

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
DOUTORADO EM PSICOLOGIA  
TESE DE DOUTORADO

LUIZA MARIA DE OLIVEIRA BRAGA SILVEIRA

**A INTERAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA FRENTE AOS  
PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO DA CRIANÇA:  
UMA PARCERIA POSSÍVEL?**

Profa. Dra. ADRIANA WAGNER  
Orientadora

PORTO ALEGRE, 2007.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
DOUTORADO EM PSICOLOGIA  
TESE DE DOUTORADO

**A INTERAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA FRENTE AOS PROBLEMAS DE  
COMPORTAMENTO DA CRIANÇA: UMA PARCERIA POSSÍVEL?**

Tese apresentada no Curso de  
Doutorado em Psicologia da  
Faculdade de Psicologia da Pontifícia  
Universidade Católica do Rio Grande  
do Sul, como requisito parcial para a  
obtenção do título de Doutor em  
Psicologia.

LUIZA MARIA DE OLIVEIRA BRAGA SILVEIRA

ORIENTADORA: DRA. ADRIANA WAGNER

PORTO ALEGRE  
2007

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
DOUTORADO EM PSICOLOGIA  
TESE DE DOUTORADO

LUIZA MARIA DE OLIVEIRA BRAGA SILVEIRA

**A INTERAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA FRENTE AOS PROBLEMAS DE  
COMPORTAMENTO DA CRIANÇA: UMA PARCERIA POSSÍVEL?**

Comissão Examinadora:

---

Profa. Dra. Adriana Wagner  
Presidente

---

Profa. Dra. Helena Beatriz Kochenborger Scarparo - PUCRS

---

Profa. Dra. Leda Lísia Franciosi Portal –PUCRS

---

Profa. Dra. Maria Inês Corte Vitória – PUCRS

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

S587i Silveira, Luiza Maria de Oliveira Braga  
A interação família-escola frente aos problemas de comportamento da criança: Uma parceria possível?/  
Luiza Maria de Oliveira Braga Silveira. – Porto Alegre, 2007.

Tese (Doutorado) Relações Familiares, Psicologia Escolar. Faculdade de Psicologia; Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUCRS.

1. Relação família-escola 2. Práticas educativas 3. Problemas de comportamento na infância.

I. Silveira, Luiza Maria de O. B. II. Wagner, Adriana (Orientadora) III. Título

CDU. 159.92:316.357.2

Bibliotecária Responsável  
Gilda Helena de O. B. Silveira  
CRB 10/412

## SUMÁRIO

1. Resumo	7
2. Abstract	8
3. Introdução	9
4. Artigo Teórico - Os problemas de comportamento na infância: Distintos olhares, múltiplos fatores	13
5. Artigo Empírico 1 – A interação família-escola frente aos problemas de comportamento da criança: Estudos de Caso	36
6. Artigo Empírico 2 - A relação família-escola e as práticas educativas: A visão de pais e professores	71
7. Considerações Finais	95
8. Anexos	99
Anexo 1 – Entrevista dirigida com pais e professores	
Anexo 2 – Entrevista Semi-dirigida com pais e professores	
Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	
Anexo 4 – Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS	

## RESUMO

A presente tese de Doutorado analisa as continuidades e discontinuidades da relação família-escola frente aos problemas de comportamento da criança, investigando as práticas educativas parentais e escolares e as explicações que as sustentam, bem como a existência de ações conjuntas frente ao problema. O trabalho é constituído por três artigos que se apóiam no referencial ecológico-sistêmico. O primeiro artigo apresenta uma discussão acerca da etiologia dos problemas de comportamento na infância sob três perspectivas teóricas distintas, ressaltando a importância de entendê-los face a complexidade dos contextos de socialização da criança, tais como a família e a escola. No segundo artigo realizou-se quatro estudos de caso, entrevistando pais e professores de crianças, em idade escolar, que apresentavam problemas de comportamento na escola. Nesses casos, verificou-se que a interação família-escola é permeada por três elementos (eixos): entendimento do problema de comportamento da criança, as práticas educativas utilizadas e as orientações e/ou dinâmica da escola. Observou-se que a ambivalência quanto ao entendimento do problema de comportamento da criança atravessa-se às práticas educativas utilizadas por pais e professores, assim como estas mostram-se descontínuas e pouco conhecidas, tanto pela família em relação à escola, como o contrário. Esses resultados apontaram também para uma delimitação rígida das fronteiras família-escola, que parece associar-se à dificuldades na comunicação entre os sistemas. A família mostrou-se submissa ao saber da escola, isentando-se de críticas e questionamentos acerca da função educativa e orientações da escola, especialmente na esfera familiar. Evidenciou-se também, que há uma carência de modelos integrativos família-escola. No segundo estudo, onde se comparou as práticas educativas de pais e professores em doze situações específicas, observou-se maior heterogeneidade das práticas na família do que na escola, onde estas se mostraram, predominantemente, de caráter indutivo. A diferença heterogeneidade X homogeneidade das práticas educativas no contexto familiar X escolar pode ser explicada pela distinta natureza da relação e da função educativa de pais e professores. O pouco conhecimento da família a respeito do contexto e das práticas educativas escolares sinaliza a delimitação rígida de fronteiras entre estes sistemas, o que reforça a submissão da família aos conhecimentos e orientações da escola. Evidenciou-se que as ações conjuntas apontadas pelos participantes reforçam o caráter orientador e curativo da escola perante a família. A família aparece guiada pela escola e assim, pouco se permite questionar a respeito dos conhecimentos que possui e da realidade escolar que é experienciada pelos filhos. A importância de uma interação família-escola que promova a integração dos contextos de socialização das crianças, assim como permita a definição de papéis e funções educativas de forma clara, mostrou-se urgente.

**Palavras-chave:** relação família-escola; práticas educativas; problemas de comportamento na infância; educação.

## ABSTRACT

This Doctoral research analyses the family-school relationship and its continuity and discontinuity at child behavior problem, investigating the parenting and scholar practices and the explanations who sustained them. Also were verified if family and school planned joined activities in face of child behavior problems. This work is composed by three articles had as backup an ecological contextual perspective. Initially, it showed a discussion through the etiology of child behavior problem at three theoretic perspectives, indicating the importance of comprehend them in face of socialization contexts complexity, like family and school. There were utilized two distinct qualitative methodologies, study of cases and content analysis, to understand family-school interaction and their elements. At the first research were realized four study of cases, answering parents and teachers of scholar age child that presented behavior problem at school. In these cases, were verified that family-school interaction is linked with three elements: child behavior problem comprehension, child-rearing practices and the school orientations. Were observed that child behavior problem comprehension influence the teachers and parents' child-rearing practices, as well as, them were unknown and discontinuous form family and school each other. These results pointed also rigid boundaries at family and school that seem to associate with communication difficulties between the systems. The family showed it self submitted to scholar knowledge, not criticizing nor questioning through the educative and orientation function of the school, especially at familiar sphere. Even was evidenced that were a lack of integrative family-school models. In the second study, were compared the educative practices between teachers and parents' child at twelve situations, observing more heterogeneity in the family's educative practices. At school the educative practices focused on the inductive character. The difference between heterogeneity X homogeneity of educative practices at family X school context may be explained by the distinct nature of educative functions of parents and teachers. The few family knowledge about the context and the educative practices school, revealed the rigid boundaries between the systems, reinforcing the family submission toward school ideas and orientations. It was showed that the joint activities related by the participants also reinforce the supremacy of school orientations. The family seemed to be guide by the school and not questioning its knowledge nor the school reality experienced by the child. The importance of family-school interaction who promotes an integration at the socialization child contexts, as well as allowing clear educative functions, was showed as urgent.

**Key-words:** family-school relationship; educative practices; child behavior problems; education.

## INTRODUÇÃO

Uma diversidade de debates tem permeado a instituição escolar e a família, pondo em questão as funções e tarefas educativas da família e da escola. Nessas interlocuções observa-se que tanto uma como a outra procuram apoiar-se mutuamente, mas desencontram-se nesse interjogo acerca das responsabilidades educativas. Partindo de um referencial ecológico-sistêmico, a interdependência desses sistemas (familiar e escolar) é incontestável, e as queixas de um reverberam-se no funcionamento do outro. De quem é a responsabilidade de educar as crianças além dos conteúdos formais? Quais são as tarefas da família na educação dos filhos? E quais são responsabilidades da escola, visto que as crianças passam tanto tempo na escola e que esta deve também ensinar os valores morais e sociais? Quando a escola e a família não conseguem cumprir a tarefa de socializar as crianças, como encaram o problema?

Alguns destes questionamentos surgiram como motivadores e se mantiveram como instigadores de todo estudo. Essa tese examina, neste referencial teórico, como está sendo vivenciada e exercida, atualmente, a interação família-escola quando uma das principais tarefas, de ambos sistemas, apresenta falhas: a socialização das crianças. O interesse por este tema surgiu frente aos questionamentos da banca examinadora da minha dissertação de mestrado. Investigando a qualidade da relação fraterna e seus preditores, observamos que a intervenção parental era o principal fator de interferência nas relações entre iguais dentro da família. A partir daí, interessei-me em aprofundar estudos sobre as formas de exercício da função parental e suas repercussões nas relações intra e extra-familiares.

Aliada a tais questões, minha experiência como psicóloga e consultora escolar destacava constantemente a importância da interação família-escola e seu caráter interdependente na prática psicológica escolar. Assim, surgiu a idéia de investigar e conhecer as formas de interação família-escola, para assim, potencializar os espaços de interlocução e intervenção,

tanto na família como na escola. Ao iniciar a busca bibliográfica para definirmos mais especificamente em que situações iríamos pesquisar a interação família-escola, deparamo-nos com uma grande quantidade de estudos sobre o fenômeno acerca de temas como fracasso e evasão escolar, assim como dificuldades de aprendizagem. Por isso, questionamo-nos sobre a necessidade de examinarmos tal fenômeno frente às dificuldades psicológicas, especialmente de socialização, uma vez que esta é uma tarefa que compete a ambos sistemas.

A socialização das crianças é tarefa que compete tanto à família (através da socialização primária e secundária) como à escola. No contexto familiar, esse processo se dá por meio de ações educativas dos pais, que buscam ensinar à criança e promover sua conduta pró-social; chamadas de práticas educativas parentais. A escola, por sua vez, constitui-se por excelência, um lugar de socialização e de aprendizagem, sendo que a socialização das crianças se dá efetivamente neste espaço, em tempos e formas diversos.

Estudos empíricos atuais têm evidenciado que a utilização de práticas educativas coercitivas tende a preponderar nas interações entre pais e professores com crianças que apresentam problemas de comportamento (Alvarenga & Piccinini, 2001; Belsky, Jaffee, Hsieh & Silva, 2001; O'Leary & Vidair, 2005; Stollmiller, 2001). A utilização de determinadas práticas educativas parentais e escolares associa-se à avaliação dos problemas de comportamento da criança e às justificativas (explicações) de pais e professores acerca dos mesmos (Dodge, Petit & Waters, 1991; Jouriles et al., 1991), revelando possíveis continuidades ou descontinuidades frente à utilização das mesmas. De forma semelhante, a comunicação entre pais e professores é favorável à socialização e ao aproveitamento escolar das crianças, facilitando um processo de continuidade entre os sistemas (Dowling, 1996; Deslandes, Bouchard & St-Amant, 1998; Sugai & Horner, 2002), que é visto como positivo para o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais.

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo compreender as continuidades e as discontinuidades entre a família e a escola na tarefa de socialização de crianças, em idade escolar, que apresentam problemas de comportamento na escola, investigando as explicações acerca da utilização das práticas educativas escolares e familiares e a forma como se expressa a intersecção entre os sistemas. Desta forma, este trabalho está estruturado de acordo com a resolução nº 02/2004 do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUCRS, que estabelece que a Tese do Curso de Doutorado em Psicologia deverá ser composta de um artigo teórico e dois empíricos. O primeiro artigo apresentado versa sobre a etiologia dos problemas de comportamento na infância, intitulado “Os problemas de comportamento na infância: Distintos olhares, múltiplos fatores”. Neste trabalho, apresentamos uma discussão a respeito da etiologia dos problemas de comportamento na infância à luz de três teorias psicológicas: comportamental (a partir do modelo ‘da coerção’ de Patterson e colegas), psicanalítica (utilizando o referencial de Anna Freud e Winnicott) e ecológica-sistêmica (conforme o modelo de Bélsky). Pontuamos a necessidade de utilizar-se de um modelo que ultrapasse a linearidade na compreensão do fenômeno, permitindo analisar os problemas de comportamento nos dois principais contextos de socialização da criança (escola e família). Destacamos a importância do modelo da parentalidade eficiente (baseado no modelo ecológico-sistêmico) que se fundamenta nos conceitos de reciprocidade e interdependência, das relações e dos sistemas, respectivamente. Apresentamos também dados de pesquisas atuais sobre o tema que corroboram a importância de considerar-se todos os elementos dessas interações, tanto como causas como conseqüências, simultaneamente.

O segundo artigo apresentado é intitulado: “A interação família-escola frente aos problemas de comportamento da criança: Estudos de caso”. Nele buscamos discutir a interação família-escola, identificando continuidades e discontinuidades na relação entre os sistemas. Analisamos quatro estudos de caso, entrevistando pais e professores das crianças

indicadas pela escola como apresentando problemas de comportamento no ambiente escolar. Os estudos de caso seguiram a metodologia de Yin (2005), objetivando especificamente a ‘construção da explicação’. Construímos o mapa explicativo de cada caso, sendo que cada um foi analisado de acordo com três eixos, estabelecidos a partir das falas dos participantes e da revisão da literatura: entendimento dos problemas de comportamento da criança, práticas educativas utilizadas e dinâmica e orientações da escola. Os eixos foram identificados como elementos centrais na interação família-escola. A partir dessa análise, os casos foram cruzados, e evidenciamos elementos importantes na interação dos sistemas, como: ambivalência frente ao problema de comportamento, dificuldades na comunicação, descontinuidade e desconhecimento das práticas educativas utilizadas revelando uma rígida delimitação de fronteiras entre eles; assim como a importância da equipe escolar e idéias de submissão da família ao saber da escola.

O terceiro artigo intitula-se “A relação família-escola e as práticas educativas: A visão de pais e professores”, e trata de compreender das continuidades e descontinuidades da relação família-escola através da análise das práticas educativas comparando a percepção de pais e professores, assim como a existência de estratégias conjuntas entre os sistemas frente às dificuldades da criança. Para tanto, comparamos as práticas educativas indutivas e coercitivas utilizadas por pais e professores em doze situações específicas e analisamos qualitativamente (análise de conteúdo) as ações conjuntas descritas pelos participantes. Os resultados apontaram maior heterogeneidade das práticas educativas parentais em comparação às escolares, um maior conhecimento das professoras a respeito do contexto familiar do que o contrário, assim como o fato das ações conjuntas revelarem um caráter de orientação da escola sobre a família.

No final deste documento são apresentadas as considerações finais sobre o processo de construção da pesquisa, reflexões acerca dos resultados e das limitações do estudo.

## Os problemas de comportamento na infância: Distintos olhares, múltiplos fatores

Luiza Maria de Oliveira Braga Silveira  
Adriana Wagner

### RESUMO

O presente artigo apresenta e discute a etiologia dos problemas de comportamento na infância à luz de três teorias psicológicas: comportamental, psicanalítica e ecológico-sistêmica, destacando a importância desta última. Inicialmente apresenta-se o “modelo da coerção” de Patterson e colegas, destacando a importância das interações pais-filhos e as variáveis determinantes dos problemas de comportamento/transtorno anti-social. Posteriormente, apresenta-se a compreensão psicanalítica baseada nas idéias de Anna Freud e Winnicott, ressaltando a importância do desenvolvimento do ego/superego, internalização de regras, privação e convergência das pulsões agressivas e libidinais para o desenvolvimento normal. Por fim, apresenta-se o modelo ecológico-sistêmico de Belsky sobre os problemas de comportamento, integrando variáveis como: características individuais (dos pais e da criança), história familiar dos pais, relações conjugais e entre a família e os demais sistemas (redes de apoio). Os modelos teóricos foram discutidos com vistas à ampliação da compreensão desse fenômeno, destacando a importância de não se privilegiar aspectos psíquicos ou ambientais, mas sim integrá-los, entendendo-os de forma interdependente.

**Palavras-chave:** problemas de comportamento; infância; etiologia.

### ABSTRACT

This article presents and discuss the etiology of child problem behavior highlighted of three psychological theories: behavioral, psychoanalysis and ecological-systemic, emphasizing the importance of last one. Initially it is presented the ‘coercion model’ of Patterson and colleagues, pointing the importance of parents-child relationship and the determinant variables of child behavior problem and anti-social behavior. After these, the psychoanalytical comprehension, based on Anna Freud and Winnicott’s ideas, is presented, revealing the significance of the ego and the superego development, rules internalization, depravity and convergence of aggressive and sexual drives to the normal development. At least, is showed the Belsky ecological-systemic model about behavior problems, integrating the variables: individual characteristics (parents and children), parent’s family history, marital and systemic relationship. The theory models were discussed toward amplifying the phenomenon comprehension, pointing the importance of not give privilege for psychological or ambient aspects, but joint them, understanding them as interdependents.

**Key-words:** etiology, behavior problems; infancy.

## **Introdução**

Os estudos sobre a família e a educação de crianças e adolescentes têm adquirido cada vez mais importância nos meios de comunicação, tanto em espaços acadêmicos como informais. Normalmente, estes estudos buscam conhecer e destacar o valor das ações educativas dos pais e da família frente às dificuldades de comportamento dos filhos, tanto em relação a comportamentos considerados “normais” como “desviantes”. A maioria dos estudos que discutem este tema da educação familiar centra-se nas estratégias/ações educativas parentais disfuncionais, ou seja, nas práticas educativas parentais, associando-as ao rendimento/fracasso escolar e os transtornos de conduta/comportamento em adolescentes (Deslandes, Bouchard & St-Amant, 1998; Dodge, Petit & Bates, 1994; Ferreira & Marturano, 2002; Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg & Ritter, 1997; Olson, Bates, Sandy & Lanthier, 2000; Petit, Bates & Dodge, 1997; Zdanowicz, Pascal & Reynaert, 2004).

Estudos atuais revelam que os problemas de comportamento são freqüentemente associados a dificuldades na escola e na vida familiar de crianças e adolescentes, como fracasso escolar (Deslandes, Bouchard & St-Amant, 1998; Ferreira & Marturano, 2002; Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg & Ritter, 1997), problemas de relacionamentos interpessoais (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Deslandes, Bouchard & St-Amant, 1998; Dodge, Petit & Bates, 1994; Grusec & Goodnow, 1994) e violência intra e extra-familiar (Belsky, 1990; Belsky, Jaffee, Hsieh, & Silva, 2001; Patterson, Reid & Dishion, 1992; Petit, Bates & Dodge, 1997). De forma geral, a literatura classifica os problemas de comportamento em dois grupos: de externalização ou de internalização. Os *problemas de externalização* são aqueles que consistem na transgressão de normas morais, realização de atos de violência e danos a terceiros; enquanto os *problemas de internalização* referem-se a condutas de isolamento e rechaço social, insegurança e exclusão, como não se relacionar com outros, ser constantemente enganado ou injustiçado (Ceballos & Rodrigo, 2003; Hoffman, 1994). Muitas

vezes, os primeiros são percebidos com maior frequência visto que “incomodam” e repercutem mais no ambiente social imediato (colegas, amigos, professores, familiares e pessoas em geral).

Entendemos que os problemas de comportamento implicam no aumento de conflitos, assim como na dificuldade da criança em manejá-los, e por isso revelam dificuldades na socialização (Bordin, Mari & Caeiro, 1995). Por isso, reveste-se de grande importância a busca pelo conhecimento dos processos que podem gerar tais dificuldades comportamentais e assim intervir e favorecer a qualidade das interações familiares e entre os sistemas que se ligam à família no processo de socialização das crianças. Dessa forma, este artigo pretende apresentar a etiologia dos problemas de comportamento, especialmente na infância, a partir de três perspectivas teóricas: comportamental, psicanalítica e ecológico-sistêmica, discutindo a relevância deste último modelo frente à complexidade do fenômeno. A escolha por tais referenciais teóricos deve-se a sua representatividade na Psicologia e sua consistência (construídas com fortes bases empíricas, construtos coerentes e aplicabilidade técnica), além de aprofundarem-se no estudo dos problemas de comportamento na infância.

## **1. Os problemas de comportamento segundo a Teoria Cognitivo-Comportamental: O modelo da Coerção**

Nos estudos realizados com base no modelo comportamental, o papel dos pais e as ações educativas dos mesmos são pontos cruciais na compreensão e desenvolvimento dos problemas de comportamento. Um importante estudo dentro desta abordagem foi o de Diana Baumrind, que começou no século passado, por volta dos anos 60. A autora pesquisa acerca da educação parental, destacando a importância do papel dos pais na educação e socialização dos filhos, criando o conceito de *estilo parental* (Baumrind, 1965). A partir deste, nomeou-se também as *práticas educativas parentais*, que se diferenciam dos estilos por serem pontuais em situações específicas, enquanto os estilos contemplam valores, práticas, atitudes e

expressões parentais (Baumrind, 1996; Darling & Steinberg, 1993; Hoffman, 1975, 1994; Reppold, Pacheco & Hutz, 2005; Reppold, Pacheco, Bardagi & Hutz, 2002).

Um modelo bastante utilizado em estudos nacionais e internacionais para a compreensão dos problemas de comportamento, é o de Patterson e colegas (Pacheco, 2002; Pacheco, Alvarenga, Reppold, Piccinini, & Hutz, 2005; Patterson, Reid & Dishion, 1992), chamado de “Modelo da Coerção”. Segundo este modelo, os comportamentos agressivos apresentados na infância tendem a se agravar na adolescência, pois existe a manutenção da agressividade dos filhos nas interações familiares e entre iguais. Acredita-se que tanto os comportamentos pró-sociais como anti-sociais são aprendidos nas interações favorecidas pelo contexto familiar e também recebem contribuições do ambiente; assim como, têm seu desenvolvimento influenciado por exigências ambientais somadas às características desenvolvimentais do próprio indivíduo (Pacheco et. al., 2005).

Com relação às ações dos pais, estes tendem a mostrar-se inconsistentes no reforçamento de comportamentos positivos, valorizando-os pouco e, ao mesmo tempo, fracassam na utilização de técnicas disciplinares que possam diminuir a frequência dos comportamentos desviantes. Desse modo, nas famílias onde se observa a presença de problemas de comportamento de externalização nos filhos tende a existir uma disciplina severa e inconsistente, assim como baixo envolvimento, monitoramento e supervisão parental (Pacheco et. al., 2005; Petit, Bates & Dodge, 1997; Reppold, Pacheco & Hutz, 2005). Segundo Patterson e colegas (1992) é freqüente nestas famílias o uso de técnicas como reforçamento negativo e punição física, bastante criticadas quanto a sua eficácia para a modificação de comportamentos.

Além da influência das práticas parentais, o modelo de Patterson, Reid e Dishion (1992) traz importante contribuição, ao destacar também as variáveis contextuais que favorecem a aparição de determinantes deste fenômeno. Estas variáveis contextuais apontadas

pelo modelo são: nível sócio-econômico (baixo), ser uma criança difícil (incluindo características como temperamento explosivo e recusa a aceitar críticas negativas), pais anti-sociais, situação (ou lidando com) de divórcio, altas taxas de criminalidade na vizinhança/comunidade, e estressores e avós (ou família de origem) com poucas habilidades sociais. Tais fatores contribuem para uma pobreza de habilidades de manejo familiar, principalmente o monitoramento, a disciplina, o reforçamento positivo e a solução de problemas. Para tal modelo, o comportamento anti-social se desenvolve através de quatro estágios. O primeiro estágio enfoca o “treinamento básico” (Patterson, Reid, & Dishion, 1992), destacando que as variáveis contextuais só tendem a construir um comportamento anti-social e baixa auto-estima na/da criança se fundamentadas em baixo monitoramento e supervisão parental, ou seja, nas técnicas educativas utilizadas pelos pais. A disciplina parental mostra-se, então, como o primeiro determinante dos comportamentos infantis adequados ou inadequados. O segundo estágio é caracterizado pelas reações do meio frente ao problema de comportamento que a criança apresenta, evidenciando-se então a rejeição parental e dos iguais, um baixo rendimento escolar e o humor deprimido. O terceiro estágio é qualificado em função dos fracassos acadêmicos e sociais, que parecem “empurrar” a criança/adolescente, que não desenvolveu habilidades sociais, a procurar iguais com as mesmas características e comportamentos que ele(a). Assim, pode ocorrer a inserção do jovem num grupo desviante, o início do (ab)uso de substâncias e o comportamento delinquente. Por fim, o quarto estágio reflete os resultados de desajustamento de tais sujeitos, que são caracterizados por dificuldades em manter um emprego e uma relação afetiva, com a presença de crises constantes. Nesse estágio, o indivíduo pode ser institucionalizado por crimes ou desordem mental (Pacheco et. al., 2005; Patterson, Reid, & Dishion, 1992)

O modelo de Patterson e colegas (1992) destaca a importância dos fatores contextuais, especialmente os parentais, na construção do comportamento anti-social, evidenciando que as

técnicas educativas empregadas pelos pais para disciplinar seus filhos são de extrema importância e, muitas vezes, determinantes, na saúde mental dos mesmos. Entendemos que esse modelo destaca fatores contextuais que se referem às contingências do comportamento do sujeito (Micheletto, 2001); ou seja, todos os fatores que contribuem para a emissão das respostas do sujeito e suas conseqüências, que determinam a seleção dos comportamentos.

No entanto, o modelo da coerção traz uma “pseudo” amplitude no que se refere às variáveis contextuais. Entendemos que as variáveis contextuais ambientais nesse modelo são definidas *a priori* e assim, determinam em quais ambientes os problemas de comportamento irão surgir. Mas frente às inúmeras transformações familiares e sociais, parece pouco aceitável que os problemas de comportamento/transtorno anti-social possam existir apenas a partir de um nível sócio-econômico baixo, em crianças difíceis, filhos de pais com características de personalidade/transtorno anti-social, em situação de divórcio, oriundas de comunidades com altas taxas de criminalidade, expostas a eventos estressores e cuja família de origem/avós possuem poucas habilidades sociais. Contrapondo-nos a estes “quesitos”, podemos apontar a existência de problemas de comportamento/transtorno anti-social em crianças e adolescentes de classes mais favorecidas economicamente, inclusive de repercussão nacional (como no caso do índio queimado vivo por jovens em Brasília e as vítimas de violência em escolas privadas), assim como questionar: quais comunidades nas grandes cidades de nosso país não possuem altas taxas de criminalidade? Além disso, frente a tantos estudos sobre divórcio e recasamento e o desenvolvimento de crianças e adolescentes, bem como ao fato do divórcio ser vivido pela maioria das famílias brasileiras, como pode este ser um preditor de problemas de comportamento? Certamente, os estudos embasados no modelo da coerção enfocam a combinação de tais fatores com determinada intensidade, mas parece importante refletirmos ainda mais sobre o contexto em que nos inserimos e apontar a

necessidade de estudos baseados em nossa realidade que tratem da investigação destas variáveis, ampliando a compreensão do fenômeno.

Sendo assim, a complexidade do tema exige que tomemos outras “lentes” para vislumbrarmos olhares distintos sobre o mesmo. Podemos pensar, por exemplo, nas repercussões internas de tais ações (nos chamados eventos/comportamentos privados – sentimentos e pensamentos) e sua contribuição para a aprendizagem e o desenvolvimento de um comportamento anti-social. E ainda em outros processos que podem interferir nas relações da criança com os outros, com o seu meio social. Nesse sentido, a Psicanálise propõe uma ênfase nos processos que não são observáveis, mensuráveis, mas que igualmente podem influenciar o comportamento da criança, de seus pais, e, especialmente, a relação entre eles.

## **2. Os problemas de comportamento à luz da Psicanálise: Os estudos de Anna Freud e Winnicott**

Apesar da existência de um número grande de autores psicanalíticos que buscaram entender o comportamento infantil a partir dos processos inconscientes (e sua influência nos processos conscientes), alguns deles se destacaram, notadamente, no enfoque de comportamentos “normais” e “patológicos”, com especial atenção ao que atualmente chamamos de problemas de comportamento. Para fins deste estudo, privilegiamos as idéias de Winnicott e Anna Freud, que contribuíram de forma expressiva com o estudo do desenvolvimento infantil.

Winnicott (1987) destaca-se por suas colaborações nos estudos de “Privação e delinqüência” ao explicar e compreender a natureza dos comportamentos agressivos e delinquentes, assim como refletir, propôr e executar ações terapêuticas nesse sentido. Já Anna Freud (1976) parte da definição de normalidade na infância, buscando, num movimento contrário, distinguir e demarcar possíveis comportamentos patológicos no desenvolvimento

do ego da criança. A partir destes referenciais, buscaremos aprofundar a compreensão e a etiologia dos problemas de comportamento na visão psicanalítica.

A demarcação de problemas de comportamento, como característica diagnóstica, assim como de diferentes quadros clínicos, é bastante complexa durante a infância. Entendemos que o equilíbrio mental do ser humano é baseado, em certa medida, por relações fixas entre as operações internas e também pela personalidade total e as condições ambientais oferecidas. Segundo A. Freud (1976), tais relações podem ser alteradas por aumento ou declínio dos impulsos do id, das forças do ego e do superego. No caminho da evolução da criança para a maturidade, entende-se que um conjunto de fatores se combina influenciando o seu funcionamento psíquico, podendo abalar, interromper, distorcer e desviar as forças em que se baseia o crescimento normal.

O mais importante para construir e explicar um diagnóstico é compreender a patogênese metapsicológica, visto que muitos comportamentos e sintomas são semelhantes a um mesmo quadro clínico. Ou seja, comportamentos como mentir e roubar, atitudes agressivas e destrutivas, atividades perversas, etc - problemas de comportamento – não podem ser classificados como ‘normais ou patológicos’ sem um olhar sobre as seqüências de desenvolvimento individuais (Freud, A., 1976).

Assim, para a psicanálise, uma importante tarefa desenvolvimental da latência (que compreende as idades entre 7 e 11 anos) é a socialização das crianças. A latência é um período considerado fundamental na solidificação desta tarefa e da aprendizagem, através da sublimação. No entanto, tal processo tem início já nos primeiros anos de vida da criança, quando esta vai adquirindo certo domínio, responsabilidade e governo do seu corpo (Freud, A., 1976; Coll, Palacios & Marchesi, 1995).

A socialização, segundo Anna Freud (1976), depende da progressão do princípio do prazer para o princípio da realidade. Esse é associado ao desenvolvimento de determinadas funções do ego, como a fala, a introdução da razão e da lógica nos processos de pensamento, a compreensão de causa e efeito, e também o controle do ego sobre as ações e comportamentos impulsionados pelos desejos do id. Por isso, o avanço do princípio do prazer ao princípio da realidade implica na crescente tolerância à frustração e protelação de impulsos e desejos, assim como sua inibição e deslocamento. Porém, dentre estes fatores, a tolerância à frustração destaca-se como fator decisivo no processo de socialização, já que a sua ausência ou deficiência seria uma das principais razões do comportamento anti-social e delinqüente.

O processo de socialização é complementado pelos mecanismos do ego de imitação, identificação e introjeção. A imitação de atitudes parentais é o mais primitivo destes mecanismos, e tem como função mostrar e fazer a criança experimentar o controle da satisfação de necessidades e impulsos. Já a identificação parte das imitações e da condição de que estas tenham tido resultados agradáveis. Através desta, as crianças buscam possuir permanentemente esses registros agradáveis, transportando os valores/idéias sociais dos pais e do mundo externo para o interno. Ao agregar estes valores ao seu ego, e se identificando com eles, a criança constrói os precursores do ego ideal e, conseqüentemente, do superego. Através da introjeção da autoridade parental (realizada durante e após o período edípico), o comportamento infantil se torna menos dependente dos pais, pois o controle vai deixando de ser externo (relacionado à figura dos mesmos) para se tornar interno (Duarte, 1989; Freud, A., 1976).

Entendemos que no quadro de problemas de comportamento o processo de identificação se dá de forma desintegrada, seja por meio de separações, rejeições ou outras interferências nos vínculos emocionais construídos entre os pais e a criança (Bowlby, 1969/1990). Os modelos de identificação parental na construção da identidade infantil

influem no processo de socialização da criança, destacando as interações parentais e convergindo às idéias apontadas no “modelo de coerção”, ainda que através de processos distintos.

Na visão winnicottiana (Freller, 2005; Winnicott, 1987; Shepherds, Johns & Robinson, 1997), os problemas de comportamento ou comportamentos delinqüentes e anti-sociais são relacionados à privação familiar e a uma cota de agressividade que poderia ser normal, salvo em função da primeira. Assim, Winnicott (1987) entende que os comportamentos delinqüentes e agressivos possuem um equivalente de normalidade na infância. As crianças que possuem a confiança dos pais usam de inúmeras formas para impôr a eles suas vontades e, assim testar suas capacidades destrutivas. Estes comportamentos são vinculados ao conhecimento, por parte da criança, dos limites do próprio corpo e do outro, diferenciando sua realidade interna da externa. Já a criança cujo cuidador não compreenda e não corresponda as suas necessidades, tendem a apresentar ganhos secundários do comportamento anti-social, que se estabelece como forma de comunicação infantil (Freller, 2005; Winnicott, 1987).

Nesse sentido, a perspectiva winnicottiana vai ao encontro da visão de Anna Freud (1976), apontando que a fusão das raízes libidinais e agressivas do id - que se dá através das relações/vivências objetais iniciais entre a criança e seus cuidadores - constituem importante função maturacional no ego infantil. É neste momento evolutivo que Winnicott (1987) indica haver a privação, situação onde o ambiente não se mostra capaz de suportar a agressão, nomeá-la, impedi-la ou ajudar a criança no caminho da reparação. A escassez de recursos no ambiente que faz com que a criança continue a buscar, através de reivindicações dirigidas a objetos substitutos (que perderam seu valor simbólico), o objeto integrado.

Nessa perspectiva, é necessário que “a instituição parental e do lar” (Winnicott, 1987, p. 121) seja estável e continente à agressividade infantil, que suporte as ações da criança de

desorganizá-lo e destruí-lo; mostrando-se como figura de referência às crianças. Assim, a criança agressiva, anti-social ou delinqüente, busca a estabilidade fora do seu lar, pois sem ela poderá enlouquecer. Os comportamentos agressivos e delinqüentes indicam que existe uma esperança, que há um desejo na criança de recuperar algo que foi perdido, pedindo o controle de figuras fortes, confiantes e amorosas (Winnicott, 1987).

Assim, na perspectiva psicanalítica, os problemas de comportamento ressaltam as dificuldades no relacionamento com os outros e com as leis externas, indicando a importância do papel educativo da família e da escola como favorecedoras do processo de socialização. Winnicott (1987) já apontou, em seus estudos, o importante papel das escolas na recuperação de crianças delinqüentes com histórias de privação, como promotoras de uma ação educativa e afetiva semelhante à dos pais, compreendendo e tolerando a criança e as conseqüências de seus comportamentos anti-sociais.

Um componente importante na etiologia dos problemas de comportamento é a agressividade, assim como as alterações na sua expressão. A agressão em sua forma “pura” tende a ser não-controlável, tanto externamente pelos pais quanto internamente pelo ego e superego, sendo necessário que novas vinculações objetais e o fortalecimento de processos libidinais atuem restabelecendo a fusão agressão-libido (Freud, A., 1976; Winnicott, 1987).

A agressão é compreendida como uma reação frente à frustração dos desejos e imposição do princípio da realidade, sendo que a falta desta imposição também pode provocar respostas no sentido de não ter a quem ou a quem se opor. Por isso, destaca-se a importância das figuras educativas (pais e professores) imporem determinadas/algumas frustrações para que a agressão e a violência adquiram um valor simbólico e não só concreto. Um comportamento violento é comparado às “atuações” (*acting-out*), que são expressões primitivas dos impulsos, sem passar pela consciência, pelo pensamento. Essas expressões, na perspectiva psicanalítica, são entendidas como descargas, que devem adquirir na relação com

o outro um sentido, um significado, para então sair do real e inserir-se no registro simbólico (Freller, 2005; Kupfer, 2000).

Ainda quanto às formas de expressão da agressividade, Winnicott (1987) distingue as crianças tímidas e ousadas. As crianças ousadas expressam uma tendência em manifestar a hostilidade e a agressão para obter o alívio de suas pulsões; enquanto as tímidas tendem a manifestar temor de que a expressão de sua agressividade volte-se contra ela, mostrando-se extremamente controlada, tensa e séria. No entanto, o autor afirma que, em ambos os casos, as crianças possuem aspectos positivos em sua conduta, se forem administrados num limite favorável.

Na perspectiva psicanalítica, assim como no modelo comportamental apresentado anteriormente, tanto a relação parental e/ou dos cuidadores como o ambiente são importantes elementos no processo de construção dos problemas de comportamento na infância. No entanto, o que é destacado a partir desta perspectiva é que o registro simbólico/interno, tanto das relações como do ambiente, não são comuns a todos os sujeitos, não são objetivamente conhecidos. Por isso, parece-nos pertinente questionarmos sobre os fatores que compõem e interferem neste ambiente e nas relações parentais. Além disso, refletimos sobre a importância das relações familiares e não só parentais, sobre a reciprocidade entre o sujeito e a família. Portanto, ampliar a reflexão e análise do contexto e dos processos familiares sobre as funções parentais e de outras contribuições na construção dos problemas de comportamento na infância pode possibilitar novos vértices para a compreensão deste fenômeno.

### **3. Os problemas de comportamento à luz da Teoria Ecológico-Sistêmica: O modelo de Belsky e os *múltiplos* olhares**

Um modo de pensar sistêmico caracteriza-se pela compreensão da conduta individual interdependente do contexto em que esta ocorre (Dowling, 1996; Nichols & Schwartz, 1998).

Dessa forma, a teoria sistêmica se distingue das demais por ser alternativa aos modelos lineares, que tendem a buscar causas para explicar seus efeitos, já que a epistemologia sistêmica entende que *o que* sabemos depende de *como* sabemos (Vasconcellos, 2002). Um olhar sistêmico à etiologia dos problemas de comportamento na infância refere-se tanto à teoria familiar sistêmica como ao modelo ecológico (Belsky, 1981; Bronfenbrenner, 1996), visto que as relações entre a família e os demais sistemas, como a escola, são interdependentes no que se refere à educação de crianças.

Um dos principais conceitos da teoria sistêmica, que é utilizado para explicar e compreender boa parte das interações sociais e familiares dos indivíduos, é o da circularidade. Este conceito se refere às seqüências de interação e padrões repetitivos que contribuem à perpetuação de um problema (Vasconcellos, 2002). Perguntamos: *como* ocorrem as interações familiares que contribuem para que uma criança continue a ser agressiva? A partir da circularidade, entendemos que o fato de os pais agirem de uma forma mais rígida com seu filho - por exemplo - por acreditarem que este terá reações violentas, tende a contribuir com um comportamento agressivo do filho, que reage às condutas rígidas e autoritárias (ou muito permissivas, por exemplo) de forma agressiva ou rebelde, justificando as crenças dos pais de que precisam ser rígidos com seu filho. Este conceito associa-se à reciprocidade presente nas interações humanas e, especialmente, nas interações pais e filhos, conforme a teoria sistêmica.

Destacamos outros dois conceitos extremamente importantes e inter-relacionados para a compreensão das interações e do funcionamento familiar: homeostase e *feedback*. O conceito de homeostase destaca que a família, como qualquer sistema/organismo vivo, possui uma tendência a buscar um estado permanente de equilíbrio (Dowling, 1996; Nichols & Schwartz, 1998). A homeostase é o fenômeno através do qual a família busca manter seu *status quo* frente aos problemas e suas resistências quanto às mudanças. Ou como Hoffman (citado

por Dowling, 1996) prefere defini-lo, a “coerência”, destacando a forma como as “peças do sistema familiar” (p. 26) se encaixam, tanto interna quanto externamente.

Assim, o conceito de homeostase chama a atenção também para as propriedades autorreguladoras do sistema familiar, que poderão indicar o sentido/significado que os problemas representam neste. Igualmente, a homeostase só é possível a partir do uso que o sistema faz das informações que provém do ambiente externo na forma de *feedbacks*. Entendemos por circuito de *feedback* o intercâmbio de informações no qual o sentido das mesmas pode ser modificado por sua interação com os outros, tendo, novamente, um processo circular (Dowling, 1996). Tal conceito, que possui origens nas teorias comportamentais, distingue-se do referencial cognitivo-comportamental por incluir-se numa análise mais ampla, tendo em vista as interações dentro dos sistemas e não só dualmente.

O processo de *feedback* ressalta a circularidade e a relação dinâmica que se estabelece entre os membros e o sistema familiar, assim como entre estes e outros sistemas, ressaltando a interdependência. Nesta seqüência cíclica, pode-se observar que um mesmo comportamento deste círculo pode ser tanto a causa como a consequência de um determinado padrão de inter-relação. Tal situação dependerá de onde se pontua a realidade, de onde parte o olhar do pesquisador/terapeuta (Dowling, 1996).

Portanto, os problemas de comportamento podem ser entendidos à luz da teoria sistêmica como oriundos dos processos de *feedback* e circularidade. Ou seja, as seqüências de interação familiar podem estar se dando de forma a reforçar o problema de comportamento da criança, assim como mecanismos de *feedback* podem estar atuando para a manutenção deste padrão. Dessa forma, os estudos empíricos que ressaltam as práticas educativas como possíveis preditoras dos problemas de comportamento, certamente vêm ao encontro deste olhar sistêmico, buscando aproximar-se do mesmo.

Um modelo amplamente utilizado por autores que se fundamentam no referencial ecológico -sistêmico para explicar e compreender os problemas de comportamento na infância, é o de Belsky (1981, 1984, 1990; Belsky, Steinberg & Draper, 1991). Este modelo, que é construído a partir do marco ecológico, tem sido presença constante nos periódicos científicos e se destaca por agregar à compreensão dos problemas de comportamento na infância e adolescência tanto os aspectos individuais da criança e de seus pais, como relacionais e contextuais do sistema familiar. No seu modelo, Belsky (1981; 1984) destaca três instâncias fundamentais de uma parentalidade eficiente: as características dos pais, as características das crianças/adolescentes e as características do contexto social onde o exercício da parentalidade acontece.

Com relação ao contexto social, Belsky (1984) afirma que dele fazem parte a rede de apoio social (como a escola e os amigos, por exemplo), a relação conjugal e as experiências ocupacionais dos pais. Esse modelo assume também que a história desenvolvimental dos pais e as características temperamentais da criança, assim como o relacionamento conjugal, a rede de apoio social e o trabalho dos pais influenciam a personalidade e o bem-estar geral dos mesmos. Conseqüentemente, a funcionalidade da parentalidade e do desenvolvimento infantil serão transformados/modificados.

Entendemos então, que os problemas de comportamento na infância e a parentalidade são fenômenos associados, interdependentes e multideterminados. A parentalidade mostra-se multideterminada, já que as características individuais dos pais e da criança e a rede de apoio social possuem valores explicativos diferentes em cada relação e contexto, podendo mostrar-se como contribuidoras ou dificultadoras da promoção de uma parentalidade funcional (Belsky, 1984). Além disso, o modelo teórico de Belsky (1981, 1984, 1990; Belsky, Steinberg, & Draper, 1991) destaca a importância dos diferentes padrões de interação entre pais e filhos e seus efeitos sobre o desenvolvimento uns dos outros.

A família, como sistema de interações, também mantém relações com outros sistemas (como a escola, a vizinhança, o trabalho dos adultos, os serviços de saúde, etc.), idéia que faz parte do modelo ecológico proposto por Bronfenbrenner (1996). Tal idéia também influenciou os estudos de Belsky, que tem se mostrado bastante importante para analisar a possível influência/associação da interação família-escola frente aos problemas de comportamento/socialização de crianças.

Estudos empíricos nacionais e internacionais têm apontado a importância de distintos aspectos do micro e do mesosistema como influentes na ocorrência de problemas de comportamento na infância. Num estudo paulista (Ferreira & Marturano, 2002), realizado com 114 crianças de grupos clínicos e não-clínicos, identificou-se aspectos do relacionamento parental, da rede de apoio social e de recursos materiais, associados a fatores de adversidade familiar, que contribuíram para o desenvolvimento de problemas de comportamento na idade escolar. As práticas educativas parentais coercitivas, como o uso de ameaças, neste estudo mostraram-se inadequadas e ineficazes, dificultando as interações sociais das crianças. Por conta disso, observou-se também que a disponibilidade de materiais apoiadores do desenvolvimento infantil (associada aos recursos financeiros da família) foi facilitadora para o aproveitamento escolar das mesmas e que a existência de uma rede de apoio aos pais mostrou-se um elemento incrementador de práticas educativas mais eficazes frente aos problemas de comportamento. Os resultados deste estudo mostram que o desenvolvimento dos problemas de comportamento na infância está associado às interações parentais num contexto onde as adversidades parecem afetar o funcionamento familiar, idéia corroborada por Olson, Bates, Sandy e Lanthier (2000).

Corroborando estas idéias, os resultados de um estudo americano (Dodge, Petit & Bates, 1994), utilizando uma grande amostra (585 crianças e suas mães), também evidenciou que aspectos contextuais, como nível sócio-econômico desfavorecido, conviver em

comunidades com alto índice de violência, presença freqüente de eventos estressores na família e pouco apoio social para a mãe, foram aspectos influentes para o desenvolvimento de problemas de comportamento. Nesse sentido, as relações do mesosistema mostraram-se determinantes, pois os autores entenderam que o fato de viver em comunidades violentas pode fazer com que os pais tenham medo de que seus filhos estejam em risco de serem vitimizados ou vitimizarem outros. Assim, podem ser particularmente sensíveis ao mau-comportamento de seus filhos e responder a estes sinais através de formas extremamente coercitivas de controle externo. Dentro dessa perspectiva, este padrão parental pode ter efeitos paradoxais na promoção de comportamentos anti-sociais, pois se entende que certo grau de agressividade na criança pode tornar-se adaptativo em comunidades com índices elevados de violência. Sendo assim, os pais acabam reforçando valores agressivos como um desejo positivo de socializar seus filhos de forma defensiva (Petit, Bates & Dodge, 1997). Esses resultados reforçam a importância do conhecimento do contexto para a avaliação de um comportamento e a identificação de onde parte o olhar daquele que avalia o fenômeno, destacando a importância do modelo ecológico-sistêmico.

Corroborando o modelo de Belsky (1981), alguns estudos (Belsky, Jaffee, Hsieh & Silva, 2001; Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Hart, Ladd & Burleson, 1990; Jouriles et al., 1991) também destacaram a importância do relacionamento conjugal na eficácia das práticas educativas parentais. Conforme estes estudos, tanto a baixa satisfação conjugal como o desacordo na função educativa, contribuem para a incoerência e o estresse parental que se reflete em problemas de socialização/comportamento das crianças, especialmente em meninos (Belsky, 1981; Jouriles et al., 1991). Assim, reitera-se a interdependência dos subsistemas familiares e dos sistemas em geral frente à existência de problemas de comportamento infantil.

É importante então, atentar para as relações estabelecidas no contexto socializador da criança, tanto na família como nos sistemas com os quais esta se relaciona. Conforme Dowling (1996), uma visão sistêmica da realidade considera que a conduta dos indivíduos (das famílias ou dos sistemas) está intimamente relacionada ao contexto onde se produzem.

Destaca-se o modelo de Belsky como preventivo, além de integrador, pois as dimensões de estudo propostas por ele (pais/crianças/contexto social) podem ser entendidas tanto como fatores de risco, como podem tornar-se fatores de proteção no desenvolvimento dos problemas de comportamento. Sobretudo, utilizar conhecimentos que visem ampliar a compreensão de fenômenos, tais como os problemas de comportamento, devem contribuir para a construção de propostas de reflexão e intervenção frente à (não) perpetuação de ações que reproduzem a violência e, assim, promover comportamentos pró-sociais. Igualmente, a possibilidade de “aproximar” e “afastar” o foco sobre o fenômeno em estudo, possibilita que se mantenha a atenção tanto aos aspectos intra como extrafamiliares. Tal razão sustenta a escolha de um olhar integrativo, que não privilegie um elemento em detrimento de outro(s). Por vezes, pode mostrar-se desafiadora uma postura que vise compreender tantos elementos frente a um fenômeno a ser investigado, mas acreditamos que, mais do que isso, essa possibilidade mostra-se complexa como nosso objeto de estudo.

### **Considerações Finais**

A partir das idéias revisadas até então, ficou evidente, de forma unânime em qualquer dos modelos apresentados, a importância dos pais e do contexto familiar no desenvolvimento dos filhos. Mais especificamente, nos três modelos teóricos destaca-se o papel do ambiente, das relações parentais e da posição que o indivíduo se encontra nessa inter-relação na etiologia dos problemas de comportamento. Nesse sentido, as práticas educativas parentais poderão ou não se tornar fatores promotores da socialização infantil. De forma geral, muitos argumentos mostram-se comuns, mas diferenciam-se, como os grandes

campos epistêmicos, por seu foco e sua visão de homem, especialmente dos determinantes da personalidade humana.

A socialização se constitui uma tarefa primordial na família, objetivando fornecer recursos e habilidades psicológicas para as crianças relacionarem-se com o outro, assim como, apontar e orientar os comportamentos dos filhos. Tal tarefa possui implicações nas relações da família com outros sistemas e, até mesmo, dentro dela. Como foi descrito, é uma tarefa complexa, que exige não só informações, coerência e recursos psíquicos dos pais, como do ambiente que os cerca e no qual a família está inserida. Nesse sentido, o fracasso nessa tarefa pode ocasionar problemas crônicos e de grande repercussão no desenvolvimento dos seus membros.

Muitos aspectos da sociedade atual (como a violência, os preconceitos e o hedonismo) têm se mostrado entraves ao desenvolvimento deste processo de socialização. Por isso, pensamos que é necessário um exame cuidadoso dos distintos elementos dos contextos de socialização das crianças, para que haja uma compreensão abrangente ao ponto de explicar como esse processo se dá na contemporaneidade. Preocupar-se exclusivamente com rendimento escolar, ocorrência ou não de eventos estressores na família e a intensidade/proximidade da violência, parece-nos inevitável atualmente. Acreditamos que o cuidado parental deve fornecer recursos e habilidades psicológicas, através da socialização primária (intra-familiar) para que os filhos possam enfrentar de forma menos “surpreendente” e “despreparada” a tarefa de socialização no ambiente extrafamiliar.

No núcleo das relações familiares, como destacado anteriormente, as práticas educativas seriam unidades de análise deste processo, interligadas ao funcionamento familiar e do grupo social onde se insere. Nesse sentido, acredita-se que atentar especificamente aos registros simbólicos e aos processos primitivos inconscientes da relação parental, levando-nos a compreender e intervir nas condutas parentais de forma isolada pode não oferecer o

resultado esperado em relação ao comportamento da criança. Assumimos, portanto, face às considerações e reflexões, um olhar ecológico-sistêmico frente aos problemas de comportamento, já que este exige a consideração de todos elementos como causas e como conseqüências simultaneamente. Entendemos também que estes elementos são analisados com “pesos” diferentes, determinados conforme as especificidades do contexto.

Nesse sentido, devemos atentar sobre as relações entre o meio ambiente e as condições que ele oferece ao desenvolvimento de uma parentalidade eficiente. Ou ainda, sobre a possibilidade do sistema parental reverberar tais condições oferecidas (ou a falta delas), tanto de forma positiva (como fatores protetivos) como negativa (como fatores de risco).

Portanto, acreditamos que a relação de interdependência desses fatores é que possibilitará a compreensão e uma intervenção eficiente frente aos problemas de comportamento. Por isso, é necessário que examinemos as relações estabelecidas entre os sistemas educativos da infância, para compreender a forma de interação dos mesmos e auxiliar na potencialização de suas ações. Acreditamos que assim, podemos identificar pontos de congruência e incongruência, convergência e divergência, continuidade e descontinuidade nas inter-relações entre estes sistemas educativos.

Nesse sentido, concluímos como necessária a ampliação do olhar restrito à família, incluindo novos sistemas que fazem parte desta interação educativa. Por isso, a escola como contexto igualmente educativo, se mostra um espaço importante para o aprofundamento do processo de socialização, em relação aos sucessos e fracassos da criança e dos sistemas (família e escola) envolvidos nessa tarefa. Novos estudos devem voltar o seu olhar para essas relações e as problemáticas daí decorrentes.

### **Referências Bibliográficas:**

Baumrind, D. (1965). Parental control and parental love. Children, 12, (6), 230-234.

- Baumrind, D. (1996). Parenting: The discipline controversy revisited. Family Relations, 15, 405-414.
- Belsky, J. (1981). Early human experience: A family perspective. Developmental Psychology, 17, 3-23.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. Child Development, 55, 83-96.
- Belsky, J. (1990). Parental and nonparental child care and children's socioemotional development: A decade in review. Journal of Marriage and the Family, 52, 885-903.
- Belsky, J., Steinberg, L. & Draper, P. (1991). Childhood experience, interpersonal development and reproductive strategy: an evolutionary theory of socialization. Child Development, 62, 647-670.
- Belsky, J., Jaffee, S., Hsieh, K., & Silva, P. A. (2001). Child-rearing antecedents of intergenerational relations in young adulthood: A prospective study. Developmental Psychology, 37, (6), 801-813.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: Um análise à luz das habilidades sociais. Estudos de Psicologia, 7 (2), 227-235.
- Bordin, I. A. S., Mari, J. J. & Caeiro, M. F. (1995). Validação da versão brasileira do "Child Behavior Checklist" (CBCL) (Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência): Dados preliminares. Revista ABP-APAL, 17 (2), 55-66.
- Bowlby, J. (1969/1990). Apego : vol.1. São Paulo : Martins Fontes.
- Bronfenbrenner, U. (1996). A Ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados. Porto Alegre : Artes Médicas
- Ceballos E. & Rodrigo, M. J. (2003). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. In: M. J. Rodrigo & J. Palacios (Coord.), Familia y desarrollo humano (pp. 225-244). Madrid : Alianza Editorial. (4 ed.)
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (1995). Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva. Porto Alegre : Artes Médicas.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style: An integrative model. Psychological Bulletin, 113, (3), 487-496.
- Deslandes, R., Bouchard, P., & St-Amant, J. (1998). Family variables as predictors of school achievement: Sex differences in Quebec adolescents. Canadian Journal of Education, 23 (4), 390-404.
- Dodge, K. A., Petit, G. S., & Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. Child Development, 65, 649-665.

- Dowling, E. (1996). Marco teórico: Un enfoque sistémico conjunto de los problemas educativos con niños. In E. Dowling & E. Osborne, Familia y escuela: Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles (pp. 21-50). Buenos Aires : Piados.
- Duarte, I. (1989). O Tratamento de crianças com transtornos de conduta. In I. Duarte, I. Bornholdt, & M. da G. K. Castro, A prática da psicoterapia infantil (pp. 131-145). Porto Alegre : Artes Médicas.
- Ferreira, F. de C. & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. Psicologia: Reflexão e Crítica, 15 (1), 35-44.
- Freller, C. C. (2001). Histórias de indisciplina escolar: O trabalho de um psicólogo numa perspectiva Winnicottiana. São Paulo : Casa do Psicólogo.
- Freud, A. (1976). Infância normal e patológica: Determinantes do desenvolvimento. Rio de Janeiro : Zahar Editores.
- Glaskow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L., & Ritter, P. L. (1997). Parenting styles, Adolescents' Attributions, and Educational Outcomes in Nine Heterogeneous High Schools. Child Development, 68, (3), 507-529.
- Grusec, J. E. & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. Developmental Psychology, 30, (1), 04-19.
- Hart, C. H., Ladd, G. W., & Burlison, B. R. (1990). Children's expectations of the outcomes of social strategies: Relations with sociometric status and maternal disciplinary styles. Child Development, 61, 127-137.
- Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. Developmental Psychology, 11, (2), 228-239.
- Hoffman, M. L. (1994). Discipline and Internalization. Developmental Psychology, 30, (1), 26-28.
- Jouriles, E. N., Murphy, C. M., Farris, A. M., Smith, D. A., Richters, J. E., & Waters, E. (1991). Marital adjustment, parental disagreements about child rearing, and behavioral problems in boys: Increasing the specificity of the marital assessment. Child Development, 62, 1424-1433.
- Kupfer, M. C. M. (2000). Educação para o futuro : Psicanálise e educação. São Paulo : Escuta.
- Micheletto, N. (2001). Variação e seleção: As novas possibilidades de compreensão do comportamento humano. In R. Banaco, Sobre comportamento e cognição - Vol. 1 (pp.117-131). Santo André : Arbytes.
- Nichols, M. & Schwartz, R. (1998). Terapia Familiar: Conceitos e Métodos. Porto Alegre : Artes Médicas.

- Olson, S. I., Bates, J. E., Sandy, J. M., & Lanthier, R. (2000). Early developmental precursors of externalizing behavior in middle childhood and adolescence. Journal of Abnormal Child Psychology, 28 (2), 119-133.
- Pacheco, J., Alvarenga, P., Reppold, C., Piccinini, C. A., & Hutz, C. S. (2005). Estabilidade do comportamento anti-social na transição da infância para a adolescência: Uma perspectiva desenvolvimentista. Psicologia: Reflexão e Crítica, 18 (1), 55-61.
- Pacheco, J. (2002). A Construção do comportamento anti-social em adolescentes autores de atos infracionais: Uma análise a partir das práticas educativas e dos estilos parentais. Projeto de Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Patterson, G., Reid, J., & Dishion, T. (1992). Antisocial boys. Eugene : Castalia Publishing Company, 193 p.
- Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (1997). Supportive parenting, ecological context, and children's adjustment: A Seven-year longitudinal study. Child Development, 68 (5), pp. 908-923.
- Reppold, C. T., Pacheco, J. & Hutz, C. (2005). Comportamento agressivo e práticas disciplinares parentais. In C. S. Hutz, Violência e risco na infância e adolescência: Pesquisa e intervenção (pp. 09-42). São Paulo : Casa do Psicólogo.
- Reppold, C. T., Pacheco, J., Bardagi, M., & Hutz, C. S. (2002). A importância da interação familiar para a prevenção de problemas de comportamento e o desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: Uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In C. S. Hutz (Org.) (2002) (pp. 07-51). Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: Aspectos teóricos e estratégias de intervenção. São Paulo : Casa do Psicólogo.
- Shepherd, R., Johns, J., & Robinson, H. T (Orgs.) (1997). D. W. Winnicott: Pensando sobre crianças. Porto Alegre : Artes Médicas, 292 p.
- Vasconcellos, M. J. E. de (2002). Pensamento sistêmico : O novo paradigma da ciência. Campinas : Papyrus.
- Winnicott, D. W. (1987). Privação e Delinquência. São Paulo : Martins Fontes.
- Zdanowicz, N., Pascal, J. & Reynaert, C. (2004). ¿Juega la familia un papel clave en la salud durante la adolescencia?. Eur. J. Psychiatry, 18, (4), 215-224.

## A Interação família-escola frente aos problemas de comportamento da criança:

### Estudos de caso

Luiza Maria de O. Braga Silveira  
Adriana Wagner

#### RESUMO

O presente estudo buscou compreender como a família e a escola partilham a socialização de crianças em idade escolar com problemas de comportamento, investigando explicações que sustentem o uso das práticas educativas pela escola e pela família, como indicadores de continuidades e descontinuidades nesta relação. Analisaram-se quatro casos, entrevistando pais e professores das crianças de três escolas particulares de Porto Alegre e construiu-se os mapas explanatórios de cada caso. Evidenciou-se ambivalência quanto ao problema de comportamento da criança, delimitação rígida de fronteiras entre a família e a escola, descontinuidade e desconhecimento a respeito das práticas educativas parentais e escolares, dificuldades na comunicação entre os sistemas, importância do auxílio da equipe escolar e idéias ligadas à submissão da família ao saber e orientações da escola como importantes elementos desta relação. A discussão dos dados destaca a falta de modelos integrativos família-escola e a necessidade de maior conhecimento dos sistemas entre si.

**Palavras-chave:** práticas educativas parentais e escolares; problemas de comportamento na infância; relação família-escola.

#### ABSTRACT

This study aims comprehend how family and school share the socialization among scholar children that presents behavior problem, investigating their explanations who sustained their parental e scholar educative practices, and indicated the continuity and discontinuity between the family-school relationship. Analyzing four cases, were interviewed parents and teachers of these children in three private schools of Porto Alegre city. Were constructed explanatory maps of each case. Were evidenced the ambiguity toward the child behavior problem, a rigid delimitation of family-school boundaries, difficulties at the communication between its systems, the importance of help school staff, as well as ideas linked to submission of family to school knowledge and his orientations; indicating important links of the relationship. The discussion pointed to lack of models who integrated family-school and the need of systems knower of each other.

**Key-words:** parental and scholar educative practices; child behavior problems; family-school relationship.

### Introdução

Uma diversidade de polêmicas entre profissionais e pesquisadores têm posto em questão as funções educativas da família e da escola. Nessa interlocução observa-se que tanto a família como a escola procuram apoiar-se mutuamente, mas desencontram-se nesse jogo acerca das suas responsabilidades educativas (Davis & Lambie, 2005).

Como tarefas educativas da família, destacamos o processo de socialização primária. Neste, os pais procuram apontar e orientar os comportamentos dos filhos, a partir de princípios morais, culturais e desenvolvimentais, favorecendo a autonomia e a responsabilidade dos mesmos (Alvarenga, 2000; Baumrind, 1996; Johnson, Pugach & Hawkins, 2004; Musitu & Cava, 2001; Viana, 2005).

O fracasso dos agentes socializadores (família e/ou escola) na tarefa de socializar as crianças pode conduzir ao que chamamos de problema de comportamento. Embora seja um tema bastante estudado, a literatura não oferece um conceito definido deste fenômeno, limitando-se, muitas vezes, aos instrumentos utilizados para medir tal construto (Alvarenga, & Piccinini, 2001; Davidov & Grusec, 2006; Ferreira & Marturano, 2002). De forma geral, o problema de comportamento é compreendido como a dificuldade em estabelecer e manter relações interpessoais, podendo revelar-se como problemas de externalização (agressividade, hiperatividade, desobediência e comportamento delinqüente) ou de internalização (retraimento, submissão, falta de iniciativa e expressão de afeto) (Alvarenga & Piccinini, 2001; Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Ferreira & Marturano, 2002).

No contexto das relações familiares, os problemas de comportamento associam-se às estratégias de socialização utilizadas e ensinadas pelos cuidadores, chamadas de práticas educativas. Essas práticas educativas baseiam-se na reciprocidade da interação pais-filhos e nas distintas situações onde os comportamentos se manifestam (Alvarenga & Piccinini, 2001; Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, & Bornstein, 2000; Davidov & Grusec, 2006).

Dentre os referenciais teóricos que estudam as interações pais-filhos e as práticas educativas parentais, destacamos o modelo de Hoffman (1975, 1994) que classifica as práticas educativas parentais como indutivas ou coercitivas. As práticas coercitivas buscam o controle do comportamento das crianças através das (re)ações punitivas dos pais, tendem a produzir emoções intensas como raiva, medo e ansiedade, reduzindo a possibilidade da criança

compreender a necessidade de modificar seu comportamento e as conseqüências de suas ações. Este tipo de prática é descrita na literatura como tendo repercussões desenvolvimentais negativas em diversas áreas, especialmente emocional e social, pois dificulta a internalização de regras sociais e padrões morais já que a agressividade é componente importante nessas interações (Alvarenga & Piccinini, 2000; Baumrind, 1996, 1997; Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Estévez, Martínez, Moreno & Musitu, 2006; Ferreira & Marturano, 2002; O'Leary & Vidair, 2005; Pacheco, Alvarenga & Reppold, 2005; Stollmiller, 2001). De forma contrária, as práticas educativas indutivas privilegiam as explicações lógicas à criança sobre a conseqüência de seu comportamento, favorecendo sua compreensão acerca das implicações de suas ações e fomentando a empatia (Alvarenga, 2000; Ceballos & Rodrigo, 2003; Hoffman, 1994). Por isso, as práticas educativas indutivas são consideradas fatores de proteção ao desenvolvimento de problemas de comportamento na adolescência (Belsky, Jaffee, Hsieh & Silva, 2001; Benzies, Harrison, & Magill-Evans, 2004; Collins et. al., 2000).

Salientando o caráter multideterminado dos problemas de comportamento na infância, muitos estudos, desde a década de 80, preocupam-se em destacar a importância dos fatores biológicos, familiares, desenvolvimentais e ecológicos no desenvolvimento destes (Belsky, 1981, 1984; Belsky, Steinberg & Draper, 1991; Benzies, Harrison, & Magill-Evans, 2004; Collins, et. al., 2000; Olson, Bates, Sandy & Lanthier, 2000). O modelo de parentalidade eficiente, proposto por Belsky (Belsky, 1981, 1984; Belsky, Jaffee, Hsieh & Silva, 2001), identifica como determinantes da parentalidade os aspectos individuais dos pais (características pessoais, história desenvolvimental, relação conjugal), que se associam às características individuais da criança (história e temperamento) e ao contexto social (escola, amigos, trabalho) no qual se insere esta relação parental.

A partir deste modelo proposto para o estudo e a compreensão dos problemas de comportamento, a escola é vista como interdependente da família e parte do contexto social

da criança e da família, e assim é um dos elementos determinantes da parentalidade eficiente (Belsky, 1984). As práticas educativas estão presentes na ação educativa da escola e têm como seu objetivo principal buscar o desenvolvimento da socialização (Gotzens, 2003).

As práticas educativas escolares podem ser divididas em dois grandes blocos: das práticas punitivas (coercitivas) e das não-punitivas (indutivas) (Gotzens, 2003; Kaplan, 1992; Sugai & Horner, 2002). As práticas punitivas são aquelas que, mediante a utilização de estímulos e situações que são desagradáveis aos alunos, buscam desfazer o comportamento (inadequado) do aluno, priorizando a punição imediata (Genovard & Gotzens, 1984; Kaplan, 1992; Kumar, 2006; Sugai & Horner, 2002). Já as práticas educativas escolares indutivas buscam facilitar e incrementar formas de atuação desejáveis em sala de aula, através de formas de colaboração – mais ou menos voluntária - entre alunos e professores. Segundo esse modelo, é importante reforçar todos os alunos quanto às suas produções (Dowling, 1996; Gotzens, 2003; Kumar, 2006; Martinez-González & Pérez-Herrero, 2006; Sugai & Horner, 2002) e colocá-los em evidência – assim como os professores - por condutas adequadas e comportamentos esperados, aumentando a probabilidade de sua recorrência (Gotzens, 2003; Sugai & Horner, 2002).

A existência de expectativas claras a respeito dos comportamentos desejados e a realização de ações consistentes por várias instâncias da escola tornam as práticas indutivas mais eficazes (Sugai & Horner, 2002; Xu & Gulosino, 2006). Entendemos que também a compreensão do contexto sócio-cultural onde se dão as interações pais-filhos e professor-aluno é fundamental para a eleição, eficácia e longevidade das práticas educativas utilizadas (Redding, 2006). Por isso, faz-se importante pensar nas possibilidades de integração entre as práticas educativas da família e da escola, assim como entre os sistemas de forma abrangente.

Desde os anos 80 acredita-se que a influência do movimento higienista (Oliveira, 2002) repercute até hoje na relação da família com outros sistemas (Carvalho, 2004; Oliveira, 2002;

Viana, 2005). Neste movimento, vários discursos da ciência controlaram a família, violaram sua intimidade, ditando regras sobre a educação dos filhos (Oliveira, 2002). A partir disso, estudos atuais ainda reiteram a continuidade deste movimento naturalizado dentro e fora da escola, no qual o professor passa a reproduzir a hierarquia existente entre os saberes e o poder da família e da escola (Carvalho, 2004; Viana, 2005).

Na atualidade, observamos tal hierarquia também em relação à crescente participação e necessidade de informação do professor a respeito da família de seus alunos, reforçadas pelas investigações empíricas a respeito da influência de variáveis familiares e escolares frente aos problemas de ajustamento das crianças na escola (Chechia & Andrade, 2005; Collins, et. al., 2000; Davidov & Grusec, 2006; Ferreira & Marturano, 2002). Tais estudos referendam a idéia das causas familiares sobre o ajustamento e aproveitamento escolar de crianças e adolescentes, justificando a importância do professor conhecer e investigar a vida de seu aluno dentro e fora da escola, permitindo-lhe também fornecer orientações a respeito da esfera familiar (Oliveira, 2002).

Cabe ressaltar que existem também elementos positivos acerca da participação e troca de informações entre a família e a escola, pois são, certamente, dimensões educacionais que se complementam e articulam, o que nos impossibilita de pensá-las de forma separada frente à educação de crianças. Entretanto, pais e professores ocupam lugares sociais, cumprem funções educativas, assim como, constroem relações de natureza distintas (Oliveira, 2002); apesar de assumirem papéis de importância educativa semelhantes (Davis & Lambie, 2005; Kumar, 2006).

Os problemas de comportamento na infância parecem desafiar a escola e a família para a execução de suas funções educativas, assim como a criação de propostas de interação entre as mesmas. Por isso, estudar as práticas educativas em contextos distintos, porém interligados, família e escola, requer uma leitura desde o modelo ecológico-sistêmico que busca

interseccionar as situações de socialização das crianças e transpor um modelo linear. A partir disso, este estudo objetiva compreender as continuidades e discontinuidades entre a família e a escola na tarefa de socialização de crianças, em idade escolar, que apresentam problemas de comportamento na escola, investigando as explicações acerca da utilização das práticas educativas escolares e familiares e a forma como se expressa a intersecção entre os sistemas.

### **Método**

O estudo segue um delineamento qualitativo de estudos de caso (Yin, 2005; Stake, 2000).

#### **Participantes**

Estudou-se quatro casos de crianças (entre 7 e 11 anos) que apresentavam problemas de comportamento na escola, indicados pelo Serviço de Orientação Escolar (SOE), de três escolas da rede privada de Porto Alegre. A escolha por escolas da rede privada deu-se em função destas apresentarem menos fatores intervenientes às condições do professor (como baixos salários, desvalorização social, condições precárias de trabalho, violência intensificada, etc. – que provavelmente seriam presentes nas escolas públicas). Com relação ao critério de indicação dos participantes pelo SOE, este foi amplo, referindo-se exclusivamente à recomendação de casos de crianças que apresentavam dificuldades comportamentais e de relacionamento na escola.

#### **Instrumentos**

Para compor os estudos de caso, foram realizadas duas entrevistas com os pais e professores destas crianças, sendo uma dirigida e outra semi-dirigida. A entrevista dirigida foi composta de doze situações construídas com base na literatura acerca dos problemas de comportamento onde os pais e professores descreviam como costumam agir com seu filho/aluno (Silveira, 2005 – Anexo 1). Na segunda entrevista investigou-se, de forma aberta,

as razões para a utilização predominante de determinadas práticas educativas e como se efetivou a interação família-escola em cada um dos casos (Silveira, 2005 – Anexo 2).

### **Procedimentos de Coleta e Análise dos dados**

Após contato e autorização da direção e do SOE das escolas, as entrevistas foram marcadas de acordo com a disponibilidade dos participantes e realizadas na própria instituição. Todos os participantes foram esclarecidos a respeito dos objetivos e procedimentos do estudo, assinando ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Anexo 3). A análise das entrevistas seguiu os pressupostos de Olabuénaga (1999), buscando construir um mapa explanatório (Miles & Huberman, 1994; Yin, 2005) de cada caso a respeito da relação família-escola nesse contexto. Conforme as técnicas analíticas específicas propostas por Yin (2005), utilizou-se nos casos estudados, a construção da explanação. Os eixos temáticos foram construídos de forma mista: a partir das falas dos participantes e corroborados pela literatura pesquisada. Tanto os eixos como os conteúdos que derivam deles, são interdependentes e explicativos do problema investigado. Os casos são descritos separadamente, e, posteriormente, analisados de forma cruzada. Vale assinalar que, conforme preceitos éticos, os nomes utilizados são fictícios. Entendemos então, que a interação família-escola nos casos apresentados, é interpelada por três eixos.

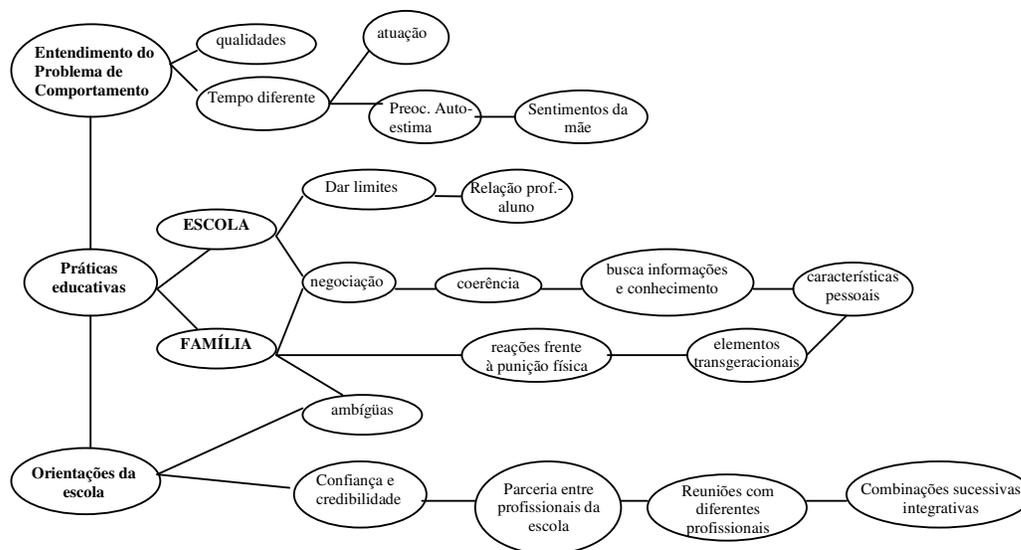
O **eixo 1** refere-se aos conteúdos destacados das falas de pais e professores a respeito de como entendem o problema de comportamento em cada uma das crianças. Já o **eixo 2** envolve os conteúdos que se referem às práticas educativas utilizadas e as idéias que as sustentam na visão dos participantes. Por fim, o **eixo 3** destaca os conteúdos que mencionam regras e aspectos da dinâmica escolar como significativas na relação entre a escola e a família.

### **Apresentação dos Dados**

#### **Caso 1 – Fábio**

Fábio é um menino de 7 anos, filho único de Fernanda e de Umberto (ambos de 42 anos), casados há 23 anos. Fábio foi indicado para este estudo pois é “*desatento, regressivo e impulsivo*”, segundo sua professora. A mãe complementa que ele é agitado e tem problemas de relacionamento, “*inclusive nas outras duas escolas que freqüentou anteriormente*”. A escola indicou a realização de uma avaliação neuropsicológica e ele segue em acompanhamento psicológico. A professora de Fábio (Zuleica) é graduada em Psicologia, mas atua no magistério há 13 anos, apesar deste ser seu primeiro ano nesta escola. Apresentamos o mapa explanatório do caso de Fábio (**Figura 1**).

**Figura 1 – Mapa explanatório caso Fábio**



### **Eixo 1 – Entendimento do Problema de Comportamento**

As **qualidades** e o fato do menino ter um **tempo diferente** para a realização de tarefas foram dois elementos fundamentais a respeito do entendimento do problema de comportamento de Fábio por sua mãe e professora. Quanto às suas **qualidades**, a mãe referiu que o comportamento do filho é “*um misto de agressividade com carinho*”; enquanto a professora também relatou que Fábio “*te desperta amor...é uma criança inteligente*”.

A mãe entende também que ele “*tem um tempo diferente*” para realizar algumas tarefas, e, por este motivo, espera que ele não seja “*colocado na regra geral*”. A professora, por sua vez, entende o comportamento de Fábio como uma **atuação**; pois “*age e muitas vezes não coloca no pensamento, na palavra*”. Por isso, elas se preocupam com a **auto-estima** do menino, acreditando que as dificuldades em se expressar e em fazer atividades no mesmo tempo que os colegas podem gerar seu comportamento desorganizado. Estas preocupações se expressam também na **hostilidade da mãe** quando vê seu filho excluído em função do mau comportamento, pois diz que “*a garganta fica seca [de raiva] de saber que o filho está sendo rejeitado*”.

## **Eixo 2 – Práticas educativas**

Identificamos um conjunto de ações semelhantes na família e na escola, que tratam da **negociação, coerência, busca de informações** e reconhecimento de **características pessoais** que se atravessam ao uso das práticas educativas. Na família especificamente, destacamos **ambigüidade, reações frente às práticas e elementos transgeracionais** como conteúdos das práticas educativas. Já na escola as características da **relação** professor-aluno e a importância de **dar limites** foram conteúdos complementares.

Do conjunto de práticas semelhantes ao contexto escolar e familiar, destacamos primeiramente a importância da **negociação**, que segundo a mãe “*é complicado, mas é o que funciona*”; e a professora se refere a esta prática em relação aos conflitos, onde procura “*ver o que está acontecendo... incentivar*” a resolução dos mesmos. Também a mãe e a professora referiram a **busca de informação/conhecimentos**, apesar desta ter se mostrado ineficaz para ambas na construção das suas práticas educativas, pois a mãe comenta: “*Posso dar aula de limites, todos os livros...*”; enquanto a professora referiu que “*as crianças que a gente não consegue dar conta... também diz que a Pedagogia tem que se reestruturar...*” [referindo-se à carência de alternativas pedagógicas frente aos problemas de comportamento].

As lacunas que a informação não contempla parecem produzir reflexões, na mãe e na professora, acerca das suas **características pessoais** e a relação destas com as práticas educativas por elas utilizadas. A professora referiu-se à *“tolerância, paciência, respeitar o ritmo dele”*; enquanto no contexto familiar, a mãe revela que essas características se unem a elementos da história pessoal e do marido (**transgeracionais**): *“tudo que a gente não teve na infância, tende a permitir para ele... já se fez...”*. Elas destacaram também a **coerência**, parental e na relação professor-aluno; como disse a mãe: *“tem que ter uma voz única”*, e a professora: *“ser coerente na tua ação, na tua palavra”*.

Especificamente, no contexto escolar a professora de Fábio destacou a idéia de **dar limites** como uma ação que compete a ambos sistemas, apontando que essa tarefa não estava sendo ‘bem’ desempenhada pelos pais: *“deu para perceber que era uma dificuldade dos pais de colocar limites”*. Ainda com relação às práticas educativas, a professora remeteu suas intervenções a questões da **relação professor-aluno**, como a reciprocidade nas interações com Fábio: *“ele pode estar com raiva de mim”*.

Já no contexto familiar, especificamente, entendemos que os sentimentos da mãe levam-na a lidar de forma **ambígua** com o filho, pois refere, frente à exclusão do mesmo, tentar *“puxar ele do grupo; ou então, usando mais a perversidade: ‘viu filho, quando a gente faz... depois ninguém gosta de brincar’”*. A mãe leva em conta também as **reações frente à punição física**, considerando que esse tipo de prática não era muito adequado para Fábio pois ele *“ficava mais agressivo, sentido... revoltado”*, referindo-se a bater como uma prática utilizada no passado, *“a gente combinou: não vai mais apanhar”*.

### **Eixo 3 – Dinâmica e Orientações da Escola**

Na análise deste eixo, evidenciamos a existência de **ambigüidades** e a importância de uma relação de **confiança e credibilidade** entre a família e a escola. Assim como a família, em relação às práticas educativas, a escola revelou ter orientações **ambíguas**, que ora

enfaticavam as especificidades do comportamento de Fábio, ora a necessidade de ele ser como todos, como, por exemplo, a professora destaca a fala da diretora com os pais dizendo que *“aqui não dá para ficar aluno que sai da sala...Num colégio todos têm que seguir regras”*.

Verificamos que, para que as orientações da escola sejam ‘aceitas’ pelos pais (e também pelo professor) é preciso que exista **confiança e credibilidade** entre ambas, como expressa a mãe: *“Até já quis tirar ele daqui... tenho que acreditar (na escola), se não, levo meu filho para casa.”*. Também a importância da ajuda e da **parceria entre os profissionais da escola** (diretora, auxiliar de disciplina e psicólogas) foi conteúdo destacado tanto pela mãe (*“...Alguém que tem que chamar a atenção da gente para pequenas coisas...”*), como pela professora, que enfatizou a participação da diretora e a ajuda do auxiliar de disciplina e de uma das psicólogas.

A mesma parceria é identificada nas **reuniões e encontros com diferentes profissionais da escola**, que têm como objetivo avisar/comunicar aos pais o que acontece na escola. Entendemos que a frequência destas reuniões foi bastante grande para a mãe: *“todo dia tinha uma combinação (...) Graças a Deus, faz uma semana que eles não me chamam. Já não tenho mais o que combinar”*. Essa fala nos mostra que a escola e os pais realizaram **combinações sucessivas integrativas**, para acordarem, frequentemente, condutas para lidar com o menino; o que, para a mãe, pareceu ser bastante cansativo. A respeito de tais combinações a professora diz: *“a família está do nosso lado”*.

### **Síntese do caso de Fábio**

Observamos, no caso de Fábio, a ambivalência entre o que considerar como peculiaridades/qualidades do menino e o que exigir dele para ‘ser como os outros’. Esse aspecto parece revelar um despreparo, tanto da escola como da família, em lidar com as

dificuldades de Fábio, apesar da formação da professora, que poderia favorecer a sua compreensão a respeito do problema de comportamento do mesmo.

Destacamos a continuidade da família e da escola nas práticas educativas de negociar, busca de conhecimentos e informação, assim como acerca da coerência e do reconhecimento de características pessoais, apontando facilidades e limitações, que se interpelam às mesmas. Ressaltamos, porém, o uso de punição física por parte da mãe (apesar dela referir-se como algo passado), assim como a falta de conhecimento desta acerca das práticas da professora, o que pode indicar alguma descontinuidade entre as práticas adotadas na escola.

Com referência à dinâmica e orientações da escola, novamente a ambigüidade frente à compreensão do problema de comportamento mostrou-se dificultadora frente às orientações da escola; ao passo que a confiança e a credibilidade entre a família e a escola parecem ser elementos importantes para que as reuniões e combinações feitas entre os sistemas tenham sucesso. Por fim, entendemos que, em alguns momentos, a escola parece ‘sobrepôr’ seus conhecimentos aos da família de Fábio, apontando dificuldades parentais, e também dando orientações. De forma semelhante, a escola qualifica a família como solícita e assim parece dividir com ela a responsabilidade frente às dificuldades de Fábio.

### **Caso 2 – Júlia**

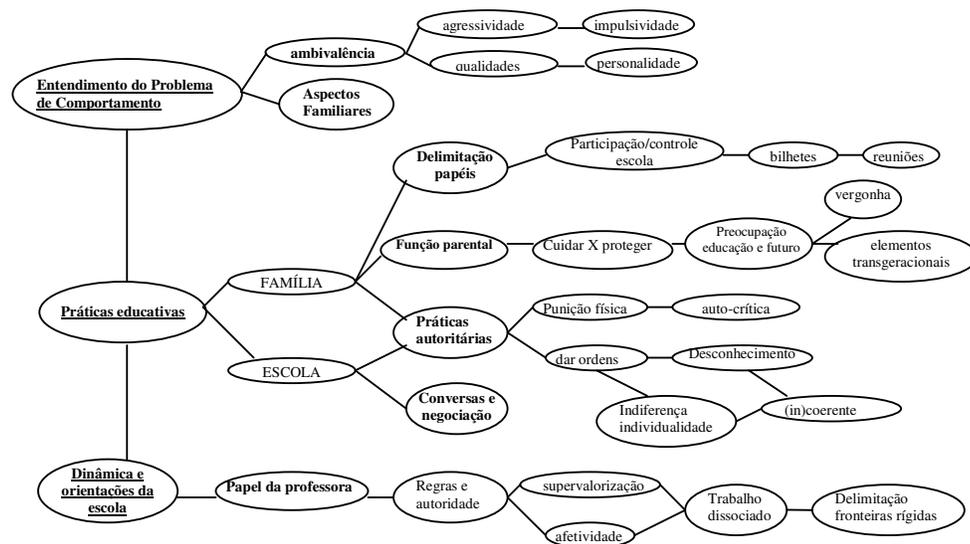
Júlia é uma menina de 7 anos de idade que vive com seu pai (Ivan, 33 anos), um irmão (Paulo, 14 anos) e uma “*secretária*” que ajuda o pai na organização da casa e cuidado dos filhos. O pai está separado judicialmente da mãe de Júlia há dois anos e meio, sendo que há dois anos solicitou a guarda dos filhos em função de maus-tratos e até mesmo de abuso físico e sexual de um ‘padrasto’ para com a menina. Ela vê a mãe semanalmente, acompanhada de assistentes sociais.

Júlia foi definida pelo pai como uma menina “*agressiva, arisca e muito difícil*”; quadro que, segundo sua professora, vem mudando bastante. Júlia está em tratamento psicológico há

aproximadamente um ano com uma das psicólogas da escola. A professora possui 35 anos e atua há 7 nesta escola, afirmando ter “*fama de general*”. Durante toda a entrevista, ela mostrou-se uma pessoa rígida e séria, sem muita vontade de contribuir, além de demonstrar não concordar com a indicação de Júlia como uma criança com problema de comportamento.

Inicialmente, apresentamos o mapa explanatório do caso de Júlia com os elementos identificados na interação família-escola na figura 2 (**Figura 2**).

**Figura 2 – Mapa explanatório Caso Júlia**



### **Eixo 1 - Entendimento do problema de comportamento**

Dois elementos mostraram-se fundamentais na análise do eixo 1: a **ambivalência** frente ao entendimento do problema de comportamento e a influência de **aspectos familiares**. A **ambivalência** frente ao entendimento do problema de comportamento de Júlia é expressa tanto pela professora como pelo pai. Ambos apontam características de **impulsividade** e **agressividade** em Júlia; assim como destacam seu comportamento de enfrentar os outros,

independência, autonomia e não mudar como **qualidades**, pois ela “*se vira... vai saber o que quer da vida*” (pai), além de ser “*muito querida*” (professora).

O pai, especialmente, identifica **aspectos familiares**, relativos à situação familiar como determinantes do comportamento de Júlia, o que não é mencionado pela professora. O pai entende que este aspecto familiar pode estar causando “*a agitação das crianças... carência de carinho*”, assim como “*tem toda a carga hereditária aí, um pouco de raça...*”.

## **Eixo 2 – Práticas educativas**

A análise das práticas educativas aponta que, na família e na escola, há a presença de **práticas autoritárias**. Além destas, na família as práticas educativas associam-se à **função parental** e à necessidade de **delimitação de papéis** intra e extra-familiares. Já na escola estas são complementadas por **conversas e negociações**.

Quanto às **práticas autoritárias**, a **punição física** foi descrita pelo pai como uma das únicas alternativas para que a filha “*pare... para desacelerar ela...*”. O comportamento do pai frente a esta prática revela ambivalência frente ao comportamento agressivo da filha, pois diz para a filha não brigar no colégio, mas “*se for te bater, bate também. Depois papai vai lá*”, revelando uma dupla-mensagem.

A prática educativa de **dar ordens**, entendida como outra prática autoritária, é utilizada tanto pelo pai como pela professora. Com relação à eficácia de tais práticas, o pai de Júlia faz uma **auto-crítica**, pois entende que frente a estas ações a filha se submete em função da ordem e da punição, ainda que não mude seu comportamento.

As **práticas autoritárias** evidenciam-se também, no contexto escolar, frente a **indiferença** da professora **quanto às individualidades**, pois diz: “*se dois terminaram todos têm condições*”. No caso da Júlia, entendemos que também há um descaso e/ou **desconhecimento** da professora quanto às especificidades de seu contexto educativo (familiar e escolar), já referidas no eixo 1. A professora também destacou sua peculiaridade de ser

(in)coerente no estabelecimento de limite, pois refere que fala com os alunos de forma que “*eles não sabem de que forma eu to falando [brincando ou falando sério]*”; fato este que demonstra, mais uma vez, uma atitude de ambivalência no trato com os alunos e, no caso da menina, semelhante às atitudes vivenciadas na família com seu pai, no que se refere à punição física.

Outro pilar importante das práticas educativas na escola, foi o uso de **conversas e negociações** referindo que “*autoridade não funciona... simplesmente porque eu sou a professora não ia mudar em nada*”. Essa idéia pareceu-nos contraditória à medida que observamos a prática de dar ordens, tão freqüente e cuja tônica é o apelo à autoridade da professora.

No contexto familiar, o pai de Júlia revela que suas práticas educativas expressas no exercício da **função parental**, para ele ligada ao cuidado e a “*não os proteger demais*” (**cuidar X proteger**), e a sua preocupação com relação à educação moral e o quanto esta poderá contribuir para o futuro dos filhos (**preocupação com a educação e futuro**). O pai atenta também para os comportamentos socialmente desejáveis, destacando que o contrário lhe deixa profundamente envergonhado (**vergonha**). Ele refere-se a elementos que são perpetuados na família de forma **transgeracional**, pois acredita que “*a gente pega as experiências dos nossos pais*”.

O uso das práticas educativas na família de Júlia se define também por uma forte **delimitação dos papéis**, exercida pelo pai em função da ausência da mãe (“*confio na professora e cuido dos meus filhos*”). Essa forte delimitação dos papéis pelo pai se expressa também na **sua participação e controle nas atividades da e na escola**. Através de **bilhetes**, ele se comunica com a escola sempre que há algum problema, marcando **reuniões** por iniciativa própria: “*até para a professora saber que eu estou em cima*”.

### **Eixo 3 – Dinâmica e Orientações da Escola**

A dinâmica e as orientações da escola são expressas, nesse caso, através do **papel da professora**. O uso e a ênfase dada às **regras e autoridade** é um componente importante das práticas educativas e do papel da professora da Júlia que considera “*incabível uma criança de 7 anos querer comandar. Não tem não querer...*”, evidenciando a interdependência dos eixos 2 e 3.

No entanto, a professora reconhece a **afetividade** como elemento importante de seu papel, especialmente com Júlia; assim como dos alunos em relação ao professor. Ela parece também **supervalorizar** seu papel e sua relação com Júlia, pois explica o fato desta atender suas ordens, porque “*queria tanto ser minha aluna.*”.

Observamos que o desconhecimento, a indiferença às individualidades, assim como a valorização das melhoras no comportamento da menina, parecem revelar um **trabalho dissociado**, no qual diferentes profissionais intervêm no caso de forma solitária e isolada. Esse trabalho dissociado deve-se à **delimitação de fronteiras** de forma rígida entre estes sistemas, já que a professora desconhece as práticas familiares, e também o pai diz que não vai “*se meter no trabalho da professora*”, revelando uma expectativa grande em relação à escola, pois acredita que “*a professora sabe porque estudou, tem técnica, é profissional*”; e que a escola “*tem que ajudar os pais mais do que os pais ajudar os professores*”.

#### **Síntese do caso da Júlia**

Observamos que a ambivalência frente ao entendimento do problema de comportamento da menina revela uma falta de clareza e preparo da família e da escola frente ao mesmo, explicando o uso de práticas educativas autoritárias. Tais ações evidenciam a continuidade entre a família e a escola, retroalimentando os problemas de comportamento, o que parece reforçar a impulsividade de Júlia e acentuar seus comportamentos agressivos (ora reforçados e ora punidos).

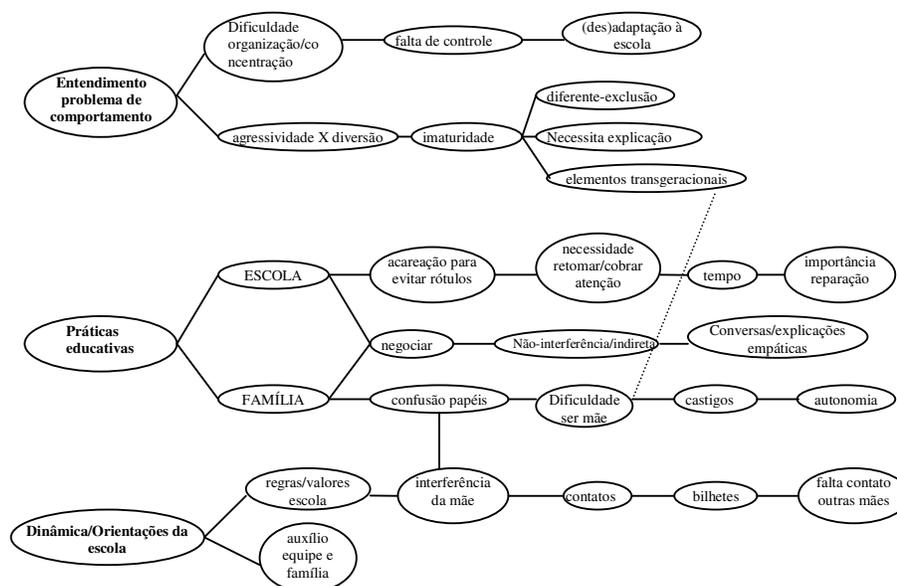
A postura autoritária da professora, expressa na concepção da mesma acerca de seu papel e uso de suas práticas, é reforçada pela delimitação rígida das fronteiras, evidenciada também pelo pai. Tal delimitação parece fortalecer a impermeabilidade entre os sistemas, justificando o poder e o saber da professora, assim como o controle e a necessidade de participação do pai na escola. Observamos que a dinâmica e as orientações da escola não agregam algo de diferente ao funcionamento familiar, mas sim reafirmam a superioridade da professora e da escola, isolando os sistemas, e assim empobrecendo os recursos de ambos frente às dificuldades impostas pelo problema de comportamento de Júlia.

As lacunas de comunicação existentes entre a família e a escola aparecem também nas relações do sistema escolar, já que a indicação do SOE a respeito de Júlia não é de concordância da professora. Os aspectos familiares parecem ser elementos importantes associados ao problema de comportamento da menina, apesar de pouco considerados no contexto escolar.

### **Caso 3 - Gabriel**

Gabriel é um menino de 7 anos, terceiro filho de Fabiana (46 anos) e Paulo (47 anos) que são casados há 23 anos, e pais de outras duas meninas (20 e 18 anos). Ele reside com os pais, as irmãs e a avó materna. Fabiana é Supervisora pedagógica de uma escola da mesma congregação daquela que Gabriel estuda. Cíntia, a professora de Gabriel, possui 34 anos e exerce esta profissão há 18 anos. Gabriel é um menino agitado, desorganizado que tem dificuldades de relacionamento e de concentração em sala de aula; e não está em atendimento psicológico. O mapa explanatório do caso de Gabriel é apresentado na figura 3 (**Figura 3**).

#### **Figura 3 – Mapa Explanatório caso Gabriel**



### Eixo 1 – Entendimento dos problemas de comportamento

Identificamos que tanto a família como a escola descrevem a **provocação e a agressividade X diversão** como uma característica do comportamento de Gabriel, pois ele “*mistura as duas coisas*” (mãe/professora). A mãe e a professora destacam a **imaturidade** do menino, e dizem vê-lo “*como se ele fosse um menino diferente dos outros*” (mãe); e, por isso, a professora entende que ele é **excluído** entre os colegas.

A professora e a mãe entendem que este comportamento do Gabriel decorre de sua **dificuldade de concentração e de organização**, assim como leva-o a uma **falta de controle**, já que “*não consegue se controlar... ele vai lá e agride*” (professora). De forma contraditória, a mãe explica as contestações e a agressividade do filho porque ele **necessita de muitas explicações**: “*não se contenta com pouca explicação*”. Ela aponta também uma **(des)adaptação à escola**, pois ele não queria frequentar essa escola, e “*veio de uma escola pequenininha*”. Fabiana explica a dificuldade do filho em socializar-se também com relação

aos traços temperamentais familiares, “*tem várias pessoas na família que são exatamente assim*”, relacionando a **elementos transgeracionais**.

## **Eixo 2 – Práticas Educativas**

Apenas três categorias a respeito das práticas educativas são comuns entre as falas da mãe e da professora: negociar, não interferência/interferência indireta e conversas e explicações empáticas. As **conversas e explicações empáticas** são as principais e mais eficazes práticas educativas descritas pela mãe e pela professora, apesar de utilizarem outras na falência dessas. A mãe e a professora destacaram a utilização de explicações que visem a apontar as conseqüências do comportamento, sendo que a “*autonomia...de decisão*” é uma preocupação da mãe. Comum a ambos contextos também é a prática de **negociar**, “*trocando coisas com ele*” (mãe); assim como a **não-interferência** ou a **interferência indireta**, que, conforme a professora, prefere “*ficar observando de longe... que eles não percebam que estou interferindo*”.

No contexto escolar, a professora relata utilizar a **acareação para evitar rótulos**, ouvindo “*os dois lados*” e destacando a preocupação com rótulos (“*sempre ele*”). Também relatou a **necessidade constante de retomar/cobrar a atenção** de Gabriel, assim como estar “*sempre estabelecendo tempos para ele*” terminar as tarefas. Outra prática que pareceu-nos diferenciada no contexto escolar foi a **importância da reparação**, procurando “*que ele saiba que, se estragou, há também a possibilidade de consertar*”.

Já no contexto familiar, observamos que as práticas são atravessadas por uma **confusão de papéis** (na família e na escola, pelo fato de a mãe possuir uma vinculação indireta com a mesma, pois trabalha numa escola da mesma congregação da de Gabriel), como a mãe relata sobre a interferência da avó e das irmãs na educação de Gabriel, pois “*a avó faz tudo que ele quer*”, e as irmãs “*querem ser mães dele*”. As **dificuldades de ser mãe** também se interpelam às práticas educativas, pois “*é muito difícil ser mãe de meninas e, aos*

40 anos, ser mãe de um menino”. Esta também associa **elementos transgeracionais** na utilização de suas práticas educativas: “*optei pelo oposto que foi a minha criação*”. Verificamos também que, quando as explicações não funcionam, Fabiana recorre ao **castigo**, como uma prática “*muito eficaz com Gabriel*” (mãe)

### **Eixo 3 – Dinâmica e Orientações da Escola**

Identificamos, no que se refere à dinâmica e orientações da escola, as **regras e valores escolares** e a **interferência da mãe** como pilares no caso de Gabriel. As **regras e valores da escola** foram destacadas pela professora: “*já estão prontas, e todo mundo tem que cumprir*”. A confusão de papéis observada na família, parece estender-se à escola, onde aparece forte **interferência da mãe**, que sugeriu à professora que as combinações de casa fossem utilizadas na escola: “*fiz uma combinação com ela... eu autorizei...*” [referindo-se a ter orientado a professora a dar castigos e tarefas extras ao menino]. Por outro lado, a professora refere desconhecimento das práticas educativas maternas, “*o que ela vai fazer em casa ela não colocou...*”, referendando a idéia de *distanciamento/desequilíbrio* na relação estabelecida entre a escola e a família.

A mãe diz ficar “*muito em contato com a professora*” e ter combinado ações ‘em conjunto’ com esta, mas não com a supervisora, sinalizando a confusão de papéis da mãe na escola. Estes **contatos** se dão mais frequentemente através de **bilhetes** “*com as ocorrências*” (mãe) que parecem ter um caráter punitivo, evidenciando que algo vai ter que ser **corrigido em casa**. A mãe referiu sentir **falta do contato com outras mães**, “*estou dando um tempo pra depois sugerir esse encontro das mães...*”, parecendo-nos que ela sente que sua participação não é bem aceita na escola

O **auxílio da equipe e da família** foi mencionado pelas participantes para a assistência ao cumprimento das regras da escola. A professora referiu que, em situações complicadas, “*se chama alguém da coordenação pra auxiliar*”, como também a importância

da família e da escola ajudarem Gabriel: “*ele vai precisar de ajuda e quem poderia dar essa ajuda é a família e a escola, as duas partes*”, sugerindo que seriam duas ajudas, distintas, separadas.

### **Síntese do caso do Gabriel**

Observou-se no caso de Gabriel que, apesar de identificarem uma ampla gama de hipóteses explicativas ao problema de comportamento, o entendimento da mãe e da professora quanto ao mesmo é congruente. Entretanto, a professora revela uma variedade maior de práticas educativas indutivas utilizadas, enquanto a mãe possui um repertório mais restrito, e com características distintas do da professora, o que nos faz pensar em discontinuidades nessas ações. O uso de explicações como prática materna, e sua associação aos elementos transgeracionais, justifica e explica o problema de comportamento, tanto por sua utilização como pela sua ausência.

A confusão/superposição de papéis parece também explicar o problema de comportamento de Gabriel, ‘atravessando-se’ ao emprego das práticas educativas maternas, na família e na escola. Levando em conta que as escolas (onde trabalha a mãe de Gabriel e a que ele frequenta) são “congregadas”, pensamos que a mãe e a professora põem-se em posição de igualdade (associam-se a mesma família religiosa) e ao mesmo tempo de superioridade (professora X supervisora). A mãe tenta fazer com que a escola se submeta e cumpra as idéias e estratégias que ela utiliza e julga como melhores na explicação do comportamento e na forma de lidar com Gabriel. Em contrapartida, a professora não sente solidez em tais indicações, assinalando desconhecer, a todo o momento, as atitudes exercidas, efetivamente, pela mãe no ambiente familiar do menino. Também em função do papel da mãe, o problema de comportamento de Gabriel é uma dificuldade para esta, deixando-a ‘desconfortável’; além das dificuldades descritas relacionadas a ser mãe.

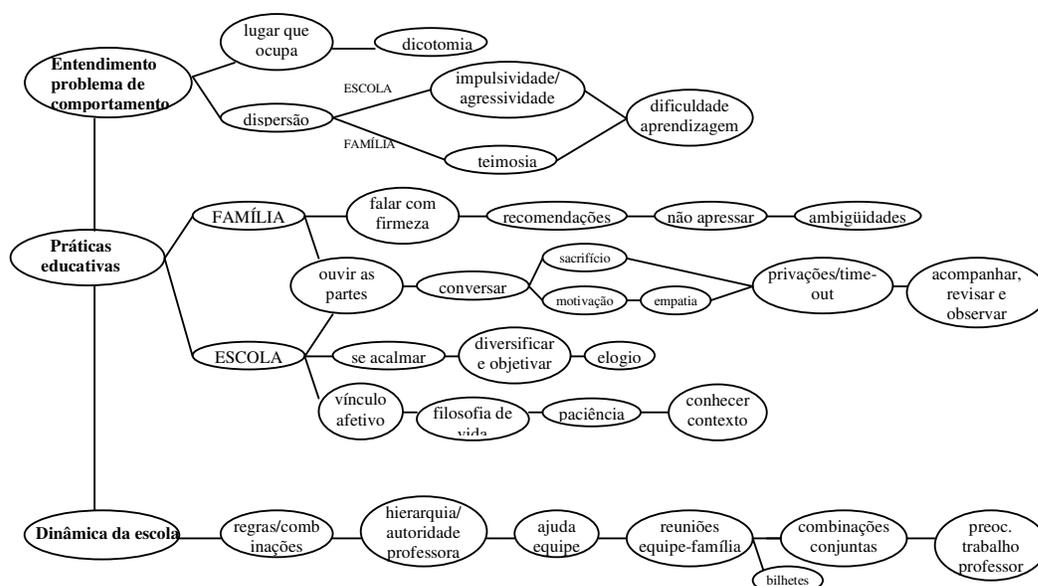
A mãe não menciona em nenhum momento a importância de tentarem ajudar o menino de forma conjunta, assim como a professora parece ter essa idéia, ‘dissociando’ as instituições educativas, fato que ressalta também o desconhecimento por parte da escola a respeito das práticas educativas maternas

#### Caso 4 – Igor

Igor é um menino de 9 anos, filho “temporão” e único do casal Rejane e Lélío (ambos de 42 anos) casados há 20 anos, sendo este o segundo casamento de Rejane. Ela possui outro filho (24 anos) de sua primeira união, que conviveu com eles até os seis anos de Igor. Ele está na terceira série e é aluno da professora Paula, que tem 40 anos e trabalha no magistério há 22 anos, sendo 19 anos nesta escola.

Igor tem problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem, mostrando-se agitado, agressivo, impulsivo e dispersivo, conforme a mãe e a professora. Ambas referiram a saída do irmão de casa como um momento difícil para ele, que ficou muito “*revoltado*” (mãe), assim como a mudança de residência ocorrida recentemente. Em função disso, a mãe informou que Igor teve que interromper seu “*tratamento psicológico*” com florais, desconhecido pela professora. O mapa explanatório do caso de Igor é apresentado na figura 4 (Figura 4).

Figura 4 – Mapa Explanatório Caso Igor



### **Eixo 1 – Entendimento do problema de comportamento**

O **lugar que o menino ocupa na família**, por ser o caçula, “*conviver muito com pessoas mais velhas*” (mãe), e ser “*o reizinho em casa... comanda muito essa família*” (professora), é componente explicativo do problema de comportamento de Igor, tanto na visão da família como da escola. A mãe enfatiza que o problema de comportamento do filho concentra-se na escola, pois sua conduta em casa é diferente (**dicotomia**), “*o problema maior é aqui na escola mesmo*” (mãe). Ambas concordam com relação à **dispersão** de Igor, que para a professora associa-se às **dificuldades de aprendizagem**. Porém, acrescentou a **impulsividade e agressividade** do menino (“*o famoso pavio curto*”); enquanto a mãe pontua a “*teimosia*”.

### **Eixo 2 – Práticas Educativas**

A dicotomia quanto ao problema de comportamento de Igor (presente na escola, ausente em casa) faz com que muitas das práticas educativas sejam distintas nos contextos família-escola; apesar de práticas como: **ouvir as duas partes, privações/time-out, conversar e acompanhar, revisar e observar** serem comuns em ambos. A mãe e a professora referem **ouvir as duas partes**, sem dar “*razão para um nem para outro*” (mãe) e **conversar** destacando “*o outro lado*”, a **empatia**: “*imagina se eu chegasse aqui: ‘ai, eu não vou escrever no quadro...’ Tu ias gostar?*” (professora). A mãe, especificamente, refere que vai “*sempre conversando e mostrando o sacrifício que a gente fez*”; enquanto a professora busca entender a **motivação** de seus comportamentos e destacar a responsabilidade sobre suas condutas: “*tu tens que fazer, tu és responsável pela tua aprendizagem...*”. De formas distintas, mas com objetivos semelhantes, a mãe e a professora referem **acompanhar, revisar e**

**observar** o comportamento de Igor, citando atitudes como “*sentar perto dele*” (mãe e professora). As **privações**, que segundo a mãe “*é a melhor coisa que tem*”, e o **time-out**, são práticas utilizadas para intervir com Igor dentro e fora das situações conflituosas, “*sai todo mundo e o Igor fica comigo*” (professora).

Dentre as práticas educativas exclusivamente familiares, a mãe refere **falar com firmeza**, “*mais grosso*”, utilizando-se de **recomendações** (“*tem que terminar o tema. Senta e termina*”), que não se configuram ‘ordens’ pelo fato dela “*ficar esperando*” as atitudes de Igor, apenas reiterando estas recomendações. A mãe diz que também **não apressa** o filho, pois essa prática é ineficaz com o mesmo. Observamos **ambigüidades** nas intervenções maternas, como por exemplo, frente à mentira, referindo: “*tem que ser malandro inteligente*”; e também em relação aos horários, pois quer que o filho ande “*junto com a turma*” apesar de não apressá-lo.

Já no contexto escolar, a professora relata **deixar se acalmar**, “*a poeira baixar...*”. Também enfatizou a importância de **diversificar e objetivar** as estratégias: “*tem que ver uma outra idéia*”; assim como “*resolver rapidinho, não valorizar muito para o troço andar...*”. O **elogio** é uma prática freqüente e importante para Paula, e um elemento da proposta pedagógica da escola, “*a gente trabalha muito com elogios... sempre voltada ao elogiar*”. O emprego das práticas educativas escolares mostrou-se alicerçado no **vínculo afetivo**, pois, segundo Paula, o professor “*não tem muitas magias... O coração diz muito e as crianças recebem muito bem*”. Tal prática é parte de sua “**filosofia de vida**”, pois acredita que “*não adianta trazer muitas coisas para a sala de aula se não atingir o coração do meu aluno*”. Para ela as práticas educativas e o ofício do professor dependem da sua **paciência** e da necessidade de **conhecer o contexto** da criança: “*para ti poder atuar, tu tens que conhecer o contexto... teu aluno*”.

### **Eixo 3 – Dinâmica e Orientações da Escola**

Com relação à dinâmica e as orientações da escola, a figura da professora e a participação da equipe escolar foram elementos fundamentais no caso. O uso de **regras e combinações** é importante para não diferenciar Igor do grupo e também explicar que *“a gente faz combinações”* (professora). Através deste, evidencia-se o resgate da **hierarquia e autoridade do professor**: *“tem pessoas que tem que dizer algumas regras... aqui na sala de aula sou eu... Em casa é o papai e a mamãe...”* (professora). A importância da **equipe escolar** é evidenciada através do auxílio (**ajuda à equipe**) para trabalharem em conjunto. A partir disso, a escola realiza **reuniões equipe-família**, para fazerem **combinações conjuntas**, como a organização dos materiais e das tarefas de Igor - *“que sentasse com ele pra fazer as tarefas que ele julga não conseguir”* (professora). A mãe evidenciou preocupação **com o trabalho do professor**, relatando que diz a ele(s): *“faz da forma que tu achar...”*, se isentando do problema do filho na escola e, ao mesmo tempo, justificando a dicotomia do mesmo. Por fim, um importante elo de comunicação entre a família e a escola é o uso de **bilhetes**, sendo que a professora destaca a importância de não serem ‘banalizados’ (*“tem que ser situações importantes”*), e de revelarem um *“diálogo muito aberto com a família”*.

### **Síntese do caso**

No caso de Igor, o seu lugar na família parece se destacar na explicação do seu problema de comportamento, apesar da dicotomia considerada pela mãe e desta circunscrever o problema à escola. Ela parece desconsiderar os conflitos no ambiente familiar, revelando a circularidade entre os sistemas.

As práticas educativas empregadas pela mãe e pela professora se assemelham, predominando o uso de práticas indutivas e revelando continuidades na interação família-escola. Destacamos a ambigüidade observada no emprego das práticas educativas maternas, podendo reforçar a dicotomia e o próprio problema de comportamento do filho (presente na escola, ausente em casa), facilitando a postura da mãe de delegar à professora a escolha das

práticas. Tal atitude tende a reforçar a idéia de uma suposta ‘sabedoria e autoridade’ que esta espera da escola; e que parece ser reafirmada pela professora, que diz “*estamos trabalhando em cima da família*”.

Evidenciamos que as práticas educativas da professora fundem-se à proposta pedagógica da escola, revelando congruência entre sua ‘filosofia de vida’ e da escola, visto seu longo tempo de trabalho nesta instituição. Por isso, a importância que a professora dá ao contexto familiar e à proposta da escola parece revelar flexibilidade da proposta pedagógica (e da própria instituição) a casos especiais como o de Igor. As combinações conjuntas parecem estar se mostrando eficazes nesse caso, conforme a avaliação da professora, ainda que, por vezes, ‘esbarrem’ na compreensão da mãe frente à dificuldade do filho.

### **Discussão dos Resultados e Considerações**

No que tange ao objetivo deste estudo, que buscou compreender as continuidades e discontinuidades entre a família e a escola frente ao processo de socialização de crianças, em idade escolar que apresentam problemas de comportamento na escola, investigando as explicações acerca da utilização das práticas educativas escolares e familiares e a forma como se expressa a intersecção entre os sistemas, destacamos elementos comuns para explicar esta interação. Em relação aos três eixos estudados, identificamos que a ambivalência quanto ao problema de comportamento, a presença de elementos transgeracionais associadas à utilização das práticas educativas familiares, a descontinuidade e desconhecimento a respeito das práticas educativas parentais e escolares, a delimitação/confusão de fronteiras entre a família e a escola, a dificuldade na comunicação entre os sistemas, a equipe escolar como recurso, assim como o submetimento da família frente ao “saber” e “orientação” da escola são características da interação entre os sistemas família-escola nos casos estudados.

De forma geral, os conceitos de homeostase e retroalimentação se mostraram fundamentais no entendimento dessa interação, revelando o movimento do sistema familiar e

escolar frente a um problema para manter-se num determinado *status quo* (Dabas, 2005; Musitu & Cava, 2001). Muitas vezes, família e escola, através de suas práticas educativas e ações de ‘integração’ ou formas de ‘comunicação’, acabam por sustentar e reproduzir suas próprias dificuldades, retroalimentando-se.

A ambivalência da família e da escola frente ao problema de comportamento da criança tende a promover as dificuldades de ambas em lidar com a situação. O fato das características que compõem o quadro serem compreendidas como dificuldades e qualidades das crianças parece gerar uma grande contraditoriedade na execução de determinadas práticas educativas. Esta ambivalência revela a falta de conhecimento da escola e da família a respeito do quadro e a falta de clareza a respeito das expectativas comportamentais infantis, fatores descritos na literatura como associados aos problemas de comportamento (Collins, et. al., 2000; Davidov & Grusec, 2006; Gotzens, 2003; Kumar, 2006; O’Leary & Vidair, 2005; Sugai & Horner, 2002). Tal clareza é fundamental também para a boa interação família-escola (Chechia & Andrade, 2005; Dowling, 1996; Kumar, 2006; Marchesi, 2006b).

Observamos ambigüidade também em relação às ações educativas nos casos de Fábio, Gabriel e Igor, reforçando a idéia de incoerência e descontinuidade entre os sistemas. Entendemos este como mais um elemento dificultador na compreensão do problema da criança e na interação família-escola, evidenciando a existência de fronteiras demasiadamente rígidas entre os sistemas, expressas também pelo desconhecimento entre os mesmos acerca das ações educativas (Carvalho, 2004; Carvalho, 2002; Dabas, 2005; Davis & Lambie, 2005).

Quanto às práticas educativas, importante unidade de análise das interações família-escola, observou-se a descontinuidade e o desconhecimento a respeito das mesmas. Mesmo existindo uma ‘aparente’ continuidade, por tratarem-se de práticas predominantemente indutivas (como nos casos de Fábio, Gabriel e Igor) ou coercitivas (como no caso de Júlia), estas se mostraram qualitativamente distintas. Nos casos de Fábio, Gabriel e Igor, observou-se

que práticas educativas que destacam o caráter verdadeiramente indutivo, tais como buscar compreender as motivações da criança, reparação (Alvarenga, 2000; Ceballos & Rodrigo, 2003; Hoffman, 1994), são utilizadas predominantemente pelas professoras, em comparação às mães. Faz-se importante considerarmos que as professoras não podem utilizar-se (por determinações legais) de práticas excessivamente coercitivas, assim como entendemos que podem referir o uso de ações desejáveis, enviesadas pela desejabilidade social e pela formação profissional. Também não podíamos deixar de assinalar a presença de práticas educativas coercitivas, especialmente a punição física, nos casos de Júlia e Fábio, excessivamente associadas na literatura aos problemas de comportamento. No caso de Júlia, observamos especialmente, uma continuidade deste tipo de prática na família e na escola (Alvarenga & Piccinini, 2001; Belsky, Jaffee, Hsieh & Silva, 2001; O’Leary & Vidair, 2005; Stollmiller, 2001).

Também os *elementos transgeracionais* foram destacados na utilização e eleição das práticas educativas familiares nos casos de Fábio, Júlia e Gabriel. Nestes, as mães e o pai referem a influência de suas experiências familiares nas suas atitudes frente à educação dos filhos, revelando a importância das características parentais (pessoais/familiares) no exercício da parentalidade, já descritas no modelo da parentalidade eficiente (Belsky, 1984; Belsky, Jaffee, Hsieh & Silva, 2001) e em estudos atuais sobre transgeracionalidade (Falcke & Wagner, 2005; Wagner, Predebon & Falcke, 2005).

Observamos que o desconhecimento das práticas educativas entre os sistemas, se expressa de três formas distintas entre os casos: maior desconhecimento da família em relação às práticas educativas utilizadas na escola (casos de Fábio e Igor); maior desconhecimento da escola em relação às práticas educativas familiares (no caso de Gabriel) e um desconhecimento mútuo sobre as práticas educativas (caso da Júlia).

Tal desconhecimento mostra-se associado à delimitação rígida e à confusão de papéis e fronteiras entre a família e a escola como elementos característicos destas interações nos casos estudados. Nos casos de Fábio, Júlia e Igor há um desconhecimento a respeito das ações educativas por parte dos sistemas, fazendo com que estas não sejam questionadas. Os conteúdos analisados remetem à idéia de que a família e a escola possuem domínios específicos e intransponíveis frente a suas ações; que parece diferente no caso de Gabriel pela formação e interferência profissional de sua mãe. Já em estudos anteriores, as professoras tendem a explicar as dificuldades de seus alunos pelas ações familiares, sem comprometerem-se com seu papel educativo (Chechia & Andrade, 2005; Marchesi, 2006b; Oliveira, 2002; Viana, 2005) frente a interação família-escola. No caso de Gabriel e de Júlia evidenciamos a presença de fronteiras excessivamente rígidas entre a família e a escola, retratadas pelo desconhecimento das professoras a respeito das práticas educativas parentais, sendo que no primeiro há também a confusão de papéis entre os sistemas educativo e familiar.

Nesse sentido, evidenciamos as idéias ligadas ao “saber” e “orientação” da escola também de formas distintas. Entendemos que, exceto no caso de Gabriel (pela confusão de papéis), as mães, o pai e as professoras referem de alguma forma a importância ou ‘soberania’ do saber escolar. Em especial, destacamos o fato das professoras conhecerem mais da família do que o contrário e apontarem falhas e dificuldades parentais, dado não observado na fala das mães/pai. Estes dados parecem corroborar estudos nacionais (Carvalho, 2000; Carvalho, 2002; Chechia & Andrade, 2005; Oliveira, 2002; Viana, 2005) a respeito das excessivas explicações acerca das causas psíquicas e familiares dos problemas de comportamento dos alunos, justificando a necessidade do professor conhecer as relações familiares dos mesmos. A soberania do saber escolar revela-se também através das orientações que a escola oferece à família, das queixas feitas a respeito do comportamento das crianças e da idéia de que possuem um saber técnico e profissional sobre a educação infantil. Condutas como a da mãe

de Igor e do pai de Júlia, que delegam à escola a escolha das práticas educativas sem participar/opinar sobre as mesmas, parecem referendar a supremacia dos conhecimentos da escola, a impermeabilidade das fronteiras entre estes sistemas e a falta de interesse sobre esta esfera da vida de seu filho.

No que se refere à comunicação entre os sistemas destacamos a unanimidade entre os pais e as professoras na utilização de bilhetes como forma predominante de comunicação entre a família e a escola, reiterando dados de estudos anteriores (Johnsons, Pugach & Hawkins, 2004; Marchesi, 2006a; Sugai & Horner, 2002; Vila, 2003). De forma mais específica, constatamos que estes possuem um caráter “delator”, queixoso e punitivo por parte do professor. Estudos atuais têm destacado a importância de uma comunicação família-escola baseada na clareza e na confiança, promovendo de uma relação de parceria (Davis & Lambie, 2005; Ditrano & Silverstein, 2006; Johnsons, Pugach & Hawkins, 2004; Kumar, 2006; Xu & Gulosino, 2006)

O trabalho de equipe nas escolas é referido por todas as professoras entrevistadas, especialmente quando se trata de ajudá-las com a criança que tem problema de comportamento e sua família. Sabemos que a multiplicidade de olhares na escola é fundamental (Marchesi, 2006a; Olson, Bates, Sandy & Lanthier, 2000; Sugai & Horner, 2002) e que o trabalho do professor não pode ser isolado. No entanto, cabe destacar a fala da professora de Fábio que enfatiza a relação professor-aluno, revelando que algumas situações devem ser resolvidas com o professor, na sala de aula.

As reuniões e bilhetes remetem à idéia comum de que este chamamento aos pais trata-se de um problema muito sério, ou ainda de uma infração por parte do aluno. Novamente, observamos que muitas estratégias utilizadas pela escola podem, facilmente, assumir um caráter punitivo e negativo, devido a aspectos históricos e atuais da instituição escolar (Davis & Lambie, 2005; Johnsons, Pugach & Hawkins, 2004; Marchesi, 2006a; Oliveira, 2002).

Sugere-se inclusive que estudos sejam feitos a esse respeito, questionando pais e professores/supervisores/orientadores ou diretores sobre suas vivências, percepções e estratégias utilizadas a respeito da comunicação e dos encontros e seus efeitos na relação família-escola.

Vale destacar que, especialmente a respeito do que era esperado neste estudo: a parceria entre a família e a escola frente aos problemas de comportamento da criança, nenhuma das participantes referiu o tema. De forma incipiente aparece a idéia de que a família e a escola são ‘duas partes’ do problema de comportamento da criança e que precisam se ajudar, mas não como interdependentes. Questionamo-nos então: seriam essas evidências associadas à falta de vivências ou de modelos integrativos de ação? Seria a idéia ‘moderna’ de certo e errado, de que a escola sabe o que é certo e a família deve aprender a educar seus filhos com ela, reforçando a soberania do saber escolar? Será que as experiências relatadas já se constituem para tais participantes uma parceria família-escola? Ou seria ainda a falta de desejo destes pais de ‘pré-ocupar-se’ com a realidade, associada à posição contemporânea de ‘clientes’ da escola?

Acreditamos que, tanto os fenômenos contemporâneos que ressaltam o individualismo e a simplificação perante a realidade, como o excesso de demandas educativas para escola (já que assume uma ‘ilusória’ soberania), e a falta de modelos e vivências que evidenciem a integração família-escola frente a dificuldades, como os problemas de comportamento, estejam associadas a esse fenômeno. Uma verdadeira integração família-escola não supõe apenas que se comuniquem e tenham conhecimento de suas ações, mas esse seria um bom começo.

Frente a estes questionamentos, sugerimos para futuras investigações, especialmente, um estudo para avaliar uma ‘intervenção’ frente ao fenômeno proposto. Discutir os problemas de comportamento e sua etiologia, destacar a participação e o comprometimento de ambos

sistemas frente às dificuldades com/da criança, e criar novas estratégias de comunicação entre os mesmos são indicadores sugeridos a partir dos resultados aqui encontrados.

Enfim, salientamos a importância de estudos abrangentes, que envolvam mais de uma dimensão do contexto dos sujeitos, ampliando os modelos de compreensão dos fenômenos, opondo-se à criação de explicações lineares que parecem não caber mais numa sociedade complexa como a atual.

### **Referências Bibliográficas**

- Alvarenga, P. (2000). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento na infância. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Alvarenga, P. & Piccinini, C. A. (2001). Práticas Educativas e problemas de comportamento em Pré-escolares. Psicologia : Reflexão e Crítica, 14 (3), 449-460.
- Baumrind, D. (1996). Parenting: The discipline controversy revisited. Family Relations, 15, 405-414.
- Baumrind, D. (1997). The Disciplinary encounter: Contemporary issues. Agression and Violent Behavior, 2 (4), 321-335.
- Belsky, J. (1981). Early human experience: A family perspective. Developmental Psychology, 17 (1), 3-23.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. Child Development, 55, 83-96.
- Belsky, J. Jaffee, S., Hsieh, K., & Silva, P. A. (2001). Child-rearing antecedents of intergenerational relations in young adulthood: A Prospective study. Developmental Psychology, 37 (6), 801-813.
- Benzies, K. M., Harrison, M. J., & Magill-Evans, J. (2004). Parenting and Childhood Behavior Problems: Mother's and Father's Voices. Issues in Mental Health Nursing, 25 (1), 9-24.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: Uma análise à luz das habilidades sociais. Estudos de Psicologia, 7 (2), 227-235.
- Carvalho, M. E. P. (2000). Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. Cadernos de Pesquisa 110, 143-155.
- Carvalho, M. E. P. de (2004). Modos de educação, gênero e relações escola-família. Cadernos de Pesquisa, 34 (121), 41-58.

- Carvalho, M. P. (2002). Entre a casa e a escola: Educadoras do ensino fundamental na periferia de São Paulo. In A. M. Hipólito, J. dos S. Vieira, & M. M. A. Garcia (Orgs.), Trabalho docente: Formação e Identidades (pp. 215-241). Pelotas : Seiva.
- Ceballos E. & Rodrigo, M. J. (2003). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. In: M. J. Rodrigo & J. Palacios (Coord.), Familia y desarrollo humano (pp. 225-244). Madrid : Alianza Editorial. (4 ed.)
- Chechia, V. A. & Andrade, A. dos S. (2005). O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. Estudos de Psicologia, 10 (3), 431-440.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case of nature and nurture. American Psychologist, 55 (2), 218-232.
- Dabas, E. (2005). Redes Sociales, famílias y escuela. Buenos Aires : Paidós. 2 reimp.
- Davidov, M. & Grusec, J. E. (2006). Multiple pathways to compliance: Mothers' willingness to cooperate and knowledge of their children's reactions to discipline. Journal of Family Psychology, 20 (4), 705-708.
- Davis, K. M. & Lambie, G. W. (2005). Family engagement: A Collaborative, systemic approach for middle school counselors. Professional School Counseling, 9 (2), 144-151.
- Ditrano, C. J. & Silverstein, L; B. (2006). Listening to parents' voices: Participatory action research in the schools. Professional Psychology: Research and Practice, 37 (4), 359-366.
- Dowling, E. (1996). Marco teórico: Un enfoque sistémico conjunto de los problemas educativos con niños. In E. Dowling & E. Osborne, Familia y escuela: Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles (pp.21-50). Buenos Aires : Paidós.
- Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D., & Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. Cultura y Educación, 18 (3-4), 335-344.
- Falcke, D. & Wagner, A. (2005). A dinâmica familiar e o fenômeno da transgeracionalidade: Definição de conceitos. In A. Wagner (Coord.), Como se perpetua a família? A Transmissão dos modelos familiares (pp. 25-46). Porto Alegre : EDIPUCRS.
- Ferreira, F. de C. & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. Psicologia: Reflexão e Crítica, 15 (1), 35-44.
- Genovard, C., & Gotzens, C. (1984). Una alternativa explicativa en el estudio de la disciplina en el contexto escolar: Un modelo empírico de disciplina para la enseñanza-aprendizaje (I). Revista de Psicología General y Aplicada, 39 (3), 385-412.
- Gotznes, C. (2003). A disciplina escolar: prevenção e intervenção nos problemas de comportamento (F. Murad, Trad.). Porto Alegre : Artmed
- Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization, parental power, ad the nature of parent-child interaction. Developmental Psychology, 11 (2), 228-239.

- Hoffman, M. L. (1994). Discipline and Internalization. Developmental Psychology, 30 (1), pp. 26-28.
- Johnson, L. J., Pugach, M. C., & Hawkins, A. (2004). School-family collaboration: A Partnership. Focus on exceptional children, 36 (5), 1-12.
- Kaplan, C. (1992). Teacher's punishment histories and their selection of disciplinary strategies. Contemporary Educational Psychology, 15, 258-265.
- Kumar, R. (2006). Student's experiences of home-school dissonance: The role of school academic culture and perceptions of classroom goal structures. Contemporary Educational Psychology, 31, 253-279.
- Marcehsi, A. (2006 a). Alunos com problemas emocionais e de conduta. In: A. Marchesi, O que será de nós, os maus alunos? (pp. 79-110). Porto Alegre : Artmed.
- Marcehsi, A. (2006 b). A família, entre o desalento e a despreocupação. In: A. Marchesi, O que será de nós, os maus alunos? (pp. 137-158). Porto Alegre : Artmed.
- Martinez-González, R. & Pérez-Herrero, M. H. (2006). Propuestas metodológicas para una educación de calidad a través de las relaciones entre centros docentes, familias y entidades comunitarias. Cultura Y Educación 18 (3-4), 231-246.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded source book. California : SAGE Publications. 2nd ed.
- Musitu, G., & Cava, M. J. (2001). La comprensión del funcionamiento familiar. In G. Musitu & M. J. Cava, La familia y la educación (pp. 40-51). Barcelona : Octaedro.
- O'Leary, S. G., & Vidair, H. B. (2005). Marital adjustment, child-rearing disagreements, and overreactive parenting: Predicting child behavior problems. Journal of Family Psychology 19 (2), 208-216.
- Olabuénaga, J. I. R. (1999). **Metodología de la investigación cualitativa**. Bilbao : Universidad de Deusto.
- Oliveira, L. de C. F. (2002). Escola e família numa rede de (des)encontros: Um estudo das representações de pais e professores. São Paulo : Cabral Ed. E Livr. Universitária.
- Olson, S. I., Bates, J. E., Sandy, J. M., & Lanthier, R. (2000). Early developmental precursors of externalizing behavior in middle childhood and adolescence. Journal of Abnormal Child Psychology, 28 (2), 119-133.
- Pacheco, J. T. B., Alvarenga, P. & Reppold, C. (2005). Estabilidade do comportamento anti-social na transição da infância para a adolescência: Uma perspectiva desenvolvimentista. Psicologia: Reflexão e Crítica, 18 (1), 55-61.
- Redding, S. (2006). Qué piensan padres e profesores de la escuela y unos de otros. Cultura y Educación 18 (3-4), 267-282.

- Silveira, L. M. de O. B. (2005). A interação família-escola frente aos problemas de comportamento da criança : Uma interação possível?. Projeto de Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do RS.
- Stake, R. E. (2000). Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (pp. 435-454). California ; Thousand Oaks Sage Publications. 2 ed.
- Stollmiller, M. (2001). Synergistic interaction of child manageability problems and parent-discipline tatics in predicting future growth in externalizing behavior for boys. Developmental Psychology, 37 (6), 814-825.
- Sugai, G. & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. Behavior Psychology in the Schools, 24 (1/2), 23-50.
- Viana, M. J. B. (2005). As práticas socializadoras familiares como *locus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. Educação e Sociedade, 26 (90), 107-125.
- Vila, I. (2003). Família y escuela : dos contextos y um solo nino. In Alfonso et. al., La participación de los padres y madres en la escuela (pp. 27-38). Barcelona : Editorial GRÃO.
- Wagner, A., Predebon, J. C., & Falcke, D. (2005). Transgeracionalidade e educação: Como se perpetua a família?. In A. Wagner (Coord.), Como se perpetua a família? A Transmissão dos modelos familiares (pp. 93-105). Porto Alegre : EDIPUCRS.
- Xu, Z. & Gulosino, C. A. (2006). How does teacher quality matter? The effect of teacher-parent partnership on early childhood performance in public and private schools. Education Economics, 14 (3), 345-367.
- Yin, R. K. (2005). Estudos de Caso: Planejamento e métodos. Porto Alegre : Artmed. 3 ed.

## A relação família-escola e as práticas educativas: A visão de pais e professores

Luiza Maria de Oliveira Braga Silveira

Adriana Wagner

### RESUMO

Este estudo analisa as continuidades e discontinuidades na relação família-escola frente aos problemas de comportamento da criança, investigando a utilização e as percepções sobre as práticas educativas de pais e professores em ambos os contextos - família e escola -, e a existência ou não de ações conjuntas frente às dificuldades da criança. Participaram do estudo 4 progenitores e 4 professoras de escolas privadas de Porto Alegre, respondendo a duas entrevistas cada um deles. Realizou-se uma análise de conteúdo (Olabuénaga, 1999) das entrevistas. Os resultados apontaram maior heterogeneidade das práticas educativas parentais, associada à diferente função educativa de pais e professores. Observou-se níveis de conhecimento diferentes entre os participantes acerca as práticas utilizadas, revelando fronteiras rígidas entre a família e a escola. Identificou-se a supremacia do saber das professoras sobre os pais, reforçada pelo fato das atitudes conjuntas enfocarem o caráter curativo e orientador da escola sobre a família. A discussão dos dados propõe alternativas para uma intervenção conjunta família-escola frente aos problemas de comportamento das crianças.

**Palavras-chave:** relação família-escola; práticas educativas; problemas de comportamento na infância.

### ABSTRACT

This article aims to analyze the family-school relationship and its continuity and discontinuity at child behavior problems. This work investigates child-rearing practices' use and perceptions of parents and teachers, inside de both contexts –family and school-, as well as if there were planned joined activities in face of child behavior problems. Four parents and four teachers of Porto Alegre private schools have participated of this study, answering two interviews each other. These interviews were analyzed by content analysis (Olabuénaga, 1999). The results indicated more heterogeneity in the parents' educative practices, in association with differences of educative function of parents and teachers. It was observed distinct knowing levels about educative practices between the subjects, promoting rigid boundaries at family and school. It was identified the teachers' knowledge supremacy over the parents, reinforced by the fact of the activities focused the family orientation by the school face to child difficulty. The results were discussed proposing alternatives to a family-school integrative intervention in face of the child behavior problems.

**Key-words:** family-school relationship; child-rearing practices; child behavior problems.

## **Introdução**

Desde o surgimento da escola como instituição social e sistema de educação formal, suas raízes encontram-se entrelaçadas à família. A concepção de escola e de educação existia desde as civilizações da antiguidade oriental e grega, como a Paidéia. No entanto, situa-se o surgimento da escola como formalização e insitucionalização do ensino a partir da Idade Moderna (Silveira, 2003). Ela estabeleceu-se como sistema de ensino formal quando a educação moderna veio para cumprir o que a Igreja já não dava conta plenamente (Dabas, 2005). Com a criação de centros urbanos, as mulheres, até então responsáveis pelo cuidado e educação dos filhos, iniciaram sua inserção no mundo do trabalho, deixando seus filhos expostos a este ambiente (Oliveira, 2002).

Foi a modernidade que delegou ao saber um lugar de excelência, passando a ocupar importante espaço na história e ser de domínio exclusivo dos bancos acadêmicos. Podemos inferir que as relações passaram a ser marcadas pela lógica do saber, demarcando diferenças intelectuais, hierarquizando os sujeitos e tendo um propósito de universalização (Dabas, 2005; Carvalho, 2004; Harvey, 1989; Viana, 2005).

Durante estes anos, construiu-se a idéia de que a escola é responsável pela educação formal das crianças e adolescentes, enquanto a família pela educação informal. Tal idéia parece ser sustentada até hoje por crenças e ideais que mantêm distantes e dissociados os âmbitos das relações e funções de ambos os sistemas (Chechia & Andrade, 2005; Oliveira, 2002; Viana, 2005). Mesmo com tantas mudanças político-sociais, biológicas e relacionais, a escola parece ainda distanciar as famílias e buscar conservar seu domínio sobre o saber através da crença de omissão dos pais (Viana, 2005).

Oliveira (2002) propõe que analisemos a relação família-escola a partir de dois prismas: um sociológico e outro psicológico. O olhar sociológico enfatiza o caráter socializador desta relação e ressalta as diferenças sociais e culturais entre a família e a escola. Já o caráter

psicológico parte da importância das primeiras relações vividas na família (socialização primária) e suas implicações no processo escolar. Por isso, entende-se que muitos processos, a partir desse olhar pressupõem como um objetivo da escola também educar as famílias, fornecendo informações sobre o desenvolvimento e educação infantil e atendimento psicológico. Tais idéias ressaltam o caráter curativo de um sistema sobre o outro.

Nesse mesmo sentido, Vila (2003) destaca que, na atualidade, para que se modifiquem tais supostos e diferenças na relação família-escola, é preciso que os profissionais de Educação aceitem que seu saber educativo não pode distanciar-se nem colocar-se acima daquele das famílias. Será através da aproximação e convergência destes saberes e das relações de confiança mútua e cooperação entre os sistemas que estes poderão compartilhar um mesmo projeto educativo.

O olhar psicológico concede à família também o valor explicativo dos problemas das crianças e adolescentes. Assim, inicia-se também uma nova matriz nas relações professores-pais e família-escola; na qual torna-se importante que professores conheçam e tenham informações a respeito da vida familiar de seus alunos. A partir disso, aceita-se também que os professores orientem os pais a respeito da educação das crianças e de sua formação psíquica (Dowling, 1996; Oliveira, 2002).

Encontramos, então, idéias distintas a respeito da comunicação e da troca de informações entre a família e a escola, avaliando-as tanto de forma positiva como negativa. A intensa circulação de conceitos, métodos, valores e ideais entre as instituições podem gerar uma confusão quanto a seus objetivos, pulverizando-os, modificando-os, afastando-os, desconstruindo-os, etc. (Oliveira, 2002), sendo utilizada, por vezes, como intromissão na vida das famílias. Estas crenças tendem a traduzir-se em atitudes paternalistas e ‘de especialistas’, não favorecendo as relações família-escola (Vila, 2003).

De uma forma positiva, a existência de tais canais de comunicação e de participação entre a vida familiar e escolar pode também favorecer o desenvolvimento infantil e da relação família-escola. Estudos recentes têm reiterado a importância da comunicação e da participação entre os sistemas como uma importante fonte de retroalimentação (ou *feedback*) permanente, promovendo a transição da criança entre um sistema e outro e assim seu crescimento (Carvalho, 2004; Chechia & Andrade, 2005; Ditrano & Silveirstein, 2006; Johnsons, Pugach, & Hawkins, 2004; Viana, 2005; Vila, 2003).

Pesquisas atuais corroboram tais idéias, destacando a necessidade da participação dos pais através da flexibilização da escola e compreensão das mudanças no mundo do trabalho, que reverberam sobre a família, como horários, cuidado com as crianças e assuntos tratados em reuniões (Davis & Lambie, 2005; Johnson, Pugach & Hawkins, 2004). Da mesma forma, informar os pais a respeito do desenvolvimento infantil, criando grupos de discussão sobre dificuldades com os filhos, pode auxiliá-los a sentirem-se compreendidos e bem recebidos. Tais idéias incluem também a necessidade de a escola refletir a respeito de suas práticas pedagógicas e assumir responsabilidades no seu domínio, revertendo a postura 'queixosa' em relação à família e assumindo-a como parceira (Carvalho, 2004; Chechia & Andrade, 2005; Ditrano & Silverstein, 2006).

Nesse sentido, partindo do pressuposto de que tanto pais como professores ocupam lugares distintos e cumprem funções diferentes (Chechia & Andrade, 2005; Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, & Bornstein, 2000), considera-se as interações entre eles e a complementaridade de suas funções na educação de crianças algo positivo. Entretanto, faz-se necessário guardar as suas convergências e pontuar as suas responsabilidades específicas. Tal movimento, certamente, é promotor do crescimento da sociedade, das instituições e dos sujeitos.

Questionamos então: a forma como a família e a escola buscam atingir seus objetivos educativos revela continuidades ou descontinuidades entre elas? Essas continuidades ou descontinuidades podem ser consideradas indicadores de como a escola e a família se relacionam, interagem?

Uma das formas de visualizarmos esta interação é através das práticas educativas, chamadas também de práticas de socialização (Belsky, Jaffee, Hsieh & Silva, 2001; Hoffman, 1994; Viana, 2005). Dessa forma, o conhecimento dos agentes educativos (pais ou professores) a respeito das práticas utilizadas no outro sistema sinaliza também as relações e o nível de interação das instituições.

De forma geral, as práticas educativas buscam modificar comportamentos inadequados às regras e padrões morais e sociais, assim como promover os que são considerados adequados e desejados pelos pais/educadores (Alvarenga & Piccinini, 2001; Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Ferreira & Marturano, 2002; Goldwater & Nutt, 1999). As práticas educativas, conforme modelo proposto por Hoffman (1975; 1994) são classificadas em dois tipos: indutivas ou coercitivas. As *práticas educativas coercitivas* referem-se especialmente ao caráter punitivo das (re)ações educativas, reduzindo a possibilidade de a criança compreender a necessidade de modificar seu comportamento e as conseqüências de suas ações. De forma contrária, as *práticas educativas indutivas* privilegiam as explicações lógicas sobre a conseqüência do comportamento para si e para os outros, destacando as implicações desses comportamentos e favorecendo a empatia (Alvarenga, 2000; Ceballos & Rodrigo, 2003; Hoffman, 1994). As práticas educativas utilizadas na escola também podem ser classificadas como punitivas (coercitivas) ou não-punitivas (indutivas) (Gotzens, 2003; Kaplan, 1992; Sugai & Horner, 2002).

Os problemas de comportamento tendem a ser os quadros disfuncionais mais comuns associados à utilização de determinadas práticas educativas, pois evidenciam as dificuldades

das crianças na construção e manutenção de relações sociais/interpessoais. Essas dificuldades comportamentais infantis mostram-se interdependentes das práticas educativas, reiterando a reciprocidade das relações parentais e educativas (Alvarenga & Piccinini, 2001; Belsky, Jaffee, Hsieh, & Silva, 2001; Collins, et. al. 2000; Stollmiller, 2001).

Tanto frente aos quadros de problemas de comportamento, como na sua ausência, entendemos que estas práticas não se constituem num todo homogêneo. Pelo contrário, a sua utilização varia ao longo do tempo de acordo com as experiências da família, as crenças, conhecimentos, idade, condições de vida, idéias, configurando cada família como um microsistema distinto, que se modifica no tempo e no espaço em que está inserido, assim como a escola (Tornarí, Valdelebroeck, & Colpin, 2001; Viana, 2005; Vila, 2003).

Como os problemas de comportamento evidenciam a existência de falhas, tanto em relação às práticas educativas da família como da escola frente à socialização, parece-nos importante a troca de informações e busca de ações conjuntas família-escola. A partir de tais considerações teóricas, este estudo pretende conhecer e comparar as práticas educativas utilizadas por pais e professoras de crianças em idade escolar que apresentam problemas de comportamento na escola, analisando possíveis continuidades e discontinuidades na relação entre esses dois sistemas. O estudo buscou também investigar a existência de atividades conjuntas que revelam facilidades e dificuldades nas interações família-escola.

## **Método**

### **Participantes**

Participaram do estudo quatro pais (três mães e um pai) e quatro professoras de crianças, entre 7 e 11 anos de idade, que apresentavam problemas de comportamento na escola. Os pais possuíam entre 33 e 42 anos, sendo uma das famílias monoparental (gerenciada pelo pai), uma recasada e outras duas intactas. Dentre as professoras, a experiência profissional variou entre 7 e 19 anos de magistério, sendo que todas atuavam em escolas da rede privada da

cidade de Porto Alegre, que oferecem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Tais escolas são confessionais e de grande porte, pertencentes a redes católicas diferentes que atendem a um público de nível sócio-econômico médio.

### **Instrumentos**

Foram realizadas duas entrevistas com cada participante. A primeira, uma entrevista dirigida (Tabela 1), questionava-os a respeito das práticas educativas utilizadas em 12 situações específicas (como por exemplo: ignorar e desobedecer regras, agredir outros, etc.). Para a construção da entrevista identificou-se, na literatura nacional e internacional, indicadores de problemas de comportamento utilizados em estudos anteriores, tanto qualitativos como quantitativos (Silveira, 2005). Criou-se então, um dilema situacional para cada um dos comportamentos levantados, tanto para pais como para professores, testados e aprovados num estudo piloto (Silveira, 2005). A segunda, semi-dirigida (Anexo 2), investigou dois temas: 1) a percepção dos pais (família) a respeito das práticas educativas utilizadas pelas professoras (escola) e vice-versa; e 2) a existência de ações conjuntas pais-professoras (família-escola) frente às dificuldades da criança.

### **Procedimentos de coleta dos dados**

Após contato com o Serviço de Orientação Educacional (SOE) das escolas, os profissionais indicaram casos de alunos com problemas de comportamento e agendaram as entrevistas com os pais e professoras dos mesmos. O critério de indicação dos participantes pelo SOE, foi amplo, referindo-se exclusivamente aos casos de crianças que apresentavam dificuldades comportamentais e de relacionamento na escola. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 3) depois de informados sobre o estudo e esclarecidas as suas possíveis dúvidas.

### **Procedimentos de Análise dos dados**

Foi realizada uma análise de conteúdo das entrevistas, segundo o referencial de Olabuénaga (1999). A partir da primeira entrevista, classificamos e comparamos as práticas educativas dos participantes de acordo com sua orientação, definida *a priori*: indutiva, coercitiva, ou não-intervenientes (Alvarenga & Piccinini, 2001; Silveira, 2005).

Já a análise da segunda entrevista baseou-se em dois eixos temáticos, definidos *a priori*. O primeiro eixo tratou da **Percepção quanto à utilização das práticas educativas**, tanto dos pais em relação às professoras, como das professoras em relação aos pais. O segundo eixo de análise contemplou o **Planejamento de ações conjuntas** família-escola. Em cada eixo foram categorizadas as respostas de pais e professoras separadamente, para serem discutidas de forma integrada posteriormente. Tal categorização foi construída *a posteriori*, conforme referencial metodológico de Olabuénaga (1999).

### Apresentação dos Resultados

A Tabela 1 apresenta os resultados referentes às práticas educativas utilizadas no contexto escolar e familiar frente às doze situações investigadas, evidenciando que pais e professores empregam tanto práticas educativas indutivas como coercitivas, porém com distribuição e frequências distintas.

**Tabela 1 – Distribuição das Práticas educativas utilizadas pela família e pela escola**

Situação família	Tipo de prática utilizada na família			Situação escola	Tipo de prática utilizada na escola		
	I	C	NI		I	C	NI
1. Seu filho(a) está brincando com outra criança. Frente a um desentendimento você vê que ele <b>ofende essa criança/amigo, usando um apelido depreciativo</b> . O que você faz(ria)? Qual a sua atitude?	X	X	X	1. Seu aluno(a) (ou fulano de tal) está brincando com outra criança. Frente a um desentendimento você vê que ele <b>ofende essa criança/amigo, usando um apelido depreciativo</b> . O que você faz(ria)? Qual a sua atitude?	X	X	
2. Numa outra situação você e seu filho(a) estão na casa de um amigo/parente. Essa pessoa conversa com ele ou tenta puxar um assunto e ele(a) <b>responde de forma rude, grosseira, sendo mal-educado(a)</b> . O que você faz(ria)? Qual a sua atitude?	X	X	X	2. Numa outra situação você observa seu aluno(a) ser abordado por uma outra pessoa da escola. Essa pessoa conversa com ele ou tenta puxar um assunto e ele(a) <b>responde de forma rude, grosseira, sendo mal-educado(a)</b> . O que você faz(ria)? Qual a sua atitude?	X		
3. Seu filho(a) está brincando com um amigo. De repente, como em quase todas as brincadeiras de crianças, eles querem o mesmo brinquedo, disputam-o e/ou se desentendem. Você percebe que seu filho(a) bate nesse colega, agredindo-o com um tapa, empurrão ou soco. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? ( <b>agride ou machuca outras crianças</b> )	X	X		3. O(a) _____ está brincando com um amigo. De repente, como em quase todas as brincadeiras de crianças, eles querem o mesmo brinquedo, disputam-o e/ou se desentendem. Você percebe que o(a) _____ bate nesse colega, agredindo-o com um tapa, empurrão ou soco. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? ( <b>agride ou machuca outras crianças</b> )	X	X	
4. Quando seu filho(a) chega da casa de um amigo, onde passou a tarde, você nota que ele(a) trouxe um brinquedo/objeto diferente. Você percebe que este	X	X		4. Um dos seus alunos chega contando que o(a) _____ pegou um material seu sem que lhe desse permissão. Ao questiona-lo(a) se o amigo lhe emprestou,	X		

brinquedo não lhe pertence. Ao questiona-lo(a) se o amigo lhe emprestou, ele(a) refere que sim, mas você confronta-o(a) pois sabe que o brinquedo não é dele(a) e que ele pode ter feito isso sem pedir permissão, como fez outras vezes. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? <b>(pega algo dos outros sem permissão)</b>				ele(a) refere que não, que não chegou a pedir para o amigo. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? <b>(pega algo dos outros sem permissão)</b>			
5. No horário usual durante a semana, você chama seu filho(a) para dormir/almoçar/fazer algo que é da rotina, mas ele recusa-se. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? <b>(recusa-se a dormir)</b>	X	X		5. Durante uma tarde/manhã qualquer, você chama a turma para lavar as mãos e irem lanchar no refeitório ou no pátio, por exemplo. No entanto, o(a) _____ recusa-se a ir, dificultando as coisas. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? <b>(recusa algo da rotina)</b>	X	X	
6. Você instruiu seu filho(a), pedindo que ele(a) guardasse seus brinquedos para vocês saírem. Mas ele(a) não lhe obedece. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? <b>(desobedece ou ignora as regras ou instruções dos pais)</b>	X	X		6. Você combinou com o(a) _____ que após o pátio todos os brinquedos seriam guardados para recomoçarem as atividades. Mas ele(a) não lhe obedece e não quer guardar os brinquedos. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? <b>(desobedece ou ignora as regras ou instruções da professora)</b>	X	X	
7. Você pergunta a seu filho(a) se ele já fez o tema ou se já tomou banho. Ele(a) responde que sim, mas quando você vai verificar percebe que ele(a) mentiu para você. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? <b>(mentir)</b>	X	X	X	7. Você pergunta a(o) _____ se ele já fez as atividades propostas. Ele(a) responde que sim, mas quando você vai verificar percebe que ele(a) mentiu para você. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? <b>(mentir)</b>	X	X	X
8. Você percebe que seu filho(a) está implicando, incomodando o amigo com quem ele(a) está brincando. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? <b>(implica, incomoda)</b>	X	X	X	8. Você percebe que o(a) _____ está implicando, incomodando o amigo que está sentado próximo a ele, que está fazendo uma atividade com ele(a). Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? <b>(implica, incomoda)</b>	X		X
9. Você e seu filho(a) estão na casa de uma outra pessoa (um parente, um amigo dele(a) ou seu) e ele(a) está mexendo no rádio e nos cds. De repente ele(a) estraga o aparelho ou o cd. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? <b>(estraga algo dos outros)</b>	X	X		9. As crianças trouxeram de casa materiais sobre o tema que vocês estão estudando. Você proporciona que eles mostrem e troquem entre si esses materiais. De repente você observa que o(a) _____ estraga, rasga ou quebra o material de um colega. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? <b>(estraga algo dos outros)</b>	X	X	
10. Seu filho(a) está jogando com os amigos. Você percebe que ele(a) começa a criar um problema, um impasse, discutindo com os amigos. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? <b>(cria problemas)</b>	X	X		10. O(a) _____ está jogando com os amigos. Você percebe que ele(a) começa a criar um problema, um impasse, discutindo com os amigos. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? <b>(cria problemas)</b>	X	X	
11. Você e seu filho(a) estão em casa e você pede que ele(a) desligue a TV para ir se arrumar, pois vocês vão sair. Ela insiste em ficar mais e diz que não quer sair. Vocês conversam, tentam negociar, mas ele(a) mostra-se irredutível. Nesse conflito, impasse ele(a) fica mau-humorado(a), nervoso(a), irrita-se e grita. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? <b>(fica mau-humorada e nervosa)</b>	X	X	X	11. Você está organizando a turma para saírem da sala, pois estão finalizando uma atividade e vão iniciar outra, ou até mesmo porque vão para o recreio. O(a) _____ insiste em ficar mais e diz que não quer sair. Vocês conversam, tentam negociar, mas ele(a) mostra-se irredutível. Nesse conflito, impasse ele(a) fica mau-humorado(a), nervoso(a), irrita-se e grita. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? <b>(fica mau-humorada e nervosa)</b>	X	X	
12. Observando seu filho(a) interagir com outras crianças, você percebe que ele (a) não é muito querido(a) pelas outras crianças, pois evitam-no(a) e pouco se dispõem a brincar com ele(a). Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? <b>(não é muito querida pelas outras crianças)</b>	X	X	X	12. Observando o(a) _____ interagir com outras crianças, você percebe que ele (a) não é muito querido(a) pelas outras crianças, pois evitam-no(a) e pouco se dispõem a brincar com ele(a). Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? <b>(não é muito querida pelas outras crianças)</b>	X	X	
<b>TOTAL DAS PRÁTICAS UTILIZADAS</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>6</b>		<b>12</b>	<b>8</b>	<b>3</b>

I= práticas indutivas; C=práticas coercitivas; NI= não interfere

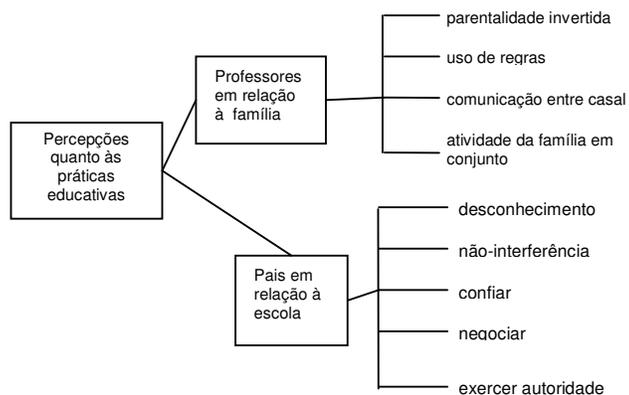
Observamos que, no contexto familiar, os pais revelaram utilizar-se tanto de práticas indutivas como coercitivas frente às situações difíceis com seus filhos. Já as professoras empregaram, nas mesmas situações, mais frequentemente práticas indutivas do que coercitivas. Entretanto, ambos sistemas apresentam uso combinado de práticas coercitivas e indutivas, o que nos leva a pensar que o uso exclusivo de uma ou de outra nas situações propostas tende a ser ineficaz. Na família porém, a heterogeneidade das práticas educativas (que são tanto de caráter indutivo como coercitivo) foi mais frequente em comparação ao

contexto escolar, podendo expressar a flexibilidade dos pais frente aos comportamentos dos filhos, e/ou o fato de que as práticas por eles utilizadas não são eficazes. Evidenciou-se também maior frequência de respostas das mães/pai ‘não interferirem’ em situações-problema, especialmente nas situações 1, 2, 11 e 12 (que supõem ofensa, agressão, mau-humor da criança e ser evitada pelos colegas) por tornar mais explícitas as dificuldades da criança. Nesse sentido, observamos também que a negligência parental (deixar que as crianças ‘se virem’) foi uma ‘prática’ comum, mencionada por estes sujeitos. A partir da exposição dos resultados, observamos uma diferença importante no que se refere à utilização das práticas educativas no contexto escolar e familiar.

Apresentamos agora os achados do presente estudo acerca da **percepção quanto à utilização das práticas educativas** (Eixo 1), tanto dos pais em relação às professoras, como delas em relação aos pais, e do **planejamento de ações conjuntas** família-escola (Eixo 2). Segue a estrutura de categorias que emergiu da análise de conteúdo das respostas de pais e professoras às entrevistas.

A figura 1 (Figura 1) apresenta as categorias criadas a partir da análise das respostas de pais e professoras em relação ao Eixo 1.

**Figura 1 – Categorias criadas a partir das respostas das professoras e dos pais a respeito da percepção quanto à utilização das práticas educativas**



A respeito do conhecimento das professoras sobre situações familiares semelhantes às dificuldades comportamentais que a criança apresenta na escola, as falas revelaram que apenas uma das professoras não soube relatar tais situações. A partir da descrição de situações como: desrespeitar ou ignorar as ordens dos pais, implicar com irmã(o)s, responder grosseiramente aos pais, entre outras, as professoras descreveram sua **percepção quanto às práticas educativas parentais (Eixo 1)**, apontando as falhas na educação familiar, segundo suas idéias. As respostas foram agrupadas conforme as categorias descritas a seguir.

As professoras referiram observar, por vezes, uma **parentalidade invertida** descrevendo a idéia de que os pais são submetidos aos filhos, ao invés do contrário. Elas acreditam que a criança tenha *“liberdade demais... tudo para ele parece que pode ser combinado”* (profa. 3), ou ainda *“o F. se utilizava do grito”* (profa. 1) controlando os pais, *“ele comanda muito essa família”* (profa. 4).

Nesse sentido, apontam a necessidade de resgatar o **uso de regras** pelas mães, dando limites mais claros aos filhos, *“botar aquelas regras: agora é hora de estudar, hora de dormir...”* (profa.1), ou ainda que *“pai e mãe tem que ter regras claras, que nem a gente tem combinações em sala de aula”* (profa. 4). Tratando-se de questões familiares, as professoras também identificam dificuldades que se referem à **comunicação entre o casal**, sinalizando que *“eles tinham que se comunicar mais entre eles... e assim dar um norte”* (profa. 1). Conforme as falas das mesmas, há a necessidade de **atividades da família em conjunto**, que os pais proporcionassem *“uma atividade que todos participem”* (profa. 3).

Já a análise das respostas dos pais revelou que todos sabiam da ocorrência de situações-problema na escola, evidenciando conhecimento sobre o problema de comportamento de seu(sua) filho(a). A partir da descrição de situações como: não cumprir ordens da professora/escola, não realizar as atividades propostas, bater e implicar com os colegas, os

pais foram questionados sobre sua **percepção quanto à utilização das práticas educativas** no contexto escolar.

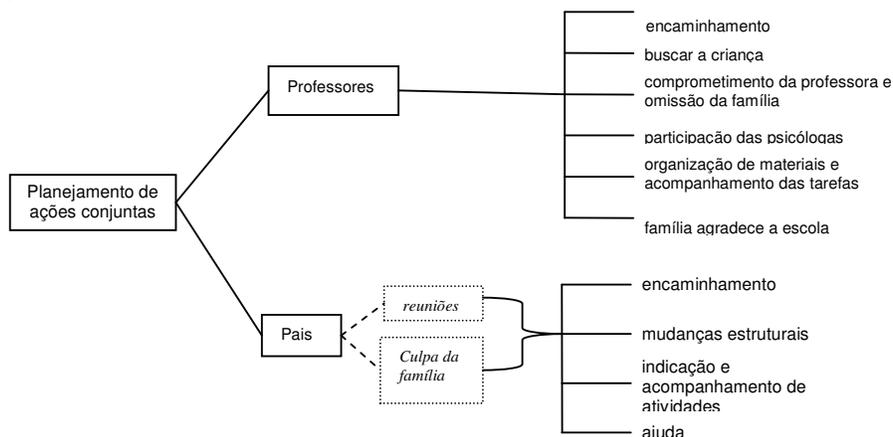
Diferentemente das professoras, os pais pouco criticaram a conduta das professoras e inclusive ausentaram-se dessa avaliação ou delegaram mais responsabilidades a elas e à escola. Os pais referiram **desconhecimento**, pois, para todos, a professora “*não me explicou muito*” (mãe 1), “*não sei se ela usou [determinadas práticas], não me relatou...*” (mãe 3) ou ainda “*nem sei te dizer*” (mãe 4). De forma semelhante, a opinião sobre como acreditam que as professoras deveriam agir com seus filhos, destacou o conteúdo de **não interferência**: “*faz da forma que achar melhor...*” (mãe 4). O pai 2 referiu: “*a professora sabe porque estudou, tem técnica, tem domínio da situação...tem que saber como lidar... Eu não me preocupo com professor, parto do princípio que o professor sabe como lidar*”.

Em função de tal desconhecimento sobre o que acontece em sala de aula, especialmente as atitudes do professor, os pais relatam a importância de **confiar** na escola: “*tenho que acreditar nelas... se não levo meu filho para casa*”(mãe 1), “*confio na professora e cuido dos meus filhos*” (pai 2), pontuando a divisão de papéis.

Os pais relataram que as professoras deveriam, assim como eles, **negociar** com as crianças: “*Tem que negociar com ela, como eu negocio*” (pai 2). De forma semelhante, expressaram sua vontade de que as professoras pudessem **exercer sua autoridade**, dando castigos, sendo rígidas, etc.: “*pode cortar tudo, se tu [a professora] puder corta tudo. Tiram coisas com meu aval*” (mãe 4); “*pode dar castigo...tinha que autorizar e eu autorizei*” (pai 2).

As categorias construídas com as respostas de pais e professoras a respeito do **planejamento de ações conjuntas** entre a família e a escola (**Eixo 2**) frente às dificuldades da criança estão apresentadas na figura 2.

**Figura 2 – Categorias criadas a partir das respostas de pais e professoras sobre o planejamento de ações conjuntas**



Nas entrevistas com as professoras, observamos que nem todas reconhecem a existência de tais combinações. Elas descreveram o **encaminhamento** da criança a uma avaliação/atendimento psicológico como uma atitude integradora entre a família e a escola, destacando que “*a forma como isso foi colocado foi boa, positiva*” (profa. 1).

Outra atitude de integração família-escola descrita pelas professoras foi a de **buscar a criança quando apresentar mau comportamento**; ou seja, os pais precisaram retirar a criança da escola por um tempo. “*Nesses momentos que ele saía da sala os pais vinham buscá-lo, essa foi a combinação*” (profa. 1). As professoras também descreveram aquelas combinações nas quais elas se comprometeram/incluíram conteúdos em seu trabalho como ‘estratégias’ para lidar com os problemas de comportamento das crianças, ao passo que as famílias, por vezes, se omitiram de relatar as práticas educativas utilizadas (**comprometimento da professora e omissão da família**), como nas falas: “*combinamos em relação às atividades e ao trabalho dos valores, continuar retomando os valores com todos em sala de aula*” (profa. 4); “*ela nunca coloca o que vai ser feito para modificar a situação... Ficou a combinação do que eu faria aqui na escola, e o que ela vai fazer em casa, ele não colocou*” (profa. 3).

Identificamos também que, por vezes, tais combinações não eram realizadas diretamente com a família, mas sim através da **participação das psicólogas** que atendiam esses alunos: “*eu e a orientadora combinamos com a psicóloga que esteve uma vez aqui*” (profa. 4); “*só [combinamos] através do atendimento com a psicóloga e aqui na escola*” (profa. 2).

Outra estratégia descrita pelas professoras refere-se à **organização de materiais e acompanhamento de tarefas** por parte da família; porém, com um caráter de ‘ordem’: “*Ele tem que estar com os materiais organizados na mochila, as folhas coladas...A mãe tem que chamar ele junto...É uma combinação que fizemos com essa mãe, que ela ajudasse nisso*” (profa. 4).

Conforme os relatos das professoras, **a família agradece a escola**, especialmente no que diz respeito das orientações da escola: “*a mãe diz: ‘eu sei que é difícil e tudo’... a família está do nosso lado*” (profa. 1), ou ainda quando refere a postura dos pais em relação às dificuldades em lidar com a criança: “*Bom, não é a escola que está errada, porque não sono só nós*” (profa. 4).

Na análise das respostas dos pais destacamos duas categorias que perpassam as ações conjuntas família-escola: a existência de *reuniões* e a *culpa da família*. Anteriormente ao planejamento de ações conjuntas, são bastante freqüentes as *reuniões* na escola para tratarem do problema de comportamento do(a) filho(a), como comentaram: “*Muitas vezes!*” (mãe 4), ou ainda “*Desde março eu já conheço todos os psicólogos...*” (mãe 1). Sobre esses encontros, destacamos também as idéias que os pais relataram acerca das explicações que a escola faz a respeito das causas familiares para os problemas da criança, *culpa da família*. Ilustra esta categoria a fala de uma mãe que diz: “*o que a escola deve ter pensado: eles devem estar numa crise conjugal, o pai foi embora, levou metade das coisas, a mãe ficou dormindo no chão. Imaginava que os professores estavam imaginando aquilo: o caos na família*” (mãe 1).

Quanto às falas **dos pais**, especificamente a respeito do **planejamento de ações** conjuntas com a escola frente às dificuldades da criança, identificamos inicialmente que estas ações eram freqüentemente ‘discutidas’ com o professor e as orientadoras/supervisora da escola. Eles apontaram que estas combinações eram **mudanças estruturais**, pois envolveram a estrutura e organização da rotina familiar: *“para nós foi uma mudança estrutural.. ele estava no turno integral e achamos melhor ele sair”* (mãe 1).

Os pais também identificaram o **encaminhamento** da criança a um atendimento psicológico como uma combinação entre a família e a escola: *“falei com a S., com a A. e elas falaram que ela era muito agitada e aí ela começou a freqüentar a A [psicóloga]. Então tem solução”* (pai 2).

A **indicação e acompanhamento de atividades extras** às crianças também foi mencionada como uma combinação entre a família e a escola: *“fiz uma combinação com ela que mandasse atividade extra quando ele não fizesse na aula”* (mãe 3), *“é combinado com a professora...eu confiro tudo”* (mãe 4).

Tratando dessas combinações, identificamos uma categoria de respostas chamada **“ajuda”**, na qual agrupamos as respostas que indicaram que os pais valorizaram e contaram com a ajuda da escola. Como o pai 2 diz: *“venho aqui e digo: ‘vocês tem que me ajudar, tem o SOE, são profissionais...Tem que ajudar os pais mais do que os pais ajudar os professores’”*, remetendo à idéia de que a escola é mais instrumentalizada para ajudar os pais a educarem seus filhos. Num sentido ‘aparentemente’ oposto, a mãe 4 afirma que *“tudo que for para auxiliar eu estou pronta. Para mim não tem problema... A gente está tentando ajudar”*, fazendo-nos pensar que a família é que está ajudando a escola.

### **Discussão dos Resultados e Considerações**

Os resultados apresentados nos permitem uma reflexão sobre como está construída a interação família-escola frente aos problemas de comportamento da criança. Os achados

evidenciam certa continuidade entre as práticas educativas parentais e escolares de caráter indutivo, porém revelam importantes lacunas a respeito de como as professoras/escolas e as famílias têm se comunicado e buscado agir de forma conjunta frente às dificuldades comportamentais das crianças.

Quanto à **utilização das práticas educativas pela família e pela escola**, parece-nos importante destacar a heterogeneidade das mesmas, especialmente nas famílias. Os pais revelaram utilizar práticas educativas coercitivas e indutivas com a mesma frequência, sem que possamos destacar grandes diferenças entre o uso destas. Estes dados parecem reiterar a afirmação de que as práticas educativas tendem a ser heterogêneas, respeitando a existência de múltiplas variáveis associadas ao contexto e àquele que as aplica (Dabas, 2005; Tornarí, Valdemeulebroecke & Colpin, 2001; Vila 2003). Com isso, reafirma-se a necessidade de compreender as práticas educativas inseridas num contexto específico, levando em consideração múltiplas variáveis associadas a seu emprego, como o modelo proposto por Bélsky (1984) e idéias citadas por Collins et. al. (2000).

A heterogeneidade na utilização das práticas educativas pode também associar-se ao fato de que a ação dos professores e o contexto legal da escola não permitem a utilização de muitas das práticas coercitivas, assim como a formação profissional específica das professoras que contempla elementos que devem ser repensados para um desenvolvimento psicológico infantil saudável. Nesse sentido, as práticas educativas na escola podem ser reforçadas pelas regras e combinações da sala e da escola, elemento bastante referido pelas professoras e que pareceu robustecer a eficácia das mesmas. De certa forma, podemos corroborar a idéia de que as práticas coercitivas e os problemas de comportamento na infância são elementos vinculados, tanto pela presença de tais práticas educativas, como pela tímida prevalência das práticas indutivas. Pensamos também que em função da entrevista ter sido realizada na escola,

alguns dados em relação a este aspecto podem ter sido enviesados, já que a utilização de práticas predominantemente indutivas são consideradas politicamente corretas.

Sabe-se, também, que muitas informações a respeito da educação de crianças e adolescentes têm circulado na mídia e se tornado ‘senso comum’, intimidando os pais a revelarem o uso daquelas práticas educativas conhecidamente contra-indicadas e, até mesmo, proibidas (já que a punição física foi proibida no Estatuto da Criança e do Adolescente [Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1994]). A quantidade de informação disponível atualmente sobre a educação de crianças parece, paradoxalmente, facilitar e ao mesmo tempo assustar os pais a respeito de como educar seus filhos. Dessa forma, observamos que, embora os pais possuam muitas informações que orientam o que devem ou não fazer, este é um aspecto que parece não garantir que eles ‘façam’ ou ‘não façam’ o que é prescrito. Nesse caso, observa-se que a informação por si só não é suficiente, sendo necessário incluir outras variáveis na orientação dos pais com relação ao manejo com seus filhos. Desenvolver a empatia e a sensibilidade para as necessidades da criança são alguns dos aspectos essenciais nesse processo.

Ainda podemos pensar que a utilização diversificada de práticas educativas na família revele a falta de clareza quanto às expectativas sobre o comportamento da criança. Em estudos anteriores, identificou-se que a comunicação acerca das expectativas do comportamento da criança deve ser clara, tanto entre a criança e o educador/pai-mãe, como entre estes (Davidov & Grusec, 2006; Sugai & Horner, 2002), favorecendo o uso de ações parentais mais congruentes e experienciando continuidade dos comportamentos dos mesmos.

Quanto ao **conhecimento de situações semelhantes na escola e/ou família** algumas discontinuidades ficaram evidentes. Chamou-nos a atenção, especialmente, o desconhecimento dos pais a respeito de como as professoras agem com seus filhos em situações difíceis. Os pais entrevistados pareceram estar distantes da escola e da sala de aula

por desconhecerem as atitudes da professora, já que esta *‘não explicou muito’* como age. Ao mesmo tempo, eles comentaram **confiar** no trabalho das professoras e assim **não julgam nem buscam interferir** no trabalho das mesmas. Esse dado se contrapõe ao que é descrito em estudos anteriores (Chechia & Andrade, 2005; Oliveira, 2002), onde as autoras descrevem que os pais tendem a mostrarem-se descontentes com o afastamento da escola, mostrando-se fiscalizadores das ações dos professores evidenciando sentimentos de desconfiança e ciúmes. Compreendemos também que estas idéias podem se apoiar nas idéias de Carvalho (2004) e Viana (2005) que referem a passividade dos pais como falta de participação na escola por aceitarem o saber *‘dos especialistas’* como superior. Podemos questionar também: como eles confiam no que não conhecem? Acreditamos que, talvez pelo senso comum e pelas idéias perpetuadas a respeito do saber da escola, a escola assuma tal supremacia, fazendo com que os pais não questionem e confiem nas práticas escolares.

A respeito da falta de conhecimento dos pais, destacamos também o estudo de Vila (2003), apontando que, frente às interações e encontros escola-família, os pais, como inferimos em relação aos participantes desse estudo, buscam conhecer mais sobre o que se passa na escola e como os professores lidam com seus filhos. Já os professores, igualmente corroborando os dados apresentados, pretendem *‘ensinar’* os pais a educarem melhor seus filhos, fornecendo-lhes informações e conhecimentos a respeito. Nesse sentido, observamos que as professoras prontamente apontaram dificuldades familiares e de exercício da função parental quando questionadas sobre como acreditavam que os pais de seus alunos deveriam agir com eles. Através das categorias analisadas notamos que as professoras tendem a criticar negativamente o manejo das famílias.

Talvez, em função disso, os pais queiram assegurar-se desse papel da escola quando referem *“não interferir”* nas práticas educativas da professora, julgando que elas deveriam *“exercer a autoridade”* com seus filhos. Nesse caso, os pais posicionam-se de forma a

distanciar e delimitar papéis claros para a escola, quando revelam que não ‘querem’ interferir na ação educativa das professoras, e assim reafirmam a ‘autoridade’ das mesmas. Ou será que essa autoridade faz(ia) parte de suas funções educativas, que foram tomadas ou entregues à escola e às professoras como consequência deste movimento ‘higienista’ da educação familiar? Parece-nos que a escola e a família buscam realizar ações para definir responsabilidades na educação das crianças, ao invés de realmente unirem-se e cooperarem nessa tarefa. Mas será realmente possível construir um modelo cooperativo sem permeabilidade entre as fronteiras e sem alterar alguns elementos dos sistemas? Acreditamos que é necessário que as fronteiras se tornem menos rígidas, o que será possível a partir da (re)definição das tarefas educativas de cada sistema, para que se efetive a idéia de co-operação.

Ainda sobre as discontinuidades nas interações família-escola, as professoras e os pais, identificaram como **ações conjuntas** algumas ‘tarefas’ delegadas aos pais. As categorias descritas como: **encaminhamento, atividades extras, buscar quando mau comportamento e organização e acompanhamento de tarefas** remetem a exigências do quê e como a família deve ‘ajudar’ nesse processo. Compreendemos que, novamente, a escola pareceu ter o ‘controle’ e delegar ‘orientações’ e ‘**encaminhamentos**’ às famílias, pouco se comprometendo com estas. Ou ainda, que a escola busque resgatar na família, tarefas que eram da competência desta última, e que por ora lhe foram delegadas. Tanto os pais como as professoras não revelaram que a escola se comprometeu com novas atitudes ou com mudanças a respeito de suas ações frente às dificuldades das crianças, o que parece muito necessário (Chechia & Andrade, 2005; Davis & Lambie, 2005; Carvalho, 2004).

Nesse sentido, a escola parece **ajudar** muito a família, como apontado através das categorias: **ajuda** (identificada nas falas dos pais) e **a família agradece a escola** (na fala das professoras). Estes dados também parecem reforçar as idéias a respeito dos movimentos da

escola em estabelecer seu saber como superior à família (Carvalho, 2004; Ditrano & Silverstein, 2006; Kumar, 2006; Marchesi, 2006; Viana, 2005). A idéia de que a escola supre melhor a função de cuidado das crianças, revelando que a família não é preparada tecnicamente para tal tarefa, parece ser corroborada entre estes participantes, ligando-se também à categoria '**culpa da família**'. Nesta, observamos que os pais entrevistados têm consciência de que as professoras associam os problemas de comportamento da criança às práticas familiares. Sobre isso, estudos recentes (Chechia & Andrade, 2005; Oliveira, 2002) descrevem que tal idéia é freqüente e conseqüentemente afasta os pais da escola e dificulta a comunicação entre ambos.

Ainda observamos que a **participação das psicólogas** foi apontada como intervenção conjunta entre a família e a escola, por parte das professoras. Parece-nos que a escola inclui estas profissionais como mediadoras nessa relação, o que talvez possa reforçar a existência de um afastamento entre as mesmas.

Por outro lado, podemos entender que, através dessas atitudes - supostamente conjuntas -, a escola também 'partilha' suas tarefas de educação formal com os pais, fazendo-os participar deste processo. Parece-nos que, através da **organização de materiais e acompanhamento de tarefas** por exemplo, a escola proporciona aos pais uma forma de participação indireta sobre a sala de aula, fazendo com que eles acompanhem o desenvolvimento das crianças, supervisionando-as. Tal fato tem sido destacado como preditor de sucesso escolar e de maior proximidade na relação família-escola (Carvalho, 2004; Chechia & Andrade, 2005; Viana, 2005). Já a prática de **buscar a criança quando apresentar mau comportamento** na escola pode tanto destacar a participação dos pais na vida escolar do filho como um caráter negativo, punitivo, evidenciando que a família só é chamada quando não funcionam as estratégias educativas escolares.

Assim como identificamos sentimentos negativos relacionados à participação dos pais na escola, consideramos importante também destacar experiências a respeito da ‘inserção ecológica’ da pesquisadora (termo utilizado por Koller, 2004) que pode corroborá-los. Para a realização deste estudo, foram contatadas 10 escolas, de médio e grande porte, da rede de ensino privada de Porto Alegre. Entretanto, apenas três autorizaram e viabilizaram a investigação. Quando se fazia o contato inicial e relatava-se o tema da investigação, as instituições mostravam-se interessadas e revelavam que o quadro de problemas de comportamento era parte de suas vidas. No entanto, ao discutir detalhadamente a execução da pesquisa e evidenciar-se a necessidade de entrevistar os pais, outros ‘problemas’ começavam. A justificativa da grande maioria destas escolas situava-se no argumento de que contatar (e nos pareceu que a dificuldade era de ‘contar’) as famílias seria muito complicado, e que teriam dificuldade em explicar aos pais ‘por que seu filho e não outros?’. Ou ainda, numa das escolas contatadas, referiu-se que existiriam implicações éticas a respeito da investigação, por serem ‘crianças-problema’ e terem de justificar isso aos pais.

Essas informações foram inquietantes desde o início do estudo e, a cada negativa, reiterava-se a necessidade de considerá-las como parte importante da pesquisa. Parece-nos que estas condutas evidenciam, mais uma vez, a dificuldade existente quanto à interação família-escola frente aos problemas de comportamento da criança. Compreendemos que, se a dificuldade centrava-se em comunicar e explicar aos pais porque estariam participando da pesquisa, certamente estes pais não eram cientes do problema que seu filho apresentava na escola. Parece-nos que nessas escolas, a relação estabelecida com a família era de certa forma ‘superficial’, evitando desgastes e desafios que exigissem mais de cada uma das partes.

Podemos pensar também que nessas escolas recusantes, as fronteiras estivessem demasiadamente rígidas, como evidenciado nos dados, a ponto de não haver a possibilidade de intersecção entre os sistemas, mesmo em prol do desenvolvimento saudável das crianças.

Delimita-se, assim, um domínio escolar e outro familiar, separados, para lidar com as dificuldades. Desse modo, como reitera Dowling (1996), corre-se o risco de que, com ações exclusivas, os sistemas percam força e suas estratégias tendam a tornarem-se menos eficazes. Nesse trabalho, pudemos constatar que existem importantes diferenças entre os sistemas escolar e familiar; entretanto é factível a interdependência entre os contextos, o que exige espaços de intersecção onde se criem possibilidades de complementaridade entre eles.

A partir destas premissas, indicamos que estudos futuros, deveriam destacar a importância de investigar as crenças de diferentes profissionais da escola sobre os problemas de comportamento e sua(s) abordagem(ns) podendo revelar (des)continuidades dentro do próprio sistema escolar. A partir disso, fica evidente a necessidade de se construir e propor um modelo de integração entre os sistemas, favorecendo o conhecimento das ações e funções educativas de ambos e construindo novas formas de comunicação e interação entre a família e a escola.

### **Referências Bibliográficas**

- Alvarenga, P. (2000). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento na infância. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Alvarenga, P. & Piccinini, C. A. (2001). Práticas Educativas e problemas de comportamento em Pré-escolares. **Psicologia : Reflexão e Crítica**, **14** (3), pp. 449-460.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. **Child Development**, **55**, 83-96.
- Belsky, J. Jaffee, S., Hsieh, K., & Silva, P. A. (2001). Child-rearing antecedents of intergenerational relations in young adulthood: A Prospective study. **Developmental Psychology**, **37** (6), 801-813.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: Uma análise à luz das habilidades sociais. Estudos de Psicologia, **7** (2), 227-235.
- Carvalho, M. E. P. de (2004). Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, **34** (121), 41-58.
- Ceballos E. & Rodrigo, M. J. (2003). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. In: M. J. Rodrigo & J. Palacios (Coord.), **Familia y desarrollo humano** (pp. 225-244). Madrid : Alianza Editorial. (4 ed.)

- Chechia, V. A. & Andrade, A. dos S. (2005). O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estudos de Psicologia**, **10** (3), 431-440.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case of nature and nurture. **American Psychologist**, **55** (2), 218-232.
- Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (1994). **ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente**. Prefeitura de Porto Alegre.
- Dabas, E. (2005). **Redes Sociais, famílias y escuela**. Buenos Aires : Paidós. 2 reimp.
- Davidov, M. & Grusec, J. E. (2006). Multiple pathways to compliance: Mothers' willingness to cooperate and knowledge of their children's reactions to discipline. **Journal of Family Psychology**, **20** (4), 705-708.
- Davis, K. M. & Lambie, G. W. (2005). Family engagement: A Collaborative, systemic approach for middle school counselors. **Professional School Counseling**, **9** (2), 144-151.
- Ditrano, C. J. & Silverstein, L; B. (2006). Listening to parents' voices: Participatory action research in the schools. **Professional Psychology: Research and Practice**, **37** (4), 359-366.
- Dowling, E. (1996). Marco teórico: Um enfoque sistémico conjunto de los problemas educativos com niños. In E. Dowling & E. Osborne (Org.) (2001) **Família y Escuela: Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles** (pp.21-50). Buenos Aires : Paidós.
- Ferreira, F. de C. & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, **15** (1), 35-44.
- Goldwater, O. D. & Nutt, R. L. (1999). Teachers' and students' work-culture variables associated with positive school outcome. **Adolescence**, **34** (36), 653-664.
- Gotznes, C. (2003). **A disciplina escolar: prevenção e intervenção nos problemas de comportamento** (F. Murad, Trad.). Porto Alegre : Artmed
- Harvey, D. (1989). **A condição pós-moderna**. São Paulo : Loyola.
- Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization, parental power, ad the nature of parent-child interaction. Developmental Psychology, **11** (2), 228-239.
- Hoffman, M. L. (1994). Discipline and Internalization. **Developmental Psychology**, **30** (1), pp. 26-28.
- Johnsons, L. J., Pugach, M. C., & Hawkins, A. (2004). School-family collaboration: A Partnership. **Focus on exceptional children**, **36** (5), 1-12.
- Kaplan, C. (1992). Teacher's punishment histories and their selection of disciplinary strategies. **Contemporary Educational Psychology**, **15**, 258-265.
- Koller, S. H. (2004). **Ecologia do desenvolvimento humano**. São Paulo : Casa do Psicólogo.
- Kumar, R. (2006). Student's experiences of home-school dissonance: The role of school academic culture and perceptions of classroom goal structures. **Contemporary Educational Psychology**, **31**, 253-279.

- Marchesi, A. (2006). A família, entre o desalento e a despreocupação. In A. Marchesi. **O que será de nós, maus alunos?** (pp. 137-158). Porto Alegre : Artmed.
- Olabuénaga, J. I. R. (1999). **Metodología de la investigación cualitativa**. Bilbao : Universidad de Deusto.
- Oliveira, L. de C. F. (2002). **Escola e família numa rede de (dê)encontros: Um estudo das representações de pais e professores**. São Paulo : Cabral Ed. E Livr. Universitária.
- Silveira, L. M. de O. B. (2005). A interação família-escola frente aos problemas de comportamento da criança : Uma interação possível?. **Projeto de Tese de Doutorado**, Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do RS.
- Silveira, L. M. de O. B. (2003). A família, a escola e a (pós-) modernidade. In P. A. Guareschi, A. Pizzinato, L. L. Krüger, M. M. K. Macedo (Orgs.), Psicologia em questão: Reflexões sobre a contemporaneidade (pp. 123-132). Porto Alegre : EDIPUCRS.
- Stollmiller, M. (2001). Synergistic interaction of child manageability problems and parent-discipline tatics in predicting future growth in externalizing behavior for boys. **Developmental Psychology**, **37** (6), 814-825.
- Sugai, G. & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. **Behavior Psychology in the Schools**, **24** (1/2), 23-50.
- Tornarí, M. del L. G., Valdemeulebroecke, L., & Colpin, H. (2001). **Pedagogía Familiar: Aportes desde la teoría y la investigación**. Montevideo : Ed. Trilce.
- Viana, M. J. B. (2005). As práticas socializadoras familiares como *lócus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação e Sociedade**, **26** (90), 107-125.
- Vila, I. (2003). Família y escuela : Dos contextos y um solo niño. In Alfonso et. al. (2003). **La participación de los padres y madres en la escuela** (pp. 27-38). Barcelona : Editorial GRÀO.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interação família-escola, como um fenômeno a ser estudado, revela-se complexa e multideterminada, destacando a amplitude do estudo que se propôs a analisar dois contextos em inter-relação. Tanto elementos da parentalidade como da relação professor-aluno e, especialmente, família-escola mostram-se fundamentais para pensarmos a interdependência dos sistemas e suas possibilidades.

Os estudos de caso possibilitaram o conhecimento da interação família-escola através de um contexto amplo, que perpassa a compreensão da dificuldade da criança, que, por sua vez, explica as práticas educativas utilizadas e as orientações e a dinâmica da escola. Alguns elementos desta relação já eram conhecidos, como a supremacia do saber da escola perante a família e o desejo da escola de orientar e ‘ensinar’ os pais a educarem seus filhos. Entretanto a falta de conhecimento de ambas, especialmente no âmbito das práticas educativas, revela descontinuidade e afastamento entre as mesmas. As dificuldades e formas de comunicação entre a família e a escola, parecem basear-se num modelo tradicional, coercitivo e, por vezes, culpabilizador da família, indicando que importantes mudanças precisam ser realizadas para que exista uma parceria entre tais instituições. Observamos também que o desconhecimento, a falta de diálogo entre a família e a escola podem também sustentar a utilização de práticas educativas inadequadas ou ineficazes em determinadas situações, já que os conhecimentos específicos de cada sistema não são socializados.

Ainda em relação a tais questões da interação, questionamos o fato de que as famílias indicadas, certamente são aquelas que a escola possui maior facilidade na interação, cujos pais mais participam e se aproximam da escola, inclusive pelo fato de disporem-se a participar do estudo. Como será, então, a interação família-escola nos casos que são menos acessíveis à

escola, cujos pais não possuem uma relação ‘amigável’ com a escola; situações onde, digamos, a interação é dificultosa?

Observamos também que a natureza do vínculo e da função educativa de pais e professores influencia o uso de determinadas práticas educativas, possibilitando que o uso de estratégias coercitivas seja mais frequentemente na família do que na escola. Tais resultados podem balizar a idéia de que as práticas escolares são mais eficazes e menos retroalimentadoras dos problemas de comportamento, relativizando as continuidades e descontinuidades a partir desta unidade de análise. Faz-se necessário também que as funções educativas sejam repensadas e discutidas nestes espaços de interação, delimitando também os papéis de pais e professores, sem sobrepô-los ou distanciá-los, tornando-os ‘rarefeitos’, como apontam discussões informais atuais. Além disso, o desconhecimento dos sistemas entre si parece contribuir de forma significativa para tais dificuldades.

Por isso, identificamos que outros elementos apontaram barreiras na interação família-escola, como: a confusão na delimitação de fronteiras, a ambivalência quanto ao problema de comportamento, as dificuldades de comunicação, a supremacia do saber escolar sobre o saber familiar, assim como a orientação que a escola fornece à família. Esses elementos parecem expressar a forma como a família e a escola vêm construindo sua relação, evidenciando novos e antigos modelos de relação familiar e escolar, que parecem, no entanto, se desencontrar.

O processo de realização da pesquisa parece corroborar tais informações. Entendemos que a participação das famílias indicadas pela escola revela tanto uma abertura entre as mesmas, assim como pode referendar sua submissão. De forma semelhante, as escolas não-participantes demonstraram as dificuldades existentes entre elas e as famílias, pela impossibilidade de abrirem-se e buscar essas famílias. O grande número de escolas que negaram a realização da pesquisa parece-nos afirmar da necessidade de modelos integrativos de intervenção que visem aproximar família e escola.

Dentre as escolas participantes, cabe destacar a acolhida, o interesse e as condições oferecidas à pesquisadora como matizes distintas de suas relações com a comunidade escolar. Em algumas situações, os pais e a escola solicitaram o auxílio da pesquisadora, através de orientações aos casos, e também com convites para a realização de palestras à comunidade escolar.

Algumas dessas situações surpreenderam-nos positivamente, visto a abertura e confiança das escolas no estudo. Por outro lado, algumas expectativas não foram cumpridas, especialmente em relação à carência de um discurso que enfocasse a necessidade de parceria entre a escola e a família. Entendemos também, que talvez o que nos foi apresentado seja a forma que essas escolas e famílias estão encontrando de ajudarem-se, de construírem-se parcerias, apesar das dificuldades identificadas.

Como sugestões para futuros estudos, acreditamos que conhecer a história escolar dos participantes (vivências dos pais e professores na sua vida escolar) seja um importante foco de investigação, já que esta pode atravessar-se na interação entre os sistemas, e trazer novas nuances explicativas sobre as ações e formas de discurso e escuta entre esses. Outras pesquisas poderiam aprofundar-se também sobre as diferentes percepções dos profissionais da escola a respeito das estratégias de interação família-escola, descrevendo suas dificuldades.

Destacamos ainda a importância de estudos que contemplem a intersecção de micro e macro sistemas, ampliando a compreensão e as explicações de fenômenos, como a educação de crianças e adolescentes. As possibilidades de intervenção e investigação em tais contextos parece-nos campo fértil, especialmente em caráter preventivo a fim de otimizar tais sistemas como espaços favorecedores de saúde. Facilitar e promover a interação família-escola pode constituir-se como importante recurso para ambas, com o objetivo de complementarem tanto as tarefas que lhe são específicas como as comuns. Sabemos que os resultados encontrados

não se acabam nem esgotam a realidade que nos é apresentada, mas podem, certamente, indicar novos caminhos, necessidades e reflexões.

## **Anexos**

**Anexo 1**  
**Entrevista dirigida para pais e professoras**

## **Anexo 1 – Entrevista dirigida aos pais e professores a respeito das situações-problema e as práticas educativas utilizadas**

### **Para os pais**

Nesta entrevista, vou conversar com vocês sobre situações que envolvem vocês e o (a) \_\_\_\_\_ . As situações propostas são descritas como freqüentes por pais e professores de crianças que têm dificuldades de comportamento. Gostaria que vocês me falassem abertamente sobre como vocês reagem nessas situações e com que freqüência elas acontecem.

1. Seu filho(a) está brincando com outra criança. Frente a um desentendimento você vê que ele **ofende essa criança/amigo, usando um apelido depreciativo**. O que você faz(ria)? Qual a sua atitude?

2. Numa outra situação você e seu filho(a) estão na casa de um amigo/parente. Essa pessoa conversa com ele ou tenta puxar um assunto e ele(a) **responde de forma rude, grosseira, sendo mal-educado(a)**. O que você faz(ria)? Qual a sua atitude?

3. Seu filho(a) está brincando com um amigo. De repente, como em quase todas as brincadeiras de crianças, eles querem o mesmo brinquedo, disputam-o e/ou se desentendem. Você percebe que seu filho(a) bate nesse colega, agredindo-o com um tapa, empurrão ou soco. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**agride ou machuca outras crianças**)

4. Quando seu filho(a) chega da casa de um amigo, onde passou a tarde, você nota que ele(a) trouxe um brinquedo/objeto diferente. Você percebe que este brinquedo não lhe pertence. Ao questioná-lo(a) se o amigo lhe emprestou, ele(a) refere que sim, mas você confronta-o(a) pois sabe que o brinquedo não é dele(a) e que ele pode ter feito isso sem pedir permissão, como fez outras vezes. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**pega algo dos outros sem permissão**)

5. No horário usual durante a semana, você chama seu filho(a) para dormir/almoçar/fazer algo que é da rotina, mas ele recusa-se. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**recusa-se a dormir**)

6. Você instruiu seu filho(a), pedindo que ele(a) guardasse seus brinquedos para vocês saírem. Mas ele(a) não lhe obedece. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**desobedece ou ignora as regras ou instruções dos pais**)

7. Você pergunta a seu filho(a) se ele já fez o tema ou se já tomou banho. Ele(a) responde que sim, mas quando você vai verificar percebe que ele(a) mentiu para você. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**mentir**)

8. Você percebe que seu filho(a) está implicando, incomodando o amigo com quem ele(a) está brincando. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**implica, incomoda**)

9. Você e seu filho(a) estão na casa de uma outra pessoa (um parente, um amigo dele(a) ou seu) e ele(a) está mexendo no rádio e nos cds. De repente ele(a) estraga o aparelho ou o cd. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**estraga algo dos outros**)

10. Seu filho(a) está jogando com os amigos. Você percebe que ele(a) começa a criar um problema, um impasse, discutindo com os amigos. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**cria problemas**)

11. Você e seu filho(a) estão em casa e você pede que ele(a) desligue a TV para ir se arrumar, pois vocês vão sair. Ela insiste em ficar mais e diz que não quer sair. Vocês conversam, tentam negociar, mas ele(a) mostra-se irredutível. Nesse conflito, impasse ele(a) fica mau-humorado(a), nervoso(a), irrita-se e grita. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**fica mau-humorada e nervosa**)

12. Observando seu filho(a) interagir com outras crianças, você percebe que ele (a) não é muito querido(a) pelas outras crianças, pois evitam-no(a) e pouco se dispõem a brincar com ele(a). Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**não é muito querida pelas outras crianças**)

### Para a Professora

Nesta entrevista, vou conversar com você sobre situações que envolvem você e o (a) \_\_\_\_\_. As situações propostas são descritas como frequentes por pais e professores de crianças que têm dificuldades de comportamento. Gostaria que você me falasse abertamente sobre como você reage nessas situações e com que frequência elas acontecem.

1. Seu aluno(a) (ou fulano de tal) está brincando com outra criança. Frente a um desentendimento você vê que ele **ofende essa criança/amigo, usando um apelido depreciativo**. O que você faz(ria)? Qual a sua atitude?
2. Numa outra situação você observa seu aluno(a) ( ou \_\_\_\_\_) ser abordado por uma outra pessoa da escola. Essa pessoa conversa com ele ou tenta puxar um assunto e ele(a) **responde de forma rude, grosseira, sendo mal-educado(a)**. O que você faz(ria)? Qual a sua atitude?
3. O(a)\_\_\_\_\_ está brincando com um amigo. De repente, como em quase todas as brincadeiras de crianças, eles querem o mesmo brinquedo, disputam-o e/ou se desentendem. Você percebe que o(a) \_\_\_\_\_bate nesse colega, agredindo-o com um tapa, empurrão ou soco. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**agride ou machuca outras crianças**)
4. Um dos seus alunos chega contando que o(a) \_\_\_\_\_ pegou um material seu sem que lhe desse permissão. Ao questioná-lo(a) se o amigo lhe emprestou, ele(a) refere que não, que não chegou a pedir para o amigo. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude?
5. Durante uma tarde/manhã qualquer, você chama a turma para lavar as mãos e irem lanchar no refeitório ou no pátio, por exemplo. No entanto, o(a) \_\_\_\_\_ recusa-se a ir, dificultando as coisas. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**recusa algo da rotina**)
6. Você combinou com o(a)\_\_\_\_\_ que após o pátio todos os brinquedos seriam guardados para recomeçarem as atividades. Mas ele(a) não lhe obedece e não quer guardar os brinquedos. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**desobedece ou ignora as regras ou instruções dos pais, professora**)
7. Você pergunta a(o) \_\_\_\_\_ se ele já fez as atividades propostas. Ele(a) responde que sim, mas quando você vai verificar percebe que ele(a) mentiu para você. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**mentir**)
8. Você percebe que o(a) \_\_\_\_\_ está implicando, incomodando o amigo que está sentado próximo a ele, que está fazendo uma atividade com ele(a). Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**implica, incomoda**)
9. As crianças trouxeram de casa materiais sobre o tema que vocês estão estudando. Você proporciona que eles mostrem e troquem entre si esses materiais. De repente você observa que o(a) \_\_\_\_\_ estraga, rasga ou quebra o material de um colega. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**estraga algo dos outros**)

10. O(a) \_\_\_\_\_ está jogando com os amigos. Você percebe que ele(a) começa a criar um problema, um impasse, discutindo com os amigos. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**cria problemas**)

11. Você está organizando a turma para saírem da sala, pois estão finalizando uma atividade e vão iniciar outra, ou até mesmo porque vão para o recreio. O(a)\_\_\_\_\_ insiste em ficar mais e diz que não quer sair. Vocês conversam, tentam negociar, mas ele(a) mostra-se irredutível. Nesse conflito, impasse ele(a) fica mau-humorado(a), nervoso(a), irrita-se e grita. Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**fica mau-humorada e nervosa**)

12. Observando o(a)\_\_\_\_\_ interagir com outras crianças, você percebe que ele (a) não é muito querido(a) pelas outras crianças, pois evitam-no(a) e pouco se dispõem a brincar com ele(a). Frente a esta situação, o que você faz(faria)? Qual a sua atitude? (**não é muito querida pelas outras crianças**)

**Anexo 2**  
**Entrevista Semi-dirigida para pais e professores**

## Anexo 2 – Entrevista semi-dirigida

### Aos pais

Conforme você(s) me relatou(ram), na maioria das vezes, você(s) costuma(m) \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, ... (relatar as práticas mais frequentes da entrevista).

1. Por que você(s) utiliza(m) tais práticas e não outras (Por que/Como escolhe tais práticas)?
2. Na sua opinião, o que funciona? O que é eficaz para mudar o comportamento do(a) \_\_\_\_\_ (OU de crianças que se expressam dessa forma)? Por quê?
3. E, com a tua experiência, o que não funciona? Por quê?
4. Você(s) sabe se alguma situação parecida com estas acontece na escola, com a professora?
5. Como você acha que a professora age (ou agiria se não ocorreu)?
6. Como você(s) acha(m) que ela deveria agir?
7. Você(s) já foi chamada na escola em função do(a) \_\_\_\_\_?
8. O que e com quem vocês conversaram?
9. E vocês já combinaram ou discutiram algo em conjunto com a escola, a ser feito em conjunto?
10. Como foi isso na prática (se já aconteceu)? Poderia me dar um exemplo?

### Aos professores

Conforme você me relatou, na maioria das vezes, você costuma \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, ... (relatar as práticas mais frequentes da entrevista).

1. Por que você utiliza tais práticas e não outras (Por que/Como escolhe tais práticas)?
2. Na sua opinião, o que funciona? O que é eficaz para mudar o comportamento de crianças que se expressam dessa forma? Por quê?
3. E, com a tua experiência, o que não funciona? Por quê?
4. Você(s) sabe se alguma situação parecida com estas acontece na casa, com a família, os pais do(a) \_\_\_\_\_?
5. Como você acha os pais agem (ou agiria se não ocorreu)?
6. Como você(s) acha(m) que ela deveria agir?
7. Você já chamou os pais do(a) \_\_\_\_\_ na escola?
8. O que e com quem você conversou?
9. E vocês já combinaram ou discutiram algo em conjunto com a família, a ser feito em conjunto?
10. Como foi isso na prática (se já aconteceu)? Poderia me dar um exemplo?

**Anexo 3**  
**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais e professores**  
**(TCLE)**

**Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais e professores****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Prezado Participante,

Sou psicóloga e aluna do Curso de Doutorado em Psicologia no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Psicologia da PUCRS. Estou realizando minha tese de Doutorado sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Adriana Wagner, cujo objetivo é conhecer as práticas educativas da família e da escola frente a crianças que apresentam problemas de comportamento na escola.

Sua participação envolve a realização de uma entrevista semi-aberta, composta de duas partes que tem duração aproximada de 60 minutos e será gravada em áudio, para garantir a fidedignidade dos dados. Essa entrevista busca conhecer as práticas educativas utilizadas por você e as crenças que possam explicar o uso das mesmas com crianças que possuem problemas de comportamento na escola.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou desistir de continuar em qualquer momento do mesmo tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa sua identidade será mantida sob o mais rigoroso sigilo e anonimato. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador pelo telefone 9112-8788 ou pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, através do telefone 3320-3345.

Atenciosamente,

---

Luiza Maria de Oliveira Braga Silveira  
Matrícula 03190680-3  
CRP 07/09194

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Adriana Wagner  
Orientadora

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**Consinto participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.**

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Documento de identidade: \_\_\_\_\_

**Anexo 4**  
**Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS**



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP - PUCRS



Ofício nº 613/05-CEP

Porto Alegre, 18 de julho de 2005.

Senhor(a) Pesquisador(a):

O Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS apreciou e aprovou seu protocolo de pesquisa intitulado: "Interação família-escola frente aos problemas de comportamento da criança: uma parceria possível?".

Sua investigação está autorizada a partir da presente data.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Délio José Kipper

COORDENADOR DO CEP-PUCRS

Ilmo(a) Sr(a)  
Dout Luiza Maria de Oliveira Braga  
N/Universidade