

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - ESPECIALIZAÇÃO

MANUELA KRINDGES

**FAMÍLIA E ESCOLA:
UMA BUSCA PELA COMPLEMENTARIEDADE**

PORTO ALEGRE

2012

Manuela Krindges

**ESCOLA E FAMÍLIA:
UMA BUSCA PELA COMPLEMENTARIEDADE**

Monografia de Especialização apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Psicologia Escolar, pelo Curso de Especialização em Psicologia do Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Orientadora: Laura Alonso de Bem

PORTO ALEGRE

2012

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Freire, 1996.

RESUMO

A presente monografia consiste em estabelecer e desenvolver reflexões críticas acerca das instituições Família e Escola. Diante das particularidades de ambas, percebe-se a necessidade de vincular e aproximar as realidades pertencentes a cada uma delas. Ao levar em consideração a função socializadora tanto da Família quanto da Escola, reforça-se cada vez mais a importância de propor um diálogo entre ambas, objetivando o desenvolvimento saudável de seus indivíduos. Para iniciar tal compreensão, leva-se em consideração as múltiplas configurações familiares, juntamente com as práticas educativas exercidas na Família e seus reflexos na Escola.

Palavras-chave: Família. Escola. Práticas educativas. Interação. Desenvolvimento.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 6 |
| 2 A FAMÍLIA COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO .. | 8 |
| 3 AS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES | 9 |
| 4 AS PRÁTICAS E OS ESTILOS PARENTAIS | 11 |
| 5 A FAMÍLIA E A ESCOLA | 15 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 17 |
| REFERÊNCIAS | 19 |

1 INTRODUÇÃO

A presente monografia apresenta uma revisão da literatura acerca das questões que envolvem o contexto familiar, desde suas diferentes configurações até a maneira na qual a instituição Família desenvolve suas práticas parentais. Ainda neste cenário, é importante destacar como a Escola percebe o indivíduo, levando em consideração o processo de socialização, em que a Família se torna parceira indispensável.

A reflexão acerca dos sistemas familiar e escolar torna-se importante à medida que se percebe necessária a interação entre ambas. Outra questão relevante é a observação dos aspectos familiares e suas implicações na escola, que podem se apresentar como influência positiva ou negativa. A partir dessas questões, fica evidente a importância de explorar a relação entre a família e a escola.

A Família é considerada como o primeiro contexto de socialização de qualquer indivíduo, sendo que este é um aspecto defendido por diversos estudiosos do tema em questão (HERNADÉZ, RODRÍGUEZ & ZAMORA, 1998; MacCOBY, 1984; SMITH, 1982; TUDGE, HAYES, DOUCET, KULAKOVA, TAMMEVESKI, MELTSAS & LEE, 2000). É necessário compreender a construção do processo educativo de socialização das crianças, pois isso gerará subsídios para o reconhecimento e as posteriores intervenções, principalmente no âmbito educacional, que é um dos focos do trabalho.

Percebe-se nos dias atuais a necessidade do estreitamento de laços entre a família e a escola, uma vez que estas instituições desenvolvem e realizam a função social na vida do ser humano, desde seu início. As trocas de informações geradas entre ambas tendem a favorecer e tornar mais assertivos os meios que se utilizam para promover o desenvolvimento saudável do indivíduo.

É importante conceitualizar a sistemática familiar, pois ela pode representar uma estrutura protetiva ou um grupo social de risco (ROBINSON, HAYDES, MANTZ-SIMONS, 2000). Sendo assim, o envolvimento dos estudos acerca das práticas parentais torna-se indispensável neste contexto, levando em consideração, segundo Kulka (2007), que essas práticas podem ser exercidas pelos pais ou pelas figuras mais próximas.

De fato, o envolvimento dos pais na educação tornou-se um componente fundamental da escolarização bem-sucedida (CASANOVA, 1996). Tanto o sucesso quanto o fracasso escolar dependem do apoio direto e sistemático da Família, que investe nos filhos buscando compensar as dificuldades individuais e as escolares.

Tendo em vista que os processos de desenvolvimento humano são influenciados pelas situações ou condições do meio ambiente, fica evidente a importância das políticas públicas e das intervenções na natureza do ambiente. Estas intervenções, segundo Bronfenbrenner (2011), poderão ter efeitos significativos sobre o desenvolvimento da criança no contexto escolar, familiar e outros.

2 A FAMÍLIA COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

Falceto e Waldemar (1998) evitam falar em família normal e chamam atenção para as singularidades e os recursos próprios de cada situação. Sob este ponto de vista, pode-se destacar a complexidade do termo família, na qual o ser humano permanece em busca constante de intimidade emocional e segurança afetiva. Algumas características são citadas como essenciais para um bom desenvolvimento psicológico: adultos responsáveis pelas demandas básicas de seus filhos sem deixarem de lado suas próprias necessidades, relacionamento emocional flexível, soluções negociáveis em momentos de conflito e comunicação franca.

A instituição Família tem um impacto muito significativo e forte influência no comportamento de seus integrantes, principalmente sobre as crianças, que aprendem constantemente as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir suas relações sociais. Kreppner (2000) afirma que a família é a responsável pela transmissão de valores, crenças e ideias existentes na sociedade, uma vez que é ela quem faz a mediação entre o homem e a sociedade.

Dessen e Polônia (2007) fazem uma reflexão acerca dos acontecimentos e das experiências familiares afirmando que elas propiciam a formação de repertórios comportamentais, de ações e resolução de problemas com significados universais (cuidados na infância) e particulares (percepção da escola para uma determinada família). Diante disso, pode-se afirmar que as interações familiares são em grande parte responsáveis pelas transformações da sociedade e que influenciarão as relações familiares futuras.

No ambiente familiar a criança está em constante aprendizagem, ou seja, aprende a administrar e resolver conflitos, controlar suas emoções, expressar variados sentimentos que constituem as relações interpessoais e também a lidar com as adversidades da vida (WAGNER, RIBEIRO, ARTECHE & BORNHOLDT, 1999). Essas habilidades sociais e a forma como são expressas se desenvolvem no âmbito familiar, com repercussão em outros ambientes em que a criança, o adolescente ou o adulto interagem, salientando aspectos importantes ou provocando problemas e alterando a saúde mental e física de seus indivíduos (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2001).

3 AS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES

Um dos maiores desafios encontrados ao longo do ciclo vital do ser humano é seu desenvolvimento saudável dentro de sua família, que se apresenta em múltiplas configurações. As famílias contemporâneas apresentam-se como formações mistas, ou seja, reconhecem laços determinados pelo estabelecimento de vínculo conjugal e por linearidade consanguínea (FALCETO, 2007).

Wagner, Tronco e Armani (2011) referem que as variadas estruturas familiares ampliaram não somente o conceito de família, mas também suas implicações na sociedade. Assim, toda e qualquer mudança ocorrida na estrutura familiar gera consequências na evolução da sociedade, e vice-versa. Segundo as autoras, a configuração familiar é definida pelo conjunto de elementos/personagens que compõem o núcleo familiar. Para que se possa classificar quem pertence à família, leva-se em consideração a consanguinidade, o parentesco, a coabitação, a afinidade etc.; ou seja, vai além dos fatores biológicos e legais.

A configuração familiar passa a ser a composição familiar; já quanto à estrutura familiar, pode-se dizer que representa o conjunto invisível de organização e interação entre os membros da família, ou seja, regras que determinam as transações da família (MINUCHIN, 1982). Diante disso, pode-se constatar a infinidade de núcleos familiares que se encontram nos dias atuais.

Observa-se, na atualidade, uma grande diversidade de constelações familiares, que vai desde a forma nuclear tradicional, com coabitação de pais e seus filhos biológicos, a família descasada (mãe+filhos ou pai+filhos), a família mosaico ou reconstituída (pai/padrasto + mãe/madrasta + filhos de ambos e/ou de cada um), até formações ampliadas, incluindo avós ou outras personagens familiares de diversas gerações (WAGNER, 2005; HORTA, PINHEIRO, MORALES & STREY, 2007; FALCETO, 2007; COSTA, 1991; COSTA & FERES-CARNEIRO, 1992). As inúmeras combinações e formas de interação entre os indivíduos facilitam, por sua vez, o surgimento dos diferentes tipos de família contemporânea: nucleares tradicionais, recasadas, monoparentais e homossexuais, entre outras (STRATTON, 2003).

É importante destacar que os novos arranjos familiares que vão surgindo provocam transformações nas relações familiares, nos papéis desempenhados por seus membros, nos valores e nas expectativas, inclusive nos processos de desenvolvimento de seus indivíduos (DESSEN & POLÔNIA, 2007). A família, através da transmissão de

conhecimentos e valores culturais, passa a compartilhar regras, valores e padrões de relacionamentos, além de potencializar as habilidades de acumular, ampliar e diversificar as experiências de seus indivíduos.

Krepner (2000) afirma que a família, juntamente com sua rede de interações, mantém a continuidade biológica, os modelos de vida, as tradições e os significados culturais (que acabam sendo resgatados e atualizados). De acordo com esse autor, diante de tantas mudanças e readaptações que a família vivencia, é importante que se busque o bem-estar psicológico de cada membro, facilitando a estabilidade nas relações familiares.

Dessen e Polonia (2007) reforçam a ideia de que os laços afetivos que surgem dentro do sistema familiar, principalmente entre pais e filhos, podem desencadear um desenvolvimento saudável e uma interação mais positiva entre eles, além de possibilitar um ajustamento nos ambientes em que eles participam. Bronfenbrenner (1996) afirma que a falta de afeto ou a rejeição podem gerar consequências negativas para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

Como se pode observar, as relações existentes dentro da família acabam por influenciar amplamente os estilos parentais e as práticas educativas utilizadas com os indivíduos a elas pertencentes (BRONFENBRENNER, 1996). Ainda segundo o autor, os ambientes mais próximos da pessoa, como escola, amigos, vizinhos e avós, entre outros, são essenciais e exercem forte influência sobre seu desenvolvimento.

Nesse sentido, pensando nos vários ambientes nos quais o indivíduo circula, é importante dar ênfase a dois sistemas socializadores, Escola e Família, pois são contextos que promovem o desenvolvimento de capacidades físicas, intelectuais e morais. A tarefa de aproximar a Família da Escola, ou vice-versa, consiste também em não fazê-lo somente diante da existência de um problema, mas através de práticas que possibilitem uma troca saudável entre ambos os sistemas. Por sua vez, a temática que envolve as práticas parentais e educativas pode explorar e preencher lacunas importantes.

4 AS PRÁTICAS E OS ESTILOS PARENTAIS

De acordo com a Teoria Ecológico-Sistêmica (BRONFENBRENNER, 1996), existem inúmeros fatores que podem intervir no processo de escolha das estratégias educativas utilizadas pelos pais na educação de seus filhos. A tarefa de educar está vinculada também a valores pré-existentes; ou seja, segundo Rokeach (1973), as relações interpessoais dos pais são decorrentes desse processo. Assim, Bem e Wagner (2006) confirmam que, mesmo de maneira inconsciente, os pais agem de forma a que seus filhos adquiram os valores familiares.

Segundo essa abordagem, o desenvolvimento é visto como um “conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir estabilidade e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida” (BRONFENBRENNER, 1989, p.191). Portanto, o desenvolvimento é o resultado da interação entre o indivíduo e seu contexto.

Na tarefa de educação dos filhos, os pais procuram desenvolver em seus filhos determinados valores, habilidades e capacidades, chamadas de metas educativas. Estas metas estão baseadas nos valores que os pais possuem e querem transmitir a sua prole. Dessa forma, ao agir com os filhos usam estratégias para atingir estas metas desejadas. (BEM & WAGNER, 2006).

As técnicas ou estratégias utilizadas por pais e mães para orientar o comportamento dos filhos tendo em vista o alcance de alguns objetivos em situações específicas são conhecidas como práticas educativas. As práticas educativas são reconhecidas por alguns autores como estratégias de socialização, pois os pais exercitam com seus filhos a função da comunicação, e através dela conseguem demonstrar o desejo de que a criança mude seu comportamento (ALVARENGA & PICCININI, 2001; DARLING & STEINBERG, 1993; HART, NELSON, ROBINSON, OLSEN & MCNEILLY-CHOQUE, 1998; RODRIGO, JANSSENS & CEBALLOS, 1999).

Hoffman (1994) ainda dividiu as estratégias educativas em dois tipos: indutivas e coercitivas. As estratégias indutivas têm como objetivo a internalização, por parte da criança, dos valores morais, na qual ela compreende os motivos pelos quais a mudança é necessária; já as estratégias coercitivas se utilizam de força e poder por parte dos progenitores, utilizando ameaças, punição física e privação de privilégios e afetos. Esta prática impede que a criança compreenda a situação, deslocando o controle do comportamento em função de ameaças e sanções externas, levando-a a evitar o castigo.

É importante mencionar neste contexto que as práticas (condutas) educativas estão associadas, uma vez que, segundo Tornaria e cols. (2001), o conjunto das práticas vai formar o estilo parental. Baumrind (1971) foi pioneira nas pesquisas realizadas acerca do tema. Esta autora foi um grande marco nos estudos sobre educação pais-filhos, que propõem três tipos de estilos parentais: autoritativo, permissivo e autoritário.

O estilo permissivo tem como característica fundamental baixo controle parental; ou seja, os pais aceitam positivamente o impulso da criança, deixando-a regular suas atividades. São afetivos, comunicativos e receptivos com os filhos. O estilo autoritário apresenta alto grau de controle sobre a conduta dos filhos, utilizando-se de ameaças, punições e proibições. Os pais neste estilo tendem a ignorar a opinião da criança, mantendo pouco envolvimento afetivo. Como consequência, existe pouco diálogo, há dificuldade de desenvolver a autonomia e também a criança passa a obedecer diante da figura de autoridade, não assimilando o motivo da mudança do comportamento específico.

Como se percebe, no estilo permissivo há pouco controle e muita afetividade; já no autoritário há muito controle e pouca afetividade. Baumrind (1971) ainda propôs o terceiro estilo: autoritativo. Este estilo busca equilibrar o controle e o afeto; nele, os pais respeitam a individualidade dos filhos, dando mais ênfase aos comportamentos positivos do que aos negativos. Procuram deixar claras as normas e os limites e enfatizam o respeito mútuo, assim como não baseiam suas decisões em consensos ou em desejos das crianças.

O estilo autoritativo é mais eficaz em relação aos outros estilos, pois foram observados vários aspectos positivos do desenvolvimento psicológico de crianças e adolescentes, tais como: maturidade psicossocial, competência psicossocial, desempenho escolar, autoconfiança e um índice menor de problemas de comportamento (DORNBUSCH, RITTER, LEIDERMAN, ROBERTS & FRALEIGH, 1987; LAMBORN, MOUNTS, STEINBERG & DORNBUSCH, 1991; SLICKER, 1998; STEINBERG, ELMEN & MOUNTS, 1989; STEINBERG, LAMBORN, DARLING, MOUNTS & DORNBUSCH, 1991).

Maccoby e Martin (1983) desmembraram o estilo permissivo em indulgente e negligente; além disso, reorganizaram os estilos parentais de Baumrind de acordo com duas dimensões: responsividade e exigência. A partir daí, os autores sistematizaram as características de cada estilo da seguinte maneira: pais autoritários são exigentes e não-permissivos; pais indulgentes são responsivos e não-exigentes, e os pais negligentes não

são responsivos nem exigentes. Este último estilo refere-se aos que não se envolvem com seus papéis de pais, tendendo, com o passar do tempo, à diminuição desta relação funcional, que pode, inclusive, desaparecer.

Darling e Steinberg (1993) propuseram uma revisão do conceito de estilo parental na qual defendem que estilo parental nada mais é do que a influência que os pais exercem sobre seus filhos através de suas práticas, baseados em suas crenças e valores, indo além das questões de exigência e responsividade. Ressaltam, ainda, a diferença entre “estilo” parental e “práticas” parentais.

As práticas parentais são estratégias que têm o objetivo de substituir os comportamentos inadequados ou mesmo de estimular os comportamentos adequados (ALVARENGA & PICCININI, 2001). Os estilos parentais são “as manifestações dos pais em direção aos filhos, caracterizando a natureza da interação entre esses” (REPPOLD & cols., 2002, p.23).

Contudo, pode-se concluir que o conceito de estilo parental foi ampliado de Baumrind (1971) até Darling e Steinberg (1993), sendo que o controle deixou de exercer papel fundamental nas práticas disciplinares e deu espaço ao aspecto da responsividade, somado às características que envolvem a constituição do clima emocional no qual o filho é educado. Em uma pesquisa com 7.836 indivíduos, Dornbusch e colaboradores (1987) relacionaram a performance escolar dos adolescentes com os estilos parentais e concluíram que o estilo autoritário e permissivo foi associado com notas baixas, e o autoritativo, com notas altas.

Lamborn e colaboradores (1991) pesquisaram uma amostra de 4.000 indivíduos e tiveram o seguinte resultado: adolescentes que perceberam seus pais como autoritativos mostraram mais aspectos positivos de desenvolvimento (alto índice de competência psicológica e baixo índice de disfunção comportamental e psicológica), enquanto os que perceberam seus pais como negligentes mostraram aspectos negativos; adolescentes que viram seus pais como autoritários ou como indulgentes apresentaram características tanto positivas quanto negativas. Uma parte dos mesmos adolescentes (2.300 indivíduos) que participaram da pesquisa responderam ao mesmo questionário um ano depois. Observou-se que as diferenças de ajustamento do adolescente conforme o estilo parental de seus pais se mantiveram ou ainda tiveram um aumento (STEINBERG, LAMBORN, DARLING, MOUNTS & DORNBUSCH, 1994).

Darling (1999) afirma que os filhos de pais autoritativos são vistos como social e instrumentalmente mais competentes do que os filhos de pais não-autoritativos. Tem-se

associado a este estilo filhos com melhor desempenho nos estudos (STEINBERG, DARLING & FLETCHER, 1995; COHEN & RICE, 1997), uso de estratégias adaptativas (AUNOLA, STATTIN & NURMI, 2000) e maior grau de otimismo (WEBER, VIEZZER & BRANDENBURG, 2002).

Os filhos de pais autoritários foram descritos como aqueles que tendem a um desempenho escolar moderado, sem problemas de comportamento, porém com pouca habilidade social, baixa autoestima e alto índice de depressão (COHEN & RICE, 1997; DARLING, 1999); já os filhos de pais permissivos tendem a apresentar uso de tabaco e álcool (COHEN & RICE, 1997), baixa capacidade de autorregulação (PATOCK-PECKHAM, CHEONG, BALHORN & NAGOSHI, 2001) e baixa habilidade de reação a conflitos (MILLER, DIORIO & DUDLEY, 2002).

Conforme alguns dados apresentados percebe-se que os estilos parentais influenciam diversos aspectos do desenvolvimento dos filhos e, além disso, podem determinar o estilo parental que os próprios filhos vão adotar no futuro, havendo uma transmissão intergeracional de estilos parentais (OLIVEIRA & cols., 2002). Contudo, o estudo sobre os estilos parentais assume sua importância devido ao envolvimento da família e, conseqüentemente, de toda a sociedade.

5 A FAMÍLIA E A ESCOLA

Bronfenbrenner (2011) acredita que o ser humano cria o ambiente que dá forma ao seu próprio desenvolvimento. Portanto, as ações dos seres humanos influenciam todos os aspectos que modelam sua ecologia, e isso faz com que eles sejam produtores ativos de seu desenvolvimento.

Diante desta perspectiva, percebe-se o quanto é importante promover, ainda que no contexto escolar, momentos que oportunizem o desenvolvimento e a interação de educadores, pais e filhos. E é neste mesmo ambiente que podem (e devem) ser trabalhadas questões significativas que envolvem intervenções pontuais, assim como orientar pais e educadores na difícil tarefa de educar um ser humano.

O processo de educar implica, segundo Bem e Wagner (2006), determinados valores que o pai e a mãe transmitem a seus filhos, de modo a desejar que os internalizem e assumam diante de sua relação com o outro. Segundo Rokeach (1973), os mesmos valores que orientam, guiam e determinam os comportamentos também são essenciais para entender as relações interpessoais que o indivíduo estabelece ao longo de sua vida.

Viana (2005) destaca o distanciamento que a Escola parece oferecer às famílias, mesmo com todas as mudanças políticas, sociais e relacionais, buscando preservar seu domínio sobre o saber. Esta relação entre as duas instituições pode ser analisada, segundo Oliveira (2002), pela perspectiva sociológica (destaca-se o caráter socializador da relação e as diferenças sociais entre ambas as instituições) e pela perspectiva psicológica (refere-se à importância das primeiras relações vividas em família e a suas implicações no processo escolar).

Diante da perspectiva de Oliveira (2002), entende-se que a Escola também pode educar as famílias, fazendo com que obtenham as informações básicas acerca do desenvolvimento e da educação infantil. Tal ideia reforça o caráter curativo que um sistema tem sobre o outro.

Um motivo bastante coerente que pode facilitar a comunicação entre a Família e a Escola é em torno de seu objetivo, muito comum: a educação das crianças. Vários fatores interferem no desenvolvimento de uma criança, principalmente o familiar e o escolar, e por isso a parceria entre ambas precisa ser agradável e satisfatória, pois ficará maior a chance de se adotarem posturas mais assertivas (BOCK, 1996).

A presença ou a ausência de problemas de comportamento não revela uma prática educativa homogênea; ou seja, esta prática varia de acordo com as experiências familiares, suas crenças, conhecimentos, idade e condições de vida, configurando, assim, cada família como um microsistema distinto, que se modifica no tempo e no espaço, assim como a escola (VIANA, 2005; SILVEIRA & WAGNER, 2009).

A troca de informações e a busca de ações conjuntas entre a família e a escola tornam-se cada vez mais evidentes e necessárias, pois, diante do processo de socialização, tanto uma quanto a outra exercem um papel fundamental e de complementação.

Um estudo realizado por Silveira e Wagner (2009) buscou investigar as possíveis relações que podem ser estabelecidas entre a família e a escola, analisando a possibilidade de haver continuidades/descontinuidades nas interações entre esses dois sistemas. As autoras verificaram que parece existir uma fronteira rígida entre o sistema familiar e o escolar na qual se diferenciam os saberes e as funções educativas.

A ideia de cooperação pode se tornar efetiva, desde que haja uma (re)definição das tarefas educativas de cada sistema, tornando as fronteiras menos rígidas. Na pesquisa realizada (SILVEIRA & WAGNER, 2009) observa-se que os pais entrevistados têm consciência de que a escola associa diretamente os problemas de comportamento com as práticas familiares, o que reforça a ideia de que tanto a família quanto a escola buscam “responsáveis” pela educação das crianças.

Alguns estudiosos desta temática acreditam que, para modificar alguns aspectos da relação, é necessário que os profissionais envolvidos na Educação não coloquem seu saber educativo acima do saber das famílias, e nem tão pouco se distanciem delas (VILA, 2003). Silveira (2007) afirma que as escolas devem rever suas práticas pedagógicas, revertendo, assim, sua postura “queixosa” em relação às famílias e se tornando parceiras delas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mídia vem se tornando, de certa forma, uma vilã na vida dos pais e dos educadores, pois há uma tendência muito grande de banalizar as informações por ela veiculadas. As informações disponíveis sobre a educação de crianças podem facilitar e, ao mesmo tempo, assustar os pais, que acabam temendo “denúncias” à prática utilizada por eles mesmos em função de proibições e de contra-indicações.

Conforme constatam Silveira e Wagner (2009), ao mesmo tempo em que a mídia oferece a informação aos pais, referente ao que podem ou não fazer, ela não consegue assegurar que façam ou não façam o que é prescrito. Desta forma, é necessário incluir outras estratégias em relação à orientação de pais quanto ao manejo de seus filhos. A Escola pode surgir como promotora de saúde, desenvolvendo e sensibilizando os pais durante o processo de educação de seus filhos.

A tarefa de promover um diálogo entre os dois sistemas (Família e Escola) não é muito simples, embora exista a ideia de que esta relação é primordial para o desenvolvimento de seus indivíduos. Ainda foi percebido na pesquisa de Silveira e Wagner (2009) que a escola busca o controle sobre a Família, colocando-se em um lugar muitas vezes inacessível; ou seja, a escola delega funções e pouco se compromete com o aluno. Sob este ponto de vista, existe uma tendência muito forte, segundo Chechia e Andrade (2005) e Silveira (2007) de afastamento dos pais da Escola, rompendo/dificultando a comunicação entre ambas as instituições.

Diante desta perspectiva, torna-se necessária a construção de um modelo de interação entre os dois sistemas, com a finalidade de favorecer o desenvolvimento saudável de seus indivíduos, uma vez que a família e a escola compartilham as funções sociais, políticas e educacionais. Levando em consideração a ideia de que a família e a escola funcionam tanto como propulsores quanto como inibidores do desenvolvimento e da aprendizagem, pode-se pensar nas práticas educativas como facilitadoras de uma linguagem comum.

É sabido que tanto os pais como os professores possuem funções diferentes e complementares na educação das crianças e dos adolescentes. Seguindo esta ideia de complementariedade, pode-se pensar em criar estratégias de convergência entre a Família e a Escola, nas quais se torna necessária a coerência entre as práticas educativas dos dois sistemas (SILVEIRA, 2007).

Como um ambiente de acolhida e de formação social, a Escola poderá incluir em seu repertório um espaço para que a Família se faça presente, dando-lhe a oportunidade de obter informações precisas e de dividir seus anseios e dúvidas quanto ao desenvolvimento infantil. Por essa via, é fundamental estabelecer um canal aberto para que se possa debater e orientar os pais através de palestras ou seminários com profissionais específicos das áreas da Educação e da Saúde.

É importante que a escola esteja aberta às novas configurações familiares, evitando preconceitos e visões pré-estabelecidas, permitindo, assim, uma visão mais ampla em relação ao seu educando. Através de uma relação mais estreita e fortalecida, ficará mais fácil intervir e pensar em medidas mais assertivas.

Uma forma complementar de se pensar em facilitar a aproximação entre os sistemas familiar e escolar é trabalhar com o corpo docente estas questões, uma vez que elas permeiam o ambiente escolar. Desta maneira, buscar sensibilizar os professores, oferecendo-lhes também um espaço de reflexão e orientação acerca da presença das múltiplas configurações familiares.

Considerando as pesquisas realizadas com relação às práticas e aos estilos parentais e suas consequências no desenvolvimento das crianças, seria importante trabalhar as questões referentes às práticas parentais, contribuindo, assim, com momentos de reflexão e possíveis mudanças de funcionamento.

REFERÊNCIAS

- Alvarenga, P. & Piccinini, C. (2001). Práticas educativas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 449-460.
- Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi, J. -E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205-222.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1/2), 1-103.
- Baumrind, D. (1965). Parental control and parental love. *Children*, 230-234.
- Bem, L. A. & Wagner, A. (2006). Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconômico. *Psicologia em estudo*, Maringá, 11(1), 63-71.
- Bock, V. R. (1996). *Professor e Psicologia Aplicada na escola*. Porto Alegre: Kinder.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1979)
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Casanova, U. (1996) Parent involvement: a call for prudence. *Educational Researcher*, 25 (46), 30-32.
- Cechia, V. A. & Andrade, A. 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.
- Cohen, D. A. & Rice, J. (1997). Parenting styles, adolescent substance use, and academic achievement. *Journal of Drug Education*, 27, 199-211.
- Costa, L. (1991). A família descasada: uma nova perspectiva. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7, 229-246.
- Costa, L. F. & Feres-Carneiro, T. (1992). Reorganizações familiares: as possibilidades de saúde a partir da separação conjugal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8, 495-504.
- Darling, N. (1999). Parenting style and its correlates. *ERIC/EECE Publications - Digests*. Disponível em: <<http://ericeece.org/pubs/digests.html>>. Acesso em: 12 fev. 2002.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as a context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.

- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001, 2.ed.). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette)*: manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dessen, M. A. & Polônia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, 17(36), 21-32.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F. & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 57, 879-894.
- Falceto, O. G. (2007,3.ed.). Terapia de Família. In A. V. Cordioli (Org.), *Psicoterapias: abordagens atuais* (pp.221-245). Porto Alegre: Artmed.
- Falceto, O. G., Waldemar, J. O. C. (1998). Terapia familiar: a família como porta de entrada para a abordagem ecológica da criança e do adolescente. In N. Fitchner, *Prevenção, diagnóstico e tratamento dos transtornos mentais da infância e da adolescência* (pp.239-249). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. (Coleção Leitura)
- Hart, C. H., Nelson, D., Robinson C., Olsen, S. F. & McNeilly-Choque, M. K. (1998). Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age children: parenting style and marital linkages. *Developmental Psychology*, 34, 687-697.
- Hernández, M. D. G., Rodríguez, G. R. & Zamora, A. L. (1998). La construcción de valores en la familia. In M. J. Rodrigo & J. Palácios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp.201-221). Madrid: Alianza.
- Hoffman, M. L. (1994). Discipline internalization. *Developmental Psychology*, 30, 26-28.
- Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11, 228-239.
- Horta, R. L., Horta, B. L., Pinheiro, R. T., Morales, B. & Strey, M. N. (2007). Tabaco, álcool e outras drogas entre adolescentes em Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil: uma perspectiva de gênero. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 23(4), 775-783.
- Kreppner, K. (2000). The child and the family: interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 11-22.
- Kulka, T. (2007). O adolescente em cumprimento de Medida Socioeducativa: Liberdade Assistida. Série Técnica. *Caderno de Psicologia Jurídica*, CRP, Curitiba, 63-67.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.

MacCoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), P. H. Mussen (Org. Série), *Handbook of child psychology* (Vol. 4: Socialization, personality, and social development (4.ed., pp.1-101). New York: Wiley.

Miller J. M., DiIorio C. & Dudley, W. (2002). Parenting style and adolescent's reaction to conflict: is there a relationship? *Journal of Adolescent Health*, 31, 463-468.

Minuchin, S. (1982). *Famílias: funcionamento e tratamento*, 1. Porto Alegre: Artmed.

Oliveira, E. A, Marin, A. H., Pires, F. B., Frizzo, G. B., Ravello, T. & Rossato, C. (2002). Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamentos de externalização e internalização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 1-11.

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.

Patock-Peckham, J. A., Cheong, J., Balhorn, M. E. & Nagoshi, C. T. (2001). A social learning perspective: a model of parenting styles, self-regulation, perceived drinking control, and alcohol use and problems. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 25, 1284-1292.

Reppold, C. T., Pacheco, J., Bardagi, M. & Hutz, C. S. (2002). Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In C. S. Hutz (Org.), *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção* (pp.9-51). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Robinson, J., Haydes, P. & Mantz-Simons, L. (2000). Children's story stem responses: a measure of program impact on developmental risks associated with dysfunctional parenting. *Child Abuse & Neglect*, 24(1), 99-110.

Rodrigo, M. J., Janssens, J. M. A. M. & Ceballos, E. (1999). Do children's perceptions and attributions mediate the effects of mothers' child-rearing actions? *Journal of Family Psychology*, 13(4), 508-522.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.

Silveira, L. M. O. B. (2007). *A interação família-escola frente aos problemas de comportamento da criança: uma parceria possível?* Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. (manuscrito não publicado)

Silveira, L. M. O. B. (2011). A relação família-escola: uma parceria possível? In A. Wagner & Cols, *Desafios psicossociais da família contemporânea* (pp24-37). Porto Alegre: Artmed.

Silveira, L. M. O. B. & Wagner, A. (2009). Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. *Psicologia Escolar e Educacional (Impr.)*, Campinas, 13(2), 557-566.

Slicker, E. K. (1998). Relationship of parenting style to behavioral adjustment in graduating high school seniors. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 345-372.

Smith, T. E. (1982). The case for parental transmission of educational goals: the importance of accurate offspring perceptions. *Journal of Marriage and the Family*, 44, 661-674.

Steinberg, L., Darling, N. & Fletcher, A. C. (1995). Authoritative parenting and adolescent adjustment: an ecological journey. In P. G. Moen, H. Elder Jr. & K. Luscher (Orgs.), *Examining lives in context: perspectives on the ecology of human development* (pp.423-466). Washington, DC: APA.

Steinberg, L., Elmen, J. & Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S. & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.

Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D. & Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1(1), 19-36.

Stratton, P. (2003). Contemporary families as contexts for development. In J. Valsiner & K. Connolly (Orgs.), *Handbook of Developmental Psychology* (pp.333-357). London: Sage.

Tornaria, M. L. G., Vandemeulebroecke, L. & Colpin, H. (2001). *Pedagogía familiar*. Montevideo: Trilice.

Tudge, J., Hayes, S., Doucet, F., Kulakova, N., Tammeveski, P., Meltsas, M., & Lee, S. (2000). Parent's participation in cultural practices with their preschoolers. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 1-10.

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: GRAO.

Wagner, A. (Coord.) (2005). *Como se perpetua a família: a transmissão de modelos familiares*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Wagner, A., Ribeiro, L. S., Arteché, A. X. & Bornholdt, E. A. (1999). Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(1), 147-156.

Wagner, A., Tronco, C. & Armani, A. B. (2011). Os desafios da família contemporânea. In A. Wagner & cols, *Desafios psicossociais da família contemporânea: pesquisas e reflexões* (pp187-196). Porto Alegre: Artmed.

Weber L. N. D., Viezzer A. P. & Brandenburg O. J. (2002). A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança [Resumo]. In Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Resumos de Comunicação Científica, XXXII Reunião Anual de Psicologia* (p. 267). Florianópolis, SC: SBP.