

# A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: Implicações para o processo ensino-aprendizagem

## *FAMILY-SCHOOL RELATIONSHIP: Implications for the teaching-learning process*

Maria Inês Garcia Wada<sup>1\*</sup>, Marilza Terezinha Soares de Souza<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Mestra em Desenvolvimento Humano, Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, Brasil, [marigwada@gmail.com](mailto:marigwada@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia Clínica, Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, Brasil, [de\\_souzamarilza@hotmail.com](mailto:de_souzamarilza@hotmail.com)

### Resumo

No desenvolvimento humano, uma das facetas é a da aprendizagem, que acontece na interação das características biopsicossociais da criança com pessoas, objetos e símbolos em interrelação com o contexto em um cronossistema. Sendo a família e a escola os principais agentes socializadores no início da vida social da criança, é imprescindível que a parceria exista e favoreça o desenvolvimento da criança/adolescente. Neste artigo, objetivou-se apresentar os aspectos facilitadores e dificultadores da relação família-escola a partir dos resultados de uma pesquisa mais ampla realizada com famílias. O método utilizado foi o de abordagem qualitativa, tendo como instrumento uma entrevista semiestruturada, além de um questionário com dados sociodemográficos. Para a análise, foram utilizadas ferramentas da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), tais como: codificação aberta, axial e seletiva, por meio de questionamentos e comparações registrados em memorandos. Os resultados demonstraram que a relação família-escola pode ser estabelecida de uma forma facilitadora ou dificultadora e está permeada pelas experiências anteriores dos familiares. Fatores como estrutura física e recursos humanos podem ser percebidos pela família, tanto como facilitador como dificultador, sendo imprescindível a atuação da direção escolar no fomento do vínculo entre a escola, a criança/adolescente e a família, tendo como apoio a formação continuada dos professores. Sugere-se o desenvolvimento de uma pesquisa futura que possa incluir a ótica da escola sobre essa relação.

Palavras-chave: Desenvolvimento Humano. Relação família-escola. Aprendizagem.

### Abstract

*In human development, one of the facets is that of learning, which occurs in the interaction of the child's biopsychosocial characteristics with people, objects and symbols in interrelation with the context in a chronosystem. As both family and school are the main socializing agents at the beginning of the child's social life, it is essential that the partnership exists and favors the development of the child / adolescent. In this article, the objective was to present the facilitating and hindering aspects of the family-school relationship based on the results of a broader survey conducted with families. The method used was the qualitative approach, using a semi-structured interview as a tool, in addition to a questionnaire with sociodemographic data. For the analysis, Grounded Theory (TFD) tools were used, such as: open, axial and selective coding, through questions and comparisons recorded in memos. The results showed that the family-school relationship can be established in a facilitating or hindering way and is permeated by the family's previous experiences. Factors such as physical structure and human resources can be perceived by the family, both as a facilitator and a hindrance, and the role of the school management in fostering the link between the school, the child / adolescent and the family is essential, with the support of the continuing education of teachers. It is suggested to develop future research that may include the school's perspective on this relationship.*

Keywords: Human development. Family-school relationship. Learning.

©UNIS-MG. All rights reserved.

How to cite this article:

WADA, Maria Inês Garcia; SOUZA, Marilza Terezinha Soares. A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: Implicações para o processo ensino-aprendizagem. **Interação**, Varginha, MG, v. 22, p. 72 - 86, 2019. ISSN 1517-848X / ISSN 2446-9874. Disponível em: <http://periodicos.unis.edu.br/index.php/interacao/article/view/323>. DOI: <https://doi.org/10.33836/interacao.v22i1.323>

## 1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano é um processo de transformações e evolução do ser humano, sendo a aprendizagem uma de suas facetas. Segundo Visca (2010), a aprendizagem humana pode ser considerada a partir de aspectos energéticos e estruturais correlacionados. Já para Paín (1985), os elementos interrelacionados necessários à aprendizagem são: organismo, corpo, estrutura simbólica e inteligência. Bronfenbrenner (2011), por sua vez, refere-se às características biopsicossociais da criança/adolescente em interação com pessoas, objetos e símbolos, considerando que essa interação face a face e o contexto afetam-se mutuamente e podem ser facilitadoras ou dificultadoras a depender de sua qualidade e intensidade.

A família é a primeira instância socializadora - quem apresenta a criança ao mundo, sendo a responsável direta pelos primeiros aprendizados (BRAGA et al., 2007). No percurso da aprendizagem, são diversos os fatores implicados: a própria pessoa em desenvolvimento; os agentes socializadores – primeiro a família, depois a escola e as demais instituições; e o meio. Além da família e da escola, outras instituições como a família extensa, a igreja e a comunidade podem formar uma rede de apoio familiar, pois aportam a família para lidar com as adversidades que possam surgir, servindo, inclusive, como aporte para as famílias que possuem crianças com Dificuldades de Aprendizagem (DAs) (D'AVILA-BACARJI et al., 2005).

A escola, como agente socializador em conjunto com a família, é quem aponta as potencialidades e dificuldades no processo de aprendizagem de crianças e adolescentes, visto ser nesse ambiente que as DAs e os problemas comportamentais se evidenciam (PACHECO, 2015). Ao perceber as dificuldades da criança/adolescente, as escolas tendem a encaminhar para outros profissionais o que, no entanto, seria de sua competência. Sendo a Psicopedagogia a ciência que estuda o processo de aprendizagem e as dificuldades que podem acontecer nesse percurso, ela é a quem a escola recorre nos casos de DAs (BOSSA, 2000). Os motivos da procura por atendimento psicopedagógico foram apontados em pesquisas recentes (PACHECO, 2015; PINTO, 2014; PEREIRA, 2011), com referência a questões da linguagem, conhecimentos matemáticos, comportamentais e neurológicos, o que é corroborado por Bossa (2000).

A respeito da queixa escolar, Pereira (2011) enfatiza que o encaminhamento para outros profissionais extra escola denota a fragilidade do sistema escolar, que percebe com facilidade as dificuldades de seus alunos e não atenta para suas potencialidades, o que dificulta o processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, Pinto (2014) sugere reflexão sobre as subjetividades envolvidas na queixa escolar – a do aluno e a embutida na relação professor-aluno, permeadas por crenças e valores construídos socialmente. Pacheco (2015), entretanto, salienta que é preciso refletir sobre as alterações próprias da fase de desenvolvimento que podem ser confundidas com as DAs ou advindas da didática ou de currículos inadequados. Nesse sentido, a parceria escola-

família faz-se necessária para o bom desempenho da criança/adolescente na aprendizagem, pois é na família que o aprendizado iniciado na escola se solidifica.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 As constituições familiares da atualidade e sua relação com a aprendizagem**

Na atualidade, há diferentes constituições familiares: aquelas formadas por apenas um adulto responsável - conhecidas como monoparentais; e outras como as formadas por pessoas que mesmo sem laço consanguíneo possuem objetivos comuns e consagram afetos; as homoafetivas; as formadas pelos recasamentos; além das constituições tradicionais, formadas por pai, mãe e filhos (GOMES; PAIVA, 2003; ZAMBRANO, 2006; CERVENY; BERTHOUD, 2009). Entre os diversos fatores que contribuíram para essa mudança na constituição familiar estão o feminismo, a busca de realização profissional da mulher, a possibilidade do divórcio e a fertilização in vitro (GOMES; PAIVA, 2003). Entretanto, essa transformação não demonstra o fim da instituição familiar, ao contrário, evidencia a força e a capacidade de adaptação dessa instituição (CERVENY; BEERTHOUD, 2009). Assim, é a família, em qualquer uma dessas formas de constituição, quem deve zelar pelo bem-estar de seus filhos, inclusive em relação à aprendizagem. A Constituição da República Federativa do Brasil, em seu artigo 227, já estabelece as responsabilidades pelo bem-estar da criança e do adolescente, em todos os âmbitos, à família, à sociedade e ao Estado (BRASIL, 1988).

Dessa forma, a família exerce um papel fundamental na relação da criança/adolescente com a educação, sendo seu o primeiro modelo de aprendizagem, bem como o espaço de relações vinculares adequadas que servirão de suporte para a socialização e a base emocional para lidar com as dificuldades da vida escolar (BRAGA et al., 2007). Entretanto, as alterações na constituição familiar e na forma como se estrutura hoje - como, por exemplo, famílias nas quais o provedor é a mulher, que simultaneamente arca com a responsabilidade de cuidar dos filhos - têm como consequência uma sobrecarga tal que um ou outro ponto pode não ser exercido à contento, o que, contudo, pode ser minimizado a partir do acionamento da rede de apoio (SEIBEL et al., 2017).

Na atualidade, seja pela demanda de trabalho ou pelas novas tecnologias que disputam a atenção de todos, as famílias têm cada vez menos tempo de convívio, o que impacta na quantidade e na qualidade das relações familiares (BRAGA et al., 2007). A importância do tempo e da qualidade das interações da família com suas crianças/adolescentes está no apoio que podem proporcionar a eles não apenas nas tarefas escolares (e na forma dessa ajuda), mas também nas relações de afeto como, por exemplo, saber como foi o dia na escola. Desse modo, estar a par do que se passa com a criança/adolescente na escola, de suas dificuldades ou conquistas, e a ajuda nas tarefas (se solicitada) são formas de a família mostrar sua atenção e colaboração no desenvolvimento escolar dos seus, formando, assim, uma parceria com a instituição escolar.

A importância da relação família/escola é um ponto pacífico, pois é nessa interação que a aprendizagem escolar consolida o processo iniciado no âmbito familiar e vice-versa, podendo constituir-se como facilitadora ou dificultadora do desenvolvimento da criança/adolescente (PAMPLIN, 2005). A relação família-escola, nos casos de crianças/adolescentes com DA, perpassa a queixa escolar que, por sua vez, está relacionada com a forma de a instituição escolar acolher (ou não) o diferente, o que será apresentado na próxima seção.

### **2.2 Breve perspectiva histórica da instituição escolar**

A partir de uma perspectiva histórico-cultural, é possível observar a evolução do sistema educacional no Brasil. A escola teve, no início, a pretensão de catequizar os indígenas - civilizar

quem ainda não tinha alcançado a educação nos moldes europeus, por meio da transmissão sistematizada de conhecimentos, excluindo desse processo escravos e mulheres (PINTO, 2014). No século XIX, enquanto para as crianças do proletariado era ofertada uma educação em massa, com o intuito de instruí-las nas contas, leitura e escrita, às crianças das classes mais abastadas eram oferecidas aulas individuais, contando com outras disciplinas, como história e artes (PINTO, 2014).

A motivação para a sistematização do ensino relacionava-se a questões de controle e dominação cultural. Embora a educação, de modo secundário, representasse um meio para a inserção na aristocracia, o governo não se responsabilizou por seu custeio, deixando-o a cargo da iniciativa privada. Assim, o ensino básico foi negligenciado e os responsáveis pelo ensino acabavam sendo aqueles que não conseguiam outra profissão (PINTO, 2014). Por outro lado, a formação de professores passou também por diversas fases, desde ser o bastante ter o nível de estudo a que se propunha ensinar à necessidade de uma graduação em Pedagogia. Entretanto, o que se observa, nesse percurso, é a ausência de preocupação do governo quanto à formação desses profissionais (RANGHETTI, 2008).

Quanto à história da educação especial, também houve avanços como, por exemplo, a inserção de disciplinas em cursos de Pedagogia e licenciaturas que abordassem o tema, o que, por si só, não foi o suficiente. Por sua vez, a formação continuada, que a partir de 2003 ganha forças, articula Programas vinculados ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) voltados para o aperfeiçoamento de pessoal especializado na área (GARCIA, 2013). Nos modelos atuais, a escola, na qualidade de instância socializadora, tem como incumbência a transmissão de conhecimentos de uma forma sistemática e intencional, com objetivos definidos e que preparam os sujeitos para sua inserção na sociedade (DESSEN; POLÔNIA, 2007; SILVA; SILVA-LEME, 2009).

Nessa perspectiva, entra em questão a formação dos profissionais da educação, pois a partir de sua prática podem emergir dificuldades – conhecidas, atualmente, como dificuldades de aprendizagem (DAs) - mas que podem ser compreendidas como sendo consequências de práticas pedagógicas inadequadas, além de outras questões extrínsecas ao aluno, como as familiares, por exemplo. Questões como a falta de preparação dos profissionais da educação, a gestão escolar e a ausência de equipes multidisciplinares desestimulam alunos e professores e colaboram para as dificuldades de aprendizagem (PACHECO, 2015). As queixas escolares surgem dessas questões imbricadas com fatores intrínsecos ao sujeito e à família. Segundo Pinto (2014), é preciso atentar para as subjetividades envolvidas na queixa escolar – do aluno e do professor em relação ao aluno, permeadas pelas crenças próprias do cotidiano escolar. Dessa forma, a partir das queixas, as relações escolares serão afetadas por elas - seja as do aluno com a aprendizagem, seja as do professor em relação ao aluno e, com reciprocidade, as da família em relação à escola. A reflexão sobre as consequências dessas relações para o processo de aprendizagem de crianças/adolescentes sugere a importância de um debate sobre esse tema.

O objetivo deste artigo é discutir os resultados de uma pesquisa mais ampla envolvendo famílias, porém limitada ao aspecto da relação família-escola. A discussão terá como base, assim, o fenômeno emergente dos dados coletados das famílias participantes, qual seja, o processo de transformação da família e do sujeito a partir da descoberta da dificuldade de aprendizagem, tendo como foco essa relação família-escola.

### **3 MÉTODO**

Neste artigo, será apresentada parte dos resultados da pesquisa de mestrado cujo objetivo foi analisar as expectativas das famílias e dos psicopedagogos sobre os resultados do atendimento psicopedagógico. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) e aprovado sob o número 3.011.951.

### 3.1 Participantes

#### Participantes

Participaram dessa pesquisa famílias (de fato, um membro representante de cada família) de crianças/adolescentes que cumprissem com os critérios de inclusão, quais sejam: que estivessem em atendimento psicopedagógico há pelo menos 6 meses e que aceitassem participar. O estudo foi realizado em uma Instituição filantrópica de uma cidade do Vale do Paraíba, que atende crianças/adolescentes nas áreas de psicologia, psiquiatria e psicopedagogia, além de fonoaudiologia e terapia ocupacional.

**Quadro 1 – Dados sociodemográficos dos participantes da pesquisa**

Dados/Participantes	Tulipa	Gardênia	Violeta	Girassol
Grau de parentesco	Mãe	Mãe	Mãe	Avó/guarda
Escolaridade/formação	Ensino Fundamental completo	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Fundamental completo	Ensino Fundamental completo
Idade	35	46	50	54
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Estado civil	Separada	Casada	Divorciada	Casada
Profissão/ocupação	Autônoma/cabeleireira	Desempregada	Desempregada	Do lar

Fonte: Autora

Como mostra o Quadro 1 os membros representantes das famílias eram todas mulheres, de nível de ensino básico e idade variável entre 35 e 54 anos de idade. Girassol era uma avó, com a guarda definitiva do neto. Gardênia e Girassol eram casadas. Tulipa e Violeta eram separadas. Das quatro, apenas Tulipa estava trabalhando – era cabeleireira e possuía um salão de beleza – e tinha que se ausentar do trabalho diversas vezes para levar o filho aos atendimentos psicológicos e psicopedagógicos. Girassol teve que fechar uma loja que possuía, pois o neto exigia cuidados especiais e passava por vários profissionais da saúde como psiquiatra, psicólogo, psicopedagogo, terapeuta ocupacional e fonoaudiólogo. Violeta pode ter perdido o emprego por conta de ter que levar a filha com deficiência intelectual a diversos profissionais da saúde. Já Gardênia possuía, ela mesma, problemas de saúde que dificultavam a obtenção de um emprego, além da demanda do filho por diversos atendimentos.

### 3.2 Procedimento para coleta de dados

Na Instituição filantrópica onde ocorreu a pesquisa, foi realizada uma reunião com a Coordenadora para a explicação do projeto e a solicitação da respectiva autorização. Após a autorização, as famílias foram contactadas pela secretaria da Instituição que agendou as entrevistas, sendo exigido por sua Coordenadora que estas acontecessem na sede da Instituição e nos horários em que as crianças/adolescentes estivessem em atendimento, para que não houvesse ônus às famílias. Nos dias marcados para as entrevistas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi lido, explicado e assinado pelas famílias, ficando claro que poderiam sair da pesquisa quando quisessem.

### 3.3 Procedimento de Análise dos Dados

A pesquisa de metodologia qualitativa utilizou, como instrumentos de coleta de dados, o questionário sociodemográfico e a entrevista semiestruturada. As entrevistas individuais foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas e inseridas no software The Ethnograph 6.0 para análise. Foram utilizadas ferramentas da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) de Strauss e Corbin (2008), como codificação aberta, axial e seletiva, por meio de questionamentos e comparações registradas em memorandos (memos).

A Teoria Fundamentada nos Dados prevê, segundo Dantas et al. (2009), três fases, quais sejam, a codificação aberta, a codificação axial e a codificação seletiva. Na codificação aberta, atribui-se um código – expressão ou palavra que sintetiza a interpretação sobre frases, palavras e gestos dos participantes. Já na codificação axial, os códigos são agrupados em categorias. A partir da codificação axial, as categorias podem ser subdivididas, criando subcategorias que formam os códigos conceituais e permitindo a interpretação cada vez mais precisa do que está emergindo dos dados, de modo que a circularidade esteja prevista, pois um código preliminar pode vir a ser uma categoria e esta pode tornar-se um código preliminar. E, por fim, a codificação seletiva sintetiza as categorias em um fenômeno. Dessas etapas mencionadas, portanto, emerge o fenômeno central que norteará a narrativa. Na sequência poderia ter início a teorização e posterior validação da teoria, porém nessa pesquisa não chegamos à fase da teoria, finalizando o processo analítico com a narrativa.

Na primeira etapa de análise – codificação aberta - são realizados questionamentos (fazer perguntas aos dados) e comparações (encontrar similaridades e diferenças), como o exemplo do Quadro 2.

**Quadro 2: Exemplo de codificação aberta e memo**

Segmento da entrevista	Memo (questionando/comparando)	Códigos
<i>Tulipa: ... daí com esse risco você vai melhorando. Daí há pouco você já está escrevendo...</i>	O que é um risco? Um traço qualquer; tentativa de fazer algo, ainda que não consiga; o início de algo; um rabisco. Com um risco se inicia um traçado; um esboço; um percurso; se chega a algum lugar; se escreve algo.	Melhora da escrita anunciada pela direção escolar

Fonte: Autora

Na segunda fase – codificação axial - a partir dos códigos preliminares, dá-se início à categorização, momento no qual se estreita a relação com os dados, agrupando-os em categorias e subcategorias. Nessa fase, é prevista a volta aos códigos preliminares, havendo a possibilidade de revê-los, renomeá-los, deletá-los ou aperfeiçoá-los, em um movimento circular. No Quadro 3, será exposto um exemplo de codificação axial, exibindo categorias e subcategorias, além dos códigos.

**Quadro 3: Exemplo de codificação axial**

Categorias	Subcategorias		Códigos
Identificando aspectos positivos e negativos na rede escolar	Avaliação positiva da escola	• Estrutura física atrativa é importante	
		Recursos humanos	Direção escolar inclusiva

				<p>direção escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escola inclusiva melhorou autoestima da criança</li> <li>• Estimulação empática da direção escolar</li> <li>• Sente-se amado na escola</li> <li>• Avaliação positiva dos professores</li> <li>• Atenção dirigida motiva o aluno</li> <li>• Escola boa tem passeio</li> </ul>
--	--	--	--	--

Fonte: Autora

A terceira etapa é a codificação seletiva que encontra o fenômeno central. Esta, no entanto, não fará parte deste artigo, pois o recorte deste estudo ocorre com foco na relação família-escola.

## RESULTADOS

Os resultados mostraram que a relação família-escola nem sempre acontece a contento e perpassa pelas experiências e vivências escolares da família. A partir da categoria **identificando aspectos positivos e negativos na rede escolar**, foram encontradas duas subcategorias: a) avaliação positiva da escola; b) avaliação negativa da escola. Ambas serão narradas a seguir.

A família, em contato com a escola de seus entes, pode identificar aspectos positivos e negativos na rede escolar. Dentro dos **aspectos positivos**, pode ser considerada que a **estrutura física atrativa é importante**. Questões como estrutura nova e equipada, luminosidade e paisagem foram mencionadas, como se pode perceber no seguinte discurso:

*Tulipa: ... Agora essa escola que ele está, é escola nova que eles fizeram...escola muito bonita, tudo novinho, sala nova...quadro nova, tudo...até eu quis estudar lá rsrsrs...é cheio de paisagem, isso faz bem né? Paras pessoas...*

Da mesma forma, os **recursos humanos** são considerados pelas famílias como os responsáveis pelo desenvolvimento de suas crianças/adolescentes, conforme comenta a participante Tulipa em relação à **direção escolar**:

*Tulipa: ... agora ele está gostando da escola... então você vai esperar (se espelhar?) seu pai, só porque seu pai está preso, você também vai pelo mesmo caminho do seu pai, eu não fiz isso, eu sofri muito também, não tinha pai, não tinha mãe, e hoje eu sou o diretor da escola, eu que comando tudo aqui. E daí ele gostou do diretor: "Nossa mãe até que enfim um diretor!" rsrrsrs*

Compreende-se que o adolescente e a família estivessem **gostando da escola pela figura masculina acolhedora e estimuladora**, conforme relato da mãe:

*Tulipa: ... é ele até falou para o Azinho, se você veio aqui na escola...para bagunçar você pode ir embora, agora se você veio para estudar, seja bem-vindo! Né? Pegou na mão dele, abraçou ele! "Não eu quero estudar!"... Gostei muito dele!*

A partir desse primeiro contato, a escola e a família vão estabelecendo **apoio recíproco entre si**, como mostra o diálogo da direção escolar com a criança/adolescente:

*Tulipa: rrs ele falou para mim assim: “Ah aqui você precisa da gente, e a gente precisa de você, né? Um vai ajudar o outro.”.*

Outra questão importante é a crença nas possibilidades da criança/adolescente pela escola, o que pode mobilizá-la para o êxito escolar. Portanto, a **melhora da escrita anunciada pela direção escolar**, como indica a fala do diretor, pode apontar para o envolvimento da criança/adolescente com as questões escolares:

*Tulipa: “Daí com esse risco você vai melhorando. Daí há pouco você já estará escrevendo!”*

A **estimulação empática da direção escolar** também proporciona uma relação de confiança recíproca que favorece o desenvolvimento escolar da criança/adolescente, considerando sua história e realidade, mostrando outras possibilidades:

*Tulipa: ...eu.... contei né? para o diretor: “Ahh ele está meio chateado porque o pai dele foi preso... o diretor deu um exemplo pra ele sabe? Falou: “Eu com 9 anos, eu tive que lavar uma escada para eu pode comer e nem por isso eu virei bandido, então ...só porque seu pai está preso, você também vai pelo mesmo caminho do seu pai? Eu não fiz isso...”*

Ainda, a **direção escolar inclusiva**, em outras palavras, uma direção que favorece a relação entre os agentes escolares e a família, além de fomentar as possibilidades de uma escola inclusiva, **melhorou a autoestima da criança/adolescente com dificuldades de aprendizagem**, sejam estas de ordem emocional ou neurológica:

*Gardênia: Ele foi para uma escola muito boa, municipal, lá aprendeu a ter inclusão social, ele aprendeu lá, ensinaram isso para ele. Foi ensinado que ele é uma criança igual a todas as crianças, foi ensinado para ele que ele é um menino bom...*

Dessa forma, a família tranquiliza-se e acredita que a criança/adolescente **sente-se amado na escola**, o que favorece a relação família-escola:

*Gardênia: ... todos lá na escola amam ele, as crianças gostam dele. Sempre eu vou lá, dá pra perceber.*

Com isso, a família pode fazer uma **avaliação positiva dos professores** também:

*Tulipa: Já os professores da outra escola, os professores são todos legais! Com eles nunca tiveram problema ...*

A família acredita que a **atenção dirigida motiva o aluno**, o que faz com que a criança/adolescente se envolva com as tarefas escolares:

*Violeta: Ela faz é...ela tem sala de recursos, que são ela e mais dois alunos. Na aula de recursos ela sente mais...motivada a ir...porque ela tem toda atenção, são três alunos só né? E as vezes vai um, as vezes vão dois, e daí ela tem mais atenção... Aí na sala de recursos ela gosta de ir...*



Outra questão trazida pela família, e que aparece como fator importante de avaliação positiva, é oportunizar à criança/adolescente aquilo que a família, por vezes, não consegue oferecer, o que na opinião familiar faz considerar uma **escola boa a que tem passeio**:

*Tulipa: ... Nossa, estou gostando dessa escola! Primeira escola que tem um monte de passeio!..rsrrs*

Em contrapartida, a família tem ressalvas, podendo fazer uma **avaliação negativa da escola** em aspectos como estrutura física e recursos humanos. Dentre as problemáticas relativas à estrutura física, surgem questões como as grades, colocadas em algumas escolas que lhe concedem *status* de **escola prisão**. Segundo a família, **estrutura física influencia ânimo** e pode prejudicar estudantes e professores:

*Tulipa: ... A outra escola que ele estudava foi a escola que eu estudei, eu sempre morei na (nome do bairro), só que fecharam muito a escola! Parece uma prisão?... Parece que não entra ar lá dentro da escola! Uma escuridão? Nossa uma escola horrível!... Não gostava dessa escola! A criança fica meio presa né?... Estudar em uma escola escura? ... Até os professores ficam mal...*

Dessa forma, a criança/adolescente e a família podem perceber a **escola como não atrativa**, conforme a comenta a mãe:

*Tulipa: lá na (nome do bairro), não tinha nada disso... era uma escola horrível era uma escola horrível...*

Além das salas e da estrutura não possuírem uma estética que atraia pais e alunos, há, ainda, uma questão que se sobressai por impactar inclusive na didática, qual seja, a **superlotação das salas**, conforme Violeta ressalta:

*Violeta: Ela estuda numa sala é... demais de ... quarenta alunos.*

Quanto aos recursos humanos, a família pode entender que **docentes antigos não se adaptam** para receberem uma criança com DA, o que dificulta ainda mais o processo de aprendizagem de alunos com alguma questão, como enfatiza uma mãe:

*Violeta: Então a escola...ela...eles falam que lá os professores não estão preparados ...para lidar com a C. ...Porque na escola municipal tem os estagiários né? Porque tem estagiário para cuidar de aluno assim. Mas como ela está na estadual...então... é isso que acontece...*

Nesse sentido, a família pode entender que existe uma **exclusão escolar não oficializada**, apesar de a escola afirmar que a inclusão se faz presente, pois, na realidade, esta não tem espaço, como enfatiza a avó:

*Girassol: Isso ...que ela é preparada para a inclusão, mas não é preparada coisa nenhuma pra inclusão!... Eles estão totalmente despreparados! E eu disse assim: "Já que a senhora está falando que a escola não é para ele... põe no papel! Que vocês já falaram cinco vezes para mais isso pra mim, então põe no papel para eu*

*tomar uma atitude!. Porque se a escola não é para ele, pra que que eu estou perdendo meu tempo de levá-lo na escola?!”*

Há, inclusive, **escolas sem adaptação curricular**, o que parece não fazer parte da rotina, tendo em vista o relato da mãe:

***Violeta:** ... E aí tem dia que ela fala que não faz nada, porque as professoras não passam, ela não sabe copiar da lousa, ela não sabe ler!*

Dessa forma, a **falta de estímulo pode levar a evasão escolar**, considerando a realidade de falta de adaptação e encorajamento por parte dos professores, como percebido por esta mãe:

***Violeta:** E... daí está sendo complicado para ela! Ela se sente desmotivada a ir para a escola.*

Outra questão que se interpõe é a **preocupação materna com a progressão continuada da filha com necessidades especiais**, fato que pode ser constatado a partir do relato desta mãe de uma adolescente com deficiência intelectual:

***Violeta:** É ...imagina né? Uma adolescente como ela, estar frequentando o nono ano como se fosse uma aluna normal!*

### **Análise e discussão**

A relação das famílias com a escola é permeada pelas vivências e experiências anteriores que podem impactar de forma a favorecer ou dificultar o processo de aprendizagem na perspectiva familiar sobre as escolas. Famílias que tiveram experiências escolares negativas podem perpetuar essa perspectiva transpondo às vivências de seus membros os mesmos sentimentos experienciados por elas. A esse respeito, Polonia e Dessen (2005) discutem a importância da participação familiar no desenvolvimento escolar de crianças e adolescentes, que pode ser positivo e/ou negativo. As autoras comentam que há famílias, dependendo do nível socioeconômico, que podem apresentar limitações e conflitos devido a suas próprias experiências escolares. Ao serem notificadas pelas escolas sobre as dificuldades escolares/comportamentais de suas crianças/adolescentes, as famílias podem não saber como lidar com a situação. Pereira (2011) comenta sobre as dificuldades próprias de professores que, por possuírem um ideal de aluno ao receberem crianças/adolescentes com uma forma peculiar de aprender, não sabem como lidar com a situação. Em contrapartida, as famílias podem buscar soluções como a mudança de escola, contando com a rede de apoio formada por conselheiros tutelares, assistentes sociais, psicólogos e equipe escolar. A rede de apoio, segundo Seibel et al. (2017) e D'Ávila-Bacarji, Marturano e Elias (2005), é fundamental para as famílias, em especial para as com crianças/adolescentes com DAs e, principalmente, para as monoparentais, tendo em vista sua sobrecarga pelo duplo trabalho: o cuidado e o provimento.

A visão da escola e a da família sobre a criança/adolescente nem sempre são coincidentes, porque enquanto a integralidade do sujeito é conhecida no meio familiar, a visão da escola é mais restrita. Sobre essa questão, Pereira (2011) defende um olhar integrador da escola para com o sujeito aprendiz que considere os aspectos biológicos, cognitivos, emocionais, históricos e culturais. A violência sofrida na infância, as dificuldades enfrentadas no parto, a rejeição materna e a herança genética podem ser consideradas causas das DAs pelas famílias, acreditando que o meio – as amizades, por exemplo - pode influenciar positiva ou negativamente o sujeito. De fato, família, escola e outras instituições, ou seja, os vários sistemas nos quais o sujeito se insere, afetam-no e são afetados por ele, numa perspectiva bioecológica. A violência pode provocar prejuízo de ordem cognitiva, emocional e comportamental na criança/adolescente e impactar em sua relação com os outros, com objetos e símbolos – o que coloca o

conhecimento em questão. Dessa forma, ter uma direção escolar inclusiva, que considere o contexto sociocultural no qual o aluno está inserido, é imprescindível para que essa visão contagie os professores, fazendo com que possam, então, atentar para as possibilidades, mais do que para as dificuldades que as crianças apresentam (SILVA; SILVA LEME, 2009). A queixa escolar pode levar a problemas emocionais e comportamentais em crianças/adolescentes na mesma proporção que o desempenho escolar pode significar ajustamento social, emocional e comportamental (MARTURANO; ELIAS, 2016).

A avaliação familiar positiva em relação à escola pode relacionar-se tanto com aspectos estruturais quanto com os recursos humanos. Salas novas e equipadas, plantas e luminosidade são exemplos de estruturas valorizadas pelas famílias. Em relação aos recursos humanos, a direção inclusiva estabelece como foco que o acolhimento pode favorecer o gosto pela escola e que a parceria família/escola promove a valorização da escola pela família. Ao ver o estímulo da direção escolar, sendo empática e prevendo a melhora do estudante, a família sente-se acolhida em relação às dificuldades de seus filhos, a parceria é fortalecida e favorece uma avaliação positiva quanto aos professores. Ao ser inclusiva, a escola promove, assim, a melhora na autoestima da criança/adolescente. A esse respeito, Silva e Silva Leme (2009) salientam a importância da direção escolar na inclusão, seja disseminando o pensamento de que a escola é para todos, seja incentivando e apoiando ações de professores que favoreçam essa perspectiva, seja respeitando as necessidades e o ritmo de cada profissional. A partir dessa postura da direção escolar, os estudantes podem sentir-se amados pela escola e acolhidos em suas necessidades, como é o caso, segundo as famílias, da sala de recursos que, ao ter um número reduzido de alunos, promove uma atenção dirigida que os motiva. A promoção de experiências extra sala de aula também é valorizada pelas famílias, ao mesmo tempo em que passeios e excursões proporcionam aos estudantes vivências às quais talvez não tivessem oportunidades com a família, o que favorece o desenvolvimento acadêmico e pessoal das crianças/adolescentes.

Entretanto, as famílias também podem fazer uma avaliação negativa da escola, tanto em relação à estrutura física, quanto aos recursos humanos. No que tange aos aspectos estruturais, a avaliação familiar recai sobre a existência de grades – realidade em algumas escolas dependendo de sua localização e do seu entorno – o que gera um ambiente escuro e malcuidado, em nada atrativo e que, portanto, influencia negativamente o ânimo de estudantes e professores, de acordo com a visão das famílias. Do mesmo modo, a superlotação das salas de aula constitui um aspecto negativo, pois isso não propicia o olhar atento dos professores para os alunos, em especial aos que possuem necessidades especiais. A respeito do ambiente físico escolar, Elali (2003) considera que, enquanto um espaço socializador, ele é capaz de influenciar positiva ou negativamente a aprendizagem de crianças e adolescentes a partir do que é transmitido, de forma não verbal, pelo próprio ambiente. Embora a autora faça referência à educação infantil, pode-se estendê-la ao ambiente educacional de um modo geral. A inadequação do espaço escolar transmite, assim, à criança/adolescente, de uma forma não-verbal, o descaso com a aprendizagem.

Sobre as questões ambientais, Tenório, Tassiano e Lima (2012), assim como Neto et al. (2013), discutem tanto a importância desses aspectos na aprendizagem quanto as diferenças existentes dentro e entre as escolas no Brasil, sendo o nível socioeconômico das escolas um dos fatores associados a isso. A esse respeito, faz-se uma observação: as famílias deste estudo moram na periferia da cidade, tendo acesso, portanto, à rede municipal/estadual dos bairros afastados, nos quais podem ser necessárias medidas de segurança como grades, por exemplo, a fim de manter a integridade física das crianças.

Quanto aos recursos humanos, as famílias mencionam a falta de atualização do quadro de docentes, pois professores antigos podem não se adaptar ao receberem crianças com dificuldades de aprendizagem. Isso faz sentido ao lembrar que, em tempos remotos, crianças e adolescentes que não se adequavam ao ambiente escolar eram afastados dele. Entretanto, na atualidade, mesmo a inclusão escolar sendo lei, está distante de ser efetiva em todas as escolas, podendo a exclusão acontecer de forma não oficializada, por exemplo, quando as escolas não ofertam a adaptação curricular. Tal fato pode levar ao desestímulo do aluno com dificuldades, o que, por sua vez, pode levar à evasão escolar.

Outra preocupação das famílias é em relação à progressão continuada da criança/adolescente com necessidades especiais, principalmente quando não há adaptação curricular, o que foi corroborado por Paro (2011). Desse modo, além de ter que lidar com a descrença tanto das famílias quanto de professores sobre essa estrutura de ensino, para que a progressão continuada possa funcionar, é necessária a adaptação de acordo com as demandas de cada sujeito, tendo em vista o seu desenvolvimento biopsicossocial, sendo imprescindível a formação continuada dos profissionais da educação (NEVES; BORUCHOVITCH, 2004; PARO, 2011).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Observa-se que a relação família-escola pode ser estabelecida de forma favorecedora ou dificultadora e está permeada pelas experiências anteriores dos familiares, tais como bullying, dificuldades escolares dos pais, situações vexatórias sofridas pelos genitores na escola. Fatores como estrutura física e recursos humanos são considerados pelas famílias como fonte de avaliação das escolas, impactando em como a criança/adolescente irá se relacionar com o ambiente escolar e com a aprendizagem.

O papel da Direção escolar no estabelecimento de um vínculo positivo, tanto do aluno quanto da família com a escola e com a equipe escolar, é crucial; é essa Direção quem ditará as normas de relacionamento entre os agentes escolares e as famílias, possibilitando o estreitamento de laços entre eles e facilitando, com isso, o processo de aprendizagem da criança/adolescente. Para tanto, faz-se mister a formação continuada dos profissionais da educação, o que coloca em foco a responsabilidade da escola no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, as condições estruturais das escolas precisam ser consideradas e, para tanto, são necessárias políticas públicas que atentem para o provimento da rede de ensino.

Este estudo objetivou, assim, apresentar os aspectos facilitadores e dificultadores na relação família-escola. No entanto, há limitações a serem consideradas, uma vez que apenas um dos lados da relação foi abordado, o da família, e o número de participantes no estudo foi restrito. Sugere-se, portanto, a expansão dos resultados por meio de um estudo que considere também a perspectiva da escola sobre essa questão e, ainda, um maior número de participantes entre as famílias, a fim de relacionar os resultados encontrados com a busca de soluções para os aspectos negativos dessas relações.

## **REFERÊNCIAS**

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática** – 2. Ed. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BRAGA, S. S.; SCOZ, B. J. L.; MUNHOZ, M. L. P. Problemas de aprendizagem e suas relações com a família. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 24, n. 7, 2007. Disponível em: [www.revistapsicopedagogia.com.br/exportar-pdf/344/v24n74a06.pdf](http://www.revistapsicopedagogia.com.br/exportar-pdf/344/v24n74a06.pdf) Acesso em: 09 maio 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Senado Federal, 1988.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CERVENY, C. M. O.; BERTHOUD, C. M. E. O ciclo vital da família brasileira. In Osorio, L.C.; Vale, M. E. P. – **Manual de terapia familiar**, 2009 – Artmed Porto Alegre. Disponível em:

[https://www.larpsi.com.br/media/mconnect\\_uploadfiles/c/a/cap\\_01zsz.pdf](https://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/c/a/cap_01zsz.pdf). Acesso em: 02 ago. 2018.

DANTAS, C. C.; LEITE, J. L.; LIMA, S. B. S.; STIPP, M. A. C. Teoria fundamentada nos dados – aspectos conceituais e operacionais: metodologia possível de ser aplicada na pesquisa em enfermagem. **Rev. Latino-americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 4, 2009. Disponível em: [www.eerp.usp.br/rlae](http://www.eerp.usp.br/rlae) Acesso em: 12 jul. 2018.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Rev. Paideia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, 2007. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 02 jul. 2019.

D'AVILA-BACARJI, K. M. G.; MARTURANO, E. M.; ELIAS, L. C. S. Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. **Rev. Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, 2005. Disponível em: [www.scielo.br › pdf › v10n1 › v10n1a12](http://www.scielo.br/pdf/v10n1/v10n1a12). Acesso em: 25 set. 2019.

ELALI, G. A. O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. **Rev. Estudos de Psicologia**, Natal, v. 8; n. 2, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-294x2003000200013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-294x2003000200013&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 03 nov. 2019.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 18 n. 52, 2013. Disponível Em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07>. Acesso em: 09 nov. 2019.

GOMES, I. C.; PAIVA, M. L. S. C. Casamento e família no século XXI: possibilidade de holding? **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, num. Esp., 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v8nspe/v8nesa02.pdf> Acesso em: 22 ago. 2018.

MARTURANO, E. M.; ELIAS, L. C. S. Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares. **Rev. Educar em Revista**, Curitiba, n. 59, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000100123&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000100123&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 out. 2019.

NETO, J. J. S.; JESUS, G. R.; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Rev. Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, 2013. Disponível em: [www.fcc.org.br › pesquisa › publicacoes › eae › arquivos](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos). Acesso em: 03 nov. 2019.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. A Motivação de Alunos no Contexto da Progressão Continuada. **Rev. Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Campinas, v. 20, n. 1, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722004000100010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722004000100010&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 05 nov. 2019.

PACHECO, A. P. **Percepções dos psicopedagogos clínicos relativas aos casos de dificuldades de aprendizagem escolar**. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2015. Disponível em: [recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/6282/Aline-dissertacao%20final.pdf?...](http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/6282/Aline-dissertacao%20final.pdf?...) Acesso em: 09 jul. 2018.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Trad. Ana Maria Netto Machado. – Porto Alegre: Artmed, 1985.

PAMPLIN, R. C. O. **A interface família-escola na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais: uma perspectiva ecológica**. 2005. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3182?show=full>. Acesso em: 09 jun. 2018.

PARO, V. H. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Rev. Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 16, n. 48, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a09.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2019.

PEREIRA, K. R. C. **Diagnóstico de Dificuldade de Aprendizagem: Construção, Concepções e Expectativas**. 2011. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: [periodicos.unb.br/handle/10482/9331](http://periodicos.unb.br/handle/10482/9331). Acesso em: 09 jul. 2018.

PINTO, J. V. **Concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem: um estudo do serviço especializado de apoio à aprendizagem na SEE/DF**. 2014. 116f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Educação) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: [periodicos.unb.br/handle/10482/17476](http://periodicos.unb.br/handle/10482/17476). Acesso em: 09 jul. 2018.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Rev. Psicologia Escolar e Educacional**, Brasília, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12>. Acesso em: 05 nov. 2019.

RANGHETTI, D.S. Políticas de formação inicial dos professores no Brasil: dos Jesuítas às Diretrizes da Pedagogia. **Rev. @mbiente educação** – v.: 1, n.: 1, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/566/534>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SEIBEL, B. L.; FALCETO, O. G.; HOLLIST, C. S.; SPRINGER, P.; FERNANDES, C. L. C.; KOLLER, S. H. Rede de Apoio Social e Funcionamento Familiar: Estudo Longitudinal sobre Famílias em Vulnerabilidade Social. **Rev. Pensando Famílias**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, 2017. Disponível em: [pepsic.bvsalud.org › scielo](http://pepsic.bvsalud.org/scielo). Acesso em: 02 set. 2019.

SILVA, C. L.; SILVA LEME, M. I. O Papel do Diretor Escolar na Implantação de uma Cultura Educacional Inclusiva. **Rev. Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 29, n. 3, 2009. Disponível em: [www.scielo.br › scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em: 18 set. 2019.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Trad. Luciane de Oliveira da Rocha. 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TENÓRIO, M. C. M.; TASSIANO, R. M.; LIMA, M. C. conhecendo o ambiente escolar para as aulas de educação física: existe diferença entre as escolas? **Rev. Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Pelotas, v. 17, n. 4, 2012. Disponível em: <http://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/1883/1723>. Acesso em: 03 nov. 2019.

VISCA, J. Clínica **Psicopedagógica**: Epistemologia Convergente. 2ª ed. Tradução de L. M. S. Barbosa. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2010.

ZAMBRANO, E. Parentalidades “impensáveis”: pais/mães homossexuais, travestis e transexuais. **Rev. Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 12, n. 26, 2006. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832006000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832006000200006). Acesso em: 23 ago. 2018.