas sob medida para o nosso dia a dia. (PINHEIRO; ALT, 2011, p. 14).

Para propor a partir da abordagem *Design Thinking* um instrumento de pesquisa para este estudo, torna-se importante destacar cada um dos aspectos com base nos escritos de Pinheiro e Alt (2011). Relembrando os três aspectos: empatia, colaboração e experimentação.

Por empatia entende-se a “habilidade que possuímos de compreender e vivenciar os sentimentos das outras pessoas” (PINHEIRO; ALT, 2011, p. 57).

Colaboração no compartilhamento das ideias é imprescindível para o DT, pois “a diversidade presente na coletividade gera um potencial criativo bem maior do que um gênio sozinho” (PINHEIRO; ALT, 2011, p. 99). Nessa etapa se enfrenta a dificuldade de manter o equilíbrio da colaboração, pois é comum que pessoas mais expansivas falem muito e as mais tímidas acabem se expressando pouco. É importante que todos concluam essa etapa com a sensação de ter contribuído.

A experimentação é o grande desafio de todos aqueles que buscam grandes conquistas. Se reportar aos inventores, por exemplo, pode-se certificar de quantas tentativas fizeram para chegar ao seu grande feito. É a experimentação que permite que a criatividade se manifeste e evidencie para as pessoas a possibilidade de inovar e surpreender. Neste estudo não será explorada essa etapa.

Na educação também é possível inovar e surpreender, desde que se possibilite às pessoas da comunidade escolar oportunidades de apresentar o que pensam.

A capacidade de as pessoas apresentarem o que pensam de forma rica e envolvente é um catalisador fundamental do processo de inovação. E os protótipos são os meios que permitem que isso aconteça de maneira tangível e com a menor perda de significado possível entre o que foi imaginado e o que está sendo comunicado. (PINHEIRO; ALT, 2011, p. 15).

Na perspectiva do DT inovar significa transformar ideias em valor, gerando soluções que transformam a maneira como as pessoas vivem, trabalham e,

principalmente, equilibram benefícios para a sociedade. A inovação está onde há valor percebido pelas pessoas.

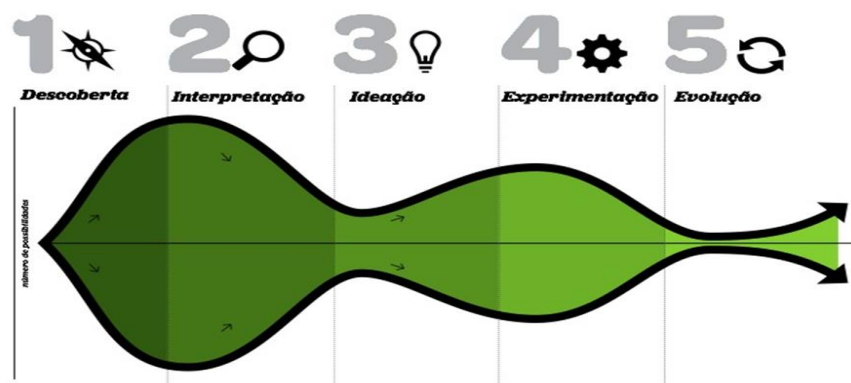
Interessante destacar que o DT propõe a inovação que, para ser alcançada, possibilita mergulhar no mundo das pessoas para observar seus hábitos, suas crenças, seus valores e suas respostas.

Foi pensando em inovar a prática em relação à pesquisa em educação que se propôs a utilização da abordagem DT, embora neste estudo não tenha sido possível a aplicação de todas as etapas.

Para Priscila Gonsales³, que trouxe para o Brasil o Design Thinking for Educators (Pensamento de Designer para Educadores) essa abordagem é profundamente humana, pois depende de habilidades de ser intuitivo, de interpretar o que se observa e de desenvolver ideias que são emocionalmente significativas para aqueles a quem se está aplicando o *Design Thinking*. Para aplicar com mais segurança esta abordagem na presente pesquisa, no processo de coleta de dados, além de estudar a metodologia, a pesquisadora participou de uma oficina presencial ministrada pela própria Priscila Gonsales e realizou o curso *on-line* Design Thinking para Educadores.

Assim são configuradas as etapas, ou ciclos, do *Design Thinking* para Educadores:

FIGURA 4 - CICLOS DO DESIGN THINKING PARA EDUCADORES
CICLOS DO DESIGN THINKING PARA EDUCADORES



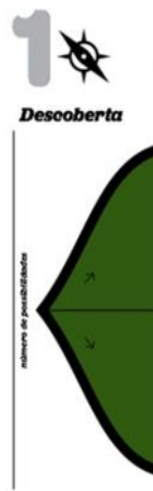
FONTE: Design Thinking para Educadores (<www.dtparaeducadores.org.br>).

³Priscila Gonsales. Mestre em Educação, Família e Tecnologia pela Universidade Pontifícia de Salamanca (Espanha), pós-graduada em Gestão de Processos Comunicacionais pela ECA-USP, cursou Design Thinking em 2010 na Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), primeiro curso realizado no país.

Tomando como premissa que os integrantes das famílias são educadores por excelência, este estudo propôs a aplicação do instrumento de pesquisa organizado a partir da abordagem DT para levantar as percepções dos familiares dos alunos de duas escolas de Ensino Fundamental sobre as atitudes educativas desenvolvidas em casa, que podem ter influência no processo de desenvolvimento e aprendizagem escolar das crianças. Para este estudo serão utilizadas as etapas “descoberta” e “interpretação”.

A etapa “descoberta” foi caracterizada pela empatia, que é a ótica da abordagem DT, que pressupõe se colocar no lugar do outro para entender seu ponto de vista diante de determinada situação, tentando compreender como a outra pessoa se sente. Não significa concordar, porém considerar os sentimentos e as percepções do outro.

FIGURA 5 - ETAPA “DESCOBERTA”



FONTE: Design Thinking para Educadores (<www.dtparaeducadores.org.br>).

A etapa “descoberta” foi iniciada por meio de uma dinâmica aplicada a partir de um texto literário, para possibilitar a integração do grupo e a descontração necessária para entrar na temática propriamente dita. Foi o momento de a pesquisadora observar as pessoas envolvidas antes de começar a pensar no desafio.

Em seguida foi utilizada a etapa “interpretação”, momento em que as percepções das pessoas envolvidas foram sendo evidenciadas na atividade em

grupo. Os pensamentos e percepções foram registrados neste momento, cujos dados foram coletados e analisados posteriormente para compor este estudo.

FIGURA 6 - ETAPA “INTERPRETAÇÃO”



FONTE: Design Thinking para Educadores (<www.dtparaeducadores.org.br>).

Foram utilizadas somente essas duas etapas porque elas possibilitavam o levantamento das percepções dos participantes sobre as questões pesquisadas, elementos suficientes para a continuidade deste estudo. As etapas seguintes da abordagem *Design Thinking* podem ocorrer em outros momentos, independente de fazer parte deste estudo. Portanto aplicando-se as duas primeiras etapas foram levantadas as percepções dos participantes sobre o tema em questão, fazendo os devidos registros e análises dos dados.

4.1.2 Contextos

Para participar desta pesquisa foram convidados professores e familiares de alunos do Ensino Fundamental - anos iniciais - de duas escolas de uma rede municipal de ensino. A rede municipal escolhida se situa na região metropolitana de Curitiba-PR. Essa localização facilitou o desenvolvimento do trabalho em relação à coleta de dados, possibilitando retornos, se necessário, e minimizando custos, pois

se situa na região de residência da pesquisadora. As duas escolas forneceram cópia da parte inicial do Projeto Político Pedagógico de onde foram retiradas as informações elencadas a seguir.

A Escola 1 localiza-se em um bairro de periferia do município de Curitiba. Está em funcionamento desde o ano de 1987. A atual diretora se caracterizou como uma líder da comunidade tendo em vista que está no cargo desde 2001 até a então presente data (2016), tendo passado por vários processos de eleição dentro da escola e sendo vencedora todas as vezes. Tinha por princípio cultivar um ambiente que proporcionasse a integração entre escola e comunidade para, com isso, evitar evasão escolar, violência, indisciplina, repetência, desmotivação e negligência familiar. No projeto da escola estava definida a intenção de contar com a equipe de professores, em média 30 profissionais, sempre motivados para alcançar os objetivos de aprendizagem, disciplina e participação do corpo discente. No mesmo projeto, ao se referir aos alunos, dizia que atuava na busca para desenvolver seres críticos, motivados e educados que possam ser transformadores da sociedade em que vivem.

Os alunos, em número aproximado de 690, estavam distribuídos em classes de 1.º ao 5.º ano, nos períodos matutino e vespertino.

A maioria dos pais dos alunos possuía Ensino Fundamental completo. Uma minoria possuía escolarização até o Ensino Superior.

As mulheres da família, na maioria, tinham trabalho fora do lar. Uma característica evidenciada foi que grande parte das famílias não apresentava configuração nuclear. Muitas crianças viviam com a mãe, com os avós, com os tios e outros parentes.

A Escola 2 também se localiza em um bairro de periferia do município de Curitiba, tendo iniciado as atividades em 1996, quando assumiu a direção a mesma profissional que atualmente se encontra nesse cargo, o que pressupõe uma liderança na comunidade. A escola tinha como princípio a valorização do ser humano e sua inter-relação com o meio de forma que ele pudesse compreender seu verdadeiro papel como cidadão definido a partir da teoria que embasa a proposta pedagógica da escola, que foi elaborada numa perspectiva sociointeracionista.

Os alunos, em número aproximado de 420, estavam distribuídos em classes de 1.º ao 5.º ano, nos períodos matutino e vespertino.

O corpo funcional da escola contava com 35 (trinta e cinco) profissionais entre professores, coordenadores, diretora e outros colaboradores.

As famílias eram, na grande maioria, formadas por pai, mãe e filhos. Os familiares dos alunos tinham, na maioria, formação em nível Médio e também Ensino Superior. Poucos eram os considerados analfabetos. Pais e mães trabalhavam fora e no horário contrário às aulas as crianças eram cuidadas por avós, tios e outros. Segundo informações de pesquisa constante no projeto da escola, a comunidade em questão se caracteriza por desigualdades sociais, econômicas e culturais.

4.1.3 Participantes

Os participantes, professores e familiares de alunos do Ensino Fundamental, anos iniciais, foram organizados em dois grupos, denominados Grupo A e Grupo B.

O Grupo A foi composto por professores de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas selecionadas para a pesquisa. Para fazer parte desse grupo de pesquisa, os professores manifestaram aceitar participar, além de autorizar a utilização dos dados de pesquisa para fins acadêmicos. A autorização foi feita por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Todos foram informados de que não seria revelada a identidade e, para tanto, as falas que fossem retratadas no trabalho seriam identificadas com um código previamente definido. Os participantes neste grupo foram 32 (trinta e dois) professores de 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental, sendo 19 (dezenove) da primeira escola e 13 (treze) da segunda escola. Para definição dos códigos optou-se por letras e números, sendo que cada conjunto de letras caracterizou uma das escolas e os números numa sequência de 01 a 32. Escola 1 - códigos PJT acrescido de número, representados por PJT01 a PJT19. Os participantes foram 2 (dois) professores, 2 (duas) professoras coordenadoras e 15 (quinze) professoras. Escola 2 - códigos PJG acrescido de número, representados por PJG20 a PJG32. Os participantes foram 1 (um) professor, 1 (uma) professora coordenadora e 11 (onze) professoras.

	X		X				
	X						X
	X				X		
	X					X	
	X				X		X
	X					X	
	X		X	X			
	X			X			
	X		X			X	
	X				X		
	X				X		
	X				X		
	X						X
	X					X	
	X		X	X		X	X
	X					X	
	X					X	
	X				X		
	X				X		
X				X			
	X			X			
	X						X
X							X
	X		X				
	X		X				
	X					X	
	X*						
	X*						
	X*						
	X*						

*Não identificaram o ano de escolaridade do filho.

FONTE: SOUZA, 2016.

O Grupo B, da Escola 1, estava composto por 58 (cinquenta e oito) participantes, sendo que destes, 51 (cinquenta e um) eram mães, 5 (cinco) eram pais e 2 (dois) eram responsáveis. Considerando o número de alunos da escola, observa-se que a quantidade de familiares presentes é pequena e constata-se que os familiares de alunos de anos iniciais são mais presentes. Nota-se também que a participação em destaque é das mães. Ainda são poucos os pais que assumem essa responsabilidade pelo acompanhamento da escolaridade dos filhos, o que pode se confirmar no quadro anteriormente apresentado. Tomando os princípios da teoria bioecológica do desenvolvimento humano, pode-se afirmar que as relações díade/tríades são estabelecidas e fortalecidas no cotidiano, envolvendo diferentes situações de convivência. Conforme Dessen et al (2005, p. 30):

As questões do desenvolvimento [...] devem ser concebidas dentro de uma perspectiva que é construída de forma interdependente, interativa, inter-

retroativa, exploratória, que une a multiplicidade e a unidade dos fenômenos.

Isto posto implica em afirmar que o mesossistema família-escola, responsável pela formação humana das crianças, necessita estabelecer essa sinergia.

QUADRO 7 - PARTICIPANTES DA PESQUISA GRUPO B - ESCOLA 2

PAI	MÃE	RESPONSÁVEL	ANO DE ESCOLARIDADE ATUAL DO FILHO				
			1.º	2.º	3.º	4.º	5.º
				X			
	X		X				
		X	X				
	X						X
X				X			
	X			X			
X				X			
	X		X				
X			X				
	X		X				
	X		X				
	X			X			
	X		X				
	X		X				
	X			X			
	X		X				
X*							
	X*						
	X*						

*Não identificaram o ano de escolaridade do filho.

FONTE: SOUZA, 2016.

O Grupo B, da Escola 2, estava composto por 22 (vinte e dois) participantes, sendo que destes, 17 (dezessete) eram mães, 4 (quatro) eram pais e 1 (um) era responsável. Da mesma forma que a instituição anterior, considera-se pequena a participação dos familiares na atividade proposta pela escola e quase a totalidade dos participantes eram mães. Os pais eram a minoria. Neste caso a presença quase total dos familiares de alunos do 1.º e 2.º anos se explica pela forma que o convite foi feito pela escola, ou seja, apenas para os familiares dessas turmas de alunos.

Segundo a teoria bioecológica do desenvolvimento humano, “O cerne da questão é: os pais não são eficazes porque a situação ecológica não permite que

sejam” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 77). Afirma o autor que os pais, na atualidade, estão mais preocupados com os filhos do que em outros tempos, porém “Os contextos ecológicos nos quais os pais e outras pessoas envolvidas com as crianças vivem em sociedade são de tal modo complexos que não há tempo, lugar, referência ou reforço para interação com as crianças” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 77). Isso é o que retrata a realidade vivida pelas pessoas na atualidade.

4.1.4 Instrumentos de pesquisa

Para realizar o levantamento de dados foram formulados dois instrumentos diferentes, sendo um para cada grupo respondente.

O primeiro instrumento (Apêndice A) definido utilizado para a coleta de dados com os professores foi um questionário, com questões de múltipla escolha e questões abertas. As questões de múltipla escolha faziam parte dos três conjuntos de questões que receberam denominação de Desenvolvimento Humano, Aprendizagem e Relação família-escola. As questões abertas foram inseridas somente nos dois primeiros conjuntos. Essa organização possibilitou um levantamento quantitativo e uma análise qualitativa dos dados coletados.

O segundo instrumento (Apêndice B), destinado à pesquisa com os familiares, foi um roteiro de entrevista com questões abertas baseadas na abordagem *Design Thinking*, possibilitando uma análise qualitativa dos dados coletados.

4.1.5 Procedimentos de pesquisa

Os procedimentos necessários à realização desta pesquisa foram definidos observando-se a Resolução CNS n.º 466/2012, pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), para pesquisas com seres humanos, publicada em Diário Oficial da União, em especial o inciso III, que trata da ética em pesquisas com seres humanos.

As pesquisas envolvendo seres humanos devem atender aos fundamentos éticos e científicos pertinentes.¹ - A eticidade da pesquisa implica em: a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida. (BRASIL; CNS, 2012).

Para a realização deste estudo foram cumpridas as exigências do Comitê de Ética do CNS. Todo o material necessário para análise por parte do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR foi devidamente encaminhado. Atendidas as exigências, foi autorizada a pesquisa, pelo parecer CEP/SD-PB nº 1322370, na data de 13/11/2015. Os documentos devidamente autorizados pelo Comitê SE encontram anexos neste trabalho.

Após aprovação pelo Comitê e para dar início ao desenvolvimento da pesquisa, primeiramente foi feito contato com a diretora de cada instituição de ensino definida previamente, solicitando a autorização para dar início ao trabalho de coleta de dados, tanto com professores como com familiares dos alunos.

A aplicação foi realizada de formas distintas em cada uma das escolas, em função do encaminhamento dado pelas suas gestoras, conforme descrito a seguir.

4.1.5.1 Grupo A - professores

Chegando na primeira escola, no dia e horário marcados, a pesquisadora foi recebida pela diretora. Esta pediu que aguardasse uns minutos para reunir os professores em uma sala. Já com a presença da pesquisadora, a diretora se preocupou em explicar que se tratava da abertura da escola para uma pesquisa acadêmica e que os detalhes seriam tratados pela pesquisadora. Num primeiro momento, ao aceitarem fazer parte da pesquisa, fizeram a leitura e assinaram o TCLE. Uma professora disse que não iria participar, mas permaneceu na sala fazendo outra atividade. Em seguida o formulário com o questionário foi entregue a cada um dos participantes. Consultados sobre como gostariam de conduzir, os participantes solicitaram que as questões fossem lidas uma a uma pela pesquisadora. Feito isso e não tendo dúvidas, todos passaram a responder às questões. Ao final, após agradecimento da aplicadora, a diretora da escola também agradeceu a participação e enalteceu o interesse da academia em pesquisar sobre a participação da família na escola por considerar um assunto muito relevante na sua realidade escolar.

Na segunda escola os professores foram informados pela coordenadora pedagógica que haveria uma pesquisa da qual eles poderiam participar. No dia

marcado, ao chegar na instituição a pesquisadora foi informada de que os professores não poderiam ser reunidos para os devidos esclarecimentos e explicações sobre o preenchimento do questionário. Foi solicitado que fizesse isso a cada dupla de professores que viesse até a sala dos professores, nos horários de “permanência”. Por esse motivo o tempo de aplicação nessa escola foi mais longo e as orientações repetidas várias vezes, de acordo com a chegada de duplas ou pequenos grupos de professores na sala. Feita a explicação inicial a cada dupla ou pequeno grupo, consulta sobre a aceitação em participar, leitura e assinatura do TCLE, em seguida respondiam ao questionário.

Todo o material resultante dessa pesquisa ficará arquivado sob a responsabilidade da pesquisadora e incinerado depois de decorrido o tempo definido para tal.

4.1.5.2 Grupo B - familiares

Na primeira escola a diretora disponibilizou dois funcionários para auxiliar na organização do espaço para receber os familiares. Quando estes chegaram foram cumprimentados pela diretora, que explicou que a atividade fazia parte de uma pesquisa acadêmica que ela considerava de importância para a escola. Agradeceu antecipadamente por terem aceitado o convite e estarem ali para participar da pesquisa. Em seguida, disse que ficariam com a pesquisadora, que iria explicar o procedimento. A pesquisadora fez a explanação sobre o objetivo da pesquisa e como ela seria realizada. Também esclareceu que caso não estivessem à vontade para participar, poderiam desistir a qualquer momento. Depois, foi realizada a leitura e assinatura do TCLE e, então, os participantes foram organizados em grupos menores para que pudessem participar da pesquisa a partir da abordagem *Design Thinking*, estabelecendo as etapas “descoberta” e “interpretação”.

Os participantes, sob a orientação da pesquisadora, foram desenvolvendo as atividades de forma a apresentar respostas para os desafios (questões) apresentados. Embora alguns tenham se manifestado, no início, dizendo que não poderiam ficar até o final, durante a realização se mostraram interessados, bastante envolvidos e permaneceram até o término.

Antes da realização das atividades com os familiares, o espaço foi organizado e os materiais disponibilizados de forma que os participantes ficassem à vontade para acessá-los e utilizá-los na dinâmica proposta.

FIGURA 7 - PREPARAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS



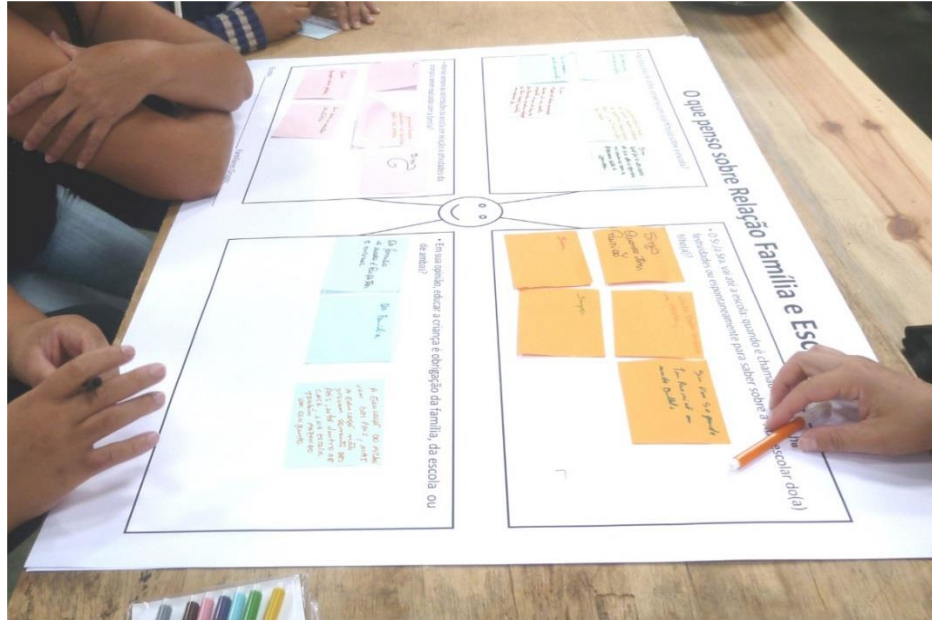
FONTE: SOUZA, 2016.

As fotos⁴ apresentadas a seguir retratam os momentos do desenvolvimento das atividades com os familiares durante as etapas “empatia” e “descoberta”, conforme a abordagem *Design Thinking*, na primeira escola em que foi feita a coleta de dados.

Na sequência de fotos é possível verificar os momentos das atividades propostas e realizadas, o que possibilitou o registro das respostas, em *post it*, afixados nos quadros correspondentes às questões.

⁴ Todas as fotos apresentadas neste trabalho foram produzidas pela pesquisadora no momento da atividade *Design Thinking* com a devida autorização dos participantes.

FIGURA 8 - MOMENTO DE REGISTRO DAS RESPOSTAS GRUPO 2 - ESCOLA 1



FONTE: SOUZA, 2016.

FIGURA 9 - MOMENTO DE REGISTRO DAS RESPOSTAS GRUPO 2 - ESCOLA 1



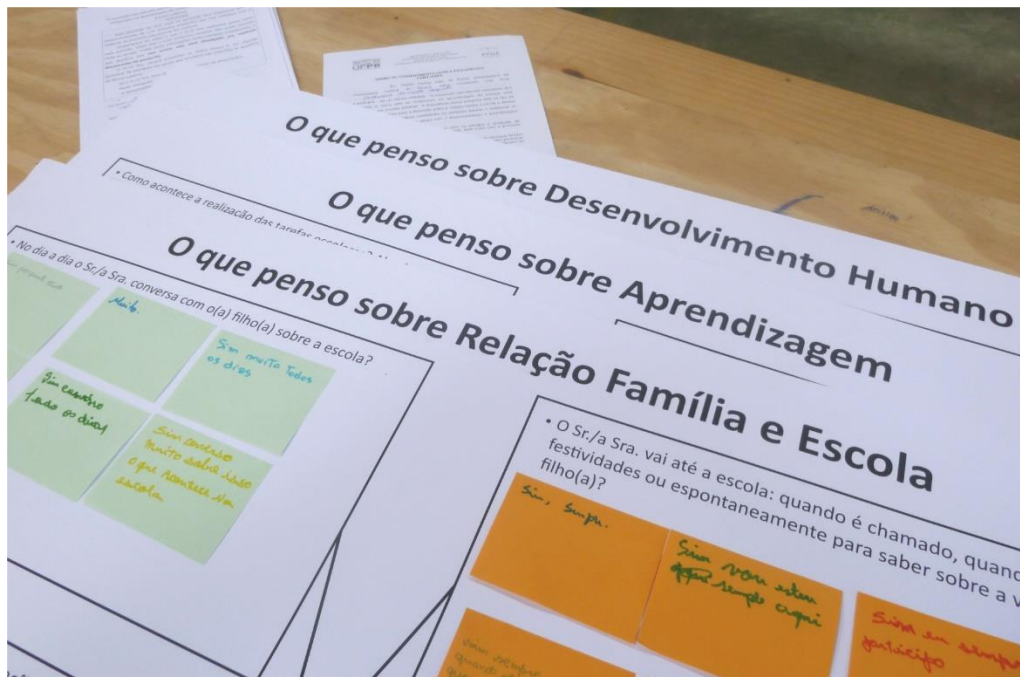
FONTE: SOUZA, 2016.

FIGURA 10 - MOMENTO DE REGISTRO DAS RESPOSTAS GRUPO 2 - ESCOLA 1



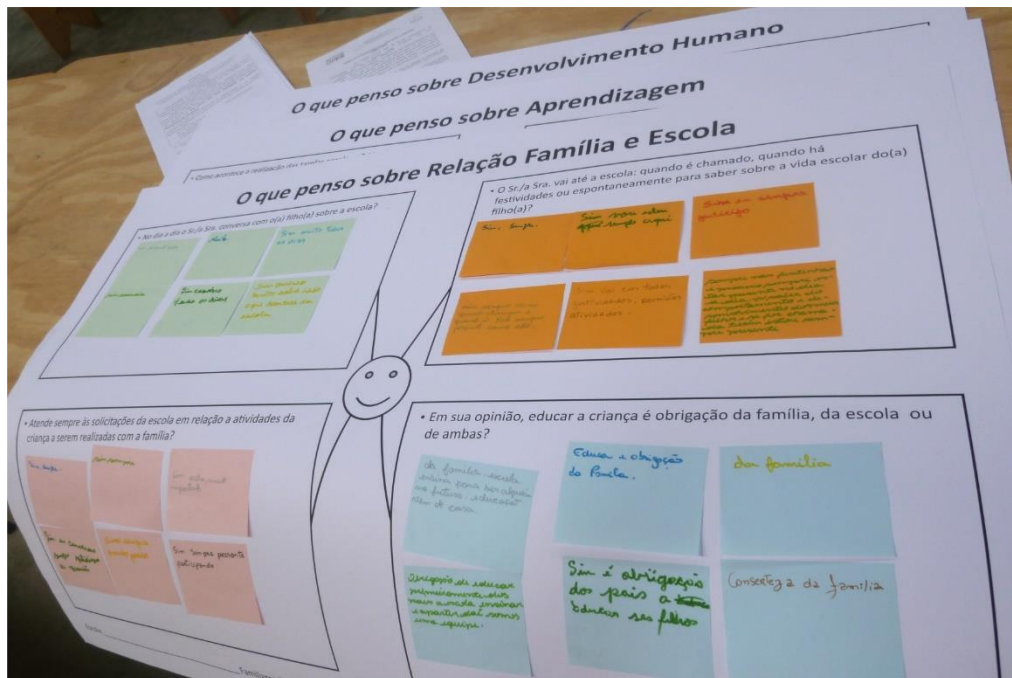
FONTE: SOUZA, 2016.

FIGURA 11 - MATERIAL COLETADO GRUPO 2 - ESCOLA 1



FONTE: SOUZA, 2016.

FIGURA 12 - MATERIAL COLETADO GRUPO 2 - ESCOLA 1



FONTE: SOUZA, 2016.

Na segunda escola estavam presentes os familiares e alguns professores. A coordenadora os cumprimentou e agradeceu por terem aceitado o convite de estar na escola participando de uma pesquisa. Em seguida, deixou-os à vontade para o início da atividade. Os professores sentaram ao fundo da sala e ficaram observando. Em determinado momento pediram para participar, considerando que também tinham filhos matriculados na escola, passando a fazer parte do grupo de participantes. Foi dado o início pela explicação sobre o objetivo da pesquisa e como ela seria feita. Foi esclarecido que a participação era livre e que se não se sentissem à vontade poderiam desistir. Procedida a leitura e assinatura do TCLE, os participantes foram organizados em grupos menores para que pudessem participar da minioficina de *Design Thinking*, estabelecendo as etapas descoberta e interpretação.

Da mesma forma que na primeira instituição, antes da realização das atividades com os familiares, o espaço foi organizado e os materiais disponibilizados de forma que os participantes ficassem à vontade para acessá-los e utilizá-los na dinâmica proposta.

Os participantes, sob a orientação da pesquisadora, foram desenvolvendo as atividades de forma a apresentar respostas para os desafios (questões) apresentados. Durante a realização se mostraram interessados e bastante envolvidos. Neste grupo uma mãe que não é alfabetizada fez questão de participar e disse que gostaria de falar o que ela pensava. Foi quando uma participante do grupo se disponibilizou a registrar as respostas verbais e inserir no painel de respostas. Ela ficou muito satisfeita por poder dar a opinião.

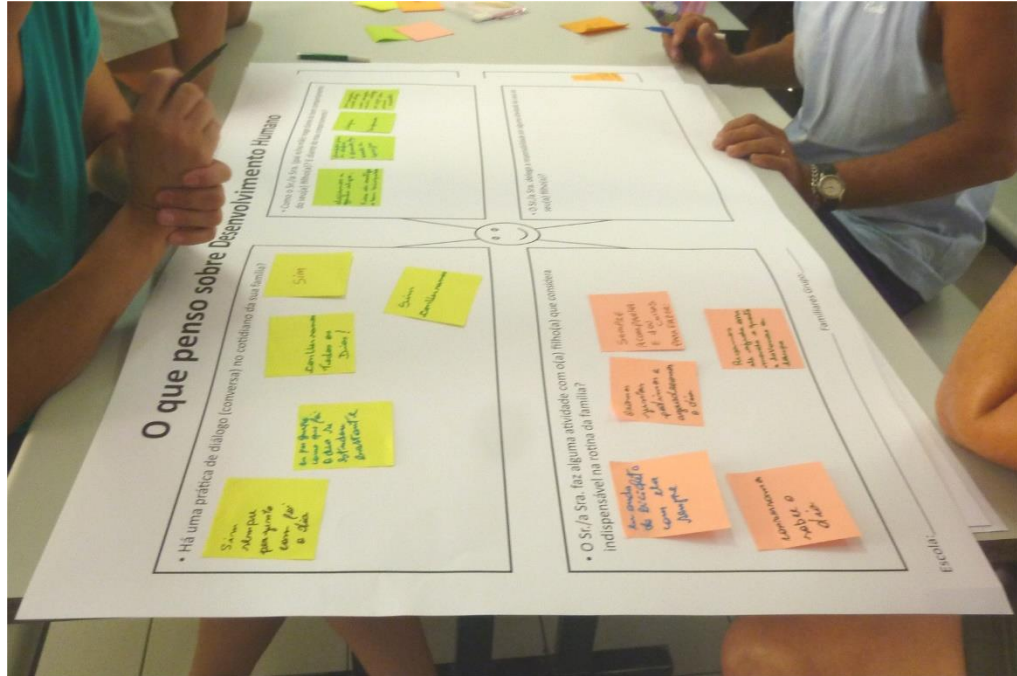
As fotos apresentadas a seguir retratam os momentos do desenvolvimento das atividades com os familiares durante as etapas “empatia” e “descoberta” na segunda escola em que a coleta de dados foi realizada.

FIGURA 13 - ORIENTAÇÃO PARA INÍCIO DA ATIVIDADE DT GRUPO 2 - ESCOLA 2



FONTE: SOUZA, 2016.

FIGURA 14 - MOMENTO DE REGISTRO DAS RESPOSTAS GRUPO 2 - ESCOLA 2



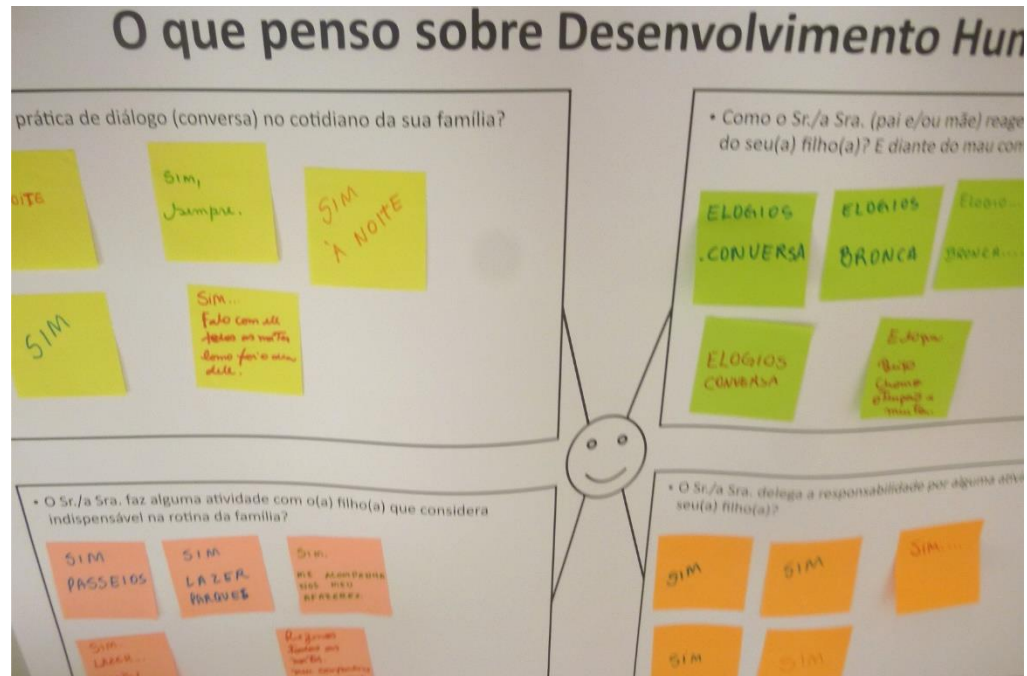
FONTE: SOUZA, 2016.

FIGURA 15 - MOMENTO DE REGISTRO DAS RESPOSTAS GRUPO 2 - ESCOLA 2



FONTE: SOUZA, 2016.

FIGURA 16 - MATERIAL COLETADO GRUPO 2 - ESCOLA 2



FONTE: SOUZA, 2016.

Os instrumentos respondidos pelos familiares não apresentam identificação devido ao modelo. Porém há um termo de participação preenchido e assinado individualmente, antes de formarem os grupos para participar das atividades de *Design Thinking*.

O material da pesquisa foi recolhido e organizado em pastas para posterior utilização na análise dos dados coletados.

4.1.5.3 Possibilidades de ações junto aos familiares

Independente da pesquisa realizada para este estudo, optou-se por registrar no corpo deste trabalho a existência de algumas experiências de aproximação entre escola e família desenvolvidas em instituições de ensino brasileiras. A descrição de duas dessas experiências serve para a aproximação com os resultados da pesquisa

realizada e um elemento a mais para a discussão deles. A apresentação desses dois modelos só foi possível pelo acesso que se teve ao trabalho desenvolvido por um sistema privado de ensino, atuante em várias cidades de diferentes regiões brasileiras, e que desenvolve ações de formação com gestores escolares, com vistas à reflexão sobre a necessidade de aproximação dos microssistemas: escola e família. Com a devida autorização serão apresentados na sequência deste trabalho..

Foram escolhidos dois projetos que vêm sendo desenvolvidos a partir da formação de professores e gestores recebida, sendo um projeto voltado para familiares de crianças da Educação Infantil e outro para estudantes do Ensino Fundamental, mostrando o que está sendo realizado nesses dois níveis de ensino, já que um dos aspectos discutidos neste trabalho é justamente o afastamento natural dos familiares à medida em que os filhos avançam nos níveis escolares.

Importante ressaltar que não são modelos acadêmicos, portanto até então sem avaliação sistemática e comprovação de resultados. São projetos desenvolvidos nas escolas que poderão receber uma atenção do meio acadêmico, bem como das políticas públicas.

5 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

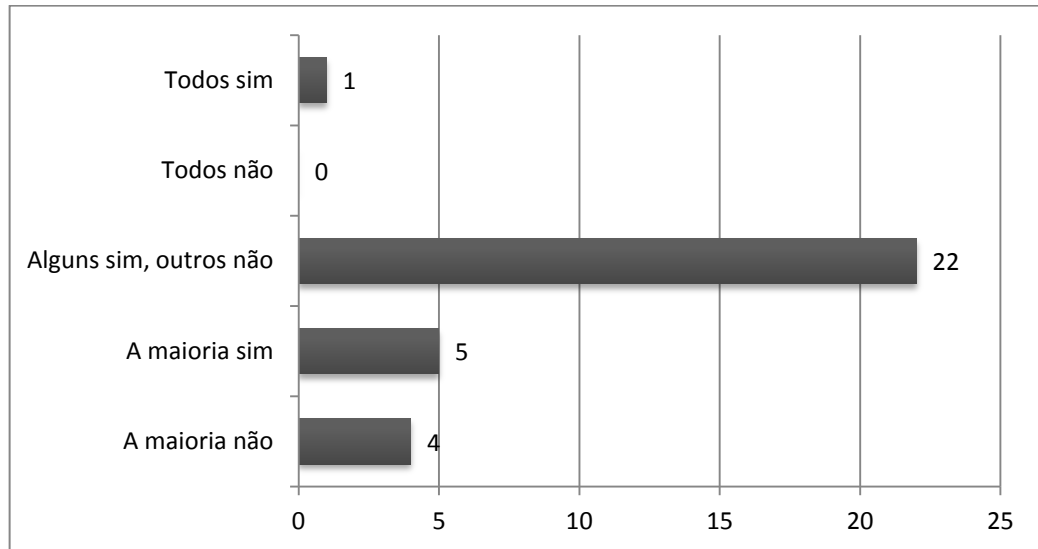
5.1 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS QUESTÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA - PROFESSORES

No questionário aplicado aos professores estavam definidos três conjuntos de questões, com respostas de múltipla escolha. Cada conjunto envolvia uma temática que são: a) Relação família e escola, b) Desenvolvimento humano, c) Aprendizagem. Os questionários foram respondidos por 32 (trinta e dois) professores que compuseram esse grupo de pesquisa.

a. Relação família e escola

Neste primeiro conjunto, por meio das respostas dos professores às questões, visava-se evidenciar a proximidade da escola com as famílias dos alunos. Ao serem questionados sobre o acompanhamento dos familiares para as questões escolares dos filhos, se os familiares atendem aos chamados da escola, se procuram a escola espontaneamente e se valorizam as ações da escola, os professores podem retratar se os dois contextos, família e escola, estão em sintonia no que se refere ao acompanhamento sistemático do processo de escolaridade dos filhos. A seguir apresentam-se as respostas dos professores, representadas por meio de gráficos.

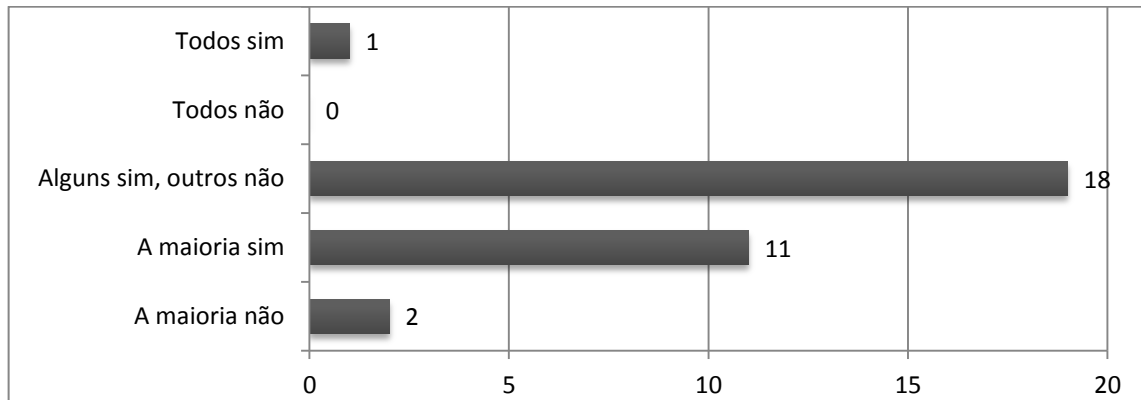
GRÁFICO 1 - QUESTÃO 1 - OS SEUS ALUNOS RECEBEM ACOMPANHAMENTO DA FAMÍLIA PARA AS QUESTÕES ESCOLARES?



FONTE: SOUZA; ASINELLI-LUZ, 2017.

O gráfico mostra que 22 (vinte e dois) professores respondentes não apresentaram uma posição definida para a questão, uma vez que não optaram pela alternativa “sim” ou “não”. Informam não ter clareza de quantas famílias acompanham os filhos nas questões escolares. Sabem que algumas sim e outras não, porém não definem se são a maioria ou minoria, todos ou nenhuma. Apenas 1 (um) professor respondente se posicionou dizendo que todos os alunos recebem acompanhamento dos familiares para as questões escolares. 5 (cinco) professores dizem que a maioria acompanha e 4 (quatro) professores dizem que a maioria não acompanha.

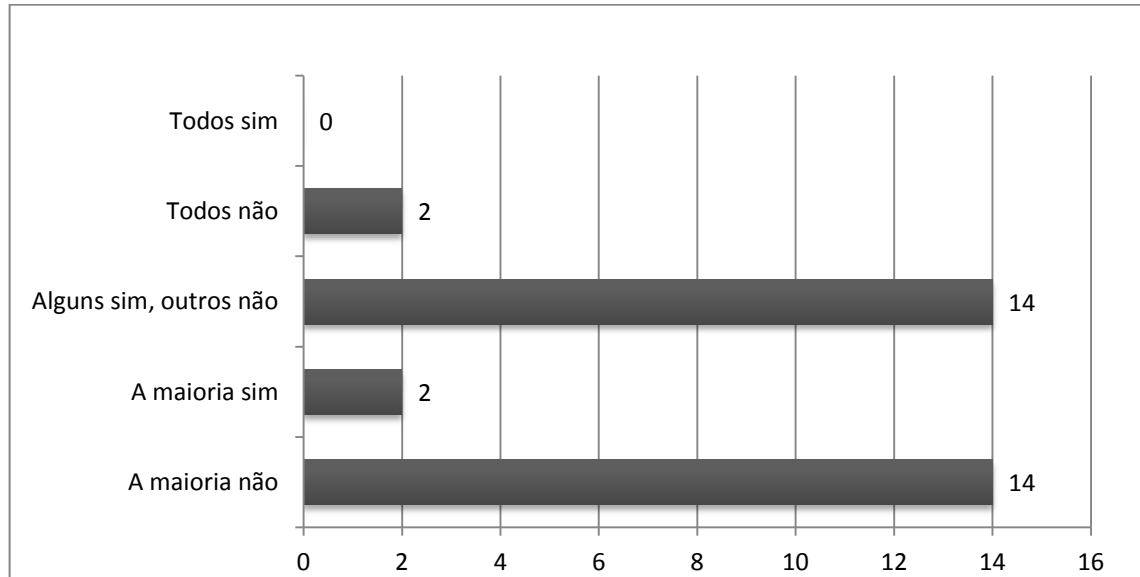
GRÁFICO 2 - QUESTÃO 2 - OS FAMILIARES DOS SEUS ALUNOS ATENDEM OS CHAMADOS DA ESCOLA?



FONTE: SOUZA; ASINELLI-LUZ, 2017.

Os dados no gráfico apontam que os professores, em sua maioria, ou seja, 18 (dezoito) afirmam que alguns familiares dos alunos atendem aos chamados da escola e outros não atendem, porém 11 (onze) deles reconhecem que a maioria dos familiares dos alunos atende aos chamados da escola. Apenas 1 (um) diz que todos os familiares atendem ao chamado da escola e 2 (dois) dizem que a maioria dos familiares não atende. Embora haja indefinição por parte da maioria dos professores respondentes a essa questão percebe-se que na alternativa “a maioria sim” houve uma incidência de onze respostas, ou seja, os pais quando chamados vão à escola numa atitude de atendimento às questões escolares dos filhos pela informação desse quantitativo de professores.

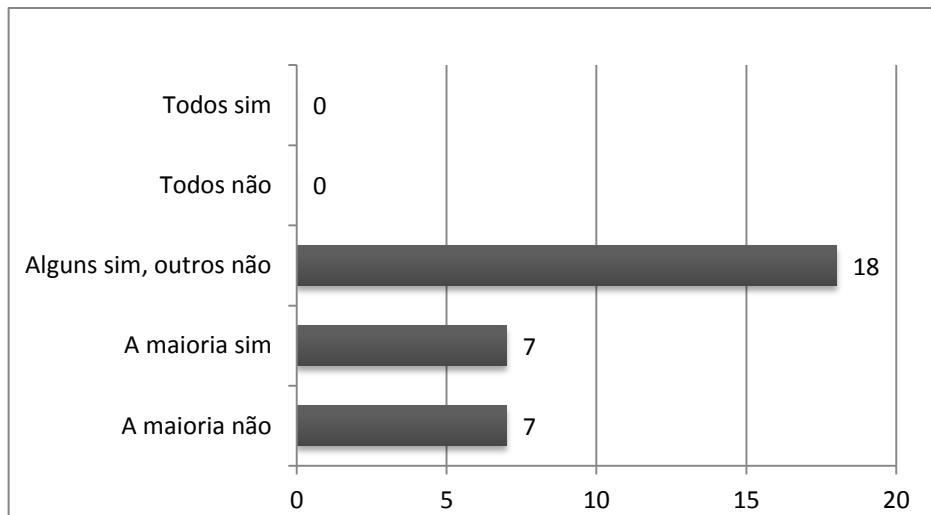
GRÁFICO 3 - QUESTÃO 3 - OS FAMILIARES DOS SEUS ALUNOS PROCURAM A ESCOLA, ESPONTANEAMENTE, PARA OBTER INFORMAÇÕES SOBRE O(A) FILHO(A)?



FONTE: SOUZA; ASINELLI-LUZ, 2017.

As respostas dadas à questão representada nesse gráfico mostram, também, um posicionamento não definido da maioria dos professores em relação à atitude dos familiares. O diferencial das outras questões já apresentadas é que nesta 14 (quatorze) professores marcaram a alternativa “alguns sim, outros não” e o mesmo quantitativo de professores marcou a alternativa “a maioria não”, o que mostra uma diferença de posicionamento no próprio grupo de professores. Apenas 2 (dois) professores responderam que os familiares, na maioria, procuram a escola espontaneamente para tratar das questões escolares dos filhos. Retratam as respostas, portanto, que em grande maioria os familiares não se colocam disponíveis espontaneamente a acompanhar as questões escolares dos filhos, diferentemente de quando são chamados pela escola.

GRÁFICO 4 - QUESTÃO 4 - OS FAMILIARES DOS SEUS ALUNOS VALORIZAM AS AÇÕES DA ESCOLA?



FONTE: SOUZA; ASINELLI-LUZ, 2017.

No gráfico representativo das respostas da questão 4, a maioria dos respondentes, 18 (dezoito) deles, não se coloca com posição definida, respondendo “alguns sim, outros não”. 7 (sete) professores dizem que a maioria dos familiares valoriza as ações da escola e 7 (sete) professores dizem que a maioria dos familiares não valoriza as ações da escola. Percebe-se, portanto, que não há um consenso dos professores, de uma mesma escola, nessa questão.

Pode-se perceber pelas respostas às questões apresentadas no questionário que os professores, embora tivessem a opção, demonstraram-se não assertivos nas respostas. Espera-se que o professor tenha conhecimento dos seus alunos a ponto de se posicionar de forma assertiva, o que praticamente não ocorreu nas questões respondidas. Dentre as opções de respostas em cada questão, a opção “alguns sim, outros não” apresentou maior incidência. Conforme pode ser percebido nos gráficos 1, 2 e 4, a incidência maior de respostas foi exatamente nessa opção. No gráfico 3 a incidência de respostas foi a mesma para “alguns sim, outros não” e “a maioria não”, com maior incidência entre todas as opções de respostas. Embora os participantes tivessem a alternativa afirmativa ou negativa,

optaram, na sua maioria, por marcar a opção que não define totalmente uma posição em relação à questão.

Essa falta de assertividade na resposta pode pressupor uma área de conforto por parte dos professores ou uma dificuldade de tomar uma posição bem definida em relação às questões que envolvem a participação da família no processo de escolaridade das crianças. Diferentes motivos podem influenciar para que essa indefinição se estabeleça, como a falta de vínculo com os familiares, a rotatividade de professores nas escolas, o próprio distanciamento entre os dois contextos – escola e família –, como evidenciam os estudos já apresentados⁵. Já citada neste mesmo trabalho, Alexandre (2012) diz que os pais não podem esquecer que a escola possibilita uma continuidade da educação promovida pela família e, nesse aspecto, a ação colaborativa entre os dois contextos é de extrema necessidade.

O que se percebe pelo resultado das respostas dos professores é um possível distanciamento entre os dois contextos, pois, embora tivessem as opções assertivas para as respostas, privilegiaram na maioria das questões que não tinham tanta certeza das ações das famílias em relação às questões escolares dos filhos. Tal aspecto é preocupante, pois, conforme já abordado, nos estudos de Reis (2013) a relação de interdependência entre família e escola, em que se mantenha um diálogo constante, pode garantir o desenvolvimento integral da criança. Esse diálogo, segundo Souza (2010), é de extrema relevância pelo fato de que é a criança que está na interface dessa relação.

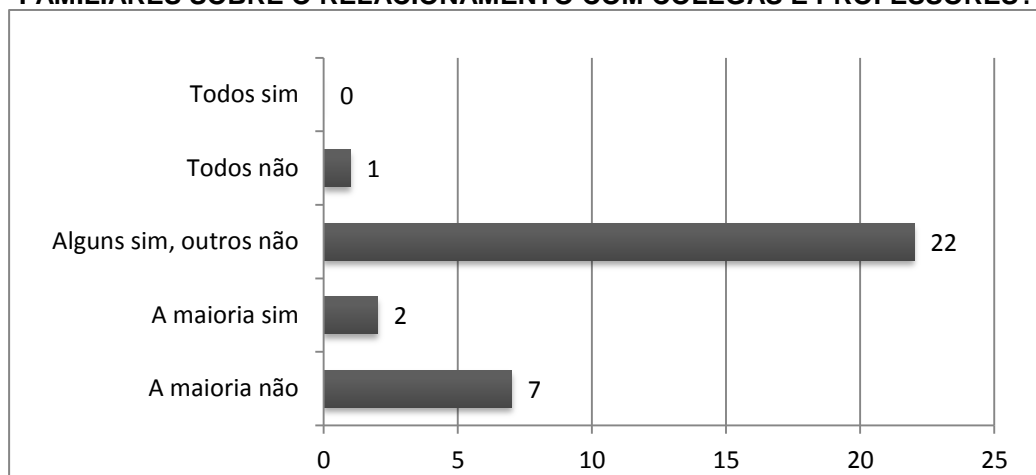
Um olhar mais compreensivo pode acontecer a partir de ações da própria escola. Quando ao responderem sobre a participação dos familiares os professores se mostram indecisos, com respostas que não demonstram segurança sobre a forma com que os familiares agem com as crianças, evidencia um distanciamento que não deveria existir. Os pais podem ser bem-intencionados, mas até que ponto a escola vem possibilitando abertura para maior aproximação? É o que ainda não se percebe. Segundo o modelo bioecológico (BRONFENBRENNER, 2011), a representação feita pelos professores sobre as famílias dos alunos pode influenciar tanto nas práticas educativas como nas políticas educativas.

⁵ Alexandre (2012); Bezerra (2010); Oliveira e Marinho-Araújo (2010).

b. Desenvolvimento humano

Neste conjunto de 5 (cinco) questões apresentadas para respostas dos professores, pretendeu-se saber se os alunos evidenciam atitudes educativas vivenciadas no contexto familiar e que refletem no contexto escolar. Tais atitudes estão relacionadas ao desenvolvimento social e afetivo das crianças, tais como relacionamento interpessoal, manifestações de afeto, motivação, socialização.

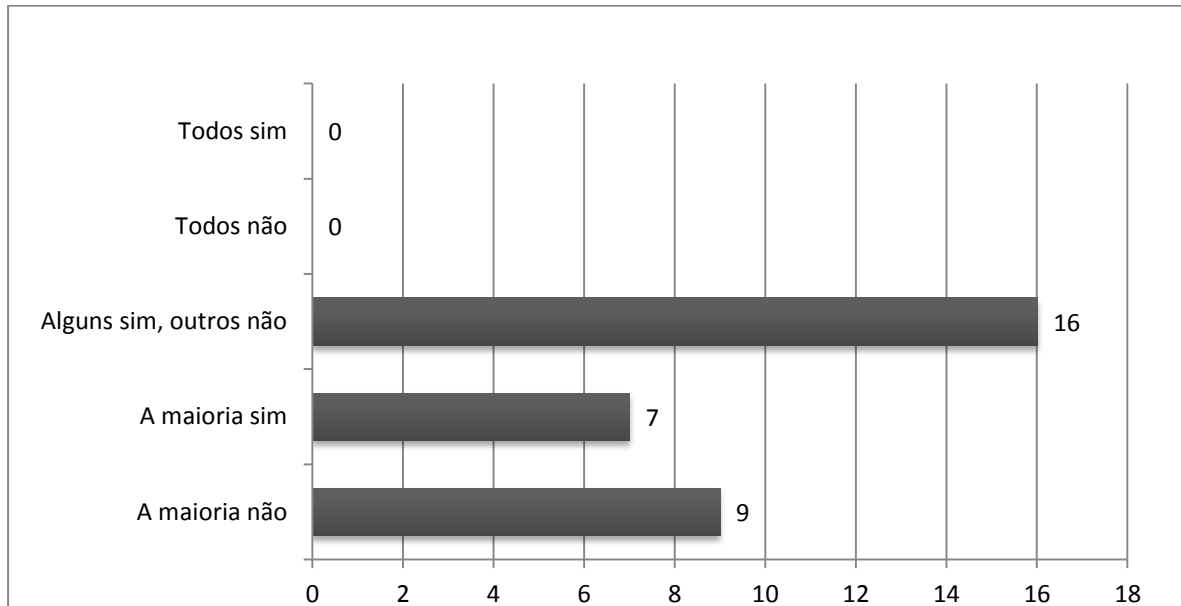
GRÁFICO 5 - QUESTÃO 5 - OS ALUNOS EVIDENCIAM RECEBER ORIENTAÇÃO DOS FAMILIARES SOBRE O RELACIONAMENTO COM COLEGAS E PROFESSORES?



FONTE: SOUZA; ASINELLI-LUZ, 2017.

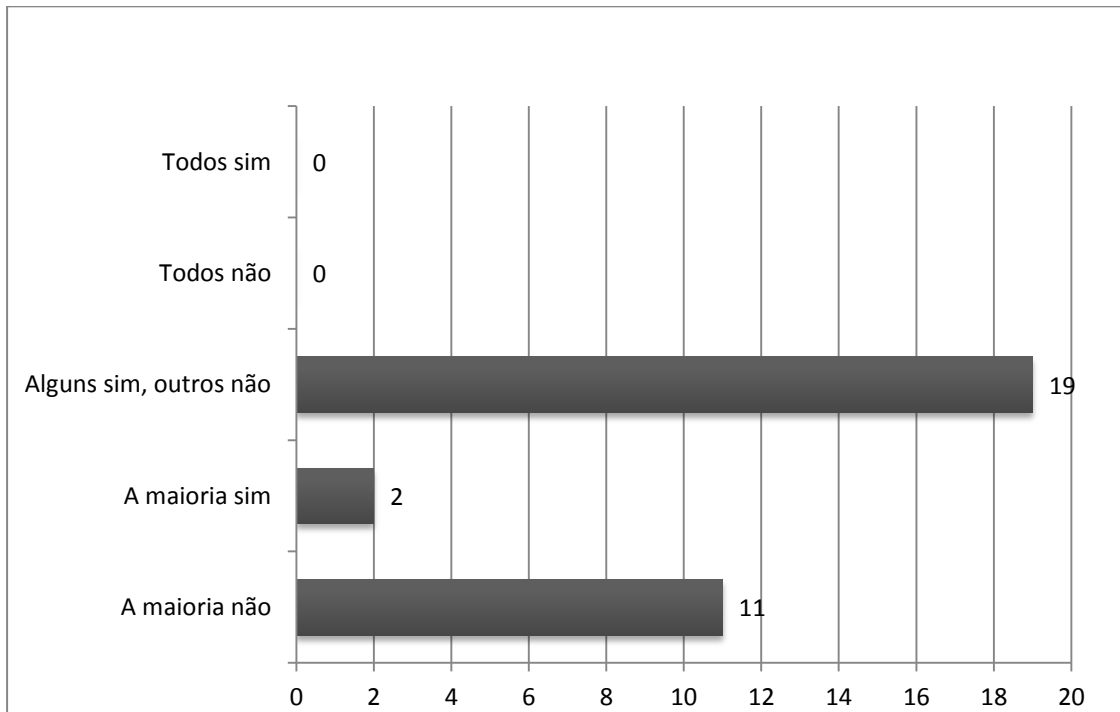
Pelas respostas é possível constatar que a maioria dos professores respondentes não tem uma posição definida sobre quantos alunos recebem orientação dos familiares sobre relacionamento com colegas e professores. 1 (um) professor diz que todos os seus alunos não recebem essa orientação da família e 7 (sete) professores responderam que a maioria dos alunos não recebe essa orientação. 2 (dois) professores se posicionam dizendo que a maioria dos seus alunos recebe orientação dos familiares sobre o relacionamento com colegas e professores. Conforme as respostas, não está claro para os professores quantos familiares dão orientação aos filhos sobre o relacionamento destes com colegas e professores no ambiente escolar, pois 22 (vinte e dois) responderam que alguns sim, outros não.

GRÁFICO 6 - QUESTÃO 6 - OS ALUNOS EVIDENCIAM ATITUDES AFETIVAS VIVENCIADAS EM FAMÍLIA?



FONTE: SOUZA; ASINELLI-LUZ, 2017.

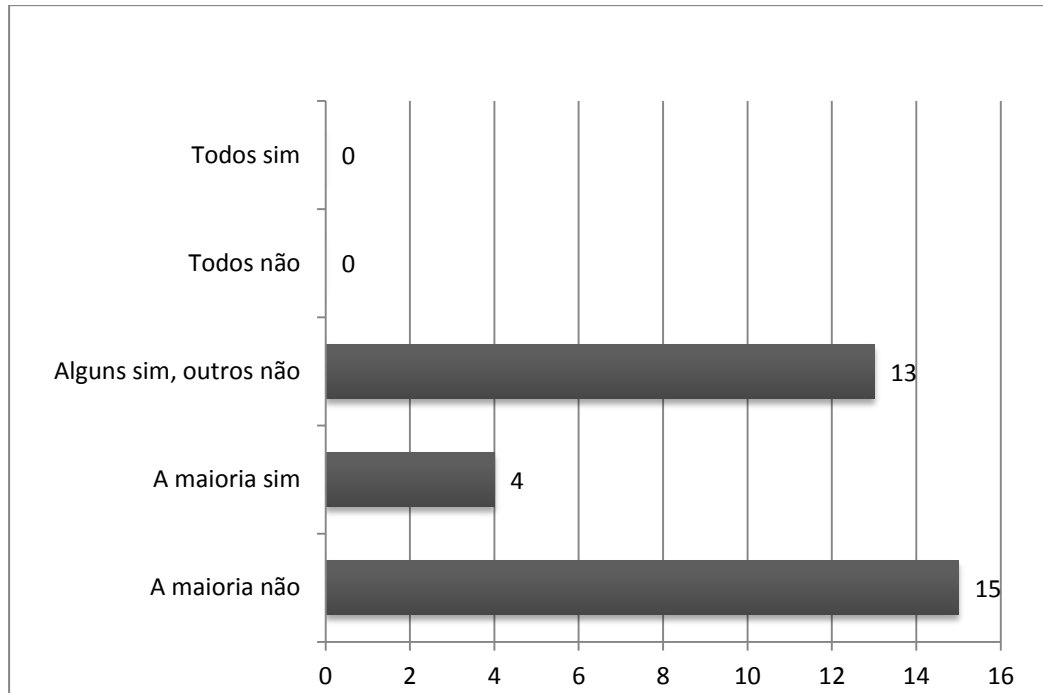
A opção “alguns sim, outros não” foi marcada por 16 (dezesesseis) participantes, ou seja, metade de todo o grupo, o que continua mostrando que o professor não define exatamente o quantitativo de alunos para responder às questões, e nessa especificamente em relação à demonstração de atitudes afetivas vivenciadas na família. Da outra metade do grupo de participantes, 7 (sete) dizem que a maioria dos alunos demonstra as atitudes afetivas vivenciadas em família e 9 (nove) dizem que a maioria dos alunos não demonstra tais atitudes. Pelas incidências das respostas dos professores a afetividade, de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, não fica evidenciada como um ponto forte na relação entre a criança e a família.

GRÁFICO 7 - QUESTÃO 7 - OS ALUNOS RELATAM RECEBER ELOGIOS DOS FAMILIARES?

FONTE: SOUZA; ASINELLI-LUZ, 2017.

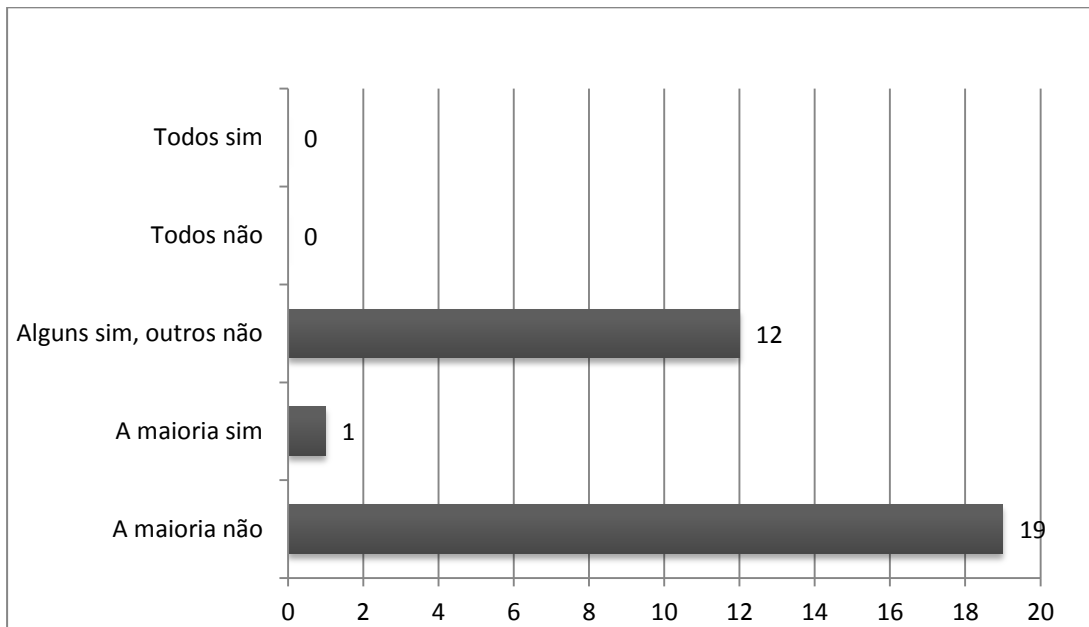
Dos participantes, 19 (dezenove) marcaram a alternativa “alguns sim, outros não” para essa questão, que trata sobre os elogios recebidos pelos alunos por parte dos familiares. Apenas 2 (dois) participantes marcaram que a maioria dos alunos demonstra que recebem elogios dos familiares enquanto 11 (onze) marcaram que os alunos não relatam receber tais elogios. Considerando apenas as respostas com posições bem definidas, fica evidente que a maioria das crianças desse grupo não evidencia receber elogios dos familiares.

GRÁFICO 8 - QUESTÃO 8 - MANIFESTAM QUE PARTICIPAM DE ATIVIDADES CULTURAIS COM OS FAMILIARES?



FONTE: SOUZA; ASINELLI-LUZ, 2017.

Sobre a participação em atividades culturais da criança com os familiares, também não parece ficar definido para 13 (treze) participantes da pesquisa se ocorre ou não tal situação. 4 (quatro) participantes afirmam que a maioria dos alunos participa de atividades culturais com a família e a maioria dos participantes, 15 (quinze) afirma que as crianças não participam de atividades culturais com a família.

GRÁFICO 9 - QUESTÃO 9 - RELATAM BRINCADEIRAS REALIZADAS EM FAMÍLIA?

FONTE: SOUZA; ASINELLI-LUZ, 2017.

Dos participantes, 19 (dezenove) respondentes indicam que a maioria dos seus alunos não relata vivenciar brincadeiras com os familiares. 12 (doze) professores ficam na dúvida do quantitativo e apenas 1 (um) deles afirma que a maioria dos alunos relata essas vivências.

As respostas apresentadas pelos professores nesse segundo bloco de questões parecem não evidenciar claramente a existência efetiva desse papel da família em questões como relacionamento interpessoal, afetividade, motivação e socialização. Ocorrendo tais situações, pode-se considerar um aspecto limitador do desenvolvimento, pois conforme o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (2011, p. 129), ao tratar de processo-pessoa-contexto, “Se o desenvolvimento foi realmente uma função da interação recíproca entre a pessoa e o ambiente, então, em última análise, essas interações tiveram que ser manifestada no plano do microsistema”, no caso, familiar. Conforme Araújo (2015, p. 82), “[...] o papel da família torna-se mais determinante no plano afetivo e pessoal [...] e ainda é da família a competência para providenciar maior segurança, proteção, cuidados e apoio aos filhos. Sem

dúvida é da família esse papel, seja na díade pai e mãe, seja de outros adultos que convivam com a criança. Os laços afetivos, a proteção e os cuidados devem fazer parte do processo educacional, porém ao verificar o que vem se evidenciando pelas pesquisas percebemos que tal condição não é uma prática natural e rotineira em muitas famílias. Algumas pesquisas mostram, inclusive, a incidência de estratégias coercitivas, que segundo Patias et al (2012) “[...] se utilizam da força física para educar [...]. Estão associadas a resultados negativos no desenvolvimento humano da criança e do adolescente [...]”.

Porém é preciso reconhecer que as mais diferentes condições de vida sócio-econômica-cultural das famílias também são fatores determinantes na forma de convívio familiar. É preciso avaliar todas essas condições para poder contribuir com as famílias no sentido de fazê-las perceber a importância do relacionamento afetivo e saudável com os filhos para o desenvolvimento deles. Segundo Szymanski (2009, p. 73), ao tratar sobre a percepção que a escola tem sobre as atitudes familiares, “O primeiro passo para mudar uma interpretação ou uma forma de ver alguma coisa é aprender a olhá-la por um outro ângulo”. Dito isso, é necessário refletir também sobre até que ponto os professores estão preparados para perceber aquilo que os alunos vivenciam em família. Será que há abertura para que as crianças realmente apresentem tais manifestações? Na perspectiva do modelo bioecológico do desenvolvimento humano, há que se considerar para entender o sistema de funcionamento familiar “[...] as interações estabelecidas entre seus membros, entre os seus subsistemas e entre estes e o contexto sócio-histórico-cultural” (DESSEN; JÚNIOR, 2005, p. 121).

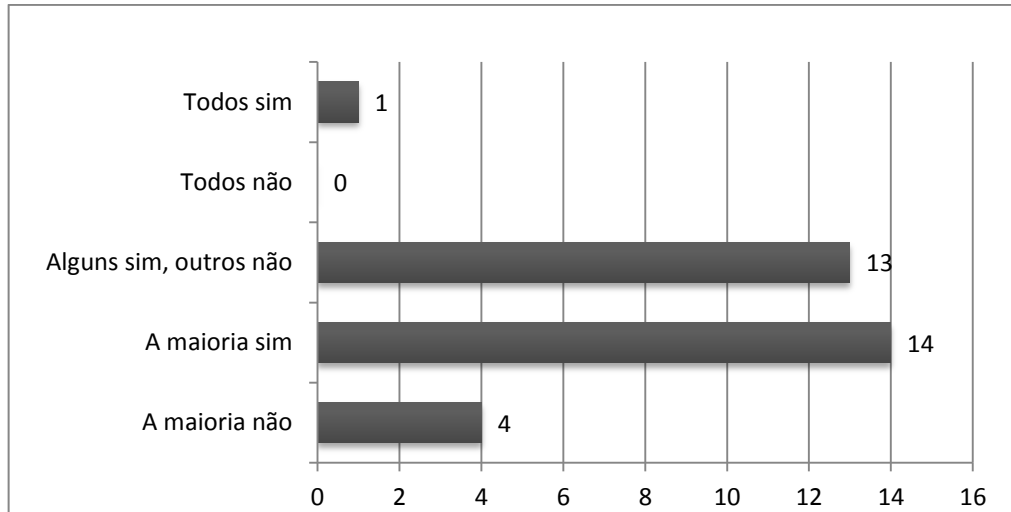
Assim, não só os familiares precisam dar maior importância a esses aspectos como também a escola pode perceber as fragilidades existentes e atuar num processo colaborativo com as famílias no sentido de esclarecimentos sobre a importância de tais aspectos.

c. Aprendizagem

Neste bloco de questões pretendeu-se levantar, pelas manifestações do professor, como atitudes educativas visando à aprendizagem da criança se evidenciam no cotidiano da escola. Aspectos como atividades escolares para casa,

auxílio da família para a realização das tarefas e ações das famílias para as crianças com diferentes desempenhos escolares.

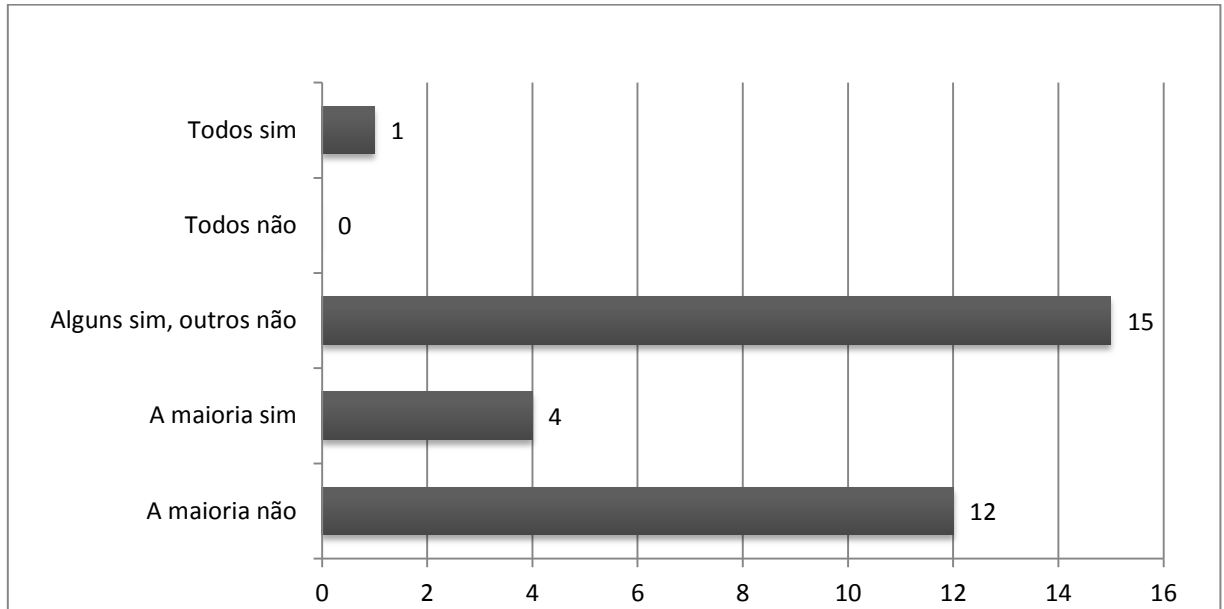
GRÁFICO 10 - QUESTÃO 10 - AS SOLICITAÇÕES DE ATIVIDADES PARA SEREM REALIZADAS EM CASA SÃO SEMPRE ATENDIDAS PELOS ALUNOS?



FONTE: SOUZA; ASINELLI-LUZ, 2017.

Se consideradas as alternativas de resposta “a maioria sim” e “sim”, o gráfico mostra que os professores afirmam que quando solicitados pela escola as crianças realizam as atividades escolares em casa. Porém 13 (treze) respondentes não definem o quantitativo de alunos que realizam tais atividades e 4 (quatro) dizem que a maioria não realiza.

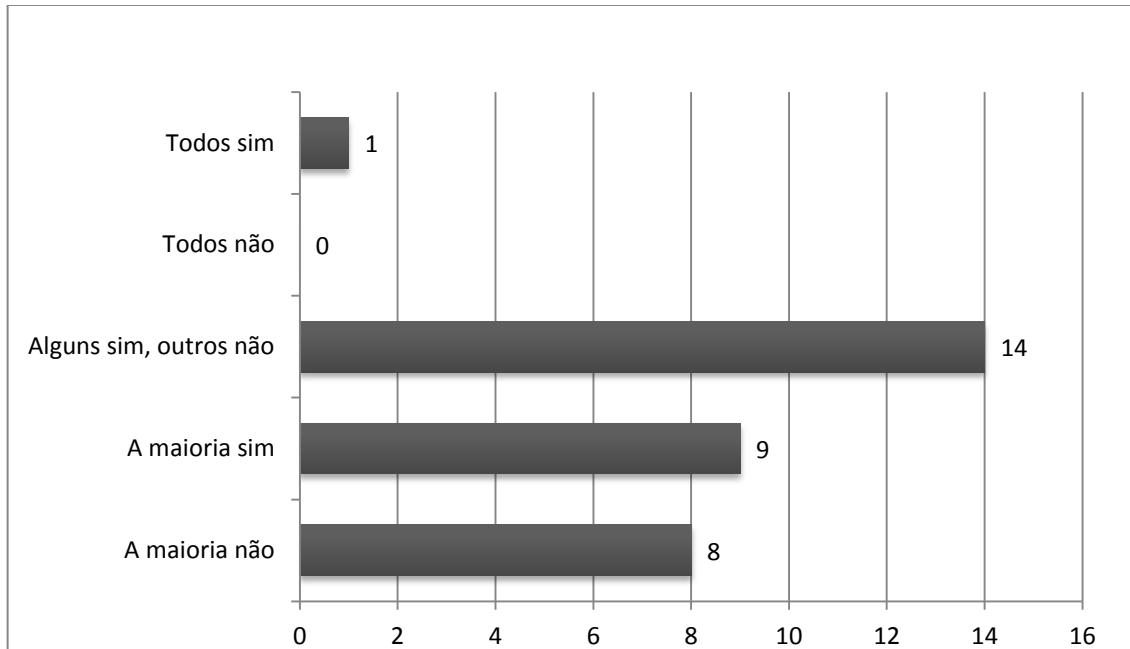
GRÁFICO 11 - QUESTÃO 11 - OS ALUNOS QUE APRESENTAM DIFICULDADES PARA REALIZAR AS TAREFAS EM CASA SÃO AUXILIADOS PELOS FAMILIARES?



FONTE: SOUZA; ASINELLI-LUZ, 2017.

As respostas apontadas pelo gráfico mostram que os professores consideram que a maioria dos alunos não recebe atenção dos familiares para realizar atividades escolares em casa quando encontram dificuldades, enquanto 4 (quatro) deles afirmam que a maioria recebe acompanhamento e apenas 1 (um) afirma que todos os seus alunos recebem tal acompanhamento. 15 (quinze) professores não definem se os alunos recebem ou não atenção dos familiares quando apresentam dificuldade para realizar atividades escolares em casa.

GRÁFICO 12 - QUESTÃO 12 - EXISTEM AÇÕES DIFERENCIADAS DOS FAMILIARES DOS ALUNOS COM MAIOR OU MENOR DESEMPENHO ESCOLAR?



FONTE: SOUZA; ASINELLI-LUZ, 2017.

Consideradas as alternativas “sim” e “a maioria sim”, o gráfico mostra que 10 (dez) respondentes apontam existir ações diferenciadas das famílias em relação aos alunos com maior ou menor desempenho escolar. 8 (oito) respondentes apontam que a maioria não evidencia existir estas ações e 14 (quatorze) respondentes apontam que “alguns sim, outros não”, o que não define um quantitativo para famílias que apresentam ações diferenciadas em relação às necessidades de aprendizagem dos filhos. O gráfico não demonstra claramente se existem ou não as ações diferenciadas da família em relação à questão do desempenho escolar. Pelas respostas dá para perceber que uma atividade que deveria ser obrigatória nem sempre recebe a atenção dos familiares da criança.

Verifica-se a fragilidade na relação entre escola e família. Os dados levantados a partir das respostas dos professores confirmam o que diz Araújo (2015) ao tratar do envolvimento dos pais no processo de escolaridade dos filhos. Diz a autora que os alunos que apresentam sucesso escolar ficam marcados pela ideia de grande envolvimento dos pais e uma participação ativa junto à escola, enquanto

alunos que apresentam insucesso escolar mostram pais que comparecem à escola somente quando lhes é solicitado por ela.

Em países como Portugal, que evidenciou grande avanço na aprendizagem dos alunos, conforme resultados do PISA divulgados em 06/12/2016, autoridade da educação desse país diz: “Os pais dos alunos portugueses estão de parabéns porque mostram que se preocupam cada vez mais com a escola e com o que esta pode contribuir para o futuro dos seus filhos”.

Los padres tienen un papel importante que desempeñar, tanto directa como indirectamente. De modo directo pueden animar a sus hijos a esforzarse en el colegio, ayudarles con los deberes, leer a los más pequeños y dedicar tiempo hablando con sus hijos mayores sobre sus actividades diaria.⁶ (OCDE, 2016).

Os estudos, como este que se realiza agora, relatam a importância do papel da família, porém vêm constatando que essa mesma família deveria ser mais participativa e colaborativa no processo de escolaridade (OLIVEIRA, 2010), mas os dados coletados evidenciam que essa participação de forma clara e compromissada não ocorre com a ênfase esperada.

Importante ressaltar também que há pesquisas sobre a relação família-escola que vêm evidenciando alguns avanços nesse processo colaborativo, pelo menos em situações isoladas como as apontadas por algumas publicações⁷. Isso nos leva a perceber que uma cultura colaborativa vem sendo construída. Segundo Cairns et al (in BRONFENBRENNER, 2011, p. 56),

Durante o desenvolvimento humano, os indivíduos inevitavelmente crescem, amadurecem, mudam. Nesse mesmo período, mudanças ocorrem em suas sociedades, comunidades, redes sociais, famílias e relações pessoais. O segredo do desenvolvimento social requer que os investigadores acompanhem essas mudanças simultâneas no desenvolvimento humano que ocorrem com as pessoas e seus contextos, determinando suas inter-relações.

⁶ Os pais têm um papel importante a desempenhar, tanto direta como indiretamente. De modo direto podem estimular seus filhos a se esforçarem na escola, ajudá-los com os deveres, ler para os menores e dedicar tempo conversando com seus filhos maiores sobre suas atividades diárias. (Tradução da pesquisadora.)

⁷ Alexandre (2012); Souza (2010); Pamplin (2010).

Tal constatação leva à necessidade de que exista a continuidade da discussão, reflexão e ação sobre aspectos que possam contribuir para o avanço dessa consciência coletiva sobre a importância do processo colaborativo entre o mesossistema escola-família.

5.2 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS QUESTÕES ABERTAS - PROFESSORES E FAMILIARES

Com as questões abertas constantes no instrumento de coleta de dados, teve-se a intenção de verificar as percepções dos professores acerca das atitudes familiares que podem interferir no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A importância do levantamento dessas percepções é o fato de que empiricamente se constata - a partir da manifestação dos professores no cotidiano escolar, fato vivenciado pela experiência da pesquisadora em instituições de ensino, bem como na literatura consultada - a falta de envolvimento dos familiares com os alunos que apresentam determinadas dificuldades de relacionamento interpessoal (problemas de disciplina, falta de respeito, falta de limites) e de aprendizagem. Sendo assim, acredita-se que uma investigação a partir do posicionamento dos próprios professores pode trazer dados que possibilitem reflexões e análises em relação às atitudes evidenciadas pelos familiares, de forma a tratar essa questão no campo da pesquisa.

A análise e discussão dos dados realizadas nesta etapa do trabalho estão correlacionadas com os demais levantamentos feitos por meio dos instrumentos da pesquisa, podendo corroborar para a análise abrangente dos dados pesquisados. Para tanto, optou-se por estabelecer uma correlação entre as respostas do Grupo A⁸ (professores com os dados coletados) com o Grupo B (familiares).

⁸ Conforme já informado no corpo deste trabalho as respostas dos participantes do Grupo A são identificadas por códigos, configurados por três letras maiúsculas e dois números.

Para apresentação dos resultados e análise das questões abertas, buscou-se suporte na teoria dos núcleos de significação, de Aguiar e Ozella, que considera a análise como construtiva e interpretativa.

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 228).

Foram seguidos os passos indicados nessa teoria de Aguiar e Ozella (2006) ao tratar de núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. Num primeiro momento foi realizada a leitura flutuante das respostas dadas pelos professores às questões abertas constantes no questionário.

A leitura flutuante das respostas possibilitou o levantamento de palavras indicadoras, as quais levaram à definição de “núcleos de significação” que retratam a preocupação dos professores com as habilidades acadêmicas dos alunos e o desenvolvimento deles. Foram definidos dois núcleos de significação: desenvolvimento cognitivo; desenvolvimento social e afetivo. Isso considerando um dos objetivos dessa pesquisa, que é verificar e analisar se existem na visão dos professores atitudes educativas das famílias que mais se evidenciam como relevantes (que têm importância, seja de forma positiva ou negativa) para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Conforme Aguiar e Ozella (2006), levantar e organizar os núcleos de significação já pressupõe um momento de análise dos dados levantados.

As questões abertas respondidas pelos professores fazem parte dos conjuntos de questões denominados no instrumento de coleta como desenvolvimento humano e aprendizagem. No conjunto de questões denominado relações familiares, no instrumento aplicado aos professores não havia questão aberta e por esse motivo não faz parte desta análise.

No primeiro conjunto - Desenvolvimento humano - os professores se manifestaram sobre suas percepções em relação às diferenças no comportamento dos alunos que evidenciam as ações dos familiares relativas a essas atitudes educativas, tais como: orientação dos familiares sobre relacionamento com colegas

e professores; atitudes afetivas vivenciadas em família; elogios por parte dos familiares; participação em atividades culturais e brincadeiras em família. No segundo conjunto - aprendizagem - os professores listaram as ações das famílias que, na opinião deles, fazem diferença para a aprendizagem das crianças.

Na análise dos dados coletados foi possível perceber a aproximação das palavras indicadoras e, portanto, considerou-se adequada uma articulação dos conteúdos semelhantes evidenciados pelas respostas tanto no conjunto de respostas desenvolvimento humano quanto no conjunto aprendizagem. Esse foi o momento possível do avanço do levantamento empírico para o interpretativo.

O quadro a seguir retrata a construção dos núcleos de significação, no âmbito do desenvolvimento humano, a partir da análise das respostas dos professores.

QUADRO 8 - DEMONSTRATIVO DA CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO NO ÂMBITO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	SIGNIFICAÇÃO	PALAVRAS INDICADORAS
Desenvolvimento cognitivo	Cabem neste núcleo todas as manifestações que dizem respeito ao desenvolvimento cognitivo da criança, tanto em aspectos favoráveis como desfavoráveis.	a) Indicam as atitudes dos pais Aprendizagem Produtivas Rendimento escolar Melhor desempenho b) Indicam a falta de atitude dos pais Dificuldades de aprendizagem Não produtivas Pouco interesse
Desenvolvimento social e afetivo	Este núcleo de significação contempla as manifestações dos professores que dizem respeito ao desenvolvimento social e afetivo das crianças.	a) Indicam as atitudes dos pais Alegres Participativos Carinhosos Sociáveis Seguras Autônomas Melhor comportamento Maturidade Interessadas a) Indicam a falta de atitude dos pais

		Tristes Mau comportamento Falta de limites Agressividade Desorientados Violência
--	--	---

FONTE: SOUZA, 2016.

Na questão aberta relativa ao desenvolvimento humano foi possível observar que, além de responder ao que foi perguntado, os professores retrataram alguns sentimentos e comportamentos apresentados pelos alunos no cotidiano escolar que refletem a forma com que os familiares se relacionam com eles, ou seja, destacam atitudes educativas dos familiares.

As palavras indicadoras que representam o núcleo de significação desenvolvimento cognitivo, destacadas no quadro anterior, são aquelas que na visão dos professores representam comportamentos das crianças que demonstram as atitudes dos familiares, constantes do instrumento de pesquisa, e foram assim evidenciadas⁹: “Fica evidente quando a família participa da vida escolar, pois [...] a aprendizagem desenvolve mais facilmente e é muito produtivo.” (PJT17); “Os alunos que relatam ou demonstram alguma forma de participação da família tendem a ter um rendimento escolar mais alto e de qualidade. É uma diferença gritante.” (PJT15); “As crianças cuja família acompanha e auxilia têm melhor desenvolvimento.” (PJT14); “Os alunos que apresentam um ótimo rendimento no processo de aprendizagem e nas tarefas realizadas em sala de aula são os que têm uma família participativa em todos os aspectos.” (PJT13); “Os alunos que relatam a participação da família apresentam um excelente rendimento escolar.” (PJT06); “Há muita diferença de desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem entre um aluno que participa de momentos prazerosos e educativos com a família, pois o mesmo sente-se protegido e encorajado.” (PJT09); “Os alunos que se mostram interessados pelos afazeres escolares são bem assistidos pelas famílias.” (PJT10); “Os alunos que têm famílias presentes apresentam um melhor aprendizado.” (PJT29); “Quando existe a participação da família, a criança desempenha melhor suas atividades.”

⁹ As manifestações dos professores sofreram correções ortográficas, quando necessário, sem alterar a mensagem transmitida.

(PJG31); “É visível a participação da família na vida do aluno, pois percebo que [...] sua aprendizagem é diferenciada dos demais.” (PJT12); “Com toda certeza há diferença na criança que recebe atendimento familiar, principalmente no desenvolvimento cognitivo [...].” (PJT011).

Nas respostas dos professores também foram representados comportamentos das crianças que não demonstram as atitudes educativas por parte dos familiares. Tais comportamentos se evidenciaram nas respostas, conforme relatos a seguir: “Quando os alunos não têm apoio da família, nota-se pouca organização [...], dificuldade de compreender os conteúdos.” (PJT05); “A maioria que mostra problema de aprendizagem dificilmente relata a participação da família.” (PJT08); “As crianças cuja família é ausente não produzem com alegria.” (PJT16); “Os alunos que têm família ausente apresentam dificuldades de aprendizagem.” (PJG20); “Alguns não se esforçam justamente para chamar a atenção dos pais.” (PJG33).

As palavras indicadoras que representam o núcleo de significação desenvolvimento social e afetivo, destacadas no quadro anterior, são aquelas que na visão dos professores representam atitudes dos familiares em relação às atividades correlacionadas com atividades sociais e demonstração de afeto.

Registram os professores que existe diferença no comportamento das crianças que demonstram ter uma relação de afeto em família daquelas que não demonstram receber afeto, conforme a seguir: “Geralmente as crianças são menos ansiosas e são calmas, diferente daquelas que não possuem a atenção da família.” (PJG33); “Os que têm participação da família são alunos mais alegres e carinhosos, os que não têm são agressivos e fechados.” (PJG25); “Quando um aluno recebe carinho dos pais e os pais são participativos na vida escolar do filho, o comportamento do aluno é diferente: gosta de participar.” (PJG21); “Quando não têm atenção da família são tímidos, quietos e menos alegres. Têm dificuldade de aceitar regras e se relacionar com os outros.” (PJT18); “Receber alguma forma de carinho por parte da família ajuda o seu desenvolvimento e sua aprendizagem e é muito positivo no seu convívio escolar.” (PJT19); “Os alunos que têm melhor convivência com os familiares se sentem seguros e possuem comportamento

melhor.” (PJT07); “As crianças que têm atenção da família são mais alegres, gostam de participar mais [...]” (PJT03).

Os comportamentos inadequados, aqui definidos como indisciplina, falta de respeito, falta de limites, agressividade, entre outros, são destacados nas respostas dos professores como sendo aspectos prejudiciais ao desenvolvimento da criança, conforme relatos a seguir: “Alguns são sem limites e não se esforçam justamente para chamar a atenção dos pais.” (PJG33); “São algumas vezes agressivos.” (PJG24); “Alguns apresentam uma certa agressividade em relação aos colegas.” (PJG23); “O aluno reflete na escola aquilo que vivencia em casa, reproduzindo o modo como é tratado. Vejo muita situação de violência, crianças que batem nos colegas sem motivo algum.” (PJG22); “[...] quando a família é ausente a criança apresenta comportamento sem limites.” (PJG20); “Os alunos que mostram problemas de comportamento dificilmente relatam participação da família. Tornam-se mais agressivos e desorientados.” (PJT08); “Os alunos sem apoio mostram pouca organização, [...] muita indisciplina.” (PJT05).

Chamou a atenção da pesquisadora para a importância dada pelos profissionais da educação a algumas palavras que retratam sentimentos dos alunos, o que pode evidenciar a relevância no contexto escolar, como, por exemplo, a criança que não demonstra uma convivência afetiva com os familiares se apresenta triste e desorientada na sala de aula, enquanto a que demonstra receber esse acompanhamento afetivo se apresenta alegre. Da mesma forma que aparecem outras situações de comportamento como de um ser participativo e seguro para as crianças que vivenciam situações educativas com os familiares, em contrapartida aparecem a agressividade, violência e falta de limites para as que não demonstram essa vivência.

Na sequência são apresentadas as manifestações do Grupo B – familiares em relação aos aspectos trazidos pelos professores, até então relatados. A articulação entre as respostas dos participantes do Grupo 1 (professores) com as respostas dos participantes do Grupo B (familiares) foi necessária para possibilitar a análise de como são as percepções dos familiares sobre as questões manifestadas pelos professores.

A maioria dos respondentes do Grupo B relata que é prática cotidiana o momento de conversa com os filhos, para saber como foi o dia a dia da escola e outros assuntos. A maioria diz que rezar (orar), ler a *Bíblia* e ir à igreja é uma atividade indispensável na rotina da família, diz realizar as refeições juntos, fazer brincadeiras, fazer as tarefas escolares juntos. Poucos afirmam não ter hábitos rotineiros com os filhos.

Parte dos participantes diz que o diálogo não ocorre sempre por diferentes motivos, como: “somente nas horas de bronca”; “tento, mas falho devido ao meu trabalho”; “só quando há oportunidade”; “muito raro porque cada um fica no seu celular ou vendo TV”.

Quando respondem sobre as reações que têm diante dos comportamentos adequados (socialmente aceitáveis) dos filhos, afirmam que costumam elogiar, além de dar carinho. Grande parte dos familiares responde que ao verificar um comportamento inadequado (não aceitáveis socialmente) do filho utiliza a conversa como forma de orientação, porém um número significativo de participantes diz aplicar castigo para corrigir ou retirar algo de que a criança gosta muito.

Sobre as responsabilidades com alguma tarefa de participação em casa, a minoria dos participantes desse grupo afirma delegar aos filhos. Alguns delegam a tarefa de cuidados com o próprio quarto ou com o animal de estimação.

Dessa forma é possível perceber que os professores se manifestam sobre a não participação de muitos familiares no cotidiano das crianças, de forma a assisti-los adequadamente em relação às questões escolares e, também, em relação ao comportamento social e demonstrações de afeto. Já os familiares respondentes se dizem participativos, embora alguns relatem que essa participação se dá apenas quando é possível, quando há oportunidade e também só na hora da bronca.

Como exercício de responsabilidade os familiares confirmam o que dizem os professores, pois poucos exercitam a responsabilidade da criança por tarefas em casa.

Quanto ao relato dos professores sobre a agressividade apresentada pelos alunos, que na opinião deles é reflexo do que vivenciam em casa, é reforçado pelo

relato dos familiares que dizem aplicar castigo nos filhos, embora não fique evidente o tipo de castigo aplicado.

Quando se trata de estimular e elogiar a criança os familiares demonstram, pelas respostas em relação a atitudes deles com os filhos, que concordam com os professores de que o estímulo é um grande diferencial para o desenvolvimento da criança.

Em relação ao conjunto desenvolvimento humano foi possível estabelecer essas relações entre as respostas.

Pelas afirmações dos familiares, pode-se perceber que se consideram participativos e que acompanham o processo de desenvolvimento dos filhos. Tais aspectos são explicados por Moreira e Carvalho (2008, p. 56):

Os pais e as mães se percebem como protagonistas da educação dos filhos e retomam o ideal de limite existente no passado, mas agora permeado de afetividade e diálogo. E quando as crianças ultrapassam os limites estabelecidos e não se resolvem problemas através de conversas, os genitores retomam do passado a punição física e introduzem também o castigo.

A análise aqui realizada e o posicionamento de autores citados possibilitam uma reflexão sobre as condições propícias ao desenvolvimento do indivíduo no seio da família, bem como sobre até que ponto esta vem realmente contribuindo para o desenvolvimento da criança.

Na questão aberta sobre aprendizagem, o procedimento de análise foi o mesmo utilizado para o conjunto anteriormente descrito. O quadro a seguir retrata a construção dos núcleos de significação, no âmbito da aprendizagem, a partir da análise das respostas dos professores.

QUADRO 9 - DEMONSTRATIVO DA CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO NO ÂMBITO DA APRENDIZAGEM

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	SIGNIFICAÇÃO	PALAVRAS INDICADORAS
Desenvolvimento cognitivo	Cabem nesse núcleo manifestações dos professores	a) Indicam o posicionamento dos professores sobre atitudes educativas que interferem no

	que se repetiram várias vezes considerando a aprendizagem da criança.	<p>desenvolvimento cognitivo da criança.</p> <p>Acompanhar as lições de casa</p> <p>Acompanhar no dia a dia o aprendizado</p> <p>Auxiliar nas dificuldades de aprendizagem</p> <p>Comprometer-se com o aprendizado da criança</p> <p>Estar em contato com o professor</p> <p>Comparecer espontaneamente na escola</p> <p>Comparecer na escola quando chamados/reuniões</p> <p>Verificar o material escolar</p> <p>Enviar à escola material solicitado</p> <p>Valorizar a escola</p> <p>Ajudar a buscar outras informações (revistas, jornais, livros)</p> <p>Incentivar a leitura</p>
Desenvolvimento social e afetivo	Neste núcleo representam-se as falas dos professores que mais se destacaram em relação ao comportamento social e manifestações afetivas dos alunos.	<p>a) Indicam o posicionamento dos professores sobre atitudes educativas que interferem no desenvolvimento social e afetivo da criança.</p> <p>Afetividade</p> <p>Dar limites/comportamento</p> <p>Valorização da responsabilidade (direitos e deveres)</p> <p>Transmitir valores</p> <p>Diálogo com a criança</p> <p>Elogiar/incentivar a criança</p> <p>Dedicar tempo para convivência com os filhos</p>

FONTE: SOUZA, 2016.

O conjunto de questões sobre aprendizagem teve como propósito verificar junto ao Grupo A (professores) se existem atitudes educativas familiares que se evidenciam como importantes para a aprendizagem escolar das crianças. O documento de coleta não sugeria qualquer atitude educativa, para que não houvesse interferência naquilo que é a percepção e a crença do professor. Várias atitudes educativas foram evidenciadas pelos professores como sendo essenciais para a aprendizagem dos alunos. Nessa análise foram destacadas aquelas que mais tiveram incidência nas respostas dos professores.

A questão que recebeu mais notoriedade foi sobre os cuidados básicos dos familiares com as questões escolares destacadas pelos professores, como o cuidado com o material escolar, a participação no momento das realizações das tarefas escolares, a busca de informações em outras fontes de informação, verificação da agenda da criança como forma de acompanhar o que precisa ser realizado por ela ou mesmo com o auxílio de alguém em casa. Seguem algumas respostas que evidenciam essa crença dos professores: “Quando os pais acompanham a criança, verificando seus cadernos diariamente, dando atenção, demonstrando que se interessam pelo seu desenvolvimento essa criança, com toda certeza, irá se desenvolver em todas as etapas da sua aprendizagem escolar e na sua vida.” (PJT01); “Acompanhamento da vida escolar no espaço da escola e fora dela, auxílio nas atividades, busca por fontes de informação (livros, revistas, jornais) e dar limites ao filho.” (PJT05); “Estar mais presente no cotidiano escolar de seu filho. Acompanhar o desenvolvimento escolar, verificar seus materiais e sua agenda.” (PJT27); “Demonstrar interesse pelo que está aprendendo em sala de aula.” (PJT28); “Auxiliar a criança na hora da atividade de casa.” (PJT25); “Acompanhar o andamento escolar via agenda e acompanhar o filho na realização das atividades de casa.” (PJT24); “Auxiliar todos os dias nas atividades de casa.” (PJT20); “Verificar os materiais escolares.” (PJT14); “Nos momentos de [...] tarefas de casa, sentar com o filho como parceiro do processo de aprendizagem.” (PJT11).

O acompanhamento afetivo e seguro foi valorizado e manifestado pelos professores da seguinte forma - Ouvir a criança em diferentes situações e demonstrar carinho são essenciais na visão dos professores para a aprendizagem: “Propiciar momentos intensos com seus filhos e ouvi-los atentamente, mesmo que não pareça importante.” (PJT30); “Afetividade e tempo de qualidade com os filhos.” (PJT28); “O principal problema é a carência afetiva.” (PJT26); “Ser carinhoso com o filho sem deixar de cobrar responsabilidades da criança.” (PJT25); “Afetividade.” (PJT18); “Afetividade dos pais com os filhos.” (PJT17); “Um momento de atenção de uma forma carinhosa.” (PJT15).

Da mesma forma foram ressaltados pelos professores aspectos que interferem na aprendizagem, como a imposição de limites, estímulos às atitudes de respeito e responsabilidade por parte da criança quando em contexto diferente do

familiar. A experiência em instituições de ensino mostra que é comum na fala dos professores a reclamação sobre o comportamento inadequado dos alunos, como indisciplina, falta de limites, falta de respeito, e que esses aspectos interferem na aprendizagem. Nessa coleta de dados esses aspectos também foram evidenciados, considerando que a educação da criança deve acontecer num ambiente de carinho e responsabilidade. “Dar mais limite (orientar), mais respeito com os professores.” (PJG27); “Cobrar atitudes responsáveis da criança para com a escola.” (PJG25); “Transmitir valores aos filhos.” (PJT06); “[...] dar limites aos filhos.” (PJT05).

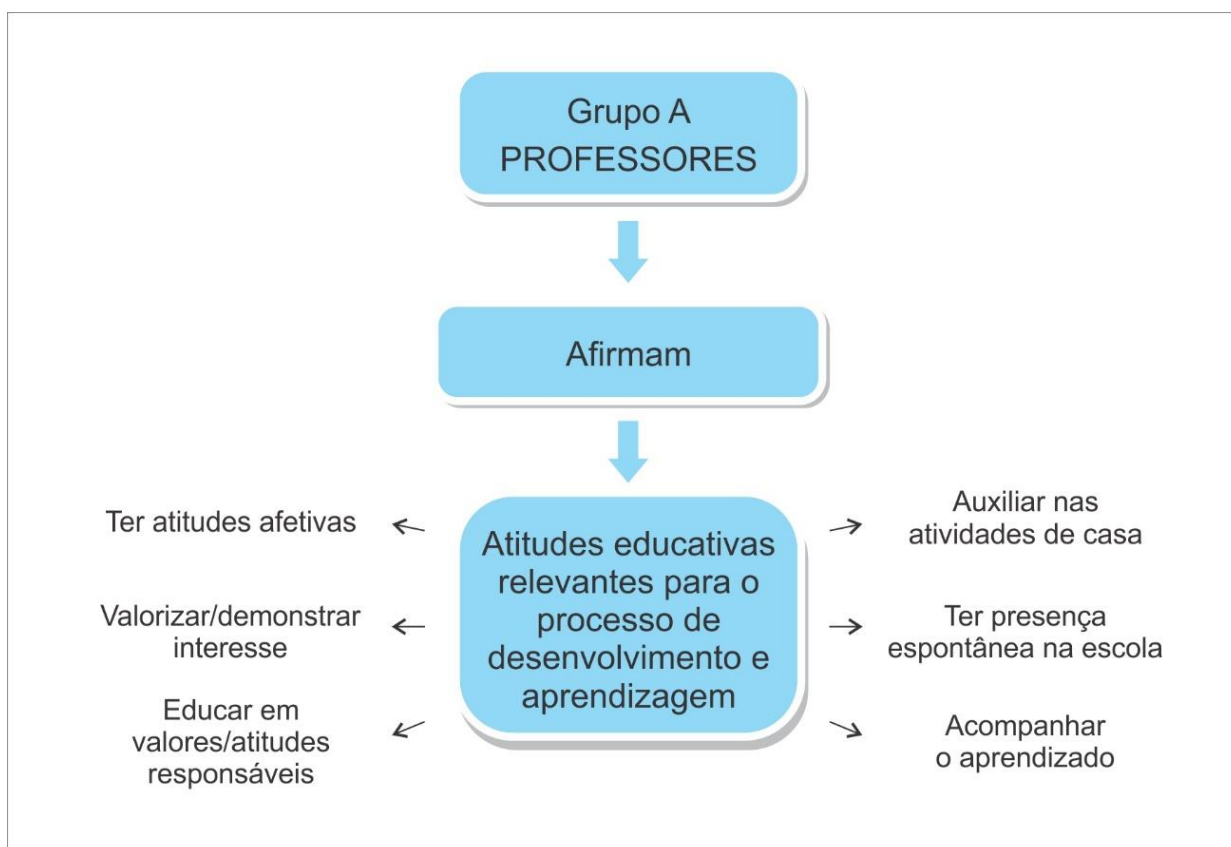
A aprendizagem das crianças, na visão dos professores, também está relacionada à forma de relação que existe entre as famílias e a escola. Os professores acreditam ser importante os pais valorizarem a escola dos filhos. Destacam que a presença dos familiares deve ser constante, não só nos momentos em que a escola solicita ou quando se percebe dificuldades do filho. O diálogo constante com os professores do filho e o acompanhamento de tudo o que ocorre na escola podem ter interferência na aprendizagem dele. “Demonstrar a importância da escola. Demonstrar interesse e responsabilidade junto com seu filho sobre os assuntos escolares.” (PJT07); “Conversar com a professora. Valorizar o que o filho faz e produz. Elogiar é fundamental.” (PJT04); “Buscar a escola, independente se a criança tem ou não dificuldade. Estar sempre ‘por dentro’ do que está acontecendo.” (PJT11); “Buscar meios para ampliar o aprendizado: relação escola/família.” (PJT10).

Os professores relatam que é comum os familiares se preocuparem apenas com o resultado nos boletins dos alunos, quando deveriam ter um acompanhamento diário para que o resultado da aprendizagem seja melhor. “Participação efetiva nas atividades escolares e não somente na entrega dos boletins.” (PJG33).

Ao tratar de aspectos relativos ao desenvolvimento humano e à aprendizagem, aqui evidenciados por comportamentos apresentados pelas crianças e que interferem de alguma forma no desenvolvimento, foi possível perceber pelas respostas dos professores que é evidente a diferença na condição afetiva, cognitiva e social de cada criança, dependendo do tipo de relação que ela vivencia no contexto familiar e como essa condição se manifesta no contexto escolar.

Para mostrar de forma didática as manifestações dos professores sobre os aspectos pesquisados, cujas respostas estão retratadas anteriormente, criou-se o esquema a seguir.

FIGURA 17 - ESQUEMA REPRESENTATIVO DA VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS ATITUDES PARENTAIS QUE SE EVIDENCIAM COMO RELEVANTES PARA O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA



FONTE: SOUZA, 2017.

O esquema representado na figura 17 retrata o que afirmam os professores sobre as atitudes educativas dos familiares que consideram relevantes para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Uma das atitudes mais valorizadas pelos professores é o auxílio nas atividades de casa, seguida de estar presente espontaneamente na escola e acompanhar o aprendizado do filho. Além desses aspectos mais voltados para as ações de aprendizagem, os professores destacaram com a mesma importância os aspectos de afetividade, valorização,

interesse e educação em valores, com ênfase no que diz respeito às responsabilidades da criança para com a escola.

Da mesma forma que no núcleo de significação desenvolvimento humano, procurou-se estabelecer a relação das repostas dos professores com o posicionamento dos familiares para o núcleo de significação aprendizagem, cujas manifestações retratam-se a seguir.

Sobre auxílio para a realização de tarefas escolares, na grande maioria indica que “ajuda sempre” o filho nas atividades escolares, sendo que essa ajuda é feita pelo pai, pela mãe ou por irmãos mais velhos. Já um número menor de participantes diz que “fica ao lado” e outros dizem que “só acompanham”, sem ajudar. Ao serem convidados a listar três atividades que realizam com frequência para incentivar os filhos ou ajudá-los nos estudos, a maioria respondeu que “ajudam/estimulam” na lição de casa, realizam brincadeiras educativas e fazem leituras com eles.

Quando questionados sobre outras atividades feitas junto com os filhos para ajudar nos estudos, além das tarefas vindas da escola para fazer em casa, a maioria respondeu que não realiza, seguido de um grupo que diz fazer uso da internet.

Grande parte dos familiares diz não ter o hábito de proporcionar momentos de leitura com os filhos, alegando não ter interesse, não ter formação leitora e a falta de interesse das crianças.

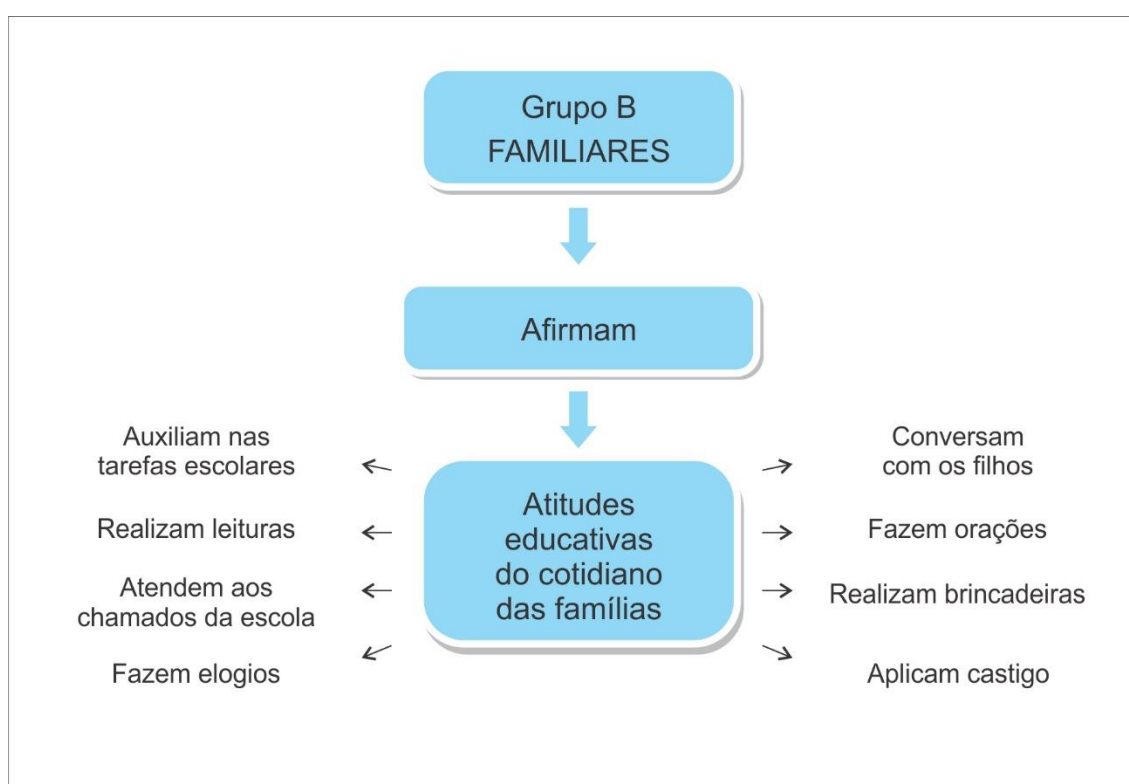
A maioria diz que a educação é tarefa da família. Nesta questão o termo “educação” foi questionado no sentido de comportamentos adequados (socialmente aceitáveis) e valores ensinados aos filhos. Nenhum participante delega essa tarefa à escola e poucos dizem que a tarefa é de ambas as instituições.

Os familiares dizem conversar com os filhos sobre a escola no dia a dia e que atendem às solicitações da escola em relação às atividades que a criança deve realizar com a família. Já em relação a estar presente na escola, a grande maioria diz que vai quando é chamado por ela. Isso corrobora a opinião dos professores de que muitos familiares se interessam apenas pelo resultado da criança apresentado no boletim escolar, pois é prática das escolas chamarem os familiares para entrega de tal documento.

Porém uma grande parte dos familiares diz que vai espontaneamente porque tem interesse em saber sobre o filho. Um grupo menor diz que vai quando há festividade e uma minoria diz que vai às vezes.

Um dado de fundamental importância para dar resposta aos objetivos propostos neste estudo é exatamente a confirmação por parte dos familiares sobre quais atividades realizam como forma de incentivar ou ajudar os filhos nos estudos.

FIGURA 18 - ESQUEMA REPRESENTATIVO DA AFIRMATIVA DOS FAMILIARES SOBRE AS ATITUDES PARENTAIS QUE SE EVIDENCIAM COMO RELEVANTES PARA O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA



FONTE: SOUZA, 2017.

O esquema representado na figura 18 mostra as atitudes educativas do cotidiano familiar que mais se evidenciaram nas respostas dos participantes da pesquisa. Os familiares respondentes afirmam que auxiliam nas tarefas escolares, realizam leituras com os filhos, atendem aos chamados da escola. Também destacam ações como as de elogiar os filhos pelas suas conquistas, fazer orações em família, conversar sempre que possível e realizar brincadeiras com os filhos. A

aplicação de castigos (embora não identificados quais tipos de castigos) também tiveram incidência significativa como prática das famílias.

Aqueles familiares que se fazem presentes quando chamados, geralmente são os que acompanham o cotidiano da vida escolar dos filhos. É importante considerar o interesse demonstrado pelos familiares presentes no momento da coleta de dados, pois segundo Polonia e Dessen (2005, p. 304), “A escola deve reconhecer a importância da colaboração dos pais na história e no projeto escolar dos alunos e auxiliar as famílias a exercerem o seu papel na educação [...]”, mas além de reconhecer é interessante ampliar a visão dos familiares sobre questões que possam interferir no processo educativo.

As respostas dos familiares demonstram que a maioria dos participantes da pesquisa tem a preocupação, por exemplo, com a realização das lições enviadas pelos professores para serem resolvidas em casa. Sem dúvida esse é um aspecto de fundamental importância, conforme revelado nos estudos de Fernandes et al (2014, p. 535) “[...] a percepção que os pais têm sobre a tarefa escolar é de que a referida atividade faz parte da dinâmica acadêmica dos alunos, sendo necessário, desse modo, corresponder ao envolvimento exigido pela escola”. Porém outros aspectos também importantes na visão dos professores não são destacados pelos familiares, como elogiar a criança nas suas ações, orientar sobre o relacionamento com colegas e professores, participar de atividades culturais, brincar e apresentar um relacionamento afetivo em família.

Sendo assim, pode-se considerar que os familiares que vêm à escola demonstram interesse pelo desenvolvimento e pela aprendizagem dos filhos, embora pudessem ser orientados para um maior envolvimento. A falta de formação acadêmica, a falta de tempo em função do trabalho cotidiano, os hábitos de lazer em casa como o tempo em frente à TV e aos jogos no computador (dados que se evidenciaram também nas respostas dos familiares), entre outros, podem ser influências para o não acompanhamento e a não participação adequados para o desenvolvimento dos filhos.

Entende-se que para refletir sobre esses e muitos outros aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem da criança é importante a

aproximação dos contextos familiar e escolar. Tendo maiores esclarecimentos sobre o processo de desenvolvimento humano, certamente a família tem maiores condições de corroborar com a escola no seu objetivo fundamental, que é o da educação, tomada como processo de humanização.

Epstein (1992), a partir de suas pesquisas em escolas americanas, diz que as famílias se preocupam com os filhos, desejam o sucesso deles. Por esse motivo, apresentam-se ansiosas por receber da escola maiores informações para serem melhores parceiros.

Para desenvolver modelos de aproximação com a família, Epstein (in BRANDT, 1989, p. 25) apresenta o que chama de estruturação de uma tipologia de envolvimento de pais como orientação para implementação nas escolas, em que define o que sejam as obrigações de uma e de outra instituição. Nos dois modelos práticos de aproximação com a família, aqui relatados, pode-se perceber aproximação com esse modelo tipológico definido por Epstein (in BRANDT, p. 25), que prevê cinco tipos de envolvimento dos pais, a saber: 1) Obrigações básicas dos pais em relação a cuidados de saúde, bem-estar, segurança e a responsabilidade pelo ingresso na escola e pela aprendizagem em casa; 2) Obrigações básicas da escola que envolve a comunicação sobre o programa e métodos de ensino, informar sobre regras de funcionamento, normas, entre outros, e ainda comunicar os pais sobre os progressos do educando; 3) Foca no voluntarismo dos pais para contribuir com a escola em vários aspectos como suporte ao desempenho dos próprios estudantes, atividades esportivas ou outros eventos e programas com foco na educação ou no treinamento; 4) Envolvimento dos pais nas atividades de casa com foco na aprendizagem da criança, incluindo passeios culturais, pesquisas, entre outros; 5) Trata do envolvimento dos pais na gestão da escola com possibilidade de tomadas de decisões em associações de pais, colegiado, conselho, trabalhando para monitorar e ajudar a escola.

As premissas definidas por Epstein corroboram com a proposta de educação colaborativa na perspectiva que se propõe neste trabalho, porque respaldam os dados levantados pela coleta de dados e estão de acordo com as duas teorias do desenvolvimento humano consideradas para este estudo.

Conforme Vigotsky (2011, p. 172) não é possível “fechar os olhos” em relação ao protagonismo da própria criança para o seu desenvolvimento, porém é preciso

interpretar que esse “[...] próprio organismo é parte do meio (no sentido da influência que exerce sobre si mesmo)”. Dessa forma os ambientes do qual a criança faz parte a influenciam significativamente para esse desenvolvimento. Ao tratar especificamente da escolaridade da criança, Rego (2013, p. 105) afirma que “[...] seria ingênuo supor que a frequência da criança à escola seja suficiente [...]”, reportando-se aos processos de apropriação do saber sistematizado e da construção de funções psicológicas superiores definidas por Vigotsky (1998a) como instrumentos essenciais para que o indivíduo atue e transforme o meio social e também possibilite a apropriação de novos conhecimentos. Bronfenbrenner destaca a transição ecológica que se dá quando a criança passa do microssistema casa para o microssistema escola, por exemplo, como também outras que certamente vão ocorrer no contexto mais geral. “[...] cada uma dessas transições tem consequências no desenvolvimento humano” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 83). Por esse motivo a aproximação entre o mesossistema escola-família, numa perspectiva de colaboração, pode se tornar um aspecto potencializador do processo de desenvolvimento da criança.

6 MODELOS PRÁTICOS DE APROXIMAÇÃO DO MESOSSISTEMA FAMÍLIA E ESCOLA

A metodologia utilizada para a coleta de dados junto aos familiares, ou seja, *Design Thinking* para educadores, é uma abordagem possível de ser utilizada para evidenciar as necessidades de cada instituição de ensino em relação à participação da família e criar um modelo próprio para tornar mais assertiva essa relação visando o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

O envolvimento leva à colaboração de uma forma natural, ao mesmo tempo em que evidencia o comprometimento. Sendo assim, um modelo colaborativo precisa ser aberto, com objetivos claros e com avaliação das ações.

O modelo *Design Thinking* propõe cinco etapas, como já descrito neste trabalho, o que possibilita ir desde o diagnóstico de uma situação até um protótipo ao final da quinta etapa, que pode ser uma ação a ser implementada na escola. Relembrando os ciclos:

FIGURA 19 - CICLOS DO *DESIGN THINKING*



FONTE: Design Thinking para Educadores (<www.dtparaeducadores.org.br>).

Com um modelo como este do DT as escolas têm a possibilidade de planejar ações a partir de dados concretos, tendo a visão da representatividade de toda a comunidade escolar e, assim, atuar mais assertivamente em relação aos familiares dos alunos, tendo-os como copartícipes no processo de escolarização.

A presença nas escolas públicas nos diversos estados brasileiros, permite-nos conhecer e vivenciar ações que vêm apresentando bons resultados em relação à aproximação entre os dois contextos - escola e família - visando um processo colaborativo na formação das crianças. Neste estudo são apresentados dois modelos desenvolvidos em instituições de ensino, sendo um modelo desenvolvido com familiares de alunos da Educação Infantil e outro com familiares de alunos do Ensino Fundamental, em comunidades com características diferentes, em regiões brasileiras também diferentes.

A decisão por apresentar esses dois modelos (devidamente autorizados pelos seus idealizadores) é a de que, mesmo que a realidade das escolas brasileiras mostre a falta dessa relação assertiva entre o microsistema família e o microsistema escola, existem ações sendo desenvolvidas que vêm apresentando resultados significativos no processo de aproximação e colaboração entre eles. Os modelos aqui apresentados corroboram com a tese deste trabalho de que quando os pais recebem formação para o acompanhamento dos filhos na escola e em casa, o resultado do desenvolvimento das crianças tende a ser melhor. Em seguida a descrição resumida dos dois modelos selecionados.

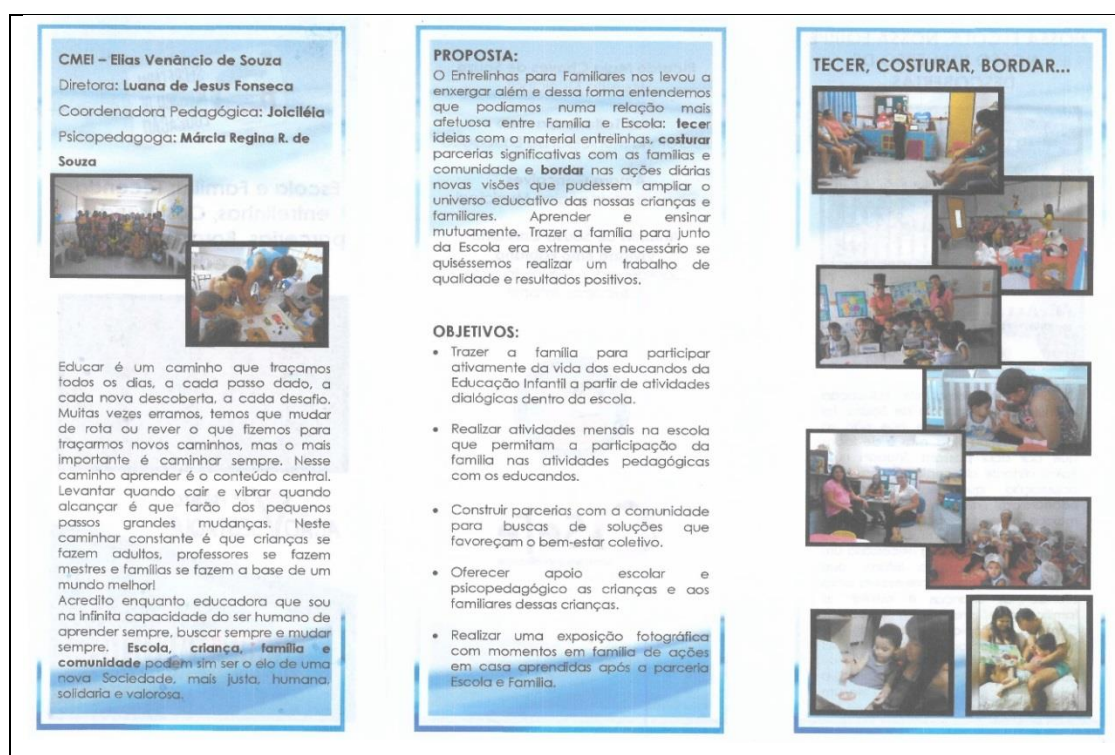
Modelo 1 – Título: “Família e escola: tecendo entrelinhas, costurando parcerias, bordando novos olhares educativos”. Realização: Centro Municipal de Educação do município Ribeira do Pombal, na região Nordeste do Brasil, no ano de 2016.

Nas palavras da educadora que desenvolveu o projeto, ao descrever a sua justificativa:

Começo este texto entonando palavras que mais parecem poesia, talvez porque sejam elas frutos de uma inspiração que hoje me move e me leva a acreditar que a educação não é apenas direito de todos e dever do Estado e da família, mas algo inerente à própria existência humana que nos alimenta, nos emociona, nos faz cidadãos, seres pensantes, transformadores e capazes de ir além. Acredito, enquanto educadora que sou, na infinita capacidade do ser humano de aprender sempre, buscar sempre e mudar sempre. Escola, criança, família e comunidade podem, sim, ser o elo de uma nova sociedade, mais justa, humana, solidária, valorosa. (SOUZA, 2016, p. 1).

O projeto estabeleceu vários objetivos, entre eles: trazer a família para participar ativamente da vida escolar do educando a partir de atividades dialógicas dentro da escola; trabalhar o desenvolvimento integral da criança (cognitivo, afetivo, social) através da parceria escola e família; construir parcerias com a comunidade na busca de soluções que favoreçam o bem-estar coletivo.

FIGURA 20 - FÔLDER DEMONSTRATIVO DAS AÇÕES DO PROJETO “FAMÍLIA E ESCOLA: TECENDO ENTRELINHAS, COSTURANDO PARCERIAS, BORDANDO NOVOS OLHARES EDUCATIVOS”



FONTE: Projeto: Família e escola: tecendo entrelinhas, costurando parcerias, bordando novos olhares educativos.

A metodologia utilizada pela equipe da escola para desenvolver o modelo de parceria entre escola e família foi delineado a partir de informações recebidas pelos próprios educadores, em cursos de formação desenvolvido por um sistema particular de ensino que presta serviços à rede municipal. Os conteúdos dos cursos, com foco na relação escola-família e o material gráfico fornecido para os familiares dos alunos da rede foram elementos motivadores, porém as ações que se desenvolveram na sequência foram de total criatividade da equipe escolar.

Iniciaram a primeira etapa, denominada “tecendo entrelinhas”, organizando o que definiram como “oficinas dialógicas criativas”, reunindo os familiares das

crianças. As oficinas apresentavam ambiente acolhedor, aberto ao diálogo, à participação efetiva dos familiares.

Como mote para as discussões durante as oficinas foram utilizados os próprios textos dos livros recebidos pelos familiares, da coleção *Entrelinhas para Familiares* - v. 1 (SOUZA, 2013) e v. 2 (SOUZA, 2014) -, cujos temas têm a ver com o desenvolvimento infantil, o relacionamento afetivo dos familiares com a criança, entre outros, conforme mostra o quadro a seguir.

QUADRO 10 - OFICINAS DIALÓGICAS CRIATIVAS

OFICINA 1	TEMAS TRABALHADOS	PARTICIPANTES
Família que ama: cuida, educa e dá afeto!	Amor, cuidado e educação. Crescer e se desenvolver em um ambiente afetivo.	200 (duzentos)
OFICINA 2	TEMAS TRABALHADOS	PARTICIPANTES
Família faz bem, valores e diálogos também!	Valorizar aspectos do desenvolvimento humano. Incentivar as expressões de uma criança.	205 (duzentos e cinco)

FONTE: Projeto Família e escola: tecendo entrelinhas, costurando parcerias, bordando novos olhares educativos.

Como a escola encontrava dificuldade para reunir os familiares num mesmo horário, organizaram as oficinas em diferentes horários de forma que todos os interessados pudessem participar. Conforme relato da escola, essa foi uma forma de possibilitar nesse primeiro momento da experiência que todos se aproximassem da escola e pudessem estar presentes.

Durante a realização das oficinas houve espaço para que todos se manifestassem. Palavras da professora que desenvolveu a experiência:

Consideramos de muito proveito cada momento, cada opinião discutida e cada aprendizagem trazida pelas famílias e levadas da escola para casa. Foram momentos emocionantes de desabaços e aprendizagem ímpar. Pudemos compreender melhor as nossas crianças, conhecendo de perto as angústias e alegrias com as quais convivem. Mas, principalmente, nos sentimos mais próximos das famílias e estas mais próximas de nós. Certamente a convivência em casa e as atitudes com os pequenos foram modificadas para melhor. (SOUZA, 2016, p. 5).

Considerando os relatos dos familiares participantes das oficinas, a escola percebeu que muitas coisas já apresentavam mudanças como a própria motivação dos familiares, o reconhecimento da importância dos momentos de reflexão

proporcionado nas oficinas, a tomada de consciência sobre a importância das atitudes afetivas, maiores cuidados e atenção com as crianças, entre outras. Ao final desta etapa, denominada “tecendo entrelinhas”, a escola diz já se sentir realizada pela conquista, pois na opinião de seus integrantes foi possível redescobrir o papel da escola e da família em conjunto.

Na segunda etapa, denominada “costurando parcerias”, foram realizadas duas ações distintas: A) participação rotativa de familiares em atividades com as crianças na própria escola. Com a média de três familiares por mês, por turma de alunos, foi possível possibilitar a participação de todos. Ao interagir acompanhando as orientações dos professores, os familiares entenderam a importância do que é trabalhado com as crianças no dia a dia, passando a valorizar mais esse trabalho, além de apresentar uma atitude colaborativa a partir de então. Os pais foram motivados recebendo um certificado de participação; B) Registro por parte de profissionais como psicopedagogo, técnico de enfermagem e gestor da escola sobre situações de crianças e de famílias que estejam necessitando de algum suporte fora da escola (consultas médicas, encaminhamentos, cadastro de trabalho, entre outros). A partir desses registros, a própria escola procura parcerias no próprio município tanto em órgãos públicos como em instituições privadas e na sociedade civil. Com isso, busca-se o bem-estar da família na qual a criança está inserida. A escola lembra que “o objetivo não é tornar o ambiente escolar num local assistencialista, mas levar a comunidade a perceber que a educação pode ser um caminho para muitas transformações na vida das pessoas” (SOUZA, 2016). Realizando essas atividades a escola entendeu que precisaria realizar ações que pudessem auxiliar ainda mais no processo de desenvolvimento das crianças que necessitam de atenção especial. Passaram, então, a desenvolver a terceira etapa da experiência.

Essa etapa, denominada “bordando novos olhares educativos”, caracterizou-se também por dois momentos: A) encontros educativos com os familiares e/ou responsável por cuidar das crianças que necessitavam de atenção especial, fosse por ordem cognitiva, social ou emocional. A organização de cada encontro previa, além do que seria trabalhado em termos de conhecimento para os familiares, ter o cuidado de que eles se sentissem confortáveis para perguntas, trocas de informações, entre outros; B) Atendimento individualizado feito por uma

psicopedagoga, para familiares cujas crianças necessitassem de atendimento especial.

Relata a educadora,

Aprendemos a lidar melhor com nossas emoções, tendo novos olhares acerca das crianças e montamos quadros significativos de intervenções que garantam o desenvolvimento das crianças e a orientação familiar. (SOUZA, 2016, p.7).

Os resultados alcançados, conforme relato da escola, são: participação efetiva da maioria das famílias nos trabalhos desenvolvidos na instituição escolar e em casa; conscientização das famílias acerca da importância da continuidade do acompanhamento escolar em casa; descoberta de talentos entre os familiares que participaram das atividades com as crianças em sala e continuidade desses familiares em novas atividades desenvolvidas pela escola; novos olhares das famílias sobre a Educação Infantil enquanto um ambiente de cuidar e educar, quando, anteriormente, a maioria delas acreditavam que as crianças apenas se alimentavam, brincavam e dormiam, sem um caráter de construção da aprendizagem; desenvolvimento de uma relação de acolhimento e responsabilidades entre escola e família; construção coletiva de soluções para problemas que envolvem o bem-estar da sociedade; surgimento da ideia da criação de um grupo de voluntários da comunidade e membros da escola com o objetivo de levar o afeto propriamente dito e a orientação para a comunidade; maior e melhor desenvolvimento integral das crianças na escola, com resultados visíveis de aprendizagem; crianças mais felizes e familiares mais equilibrados emocionalmente.

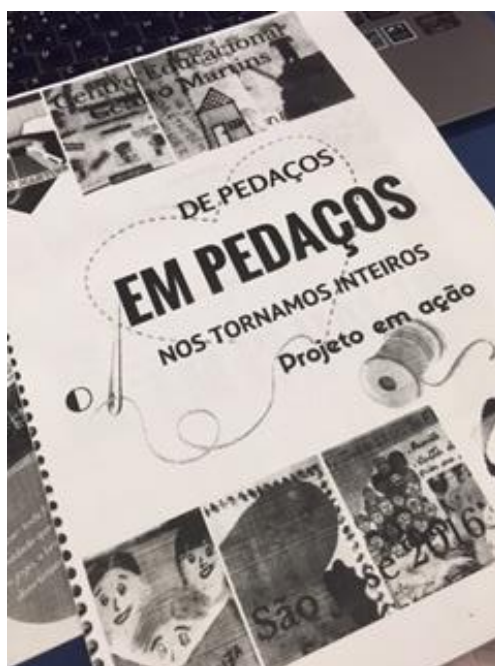
O trabalho desenvolvido no decorrer do ano letivo foi registrado tanto pela escola como pelos familiares por meio de fotografias, cuja exposição foi organizada pela escola e realizada ao término do ano. O projeto foi apresentado no seminário Prêmio Ação Destaque, em Curitiba, no final de 2016 e recebeu o prêmio oferecido pelo Sefe (Sistema Educacional Família e Escola) como destaque pelos resultados obtidos no trabalho com os familiares.

Modelo 2 – Título: “De pedaços em pedaços nos tornamos inteiros”.
Realização: Centro de Educação Municipal Ceniro Martins, município de São José, região Sul do Brasil, no ano de 2016.

Relata a diretora responsável pela coordenação da execução desse projeto que as ações tiveram início em 2015, motivados pelos materiais destinados aos familiares e cursos de formação desenvolvidos por um sistema educacional implantado na rede municipal de ensino. Segundo ela, os cursos de formação oferecidos por esse sistema auxiliaram para um diagnóstico sobre os motivos que levavam os alunos a se demonstrarem tão desmotivados para a aprendizagem. Os integrantes da escola chegaram à conclusão de que a família poderia ser um elemento fundamental de parceira para mudança do quadro apresentado. Foi, então, desenvolvido um projeto inicialmente denominado “Participe, a escola também é sua”, em que a escola começou a possibilitar momentos de diálogos com os familiares, orientando-os sobre essa ação em parceria. O resultado foi extremamente positivo em termos de melhorias na escola e desenvolvimento das crianças.

Com o sucesso dessa primeira etapa a escola decidiu dar continuidade em 2016, e daí surgiu o nome do novo projeto: “Pedaços”, aquilo que já havia sido construído no ano anterior, caracterizado por uma colcha de retalhos construída pelos familiares como símbolo do trabalho desenvolvido. Então veio a nova versão: “De pedaços em pedaços nos tornamos inteiros”.

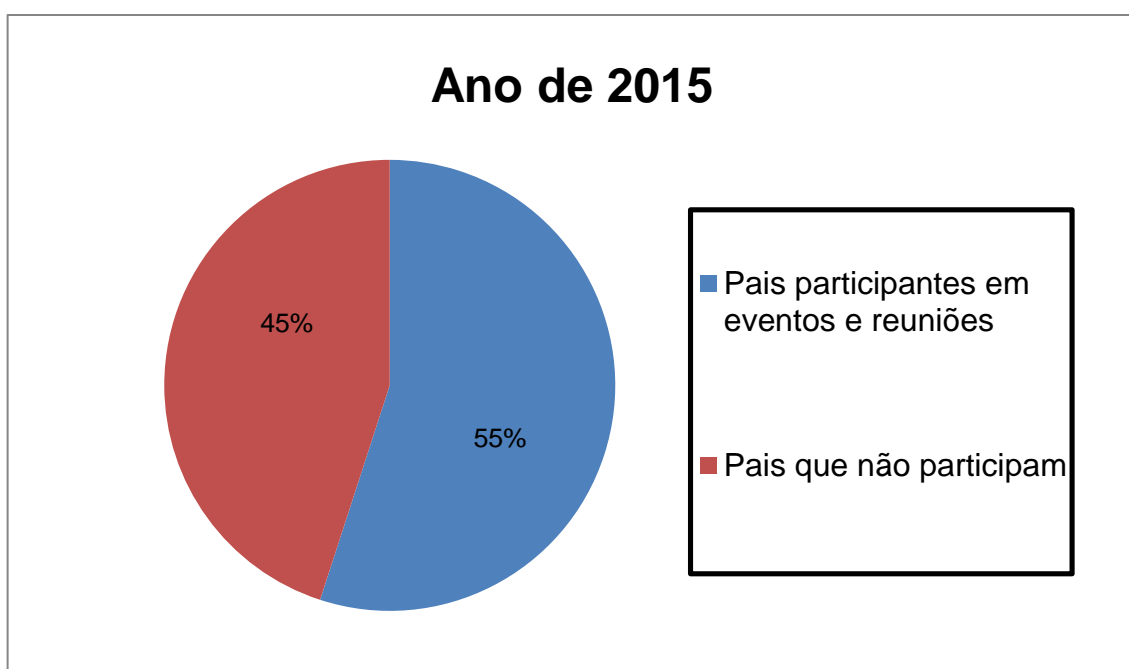
FIGURA 21 - CAPA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO “DE PEDAÇOS EM PEDAÇOS NOS TORNAMOS INTEIROS”



FONTE: Projeto “De pedaços em pedaços nos tornamos inteiros”.

Esse projeto teve como objetivos: integrar as famílias à escola possibilitando aos integrantes aprender e gostar de aprender; socializar ideias e argumentar sobre elas; descobrir diferentes linguagens. Também foi objetivo deixar claro aos familiares sobre os conhecimentos trabalhados na escola com as crianças, visando o compromisso, a responsabilidade, a organização e a reflexão, estabelecendo uma relação de confiança e colaborativa entre escola e família. Com isso a escola acreditava que o resultado com as crianças se tornaria melhor. A participação dos pais na escola precisava ser melhorada, conforme depoimento da diretora.

GRÁFICO 13 - PARTICIPAÇÃO DOS PAIS EM EVENTOS E REUNIÕES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL CENIRO MARTINS, EM 2015



FONTE: Projeto: "De pedaços em pedaços nos tornamos inteiros".

Com o suporte do material dos familiares, denominado *A escola e a família em parceria* (SOUZA, 2011), e utilizando das estratégias desenvolvidas no curso de formação de gestores com foco na metodologia desse material, a escola entendeu que trazer a família o mais próximo da escola poderia ser uma tarefa mais simples e decidiu colocar essa ideia em ação.

O projeto “De pedaços em pedaços nos tornamos inteiros” teve como propósito que, no mínimo, 80% dos pais participassem da vida escolar dos filhos, especificamente comparecendo às reuniões de pais, e na sua disponibilidade participar do grupo de pais, garantindo que os alunos realizem as lições de casa, estudem com comprometimento e que isto seja importante também para a sua família – participação efetiva dos pais na escola, apesar dos seus compromissos profissionais. (FRAGAS, 2016, p.3).

A escola, pautada na própria legislação como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, viu como uma solução para desenvolver um melhor trabalho em prol do desenvolvimento das crianças estabelecer parceria com os familiares, tornando-os conscientes do seu papel nesse processo, como a própria lei determina em seu artigo 12, que define que a escola deve criar processos de articulação com a família, além de mantê-la informada sobre sua proposta pedagógica e outras informações como frequência e rendimento do aluno. A Escola Municipal Ceniro Martins avançou nessa questão, além de aproximar os familiares cuidou para que tivessem uma formação adequada para essa participação.

Aproveitamos todas as oportunidades de contatos com os pais para passar a eles todas as informações sobre nossos objetivos, recursos, problemas e sobre questões pedagógicas. Com o passar dos dias notava-se que iam se comprometendo com a melhoria da qualidade escolar. (FRAGAS, 2016, p.7).

A escola tomou o cuidado de construir esses momentos de trocas e informações também de forma participativa.

Na relação família e escola, uma sempre espera algo da outra. E, para que isto de fato ocorra, a escola, como instituição formadora de cidadãos atuantes e de local onde os profissionais da educação trabalham, foi preciso que construíssemos coletivamente uma relação de diálogo em que cada parte envolvida teve seu momento de fala, mas também de escrita, onde existiu uma efetiva troca de saberes. (FRAGAS, 2016, p.7).

Sabendo dos compromissos do cotidiano das famílias, a diretora diz que se preocupou em analisar e respeitar alguns aspectos de forma a facilitar a participação dos familiares, uma vez que esse era o objetivo do projeto. Dentre esses aspectos destacam: oferecer opções de horários dos encontros com os familiares; manter os alunos esclarecidos sobre ações a serem tomadas; tornar as reuniões de pais mais formativas e menos informativas; criar oportunidades e espaços para acolhimento que propiciassem alegria de vir à escola, principalmente as mães ociosas que

começaram a fazer parte do dia a dia da escola, contribuindo e trocando experiências; troca literária entre os familiares; momentos de reflexão acerca das questões educacionais com especial importância à afetividade e limites.

Segundo a diretora, tais ações propiciaram um clima favorável e participativo entre pais e escola.

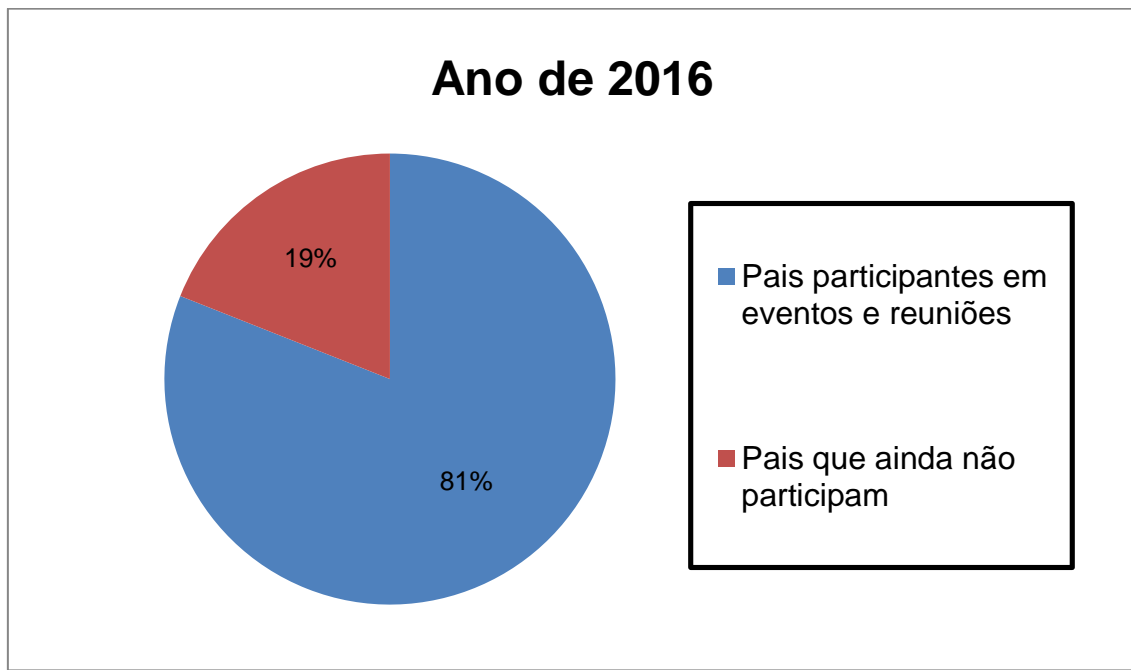
FIGURA 22 - FÔLDER DEMONSTRATIVO DO PROJETO “DE PEDAÇOS EM PEDAÇOS NOS TORNAMOS INTEIROS”



FONTE: Projeto “De pedaços em pedaços nos tornamos inteiros”.

Após a realização das atividades propostas pelo projeto e considerando as necessidades dos familiares na questão de possibilidades de horários, respeitando o tempo de todos e trazendo nos momentos de encontro com esses familiares assuntos que eram de interesse de todos, a diretora diz ter aumentado o interesse de participação.

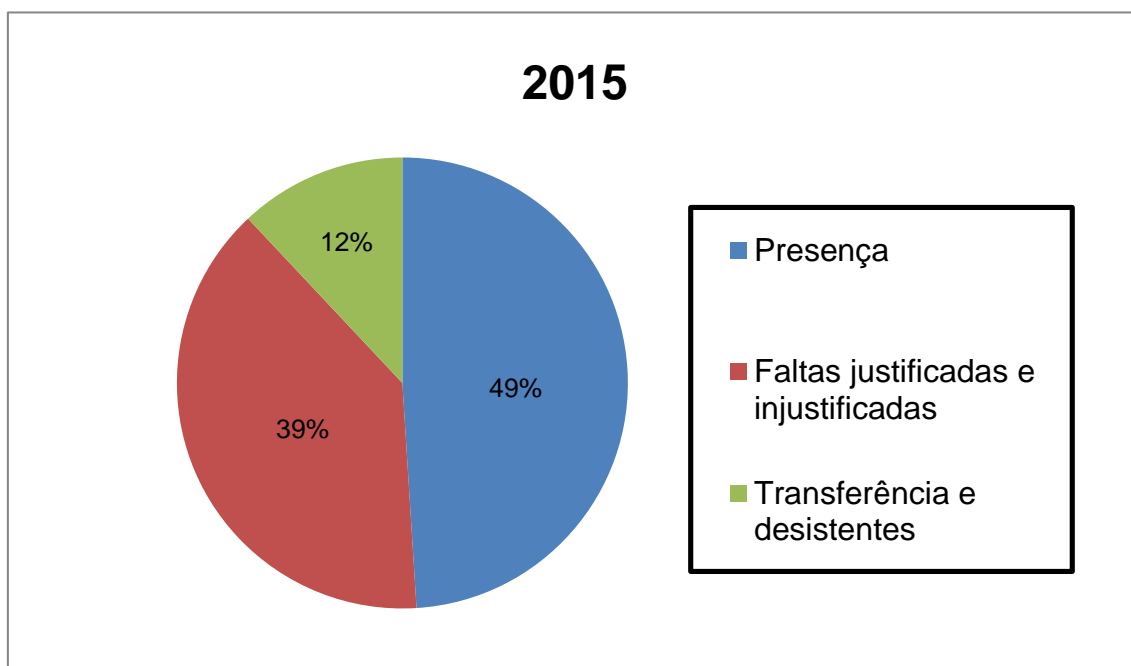
GRÁFICO 14 - PARTICIPAÇÃO DOS PAIS EM EVENTOS E REUNIÕES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL CENIRO MARTINS, EM 2016



FONTE: Projeto “De pedaços em pedaços nos tornamos inteiros”.

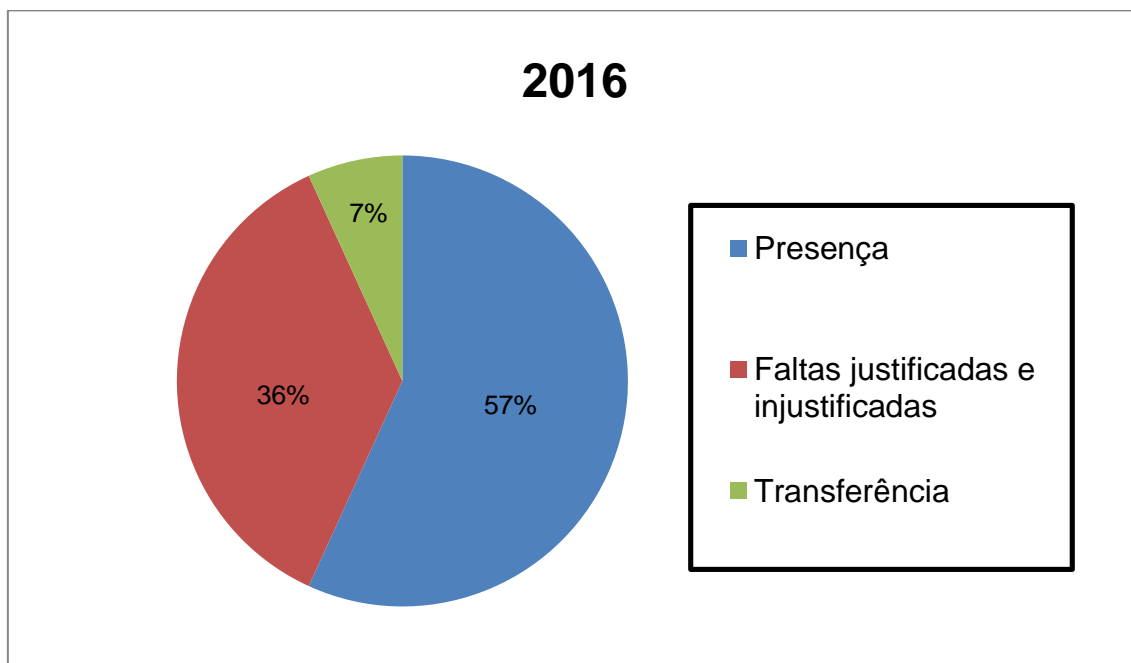
O resultado com as crianças também foi sendo percebido gradativamente. Para a escola foi um grande avanço o que ocorreu de um ano para o outro com o maior envolvimento dos familiares, conforme gráficos a seguir.

GRÁFICO 15 - FREQUÊNCIA ESCOLAR DOS ALUNOS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL CENIRO MARTINS, EM 2015



FONTE: Projeto “De pedaços em pedaços nos tornamos inteiros”.

GRÁFICO 16 - FREQUÊNCIA ESCOLAR DOS ALUNOS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL CENIRO MARTINS, EM 2016



FONTE: Projeto “De pedaços em pedaços nos tornamos inteiros”.

No decorrer de todas as etapas, embora o índice de participação de familiares participantes previsto tenha sido atingido, a escola considera que é preciso entender o motivo que ainda deixa um grande número de famílias distante da escola e está desenvolvendo ações para tentar estabelecer uma relação de confiança e respeito com essas famílias também.

A escola conclui o que foi proposto para esse ano letivo mostrando resultados que vão além da participação, ou seja, de efetiva aprendizagem dos alunos. Em resultados divulgados recentemente (últimas avaliações realizadas), a escola ficou em 1.º lugar em relação à Provinha Brasil e em 1.º lugar em proficiência no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) no município.

Dessa forma, a escola se permite dizer que:

A partir de reflexões podemos dizer e incentivar que as escolas atraiam os pais para dentro da escola. Hoje podemos nos considerar uma escola proativa, com percepção de si e agente capaz de iniciativas e, ao mesmo tempo, responsável por encaminhamentos das condições vivenciadas. Agimos com criatividade diante dos obstáculos e o nosso objetivo se cumpriu, com 81% da participação dos pais: observou-se o compromisso da família com a aprendizagem e o sucesso escolar dos filhos. (FRAGAS, 2016, p.9).

Ao falar sobre o prazo para execução do projeto, a escola faz uma observação dizendo que a determinação de um prazo seria como dizer que não se aprendeu nada com o projeto, uma vez que essa ação de parceira/colaboração entre escola e família precisa ser estimulada sempre para não se perder o que já foi conquistado e que ainda pode melhorar.

Os dois modelos práticos de aproximação entre escola e família aqui apresentados, como visto, foram desenvolvidos em instituições que atendem a dois níveis diferentes de escolaridade. O primeiro presta atendimento no nível de Educação Infantil e o segundo, no nível de Ensino Fundamental - anos iniciais. É sabido pelas próprias pesquisas existentes, e já descrito neste trabalho, que é decrescente a participação da família à medida que o nível de escolaridade da criança avança, como afirma Epstein (1992, p. 17): “À medida que os alunos entram na adolescência, muitos pais começam a perder contato com os filhos e com a escola dos filhos”.

Os modelos acima descritos trazem elementos que podem ser ampliados, modificados e adequados, caso necessário, para que se atinjam o objetivo proposto

de aproximação da família visando uma ação colaborativa em prol do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, uma vez que de alguma forma trouxeram propostas de aproximação considerando tanto os aspectos de conhecimentos necessários para a família como apoio afetivo e social.

A descrição desses modelos de aproximação se justifica justamente por, ao serem implantados, mostrarem que é possível uma aproximação e colaboração dos dois contextos - família e escola. Cada um dos contextos, com as suas funções específicas e diferenciados, vão assumindo papéis colaborativos à medida em que os resultados dessa parceria vão aparecendo no próprio desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Possivelmente existem outros projetos sendo desenvolvidos nas diferentes instituições brasileiras, porém como não são divulgados, o senso comum sobre a relação família e escola acaba prevalecendo. Não existem investimentos adequados para estimular essas ações, nem mesmo políticas públicas que garantam a efetivação e continuidade de tais modelos que mudam essa realidade.

Ao tomar a decisão de relatar sobre esses modelos de práticas colaborativas existentes em escolas brasileiras no corpo deste trabalho, teve-se a intenção de evidenciar a aproximação do que elas desenvolvem com os dados levantados pela pesquisa. As escolas buscaram uma forma de resolver uma demanda existente nelas - que não é só da escola, mas de uma realidade brasileira de maneira geral.

Para que se possam comprovar os dados apresentados pelas duas instituições de ensino, obviamente carece de um acompanhamento sistemático para verificar a fidedignidade dos resultados e a sua continuidade, o que poderia ser tema para outros trabalhos de pós-graduação acadêmica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar o desenvolvimento desta pesquisa acadêmica, tinha-se um sonho e, como afirmado no início, sonhos são interessantes se projetados e realizados. Segundo o mestre Paulo Freire (2014, p. 11), “Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens”. O sonho de ter uma pesquisa acadêmica focada na relação família-escola existia, porém engendrava ação. O projeto se estabeleceu e vem se concretizando neste momento, após ter seguido rigorosamente os trâmites necessários para fundamentação teórica, coleta de dados, análise, entre outros. Chega-se ao final desta etapa, em que foi possível atingir os objetivos propostos no início do trabalho, cujas considerações são traçadas a seguir.

Para alcançar o objetivo geral do trabalho, que é avaliar a relação família-escola a partir das atitudes educativas familiares e sobre sua relevância para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, foi realizada a investigação junto aos professores dos alunos de anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como de seus familiares. A teoria de Urie Bronfenbrenner deu suporte a essa investigação, uma vez que o modelo bioecológico por ele desenvolvido destaca a importância da inter-relação dos níveis ecológicos, concebidos como sistemas entrelaçados para o desenvolvimento humano e, também, por considerar o processo, a pessoa, o contexto e o tempo.

Para dar início a este estudo acessou-se nos bancos de dados brasileiros as publicações acadêmicas: artigos, dissertações e teses que pudessem evidenciar o que já vem sendo pesquisado e publicado em relação ao tema em discussão. Mostram as publicações que a questão do relacionamento entre família-escola vem sendo discutida e mudanças vêm ocorrendo, mas, como todo processo de mudança, exige disponibilidade, envolvimento e atitude, entre outros aspectos. Além disso, nem sempre se encontram ambientes propícios para que mudanças ocorram. Portanto refletir sobre o processo de mudança em relação à realidade que se tem, atualmente, suscita a necessidade de conhecer o que se produz, com vistas à implementação de inovações no relacionamento família-escola.

Na revisão de literatura feita a partir de acesso aos bancos de dados Scielo, Capes e BDTD, no período compreendido entre 2010 a 2016, identificaram-se 25

(vinte e cinco) artigos, 15 (quinze) dissertações de mestrado e 6 (seis) teses de doutorado referentes ao assunto tratado. Ao selecionar 4 (quatro) trabalhos com maior aproximação com este estudo, destacou-se em 3 (três) deles a teoria bioecológica do desenvolvimento humano, de Urie Bronfenbrenner, e em 1 (um) deles a teoria do desenvolvimento, de Lev Vigotsky.

Após leitura de todos os textos, percebeu-se que na maioria deles o relacionamento entre família e escola é discutido como uma necessidade para o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante, mas pouco se constata em relação ao que dizem os familiares sobre essa necessidade. Na maior parte das vezes os trabalhos evidenciam o posicionamento da escola, que reconhece a importância da aproximação, embora pareça se sentir sem muitas possibilidades diante da questão, e em poucos casos desenvolve ações para que isso ocorra.

Após levantamento das publicações, leitura e análise dos trabalhos encontrados, procedeu-se à pesquisa com professores de escolas públicas utilizando-se, como já descrito, instrumento com questões de múltipla escolha e questões abertas. Nas respostas das questões de múltipla escolha pode-se perceber a falta de assertividade no posicionamento dos professores quando se tratava da observação de comportamentos das crianças que evidenciassem as atitudes dos familiares. Essa falta de assertividade, como já retratado no corpo deste trabalho, pode pressupor uma área de conforto por parte dos professores ou uma dificuldade de tomar uma posição bem definida em relação às questões que envolvem a participação da família no processo de escolaridade das crianças. Diferentes motivos podem influenciar para que essa indefinição se estabeleça, como a falta de vínculo com os familiares, a rotatividade de professores nas escolas, o próprio distanciamento entre os dois contextos – família-escola.

As questões abertas, no entanto, possibilitaram um levantamento muito significativo em relação ao posicionamento dos profissionais da educação. Faz-se necessário trazer neste momento conclusivo algumas afirmações dos professores, pois destacam como esses profissionais percebem a participação da família no processo educativo e a sua importância.

Sobre o relacionamento das famílias com a escola, os professores consideram como atitudes importantes que os familiares procurem a escola de forma espontânea, demonstrando interesse por ela e pelo processo educativo dos filhos. Posicionam-se e afirmam que os familiares não devem ir até a escola

somente quando são chamados para atender a alguma demanda relativa ao comportamento ou para receber o boletim de notas da criança. Sobre o envolvimento da família em questões relativas à aprendizagem fica muito evidenciada a posição dos professores sobre a importância do acompanhamento da criança pelos familiares, não limitado ao acompanhamento diário dos cadernos, mas dando atenção à criança em diferentes situações, demonstrando interesse pelo seu desenvolvimento.

Os professores também se posicionam em relação à importância da família presente quando se trata dos comportamentos e sentimentos dos alunos. Em relação a isso destacam aspectos que se caracterizam como negativos no processo de desenvolvimento, como situações de falta de limites e de violência que se evidenciam, por exemplo, quando batem nos colegas na escola. Os professores dizem que o aluno reflete na escola o que vivencia em casa. Afirmam que os alunos que demonstram não ter acompanhamento efetivo dos familiares são os que apresentam problemas de comportamento, mostrando-se por vezes desorientados, desorganizados, indisciplinados. No entanto os aspectos positivos também são destacados quando a família é presente, evidenciando alunos alegres, carinhosos, participativos.

Constata-se, portanto, pelas respostas apresentadas pelos professores, que atitudes educativas dos familiares são relevantes para que a criança que se encontra na escola manifeste bom relacionamento com os colegas e com os professores, demonstre interesse em aprender, dedique-se aos afazeres escolares, tenha disponibilidade para participar das atividades e, além disso, mostre-se alegre, feliz.

Os núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006), definidos neste estudo como sendo Desenvolvimento Cognitivo e Desenvolvimento Social e Afetivo, abarcaram as atitudes educativas dos familiares, retratadas pelos professores como influentes no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, que são: auxiliar nas tarefas de casa, ter presença espontânea na escola, acompanhar o aprendizado, valorizar e demonstrar interesse pelas ações da criança, educar em valores evidenciando atitudes responsáveis e cultivar a afetividade.

Os dados relatados pelos familiares, também inseridos nos núcleos de significação, dizem respeito a auxiliar nas tarefas escolares, realizar leituras (a maioria da *Bíblia*), atender aos chamados da escola, conversar com os filhos, fazer

orações, realizar brincadeiras, fazer elogios e aplicar castigos. Algumas das percepções evidenciadas pelos professores estão de acordo com o que dizem os pais (familiares) sobre as atitudes em família, porém outras não, ou seja, os professores relatam atitudes educativas que na opinião deles são essenciais e estas não são relatadas pelos familiares.

E o que faz com que os familiares não tenham essa participação tão almejada pelos integrantes da escola? Será que a família que não é participativa tem consciência da falta que faz essa participação para o desenvolvimento dos filhos? Não seria o momento de se buscar estratégias para ouvir os familiares, falar sobre essas questões, apresentar informações, enfim, tentar ampliar os conhecimentos das pessoas envolvidas com a educação das crianças?

Sendo a escola um espaço educativo por excelência, transmissora dos conhecimentos historicamente acumulados, pode exercer o seu papel com maior propriedade se puder contar com a participação e colaboração efetivas dos familiares dos alunos.

No modelo bioecológico a pessoa é considerada como produto e produtora do desenvolvimento, pois influencia a direção dos processos proximais. Portanto para que a transição ecológica da criança entre família e escola se dê de forma mais saudável, é importante que ela perceba o envolvimento e a participação daqueles que compõem suas relações significativas que fazem parte desse processo (BRONFENBRENNER, 2011). Com isso, destaca-se o valor do papel dos familiares, dos professores e de outras pessoas envolvidas nos processos de transição ecológica da criança.

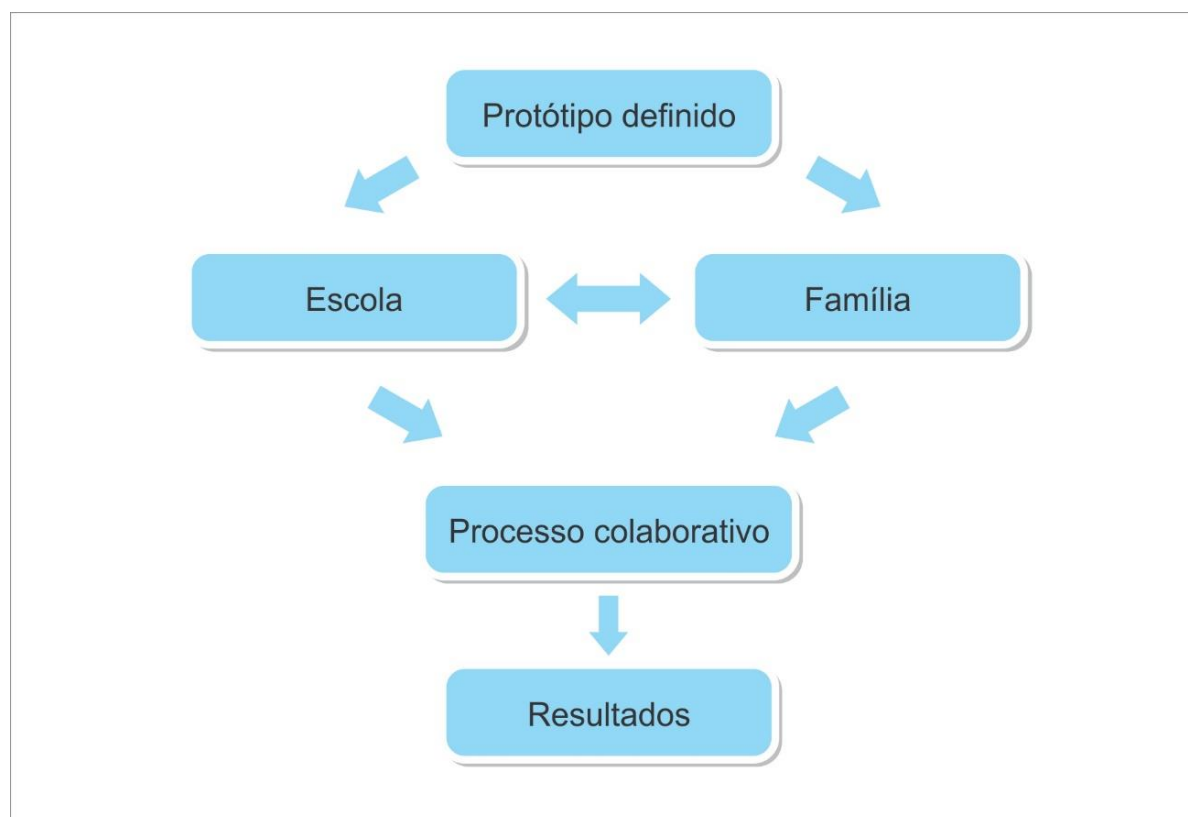
Os modelos colaborativos entre família e escola apresentados no corpo deste trabalho mostraram resultados alcançados na sua implantação. Uma das professoras atuante na escola em que um dos modelos foi aplicado afirma que a ação desenvolvida trouxe benefícios para as crianças, para os familiares e para a escola.

É importante ressaltar que esses modelos colaborativos destacados são ações desencadeadas pelas instituições de ensino, por iniciativa própria, pois são pouco evidentes ações de órgãos governamentais que proponham ou apoiem ações voltadas à participação da família na escola.

Considera-se a partir deste estudo que modelos colaborativos podem ser desenvolvidos pelas instituições de ensino, analisando-se previamente cada

realidade e definindo um protótipo dessa ação. Abaixo está a representação simbólica de um processo colaborativo entre escola e família.

FIGURA 23 - REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA DE UM PROCESSO COLABORATIVO



FONTE: SOUZA, 2017.

Utilizou-se o termo “protótipo” pela aproximação com o modelo da abordagem DT, porém o termo pode ser outro. Significa que é necessário definir um produto a ser desenvolvido pela comunidade escolar em que escola e família estejam totalmente envolvidas num processo colaborativo, visando resultados no desenvolvimento humano dos estudantes. A partir do protótipo é necessário colocar em prática o que foi pensado, idealizado, planejado. Durante a implementação se faz necessário observar os resultados que se evidenciaram, avaliar a partir dos objetivos ou metas propostos e prosseguir ampliando ações para o fortalecimento do modelo proposto.

Retomando o levantamento de publicações acadêmicas realizado para este estudo, nada foi localizado que retrate posicionamento de órgãos governamentais ou políticas públicas apoiando as ações das escolas para desenvolver projetos de

aproximação com os familiares. Algumas ações de redes de apoio foram localizadas, como a descrita por Benetti et al (2014), embora com foco no atendimento de crianças com severas dificuldades de aprendizagem, ou seja, não é um programa de cunho preventivo como há de se esperar para programas que visem à aproximação família-escola. Para Bronfenbrenner, 2011, p. 38:

O reconhecimento de que os processos de desenvolvimento humano são profundamente influenciados pelos eventos e condições do meio ambiente concede maior importância às políticas públicas e intervenções que têm efeito sobre a natureza do ambiente. Como consequência, eles têm efeitos significativos, frequentemente não previstos, sobre o desenvolvimento do crescimento das crianças, em famílias, nas salas de aula e em outros contextos.

O mesmo autor destaca ainda a necessidade de que os responsáveis pelas políticas públicas compreendam a necessidade de ações bem definidas e sobre como elas influenciam os diferentes ambientes a funcionar de forma a impulsionar o desenvolvimento humano.

Como dito anteriormente na revisão de literatura realizada, 4 (quatro) trabalhos apresentaram maior aproximação com o que se pretende neste estudo, ou seja, defender a tese de que se os familiares dos alunos recebem formação propiciada pela escola, podem compreender melhor o processo de desenvolvimento dos filhos e passar a agir de forma colaborativa com a instituição, já que o objetivo de ambas, escola e família, é comum em relação às crianças, mas nem sempre os pais têm clareza sobre isso. Segundo Reis (2013, p. 110), “[...] nem todas as famílias apresentam um envolvimento efetivo com o processo de aprendizagem dos seus filhos”. A autora ainda destaca um aspecto que faz parte da realidade em muitas comunidades em todo o Brasil: “A instabilidade e a precariedade nas condições de vida das famílias têm peso importante sobre o percurso e as formas de investimento que fazem na escolarização” (REIS, p. 110). Pelo texto fica claro que esse investimento está relacionado ao tempo e à dedicação aos estudos dos filhos.

A pesquisa realizada por Souza (2006) e outras pesquisas acadêmicas citadas no corpo deste trabalho, bem como em pesquisas de larga escala reconhecidas pelos órgãos oficiais brasileiros, aplicadas em diversos países, como é o caso do Pisa, retratam as necessidades evidentes em relação ao maior envolvimento entre os contextos de formação humana. No relatório sobre a última

avaliação Pisa, divulgado em 2016, está a informação de que é reduzido o número de pais de alunos com nível superior de ensino no Brasil, ficando atrás apenas da Indonésia, que tem o menor índice de adultos com curso superior na faixa etária que corresponde, aproximadamente, à idade dos pais de alunos participantes dessa avaliação realizada em diversos países.

A falta de formação acadêmica dos pais pode ser um dos fatores que dificulta a adequada participação do processo educacional dos filhos tanto no aspecto afetivo como cognitivo. Segundo Bronfenbrenner (2011, p. 107), estes são aspectos de “risco diferencial” que constituem os “nichos ecológicos”, os quais podem ser favoráveis ou desfavoráveis para o desenvolvimento. Porém nenhuma condição é impeditiva, pois, retomando a questão delimitada no estudo, o fato de os pais não terem realizado um curso superior não significa que não possam compreender os aspectos do desenvolvimento humano. Mais um motivo que corrobora com a tese deste trabalho no sentido de que dentro de uma proposta de formação das famílias, propiciada pela escola, os familiares têm a oportunidade de se apropriar de informações que a escola pode proporcionar e que, muitas vezes, ressaltam diferenças nas relações familiares.

Szymansky, no seu vasto estudo sobre a relação família-escola, traz em publicações uma discussão sobre a possibilidade de a instituição escolar possibilitar abertura para esclarecimentos às famílias sobre o processo educacional. Retoma em uma de suas publicações a ideia da educação libertadora proposta por Paulo Freire, a qual transcende os limites da educação formal. Sobre isso, diz que “Aplica-se, também, à formação de pais e mães e é uma orientação segura para a criação de um ambiente que favorece o desenvolvimento humano [...]” (SZYMANSKY, 2009, p. 39).

Após ser realizada a discussão sobre os dados evidenciados pela pesquisa, sentiu-se a necessidade de retomar a reflexão sobre a atitude de culpabilização tão presente no discurso de professores e de pais. Muitas pesquisas refletem sobre o fato de que o insucesso escolar tem sempre um culpado. Por um lado a família delega à escola, por outro lado a escola delega à família para buscar uma explicação. Tal fato já está evidente, não contribui para a mudança da condição de aprendizagem da criança. É apenas um complicador do relacionamento entre os dois contextos. Segundo pesquisa de Lima (2015, p. 501), é uma relação de causalidade que gera acusações entre família e escola, sendo assim, “Uma visão

sistêmica pode contribuir para que haja uma responsabilização compartilhada entre as partes do sistema, de modo a reorganizarem as estratégias com os alunos [...]”. A autora ainda diz que uma reorganização pode possibilitar o alívio das tensões entre os ambientes escola e família, dessa forma o trabalho com os estudantes pode ser favorecido.

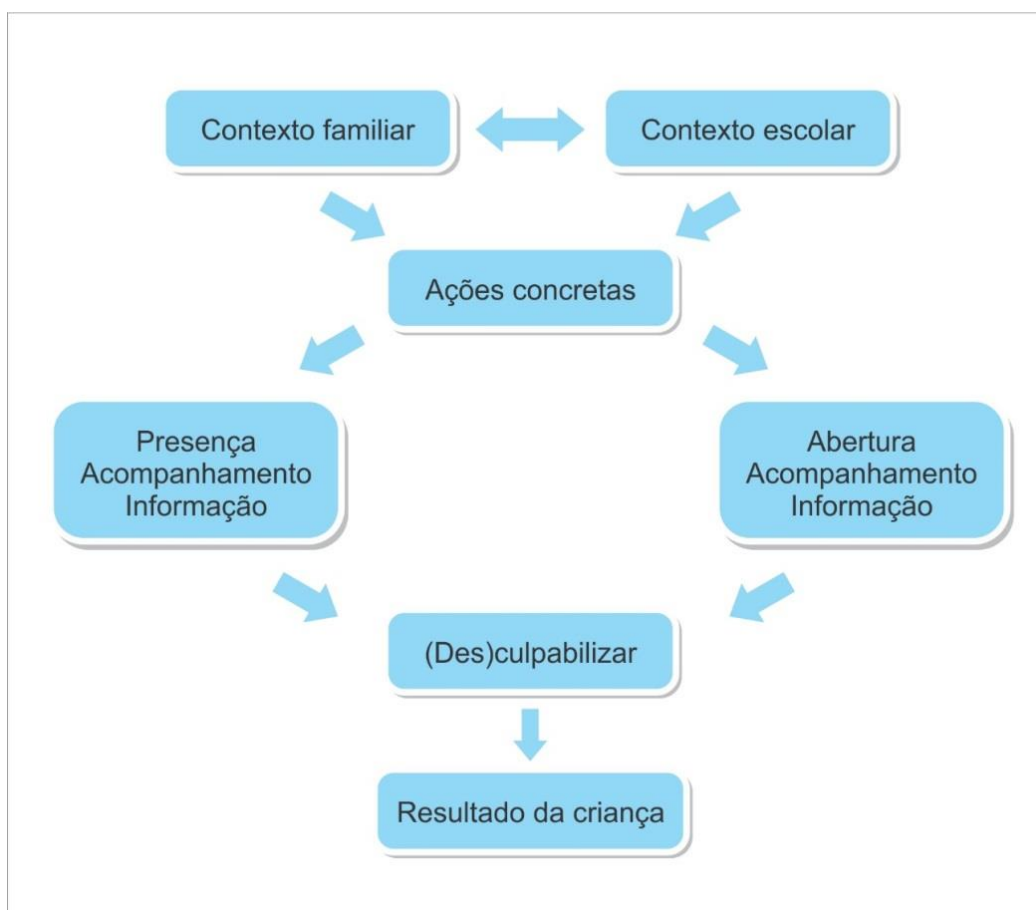
Portanto sobre o aspecto “culpabilização” pelas dificuldades que o estudante possa enfrentar, situação muito presente no mesossistema família-escola, retoma-se a definição do mesossistema (BRONFENBRENNER, 2011, p. 23), em que fica reforçada a importância das inter-relações saudáveis entre os vários ambientes, uma vez que estes têm interferência direta no desenvolvimento das pessoas neles inseridas.

O aspecto de culpa de uma instituição pela outra com relação ao insucesso da criança é uma questão que carece de discussão e solução dentro da própria comunidade escolar. Sem julgamento de quem tem ou não razão, família ou escola, espera-se que haja concordância de posicionamentos considerando ser a criança única e dependente da inter-relação entre os diferentes ambientes. É possível traçar estratégias para que isso ocorra considerando o próprio destaque feito pelos professores nos dados coletados, ou seja, valorizando a presença, o acompanhamento e a informação por parte dos familiares.

Se na visão dos professores é importante, por exemplo, que a criança seja acompanhada pela família nas atividades escolares a serem realizadas em casa, é essencial saber qual a percepção dos familiares sobre essa questão. Da mesma forma, se é necessário e importante, na visão dos professores, que os familiares tenham presença espontânea na escola, que eduquem os filhos com base em valores humanos e demonstrem atitudes afetivas, esses familiares necessitam de momentos de reflexão ou mesmo de conscientização sobre essas questões, o que poderia ocorrer em encontros de diálogo na escola. A culpa de uma instituição pela outra pode estar exatamente na falta de diálogo entre ambas, o que poderia minimizar esse conflito. Oliveira et al (2010, p. 106) diz que “[...] as posturas relacionadas a esta relação caracterizam-se por ser defensivas e acusativas, como se cada um buscasse se justificar e encontrar razões para a desarmonia que caracteriza tal relação”.

O esquema a seguir apresenta uma proposição de como o mesossistema família-escola pode atuar para desconstruir essa visão de culpa e construir uma relação saudável em prol do desenvolvimento dos estudantes.

FIGURA 24 - REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA DO PROCESSO DE (DES)CULPABILIZAÇÃO



FONTE: SOUZA, 2017.

A representação simbólica acima demonstra, portanto, que os contextos familiar e escolar podem e devem atuar conjuntamente, cada um na sua função como contexto educativo, desenvolvendo ações concretas no cotidiano, tendo em vista a formação humana e a aprendizagem da criança.

Importante destacar que a educação, por sua importância na consecução de um processo de humanização, é um direito garantido às crianças desde a Constituição Federal de 1988. Porém para que realmente se efetive é prioritário que todos os envolvidos no processo educativo assumam postura comprometida com sua garantia.

No ambiente familiar, como a própria coleta de dados evidenciou, é necessário que haja a presença constante da família, o acompanhamento da aprendizagem dos filhos e, ainda, que a família esteja sempre informada sobre as ações desenvolvidas pela escola como aspectos importantes para a educação.

As ações constantes no diagrama anterior - abertura, presença, acompanhamento, informação -, quando presentes no mesossistema família-escola, podem influenciar para reduzir o processo de culpa de uma instituição pela outra, uma vez que possibilitam resultados perceptíveis no desenvolvimento humano das crianças. Na pesquisa deste trabalho essa questão foi destacada pelos participantes, como “Buscar meios para ampliar o aprendizado: relação escola/família.” (PJT10). Concorda-se aqui com Szymansky (2009, p. 23), que diz que o ambiente “[...] é constituído pelas relações entre as pessoas e é fundamental a natureza desses vínculos interpessoais no processo de desenvolvimento”.

A escola, por ser a instituição responsável pela transmissão do conhecimento científico, reúne condições para facilitar a aproximação com a família, além de que a própria legislação brasileira prevê ser esta uma das funções da escola. Conforme a LDB 9.394/96, Art. 12. (BRASIL, 1996), “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”.

Portanto um processo colaborativo mais consistente pode ocorrer quando a escola facilita a comunicação e fornece informações que são essenciais e importantes para que os familiares tenham maiores conhecimentos sobre o processo educacional, além do acompanhamento sistemático dos alunos quanto ao desenvolvimento e à aprendizagem.

Porém, a situação vivida pela sociedade brasileira, na atualidade, leva a algumas reflexões. Temos atualmente um contexto favorável para mudanças, para renovação? Não estariam os familiares e os professores preocupados com tantas adversidades pelas quais passam atualmente, que não tomam como relevantes os processos colaborativos, ou seja, deixam que cada instituição cumpra um papel em relação à formação das crianças, sem que ações conjuntas sejam valorizadas, otimizadas? Aspectos para serem considerados.

Levando-se em consideração o posicionamento dos professores sobre a importância do envolvimento dos familiares no processo educacional dos filhos e a

constatação de que é reduzido o número de familiares que apresentam esse envolvimento, pelos mais diversos motivos já apontados, este estudo levanta essa reflexão sobre a necessidade de aproximação dos familiares junto à escola. Mais que isso, reforça a ideia de que a escola é um microsistema importante para a relação com a família em prol da formação dos cidadãos brasileiros e, portanto, é detentora de condições necessárias para proporcionar às famílias dos estudantes momentos de formação que possibilitem a construção de um processo colaborativo.

O elemento “tempo” trazido pelo modelo bioecológico necessita ser considerado, evidentemente, nesse processo. Toda mudança, transformação, demanda tempo. No caso de mudanças de comportamentos humanos não só o tempo cronológico, pois no decorrer desse tempo tem-se a influência de culturas, de políticas, da própria maturidade das pessoas - neste caso, das crianças - e também o tempo que demanda para a sensibilização e conscientização dos familiares. Pelos aspectos discutidos fica evidente que as díades, os diferentes contextos e a cultura, ao se relacionarem, são influentes no curso do desenvolvimento dos seres humanos.

Nesta pesquisa foi estabelecida a tese de que se formarmos os pais (familiares) em atitudes educativas, ou seja, para que criem a cultura de acompanhamento efetivo do processo de escolaridade dos filhos, estes tendem a apresentar melhor desenvolvimento e aprendizagem. No entanto entende-se que para cada comunidade há de se pensar num projeto único, partindo do princípio de que é necessário conhecer as famílias das crianças, suas condições de vida, sua formação e suas práticas educativas cotidianas.

Além disso é necessário se despir da crença de que família precisa ter determinada estrutura para ser funcional. A família pode ser funcional independentemente da forma que está organizada, sendo importantes os laços de respeito e afetividade existentes entre os membros que a compõe.

Se a instituição escolar se posicionar com disponibilidade para pensar em todos esses aspectos, traçar um planejamento e agir, é possível que sejam criados modelos para formação de familiares. Esses modelos, ao serem colocados em prática, podem contribuir com o processo educativo visando o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. A escola terá a possibilidade de contribuir com os familiares para que criem a cultura de participação efetiva no desenvolvimento dos

filhos. São experimentos que podem se tornar uma realidade em determinada comunidade e também se estender para outras comunidades, dependendo do resultado que possam apresentar, pois “Experimentos criados como reais são reais em suas consequências” (BRONFENBRENNER, 1977, p. 529).

Com este estudo, que possibilitou uma avaliação sobre a relação família-escola com vistas ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças, cumpre-se esta etapa que faz parte de um sonho – o sonho de criar um trabalho que venha a contribuir com a sociedade brasileira, com o olhar para uma educação almejada e ainda não existente em nosso país. Muito além de tê-lo em forma escrita, espera-se que este trabalho possibilite gerar outras reflexões e ecológicas direções de pensamentos e ações que possam ser utilizados a favor da educação, considerada pela própria fundamentação deste estudo como processo de humanização.

8 LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES DE AMPLIAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo apresentou, na visão da pesquisadora, dois aspectos limitadores. O primeiro diz respeito à revisão de literatura, cuja busca se fez intencionalmente por publicações nacionais, para verificar o que se produz sobre o tema na realidade brasileira. Este estudo pode ser ampliado se consideradas as publicações de bancos de dados internacionais.

O segundo limitador considerado é o número de instituições de ensino participantes da pesquisa, cujo resultado é válido para determinada comunidade. Porém pode ser ampliado tomando outras proporções.

O estudo aponta para possibilidades de ampliação da pesquisa, que pode abranger um contingente maior de escolas e comunidades e, com isso, evidenciar dados que possam contribuir para a melhoria do processo educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. *Revista Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, 2006, p. 222-245.

ALEXANDRE, S. Estratégias para promover a aproximação família-escola. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Beja. Beja, 2012.

AMARAL, A. I. ; RABELLO, M. C. Alunos de baixo desempenho OCDE 2016. Disponível em: <<http://tracegp.sesi.org.br/handle/uniepro/192>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

ARAÚJO, M. S. Família, escola e sucesso escolar. Lisboa: Coisas de Ler Edições, 2015.

ARROYO, M. G. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARBOSA, A. J. G.; ROSINI, D. C., PEREIRA, A. A. Atitudes parentais em relação à educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, set.-dez. 2007, v. 13, n. 3, p. 447-458.

BARBOSA, A. J. G. Inventário Geral de Atitudes em relação à Educação Inclusiva - IGAEI. São Paulo: Autor, 2005.

BENETTI, I. C.; GRISARD, E., FIGUEIREDO, O. Estado, família e escola como contextos promotores de aprendizagem e desenvolvimento. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/viewFile/2838/pdf_26>. Acesso em: 11 mar. 2014.

BRANDT, R. On parentes and schools: a conversation with Joyce Epstein. *Educational Leadership*, Alexandria, USA, 1989, n. 47, p. 24-27.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 2 nov. 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1998.

BRASIL. Resolução CNS 466/2012. Ministério da Saúde. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 3 ago. 2015.

BRASIL. Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

BRASIL. Resumo de resultados nacionais do PISA 2015. Disponível em:<<https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>> Acesso em: 11 dez. 2016.

TODOS pela Educação. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

BRONFENBRENNER, U. Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos. Tradução: André de Carvalho Barreto. Revisão técnica: Sílvia H. Koller. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. Toward an Experimental Ecology of Human Development, Cornell University. American Psychologist. July, 1977. Disponível em: <<http://cac.dept.uncg.edu>>. Acesso em: 28 out. 2016.

CABRAL, A. Dicionário de psicologia e psicanálise. Rio de Janeiro: Expressão Cultural, 1971.

CAIRNS, R. B.; CAIRNS, B. D; (in BRONFENBRENNER, 2011). A ecologia social ao longo do tempo e do espaço. Tradução: André de Carvalho Barreto. Revisão técnica: Sílvia H. Koller. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CASTRO, C. de M. A prática da pesquisa. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

COLACINO, A. F. A função da escola: convergências e divergências na expectativa da família e da escola na formação da criança. Dissertação de Mestrado. UNESP, 2016.

CRATO, N. Os pais e as mães do sucesso dos alunos portugueses. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2016/12/08/sociedade/noticia/os-pais-e-as-maes-do-sucesso-dos-alunos-portugueses-1754140>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

DANTAS, H. et al. Piaget, Vigotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DESSEN, M. A.; JUNIOR, A. L. C. A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. A ciência do desenvolvimento humano: desafios para a psicologia e a Educação. Curitiba: Juruá, 2014.

DESIGN Thinking para Educadores. O que é *Design Thinking*? Disponível em: <http://www.dtparaeducadores.org.br/site/?page_id=7>. Acesso em: 25 jul. 2016.

DESIGN Thinking para educadores. Disponível em: <www.dtparaeducadores.org.br>; <<http://www.dtparaeducadores.org.br/site/download-de-capitulos>>. Acesso em: 6 fev. 2017.

DINIZ, E.; KOLLER, S. H. O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico. Educar, Curitiba, n. 36, p. 65-76, 2010. Editora da UFPR.

EPSTEIN, J. L.; CONNORS, L. J. A colaboração escola e família no 3.º ciclo e no ensino secundário. Revista ESES, Santarém, 1992, p. 17-22.

EPSTEIN, J. L. Desenvolvimento e sustentação de programas de investigação parceria escolar, familiar e comunitária. Resumo dos cinco anos de pesquisa do NNPS. Universidade Johns Hopkins, Baltimore, 2005.

FERNANDES, A. P. et al. Envolvimento parental na tarefa escolar. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educação. São Paulo, n. 3, set./dez. 2014, p. 529-536.

FORTUNATTI, A. A educação infantil como projeto da comunidade: crianças. Educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. A abordagem de San Miniato para a educação de crianças: protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo possível. Edizioni ETS: Firenze, 2014.

FRAGAS, R. C. De pedaços em pedaços nos tornamos inteiros. In: SEMINÁRIO PRÊMIO AÇÃO DESTAQUE, 2016, Curitiba. Anais... Curitiba: Sefe 2016.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia dos sonhos possíveis. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRUSEC, J. E. Atitudes e convicções dos pais: impacto sobre o desenvolvimento da criança Enciclopédia sobre o desenvolvimento da primeira infância. University of Toronto, Canadá, Fevereiro, 2006.

HICKMANN, A. A. As relações interpessoais na perspectiva de Vigotsky. 111 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Curitiba, UFPR, 2015.

KOLLER, S. H. et al. Ecologia do desenvolvimento humano. Pesquisa e intervenção no Brasil. Organizadora: Sílvia H. Koller. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

_____. Manual de Produção Científica. Porto Alegre: Penso, 2014.

LIMA, T. B. H.; CHAPADEIRO, C. A. Encontros e (des)encontros no sistema família-escola. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 19, n. 3, set./dez. 2015, p. 493-502.

LURIA, A. R. The making of mind. Vygotsky, in The Making of Mind. Cambridge: MA, Harvard University Press, 1979. Disponível em: <<https://marxismocritico.files.wordpress.com/2012/06/lurisvygotsky.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2016.

MACHADO, N. J. Ensaios em mil toques. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.

MAHONEY, A. A. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. In: PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). Psicologia & educação: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2002.

MATURANA, A. P. P. M.; CIA, F. A educação especial e a relação família-escola: análise da produção científica de teses e dissertações. Revista Quadrimestra da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo, v. 19, n. 2, maio/ago. 2015, p. 349-358.

_____. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2004.

MICHAELLIS. Moderno dicionário de língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MINETTO, M. F.; LÖHR, S. S. Crenças e práticas educativas de mães de crianças com desenvolvimento atípico. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 59, jan./mar. 2016, p. 49-64.

MOLL, L. C. Vigotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Tradução: Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artmed, 1996.

MORIN, E. Ciência com consciência. Tradução: Maria D. Alexandre; Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. Introdução ao pensamento complexo. Tradução: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. S. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MOREIRA, L.; CARVALHO, Ana M. A. Família e educação: olhares da psicologia. São Paulo: Paulinas, 2008.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 28, 2005.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 27, n. 1, 2010.

PANPLIN, R. C. O. Dimensões da relação família-escola: programa de intervenção para professores como agentes de promoção do envolvimento parental. 218 f. Tese de Doutorado em Educação Especial. São Carlos, UFSCar, 2010.

PARO, V. H. Qualidade do ensino: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PATIAS, N. D. et al. Bater não educa ninguém: práticas educativas parentais coercitivas e sua repercussão no contexto escolar. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 4, out./dez. 2012, p. 981-996.

PEIXOTO, F.; RODRIGUES, P. (2005). Atitudes parentais em relação ao desempenho acadêmico dos filhos e sua relação com o autoconceito, auto-estima e motivação. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (p. 803-818). Braga: Universidade do Minho.

PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

PINHEIRO, T.; ALT, L. Design Thinking Brasil: empatia, colaboração e experimentação para pessoas, negócios e sociedade. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

POLONIA, A. C; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola: relações família-escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 2, 2005, p. 303-312.

PORTILHO, E. M. L. Aprendizagem ao longo da vida. *Revista Cenário Rural*, Brasília, ano 3, n. 1, 2008.

REGO, T. C. Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

REIS, J. S. A relação família-escola: a experiência de uma escola pública da periferia de Salvador. 127 f. Dissertação de Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea. Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2013.

REVISTA Educação, São Paulo, ano 17, n. 201, 2014, p. 47.

ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A; ZAGO, N. Família & escola: Novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, J. C. F. dos. Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SCOPEL, R. R.; SOUZA, V. C.; LEMOS, S. M. S. A influência do ambiente familiar e escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem: revisão de literatura. *Revista CEFAC*, São Paulo, 2012, v. 14, n. 4, p. 732-741.

SCRIPTORI, C. C. Entre o autoritarismo e a autoridade: o papel dos pais pela via do diálogo. *Nuances: estudos sobre educação*. Presidente Prudente. São Paulo, jan./dez. 2010, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 169-183.

SOUZA, J. C. M. Os significados construídos na e pela relação família-escola: um estudo com pais e educadores. 102 f. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

SOUZA, O. C. A. de. A escola e a família em parceria. Curitiba: Sefe, 2011.

_____. As representações de educadores sobre aprendizagem de alunos que recebem acompanhamento da família. Dissertação de Mestrado em Educação, 69 f. Curitiba, UFPR, 2006.

_____. Amor, cuidado e educação. v. 1. Curitiba: Sefe – Sistema Educacional Família e Escola, 2013. (Coleção Entrelinhas para Familiares)

_____. Crescer e se desenvolver em um ambiente afetivo. v. 2. Curitiba: Sefe – Sistema Educacional Família e Escola, 2014. (Coleção Entrelinhas para Familiares)

SOUZA, M. R. R. Família e escola: Tecendo entrelinhas, costurando parcerias, bordando novos olhares educativos. In: SEMINÁRIO PRÊMIO AÇÃO DESTAQUE, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Sefe 2016.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Tradução: Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SZYMANSKY, H. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2009.

ULLER, W. **As experiências escolares e os projetos de vida dos jovens**. Curitiba: Appris, 2014.

UNESCO. **Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009 Educação**. Unesco, 2012.

VIANNA, M. et al. **Design Thinking: inovação em negócios**. Rio de Janeiro: MJV Press, 2012.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

APÊNDICES

Apêndice A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PROFESSORES

PROFESSORES	
ORIENTAÇÕES GERAIS	
<p>Neste questionário que o Sr./a Sra. irá responder, gostaríamos de saber o que realmente pensa sobre cada questão; então seja o mais sincero(a) possível. Não existe resposta certa ou errada. Todas essas informações serão mantidas confidenciais, o que significa que seu nome não será divulgado. Se você tiver dúvida pode perguntar ao pesquisador.</p>	
<p>Nome:.....Código :..... Escola:..... Função: Data:...../...../.....</p>	
<p>1. Relação Família e escola</p> <p>. Os seus alunos recebem acompanhamento da família para as questões escolares? <input type="checkbox"/> Todos sim <input type="checkbox"/> Todos não <input type="checkbox"/> Alguns sim, outros não <input type="checkbox"/> A maioria sim <input type="checkbox"/> A maioria não</p> <p>. Os familiares dos seus alunos atendem os chamados da escola? <input type="checkbox"/> Todos sim <input type="checkbox"/> Todos não <input type="checkbox"/> Alguns sim, outros não <input type="checkbox"/> A maioria sim <input type="checkbox"/> A maioria não</p> <p>. Os familiares dos seus alunos procuram a escola, espontaneamente, para obter informações sobre o(a) filho(a)? <input type="checkbox"/> Todos sim <input type="checkbox"/> Todos não <input type="checkbox"/> Alguns sim, outros não <input type="checkbox"/> A maioria sim <input type="checkbox"/> A maioria não</p> <p>. Os familiares dos seus alunos valorizam as ações da escola? <input type="checkbox"/> Todos sim <input type="checkbox"/> Todos não <input type="checkbox"/> Alguns sim, outros não <input type="checkbox"/> A maioria sim <input type="checkbox"/> A maioria não</p>	
<p>2. Desenvolvimento Humano</p> <p>Com base na convivência diária com seus alunos você percebe que:</p> <p>. Evidenciam receber orientação dos familiares sobre o relacionamento com colegas e professores?</p>	

() Todos sim () Todos não () Alguns sim, outros não () A maioria sim () A maioria não

Evidenciam atitudes afetivas vivenciadas em família?

() Todos sim () Todos não () Alguns sim, outros não () A maioria sim () A maioria não

. Relatam receber elogios dos familiares?

() Todos sim () Todos não () Alguns sim, outros não () A maioria sim () A maioria não

. Manifestam que participam de atividades culturais com os familiares?

() Todos sim () Todos não () Alguns sim, outros não () A maioria sim () A maioria não

. Relatam brincadeiras realizadas em família?

() Todos sim () Todos não () Alguns sim, outros não () A maioria sim () A maioria não

. Se o Sr./a Sra. percebe diferenças no comportamento dos alunos que evidenciam as ações acima e os que não evidenciam, por favor, relate o que percebe.

.....

3. Aprendizagem

. As solicitações de atividades para serem realizadas em casa são sempre atendidas pelos alunos?

() Todos sim () Todos não () Alguns sim, outros não () A maioria sim () A maioria não

. Os alunos que apresentam dificuldades para realizar as tarefas em casa são auxiliados pelos familiares?

() Todos sim () Todos não () Alguns sim, outros não () A maioria sim () A maioria não

. Existem ações diferenciadas dos familiares dos alunos com maior ou menor desempenho escolar?

() Todos sim () Todos não () Alguns sim, outros não () A maioria sim () A maioria não

. Por favor, liste ou descreva algumas ações da família que, na sua percepção, fazem diferença na aprendizagem dos seus alunos:

.....

.....
.....
.....
.....

Agradeço pela sua colaboração.
A pesquisadora

Apêndice B - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS FAMILIARES

ATIVIDADE *DESIGN THINKIN* – EMPATIA/DESCOBERTA

Esta atividade da qual você irá participar contribuirá para o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica que visa contribuir com a melhoria do processo educacional das crianças.

Gostaríamos de saber o que o Sr./a Sra. realmente pensa sobre cada questão; então seja o mais sincero(a) possível. Não existe resposta certa ou errada. Todas essas informações serão mantidas confidenciais, o que significa que **seu nome não será divulgado em nenhum documento da pesquisa.**

O Sr./A Sra. deverá preencher os dados abaixo e, em seguida, participar da atividade em grupo que resultará nas respostas às questões, de forma coletiva.

Se o Sr./a Sra. tiver dúvida pode perguntar ao pesquisador.

Nome:.....

Pai/mãe ou responsável pelo aluno(a):.....

Turma:..... Data:...../...../.....

TEMAS	QUESTÕES
<p>RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No dia a dia o Sr./a Sra. conversa com seu(s)/as filho(s)/a(s) sobre a escola? • O Sr./a Sra. vai até a escola: quando é chamado, quando há festividades ou espontaneamente para saber sobre a vida escolar do(a) filho(a)? • Atende sempre às solicitações da escola em relação a atividades da criança a serem realizadas com a família? • Na sua opinião, educar a criança é obrigação da família, da escola ou de ambas?
<p>DESENVOLVIMENTO HUMANO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Há uma prática de diálogo (conversa) no cotidiano da sua família? • Como o Sr./a Sra. (pai e/ou mãe) reage diante do bom comportamento do seu(a) filho(a)? E diante do mau comportamento? • O Sr./a Sra. faz alguma atividade com os(as) filhos(as) que considera indispensável na rotina da família? • O Sr./a Sra. delega a responsabilidade por alguma atividade da casa ao seu(a) filho(a)?
<p>APRENDIZAGEM</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como acontece a realização das tarefas escolares? Alguém o(a) ajuda? • Além das tarefas de casa seu(a) filho(a) faz outras atividades que o ajudam nos estudos? Quais? • O Sr./a Sra. proporciona a seu(a) filho(a) momentos de leitura? Como isso ocorre? • O Sr./a Sra. poderia listar três atividades que realiza sempre com seu(a)s filho(a) para estimulá-lo(a) ou ajudá-lo(a) nos estudos?