

# A interação família-escola diante dos problemas de comportamento da criança: estudos de caso<sup>1</sup>

---

*Luiza Maria de Oliveira Braga Silveira*  
*Adriana Wagner*

O presente estudo buscou compreender como a família e a escola partilham a socialização de crianças em idade escolar com problemas de comportamento, investigando a continuidade e/ou descontinuidade das práticas educativas utilizadas pelas mesmas. Foram estudados três casos, entrevistando pais e professores de crianças de escolas particulares de Porto Alegre, a partir do delineamento de estudos de caso. A análise de conteúdo das entrevistas evidenciou a ambivalência quanto ao problema de comportamento da criança, a delimitação rígida das fronteiras e dos saberes família-escola, a descontinuidade e desconhecimento a respeito das práticas educativas, e as dificuldades na comunicação. A discussão dos dados destaca a falta de modelos integrativos família-escola e a necessidade de maior conhecimento e flexibilidade de fronteiras entre os sistemas familiar e escolar.

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

## Introdução

Uma diversidade de polêmicas entre profissionais e pesquisadores tem 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 de suas responsabilidades educativas (Davis & Lambie, 2005).

1 Este artigo é parte da Tese de Doutorado da primeira autora (realizada na PUC-RS e financiada pela CAPES) intitulada *A Interação família-escola frente aos problemas de comportamento da criança: Uma parceria possível?*, orientada pela segunda autora.

Como tarefas educativas da família e da escola, destacamos o processo de socialização primária. Dentre os diversos aspectos que compõem a origem dos problemas de comportamento, a família e a escola, como agentes socializadores essenciais, têm uma porção importante na explicação desse complexo fenômeno. Embora seja um tema bastante estudado, a literatura não oferece um conceito definido do fenômeno, limitando-se, muitas vezes, a apresentar 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 de estabelecer e manter relações interpessoais, podendo revelar-se como problemas de externalização (agressividade, hiperatividade, desobediência e comportamento delinquente) ou de internalização (retraimento, submissão, falta de iniciativa e expressão de afeto) (Alvarenga & Piccinini, 2001; Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Ferreira & Marturano, 2002).

Portanto, os problemas de comportamento associam-se às estratégias de socialização utilizadas e ensinadas pelos cuidadores, chamadas de práticas educativas. Essas se baseiam na reciprocidade das interações (pais-filhos, professores-alunos) e nas distintas situações em que 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 infantil por meio das (re)ações punitivas dos pais, produzindo emoções intensas como raiva, medo e ansiedade. Essas dificultam a compreensão da criança sobre a necessidade de modificar seu comportamento e as consequências de suas ações, por isso associam-se ao desenvolvimento dos problemas de comportamento (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 o resultado de seu comportamento, favorecendo a compreensão das implicações de suas ações e fomentando a empatia (Alvarenga, 2000; Ceballos & Rodrigo, 2003; Hoffman, 1994). Por isso, tais

práticas são consideradas fatores de proteção ao desenvolvimento de problemas de comportamento (Belsky, Jaffee, Hsieh & Silva, 2001; Benzie, 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 de múltiplos fatores no desenvolvimento desses problemas (Belsky, 1981, 1984; Belsky, Steinberg & Draper, 1991; Benzie, 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), as características individuais da criança (história e temperamento) e o contexto social (escola, amigos, trabalho) no qual se insere essa relação parental, sendo todos interdependentes.

A partir desse 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; por isso, um elemento determinante da parentalidade eficiente (Belsky, 1984). As práticas educativas são também parte da ação educativa da escola e têm como seu objetivo principal promover a 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, priorizam 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 voluntárias – entre alunos e professores (Dowling, 1996; Gotzens, 2003; Kumar, 2006; Martinez-González & Pérez-Herrero, 2006; 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). Entende-se que também a compreensão do contexto sociocultural em que se dão as interações pais-filhos e professor-aluno é fundamental para a eleição, eficácia e longevidade das práticas educativas utilizadas (Redding, 2006). Uma variável

que tem se mostrado igualmente importante no que tange a tarefa educativa familiar é a transgeracionalidade, pois muitos estudos referem que a repetição de estratégias educativas utilizadas por familiares de gerações anteriores, como pais e avós, tende a ocorrer diante de situações conflituosas e de manejo educativo com as crianças e/ou adolescentes (Belsky, Jaffee, Hsieh & Silva, 2001; Wagner, Predebon & Falcke, 2005). 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) repercutiu até hoje na relação da família com outros sistemas (Carvalho, 2004; Oliveira, 2002; Viana, 2005). A família e a escola são entendidas como sistemas humanos, de acordo com o referencial ecológico-sistêmico (Bronfenbrenner, 2011; Belsky, Jaffee, Hsieh & Silva, 2001), os quais constituem um todo organizado formado por elementos que apenas podem ser definíveis através da relação de uns com os outros dentro de uma totalidade (contexto). Nesse sentido, as interações entre os sistemas escolar e familiar parecem permeadas por vários discursos da ciência que controlaram a família, violaram sua intimidade, ditando regras sobre a educação dos filhos (Oliveira, 2002). A partir disso, estudos atuais ainda reiteram a continuidade desse movimento naturalizado dentro e fora da escola, no qual o professor passa a reproduzir a hierarquia existente entre os saberes e o poder da escola sobre a família (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 diante dos problemas de ajustamento das crianças na escola (Chechia & Andrade, 2005; Collins, et. al., 2000; Davidov & Grusec, 2006; Ferreira & Marturano, 2002). Tais estudos referendam a ideia das causas familiares sobre o ajustamento e aproveitamento escolar de crianças e adolescentes, justificando o conhecimento do professor sobre a vida de seu aluno dentro e fora da escola, e lhe permitindo orientar as famílias (Oliveira, 2002).

Cabe ressaltar que existem elementos positivos e negativos 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 para a criação de propostas de interação entre as mesmas. Nessa interlocução, muitas ações e ideias podem ser congruentes, aproximando e dando continuidade à tarefa educativa da família e da escola; enquanto outras não, contrariamente, mostrando a distância, as diferenças e descontinuidades que existem entre essas ações e os sistemas. A partir disso, este estudo objetiva compreender as continuidades e descontinuidades entre a família e a escola na tarefa de socialização de crianças, em idade escolar (entre 7 e 11 anos), 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**

### *Participantes*

A partir de um delineamento qualitativo de estudos de casos múltiplos (Yin, 2005; Stake, 2000), estudamos três casos de crianças (entre sete e nove anos) que apresentavam problemas de comportamento na escola, indicados pelo Serviço de Orientação Escolar (SOE), de três escolas da rede privada de Porto Alegre. Com relação ao critério de indicação dos participantes pelo SOE, esse foi amplo, referindo-se exclusivamente à recomendação de casos de crianças que apresentavam dificuldades de comportamento e de relacionamento na escola.

### *Instrumentos*

Para compor os estudos de caso, foram realizadas duas entrevistas com os pais e professores dessas crianças, sendo uma dirigida e outra semidirigida. A entrevista dirigida foi composta de doze situações construídas com base na literatura acerca dos problemas de comportamento, nas quais os pais e professores descreviam como costumavam agir com seu filho/aluno (Silveira, 2005). 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).

## Procedimentos de coleta e análise dos dados

Após contato e autorização das escolas, as entrevistas foram realizadas nas mesmas. Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A análise das entrevistas seguiu os pressupostos de Olabuénaga (1999) e, conforme as técnicas analíticas específicas propostas por Yin (2005), utilizou-se a construção da explanação. Cada caso foi analisado com base em três eixos temáticos construídos de forma mista: a partir das falas dos participantes e corroborados pela literatura pesquisada. Entendemos, então, que a interação família-escola nos casos apresentados é interpelada por três eixos: a forma como entendem o problema de comportamento da criança (eixo 1); as práticas educativas utilizadas pelos participantes e as ideias que as sustentam (eixo 2); e, por fim, as regras e os aspectos da dinâmica escolar presentes na relação entre a escola e a família (eixo 3). Os casos são descritos separadamente e, posteriormente, analisados de forma cruzada. Conforme preceitos éticos, os nomes utilizados são fictícios.

### *Apresentação dos casos*

Apresentamos uma breve descrição dos casos e sua análise em relação a cada eixo. Nos relatos a seguir, são apresentadas as falas literais dos entrevistados em itálico.

#### *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, quadro manifesto “*inclusive nas outras duas escolas que frequentou 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 de esse ser seu primeiro ano nesta escola.

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

As *qualidades* e o fato de o 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 esse 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 *autoestima* do menino, acreditando que as dificuldades em se expressar e em fazer atividades no mesmo tempo que os colegas podem gerar seu comportamento desorganizado. Essas 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 *ambiguidade*, *reações diante das 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 essa prática em relação aos conflitos, em que procura “*ver o que está acontecendo... incentivar*” a resolução dos mesmos. Também a mãe e a professora referiram a *busca de informação/conhecimentos*, apesar de essa ter se mostrado ineficaz para ambas na construção de 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 diante dos 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 dessas 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 ideia de *dar limites* como uma ação que compete a ambos os 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*”.

No contexto familiar, especificamente, entendemos que os sentimentos da mãe levam-na a lidar de forma *ambígua* com o filho, pois refere, diante da 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 diante da 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 *ambiguidades* 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 enfatizavam as especificidades do comportamento de Fábio, ora a necessidade de ele ser como todos, quando, 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), senão, 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*, cujo objetivo é avisar/comunicar aos pais o que acontece na escola. Entendemos que a frequência dessas 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 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 de ela se referir como algo passado), assim como a falta de conhecimento dessa acerca das práticas da professora, o que pode indicar alguma descontinuidade entre as práticas adotadas na escola.

Com referência ao terceiro eixo (dinâmica e orientações da escola), novamente a ambiguidade na compreensão do problema de comportamento mostrou-se dificultadora das 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 “sobrepor” 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 em relação 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, e 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 tem 35 anos e atua há sete nesta escola, afirmando ter “fama de general”. Durante toda a entrevista, ela se mostrou uma pessoa rígida e séria, sem muita vontade de contribuir, além de questionar a indicação de Júlia como uma criança com problema de comportamento.

### Eixo 1 – Entendimento do problema de comportamento

Dois elementos mostraram-se fundamentais na análise do eixo 1: *a ambivalência* no entendimento do problema de comportamento e a influência de *aspectos familiares*. A *ambivalência* no 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 esse 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 dessas, na família as práticas educativas associam-se à *função parental* e à necessidade de *delimitação de papéis* intra e extrafamiliares. Na escola, essas 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 em relação à prática revela *ambivalência* no 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 *autocrítica*, pois entende que com essas 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, na *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 esse 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 ideia pareceu-nos contraditória à medida que observamos a prática de *dar ordens*, tão frequente e cuja tônica é o apelo à autoridade da professora.

No contexto familiar, o pai de Júlia relata que suas práticas educativas expressas no exercício da *função parental*, para ele ligada ao cuidado e a “*não os proteger demais*” (*cuidar versus proteger*), se somam a sua preocupação com relação à educação moral, e o quanto essa 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 o deixa profundamente envergonhado (*vergonha*). Ele se refere 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 cuidado dos meus filhos*”). Essa forte delimitação dos papéis pelo pai se expressa também na *sua participação e controle nas atividades da e na escola*. Por meio 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 à autoridade* são componentes importantes das práticas educativas e do papel da professora da Júlia, que considera “*incabível uma criança de sete 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 de essa atender suas ordens, porque “*queria tanto ser minha aluna*”.

Observamos que o desconhecimento e 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 se deve à *delimitação de fronteiras* de forma rígida entre esses sistemas, já que a professora desconhece as práticas familiares e 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 no entendimento do problema de comportamento da menina revela uma falta de clareza e preparo da família e da escola, 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, 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 em relação 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) 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, tem 34 anos e exerce essa profissão há 18 anos. Gabriel é um menino agitado, desorganizado que tem dificuldades de relacionamento e de concentração em sala de aula; não está em atendimento psicológico.

#### Eixo 1 – Entendimento dos problemas de comportamento

Identificamos que tanto a família como a escola descrevem a *provocação e a agressividade versus 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 esse comportamento de Gabriel decorre de sua *dificuldade de concentração e de organização*, assim como o leva 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 argumentando que 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 consequências do comportamento, e a “*autonomia... de decisão*” é uma preocupação da mãe. Comum a ambos os 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 nos pareceu diferenciada no contexto escolar foi a *importância da reparação*, procurando assegurar “*que ele saiba que, se estragou, há também a possibilidade de consertar*”.

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 essa, 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”. Ela 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 ideia 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 essa, mas não com a supervisora, sinalizando a confusão de papéis da mãe na escola. Esses 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 citou a importância de a família e de a 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 descontinuidades 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 se põem em posição de igualdade (associam-se a mesma família religiosa) e ao mesmo tempo de superioridade (professora *versus* supervisora). A mãe tenta fazer com que a escola se submeta e cumpra as ideias 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 essa, 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 ideia, “dissociando” as instituições educativas, fato que ressalta também o desconhecimento por parte da escola a respeito das práticas educativas maternas.

## Discussão dos resultados e considerações

No que tange ao objetivo deste estudo, buscou-se compreender as continuidades e descontinuidades entre a família e a escola no 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 essa 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 diante do “*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 diante de um problema para manter-se num determinado *status quo* (Dabas, 2005; Musitu & Cava, 2001). Muitas vezes, família e escola, por meio 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 no problema de comportamento da criança tende a promover as dificuldades de ambas em lidar com a situação. As características do quadro são compreendidas como dificuldades e qualidades das crianças, gerando uma grande contradição na execução de determinadas práticas educativas. Essa ambivalência revela a falta de conhecimento da escola e da família a respeito do quadro e 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, 2006a).

A ambiguidade em relação às ações educativas nos casos analisados reforça a ideia de incoerência e descontinuidade entre os sistemas. Entendemos que através dessas evidencia-se 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, observaram-se a *descontinuidade* e o *desconhecimento* a respeito das mesmas. Mesmo existindo uma “*aparente*” continuidade, por se tratar de práticas predominantemente indutivas (como nos casos de Fábio e Gabriel) ou coercitivas (como no caso de Júlia), essas se mostraram qualitativamente distintas. Ainda nos casos de Fábio e Gabriel, observou-se que práticas educativas que destacam o caráter verdadeiramente indutivo, tais como buscar compreender as motivações da criança e promover 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 se utilizar (por determinações legais) de práticas excessivamente coercitivas, assim como podem referir o uso de ações desejáveis enviesadas pela desajustabilidade social e pela formação profissional. Também não podíamos deixar de assinalar a presença de práticas educativas coercitivas, nos casos de Júlia e Fábio (especialmente a punição física) excessivamente associadas na literatura aos problemas de comportamento (Alvarenga & Piccinini, 2001; Belsky, Jaffee, Hsieh & Silva, 2001; O’Leary & Vidair, 2005; Stollmiller, 2001). No caso de Júlia, especificamente, há continuidade das práticas coercitivas nos ambientes escolar e familiar.

Também os *elementos transgeracionais* foram destacados na utilização e eleição das práticas educativas familiares nos casos de Fábio, Júlia e Gabriel. Nesses, as mães e o pai referem a influência de suas experiências familiares nas suas atitudes na 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 o *desconhecimento* das práticas educativas entre os sistemas. Tal desconhecimento mostra-se associado à *delimitação rígida e à confusão de papéis e fronteiras* entre a família e a escola nos casos estudados. Nos casos de Fábio e Júlia, há um desconhecimento a respeito das ações educativas por parte dos sistemas, fazendo com que essas não sejam questionadas. A análise dos dados remete à ideia de que a família e a escola possuem domínios específicos e intransponíveis diante de suas ações; exceto no caso de Gabriel, pela formação e interferência profissional de sua mãe. 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, e no primeiro há também a confusão de papéis entre os sistemas educativo e familiar. Em estudos anteriores, as professoras tendem a explicar as dificuldades de seus alunos pelas ações familiares, sem se comprometerem com seu papel educativo (Chechia & Andrade, 2005; Marchesi, 2006a; Oliveira, 2002; Viana, 2005) na interação família-escola.

Evidenciamos que as *ideias ligadas ao “saber” e “orientação” da escola* são expressas pelas mães, o pai e as professoras, que referiram a importância ou «soberania» do saber escolar, exceto no caso de Gabriel (devido à confusão de

papéis). Em especial, destacamos o fato de as professoras conhecerem mais da família do que o contrário e apontarem falhas e dificuldades parentais, dado não observado na fala das mães/pai. Esses 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 de o professor conhecer as relações familiares dos mesmos. A soberania do saber escolar revela-se também nas orientações que a escola oferece às famílias, das queixas feitas a respeito do comportamento das crianças e da ideia de que possuem um saber técnico e profissional sobre a educação infantil.

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, 2006b; Sugai & Horner, 2002; Vila, 2003). De forma mais específica, constatamos que esses possuem um caráter “delator”, queixoso e punitivo por parte do professor, reiterando o que têm destacado estudos atuais sobre a importância de uma comunicação família-escola baseada na clareza e na confiança para a promoção de uma parceria (Davis & Lambie, 2005; Ditrano & Silverstein, 2006; Johnson, 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, 2006b; Olson, Bates, Sandy & Lanthier, 2000; Sugai & Horner, 2002) e que o trabalho do professor não pode ser isolado, mas vale destacar a importância do papel do professor em sala de aula, conforme relatou a professora de Fábio.

As reuniões e envio de bilhetes foram estratégias utilizadas pela escola que revelaram, frequentemente, assumir um caráter punitivo e negativo, devido a aspectos históricos e atuais da instituição escolar (Davis & Lambie, 2005; Johnson, Pugach & Hawkins, 2004; Marchesi, 2006b; 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 esperada neste estudo, nenhuma das participantes referiu o tema da parceria entre a família e a escola nos problemas de comportamento da criança. De forma incipiente, aparece a ideia 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 ideia “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 desses 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, quanto 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 nas dificuldades, como os problemas de comportamento, estejam associados 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.

Diante desses questionamentos, observa-se a necessidade de discutir os problemas de comportamento e sua etiologia e destacar a participação e o comprometimento de ambos os sistemas nas dificuldades com/da criança, assim criando novas estratégias de comunicação entre os mesmos, identificados como indicadores deste estudo realizado.

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

- Alvarenga, P. (2000). *Práticas educativas maternas e problemas de comportamento na infância*. Dissertação de Mestrado, 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, 449-460.

- Baumrind, D. (1996). Parenting: The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 15, 405-414.
- Baumrind, D. (1997). The Disciplinary encounter: Contemporary issues. *Aggression and Violent Behavior*, 2, 321-335.
- 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.; Jaffee, S.; Hsieh, K. & Silva, P. (2001). Child-rearing antecedents of intergenerational relations in young adulthood: A Prospective study. *Developmental Psychology*, 37, 801-813.
- Benzies, K.; Harrison, M. & Magill-Evans, J. (2004). Parenting and Childhood Behavior Problems: Mother's and Father's Voices. *Issues in Mental Health Nursing*, 25, 9-24.
- Bolsoni-Silva, A. & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: Uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7, 227-235.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do Desenvolvimento Humano: Tornando os Seres Humanos mais Humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Carvalho, M. E. P. de. (2000). Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 110, 143-155.
- Carvalho, M. P. de. (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.
- Carvalho, M. E. P. de. (2002). Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, 34, 41-58.
- Ceballos, E. & Rodrigo, M. J. (2003). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. In: M. J. Rodrigo & J. Palacios (Coords.). *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-244). 4 ed. Madri: Alianza Editorial.
- Cechia, 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, 431-440.
- Collins, W. A.; Maccoby, E. E.; Steinberg, L.; Hetherington, E. M. & Bornstein, M. (2000). Contemporary research on parenting: The case of nature and nurture. *American Psychologist*, 55, 218-232.

- Dabas, E. (2005). *Redes Sociales, familias y escuela*. 2 ed. Buenos Aires: Paidós.
- 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, 705-708.
- Davis, K. M. & Lambie, G. W. (2005). Family engagement: A Collaborative, systemic approach for middle school counselors. *Professional School Counseling*, 9, 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, 359-366.
- Dowling, E. (1996). Marco teórico: Un enfoque sistémico conjunto de los problemas educativos con niños. In E. Dowling & E. Osborne (Orgs.). *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, 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, M. de C. T. & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 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, 385-412.
- Gotzens, C. (2003). *A disciplina escolar: prevenção e intervenção nos problemas de comportamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11, 28-239.
- Hoffman, M. L. (1994). Discipline and Internalization. *Developmental Psychology*, 30, 26-28.
- Johnson, L., Pugach, M. & Hawkins, A. (2004). School-Family collaboration: A Partnership. *Focus on exceptional children*, 36, 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.
- Marchesi, A. (2006a). 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.
- Marchesi, A. (2006b). Alunos com problemas emocionais e de conduta. In A. Marchesi. *O que será de nós, os maus alunos?* (pp. 79-110). 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, 231-246.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded source book*. 2 ed. California: SAGE Publications.
- 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 overactive parenting: Predicting child behavior problems. *Journal of Family Psychology*, 19,208-216.
- 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. L.; 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, 119-133.
- Pacheco, J. T. B., Alvarenga, P. & Reppold, C. T. (2005). Estabilidade do comportamento anti-social na transição da infância para a adolescência: Uma perspectiva desenvolvimentista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18, 55-61.
- Redding, S. (2006). Qué piensan padres e profesores de la escuela y unos de otros. *Cultura y Educación*, 18, 267-282.

- Silveira, L. M. de O. B. (2005). *A interação família-escola frente aos problemas de comportamento da criança : Uma interação possível?* Manuscrito não Publicado. Projeto de Tese de Doutorado não publicado. Pontifícia Universidade Católica do RS, Porto Alegre, Brasil.
- Stake, R. E. (2000). Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 435-454). 2 ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stollmiller, M. (2001). Synergistic interaction of child manageability problems and parent-discipline tactics in predicting future growth in externalizing behavior for boys. *Developmental Psychology*, 37, 814-825.
- Sugai, G. & Horner, R. (2002). The Evolution Of Discipline Practices: School-Wide positive behavior supports. *Behavior Psychology in the Schools*, 24, 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, 107-125.
- Vila I. (2003). Familia y escuela: dos contextos y un solo niño. In C. Alfonso et al. *La participación de los padres y madres en la escuela* (pp. 27-38). Barcelona: Editorial GRÀO.
- 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, 345-367.
- Yin, R. K. (2005). *Estudos de Caso: Planejamento e métodos* (D. Grassi trad.). 3 ed. Porto Alegre: Artmed.

## Abstract

*The present study intended to comprehend how family and school share the socialization of school-age children with behavioral problems, investigating the explanations that support the use and the continuity of educational practices in these systems. Three cases had been studied by interviews with parents and teachers of children from private schools in Porto Alegre, using a case study delineation. The interviews' content analysis revealed ambivalence regarding the child's problem behavior, the rigid definition of boundaries and the family and school knowledge, the discontinuity and ignorance about the educational practices and the communication difficulties. Data discussion highlights the lack of integrative family-school's models and the need for greater knowledge and boundaries' flexibility considering these systems.*

*Keywords: parents' and schools' educational practices; childhood behavioral problems; family-school relationship.*

## Resumen

*El estudio ha buscado comprender cómo la familia y la escuela comparten la socialización de niños en edad escolar con problemas de conducta, investigando las explicaciones que sostienen el uso y la continuidad de las prácticas educativas en estos sistemas. Fueron estudiados tres casos entrevistando los padres y profesores de niños de escuelas privadas de Porto Alegre, a partir del diseño de estudios de casos. El análisis de contenidos de las entrevistas reveló la ambivalencia frente a los problemas de conducta de los niños, la delimitación rígida de las fronteras y de los conocimientos de la familia y la escuela, la discontinuidad y desconocimiento con respecto a las prácticas educativas y las dificultades en la comunicación. La discusión de los datos destaca la falta de modelos integradores familia-escuela y la necesidad de más conocimientos y flexibilidad de fronteras entre los sistemas.*

*Palabras clave: prácticas educativas parentales y escolares; problemas de conducta en la infancia; relación familia-escuela.*

---

*Luiza Maria de Oliveira Braga Silveira*

Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal  
de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA  
luizasilveira@hotmail.com

*Adriana Wagner*

Professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal  
do Rio Grande do Sul (UFRGS) e do Programa de Pós-Graduação