

# Parceria

família-escola:

# benefícios, desafios e proposta de ação.



# Parceria família-escola: benefícios, desafios e proposta de ação

## **Ministro de Estado da Educação**

Victor Godoy Veiga

## **Secretário-Executivo**

José de Castro Barreto Júnior

## **Secretário de Alfabetização**

Carlos Francisco de Paula Nadalim

## **Secretaria de Alfabetização**

Cláudia da Silva

Damião Félix da Silva

Daniel do Nascimento Assis Filho

Daniel Prado Machado

Eduardo Federizzi Sallenave

Fábio de Barros Correia Gomes Filho

Francisca Negreiros Silva

Ivone Costa de Oliveira

Lorena Cumpertino de Paula

Mariana Almeida de Faria

Maria Eduarda Manso Mostaço

Maurício Almeida Prado

Paula Joana Bareiro Tavares

Paulo Sérgio Parro

Renata Silva de Almeida dos Santos

Rosimere Gomes Rocha

Stela Fontes Ferreira da Cunha

Talita Lima Lemes

Verônica Cardozo Pessoa de Carvalho

William Ferreira da Cunha

## **Diagramação**

Flavia Schwantes

## **Revisão textual e de normalização da ABNT**

Eduardo Federizzi Sallenave

Mariana Marostica Finatto

## **Ilustrações**

Bruno Henrique Junges

## **Texto**

Lisiane Alvim Saraiva Junges - consultora – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no âmbito do Projeto 914BRZ1094.5, sob o contrato nº 1626/2021.



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD**

J95p Jungles, Lisiane Alvim Saraiva

Parceria família-escola [recurso eletrônico]: benefícios desafios e proposta de ação / Lisiane Alvim Saraiva Jungles ; ilustrado por Bruno Henrique Jungles. – Brasília : Ministério da Educação (MEC), 2022.  
105 p. : il. ; PDF ; 6092 KB.

Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-65-81002-02-2 (Ebook)

1. Educação. 2. Parceria família-escola. 3. Proposta de ação. I. Jungles, Bruno Henrique. II. Título.

2022-3158

CDD 370  
CDU 37

**Elaborado por Odilio Hilario Moreira Junior - CRB-8/9949**

**Índice para catálogo sistemático:**

1. Educação 370
2. Educação 37

**Parceria família-escola:  
benefícios, desafios e proposta de ação**

## Capítulo 01

### Parceria família-escola: passado e presente

1.1 Panorama histórico da parceria família-escola no Brasil	08
1.2 Cenário atual da parceria família-escola no Ocidente	11
1.3 Cenário atual da parceria família-escola no Brasil	14

## Capítulo 02

### Parceria família-escola: conceitos e articulações

2.1 Socialização primária e secundária	17
2.2 Compreendendo os espaços	18
2.3 Conceito de parceria	20
2.4 Objetivos e caráter preventivo	22

## Capítulo 03

### Parceria família-escola: desafios e proposições

3.1 Desafios à escola (professores e gestores)	26
3.1.1 Formação docente	26
3.1.2 Visão das famílias e expectativas	28
3.1.3 Comunicação	31
3.1.4 Demandas e papéis	34
3.1.5 Satisfação e respaldo	36
3.1.6 Atitudes Opositivas	37
3.2 Desafios à família	37
3.2.1 Comunicação	37
3.2.2 Fóruns decisórios	40
3.3 Proposições - Para refletir...	42

## Capítulo 04

### Modelos de parceria bem-sucedidos

Modelo <i>Overlapping Spheres</i> <sup>1</sup> : Joyce Epstein	48
Modelo <i>Dual Capacity Framework</i> <sup>2</sup> : Karen Mapp	53
Modelo <i>Teachers and Parents as Partners</i> <sup>3</sup> : Susan Sheridan	59

## Capítulo 05

### Proposta de intervenção para a parceria no Brasil

5.1 Recapitulando	66
5.2 Quem faz parte do GA	67
5.3 Como implementar o funcionamento do GA	68
5.4 Como definir as metas do GA	72
5.5 Como avaliar as metas definidas pelo GA	74

Referências \_\_\_\_\_ 77

Anexos \_\_\_\_\_ 80

<sup>1</sup>Esferas Sobrepostas

<sup>2</sup>Modelo da Capacidade Dual

<sup>3</sup>Professores e Pais como Parceiros

# Anexos

ANEXO A - Ideias referentes aos seis tipos de envolvimento	81
ANEXO B - Quadro de componentes e organização do GA	82
ANEXO C - Quadro de metas do GA	83
ANEXO D - Descrição detalhada das ações por metas (Meta 1 - acadêmica)	84
ANEXO E - Descrição detalhadas das ações por metas (Meta 2 - acadêmica)	85
ANEXO F - Descrição detalhadas das ações por metas (Meta 3 - não acadêmica)	86
ANEXO G - Descrição detalhadas das ações por metas (Meta 4 - espaço e clima escolar)	87
ANEXO H - Avaliação de meio de ano sobre o programa de parceria por metas (metas acadêmicas)	88
ANEXO I - Avaliação de meio de ano sobre o programa de parceria por metas (metas não acadêmicas)	89
ANEXO J - Avaliação de meio de ano sobre o programa de parceria por metas (meta espaço e clima escolar)	90
ANEXO K - Avaliação de meio de ano sobre o programa de parceria por grupos (estudantes)	91
ANEXO L - Avaliação de meio de ano sobre o programa de parceria por grupos (famílias)	92
ANEXO M - Avaliação de meio de ano sobre o programa de parceria por grupos (professores e funcionários)	93
ANEXO N - Sugestões de perguntas para o questionário avaliativo final	94
ANEXO O - Avaliação anual do GA	96
ANEXO P - <i>Checklist</i> de implementação do GA	102
ANEXO Q - <i>Checklist</i> de elaboração de metas do GA	103
ANEXO R - <i>Checklist</i> de avaliação do programa de parceria	104



# Capítulo

01

Parceria

família-escola:

passado e presente

A **importância da parceria família-escola** é **consenso** entre os profissionais da educação (gestores, coordenadores pedagógicos e professores) e os teóricos e pesquisadores das áreas da Pedagogia, Psicologia e Sociologia. Diversas pesquisas, artigos e livros demonstram que todos os sujeitos envolvidos com a educação consideram este um assunto de fundamental relevância e reconhecem os **benefícios trazidos pela colaboração participativa entre família e escola** especialmente para a vida dos estudantes.

Entretanto, ainda que existam evidências a respeito disso e que a literatura nacional e internacional demonstre expressivo crescimento do interesse pela temática desde os anos 2000, **há diferenças entre os diversos contextos geográficos quanto à existência e à efetivação de programas de fomento dessa parceria**. Alguns países mostram-se mais avançados, já tendo consolidado práticas interventivas de engajamento familiar, enquanto outros ainda parecem estar no momento de reconhecer no nível teórico a necessidade de garantir essa parceria, mesmo sem sinalizar de forma prática os caminhos para operacionalizá-la.

## 1.1 Panorama histórico da relação família-escola no Brasil

A preocupação com a relação família-escola em nosso país não é recente. Desde o início do século XX, já se percebia a importância do tema. A partir da década de 1920, o Movimento Escolanovista ganhou força no Brasil e propôs a implantação de um modelo educativo baseado em conhecimentos científicos que considerasse as especificidades da infância e as individualidades dos educandos. Ao mesmo tempo, ganhava força e se consolidava o Movimento Higienista, que

estendeu seu espaço da escola no intuito de difundir e instruir estudantes e famílias sobre hábitos de higiene e costumes que deveriam ser adotados como práticas preventivas para diversas doenças (CAMPOS, 2011; SILVEIRA, 2011). Ambos os movimentos precisavam do engajamento das famílias para se difundirem em larga escala e atingirem seus objetivos.

Assim, em meio às discussões sobre novas concepções de educação, foi criada no Rio de Janeiro, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE), com o propósito de reunir intelectuais interessados em debater a reforma do ensino no Brasil. Essa associação propôs uma seção de Cooperação da Família, cuja intenção era propagar as novas ideias que surgiam para as famílias dos escolares em atividades (cursos, palestras, exposições, eventos) que as aproximassem do ambiente escolar, esclarecendo-as quanto aos novos métodos de ensino e sobre as melhores maneiras de educarem e cuidarem de seus filhos. Também surgiu, a partir dessa iniciativa, o Círculo de Pais e Professores em Escolas Públicas e Privadas, que visava a aproximar famílias e educadores em prol de uma atuação conjunta no processo educativo (CAMPOS, 2011).

Em 1932, o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi mais uma forma de difundir publicamente as ideias defendidas pelos renovadores da educação. Dentre tantas considerações, esse documento abordou a importância da escola se aproximar das famílias de seus alunos e dos pais também adotarem iniciativas em prol da educação de seus filhos. A colaboração efetiva entre pais e professores foi igualmente destacada, mencionando a necessidade de se restabelecer a confiança e estreitar as relações entre esses importantes agentes educativos (CAMPOS, 2011).

Em tempos mais atuais, sobretudo após o estabelecimento da Nova República e da promulgação da Constituição de 1988, constata-se que a necessidade da presença da família no contexto escolar segue sendo publicamente endossada e reconhecida em diferentes documentos e movimentos nacionais que a estimulam, inclusive na participação da gestão democrática das escolas. Artigos específicos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>4</sup>, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)<sup>5</sup>, do Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>6</sup> e da Política Nacional de Alfabetização (PNA)<sup>7</sup>, dão ênfase à importância relação família-escola, além de destacarem as responsabilidades legais das famílias. Esses documentos destacam também as responsabilidades das instituições escolares no oferecimento de vagas, controle de frequência e disponibilização de informações sobre a vida acadêmica dos filhos às famílias (GARCIA, SOUZA, 2017; RESENDE, SILVA, 2016).

Em 2001, no intuito de chamar a atenção e mobilizar a sociedade em prol desta parceria, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o dia **24 de abril** como o **Dia Nacional da Família na Escola**, tendo como lema **“Um dia para você dividir responsabilidades e somar esforços”**, endossando o interesse do Estado em garantir a efetivação dessa parceria. Já em 2008, o Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE) ressaltou a importância da mobilização das famílias e da comunidade em prol da melhoria da qualidade da educação brasileira, tendo como base a ideia da educação como um direito e um dever das famílias.

Ao encontro do que está documentado em diversos estudos internacionais, a LDB ressalta ser tarefa da escola e dos professores promover a interação com as famílias, desenvolvendo estratégias específicas para tal. Entretanto, percebe-se que **a falta de diretrizes específicas para a implementação de programas de parceria acaba tornando as regulamentações genéricas**, deixando para cada instituição de ensino definir e adotar as estratégias de articulação escola-família que mais lhe pareçam adequadas (RESENDE, SILVA, 2016).

<sup>4</sup> Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8069/1990: artigos 4º, 53º (parágrafo único) e 55º.

<sup>5</sup> Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei nº 9394/1996: artigos 1º, 2º, 6º, 12º, 13º e 14º.

<sup>6</sup> Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 10172/2001.

<sup>7</sup> Política Nacional de Alfabetização (PNA) – Decreto nº 9765/2019: artigos 1º, 3º, 5º, 7º e 8º.

Estudo realizado por Resende e Silva em 2016 sobre a relação família-escola na legislação educacional brasileira concluiu que:

● o fomento à relação família-escola não é uma opção, em termos legais, mas uma obrigatoriedade. Porém, não se encontra uma regulamentação consistente no que tange ao detalhamento das formas de articulação entre essas duas instâncias;

■ o número de referências à articulação família-escola é mais volumoso nos documentos que tratam da Educação Infantil e vão ficando mais escassos naqueles que tratam de etapas posteriores da educação básica;

▽ embora a legislação brasileira estimule a aproximação e relação das famílias com a escola e institua a gestão democrática como princípio do ensino público, os critérios e procedimentos para alcançar essa realidade ficam a cargo de cada rede de ensino.

Percebemos, portanto, que nos últimos 100 anos diversos documentos e movimentos nacionais reiteradamente demonstraram a importância de garantir a relação e o envolvimento da família com a escola, embora não se tenham notícias da existência de planos de intervenção sistematizados em âmbito nacional, de forma a auxiliar os agentes educativos quanto às possíveis e diferentes formas de viabilizar essa parceria. Entre todas as diretrizes documentadas em âmbito federal, a efetiva participação das famílias na realidade escolar segue sendo um desafio.

A partir do exposto, constatamos a complexidade da tarefa que os profissionais da educação têm em mãos. Por um lado, cabe a eles traduzir todas as leis e regulamentações exigidas pelas instâncias governamentais — e também escolares, a partir do Projeto Político Pedagógico de cada instituição — em projetos e ações que efetivamente insiram a família na vida escolar; de outro, precisam identificar e contemplar as expectativas e objetivos que os estudantes e suas famílias associam ao processo de escolarização. Quanto mais alinhadas estiverem a família e a escola, mais integrado e congruente será o processo educacional para todos os atores envolvidos, principalmente para os estudantes (PUSHOR, 2010).

## 1.2 Cenário atual da parceria família-escola no Ocidente



Considerando o cenário internacional, as pesquisas e os programas de intervenção estão muito consolidados nos EUA, onde propostas de engajamento familiar baseadas em evidências são uma realidade desde a década de 1990. Em 2002, atendendo a pedidos do Escritório de Pesquisa e Melhoria Educacional do Departamento de Educação dos EUA, foi lançado um material intitulado “Uma nova onda de evidências: o impacto das conexões escola, família e comunidade no desempenho do estudante”. A intenção do material, resultado de um esforço colaborativo entre vários pesquisadores da área, era documentar as crescentes evidências que demonstravam as diferenças significativas que as conexões entre famílias, escolas e comunidades poderiam proporcionar para o sucesso dos estudantes.

Desde então, o campo dos estudos sobre a relação família-escola vem crescendo naquele país e programas baseados em evidências buscam instrumentalizar os representantes escolares (gestores, coordenadores pedagógicos e professores), as famílias e as comunidades a empreender ações que beneficiem a todos, garantindo melhorias ao sistema educacional e proporcionando equidade aos estudantes para que alcancem resultados mais satisfatórios em termos de desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Diferentes grupos que pensam a educação em diversas universidades criaram seus próprios modelos de intervenção, como é o caso da Universidade Johns Hopkins, por meio do trabalho da pesquisadora Joyce Epstein no National Network of Partnership Schools; da Universidade de Nebraska, por meio do trabalho da pesquisadora Susan Sheridan no Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families and Schools; da Universidade de Harvard, por meio do apoio ao trabalho da pesquisadora Karen Mapp — cujo modelo da Dual Capacity serviu de base para a construção da política nacional de engajamento entre escola e família na Austrália em 2008.



No cenário europeu, a formação docente para o trabalho em parceria com as famílias é assunto que demanda atenção. Ainda que a importância do engajamento seja valorizada e a preparação para essa prática seja considerada fundamental no currículo da formação docente, poucas pesquisas foram conduzidas para compreender como o assunto tem sido abordado nos cursos de preparação de professores europeus. Resultados de um estudo conduzidos

na Bélgica e Holanda corroboram essa constatação, demonstrando que existem dificuldades de se implementar esse tópico de estudos nos cursos de formação de professores, tal qual ocorre em diversos outros países, nos quais a formação docente é vista como insuficiente no que se refere à instrumentalização dos professores para lidar com as famílias de seus alunos (DE BRUÏNE, WILLEMSE, D'HAEM et al., 2014).

Uma comparação entre estudos conduzidos na Inglaterra, Suíça, Espanha, Finlândia, Noruega, Bélgica e Holanda concluiu que, apesar da importância da preparação de professores para o estabelecimento de parceria com as famílias ser enfatizada em teoria, na prática a concretização desse engajamento parece mais difícil de ocorrer. Nesse sentido, os países parecem enfrentar momentos semelhantes. Embora apresentem diretrizes governamentais nacionais — que reconhecem e validam a importância da formação voltada para a parceria — e contem com o apoio de agências que avaliam a qualidade dos programas de parceria, a tarefa de lidar com aspectos sociais e culturais complexos das famílias ainda não parece ser atendida de forma satisfatória pelos professores desses países (WILLEMSE, THOMPSON, VENDERLINDE et al., 2018).



Especificamente na Finlândia, país tido como referência em termos educacionais, a relação família-escola é apresentada como fundamental na mais recente versão do currículo de educação básica, idealizado em 2014 e implementado de 2016 a 2019. O documento ressalta os benefícios obtidos por meio da parceria, enfatizando que a cooperação família-escola auxilia os estudantes a se prepararem para desafios futuros, acarretando bem-estar individual e comunitário. Assim como ocorre em outros contextos, no entanto, a relação família-escola no país fora tradicionalmente pautada pelos aspectos negativos, nos quais o apoio da família era necessário e desejado quando ocorriam comportamentos disfuncionais ou resultados insatisfatórios de aprendizagem dos estudantes. Estudos anteriores sugerem, também, que o maior desafio para o estabelecimento de uma cooperação família-escola bem-sucedida estaria relacionado às orientações práticas sobre como implementar ações para atingir os objetivos desejados. Além de indicar meios de participação que podem ser adotados pelas famílias, o novo documento curricular enfatiza a necessidade de a família participar das diretrizes curriculares, do plano anual e do planejamento do funcionamento da escola e da definição dos objetivos educacionais. Ainda assim, a implementação desse novo currículo parece ser o principal desafio enfrentado pelos seus idealizadores (ORELL, PIHLAJA, 2020).



Na América Latina, mais precisamente no Uruguai, foi publicado em 2015 o material “La Colaboración entre Familias y Escuelas: una guía para docentes”<sup>8</sup>. O livro é resultado de estudos colaborativos entre o Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e Educacional da Universidade Católica do Uruguai e o Grupo de Pesquisa Dinâmica das Relações Familiares da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A proposta da publicação foi auxiliar os professores do ensino fundamental a contemplar novos caminhos em favor de maior abertura nas relações que estabelecem com as famílias dos alunos, apontando para possibilidades de intervenção, baseadas em modelos norte-americanos (TORNARÍA, WAGNER, SARAIVA-JUNGES, 2015).

Se a concretização de programas de parceria ou a atualização de currículos que enfatizam a importância do engajamento entre escola e família parecem ser um desafio em alguns contextos, em outros é possível identificar que o conjunto de estudos sobre o tema já foi traduzido em material sistematizado orientado à prática. Na Austrália, por exemplo, o guia “Australian Family-School Partnerships Framework: a guide for schools and families”<sup>9</sup> foi desenvolvido para auxiliar na promoção da parceria escola-família, com o incentivo do



ministério da educação daquele país. A estrutura foi organizada a partir de uma série de materiais de apoio, oferecendo relatos de pesquisa, orientações práticas e uma variedade de recursos, incluindo fichas técnicas e estudos de caso. O material traz evidências de inúmeras práticas positivas já existentes nas escolas em prol da parceria, destacando que a adoção de uma única abordagem que se adequasse a todos os espaços educacionais do país não seria factível. O guia ressalta, no entanto, que as parcerias só podem ocorrer a partir de princípios e estratégias amplas de sustentação, sempre dando margem às flexibilizações e customizações necessárias a cada contexto escolar — incluindo as características das famílias, da comunidade, da escola e dos alunos (AUSTRALIAN GOVERNMENT, 2012).



### Curiosidade

O site **Organizing Engagement**, criado em 2021, nos EUA, proporcionou acesso amplo e democrático a todas as pessoas que desejam conhecer mais sobre diversas iniciativas e recursos que buscam promover o avanço do conhecimento, a compreensão e a prática sobre organização educacional, engajamento e equidade. O site reúne uma variedade de modelos de engajamento família-escola e também se propõe a servir como espaço de interlocução de ideias e compartilhamento de estratégias bem-sucedidas.

([organizingengagement.org](https://organizingengagement.org))

<sup>8</sup> A Colaboração entre Famílias e Escolas: um guia para docentes

<sup>9</sup> Modelo Australiano de Parceria Família-Escola: um guia para escolas e famílias

### 1.3 Cenário atual da parceria família-escola no Brasil

No Brasil, as estratégias de parceria família-escola ainda são tímidas se comparadas aos programas já desenvolvidos em outros países, sobretudo nos EUA, onde a sistematização de diversas práticas interventivas estruturadas e consolidadas de fomento à parceria é uma realidade. Em nosso país, ainda não conseguimos transitar de um momento de queixas e constatação de dificuldades para um momento propositivo, que apresente ideias práticas para intervenções que visem a aproximar as famílias da escola.

Um estudo conduzido por Saraiva-Junges e Wagner (2016) teve como objetivo conhecer o estado da arte do tema relação família-escola na literatura científica brasileira e concluiu, à época, que houve um incremento do interesse pela temática entre os anos de 2004 e 2012, tendo em vista a maior concentração de trabalhos publicados nesse período (19 dos 31 artigos avaliados). Ainda assim, menos da metade dos artigos traziam resultados de pesquisas, sendo que a maior parte abordava o tema teoricamente, em forma de revisão crítica da literatura. **Os principais tópicos abordados** nesses trabalhos foram:

- Importância de boas relações entre família e escola
- Definição de família
- Importância e dificuldades no envolvimento família-escola
- Formas de comunicação
- Reuniões de pais
- Presença mais assídua de mães no processo escolar das crianças
- Hierarquização da relação

O artigo concluiu que a relação família-escola no Brasil se encontra em uma fase de delimitação da própria temática, reconhecendo que se trata de um assunto amplo, complexo e multi-influenciado, podendo ser abordado sob diferentes perspectivas — psicológica, sociológica, antropológica. Em síntese, os estudos analisados lançavam luz sobre as dificuldades enfrentadas na relação família-escola e nos aspectos que não favoreciam uma boa parceria, não sendo possível identificar avanços capazes de transpor a barreira do diagnóstico de dificuldades para efetivas propostas de ação em prol da parceria família-escola.

Uma atualização da revisão de literatura empreendida para a escrita deste guia identificou, por meio da busca pelo tema relação família-escola, que foram publicados 21 artigos de 2013 a 2020, levando à conclusão de que a produção na área segue se consolidando. Diferentemente do levantamento de 2016, há um **maior número de artigos que relatam dados de pesquisas** (16 dos 21), sendo que apenas 5 foram de revisão de literatura ou de análise documental. Ainda assim, não foi possível encontrar nenhum artigo com propostas efetivas de intervenção e orientações para implementação de estratégias que favoreçam a parceria família-escola. Muitos dos temas abordados são os mesmos de cinco anos atrás, e versam sobre a relação família-escola frente a algum outro aspecto ou como consequência de outro tema estudado. Como exemplo, é possível citar: dificuldades na relação família-escola e o fracasso escolar; a relação família-escola frente aos deveres de casa; arranjos familiares e desempenho estudantil; queixas escolares e suas repercussões; percepção de gestores, famílias e professores sobre a escola e seus desafios. As conclusões seguem, por sua vez, mencionando a necessidade de se pesquisar mais sobre o tema com o intuito de embasar políticas públicas de fomento à parceria.

Embora a parceria família-escola tenha sido contemplada em diversos documentos oficiais no âmbito nacional, o **maior desafio, em nosso país, segue sendo a transposição dessas normas para ações práticas de intervenção.**

Sendo assim, toda iniciativa que proponha ações objetivas, organizadas e sistematizadas para promover a aproximação entre a família e a escola contribuirá substancialmente para que essa parceria de fato se efetive.

# Capítulo

## 02

Parceria

família-escola:

conceitos e articulações

O processo de desenvolvimento da socialização infantil inicia na família e se amplia conforme a criança passa a frequentar novos espaços de convivência, fundamentais para a construção das noções de civilidade, cidadania, compartilhamento e empatia. Para a criança, o primeiro círculo que se apresenta para além do familiar é o da escola. Nesse sentido, essas duas instituições devem trabalhar juntas para favorecer a interlocução de saberes e culturas, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de crianças e jovens. A seguir, vamos tentar compreender um pouco mais esse processo a partir dos conceitos de socialização primária e secundária e suas articulações.

## 2.1 Socialização primária e secundária

Família e escola são importantes espaços de socialização. Costuma-se dizer que a família é responsável pela **socialização primária** e a escola pela **socialização secundária** de crianças e adolescentes. Mas o que é socialização primária? E secundária?

A **socialização primária** refere-se à socialização que ocorre no primeiro núcleo de relações do indivíduo, geralmente constituído pelos membros da sua família imediata. Desde o nascimento, a família é responsável por apresentar o mundo à criança. Isso ocorre por meio das *práticas educativas*<sup>10</sup> e das formas de interação adotadas por cada família.

Mães e pais, avós e avôs, irmãs e irmãos, tias e tios, madrinhas e padrinhos, todas as pessoas que têm contato direto com a criança nos seus primeiros anos de vida irão compor, aos poucos e gradativamente, a visão de mundo inicial dessa criança e lhe transmitirão os códigos de convivência social daquele grupo específico.

Cada núcleo familiar terá seu foco calibrado para determinados aspectos da realidade, com uma forma peculiar e única de apresentá-la aos seus novos membros.

<sup>10</sup>Práticas Educativas são todas as estratégias e técnicas utilizadas para a socialização e promoção de comportamentos considerados adequados e desejados, bem como para a modificação de comportamentos considerados inadequados, tanto pelos pais como pelos educadores – referências adultas que cumprem papéis de agentes de socialização na vida das crianças (SILVEIRA, WAGNER, 2009).

A **socialização secundária**, por sua vez, é a que ocorre nos espaços sociais existentes fora do grupo imediato da família. Um desses ambientes é a escola. Nela, as crianças são introduzidas a novas relações por meio da mediação de outras pessoas significativas que passam a fazer parte do seu círculo de convivência, como professores, colegas de classe, pais e irmãos de colegas.

Nesses novos cenários, o repertório individual aprendido e as identificações primárias ocorridas no seio da família irão interagir com as bagagens e repertórios de outros colegas – que ora serão semelhantes, ora diferentes daquilo que cada criança aprendeu em seu núcleo familiar.

Esses novos encontros favorecem o desenvolvimento social e emocional, pois quando a criança se depara com outros contextos, outras formas de agir e outros códigos — que não correspondem exatamente aos dela — precisa readequar percepções e recursos que a auxiliem na ampliação da capacidade de compreensão e negociação, expandindo, desse modo, sua forma de pensar, interagir e aprender com outros modelos de identificação.

## 2.2 Compreendendo os espaços

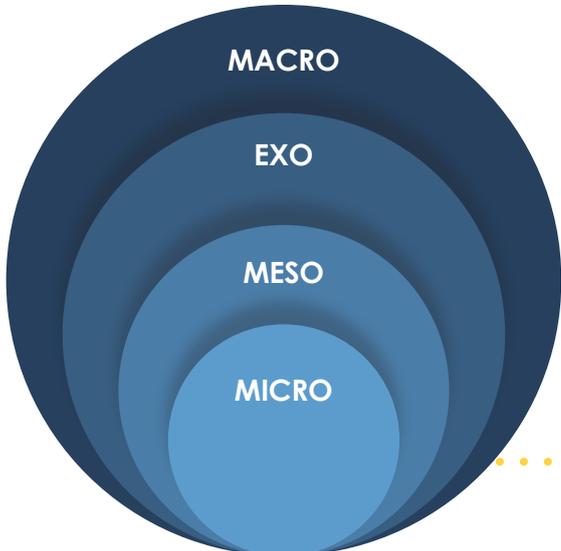
A articulação desses espaços de suporte ao desenvolvimento impactam as conquistas acadêmicas e sociais das crianças. O Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano, proposto por Urie Bronfenbrenner (1996), evidencia a relevância da interlocução desses espaços de socialização na vida das pessoas.

Tal modelo serve de base para diferentes propostas de intervenção, como se verá mais adiante, e destaca alguns **aspectos que devem ser considerados nos processos de socialização**.

● A pessoa em desenvolvimento é uma entidade em crescimento, dinâmica, que sofre influências e impactos do meio em que se encontra ao mesmo tempo em que influencia e impacta esse ambiente, realizando constantes reestruturações.

■ A interação entre a pessoa e o meio, portanto, é sempre bidirecional, ou seja, é marcada pela reciprocidade, envolvendo processos mútuos e sistemáticos de acomodação.

▽ O meio ambiente considerado relevante para os processos de desenvolvimento não se restringe ao espaço único e imediato de convivência do indivíduo, mas inclui todas as interconexões existentes entre diferentes ambientes, bem como influências externas provenientes de ambientes mais amplos. O meio ambiente ecológico é concebido a partir de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte, chamadas de micro, meso, exo e macrosistemas:



Um exemplo ilustrativo criado por Alves (1997) permite uma melhor compreensão do modelo de Bronfenbrenner. Imagine-se uma criança recém-nascida. A família, com suas características específicas de configuração, situação social, afetiva e econômica, irá compor seu núcleo de socialização primária, destinando-lhe os cuidados básicos que entende

necessários para seu desenvolvimento.

Esse espaço familiar constitui seu primeiro sistema de socialização, ou **microssistema**. Nele, a criança estabelecerá interações estáveis e significativas, que devem ter como características:

### Reciprocidade

Noção de que as ações de um indivíduo sempre afetarão os demais e vice-versa.

### Equilíbrio de poder

Quem tem o domínio da relação pode, gradativamente, conceder esse poder à pessoa em desenvolvimento, de acordo com as capacidades e necessidades demonstradas por ela.

### Afeto

Possibilidade de experimentar e perpetuar sentimentos, sobretudo os positivos, no decorrer de seu desenvolvimento

O **mesossistema**, por sua vez, é composto por um **conjunto de microssistemas** dos quais a criança participa e pelos quais ela transita, construindo relações e exercitando papéis. Como exemplo, é possível citar a família extensa, a escola, os vizinhos, os clubes e agremiações, entre outros. Nesses espaços, a criança experimenta a socialização secundária, que contribui para o seu desenvolvimento. Quanto mais a criança recebe respaldo e apoio das pessoas-chave, com as quais estabeleceu relações significativas, mais saudável esse trânsito será.

Por fim, temos a descrição do **exossistema** e do **macrossistema**. O exossistema compreende espaços em que a pessoa em desenvolvimento não atua direta e presencialmente, mas cujos efeitos das relações que nele ocorrem podem causar impactos em seu processo de desenvolvimento — o trabalho dos pais, as decisões tomadas pela escola, os programas e oportunidades propostos pelos clubes dos quais a criança participa, entre outros. Já o macrossistema contempla os valores e as crenças que perpassam a existência das

diferentes culturas e são, portanto, vivenciados e internalizados no decorrer do processo de desenvolvimento.

As ações que uma criança empreende em diferentes contextos e a possibilidade de transitar entre sistemas diversos são movimentos cruciais para o desenvolvimento infantil, o que evidencia a necessidade de cooperação entre escola e família. O pensamento sistêmico nos leva a compreender que a relação entre pais e professores também retrata e remete às suas situações de vida e condições sociais e profissionais, influenciando as crianças nas suas passagens por esses microssistemas — família e escola (ORELL, PIHLAJA, 2020).

### Para lembrar sempre

Tanto família como escola desejam o sucesso acadêmico de seus filhos/alunos e a parceria entre esses espaços de tamanha relevância na vida de crianças e jovens é fundamental para que esse propósito se concretize. Por compartilharem a tarefa de educar, preparar e encaminhar os sujeitos para a vida, nos seus mais diversos aspectos (social, profissional, emocional), a interação e o engajamento entre família e escola tornam-se indispensáveis.

## 2.3 Conceito de parceria

E como podemos definir parceria família-escola?

A parceria entre família e escola pode ser definida a partir das **interações colaborativas que ocorrem direta ou indiretamente para promover o desenvolvimento social, emocional, físico e intelectual de crianças e jovens, envolvendo, para isso, toda a comunidade escolar — estudantes, famílias, e profissionais da educação** (EPSTEIN, 2009). Portanto, trata-se de uma parceria que coloca os interesses do estudante como objetivo central, embora professores também relatem vantagens dessa prática em seu dia a dia profissional, percebendo maior valorização de seu trabalho, maior cumplicidade para com os pais e com a escola, além de melhorias no clima institucional (DESLANDES, 2019).

A expressão traz consigo uma ideia de proatividade, na medida em que compreende a possibilidade de comprometimento, uma **relação de mão dupla** por meio da qual família e escola podem se comunicar e se dedicar mutuamente ao processo de aprendizagem das crianças e dos jovens, gerando impactos positivos em seu desenvolvimento. Por intermédio de uma efetiva parceria, professores, estudantes, famílias e comunidade escolar trabalham juntos para compartilhar informações, orientar estudantes, resolver problemas e celebrar conquistas (EPSTEIN, 2010).

Em sua definição, portanto, parceria remete a acordos, união, contratos entre indivíduos que têm um mesmo propósito. A adoção do termo extrapola a mera participação da família em momentos especificamente determinados pela escola no decorrer do ano letivo. Parceria, nessa perspectiva, vai além de um simples envolvimento — no qual os pais se encaixam,

nos papéis de audiência e espectadores fazendo aquilo que os educadores e a escola designam para eles (PUSHOR, 2010). Geralmente, a relação família-escola não vai além dessa atitude mais passiva, limitada aos pais corresponderem ao papel que lhes é designado, o que bastaria para serem considerados participativos e interessados. Caso não correspondam a essas expectativas, são taxados, muitas vezes, de desinteressados ou negligentes.

Por muito tempo, acreditou-se que a presença física da família na escola era o grande sinalizador de uma efetiva colaboração, tendo em vista que o comparecimento em reuniões ou em atendimentos previamente agendados era o corolário de uma família implicada e participativa. Hoje em dia, no entanto, entende-se que o **engajamento parental remete a diferentes ações — muitas delas não visíveis — conduzidas pelas famílias e que dão suporte ao processo educacional de crianças e jovens, criando ambientes favoráveis à aprendizagem.**

Tais ações compreendem o suporte emocional e instrumental dispensado pelos pais às crianças e aos adolescentes, bem como interações e comunicações saudáveis entre eles. Podemos dividir as formas de participação dos pais entre aquelas que podem ser exercidas em casa e aquelas que são predominantemente exercidas no espaço escolar.

**Em casa**, tal envolvimento compreende as inúmeras orientações dadas aos filhos; os debates, auxílios e encorajamentos com relação às tarefas e conteúdos escolares; o estímulo a atitudes positivas com relação ao processo de ensino e aprendizagem; a transmissão de valores que possam guiar o comportamento dos filhos na escola; entre outras (DESLANDES, 2019; PUSHOR, 2010). Tais atitudes, embora não tão evidentes para os gestores e professores, reverberam positivamente na aprendizagem e têm impactos diretos nos resultados acadêmicos

dos estudantes — mais efetivas, por vezes, do que as típicas situações de envolvimento presencial da família na escola (PUSHOR, 2010).

**Na escola,** a participação dos pais contribui para que conheçam as melhores formas de auxiliar seus filhos nas atividades de aprendizagem, a partir do desenvolvimento de uma relação construtiva com os professores, que os oriente a dar conta de sua parte nessa tarefa. É nesse âmbito que a presença física no espaço escolar gera impactos positivos, pois permite uma aproximação face a face, o que colabora para a construção de vínculos entre pais, gestores, professores e funcionários, gerando impactos positivos e sentimentos de confiança e corresponsabilidade para com o desenvolvimento dos estudantes, da escola e da sua comunidade.

Décadas de estudo e prática da pesquisadora e socióloga norte-americana Joyce Epstein com relação à parceria família-escola-comunidade deixam claro, no entanto, que existem diferentes formas de engajamento por meio das quais as famílias podem exercer sua parceria com as instituições escolares. A *Estrutura dos Seis Tipos de Envolvimento* propõe um olhar ampliado sobre as possibilidades que família e escola têm de trabalhar juntas, desenvolvendo e sustentando, de forma bilateral, parcerias produtivas.

### Tipo 1: Parentalidade

Remete a uma responsabilidade basicamente familiar, de provimento de habitação, saúde, nutrição, segurança, vestuário. Ocorre quando as práticas familiares e o ambiente doméstico apoiam as crianças em seu papel estudantil ao longo de todo seu processo acadêmico. Compreende, também, informações e subsídios que as famílias possam fornecer à escola com o objetivo de auxiliar os professores a entender melhor os seus filhos e seu contexto familiar. Por parte das escolas, cabe ser receptiva a essas informações e auxiliar os pais no desenvolvimento dessa tarefa.

### Tipo 2: Comunicação

Remete a uma responsabilidade que é prioritária da escola. Ocorre quando educadores e gestores conseguem promover com alunos e famílias formas eficazes de comunicação bilateral: escola-família e família-escola. Tal comunicação deve ocorrer de diferentes formas — memorandos, avisos, bilhetes, boletins, palestras, reuniões, telefonemas, e-mail, sites, mensagens, materiais informativos — sempre com a finalidade de atingir todas as famílias.

### Tipo 3: Voluntariado

Compreende o envolvimento na escola e para a escola. Ocorre quando educadores, alunos e famílias recrutam e organizam a ajuda e o apoio dos pais em assembleias, apresentações, eventos esportivos, cerimônias, premiações, comemorações e outros eventos, além de contarem com os pais como recursos importantes para contribuir com suas habilidades ou auxiliar em alguma transformação física na escola.

### Tipo 4: Aprendizagem em casa

Ocorre quando há envolvimento dos pais nas atividades escolares dos filhos. Para que isso ocorra, informações, ideias ou formação devem ser fornecidas pela escola para educar as famílias sobre como ajudar os alunos em casa, com os deveres e outras atividades, além de contribuir para a tomada de decisões e planejamento relacionados ao currículo escolar.

### Tipo 5: Tomada de decisão

Ocorre quando as escolas incluem os pais nas suas decisões e procuram desenvolver lideranças representativas das famílias em prol da parceria em diferentes espaços de debates e deliberações — fóruns, comitês, agremiações, conselhos, times de ação, entre outros.

## Tipo 6: Colaboração com a comunidade

Ocorre quando serviços, recursos e parceiros da comunidade (como empreendedores locais, parceiros comerciais, serviços de saúde, grupos de voluntariado, agremiações não governamentais e religiosas, entre outros) são integrados ao processo educacional para fortalecer os programas escolares, as práticas familiares, o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos. A colaboração também deve ser entendida como uma via de mão dupla, pois assim como os recursos da comunidade podem apoiar a escola, a escola também retroalimenta a comunidade ao formar cidadãos conscientes e instrumentalizados para seguir atuando para o desenvolvimento da comunidade.

É importante salientar que cada um dos seis tipos de envolvimento pode ser fomentado a partir de diferentes ações propostas pela escola, que devem estar de acordo com suas possibilidades e seu contexto. Para além de qualquer tipo de envolvimento adotado, é preciso ressaltar a necessidade de abertura, tanto da família quanto da escola, para que as ações resultem em vinculação efetiva.

### Parceria ou engajamento? <sup>11</sup>

Diversos autores também consideram o uso do termo engajamento para representar essa interação (PUSHOR, 2010). A expressão é igualmente adequada para demonstrar o compromisso moral. Quando alguém está engajado em uma situação ou causa está essencialmente fazendo parte do processo, pois se importa, se implica e se considera corresponsável pela causa compartilhada.

No engajamento, **o senso de benefício mútuo** prevalece nas relações e os pais percebem que sua sabedoria e seu conhecimento podem ser compartilhados com os professores e gestores, fazendo a diferença para que, juntos, possam traçar

dentro dos limites possíveis, planos de aprimoramento de diferentes aspectos escolares que beneficiem o aprendizado dos estudantes.

Parcerias bem-sucedidas devem estar embasadas em **confiança, responsabilidade e respeito** mútuos. A concepção de engajamento proposta por Mapp (2013) lança luz sobre o aspecto central da confiança, entendendo-a como o elemento-chave para a consolidação e o sucesso de programas de parceria entre escola e família.

**Confiar significa valorizar, abrir espaços de diálogo que sirvam para educadores e famílias se conhecerem, solidificarem vínculos e se sentirem acolhidos para contribuir e darem ideias, ouvindo com curiosidade e interesse o que o outro tem a dizer. Só assim é possível empreender ações que façam sentido para a instituição escolar e seus estudantes.**

**Cada instância — família e escola — tem muito a aprender com a outra.**

## 2.4 Objetivos e caráter preventivo

Nunca é demais reiterar que o objetivo principal da parceria família-escola é **auxiliar todos os jovens a alcançarem o sucesso acadêmico na escola e, posteriormente, nos seus projetos de vida.**

Estudos conduzidos em diferentes países e realidades, com diferentes sujeitos (estudantes, professores, famílias) já demonstraram que existem expectativas e desejos, declarados ou velados, com relação a essa parceria no processo de ensino-aprendizagem (EPSTEIN, 2009):

<sup>11</sup>Neste guia, os termos parceria e engajamento serão utilizados como sinônimos.

● os professores gostariam de poder contar mais com o apoio das famílias de seus alunos — de forma que os responsáveis pudessem assistir, conduzir e auxiliar seus filhos com as tarefas escolares — mas, muitas vezes, ficam receosos e não sabem como empreender ações para construir essa parceria.

■ as famílias, por sua vez, demonstram preocupação com seus filhos, desejam seu sucesso e gostariam de saber dos professores as melhores formas de poder ajudar no processo de aprendizagem, necessitando, para isso, de comunicações escolares claras e em linguagem acessível a eles.

▲ os estudantes também desejam o envolvimento de suas famílias no intuito de receberem auxílio nas questões escolares e socioafetivas.

Em termos científicos, pesquisas conduzidas sobre a temática ao redor do mundo têm enfatizado que as boas práticas de engajamento previnem maus resultados acadêmicos e comportamentos disfuncionais. **As principais evidências dos benefícios** da parceria saudável entre família e escola são elencadas abaixo.



## RECAPITULANDO

Pressupostos necessários para a boa parceria entre escola e família

● Assumir **corresponsabilidades** pelo processo educativo de crianças e jovens, implicando-se em papéis e ações capazes de gerar benefício mútuo em prol do estudante e do seu desenvolvimento saudável.

■ Entender, **valorizar** e **respeitar** genuinamente as diferentes contribuições que surgem de cada parceiro dessa relação, minimizando, assim, o sentimento de julgamento crítico negativo.

▵ Contribuir e empreender esforços para criar espaços de **confiança** e **acolhimento**, nos quais o intercâmbio de ideias e a comunicação possam prevalecer em favor de boas práticas de parceria.

● Estar **aberto a aprender** com o outro.



### Para lembrar sempre

O objetivo fundamental da parceria família-escola é melhorar o desempenho e as conquistas acadêmicas e socioemocionais de crianças e jovens (PUSHOR, 2010). Quando os educadores e gestores trabalham em prol do engajamento, eles investem no benefício recíproco que isso traz, para família e escola e, sobretudo, para os alunos, considerando, futuramente, sua inserção na sociedade.



# Capítulo

Desafios e  
proposições

03

Professores e gestores escolares **consideram o engajamento familiar como um dos aspectos mais desafiadores de seu trabalho.** Os professores desejam desenvolver parcerias e compartilhar responsabilidades com as famílias de seus alunos, visando a melhorias nos resultados escolares, mas não sabem como agir para concretizar essa aproximação. Já as famílias, muitas vezes, enfrentam barreiras pessoais, estruturais e culturais que dificultam seu engajamento em atividades de parceria com os professores. Tais barreiras vão desde a privação de acesso ao capital social e cultural considerados desejáveis para transitar e interagir no sistema educacional até experiências pessoais negativas em relação à escolarização, que podem ter deixado marcas de desconfiança ou sentimentos de não receptividade a sua presença no espaço escolar (MAPP; KUTTNER, 2013).

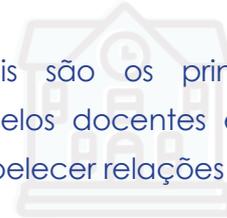
***Ainda que tanto professores como pais entendam e acreditem em seus benefícios, o contato entre a família e a escola pode evidenciar diferenças de visões de mundo e concepções de sujeito por meio de atitudes que precisam ser pacientemente conduzidas, caso contrário, podem levar a interferências mutuamente excessivas ou, de forma oposta, em pactos de não interferência — desejo de “não agir” para “não se incomodar” (PUSHOR, 2010).***

### 3.1 Desafios à escola (professores e gestores)

O desenvolvimento de uma efetiva parceria traz inúmeros desafios, dada a natureza complexa dos papéis da família e da escola, e **requer tempo e comprometimento** para que os obstáculos sejam criativamente enfrentados. A sistematização de iniciativas para a promoção do engajamento familiar é **responsabilidade da escola** e, portanto,

cabe aos professores serem os agentes mediadores dessa relação, pois estão na linha de frente, atuando como referências. Para desempenhar esse papel, é preciso que os professores estejam preparados técnica, teórica e emocionalmente para lidar com as famílias de seus alunos. Entretanto, de modo geral, os docentes não se sentem devidamente capacitados para lidar de forma efetiva com as famílias.

Vejamos quais são os principais desafios enfrentados pelos docentes e pelas escolas para estabelecer relações de parceria



#### 3.1.1 Formação docente

A instituição escolar é a principal responsável por elaborar estratégias de engajamento com as famílias e os professores são os principais **mediadores** dessa parceria — pois atendem aos estudantes, conversam com os pais e recebem orientações da escola por intermédio da equipe pedagógica. Assim, eles são o elo direto entre escolas e famílias e precisam estar preparados para realizar essa mediação. Para tanto, necessitam ter **conhecimento e prática consistentes**, que devem estar presentes na formação inicial e continuada do docente.

No entanto, não parece ser isso o que acontece na prática e muitos são os estudos que apontam **déficits na formação docente para o desenvolvimento de um trabalho em parceria.** Os professores percebem que sua formação proporciona um instrumental teórico/prático frágil para lidar com as demandas e situações do dia a dia que envolvam as famílias de seus alunos (WAGNER et al., 2019; CAVALCANTE, 1998).



O curso de Pedagogia é praticamente dividido em Psicologia e Sociologia, mas o conteúdo que se está trabalhando ali é muito superficial e a relação familiar, a relação aluno-aluno, professor-aluno, professor-família, escola-família praticamente não é discutida! Se passa tudo em branco!



A gente tinha prática direto, todos os semestres tinham práticas. Mas fica muito assim... tu vais para sala de aula, tu tens uma semana, tens que preparar aquela aula, tu tens que aplicar, é tudo corrido, não existe aquela coisa de envolvimento nenhum com a questão familiar, com a questão da escola...



Nós temos novos pesquisadores, gente atual, gente que está vivendo o presente, que tem ideias melhores agora e nós precisamos nos adaptar a nossa realidade! Não dá para ficar estudando teóricos de três séculos e achando que isso vai, na prática, nos ajudar.

As críticas à formação extrapolam as peculiaridades do contexto brasileiro, como vimos no capítulo 1. Na Europa e nos EUA, críticas semelhantes ocorrem e muitos educadores entram no universo escolar sem entender adequadamente as bagagens de vida, as diferentes culturas, histórias, composições sociais e étnicas, os objetivos, as aspirações e características das famílias de seus alunos (WILLEMSE et al., 2018; EPSTEIN, 2010; VILLAS-BOAS, s.d.). A percepção dos professores é de que os estágios e cursos preparatórios exigem e dão mais ênfase aos processos burocráticos da prática (realização do plano de aula, cumprimento de carga horária, preenchimento de fichas e tabelas, entre outros) do que propriamente auxiliam a entender as famílias em suas dinâmicas estruturais (WAGNER et al., 2019).

Por outro lado, **quando a formação aborda temáticas relacionadas às famílias e suas características, ocorre um reflexo positivo** nos sentimentos de autoconfiança e autoestima dos professores com relação à proposição de ações de parceria. Estudos demonstram que:

Professores que receberam em sua formação conteúdos que tratavam sobre **educação familiar** revelaram diferenças importantes em relação àqueles que não tiveram contato com esses tópicos, sobretudo no que se refere à maior disponibilidade e abertura para promover parcerias com as famílias (MARTÍNEZ-CERÓN, 2005).

Professores formados em cursos que ofereceram treinamentos e subsídios sobre a importância do envolvimento família-escola-comunidade desenvolveram maior conhecimento, habilidades e abertura para ações de engajamento e adotaram atitudes mais positivas com relação aos pais, reverberando em maior segurança em seu trabalho e sentimentos de competência para programas de envolvimento (EPSTEIN, 2010).

Como num ciclo que se retro abastece, professores mais confiantes são mais propensos a implementar ações que envolvam as famílias, comprovando a necessidade de se investir no estudo da parceria família-escola nos cursos de formação.

### 3.1.2 Visão das famílias e expectativas

Um outro desafio à prática docente para a promoção de parcerias são as **características das famílias na atualidade**. Os agrupamentos familiares sofreram mudanças substanciais nas últimas décadas, exigindo novas formas de interação por parte da escola, situação desafiadora para uma instituição que passou décadas lidando com um único padrão de configuração familiar. Também a culpabilização das famílias e o peso atribuído a elas como responsáveis únicas frente às dificuldades enfrentadas pelos estudantes são fatos que devem ser considerados como obstáculos. Muitos discursos acerca da origem dos problemas escolares de crianças e adolescentes recaem sobre a família, a partir da visão que os docentes carregam desses núcleos:

São desinteressadas!

Não impõem regras,  
são permissivas!

São desmotivadas e incapazes de se  
envolver na vida escolar dos filhos!

São ausentes  
nas vidas dos  
filhos!

Não apoiam os projetos da escola!

São disfuncionais  
e desestruturadas!

Discursos comuns dos docentes frente às famílias  
Fonte: Elaborado a partir de Cavalcante (1998) e VILLAS-BOAS (s.d.).

Inúmeras **mudanças demográficas, econômicas e sociais** têm trazido impactos importantes nas composições familiares. Vejamos algumas dessas mudanças:

- redução da fecundidade e natalidade;
- aumento da expectativa de vida;
- ▲ aumento do número de divórcios;
- redução no número de casamentos;
- crescimento do número de famílias com necessidade de dupla renda.

A maior **heterogeneidade nos agrupamentos e estruturas familiares** nos convida a refletir sobre os efeitos de tais mudanças no âmbito emocional e no aprendizado das crianças (SILVA, ANASTÁCIO, 2008; LIMA, CARVALHO, SILVA, 2021). De igual forma, devemos estar atentos para avaliar a visão dos professores frente a esses diversos núcleos familiares, pois suas (pré)concepções influenciam positiva ou negativamente as suas expectativas com relação às ações de parceria que estabelecem.

Nesse sentido, Epstein (2010) nos convida a pensar sobre uma constatação da qual é impossível fugir:

**todos os alunos possuem famílias!**

Não importa em que lugar do mundo os professores escolham lecionar ou se desenvolverão suas atividades com crianças pequenas

ou adolescentes, seus **alunos sempre terão famílias**. A única peculiaridade é que essas famílias não são as mesmas, não possuem as mesmas composições e não são definidas pelas mesmas características. Ainda assim, não é raro que professores comentem que as dificuldades de seus alunos têm origem na desestruturação das famílias. Inúmeras vezes, no entanto, **o aspecto da estrutura é confundido com o conceito de configuração**.

Vamos entender a diferença entre esses dois importantes termos?

## CONFIGURAÇÃO

- Conjunto de elementos/personagens que compõem o grupo familiar (quem faz parte da minha família?).
- A consanguinidade, considerada historicamente como a principal variável para incluir um sujeito como membro de determinada família, divide sua importância, na atualidade, com outros critérios, como: parentesco, coabitação, afinidade e convivência.

## ESTRUTURA

- É o conjunto invisível de regras e exigências que organiza e governa as relações e as interações familiares.
- A partir dessas interações é que se estabelecem padrões e papéis nas famílias, inaugurando a previsibilidade.

Considerando as definições expostas anteriormente, é fundamental compreendermos que **não é a configuração que determina a estrutura de uma família**, ou seja, a forma como um grupo familiar está configurado não explica os seus padrões de funcionamento e interações (WAGNER, TRONCO, ARMANI, 2011). Essa parece ser, no entanto, **a principal confusão que embasa as concepções dos professores** acerca das famílias, pesando, muitas vezes, desfavoravelmente àquelas que não seguem o padrão tradicional de configuração (mãe, pai e filhos), e que acabam sendo percebidas como *famílias desestruturadas*.

Desde o início dos anos 2000, o conceito de família precisou ser revisitado e ampliado para abarcar uma diversidade de novos arranjos e uma pluralidade de variáveis que deveriam estar implicadas na definição do termo. Alguns autores consideram até mesmo a utilização do termo famílias — no plural — tendo em vista não ser possível adotar uma definição precisa para um conceito tão complexo (WAGNER, TRONCO, ARMANI, 2011).

As visões que os professores têm sobre composição e estrutura das famílias dos estudantes refletem diretamente nas suas **expectativas** em estabelecer maior ou menor contato e ações de parceria com elas. Essas expectativas decorrem, também, das representações de cada professor com relação à **família ideal**. Nesse caso, quanto maior for a proximidade de determinada família com a representação de família ideal concebida por determinado professor, maior disponibilidade o docente terá em se aproximar e estabelecer ações de engajamento.

Ocorre que, muitas vezes, esse modelo ideal contempla majoritariamente as famílias de configuração tradicional, com pais e filhos convivendo na mesma casa (MARCONDES, SIGOLO, 2012).

Ao se distanciarem das novas possibilidades de configurações familiares, docentes e gestores acabam alimentando, inadvertidamente, alguns preconceitos com relação a elas, fazendo generalizações e eximindo-se de corresponsabilidades frente a possíveis dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Compreender a multiplicidade de fatores que estão por trás dos comportamentos disfuncionais dos estudantes e suas famílias, sem culpabilizar nem julgar a sua estrutura e configuração, é fundamental para que possamos trabalhar com as **potencialidades** de alunos e famílias no que tange ao processo educacional.

Por outro lado, é preciso validar a percepção dos educadores quando afirmam que as famílias delegam para a escola a tarefa de educar seus filhos no que diz respeito a valores fundamentais de sociabilidade. De fato, muitas famílias parecem ver na escola a possibilidade de **terceirizar seu papel educativo** (como veremos mais detalhadamente no subcapítulo Demandas). Entretanto, devemos questionar tais percepções feitas em tom de generalização. Parece mais justo afirmar que **há famílias que participam e estão envolvidas com a vida escolar dos filhos, enquanto há famílias que não o fazem** (FEVORINI, LOMÔNACO, 2009). Ainda assim, o grau de envolvimento não se encontra relacionado à configuração familiar.

## Importante

Em muitas situações, as famílias que mais buscam a parceria das escolas como rede de apoio são aquelas em que a configuração tradicional não se faz presente, como, por exemplo, no caso de mães ou pais solteiros. Conforme dados apresentados pelo Observatório Nacional da Família o percentual de mulheres sem cônjuge e com filhos representava 16,3% dos arranjos familiares em 2015 no Brasil e o percentual de homens nas mesmas condições representava 2,2% nesse mesmo ano (BRASIL, 2021, p.3). A configuração familiar monoparental, assim, acentua a necessidade de contatos frequentes e diálogo com os professores e gestores. Para as famílias que dependem do sustento de um adulto apenas, a escola ganha lugar ainda mais importante no processo educativo, pois pode fornecer subsídios que auxiliem esses pais ou mães a melhor organizarem seu tempo com o filho em casa, atentando sempre para as necessidades de desenvolvimento acadêmico e relacionais (EPSTEIN, 2010).

O **nível socioeconômico e cultural** é também fator que pode afetar as visões e expectativas dos professores com relação às famílias. Estudos já demonstraram que, quando os professores têm origem cultural diferente da de seus alunos, não se mostram tão receptivos a conhecerem esses estudantes e suas famílias. Todavia, quando são provenientes de contextos culturais semelhantes, a abertura e a empatia são maiores. Além disso, as diferenças culturais e educacionais estão na base de algumas crenças docentes de que as famílias são desinteressadas, incapazes, desmotivadas ou não envolvidas como deveriam com o processo de ensino-aprendizagem de seus filhos (MARCONDES, SIGOLO, 2012; HILL, TAYLOR, 2004; LEWIS, FORMAN, 2002; CAVALCANTE, 1998).

Com relação às **expectativas docentes frente às condições e composições familiares**, estudo realizado por Saraiva-Junges e Wagner (2013) trouxe importantes constatações.

● Algumas professoras participantes do estudo associaram à renda e ao nível socioeconômico o fato das famílias serem desestruturadas e não participarem tanto da vida escolar dos filhos; outras, no entanto, acreditam que o aspecto socioeconômico não necessariamente reverbera em menor interesse, mas os aspectos emocionais do funcionamento familiar, sim.

■ As condições socioeconômicas e culturais das famílias balizavam as expectativas das professoras quanto ao seu engajamento e participação, sendo que aquelas famílias provenientes de condições muito peculiares de vida ou envolvidas em situações problemáticas que extrapolavam a vida escolar (problemas psiquiátricos, uso de substâncias, etc.) geravam mais desconfiança e resistências nas professoras.

▲ As participantes do estudo foram unânimes ao citar que as famílias assíduas em participação na vida escolar dos filhos faziam muita diferença em seu rendimento acadêmico.

### 3.1.3 Comunicação

A comunicação é um dos **principais pilares** que sustentam uma efetiva parceria entre famílias e escolas e deve se adaptar a características como **idade, série, nível social, cultural e educacional** das crianças e suas famílias. Quando as crianças ainda frequentam a educação infantil ou os anos iniciais do ensino fundamental, a comunicação é mais estreita, com contatos praticamente diários entre pais e professores. No entanto, conforme os anos passam e os estudantes chegam aos anos finais do

processo de escolarização, o quadro docente se amplia, com professores específicos para cada disciplina escolar, e as relações com as famílias acabam sendo esporádicas, em momentos formais, como as reuniões de pais e entregas de boletins. O contato com as famílias torna-se eventual, geralmente pautado por algum tipo de problema ou dificuldade que o estudante esteja apresentando.

A literatura demonstra que um dos fatores que motiva a escola a querer se comunicar com a família são situações de baixo rendimento acadêmico ou problemas de comportamento do estudante (SARAIVA-JUNGES; WAGNER, 2016).

A presença dos pais é importante e desejada sempre que há uma falta grave do aluno, quando suas notas e seu aproveitamento escolar estão sinalizando a existência de algum conflito, quando é necessário realizar algum encaminhamento ou acompanhamento de situações outras que impactam diretamente a aprendizagem (casos de dificuldades emocionais, cognitivas, fonoaudiológicas, nutricionais, neurológicas, dentre outras). Nesses casos, a escola precisa da parceria da família para que, juntos, possam estabelecer as melhores estratégias de suporte e auxílio ao aluno, trabalhando de forma coordenada e compartilhando as responsabilidades.

Outros momentos em que as famílias são esperadas na escola são as **reuniões de pais e atividades festivas**. Tais eventos geralmente encontram-se previstos no calendário escolar e geram expectativas de participação por parte da escola e dos professores.

Comumente é valorizada a presença física das famílias e, de certa forma, aquelas que não comparecem, muitas vezes, não escapam de julgamentos, podendo-se incorrer na afirmativa já citada de que **há famílias que participam e estão envolvidas com a vida escolar dos filhos, enquanto há famílias que não o fazem** (FEVORINI, LOMÔNACO, 2009). Entretanto, a não participação em festas e reuniões nem sempre denota falta de interesse, comprometimento ou disponibilidade. Muitas outras situações podem afastar os pais desses espaços: dificuldade de comparecer no horário combinado (seja devido ao trabalho, à distância ou, até mesmo, à impossibilidade de pagar pelo transporte); vergonha ou percepção de que não compreenderão as instruções das reuniões ou de que não têm com o que contribuir; sensações de mal-estar pela presença no espaço escolar, devido a experiências pessoais anteriores de extrema frustração ou negatividade, entre outras. Além disso, como já foi apontado no capítulo 1, não é a presença física que demonstra a disponibilidade da família para o engajamento, pois há diversas outras maneiras de as famílias participarem, colaborarem e se responsabilizarem pelo processo educacional de seus filhos.

De forma geral, ainda que conscientes da necessidade de comunicação com as famílias, muitas vezes os docentes precisam enfrentar barreiras ou situações de não cooperação.

Estudo realizado com professoras e famílias de crianças apontadas como tendo dificuldades de aprendizagem revelou importantes conclusões (LIMA, CHAPADEIRO, 2015):

- na percepção das professoras, as famílias apenas compareciam à escola quando chamadas e, por vezes, sequer compareciam (mesmo tendo sido chamadas);

■ na opinião das entrevistadas, as famílias estariam mais preocupadas em saber do resultado de final de ano do que propriamente acompanhar o processo necessário a essa construção;

▲ as professoras se mostraram, de forma geral, insatisfeitas com a relação estabelecida com as famílias, justificando tal insatisfação com a não participação dos pais nas atividades escolares.

A ausência das famílias frente às solicitações docentes, sobretudo nos casos de dificuldades de aprendizagem vivenciadas pelos filhos, gera tensão, desconfiança e temor nos professores, pois, a qualquer momento, um eventual fracasso escolar do estudante pode fazer com que a família compareça à escola para responsabilizar e culpabilizar os professores pelo insucesso do filho (PAULA, NAVES, 2010).

“ A ausência da família é um dos motivos do meu estresse. Muitos alunos estão abandonados na escola. Muitas famílias vêm na escola somente ao final do ano, quando querem saber o porquê de o filho não ter passado de ano. ”

Fonte: Paula e Naves (2010, p. 63).

É fundamental que os pais disponham de tempo e interesse para o diálogo com a escola, mostrando estarem disponíveis para trabalhar em conjunto (GUZZO, 1990). Cabe questionarmos o que pode estar contribuindo para esse afastamento e para os sentimentos persecutórios e de cobranças mútuas. Ao centrar a necessidade de comunicação com as famílias a partir de aspectos disfuncionais do processo educativo ou comportamental dos estudantes, as escolas estabelecem um **padrão de comunicação que preza pela denúncia** — ainda que a intenção seja a de buscar ajuda.

Notadamente, a rotina escolar não prevê tempo para encontros que tenham o intuito de reportar aspectos positivos e potencialidades de cada estudante, mas é preciso encontrar formas de mudar essa perspectiva. O sentimento de julgamento que faz com que os pais compareçam à escola munidos de argumentos de defesa — quando comparecem aos encontros agendados — também recai sobre os professores quando se sentem julgados pelas famílias e ficam à espera de cobranças e apontamentos negativos frente a alguma possível falha no processo educativo de seus filhos. O efetivo trabalho em parceria tem o objetivo de mudar o foco de comunicação: de aspectos disfuncionais e problemáticos para as **potencialidades e construções conjuntas**, gerando, como consequência, a co-operação, a corresponsabilidade e a redução dos comportamentos persecutórios e denunciadores por parte de professores e pais.

● Quando os professores percebem e consideram os pais como parceiros, eles adotam uma postura de abertura para acompanhar e auxiliar sistematicamente as crianças, promovendo melhor interação com as famílias conforme a passagem dos alunos entre os níveis de ensino.

■ Por outro lado, se os professores estabelecem uma comunicação mais rígida e distante, pautada tão somente nos conteúdos escolares, os pais acabam por também adotar essa postura e percebem os momentos de relação com a escola como sendo repletos de ansiedade e frustração (POLONIA, DESSEN, 2005).

Para promover o diálogo com as famílias é preciso criar espaços de reflexão que possibilitem o intercâmbio de perspectivas.

### 3.1.4 Demandas e papéis

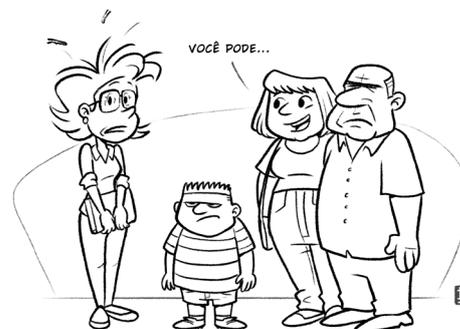
Uma das principais queixas de professores com relação ao estabelecimento de parcerias diz respeito às demandas que recebem das famílias de seus alunos — que geram, como consequência, **dúvidas e inseguranças sobre o seu papel docente**. Cobranças excessivas e novas demandas sociais acabaram transferindo para a escola responsabilidades que antes pertenciam às famílias, pressionando os professores a assumirem diferentes e novos papéis (PAULA, NAVES, 2010). É frequente a queixa de que as famílias delegam à escola, na figura dos professores, uma série de situações que exigem deles atitudes parentais, eximindo-se, assim, de exercer seu papel parental.

A demanda pela imposição de limites, por exemplo, é muito comum. Alguns pais desejam e **delegam aos professores a tarefa de estabelecer regras domésticas** para seus filhos, solicitando que eles convençam as crianças a dormirem mais cedo, fazerem os deveres de casa, se alimentarem melhor, não ficarem na rua até tarde, não brigarem com os pais, entre outros (SARAIVA-JUNGES, WAGNER, 2013). Os professores sentem-se impotentes frente a tais pedidos, pois entendem que esses limites são de cunho privado e devem levar em consideração a rotina de cada família, bem como a possibilidade de supervisão — dois aspectos que estão fora da gestão dos docentes. Isso não significa que os professores não se disponham a ajudar, por meio de dicas e sugestões.

Contudo, **os professores percebem que a solicitação dos pais não é por ajuda, mas para que eles assumam essa tarefa em seu lugar**.

As justificativas que as famílias encontram para sustentar seus pedidos são: falta de tempo, excesso de trabalho, dificuldades em chegar cedo em casa, entre outras.

Há famílias, no entanto, que, ao invés de solicitar a imposição de limites, contestam e cobram explicações quando os professores fazem alguma combinação de regras com os alunos — sobretudo as que vão de encontro ao que os pais desejam. Cobram, por vezes em tom de exigência, que a conduta dos professores para com seus filhos valide as mesmas condutas e práticas educativas que eles adotam em casa. Geralmente tais pedidos estão relacionados a **demandas que perpetuam comportamentos imaturos dos filhos**, mesmo estando eles com idade suficiente para dar conta das tarefas (SARAIVA-JUNGES, WAGNER, 2013). Assim, é possível que pais de estudantes de anos finais do ensino fundamental, por exemplo, solicitem aos professores ajuda em situações como: verificar sistematicamente se o filho está com todos os materiais de que precisa em sua classe, pois ele tem vergonha de pedir qualquer material emprestado aos amigos, caso necessite; enviar relatórios diários sobre a socialização do filho nos momentos do recreio e diversão com os colegas, entre outras. Solicitações acadêmicas que estão em desacordo com as combinações escolares — como ampliação de prazos para entregas de trabalhos, realização de avaliações fora do momento combinado, reclamações sobre faltas atribuídas aos filhos por terem chegado atrasados — são comumente feitas aos professores, resultando em atitudes de contrariedade dos pais quando os docentes não cedem a esses pedidos.



Demandas recebidas pelos professores

Arte: Bruno Junges

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Podemos constatar que essas demandas acabam colocando os **professores no papel de agentes frustrantes**, ou seja, aqueles que carregam a tarefa de impor limites, liberando os pais dessa importante função parental — que para as famílias, muitas vezes, é difícil de sustentar frente aos filhos. A percepção dos professores é de que os pais não querem lidar com a parte difícil e trabalhosa de educar seus filhos, **terceirizando** essa tarefa aos docentes.

Por fim, com relação aos aspectos comportamentais e disciplinares, os pais podem procurar os professores para validarem os comportamentos adotados pelos filhos que não estão de acordo com as regras da escola e do espaço da sala de aula, contestando quaisquer ações de responsabilização impostas aos filhos pelos docentes. Assim, as famílias minimizam impactos de situações de desrespeito de seus filhos com relação aos professores ou colegas, ou tentam justificar práticas inapropriadas e indesejadas como a cola, ou até mesmo o *bullying*. Muitas vezes, as cobranças aos professores estão pautadas em argumentos opositivos, conforme veremos mais adiante.

Todas essas demandas geram confusões quanto ao papel docente, pois é complexo distinguir quais delas devem ser acolhidas no **tempo e espaço da escola pelos professores**. Além disso, precisamos sempre lembrar que os professores lidam diariamente com inúmeros estudantes e, portanto, as demandas individuais são muitas, o que pode gerar sentimentos de ansiedade e exaustão por não conseguirem **dar conta de tudo**.

A família parece esperar que a escola seja capaz de suprir as mais diversas necessidades de seus filhos e a escola, por sua vez, considera as famílias pouco competentes no exercício de seu papel, delegando essa tarefa a ela. Diante disso, perguntamos: há verdadeiramente uma falha no exercício da educação familiar ou as expectativas dos pais quanto ao que a escola possa dar e ensinar a seus filhos estão supervalorizadas? (SARAIVA-JUNGES, WAGNER, 2013)

Podemos questionar se as demandas das famílias envolvendo os aspectos de limites que deveriam ser do espaço doméstico não estão atreladas a uma visão estigmatizada de escola que a considera **detentora de um saber hierarquicamente superior aos conhecimentos das famílias**. Considerando-se a perspectiva que embasava os primórdios da relação família-escola (práticas higienistas), percebemos que à escola cabia o papel de instruir a família a melhor educar seus filhos, adentrando o espaço privado de cada grupo familiar a partir do discurso validado de ser a detentora das melhores práticas educativas. Somado a essa reflexão, temos uma geração de pais com muitas **dificuldades de estabelecer e sustentar sua função parental**, exercendo os limites de forma frágil e não impondo as frustrações necessárias a um desenvolvimento emocional saudável. Compete aos professores e gestores convidarem as famílias a empreenderem ações conjuntas de parceria que possam contribuir para o fortalecimento dos seus papéis e, ao mesmo tempo, passar mensagens coerentes aos estudantes.

### 3.1.5 Satisfação e respaldo

A satisfação profissional dos professores é um importante aspecto a ser considerado no que se refere a uma maior possibilidade de abertura para o estabelecimento de parcerias com as famílias. Inúmeros fatores estão por trás dos sentimentos de satisfação por parte dos professores: adequadas condições de trabalho, boas relações com colegas e chefia, carga de trabalho adequada e valorização do papel docente. Já os aspectos que podem gerar baixa satisfação incluem: falta de melhores condições físicas de trabalho, situações de desrespeito, desvalorização, violência e insegurança, baixa remuneração, avaliações externas e falta de estímulo para o aprimoramento acadêmico.

Quanto maior a satisfação, maior é o engajamento com a função docente e, conseqüentemente, maior é a abertura para as ações de parceria com as famílias.

Estudo de Paula e Naves (2010) sobre o estresse e o bem-estar docente revelou que um dos principais incômodos da profissão remete à sensação de desvalorização profissional e social, ao passo que o maior desejo desses profissionais é ter seu **trabalho reconhecido**. A sensação de desvalorização leva à percepção de que ser professor é uma atividade de menor valor social, resultando em tensões entre os docentes e as famílias dos alunos. As relações ambivalentes e frágeis entre professores e famílias geram consequências negativas aos docentes e ao ensino, de forma geral, pois revelam sentimentos de desesperança e descrença em um trabalho educativo realizado em parceria.

 *Sinto que faltam valorização e respeito em relação ao professor e isso magoa, cansa a gente.* 

Fonte: Paula, Naves (2010, p. 63).

O respaldo trata fundamentalmente do apoio institucional, advindo da gestão pedagógica e educacional, recebido pelos professores para que possam lidar com as famílias e suas demandas. **O respaldo da equipe pedagógica faz com que os professores não se percebam sozinhos** para enfrentar as famílias, sobretudo as consideradas mais difíceis de atender. Com tal apoio, os professores sentem-se menos intimidados, menos vulneráveis e expostos frente às críticas e às ameaças de alguns pais. Por outro lado, as situações de indisciplina em sala de aula, a insuficiência de apoio pedagógico e as dificuldades de comunicação com a gestão da escola podem potencializar sentimentos de insatisfação, o que acaba interferindo na possibilidade de boas parcerias.

### 3.1.6 Atitudes opostas

Um aspecto sensível, mas não menos relevante, para o estabelecimento de parcerias trata das atitudes opostas que, em algumas situações, se colocam como barreira importante entre professores e famílias a partir de um solapamento de interesses. Independentemente de a escola ser pública ou privada, existem formas de coerção e intimidação, por parte de algumas famílias, que tocam direto ao papel dos professores frente à instituição e à comunidade escolar, levando, invariavelmente, a sensações de mal-estar e afastamento que precisam ser cuidadosamente encaminhas. Tais atitudes se fazem presentes toda vez que há algum tipo de **imposição coercitiva das vontades das famílias** frente aos professores e à instituição escolar, ainda que infrinjam as combinações e regras da escola.

A partir dessa postura, os pais querem respostas as suas demandas e tais exigências passam pela intimidação dos professores. Assim, quando as famílias buscam a escola na tentativa de validar e impor suas vontades — geralmente negadas pelos professores em um primeiro momento —, e a escola cede a tais demandas e ameaças, os professores experimentam sentimentos de impotência, mal-estar e falta de apoio ao seu papel. Quando a escola não cede às pressões familiares e apoia os professores, muitos pais recorrem a tentativas de ameaçar e coagir os professores direta e pessoalmente.

#### NAS ESCOLAS PRIVADAS

Nas escolas privadas a coerção é, geralmente, de **ordem econômica**, e algumas famílias tentam fazer com que suas reivindicações sejam atendidas ou validadas ao adotarem postura de clientes, enfatizando a relação financeira com a instituição.

#### NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Nas escolas públicas a coerção leva em conta os **aspectos morais** e éticos da prática docente. Assim, as imposições ocorrem não a partir da questão financeira, mas por meio da ameaça de denúncias — levando em conta o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) — em delegacias, secretarias de educação ou conselhos tutelares.

As cobranças exacerbadas, e por vezes invasivas, na tarefa dos professores nos fazem questionar a forma como algumas famílias se relacionam com as escolas dos seus filhos, como se tivessem que ser atendidas em todas as suas demandas sem se submeterem à organização da instituição escolar. Tais condutas colocam em evidência as decisões da escola frente às famílias e aos professores, fazendo parecer que **há sempre um lado** que não será contemplado nessa equação — o que se opõe aos **ideais de parceria, engajamento, cooperação e corresponsabilidade**.

## 3.2 Desafios à família

### 3.2.1 Comunicação

Se por parte da escola se comunicar com os pais segue sendo um grande desafio, por parte das famílias a sensação parece ser a mesma. Ainda que a comunicação seja o principal pilar na promoção de parcerias com as famílias, comunicar-se com a escola dos filhos, ou com seus professores, diretamente, é um tanto difícil em algumas situações.

Estudos demonstram que muitas famílias desejam falar, monitorar, estimular e guiar seus filhos, mas afirmam que **precisam de mais orientações das escolas** e dos professores sobre como poderiam auxiliá-los em casa.

As reuniões e circulares, principais meios de contato das famílias por parte das escolas, geralmente têm caráter informativo, tratando de assuntos referentes às rotinas diárias da escola, do calendário escolar, de eventos sociais, de materiais, do uso de uniformes e das regras de convivência. Poucas vezes os encontros ou avisos tratam de assuntos relacionados ao desenvolvimento das crianças, do processo de ensino-aprendizagem, de características das turmas, de projetos pedagógicos ou de progressos e desafios do ano letivo. Também uma crítica frequente das famílias com relação às reuniões é o caráter unilateral das falas, fazendo com que muitos pais se sintam como meros espectadores, sem espaço para participação ou questionamentos (BHERING, SIRAJ-BLATCHFORD, 1999; MARCONDES, SIGOLO, 2012).

## Vamos falar sobre as reuniões de pais?

As reuniões de pais fazem parte do calendário escolar, ocorrendo pelo menos uma vez ao ano em grande parte das instituições de ensino. São momentos privilegiados de encontro que, no entanto, nem sempre são bem aproveitados e organizados. Diversos estudos já abordaram o ponto de vista dos pais com relação a esse importante momento do ano letivo dos estudantes (RIBEIRO, ANDRADE, 2006; SARAIVA-JUNGES, WAGNER, 2016; GARCIA, MACEDO, 2011; BHERING, SIRAJ-BLATCHFORD, 1999; COLLI, LUNA, 2019). Vejamos algumas constatações desses estudos sobre as reuniões de pais:

- são conduzidas de forma unidirecional e hierarquizada, com poucos espaços de trocas, participação e escuta das famílias;

- não propiciam clima de confiança ou respeito;

- △ discutem aspectos superficiais;

- focam em rendimento escolar, compartimentos disfuncionais e necessidade de auxílio à escola, geralmente lançando luz sobre os equívocos das famílias e destacando o que precisa ser melhorado;

- geram retraimento nos pais e distanciamento do espaço escolar, além do desinteresse na participação dos encontros subsequentes;

- △ são chatas, cansativas, demoradas, desinteressantes, com cobrança de professores e afastamento de familiares;

- utilizam jargões e termos não compreensíveis;

- poderiam trazer mais informações relevante sobre o processo escolar, com exemplos práticos que ajudem os pais a entenderem o que os filhos estão aprendendo em cada matéria, os métodos utilizados em sala de aula e o que podem fazer para contribuir com os filhos na melhoria do rendimento.

Opiniões das famílias sobre as reuniões de pais

Fonte: Elaborado pela autora a partir de estudo de Bhering e Siraj-Blatchford (1999), Ribeiro e Andrade (2006), Fevorini e Lomônaco (2009) e Marcondes e Sigolo (2012).

Estudo realizado por Garcia e Macedo (2011) teve por objetivo analisar reuniões de pais no contexto da educação infantil com relação à forma (pauta das reuniões), ao conteúdo (temas abordados) e à dinâmica (como se estabelecia a relação entre professor e pais). O quadro a seguir traz uma síntese compilada da classificação realizada pelos autores com relação aos seus achados.

Aspecto analisado	Características		
<b>FORMA</b>	<p><b>Desorganizada</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas de planejamento.</li> <li>• Falta de definição de início, meio e fim</li> <li>Improvisação de atividades.</li> <li>• Falta de engajamento e dispersão dos pais.</li> </ul>	<p><b>Rígida</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pauta predefinida e inflexível.</li> <li>• Andamento centralizado pela professora.</li> <li>• Pouca liberdade para imprevistos.</li> <li>• Pouca participação dos pais.</li> <li>• Preocupação em cumprir a pauta.</li> </ul>	<p><b>Compartilhada</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pauta de orientação com flexibilidade.</li> <li>• Professora conduz com autonomia e criatividade, envolvendo todos (pais, crianças, outros colegas).</li> <li>• Utilização de diversos materiais em diferentes momentos da reunião.</li> <li>• Participação dos pais como colaboradores ativos.</li> <li>• Relações de interatividade</li> </ul>
<b>CONTEÚDO</b>	<p><b>Burocrático</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Temas versam sobre regras e avisos gerais.</li> <li>• Relações institucionais e administrativas valorizadas.</li> <li>• Sem espaço para conteúdos pedagógicos referentes aos estudantes.</li> </ul>	<p><b>Comportamental</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comportamento dos pais é abordado na relação com a escola (instruções, regras, orientações) e na relação com seus próprios filhos (orientações sobre como educar os filhos, estabelecer limites, etc.).</li> <li>• Mesmo havendo alguma troca com os pais, o conteúdo promove afastamento dos aspectos pedagógicos, já que se centraliza em orientar os pais sobre como devem proceder com seus filhos.</li> </ul>	<p><b>Educacional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevalência de temas relativos ao trabalho pedagógico desenvolvido.</li> <li>• Pais são convidados a conhecerem e experimentarem algumas atividades conduzidas no ano letivo.</li> <li>• Utilização de exemplos nas explicações</li> <li>Foco na figura da criança como aluno e não como filho.</li> </ul>
<b>DINÂMICA</b>	<p><b>Fragmentada</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouca interação entre professores e pais (professor centralizador).</li> <li>• Entre os pais predominam a passividade e a desatenção.</li> <li>• Prevalencem o tédio e o desinteresse de ambas as partes.</li> <li>• Tendência ao esvaziamento antes de finalizar a reunião</li> </ul>	<p><b>Centralizada</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agrupamento de pais com pouca interação entre si.</li> <li>• Ligação exclusiva com o professor, visto como o detentor do saber legitimado.</li> <li>• Pais mais passivos e submissos.</li> <li>• Relações verticais, pais com papéis secundários</li> <li>Professor: sobrecarregado na condução.</li> </ul>	<p><b>Coletiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Múltiplas interações em torno da tarefa comum</li> <li>Intercâmbio e implicação de todas as partes.</li> <li>• Professora valoriza e incentiva a participação e as sugestões dos pais.</li> <li>• Relações horizontais, com participação e reciprocidade.</li> <li>• Pais circulam com maior liberdade pela sala em diferentes momentos.</li> </ul>

Características das reuniões

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Garcia e Macedo (2011).

A elaboração e a organização das reuniões de pais não competem apenas à figura do professor. Devem ser fruto de um esforço conjunto entre docentes e gestores, pois o **amparo institucional é fundamental para que haja coerência** dos aspectos elencados anteriormente: **forma, conteúdo e dinâmica**. A forma deve ser pensada a partir dos recursos e estratégias que serão utilizados para abordar os temas de forma agradável e de fácil compreensão pelos pais; o conteúdo deve estar atrelado ao projeto pedagógico, selecionando temas relacionados ao cotidiano da sala de aula e da vida escolar; a dinâmica, por fim, trata do aspecto relacional, da abertura à comunicação e à construção de laços de confiança para que **todos se sintam convidados e encorajados a participar** (GARCIA, MACEDO, 2011).

Para além das reuniões, outro momento importante na comunicação entre família e escolas são os encontros individuais entre pais e professores que ocorrem, geralmente, para tratar de alguma dificuldade do estudante. Na perspectiva das famílias, esses encontros são **mais facilmente agendados quando a iniciativa e necessidade de contato parte da escola**. Quando os agendamentos são solicitados pelos pais a partir de suas demandas e necessidades com relação à vida escolar ou a situações enfrentadas com seus filhos, muitos deles relatam dificuldades de comunicação. Vejamos alguns aspectos comumente citados como disfuncionais (SARAIVA-JUNGES, WAGNER, 2013).

● **Acesso aos professores:** no caso de estudantes que não estão mais na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental, quando o acesso direto ao professor unidocente é mais fácil, a dificuldade de contato com o professor desejado é constante, pois a escola tende a fazer o agendamento com o professor regente da turma.

■ **Falas estereotipadas e robotizadas:** muitas comunicações das instituições de ensino adotam um discurso com tom de “padrão de atendimento”, o qual é percebido pelas famílias como uma marca de distanciamento e de indiferença às suas demandas.

▵ **Formas de tratamento:** muitas mães queixam-se de serem tratadas de forma genérica pelas instituições, sendo chamadas de “mãezinhas” e não por seus nomes próprios. Tal conduta não pessoaliza os atendimentos e distancia a relação com o interlocutor, podendo, inclusive, dar um tom pejorativo de deboche ao atendimento.

● **Informações pouco claras:** o uso de jargões ou termos de difícil compreensão acaba gerando afastamento e, por vezes, dependendo das características socioculturais das famílias, pode causar desconforto e sensação de intimidação.

Devemos reconhecer que os pais podem contribuir mais com os professores no que se refere a sugestões que auxiliem a escola a aprimorar suas comunicações. Para isso, no entanto, os professores e gestores precisam demonstrar maior abertura para a construção de novos canais de comunicação, de forma que todos sejam beneficiados e os assuntos não fiquem apenas centrados em problemas, mas também em aspectos positivos e potencialidades para aprimoramentos — tanto dos alunos como da instituição escolar.

### 3.2.2 Fóruns decisórios

Uma maneira importante de fomentar a participação das famílias na escola é incorporá-las aos processos decisórios da instituição. Tal engajamento pode encorajar pais e alunos a assumirem papéis mais **participativos e de corresponsabilidade na comunidade escolar**, saindo do estado de indiferença ou distanciamento e assumindo **postura ativa** (CAVALCANTE, 1998).

A participação da família, conforme vimos no capítulo 1, é estimulada na legislação educacional brasileira, na qual consta a gestão democrática como princípio do ensino público (RESENDE, SILVA, 2016). Não obstante, estudo de Ribeiro e Andrade (2006) questiona se o simples oferecimento de espaço em fóruns decisórios dentro da instituição de ensino seria suficiente para garantir uma efetiva participação dos pais. A pesquisa investigou agentes escolares e responsáveis por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que esses últimos relataram **dificuldades e críticas recebidas quanto a sua participação, percebendo resistências dos professores em aceitar sua presença na escola**. Algumas mães participantes de ações de parceria nas escolas afirmaram ter disponibilidade de tempo, desejo e prazer em contribuir, identificando aspectos ocultos do funcionamento institucional e se mostrando sensíveis à realidade das famílias de difícil acesso — podendo, assim, contribuir como mediadoras para o estabelecimento de relações com essas famílias.

Ocorre que, muitas vezes, o saber das famílias e suas possibilidades de contribuições efetivas são aspectos subestimados pelas instituições e por seu corpo docente e diretivo. Aparentemente, as escolas hierarquizam seu saber frente ao saber dos pais. Se, no passado, eram essas instituições que diziam às famílias como melhor cuidar de seus filhos em termos higiênicos e de boas maneiras, atualmente, de forma mais ou menos declarada, as escolas seguem se colocando no papel de detentoras do saber, com muitas dificuldades de partilhar suas decisões e dilemas com as famílias.

*As escolas desejam a participação das famílias, mas querem ditar as regras e os formatos dessa participação, o que limita a possibilidade das famílias se mostrarem autenticamente e de contribuírem genuinamente.*

Estudo de Marcondes e Sigolo (2012) entrevistou pais, estudantes e professores para analisar as relações estabelecidas entre escolas e famílias de alunos com baixo desempenho escolar. Entre inúmeras percepções coletadas, as mães participantes mencionaram que o funcionamento da escola e aspectos do trabalho pedagógico são assuntos abordados de forma superficial nas reuniões de pais, sendo que necessitam consultar os cadernos dos filhos ou lhes pedir explicações quando querem compreender e obter informações sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula. A visão das professoras participantes do estudo sobre esse mesmo aspecto demonstra que elas não acham produtivo abordar tais temas, que consideram de difícil compreensão para os pais. Além do mais, entendem que se trata de assunto sobre o qual os pais não têm poder decisório algum e, portanto, não precisam ser informados a respeito. Tais professores concebem a relação família-escola como sendo estabelecida entre leigos e especialistas, respectivamente. Percebe-se, portanto, que há certa seletividade no que a escola transmite às famílias, restringindo informações sobre seu cotidiano e sobre as suas políticas educacionais. No entanto, **para que os pais possam se perceber como membros participativos da escola, é preciso que estejam informados sobre o contexto institucional, compreendam seu funcionamento, suas funções e as políticas educacionais**.

Ao fomentar uma cultura de apropriação do universo educacional, as escolas têm a possibilidade de se aproximarem mais das famílias, sobretudo se considerarmos que regras, objetivos e decisões construídos em conjunto tendem a gerar mais engajamento dos participantes, em uma postura de colaboração e corresponsabilidade. Naturalmente, nem todas as decisões escolares precisam contar com a participação das famílias, mas problemas e situações que necessitam de olhares complementares e esforços conjuntos devem ser discutidos e deliberados em fóruns

decisórios comuns. Se uma escola, por exemplo, estiver enfrentando problemas com absenteísmo, as ações para reverter esse comportamento precisam, necessariamente, envolver professores, dirigentes, estudantes e famílias. Da mesma forma, se o *bullying* for uma situação comportamental que está em evidência e gera conflitos entre estudantes, a família e a escola precisam pensar e empreender ações conjuntas para conscientização e redução desses comportamentos. Algumas metas educacionais também podem ser trazidas à discussão, consultando as famílias e contando com seu saber como importante contribuição para a elaboração de ações que façam sentido e, sobretudo, gerem sentimentos de pertencimento.

### 3.3 Proposições – para refletir...

Todos os desafios apontados até aqui podem se transformar em barreiras ao engajamento, caso não sejam bem encaminhados. Vejamos, a seguir, algumas reflexões que podem ajudar a identificar pontos sensíveis e otimizá-los para que a parceria possa se desenvolver.

#### Formação docente e visão/expectativas das famílias

As críticas dos professores com relação aos déficits de sua formação acadêmica, no que tange ao conhecimento das famílias e de estratégias possíveis de engajamento, refletem diretamente na impossibilidade de eles reconhecerem a complexidade das necessidades dos muitos agrupamentos familiares existentes. Assim, aprendem e criam expectativas que contemplam majoritariamente o trabalho com a configuração familiar conhecida como tradicional (mãe, pai e filhos) e se percebem sem repertório para dar conta de outras

configurações. Para amenizar tal percepção, é preciso acessar sua visão de família ideal e fomentar reflexão sobre as suas resistências, incentivando novas formas de encaminhá-las.

#### Comunicação

De acordo com a percepção de pais e professores, a comunicação é percebida como um **ponto sensível** que impacta diretamente a possibilidade de parcerias bem-sucedidas. Algumas ações podem contribuir para tornar a comunicação mais eficaz e construtiva. Um ponto importante a ser ressaltado trata do motivo principal que leva família e escola a se comunicarem: aspectos negativos referentes ao desempenho acadêmico ou comportamental do estudante. É preciso considerar que o **estigma de ser chamado na escola apenas por situações difíceis causa resistências nas famílias** para que participem da rotina escolar de forma menos estigmatizada, mais prazerosa e colaborativa.

Comunicações centradas em aspectos negativos geram respostas e cobranças também negativas. Assim, na mesma proporção que as famílias são chamadas apenas em circunstâncias de déficits, também vão calibrar seu olhar e percepção para os aspectos negativos da instituição, procurando a escola para denunciar suas falhas e faltas, por vezes atacando a figura do professor. Isso gera um processo de comunicação pautado nas falhas e na incapacidade de ambos os lados de reconhecer os esforços mútuos de construções positivas em prol dos estudantes e do processo educativo.

Vejamos algumas constatações que podem contribuir para melhorar esse aspecto:

■ **utilizar sempre linguagem clara e direta:** evitar termos técnicos ou expressões que possam gerar confusão;

▾ **garantir que a informação circule e esteja disponível em diferentes canais:** de acordo com cada contexto institucional, verificar quais os canais de acesso mais comumente utilizados pelas famílias e disponibilizar em todos eles as informações necessárias, ainda que fique redundante;

● **providenciar canais de dúvidas e divulgá-los para todas as famílias:** as famílias precisam saber quais canais são disponibilizados pela escola para contato em caso de dúvidas;

■ **disponibilizar, em diferentes canais, informações objetivas sobre aspectos de organização do ano letivo:** os pais devem poder consultar a qualquer momento informações sobre cronograma escolar, rotinas e horários, regras, materiais, uniformes, entre outros;

▾ **chamar as famílias não apenas para reportar situações de dificuldades, mas para feedback positivo:** ainda que o tempo seja escasso, é preciso criar momentos de trocas positivas, que sejam convidativos às famílias, para que tragam suas contribuições e ideias sobre o aspecto educacional e comportamental dos seus filhos;

● **tratar pais e familiares pelos seus nomes:** evitar o uso de “mãe”, “pai” ou de seus diminutivos, que soam, por vezes, impessoais ou, até mesmo, pejorativos, já que descaracterizam uma comunicação individualizada;

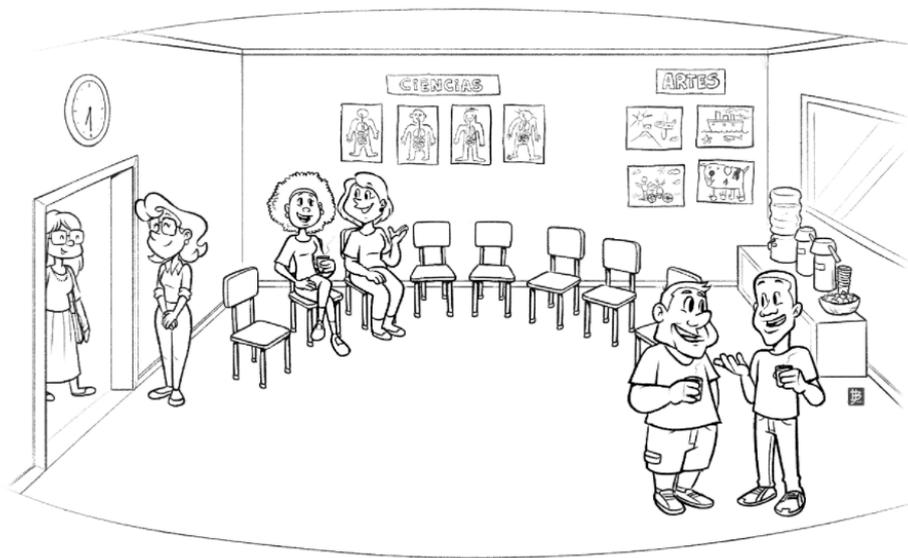


Ilustração sobre reunião de pais

Arte: Bruno Junges.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

No que se refere às **reuniões de pais**, é fundamental que se possa otimizar esse espaço tão importante de encontro, tornando-o mais atrativo e convidativo, com foco em construções conjuntas, corresponsabilidades e parcerias.

### ESPAÇO CONVIDATIVO

Deixar o ambiente acolhedor para o evento, organizando o espaço de forma que as pessoas possam interagir e manter contato visual quando estiverem falando ou ouvindo alguém falar. Sempre que possível, apresentar materiais dos estudantes (nas paredes, em vídeos, em fotos), pois o que os pais desejam, de fato, é conhecer as produções dos seus filhos e acompanhar seu progresso estudantil.

### LANCHE COMUNITÁRIO

As reuniões ocorrem geralmente à noite, quando muitos pais estão cansados após um dia intenso de trabalho. Sempre que possível, organizar um momento de lanche comunitário, de forma que ou a escola ofereça os quitutes ou as famílias se organizem para cada uma levar sua contribuição, tornando o momento inicial mais informal e permitindo que os pais conversem entre si e com os professores, criando vínculos afetivos. Nada como um singelo bolinho com café para deixar o ambiente mais afetivo e acolhedor!

## PAUTA FLEXÍVEL

É preciso que todas as reuniões resguardem um tempo significativo para a participação das famílias, de forma que a comunicação seja bilateral e o encontro seja, de fato, um encontro — e não uma palestra. Os pais precisam perceber que sua presença e suas contribuições são importantes para a escola e dedicar tempo para suas manifestações é uma clara sinalização dessa atitude.

## PROJETOS PEDAGÓGICOS

Priorizar a apresentação de projetos pedagógicos, pois as reuniões são momentos preciosos que não devem ser desperdiçados com informações burocráticas que podem (e devem) estar disponibilizadas em outros canais (como horários, materiais, entre outros). Caso seja necessário, esses tópicos devem ser tratados de forma breve, não tomando espaço da pauta pedagógica ou, até mesmo, do debate de algum tema que seja do interesse da comunidade escolar.

## INTERATIVIDADE

Sempre que possível, proporcionar que os pais possam experimentar alguma atividade pedagógica que será conduzida com seu filho, a fim de que se aproximem do universo dos conteúdos e compreendam, minimamente e de forma lúdica, um pouco do dia a dia dos estudantes.

## Fóruns decisórios Demandas e papéis

Ainda que inúmeros documentos legais garantam a participação democrática da família na gestão escolar, reconhecendo-a como necessária para viabilizar a parceria efetiva entre escola e comunidade escolar, as ações pedagógicas voltadas para a concretização dessa finalidade ainda são tímidas. A possibilidade da participação ativa das famílias na construção do projeto político-pedagógico segue gerando polêmicas, mesmo considerando que esse processo deva ser fruto de um **diálogo coletivo** — resultado da interação entre a comunidade intraescolar e a comunidade extraescolar (BIÁZZIO, LIMA, 2009).

Para que essa participação ocorra, é preciso que a própria escola — organizadora e gestora do projeto — esteja **segura e convicta** da importância das contribuições que as famílias podem dar. É necessário, portanto, promover momentos de trocas em que professores, funcionários, pais e comunidade local possam dialogar e elencar as prioridades econômicas, sociais e culturais para aquela instituição. A possibilidade de debater sobre os aspectos pedagógicos, a partir de diferentes visões, denota parceria e cumplicidade, além de gerar maior credibilidade da comunidade (BIÁZZIO, LIMA, 2009).

É apenas por meio da construção conjunta de objetivos que a noção de pertencimento e corresponsabilidade podem surgir. É apenas através da corresponsabilidade e da sensação de fazer parte de um processo mais amplo de decisões e metas que **cobranças, denúncias e terceirizações podem dar espaço a esforços mútuos de colaboração**, em prol da melhoria do processo de aprendizagem dos estudantes — e da escola como um todo.

Professores e gestores não devem perceber a participação das famílias na gestão escolar como algo intimidador. **É preciso ressaltar que o lugar de especialistas segue sendo dos profissionais da educação.** Entretanto, ouvir os pais a partir de suas percepções e ideias traz a possibilidade de **contribuições legítimas** que possam se somar às percepções institucionais, ampliando a rede de sustentação do projeto político-pedagógico e contribuindo, assim, para o aprimoramento constante da instituição e seus alunos.

Dessa forma, as demandas e os papéis convergem para o trabalho em prol da **concretização de objetivos comuns**, em torno dos quais toda a comunidade escolar deve se **comprometer**. Na verdadeira participação, famílias e escolas estão abertas ao diálogo e não restritas às cobranças. As atitudes opositoras **cedem espaço à parceria** e os estudantes passam a receber mensagens coerentes e validadas pelas famílias e pela escola.

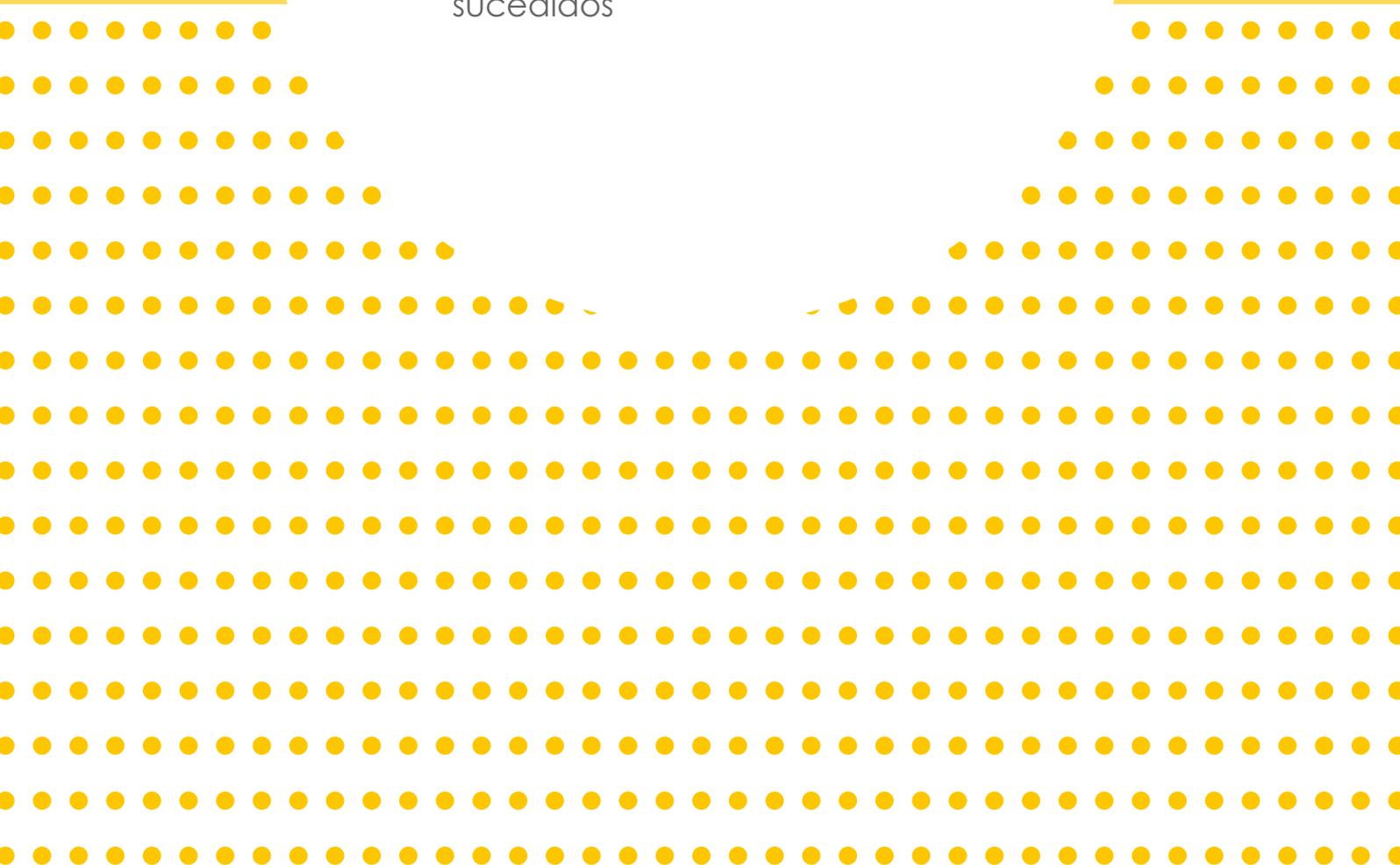
Ainda que seja possível e necessário compreender as visões e expectativas dos professores com relação às organizações dos núcleos familiares, nenhuma formação teórica, por melhor e mais completa que seja, será capaz de preencher completamente a sensação de não estar preparado para a parceria. Da mesma forma, ainda que as escolas adotem práticas de engajamento eficazes e que façam sentido para suas realidades, jamais conseguirão atingir a plena satisfação de todas as famílias em todos os momentos. Isso ocorre porque o estudante, objeto que une essas instituições para as práticas de parceria, é, por si, fonte de extrema complexidade, fazendo com que inúmeras variáveis concorram simultaneamente para dar conta de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Os desafios, portanto, sempre se farão presentes, independentemente do contexto socioeducativo em que escolas e famílias se encontrem. O conhecimento e a compreensão dos desafios, no entanto, é que possibilitarão desfechos diferentes para a concretização de uma efetiva parceria, de forma que não se tomem barreiras intransponíveis. Trata-se de uma mudança de entendimento dos lugares e das interações desses atores no cenário educativo escolar, passando, muitas vezes, de opositores e delatores, para a função de parceiros. Isso requer, indubitavelmente, a sistematização de processos constantes de reflexão e avaliação, para que a parceria se consolide e alcance os benefícios desejados.

# Capítulo

Modelos de  
parceria bem-  
sucedidos

# 04



## Modelo *Overlapping Spheres*: Joyce Epstein

A sistematização de práticas de engajamento entre escolas, famílias e comunidades já é uma realidade em diferentes países (como vimos no capítulo 1). A maior parte desses programas são provenientes do contexto norte-americano, onde a parceria é fomentada por meio de incentivos governamentais e acadêmicos.

Apresentaremos, a seguir, **três modelos explicativos** bem-sucedidos de parceria família-escola. Em comum, todos apontam para a necessidade de: comunicação clara, efetiva e de mão dupla; colaboração respeitosa; desenvolvimento de atitudes de corresponsabilidade; desenvolvimento de sentimentos de confiança e foco nas potencialidades.

Cabe ressaltar que todos os modelos têm a intenção de servir como uma **bússola**, sinalizando as diretrizes fundamentais para que cada instituição possa customizá-los de acordo com suas características, respeitando sua cultura e o público pertencente à comunidade escolar. Em outras palavras, não existem receitas prontas capazes de serem aplicadas e replicadas em realidades distintas quando se trata de ações que promovam a participação da família na escola. Essas ações só terão sentido se forem concebidas e gestadas na escola como resultado de esforços empreendidos por todos os atores do processo educacional (BIÁZZIO, LIMA, 2009).

O modelo intitulado *Overlapping Spheres*, proposto por Epstein, baseia-se no modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (descrito no capítulo 2) e foi desenvolvido a partir de uma visão de interação e continuidade entre famílias e escolas através dos anos. Essa interação leva em conta as mudanças na forma e no propósito do envolvimento parental com as instituições de ensino em diferentes idades e estágios de desenvolvimento dos estudantes. Epstein considera que família e escola não são instituições estáticas em seu desenvolvimento, pelo contrário, estão em permanente mudança.

Joyce Epstein é uma pesquisadora norte-americana, e Ph.D. em Sociologia pela Universidade Johns Hopkins, que idealizou e descreveu um modelo explicativo sobre a parceria entre família, escola e comunidade, embasado no Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner. Epstein é diretora do Centro de Parcerias Escola-Família-Comunidade e professora na Escola de Educação da Universidade Johns Hopkins. Em 1995, ela fundou a Rede Nacional de Escolas em Parceria (NNPS – National Network for Partnership Schools), que contribui para o desenvolvimento profissional de líderes capazes de fomentar e implementar o trabalho em parceria nas suas respectivas instituições de ensino em inúmeros estados norte-americanos.

As **famílias** sofrem mudanças quando:

- seus integrantes crescem e amadurecem;
- novas relações se estabelecem;
- um de seus membros se desenvolve em alguma área nova de lazer ou conhecimento;
- novos componentes chegam.

As **Escolas** passam por processos de mudanças sempre que seus componentes vão e vêm, seja na equipe administrativa, docente ou discente. Como um organismo vivo, as mudanças acarretam em reformulações na forma dos membros da instituição se relacionarem entre si e com a comunidade.

*Existem, portanto, as crises normais de desenvolvimento da família — ou seja, aquelas que inevitavelmente farão parte do ciclo vital, como casamentos ou uniões, nascimentos, crescimento dos filhos, saída dos filhos de casa, aposentadorias, finitudes — e as crises acidentais, as quais não podemos prever e que acarretam, de igual forma, transformações no agrupamento familiar, como viagens, mudanças de emprego ou cidade, doenças, tratamentos, entre tantas outras. Muitas vezes, a escola é o palco onde as consequências dessas crises são identificadas, sendo o olhar docente de extrema relevância para identificar e contribuir no encaminhamento de situações.*

É no interjogo dessas constantes mudanças que as relações entre família e escola acontecem. A família constrói, ao longo dos anos de escolarização de seus filhos, um padrão de relacionamento com a escola. A escola, por sua vez, dependendo da maturidade e habilidade de seu corpo diretivo, pode encontrar-se mais ou menos aberta ao engajamento com as famílias. Para Epstein, não há como saber qual é a proximidade ideal entre essas duas instâncias que seja capaz

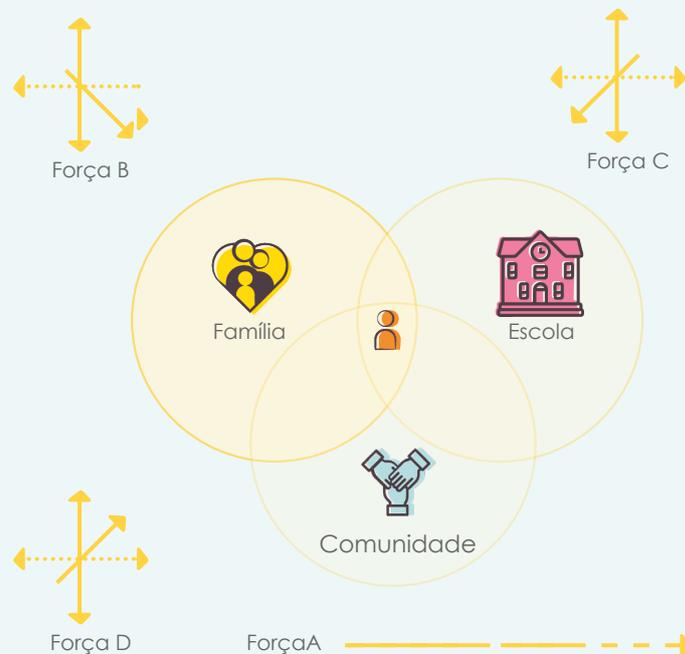
de garantir relações interpessoais saudáveis, levando os alunos a desenvolver seu máximo potencial e garantindo sucesso no ingresso na vida adulta. Essa construção precisa levar em consideração uma série de fatores, inerentes a cada instituição e a cada comunidade escolar. Por isso, o modelo deve ser sempre uma diretriz para que as instituições reflitam sobre suas práticas, orientando sobre como empreender mudanças necessárias para obtenção de melhorias.

## Vamos compreender melhor o modelo das Esferas Sobrepostas?

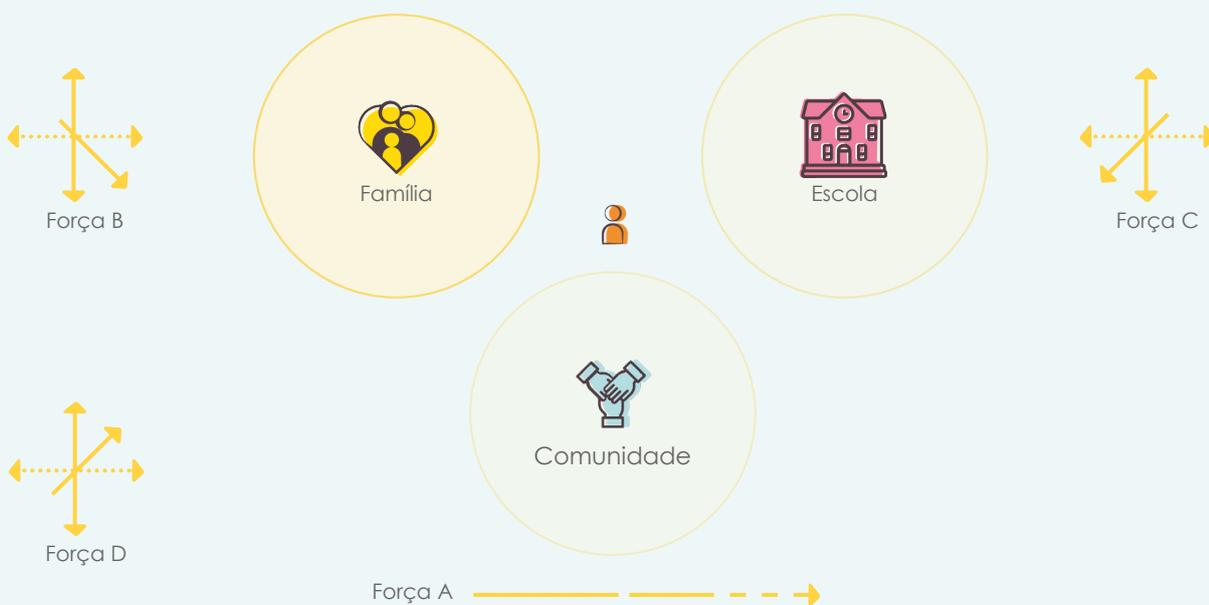
O modelo consiste em conceber a aproximação da família, da escola e da comunidade a partir da sobreposição (ou do afastamento) de três esferas que representam esses grupos respectivamente. O grau de sobreposição é determinado por três forças principais: A) tempo; B) experiências na/da família; e C) experiências na/da escola.

Quando as esferas se encontram sobrepostas, é possível perceber que a criança fica amparada pela parceria e pela corresponsabilidade dos sistemas, como ilustra a figura ao lado.

Por outro lado, caso prevaleça um senso de mútuas culpabilizações e as instâncias passem a delegar umas às outras a responsabilidade pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, a rede de amparo se desfaz, deixando a criança solta e perdida em meio a conflitos que não levam em conta suas reais necessidades, como ilustra a figura abaixo.



Quando as esferas estão sobrepostas  
Fonte: Traduzido pela autora e adaptado de Epstein (2010).



Quando as esferas não estão sobrepostas  
Fonte: Elaborado pela autora a partir de Epstein (2010).

.....  
**Vejamos agora o que são as forças A, B e C com relação à sobreposição.**  
 .....

**Força A—tempo:** existe certa expectativa de que os padrões de aproximação e separação das esferas se modifique conforme a idade da criança, seu nível de ensino e série/ano escolar, e o tempo transcorrido desde que

a criança ingressou na instituição. Geralmente, a maior aproximação ocorre durante os anos da pré-escola e dos anos iniciais, embora uma boa aproximação possa prevalecer no decorrer dos anos subsequentes, devido à filosofia e à política da escola, às práticas adotadas e às pressões dos pais e dos professores (representados nas forças B e C, respectivamente). Assim, quando a criança entra na escola, algum grau de aproximação sempre ocorrerá: é mínimo quando família e

escola entram em contato para falar sobre combinações pedagógicas, regras, avaliações, entre outros; ou máximo, quando família e escola agem como verdadeiros parceiros, cooperando e mantendo comunicação clara e frequente a partir de esforços mútuos de engajamento.

**A sobreposição total das esferas nunca irá ocorrer, tendo em vista que tanto a família como a escola manterão sempre práticas e funções que são independentes e necessárias ao desempenho de seus papéis.**

**Forças B e C — experiências da família e da escola:** representam as experiências, filosofias e práticas que ocorrem na família e na escola, bem como as pressões sobre os seus respectivos membros, e que devem ser levadas em conta para compreendermos ou modificarmos as relações família-escola. Tais forças trabalham no sentido de aproximar ou distanciar as esferas, levando a graus maiores ou menores de sobreposição no que tange a ações, interações e influências no decorrer do tempo.

■ Quando os pais mantêm ou aumentam seu interesse e envolvimento com o processo de escolarização, eles tendem a criar maior sobreposição.

▵ Quando os professores incluem os pais em suas práticas de ensino, convidando-os à participação, eles tendem, também, a criar maior sobreposição.

● Quando as crianças mudam de professor, novos padrões de relação família-escola se instalam, modificando o ajuste de proximidade das esferas.

## E a Força D? Onde ela se encaixa nesse processo dinâmico?

A **Força D** remete às experiências, à filosofia e às práticas da comunidade. As escolas sempre fazem parte de um contexto mais amplo (**idades > bairros > comunidades**). Assim, as escolas sofrem influências e influenciam cada realidade social onde se encontram e devem buscar parceiros locais que contribuam para seus objetivos educativos. No Brasil, não é tão frequente que se tenha o olhar voltado para as contribuições que a escola pode dar à comunidade onde está inserida e vice-versa. Geralmente, as escolas funcionam como instituições autônomas e desvinculadas de seu entorno. É um desafio, portanto, pensar ações que trabalhem em parceria, como, por exemplo:

- fornecer aos pais e aos alunos uma lista com informações sobre agências, programas e serviços comunitários que possam auxiliá-los;
- fornecer aos pais e aos alunos informações sobre atividades da comunidade relacionadas à aprendizagem ou a talentos de interesse;
- trabalhar com empresas locais, indústrias, ONGs ou outras iniciativas empreendedoras comunitárias, de forma a auxiliar a aprimorar habilidades em prol da aprendizagem e vivências dos alunos;
- organizar serviços realizados por estudantes, famílias e escola para a comunidade;
- abrir o espaço escolar para o uso da comunidade em períodos específicos;
- incluir ex-alunos em programas escolares;
- oferecer atividades extracurriculares com apoio da comunidade local (agências, voluntários, bancos, empresas, ONGs, entre outros).

Portanto, para alcançarmos o êxito dos estudantes em sua jornada estudantil e emocional, precisamos de boas práticas escolares de engajamento, famílias fortalecidas em seu papel e comunidades saudáveis que participem do processo.

Cabe ressaltar que os **Seis Tipos de Envolvimento, idealizados por Epstein** (citados no capítulo 2), são considerados fundamentais para o estabelecimento de maior sobreposição das esferas. Eles fazem alusão a aspectos que devem ser contemplados nas ações de parceria para que não se tornem barreiras ao engajamento parental.

- Tipo 1:** Parentalidade
- Tipo 2:** Comunicação
- Tipo 3:** Voluntariado
- Tipo 4:** Aprendizagem em casa
- Tipo 5:** Tomada de decisão
- Tipo 6:** Colaboração com a comunidade

Para refletir...

**1) Pense nas relações estabelecidas entre família e escola em sua instituição de ensino como um todo:**

 faça um desenho ilustrando o grau de sobreposição entre família, escola e comunidade como você a percebe.

 você consegue citar os motivos que fazem as sobreposições serem maiores ou menores?

 identifique: entre quais esferas a sobreposição é maior? Entre quais esferas a sobreposição é menor?

 cite os principais desafios que você acha que devem ser enfrentados para gerar maior engajamento entre família e escola em sua instituição de ensino.

**2) Agora, pense nos diferentes níveis de ensino de sua instituição e preencha a tabela abaixo com suas impressões (Anexo A):**

Nível de ensino	Como está a sobreposição das esferas? (desenhe)	Quais são os principais desafios para a parceria?	Quais dos 6 tipos de envolvimento poderiam ser estimulados para vencer esses desafios?
Creche			
Pré-escola			
Anos iniciais			
Anos finais			
Ensino médio			

### 3) Com relação ao engajamento com a comunidade, responda às questões abaixo:

● como você percebe a relação de sua instituição de ensino com a comunidade?

■ que parceiros locais você identifica como potenciais incentivadores do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da sua instituição?

▲ que ações poderiam ser adotadas para aproximar ainda mais a relação com esses parceiros?

## Modelo Dual Capacity Framework: Karen Mapp

O *Dual Capacity Framework*, proposto por Mapp e colaboradores, foi elaborado com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de estratégias, políticas e programas de engajamento familiar, tendo como base pesquisas sobre práticas efetivas de parceria família-escola. O modelo, no entanto, não tem a intenção de fornecer uma receita ideal de iniciativas de engajamento, mas funcionar como uma bússola, capaz de auxiliar cada instituição a estabelecer suas metas e prover as condições necessárias rumo à consolidação de ações de parceria com as famílias — sempre de forma contextualizada e diretamente conectada à melhoria do desempenho dos alunos e da escola.

Cabe ressaltar que o Modelo da Capacidade Dual foi oficialmente publicado em 2013, mas sofreu algumas alterações importantes a partir de pesquisas de feedback realizadas com mais de mil participantes em 2017. A análise dessas avaliações e o avanço das pesquisas mostraram a necessidade de se realizar ajustes finos no modelo.

Karen L. Mapp, Ed.D., é professora sênior de educação na Faculdade de Educação da Universidade de Harvard (Harvard Graduate School of Education - HGSE) e diretora docente do Programa de Mestrado em Gestão e Política Educacional. Nos últimos vinte anos, o foco da pesquisa e prática do Mapp tem sido o cultivo de parcerias entre famílias, membros da comunidade e educadores, que apoiam o desempenho dos alunos e a melhoria escolar.

As mudanças principais ocorreram no desenho do gráfico explicativo, cuja versão original sugeria um movimento concebido na vertical, que se horizontalizou para conduzir o leitor a uma ideia de fluxo. Assim, a leitura parte da esquerda para a direita, indicando uma direção que contempla desde as parcerias ineficientes e os desafios enfrentados até o encontro produtivo entre famílias e educadores para o benefício de estudantes e escolas, como mostra a figura a seguir.



Modelo Dual Capacity

Fonte: Traduzido e adaptado pela autora a partir de Mapp (2013).

Vejamos agora um pouco mais sobre os componentes do modelo.

**DESAFIOS:** descrição dos desafios que devem ser enfrentados para que se estabeleça uma verdadeira parceria.

Professores, gestores e famílias enfrentam muitos desafios para empreender ações efetivas de engajamento, mesmo que reconheçam a importância e a necessidade dessa parceria. As limitações ocasionadas pelas diversas barreiras que se interpõem nessa relação acabam levando a ações pontuais e tímidas de aproximação, muitas vezes ineficazes. Para mudar esse quadro, é preciso investir no desenvolvimento profissional de educadores e famílias, a partir de treinamentos, *workshops* e seminários. Quando implementadas de forma eficaz, tais ações oportunizam o aprimoramento de habilidades e conhecimentos, levando a uma maior abertura das partes envolvidas para um efetivo engajamento.

**CONDIÇÕES ESSENCIAIS:** oferecem orientação, baseada em evidências, sobre as melhores práticas para cultivar e manter parcerias. As condições essenciais se dividem em dois blocos: condições de processo e condições organizacionais.

**Condições de processo:** são as condições necessárias para o sucesso das intervenções de capacitação, baseadas em pesquisas sobre engajamento familiar, aprendizagem e desenvolvimento. As condições de processo são fundamentais para a elaboração de estratégias eficazes de capacitação de famílias e educadores, com o intuito de consolidar parcerias que apoiem o desenvolvimento dos alunos e tragam melhorias às instituições escolares.

Assim, as iniciativas devem ser:

**relacionais:** o foco deve ser construir relações de respeito e confiança entre família e escola, entendendo que nenhuma ação de engajamento poderá surgir sem que esses preceitos estejam consolidados — sobretudo quando há histórico de desconfiança, experiências anteriores negativas ou sentimentos de intimidação que podem dificultar a parceria entre famílias e educadores;

**ligadas à aprendizagem e ao desenvolvimento:** as iniciativas devem estar alinhadas com os objetivos da escola, conectando as famílias às metas de ensino e aprendizagem estabelecidas para os alunos. Os eventos devem ser oportunidades para melhorar a colaboração entre famílias e educadores, com o intuito de apoiar o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças e adolescentes;

**baseadas nas possibilidades e forças:** a ênfase deve estar nas forças e possibilidades que os estudantes e suas famílias possuem, e não nas fragilidades ou déficits — que geralmente levam a atitudes estereotipadas e equivocadas. Quando os educadores adotam postura e expectativas positivas com relação aos estudantes e suas famílias, estas também desenvolvem uma visão mais positiva dos educadores. Isso leva a uma relação de confiança mútua, capaz de romper sentimentos de desconfiança e ressentimentos possivelmente já experimentados no passado;

**culturalmente responsivas e respeitosas:** estratégias devem demonstrar consciência e compreensão das diferenças culturais (raça, etnia, nacionalidade, idioma) e outras formas de identidade das famílias e dos professores, valorizando e respeitando a diversidade de bagagens possíveis. Exigem abertura dos educadores, alunos e famílias para que estejam conscientes de suas perspectivas, seus valores e preconceções culturais, permitindo que todos se comuniquem com respeito e clareza;

**colaborativas:** o aprendizado é conduzido em grupos e tem como meta a construção de comunidades e redes de aprendizagem compartilhada, aprimorando, por consequência, a comunicação entre famílias e funcionários;

**interativas:** os participantes devem ter a possibilidade de testar e aplicar novas habilidades. A disseminação de informações é uma estratégia importante, mas sozinha não basta para trazer aquisição de conhecimentos. É preciso que todos possam ter a chance de praticar o que aprenderam e receber feedback de pares, demais participantes e facilitadores.

**Condições de processo:** tratam da necessidade de coerência da parceria família-escola com os objetivos educacionais.

Assim, as iniciativas devem ser:

**sistêmicas:** intencionalmente projetadas e conduzidas pelas lideranças institucionais. Devem ser concebidas como componentes fundamentais das metas desejadas para a escola;

**integradas:** devem ser consideradas essenciais, não opcionais e estar integradas às operações diárias e às atividades da escola, servindo a todos e não apenas a alguns subgrupos. A capacitação é fundamental e deve ocorrer para a família e educadores de forma integrada às estruturas e aos processos educacionais em forma de treinamentos, elaboração de metas de ensino e aprendizagem, currículo e colaboração com a comunidade, mecanismo de avaliação e *feedback*;

**sustentáveis:** as práticas de engajamento devem ser sustentadas a longo prazo para que sejam efetivas (em termos de recursos e infraestrutura). Para tal, várias fontes de financiamento podem se tornar importantes, garantindo que possíveis crises ou escassez de recursos não impeçam que as iniciativas sejam desenvolvidas.

Os líderes devem gerenciar os recursos de forma a garantir que as ações de parceria ocorram como parte de estratégias mais amplas de melhorias.

**POLÍTICA E OBJETIVOS DO PROGRAMA:** destaca as metas e os resultados que devem ocorrer tanto para educadores quanto para famílias quando as condições essenciais são atendidas.

A parceria família-escola só pode funcionar e prosperar se famílias e educadores forem capazes de se envolver em ações de engajamento. Muitas vezes, apenas as famílias acabam sendo o foco de ações em prol do engajamento, mas de nada adianta as famílias serem estimuladas nesse sentido se encontrarem um ambiente escolar de resistências e não receptividade aos seus esforços de aproximação. Por isso, políticas e programas destinados a melhorar o engajamento família-escola devem focar tanto na capacitação das famílias como dos educadores para o desenvolvimento de parcerias. Para que isso ocorra, quatro componentes devem ser observados (os 4 Cs):

#### **CAPACIDADES (HABILIDADES + CONHECIMENTO)**

Educadores devem conhecer as comunidades onde trabalham; precisam desenvolver habilidades para construir relações de confiança com as famílias.

Famílias devem conhecer o processo de aprendizagem do aluno e funcionamento do sistema escolar; precisam desenvolver habilidades em apoio educacional para seus filhos.

#### **CONEXÕES (REDES)**

Educadores e famílias precisam de acesso ao capital social por meio de sólidas redes interculturais baseadas na confiança e no respeito. Essas redes devem incluir relacionamentos professores-pais, pais-pais, e conexões com agências e serviços comunitários.

**4 Cs**

#### **COGNIÇÃO (MUDANÇAS EM CRENÇAS E VALORES)**

A equipe precisa estar comprometida com o trabalho em parceria com as famílias e deve acreditar no valor dessas iniciativas como fonte de melhorias da aprendizagem dos alunos. Famílias precisam se ver como parceiras na vida educacional de seus filhos e construir esses papéis.

#### **CONFIANÇA (AUTOEFICÁCIA)**

Educadores e famílias precisam de um senso de conforto e autoeficácia relacionados ao engajamento em atividades de parceria, trabalhando para ultrapassar os limites relacionados à diversidade cultural.

**RESULTADOS DE CAPACITAÇÃO:** mostram como as melhorias no engajamento levam educadores e famílias a trabalharem juntos, a partir do apoio mútuo, consolidando aprimoramentos significativos na trajetória dos estudantes e das escolas.

Uma vez que a equipe e as famílias constroem as habilidades descritas nos 4Cs (Capacidades, Conexões, Cognição e Confiança), eles serão capazes de se envolver em parcerias que apoiarão a aprendizagem do aluno. Educadores que estão preparados para se envolver em parcerias com famílias podem:

■ conectar o envolvimento da família com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos;

▲ envolver famílias como cocriadoras;

● valorizar e reconhecer o conhecimento, as habilidades e formas de engajamento possíveis das famílias;

■ criar e manter culturas escolares e comunitárias acolhedoras que promovam o envolvimento da família;

● desenvolver iniciativas de envolvimento familiar e conectá-las ao aprendizado e desenvolvimento dos alunos.

As famílias que — independentemente de sua condição cultural, social ou educacional — estão preparadas para se envolver em parcerias com as escolas podem exercer diversas funções, como:

▲ cocriadoras;

■ apoiadoras da aprendizagem de seus filhos e de seu desenvolvimento;

● encorajadoras de uma identidade realizadora e de uma autoimagem positiva em seus filhos (senso de “eu posso fazer!”);

▲ monitoras do tempo, do comportamento, dos limites e dos recursos de seus filhos;

■ defensoras de melhores oportunidades de aprendizagem para seus filhos em suas escolas;

● modelos de aprendizagem e entusiasmo em prol da educação.

Como resultado desse esforço conjunto, professores e famílias trabalhando em parceria podem atingir o objetivo principal de melhorias do processo acadêmico do estudante, bem como da instituição escolar. O cultivo e a manutenção de parcerias ativas, respeitosas e eficazes levam escolas e famílias a promoverem a melhoria da escola, de forma conectada aos objetivos educacionais, e apoiando a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

## Para refletir...

### 1) Pense na sua instituição de ensino e responda.

- Quais são os principais desafios que você identifica para um efetivo engajamento entre famílias e escola (por parte dos professores e das famílias)?
- Como você descreve a relação família-escola no presente momento?

1. Percebo que a relação família-escola está pautada em respeito mútuo na escola onde trabalho.

(CP) (C) (N) (D) (DP)

2. Percebo uma relação de confiança entre as famílias e a escola onde trabalho.

(CP) (C) (N) (D) (DP)

3. Percebo que há conexão entre os objetivos pedagógicos e as iniciativas de engajamento destinadas à aproximação das famílias.

(CP) (C) (N) (D) (DP)

4. Percebo que, na escola onde trabalho, existe uma preocupação em destacar as potencialidades dos estudantes e das famílias, não apenas os aspectos deficitários e as fragilidades.

(CP) (C) (N) (D) (DP)

5. Percebo que existe respeito e compreensão quanto às possíveis diferenças culturais existentes entre os membros da comunidade escolar (professores, alunos, pais, funcionários).

(CP) (C) (N) (D) (DP)

### 2) Reflita sobre os tópicos mencionados a seguir, assinalando sua posição de acordo com a escala.

CP: Concordo plenamente

C: Concordo

N: Não concordo, nem discordo

D: Discordo

DP: Discordo plenamente

6. Percebo a existência de redes colaborativas envolvendo educadores, famílias e estudantes.

(CP) (C) (N) (D) (DP)

7. Percebo que há interação e comunicação efetiva entre os atores do processo educativo (professores, pais, alunos).

(CP) (C) (N) (D) (DP)

8. Percebo que os educadores conhecem a realidade sociocultural da comunidade escolar da instituição.

(CP) (C) (N) (D) (DP)

9. Percebo que há validação e interesse dos educadores quanto ao engajamento das famílias.

(CP) (C) (N) (D) (DP)

10. Percebo que os pais conhecem o funcionamento do sistema escolar o suficiente para serem capazes de ajudar seus filhos.

(CP) (C) (N) (D) (DP)

11. Percebo as famílias tomando a iniciativa de se engajarem no processo educativo dos seus filhos.

(CP) (C) (N) (D) (DP)

## Modelo *Teachers and Parents as Partners*: Susan Sheridan

O programa *Teachers and Parents as Partners* (TAPP) visa a consolidar parcerias entre pais e professores para ajudar a resolver desafios comportamentais e acadêmicos das crianças. A partir de uma abordagem individualizada, o programa utiliza processos de resolução de problemas e tomada de decisão para fomentar pontos fortes dos alunos, criar um plano destinado a conquistas e monitorar os resultados atingidos. O modelo é baseado em evidências científicas, como os demais que analisamos até aqui. É necessário haver um consultor, designado para trabalhar com pais e professores, com o intuito de atender às necessidades dos alunos. O modelo enfatiza que, rotineiramente, as crianças transitam entre dois ambientes de aprendizagem — a casa e a escola — o que as leva, também, a se relacionarem com dois grupos diferentes de educadores — seus pais e seus professores. Se não houver conexão entre esses dois contextos, as necessidades acadêmicas e comportamentais das crianças correm o risco de ficarem esquecidas, perdidas em meio a comunicações inexistentes. O objetivo do programa é justamente o de preencher essa lacuna, trabalhando para fomentar resultados positivos para os alunos. O processo remete a quatro etapas:

Susan Sheridan é diretora do Centro de Pesquisa sobre Crianças, Jovens, Famílias e Escola de Nebraska (*Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families and Schools*); diretora do Centro Nacional de Pesquisa em Educação Rural (*National Center for Research on Rural Education*), professora da Universidade George Holmes e professora emérita da Willa Cather em Psicologia Educacional. Sua pesquisa sobre parcerias família-escola constitui a base para o TAPP (Professores e Pais como Parceiros), um modelo de serviço que reúne pais, professores e prestadores de cuidados para tratar de preocupações comuns para as crianças. Ela atua como consultora líder da TAPP e oferece treinamento regularmente para escolas e programas de educação infantil na América do Norte.

Identificar e priorizar as necessidades de aprendizagem e comportamentais dos estudantes.

Selecionar objetivos e estratégias a serem utilizadas cooperativamente nos espaços de casa e da escola.

Implementar um plano conjunto de ação em casa e na escola.

Avaliar o plano e monitorar o progresso dos estudantes.

Etapas do TAPP

Fonte: Traduzido e adaptado pela autora a partir de Angell, Witte e Sheridan (2017).

Para dar conta dessas etapas, algumas premissas são de fundamental importância no modelo.

### **CONFIANÇA**

Incluir ativamente as famílias nos processos de tomada de decisão educacionais, a partir do estabelecimento de confiança mútua entre famílias e professores que permita às famílias exercerem um papel ativo de suporte à aprendizagem e ao desenvolvimento de seus filhos.

### **COMUNICAÇÃO DE MÃO DUPLA**

Estabelecer uma comunicação efetiva, de forma que todos os envolvidos possam reciprocamente entender as necessidades e os objetivos traçados. Os pais, assim, podem compreender as expectativas dos professores, ao mesmo tempo em que fornecem a eles conhecimentos importantes sobre seu histórico familiar.

### **TOMADA DE PERSPECTIVA**

Considerar a educação de uma criança a partir de diferentes pontos de vista nos leva a conhecer mais informações sobre ela, o que resulta em decisões mais assertivas e melhores resultados.

### **RESPONSABILIDADE COMPARTILHADA**

Reconhecer que pais e professores podem compartilhar a responsabilidade de resolver problemas em casa e na escola. Ao comunicarem claramente objetivos, estratégias e expectativas aos estudantes se está também trabalhando com a finalidade de obter os melhores resultados.

### **COLABORAÇÃO E COOPERAÇÃO**

Construir bases comuns a partir das quais serão determinadas prioridades, fazendo sempre os ajustes necessários para a obtenção dos melhores resultados.

### **PAPÉIS BEM DEFINIDOS**

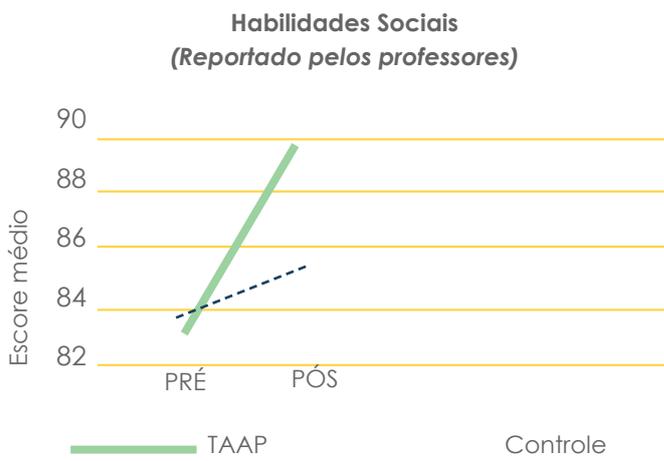
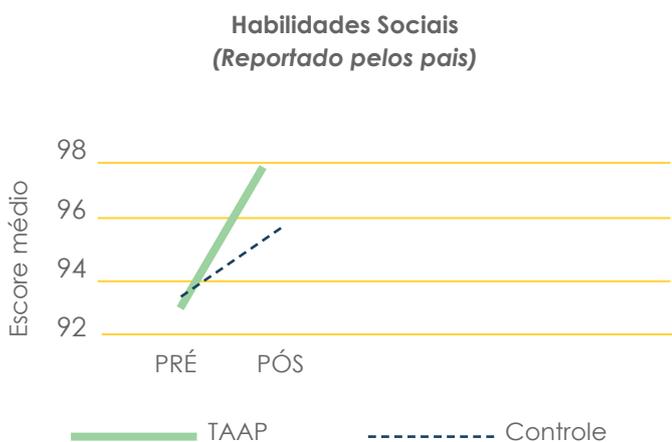
Compreender que os pais são conhecedores das rotinas e combinações domésticas, enquanto os professores conhecem as rotinas e têm suas expectativas pautadas no dia a dia da sala de aula. Outros colaboradores, no entanto, podem sempre agregar experiência para contribuir com avaliação, intervenção e solução de problemas.

Os principais benefícios do programa para as crianças incluem: aprimoramento de desenvolvimento acadêmico e das habilidades sociais; redução nos problemas de comportamento; e maior congruência e consistência entre o ambiente escolar e o ambiente doméstico. Os professores, por sua vez, se beneficiam a partir da melhoria do clima em sala de aula; do estabelecimento de melhores relações com os pais e do aprimoramento de suas habilidades de manejo para com alunos com problemas comportamentais. Por fim, no que tange aos benefícios parentais, constata-se uma melhor comunicação com as crianças e com os professores; atualizações mais frequentes sobre a performance escolar dos filhos; possibilidade de contribuir significativamente para os objetivos escolares traçados e oportunidade de usar estratégias fomentadas pelo modelo com outras crianças.

O programa TAPP possui um longo histórico de pesquisas que comprovam sua eficácia na promoção de competências acadêmicas, comportamentais e socioemocionais dos estudantes, na parceria positiva entre pais e professores e na resolução de problemas e habilidades de gerenciamento de comportamento entre pais e professores. Estudo de larga escala conduzido em 82 salas de aula de anos iniciais, entre 2005 e 2011, concluiu que **os alunos cujos pais e professores participaram do programa demonstraram grande incremento nos comportamentos adaptativos e habilidades sociais** — na visão dos pais e dos professores — em relação àqueles que não participaram do programa (grupo controle).

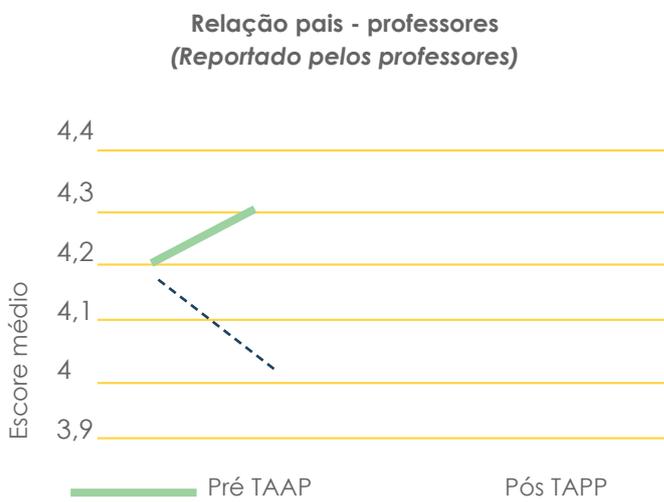
Gráficos de incremento nas habilidade sociais

Fonte: Traduzido e adaptado pela autora a partir de Angell, Witte e Sheridan (2017).



Além disso, esses estudantes demonstraram **redução significativa de comportamentos desafiadores, discussões, acessos de raiva e comportamentos de descumprimento de regras** e combinações no ambiente doméstico, se comparados aos do grupo controle.

Os professores participantes da pesquisa reportaram **melhorias significativas na qualidade das suas relações com os pais de seus alunos**, a partir da participação no programa, se comparados aos professores do grupo de controle — que não participaram do programa.



Gráficos de percepção docente sobre melhoria na relação família- escola  
Fonte: Traduzido e adaptado pela autora a partir de Angell, Witte e Sheridan (2017).

Seguem, a seguir, algumas dicas importantes para implementar o programa.

### FOMENTAR RELACIONAMENTOS

Pais e professores precisam se conhecer mutuamente e trocar informações básicas sobre as características de cada família e da sala de aula.

Focar nas potencialidades dos alunos e nas possibilidades da parceria com as famílias.

### CRIAR FORMAS DE ENGAJAMENTO E DE MANUTENÇÃO DESSA PARCERIA

Encontrar formas de estabelecer engajamento entre pais, professores e estudantes em prol de uma parceria saudável que ajude as crianças a se sentirem valorizadas e importantes.

Empreender esforços para manter o engajamento no decorrer do tempo.

### COMUNICAÇÃO DE MÃO DUPLA

Trocar ideias e informações sobre as crianças.

Certificar-se de que as comunicações são frequentes, claras e que todos têm oportunidades de contribuir com suas ideias.

### ESTRUTURAR OPORTUNIDADES CONSISTENTES PARA APRENDIZAGEM E COMPORTAMENTO

Reforçar os comportamentos positivos tanto em casa como na escola, de forma que a criança perceba a consistência das mensagens e tenha como experimentar oportunidades de aprendizagem nesses espaços.

### COLABORAR PARA ATINGIR OS OBJETIVOS E RESOLVER PROBLEMAS

Pais e professores têm importantes contribuições para auxiliar as crianças quando surge algum problema.

Quando pais e professores trabalham juntos (identificando o problema e criando estratégias), as crianças evoluem com relação aos comportamentos disfuncionais.

Dicas para implementar o TAPP  
Fonte: Adaptado pela autora a partir de Angell, Witte e Sheridan (2017).

## Para refletir...

1) Pense nas relações estabelecidas entre as famílias e a sua instituição de ensino e responda: como você descreveria os aspectos citados a seguir na sua instituição?

Confiança entre famílias e escola

Colaboração e cooperação

Comunicação de mão dupla entre família e escola

Responsabilidade compartilhada

2) Responda as questões a seguir com base em sua experiência na instituição.

QUESTÕES	SIM/NÃO	EXEMPLOS/COMENTÁRIOS
Pais e professores se conhecem e trocam informações básicas sempre que possível?		
Os professores tentam sempre focar nas potencialidades dos alunos e nas possibilidades da parceria com as famílias?		
Os professores/gestores estão sempre buscando formas de estabelecer parcerias com as famílias e os estudantes para ajudarem as crianças a se sentirem valorizadas e importantes?		
Os educadores sempre tentam maneiras novas de manter o engajamento com as famílias no decorrer do tempo?		
As comunicações são frequentes, claras e todos têm oportunidades de contribuir com suas ideias?		
Existem esforços em prol de objetivos comuns, tanto na escola como nas famílias, e isso é facilmente percebido por meio do comportamento dos estudantes?		
Pais e professores consideram que todos têm importantes contribuições para auxiliar as crianças a enfrentar algum problema escolar?		

Percepções da relação família-escola no presente momento

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Angell, Witte e Sheridan (2017).

Os modelos apresentados servem como fontes de inspiração e reflexão, sendo importantes para a compreensão da relação família-escola e sistematização de ações em prol do engajamento. Como já citado, percebem-se inúmeros aspectos que são comuns a todos eles, como o estabelecimento de relações de confiança e respeito, foco nas possibilidades e forças das famílias e estudantes (não apenas nos déficits e falhas), importância de uma comunicação clara e bilateral, bem como de lidar com os diferentes contextos dos quais alunos e professores são provenientes e a necessidade da responsabilidade compartilhada.

.....

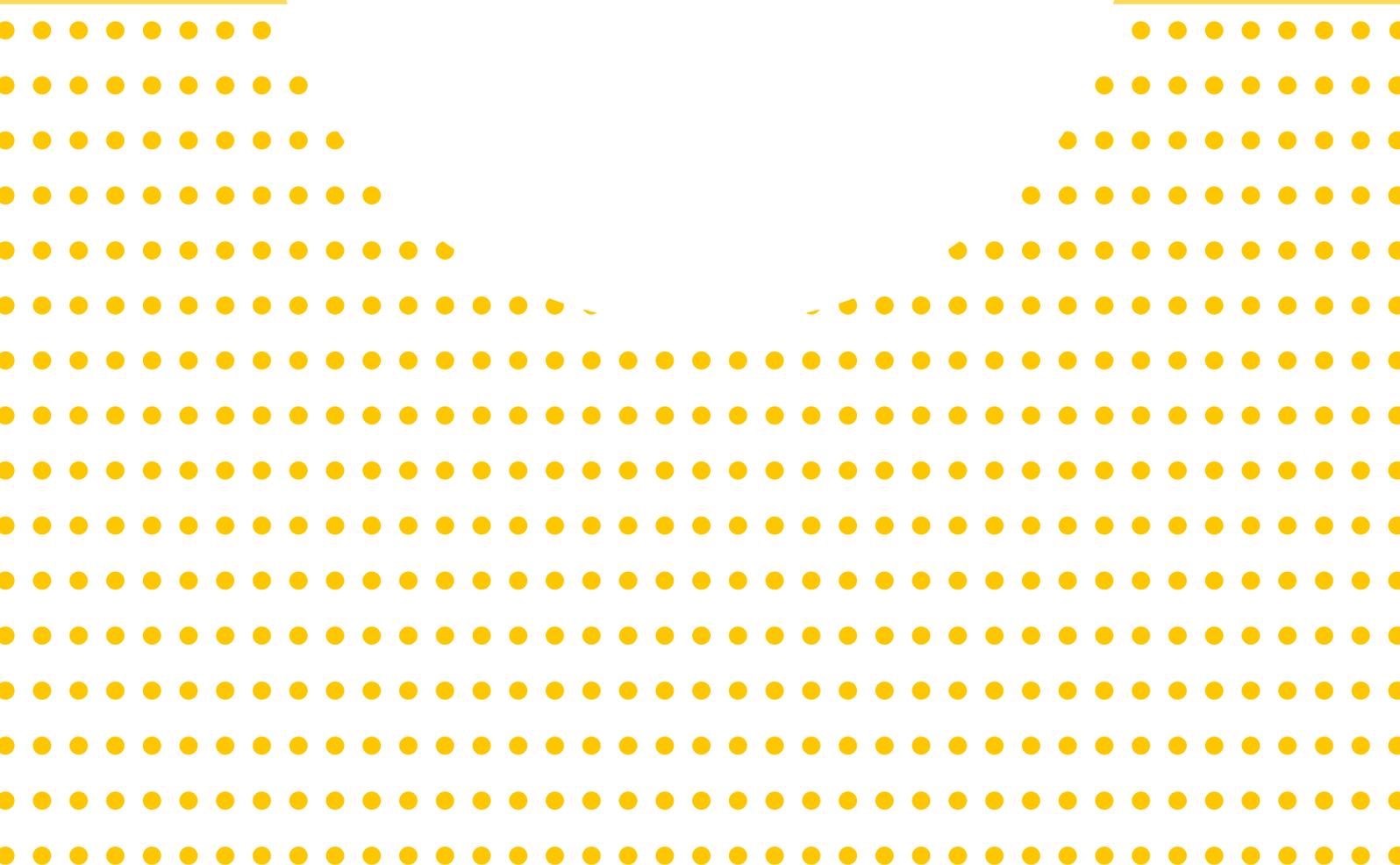
→ Todos esses aspectos serão novamente revisitados no capítulo seguinte, no qual serão sistematizadas ideias para iniciar, desenvolver e acompanhar um programa de parceria, desde a escolha e organização da equipe condutora até a seleção dos objetivos e desafios a serem contemplados a partir das ações de engajamento.

.....

# Capítulo

Proposta de  
intervenção

05



## 5.1 Recapitulando

Até o presente capítulo, aprendemos sobre os principais desafios que existem para a consolidação da parceria família-escola e as possíveis alternativas de encaminhamento desses desafios. Também foi possível conhecer programas bem-sucedidos de intervenção, baseados em evidências, que serviram de inspiração para a proposta que abordaremos a seguir — com destaque especial para o programa desenvolvido pela pesquisadora Joyce Epstein e sua equipe do National Network of Partnership Schools da Universidade Johns Hopkins (EPSTEIN, 2010; EPSTEIN, 2009). Cabe lembrar, no entanto, que alguns fatores são extremamente importantes para a implementação e sucesso dos programas de parceria família-escola.

### ■ Relações de Confiança e Respeito

Abertura é a palavra-chave neste item. Para confiar e respeitar e preciso que família e escola estejam abertas a conhecer, de fato, uma à outra em sua realidade e seu contexto. As escolas precisam conhecer melhor seus alunos e suas respectivas famílias, bem como as famílias e alunos precisam conhecer as realidades de seus professores e da escola como um todo. O conhecimento efetivo evita o surgimento de preconceções baseadas em premissas equivocadas ou estereotipadas, possibilitando o estabelecimento de uma relação genuína de contribuição, empatia e ajuda.

### ● Foco nas potencialidades e possibilidades

É preciso reverter a lógica da comunicação e contato a partir da valorização das falhas, incentivando as famílias a reconhecerem suas potencialidades e possibilidades de contribuição com a escola. Assim, espera-se, também, que as famílias se relacionem com a escola a partir de um viés colaborativo, reconhecendo os esforços de professores e equipe pedagógica e sua importante contribuição na tarefa educativa de seus filhos.

### ▲ Importância da Comunicação

A comunicação deve ser sempre de mão dupla, com escola e família trocando informações para construir juntas a melhor forma de auxiliar os estudantes a partir de um maior conhecimento dos seus contextos. Os comunicados da escola devem ser claros, objetivos e divulgados por meio de diferentes e variados canais, tendo sempre o objetivo final de atingir a todas as famílias. Além disso, é preciso que tanto escola como família trabalhem juntas para otimizar os momentos de compartilhamento e trocas, como as reuniões de pais, por exemplo, transformando-os em espaços fundamentais de diálogo.

### ● Responsabilidade Compartilhada

Um dos pilares que sustenta um programa bem-sucedido de parceria é o compartilhamento de responsabilidades. A educação não é tarefa ou responsabilidade única da escola ou da família, mas sim um espaço compartilhado entre ambas as instâncias, no qual deve prevalecer a cooperação para que o sucesso acadêmico e o sucesso socioemocional sejam satisfatoriamente atingidos, contribuindo para a entrada dos estudantes no mundo adulto. A responsabilidade compartilhada nasce do sentimento de pertencimento e construção colaborativa, daí a importância de as famílias participarem dos processos decisórios da escola, entendendo que também cabe a elas zelar pelas regras e combinações em prol da conquista das metas educacionais desejadas.

Tendo em vista essas premissas, apresentaremos, a seguir, uma proposta de parceria família-escola com todos os passos necessários à sua implementação: definição de um Grupo de Ação (GA) e de seu funcionamento, elaboração e desenvolvimento de metas e avaliação.

Para que se possa desenvolver um programa consistente de parceria é necessário haver um grupo que lidere tais iniciativas, que aqui chamaremos de **Grupo de Ação (GA)**, sendo referência para todos os membros da comunidade escolar. O nome, no entanto, pode variar e ser escolhido por cada instituição. Devemos ter o cuidado de evitar nomes que façam menção apenas aos pais ou às famílias (por exemplo: “*Aproximando Pais/Famílias da Escola*”; ou “*Famílias na Escola*”), pois o objetivo do GA não é ser um programa para pais (ainda que essa possa ser uma das ações do GA), mas uma iniciativa conjunta de trabalho que visa a aprimorar o sucesso dos estudantes a partir da mobilização e do suporte das famílias e outros parceiros. Assim, é necessário um nome que transmita a ideia de um trabalho conjunto entre professores, famílias, estudantes e comunidade (EPSTEIN, 2009). É possível que as escolas desejem conduzir um processo de eleição do melhor nome para o GA, a partir de sugestões coletadas previamente e pré-selecionadas pelo GA. Dessa forma, todos podem participar dessa criação conjuntamente, o que também favorece a divulgação do grupo internamente na comunidade escolar.

O GA, portanto, será o responsável por idealizar, desenvolver, implementar e avaliar ações de parceria pautadas nos objetivos elencados a partir das necessidades da escola. Tais necessidades e metas podem estar relacionadas a desafios acadêmicos e/ou comportamentais/relacionais, ao clima escolar, a melhorias do espaço físico, entre outras possibilidades. O GA não atua de forma integral em todas as pautas e as estratégias

mais eficazes, em outros contextos, nos ensinam que atuações a partir de subcomissões menores, destinadas a tratar tópicos específicos, têm resultados mais efetivos. Ainda assim, a periodicidade dos encontros gerais do GA é extremamente importante para o desenvolvimento, o acompanhamento da implementação e a avaliação das ações de parceria propostas.

## 5.2 Quem faz parte do GA?

- É imprescindível que esse grupo de ação tenha representantes de todos os segmentos da escola: corpo diretivo, coordenação, estudantes, pais, funcionários e, eventualmente, algum membro representante da comunidade em que a escola está inserida.
- Um número razoável de participantes de um GA deve variar entre 6 e 12. Grupos muito grandes podem perder o foco e muito pequenos podem ficar sobrecarregados.
- É necessário avaliar o tamanho da escola e o número de estudantes, pais e funcionários, para que a quantidade de membros seja representativa de cada segmento. Em escolas menores, que oferecem apenas ensino médio, por exemplo, é possível que participe do GA pelo menos um estudante de cada série, um professor representante de cada série e um pai/mãe representante de cada série.
- Os funcionários também devem ser escolhidos conforme a estrutura da escola e os profissionais que compõem seu quadro administrativo, conforme o quadro a seguir.

- Pelo menos um professor de cada nível de ensino que a escola oferece.
- Pelo menos um pai/mãe representando cada nível de ensino que a escola oferece.
- Pelo menos um estudante de cada nível de ensino que a escola oferece.
- Diretor(a) da escola.
- Coordenadores ou assessores.
- Psicólogo ou orientador educacional.
- Outros membros que a escola considere relevante (assistentes sociais, enfermeiros, parceiros da comunidade, ex-alunos).

Participantes do GA

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

### 5.3 Como implementar e definir o funcionamento do GA?

Embora a escolha dos membros de um GA deva se adaptar às características organizacionais de cada escola, a estrutura do GA, uma vez definida, deve permanecer estável, mesmo com a alternância de seus membros. Para isso, é necessário determinar algumas regras de funcionamento que garantirão a continuidade e a sistematicidade do trabalho do grupo (Anexos B e P).

#### 1. DEFINIR OS MEMBROS DO GA

- Todos os membros do GA estão aptos a dar ideias e exercer papel de liderança em diferentes oportunidades dentro do grupo.
- É importante, no entanto, que haja um líder e um vice-líder que sirvam como referência e possam dar assistência às subcomissões, mobilizar a todos, retomar combinações,

coordenar os cronogramas, preparar e coordenar as pautas das reuniões gerais e, constantemente, avaliar os resultados junto ao grupo.

- Mesmo que o diretor participe do GA, é interessante que ele não assuma o papel de líder ou vice-líder, deixando essa tarefa a cargo de algum professor em parceria com um familiar, ou a algum coordenador. Em última instância, o diretor será sempre o principal responsável pelo projeto, já que se trata de uma iniciativa da escola, mas poder compartilhar esse lugar de liderança dentro do GA com outros membros é uma forma interessante de fomentar o surgimento de novos líderes.

#### 2. DEFINIR AS SUBCOMISSÕES DO GA

- Como já foi sinalizado, evidências demonstram que a existência de subcomissões auxilia na dinamização, no desenvolvimento e na implementação das ações definidas pelo GA, de forma a dar conta dos objetivos traçados pelo grupo.

- As subcomissões podem ser divididas de acordo com o que o GA considerar mais relevante (podem ser seccionadas de acordo com as metas, por exemplo, como veremos a seguir). Podem ser grupos de cunho permanente ou temporário, este último surgindo para dar conta de alguma necessidade eventual ou não prevista inicialmente pelo GA. As subcomissões assumirão a responsabilidade pelo planejamento, pela condução, pela busca por recursos e auxílio, pela delegação de tarefas, pela divulgação de suas ações e resultados e pela avaliação das conquistas de seu trabalho.

- É importante que cada subcomissão também designe um líder para ser o coordenador dos trabalhos, sendo ele o responsável por articular o grupo, cobrar prazos, manter o foco de todos e reportar ao GA a situação das ações empreendidas.

### 3. DEFINIR A PERIODICIDADE DOS ENCONTROS DO GA

---

- A definição dos encontros do GA precisa ser realista com o dia a dia e se adequar às possibilidades escolares, fazendo sentido para cada comunidade.
- Recomendamos, porém, que as reuniões de todo o grupo sejam, pelo menos, mensais, e tenham a duração aproximada de até 2 horas, tempo necessário para dar conta das atualizações e pautas definidas pelos líderes.
- As subcomissões, no entanto, devem definir a periodicidade de seus encontros de forma a atender suas necessidades, garantindo que as atividades e ações pelas quais ficaram responsáveis sejam satisfatoriamente desenvolvidas e implementadas. É provável que os encontros das subcomissões ocorram em frequência maior do que os encontros do GA.

### 4. DEFINIR LOCAL E HORÁRIO DAS REUNIÕES GERAIS

---

- É importante que o GA decida o melhor local e o melhor horário para os encontros de seus componentes. Como as reuniões gerais tendem a ser mais espaçadas do que as reuniões das subcomissões, a presença de todos os membros se faz muito relevante. O horário, portanto, deve ser adequado a todos e o local de fácil acesso também — se for possível, realizá-las na escola, espaço comum a todos os componentes do GA.
- É possível que os membros do GA optem por fazer reuniões gerais on-line, o que também é uma opção válida. O importante é garantir a participação de todos nesse momento.
- O líder e vice-líder do GA devem ser os responsáveis pela reserva do espaço definido para a reunião e por avisarem aos membros sobre o encontro, com a antecedência necessária à organização de todos. São eles, também, os responsáveis por convidar e viabilizar a participação de algum membro externo ao GA, caso haja a necessidade, bem como assegurar que, na ausência de algum componente da equipe, todas as informações tratadas no encontro lhe sejam disponibilizadas.
- O registro dos encontros pode ocorrer em um formulário de atas (físico ou on-line), deixando documentada, assim, a evolução da atuação do GA ao longo do tempo.

## 5. DEFINIR FORMAS DE COMUNICAÇÃO DO GA

- Afora os momentos de reuniões, o GA precisa decidir qual a forma mais eficaz de garantir a comunicação entre seus membros. Para isso, devem definir se a comunicação do dia a dia se dará por meio de grupo de e-mails, redes sociais, ou alguma outra forma que optem por ser a mais conveniente para todos os envolvidos.

## 6. DEFINIR COMO AS AÇÕES DO GA SERÃO DIVULGADAS

- Dar visibilidade às ações empreendidas é fundamental para promover o programa de parceria e, para tal, é necessário que o GA designe alguns membros para que cuidem da divulgação de planos, atividades e progresso das atividades, pois, dessa forma, toda a comunidade escolar pode se apropriar, participar e apoiar as iniciativas.
- A divulgação pode se dar por intermédio de diferentes canais: boletins online, cartazes pela escola, site, pôsteres, comunicados, redes sociais ou qualquer outro formato que seja relevante, de fácil acesso e largo alcance aos membros da comunidade escolar.
- A elaboração de um relatório anual, com metas definidas e andamento/cumprimento de cada objetivo proposto também é uma forma de divulgar o trabalho realizado. Esse relatório pode ser disponibilizado em diferentes formatos e em diferentes canais, a fim de atingir a todos os públicos (famílias, estudantes, funcionários, comunidade).

## 7. DEFINIR CANAL DE SUGESTÕES E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

- Como o GA tem o objetivo de envolver toda a comunidade escolar em ações direcionadas que promovam a parceria visando ao aprimoramento da aprendizagem, a criação de um canal para receber sugestões e comentários sobre as ações implementadas é de grande ajuda para conhecermos os impactos do alcance do projeto e se, de fato, está conseguindo cumprir sua função.
- Realizar reuniões do GA com grupos de representantes dos estudantes, dos professores, dos pais e dos funcionários também é uma forma de coletar informações, ideias e sugestões para melhorias e aprimoramentos dos planos e ações, além de possibilitar o surgimento de outras lideranças, não vinculadas ao GA, mas que, posteriormente, podem pleitear uma vaga e dar continuidade aos trabalhos. Dessa forma, as lideranças seguem em permanente renovação.

## 8. DEFINIR O TEMPO DE PERMANÊNCIA DOS MEMBROS DO GRUPO

- É importante e necessário que haja alternância nas eleições para novos membros — o que garantirá a continuidade dos trabalhos, sem que os membros mudem todos de uma só vez.
- Quando se trata dos componentes do grupo que exercem cargos na instituição (diretor, coordenadores, assistentes, psicólogos, entre outros funcionários, consideramos três anos de participação um tempo razoável para o desenvolvimento de um trabalho consistente,
- Os demais componentes (alunos, pais, membros da comunidade, ex-alunos) podem também ser eleitos a cada três anos ou, a fim de que mais estudantes e familiares possam contribuir, há a possibilidade de serem trocados a cada dois anos.

## 5.4 Como definir as metas do GA?

As metas são o ponto de partida do trabalho de parceria desenvolvido pelo GA. É a partir delas que serão propostas as ações de engajamento — sempre com o intuito de aprimorar aspectos acadêmicos, não acadêmicos ou vinculados ao espaço e clima institucional. Vamos entender melhor do que trata cada um desses aspectos.

### ACADÊMICOS

As metas acadêmicas estão diretamente relacionadas à aprendizagem e ao desempenho dos estudantes em algum componente curricular ou assunto específico. É possível, por exemplo, que se deseje aprimorar o desempenho ou as habilidades dos alunos em matemática ou redação — a partir da constatação de que os estudantes da escola não têm obtido bons resultados nessas áreas (constatação baseada em evidências, percepções e avaliações internas e externas à escola).

### NÃO ACADÊMICOS

Metas não acadêmicas estão relacionadas a aspectos que envolvem comportamentos, atitudes, relacionamentos e outras situações escolares que não vinculadas ao desempenho acadêmico de forma direta — mas que podem exercer algum tipo de influência indireta. Pode ser que uma escola enfrente problemas com o excesso de faltas e pontidão dos estudantes, com o relacionamento entre professores e alunos, com comportamentos de *bullying*, ou apresente dificuldades em realizar as transições de fases e etapas de ensino (passagem dos alunos da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental; dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental; e, finalmente, o ingresso no ensino médio).

### ESPAÇO E CLIMA INSTITUCIONAL:

Essas metas são direcionadas a qualificar algum aspecto físico da instituição que esteja

fazendo falta e possa trazer benefícios à comunidade escolar, como, por exemplo, pintura de uma quadra poliesportiva, melhoria da segurança e do controle de entrada de pessoas, aquisição de equipamentos, etc. Pode envolver, também, ações que visem a melhorar o clima institucional, de forma a deixá-lo mais convidativo às famílias, aos alunos e aos funcionários, ou à própria comunicação escolar.

É importante que as metas sejam definidas para serem desenvolvidas no tempo de um **ano letivo**. Sugere-se, também, baseado em evidências do que já deu certo em outros locais (EPSTEIN, 2009), que se defina **quatro grandes metas** para o ano:

- duas acadêmicas;
- uma não acadêmica;
- uma relacionada ao espaço e ao clima institucional.

Conforme o GA vai ganhando experiência e destreza no trabalho conjunto, é possível que as metas possam aumentar e, também, que se possa definir alguma meta de longo prazo, ou seja, que possa ser desenvolvida em 2 ou 3 anos — por exemplo a construção ou a organização gradual de algum espaço específico necessário à instituição (como um laboratório ou sala de recursos diversos) ou implementação de algum projeto destinado a atender os estudantes em alguma necessidade específica (como implementação de um curso de teatro, grupo musical ou aulas de tecnologia no turno oposto ao das aulas).

As metas definidas deverão ficar a cargo de subcomissões específicas, ou seja, haverá uma subcomissão para cada meta estabelecida. Cada subcomissão deverá eleger um líder para coordenar os trabalhos, os prazos, as execuções e a comunicação do grupo (Anexos C, D, E, F, G e Q).

Sempre que possível, aplicar os Seis Tipos de Envolvimento, propostos por Epstein (2010) e descritos no capítulo 2, para planejar as ações de cada meta estabelecida.

Os Seis Tipos de Envolvimento garantem que diferentes formas de engajamento sejam contempladas, dando a possibilidade de se atingir mais pessoas e efetivar parcerias a partir de diferentes formas de colaboração (Anexo A).

## VEJAMOS UM EXEMPLO

Supondo que o GA tenha definido uma meta não acadêmica de melhorar o relacionamento e a empatia entre os estudantes de ensino médio. Os objetivos poderiam ser:

- 1) melhorar a comunicação e o respeito entre os estudantes;**
- 2) promover momentos de maior interação e parceria entre os estudantes, para que se conheçam melhor e descubram afinidades;**
- 3) coibir ações de desrespeito entre os estudantes.**

Vejamos como as ações e atividades poderiam ser encaminhadas a partir dos **Seis Tipos de Envolvimento**.

### TIPO 1 - Parentalidade

Organizar rodas de conversa com os pais sobre características do comportamento adolescente e sua forma de agir com os pares; promover palestra com especialista sobre comportamento, disciplina e manejo das situações desafiadoras dessa faixa etária.

### TIPO 2 - Comunicação

Realização de encontros com as turmas para debater o tema; reconhecer os alunos que demonstram empatia, respeito e solidariedade para com os demais e transmitir esse reconhecimento às famílias; trabalhar com os alunos sobre as diferenças, a partir de atividades onde possam se conhecer melhor (rodas de conversa, dinâmicas integrativas, etc.).

### TIPO 3 - Voluntariado

Recrutar voluntários que possam auxiliar a fomentar a interação e parceria entre estudantes de diferentes séries a partir de temas de interesse que os aproxime (conversas e workshop sobre música, relacionamentos, esportes, cinema, etc.).

### TIPO 4 – Aprendizagem em Casa

Informar aos pais as ações que estão sendo realizadas na escola e solicitar sua colaboração para abordar o tema em casa com os filhos; sugerir filmes que possam ser assistidos e posteriormente discutidos em família nos quesitos valores e respeito; solicitar registro do debate sobre o filme para que possa ser compartilhado em sala de aula com os colegas.

### TIPO 5 – Tomada de Decisão

Reuniões de pais, professores e coordenadores para discutir possíveis formas de valorização dos comportamentos desejados, bem como encaminhamentos de situações que ainda perdurarem com relação à falta de respeito entre os estudantes.

### TIPO 6 – Colaboração com a Comunidade

Encontrar parceiros ou entidades locais que possam falar com os estudantes sobre o tema sob diferentes aspectos, como por exemplo, possíveis impactos de determinados comportamentos (desejados e indesejados) na construção e desenvolvimento de carreira; possíveis impactos emocionais e de saúde, na vida adulta, de situações de desrespeito vividas na adolescência.

Cabe mencionar que não é necessário que ações sejam sempre desenvolvidas para os Seis Tipos de Envolvimento. Por vezes, algumas metas terão apenas ações relacionadas a três dos seis Tipos, por exemplo. O importante é que todos os Tipos possam ser contemplados nas diferentes metas definidas pelo GA, pois, como já foi mencionado, eles dão oportunidades para diferentes formas de suporte e engajamento das famílias com as ações do programa de parceria.

## 5.5 Como avaliar as metas definidas pelo GA?

Um dos aspectos mais importantes de qualquer programa de intervenção é a avaliação. A avaliação é a possibilidade de refletir sobre as ações empreendidas, elencando os pontos positivos e os aspectos bem-sucedidos, bem como os aspectos negativos e os desafios que surgiram no decorrer do processo. Tal reflexão possibilita repensar e corrigir ações. Estudos demonstram que quando o GA dedica tempo para avaliar suas ações, as escolas ficam mais propensas a melhorar a qualidade de seu programa de parceria como um todo, utilizando os resultados como base para aprimorar as ações e atividades que serão conduzidas no ano seguinte (EPSTEIN, 2009).

A avaliação não deve ser entendida como um simples julgamento das ações (em termos de “boas” ou “ruins”), mas ser uma ferramenta que auxilia o GA a verificar, ao final de um ano de atividades, o que funcionou, o que pode ser aprimorado, o que deve ser removido do programa (por não ter feito sentido) e o que pode ser acrescentado. Frente à frustração de uma avaliação não tão positiva dos resultados de alguma ação, é comum que se pense em começar tudo novamente do zero, mas é preciso que o olhar da análise não seja tão taxativo ao ponto de não considerar o que funcionou — ainda que tenham sido poucos aspectos — para fortalecer e aprimorar as ações.

A avaliação deve ser realizada periodicamente com todos os segmentos participantes das ações/atividades propostas, ou seja, todos os membros da comunidade escolar. É interessante que seja realizada de forma mais completa anualmente, mas é possível que, na metade do ano, o GA opte por fazer uma avaliação com uma amostragem

menor de indivíduos, a fim de verificar se o programa está atingindo seus objetivos. Tal ação pode ser conduzida a partir da condução de pequenos grupos focais, com representantes de professores, pais e estudantes de todas as etapas de ensino oferecidos pela instituição, bem como funcionários de diferentes setores da escola. Nesses grupos, o objetivo deve ser compreender como essa amostra de componentes, convidados a participar, está percebendo a realização das ações do GA em prol da parceria família-escola com relação às metas predefinidas. É possível que, ao ouvir outros membros da comunidade escolar, que não estão diretamente envolvidos com algum papel de liderança (formais e informais), surjam ideias ou sugestões que possibilitem uma correção de rota ainda dentro do prazo estipulado do planejamento.

### Para avaliações de meio de ano (Anexos H a M; Anexo R) devemos:

- organizar a condução de 2 ou 3 grupos focais (cada grupo pode ser conduzido por 2 ou 3 membros do GA). É possível organizar os grupos de duas maneiras distintas;

**1)** cada um dos três grupos avaliará uma das metas estabelecidas (suas atividades, organização e condução): um grupo debaterá sobre as metas acadêmicas; outro sobre a meta não acadêmica; e um último sobre a meta relacionada ao espaço e clima institucionais. (Anexos H, I, e J);

**2)** cada grupo debaterá sobre todas as metas, mas, nessa opção, os grupos serão segmentados por participantes, ou seja, um grupo terá apenas estudantes, outro grupo terá apenas familiares e um terceiro terá professores e funcionários como participantes. (Anexos K, L e M).

- Convidar para compor os grupos:

1) participantes que, prioritariamente, não estejam exercendo nenhum cargo de liderança na escola;

2) que representem o grupo de professores, de pais, de estudantes de todas as etapas de ensino oferecidas pela escola;

3) que representem os funcionários de diferentes segmentos da instituição.

- É importante que o grupo não seja tão grande e nem tão pequeno, para que todos os participantes possam opinar e contribuir com suas percepções, garantindo o fluxo adequado de condução de cada item de avaliação. O ideal é que cada grupo tenha entre 10 e 16 participantes.

- Elaborar as perguntas que servirão de base para o debate.

- Definir data, hora e local para a condução de cada grupo (que deve ter em torno de 2 horas de duração).

- Definir como se dará o registro das informações (vídeo, áudio, anotações de tópicos).

- Após a condução dos grupos, realizar uma reunião de avaliação com todo o GA, a fim de encaminhar o que foi trazido e analisar junto às subcomissões o que pode ser aprimorado nas atividades de cada meta estabelecida.

As avaliações de final de ano devem ser, na medida do possível, endereçadas a todas as pessoas da comunidade escolar. Quanto mais pessoas responderem, melhor será a percepção do GA com relação às ações empreendidas. A forma on-line é a mais indicada, pois permite que o questionário avaliativo seja respondido de forma breve

e por meio de qualquer dispositivo conectado à internet.

É possível que as escolas também deixem algum computador ou celular disponível para que as famílias sem acesso facilitado à rede possam contribuir, respondendo ao questionário a partir da estrutura oferecida pela escola. A forma on-line também garante maior agilidade no levantamento das respostas, já que é possível utilizar diferentes ferramentas de compilação de dados. Entretanto, caso o modelo on-line não seja possível ou adequado a alguma comunidade escolar, a avaliação pode ser realizada em papel, lembrando apenas que posteriormente haverá o trabalho extra de se compilar as respostas em um único material — tarefa que deverá ser empreendida pelo GA.

#### Para avaliações de final de ano (Anexos N e R) devemos:

- definir o meio a partir do qual as informações serão coletadas (on-line ou papel) e como se dará o tratamento posterior dos dados (compilações de respostas, ferramentas necessárias, etc.);

- definir o período de realização da avaliação. É indicado que se pense em um período estendido, variando entre 5 a 10 dias;

para que toda comunidade escolar tenha tempo de responder no momento que cada um julgar mais adequado.

- divulgar com antecedência e por meio de diferentes canais (circulares, sites, e-mails, cartazes, redes sociais) o período e a forma de acesso à avaliação, motivando a todos para responder e ressaltando a importância da participação nesse momento para o aprimoramento constante do projeto de parceria encabeçado pelo GA.

- Elaborar as perguntas que irão compor o questionário, focando claramente naquilo que se deseja avaliar. Se for interessante para a escola, é possível (e indicado) elaborar questionários diferentes para cada segmento (estudantes, pais/famílias, professores e funcionários), a fim de coletar informações mais direcionadas ao que se deseja avaliar com cada grupo. Segue algumas dicas para a elaboração do questionário (EPSTEIN, 2009):

- 1) Ter o cuidado de elaborar questões claras e não fazer questionários muito longos.

- 2) É aconselhado que a maior parte das perguntas esteja no formato de escala, com respostas que tenham gradações de concordância, ou, se for pertinente, com respostas de múltipla escolha.

- 3) Perguntas com respostas Sim/Não devem ser evitadas, pois não permitem o acesso a gradações, ou seja, não é possível aferir o quanto a pessoa gosta ou não de algo, ou qual a frequência que ela participou ou não das ações propostas.

- 4) É possível elaborar algumas perguntas abertas e, nesses casos, estipular espaço suficiente para que as respostas sejam escritas.

- 5) Os questionários, independentemente de serem realizados on-line ou por escrito, devem assegurar o anonimato dos respondentes. Da mesma forma, é importante informar de que maneira os dados serão utilizados posteriormente à coleta.

- Após o período de avaliação, o GA deve destinar tempo para trabalhar na compilação dos dados coletados e na discussão dos resultados das avaliações, elencando mudanças necessárias ao projeto do ano seguinte.

- Após a compilação e análise dos dados, é importante dar um breve retorno para a comunidade escolar, sintetizando o trabalho

desenvolvido, as ações implementadas, a avaliação realizada e algumas possíveis diretrizes/resoluções para o ano seguinte. Dessa forma, todos tomarão ciência e poderão acompanhar o processo de desenvolvimento do GA e das atividades/ações para promover a parceria e a melhoria do processo de aprendizagem dos estudantes.

Também ao final do ano, o GA precisa escrever seu relatório final e fazer uma avaliação e autoavaliação de sua atuação com relação ao que fora proposto na descrição das metas — objetivos propostos e atividades conduzidas para atingi-los. Tais avaliações servirão de base para a elaboração das metas do ano seguinte, incorporando as sugestões e aprimorando o que for necessário (Anexo N).

Como forma de incentivar e divulgar o programa de parceria, é importante que se destine um momento, ao final do ano letivo, para celebrar as conquistas e apresentar as atividades e ações que foram bem sucedidas, bem avaliadas e trouxeram importantes resultados e aprimoramentos aos estudantes, comunidade escolar e instituição como um todo. Isso pode ser feito em um evento aberto a toda comunidade escolar e/ou por meio de algum material encaminhado a todos (on-line ou impresso). O reconhecimento é uma fonte importante de motivação para todos e reforça o sentimento de pertencimento e a consciência de que o trabalho em parceria só pode ocorrer, e ser bem-sucedido, quando realizado a muitas mãos.

Um último aspecto a ser mencionado remete à importância de publicar, sempre que possível, ou pensar estratégias criativas para difundir as ações bem sucedidas de parceria para além do contexto escolar. Assim, é possível inspirar outras instituições escolares a trabalhar em prol da parceria, contribuindo para o desenvolvimento de seus alunos no processo educacional.

# Referências

ALVES, Paola B. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados - Resenha. Porto Alegre, **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 10, n. 2, ago./1997.

ANGELL, Samantha R.; WITTE, Amanda L.; SHERIDAN, Susan M. **Teachers and Parents as Partners: a summary of two randomized controlled trials**. Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families & Schools. 2017, 27p.

AUSTRALIAN GOVERNMENT. **Family - School Partnerships Framework: a guide for schools and families**. Department of Education, Employment and Workplace Relations, 2012.

BHERING, Eliana; SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. A relação Escola-Pais: um modelo de trocas e colaboração. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 191-216, mar. 1999.

BIÁZZIO, Solange Cachimiro F.; LIMA, Paulo Gomes. A participação da família no projeto político-pedagógico da escola. **Educere et Educare**, v. 4, n. 7, p. 373-385, jan./jun., 2009.

BRASIL. **Decreto n. 9765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Brasília, DF, 11. abr. 2019. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431) Acesso em: 18 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 10502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE). Brasília, DF, 30 set. 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm) Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF, 20. dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Lei n. 10172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF, 9. jan. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm) Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Secretaria Nacional da Família. Fatos e Números: arranjos familiares no Brasil**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/observatorio-nacional-da-familia/fatos-e-numeros/ArranjosFamiliares.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CAMPOS, Alexandra R. Família e escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro. **Revista Vertentes**, São João del-Rei, v. 19, n. 2, p. 1-17, 2011.

CAVALCANTE, Roseli Schultz C. Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 2, n. 2, p.153-160, 1998.

COLLI, Daniel R.; LUNA, Sérgio, V. Práticas de integração Família-Escola como preditores do desempenho escolar de alunos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, 2019, 13p.

DE BRUÏNE, Erica J.; WILLEMSE, T. Martijn; D'HAEM, Jeanne [et al]. Preparing teacher candidates for family-school partnerships. **European Journal of Teacher Education**, v. 37, n. 4, p. 409-425, 2014.

DESLANDES, Rollande. A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes. **Aula Abierta**, Oviedo, v. 48, n. 1, p. 11-18, jan./mar. 2019.

DUSI, Paola. The family-school relationships in Europe: A research review. **CEPS Journal**, v. 2, n. 1, p. 13-33, ago. 2012.

EPSTEIN, Joyce. L. **School, Family and Community Partnerships: your handbook for action**. California: Corwin Press, 2009.

EPSTEIN, Joyce. L. **School, Family and Community Partnerships: preparing educators and improving schools**. Boulder: Westview Press, 2010.

FEVORINI, Luciana Bittencourt; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. O envolvimento da família na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório com pais das camadas médias. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 28, p. 73-89, jan./jun. 2009.

GARCIA, Clarice. A. A.; SOUZA, Fabiana. C. de. A relação família-escola através dos tempos. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 4, p. 59- 74, mai. 2017.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. A família e a educação: uma perspectiva da interação família-escola. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n.1, p. 134-139, 1990.

HILL, Nancy E.; TAYLOR, Lorraine C. Parental school involvement and children's academic achievement. **Current Directions in Psychological Science**, v. 13, n. 4, p. 161-164, ago. 2004.

HENDERSON, Anne T.; MAPP, Karen, L. **A new wave of evidence: the impact of school, family and community connections on student achievement. Annual Synthesis**. SEDL - advancing research, improving education. National center for family & community connections with schools. Austin, 2002.

LEWIS, Amanda E.; FORMAN, Tyrone A. Contestation or Collaboration? A Comparative Study of Home-School Relations. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 33, n. 1, p. 60-89, mar. 2002.

LIMA, Larissa de E.; CARVALHO, Angelita A. de.; SILVA, Denise B. do N. Arranjos familiares e desempenho escolar de alunos de 5º e 9º anos no Brasil em 2015. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Belo Horizonte, v. 38, n. 1-2-3, 2021.

LIMA, Tarcila Barboza H.; CHAPADEIRO, Cibele Alves. Encontros e (des)encontros no sistema família-escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 493-502, set./dez, 2015.

MAPP, Karen L.; KUTTNER, Paul, J. **Partners Education in A Dual Capacity-Building Framework for Family-School Partnerships**. SEDL, U.S. Department of Education, 2013.

MARCONDES, Keila Hellen B.; SIGOLO, Sílvia Regina R. L. Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola? **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 51, p. 91-99, 2012.

MARTÍNEZ-CERÓN, Ginés. Sombras y luces de la relación familia y escuela. In: ESCUDERO MUÑOZ, Juan Manuel [et al.] (org.) **Sistema educativo y democracia**. Madrid: Octaedro, 2005

ORELL, Miina; PIHLAJA, Päivi. Cooperation between Home and School in the Finnish Core Curriculum 2014. **Nordic Studies in Education**, v. 40, n. 2, p. 107-128, 2020.

PAULA, Andréia Cristina Rezende R. de; NAVES, Marisa Lomônaco de P. O estresse e o bem-estar docente. **Boletim Técnico do Senac**, v. 36, n. 1, p. 61-71, jan/abr, 2010.

POLONIA, Ana. da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das Relações entre Família e Escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

PUSHOR, Debbie. Are Schools Doing Enough to Learn About Families? In: MARSH, Monica M.; TURNER-VORBECK, Tammy. **(Mis)Understanding Families**. New York: Teachers College Press, 2010, p. 4-16.

RESENDE, Tânia de F.; SILVA, Gisele, F. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; ANDRADE, Antonio dos Santos. A Assimetria na Relação entre Família e Escola Pública. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, p. 385-394, jan. 2006.

SARAIVA-JUNGES, Lisiane A.; WAGNER, Adriana. A Relação Família-Escola sob a ótica de professores e pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 739-772, 2013.

SARAIVA-JUNGES, Lisiane, A.; WAGNER, Adriana. Os estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), p. 114-124, 2016.

SILVA, Célia N.; ANASTÁCIO, Sílvia Maria G. O descompasso entre a função parental e a dupla carreira dos pais. In: MOREIRA, Lúcia V. de C.; CARVALHO, Ana Maria A. **Família e Educação: olhares da psicologia**. São Paulo: Paulinas, 2008, p. 197-208.

TORNARÍA, María del L.; WAGNER, Adriana; SARAIVA-JUNGES, Lisiane A. **La Colaboración entre Familias y Escuelas: una guía para docentes**. Montevideo: Imagro, 2015.

VILLAS-BOAS, Maria Adelina. **A relação Escola-Família-Comunidade inserida na problemática da formação de professores**. s.d. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf> Acesso em: 5 out. 2021.

WAGNER, Adriana; TORNARÍA, María del Luján; SARAIVA-JUNGES, Lisiane A. [et al.]. Los docentes frente a las demandas de las familias: aproximando contextos. **Reveduc**, São Carlos, v. 13, n. 2, p. 600-618, mai./ago., 2019.

WAGNER, Adriana; TRONCO, Cristina; ARMANI, Ananda Borgert. Os desafios da família contemporânea: revisitando conceitos. In.: WAGNER, Adriana [et al.] (org.). **Desafios Psicossociais da Família Contemporânea: Pesquisa e Reflexões**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 19-35.

WILLEMSE, T. Martijn; THOMPSON, Ian; VANDERLINDE, Rubem [et al.]. Family-school partnerships: a challenge for teacher education. **Journal of Education for Teaching**, v. 44, n. 3, p. 252-257, abr. 2018.

# Anexos

## ANEXO A – IDEIAS REFERENTES AOS SEIS TIPOS DE ENVOLVIMENTO

	EXEMPLOS DE AÇÕES
<b>TIPO 1: PARENTALIDADE</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Informações sobre o desenvolvimento das crianças e adolescentes</li><li>❖ Cursos para pais</li><li>❖ Grupos de debate</li><li>❖ Como organizar alguns aspectos domésticos para auxiliar na aprendizagem</li><li>❖ Recursos para auxiliar os pais (vídeos, newsletter, sites, etc.)</li></ul>
<b>TIPO 2: COMUNICAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Informações claras sobre os aspectos da avaliação (notas, boletins, recuperações, testes)</li><li>❖ Informações claras sobre aspectos burocráticos (horários, uniformes, recreios, currículo escolar, contatos, etc.)</li><li>❖ Contatos também para aspectos positivos e destaques</li><li>❖ Informações sobre cursos, atividades escolares, calendário social e esportivo</li></ul>
<b>TIPO 3: VOLUNTARIADO</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Pesquisas para identificar interesses, habilidades e disponibilidade para participação em diferentes momentos</li><li>❖ Treinamento de voluntários</li><li>❖ Central de encontros dos voluntários</li><li>❖ Diferentes formas de ser um voluntário</li><li>❖ Marcar atividades em momentos diferentes para que todos possam participar</li></ul>
<b>TIPO 4: APRENDIZAGEM EM CASA</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Informações sobre habilidades necessárias para ajudar os filhos em casa</li><li>❖ Auxílio sobre como as famílias podem monitorar e discutir sobre o trabalho da escola com os filhos</li><li>❖ Informações sobre os conteúdos que estão sendo trabalhados para que os pais possam direcionar comentários ou possíveis formas de auxílio</li><li>❖ Calendários de atividades</li><li>❖ Prover informações para as famílias auxiliarem os estudantes com questões acadêmicas, preparação para a universidade, etc.</li><li>❖ Deveres de casa interativos</li></ul>
<b>TIPO 5: TOMADA DE DECISÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Participação dos pais em diferentes fóruns ou comitês deliberativos da escola</li><li>❖ Conectar todas as famílias aos representantes de pais para que sirvam como canal de comunicação e coleta de opiniões</li><li>❖ Utilização de pesquisas que coletem opiniões e ideias dos pais sobre diferentes tópicos — auxiliando a escola na tomada de decisões e desenvolvimento de projetos</li></ul>
<b>TIPO 6: COLABORAÇÃO COM A COMUNIDADE</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Informações sobre possibilidades na comunidade (estágios, empregos, programas de saúde, etc.)</li><li>❖ Trabalho em conjunto com parceiros locais para aprimorar aspectos da aprendizagem dos estudantes</li><li>❖ Interação com ex-alunos</li><li>❖ Auxílio à comunidade a partir de ideias e trabalho dos estudantes e famílias</li><li>❖ Escola aberta, recursos à disposição da comunidade</li></ul>

## ANEXO B – QUADRO DE COMPONENTES E ORGANIZAÇÃO DO GA

ESCOLA (Inserir nome da escola)			
GA (Inserir nome escolhido para o GA)			
NOME	FUNÇÃO	CONTATO (E-MAIL/CELULAR)	PERMANÊNCIA
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
<b>LÍDER</b>			
<b>VICE - LÍDER</b>			

Existem outras pessoas que deveriam ser convidadas a participar do GA?

.....

.....

.....

**Sobre as reuniões e a organização do GA:**

Qual será a frequência? .....

Quais serão os dias? .....

Onde será? .....

Qual será o horário? .....

## ANEXO C – QUADRO DE METAS DO GA

### PLANEJAMENTO ANUAL — GA *(Inserir nome escolhido para o GA)*

<b>META 1 – Acadêmica:</b>	<b>META 2 – Acadêmica:</b>	<b>META 3 – Não acadêmica:</b>	<b>META 4 – Espaço e clima escolar:</b>
<b>Subcomissão responsável:</b> ❖ ❖ ❖ ❖	<b>Subcomissão responsável:</b> ❖ ❖ ❖ ❖	<b>Subcomissão responsável:</b> ❖ ❖ ❖ ❖	<b>Subcomissão responsável:</b> ❖ ❖ ❖ ❖
<b>Líder da subcomissão:</b> ❖	<b>Líder da subcomissão:</b> ❖	<b>Líder da subcomissão:</b> ❖	<b>Líder da subcomissão:</b> ❖
<b>Atividades previstas para o ano</b> ❖ ❖ ❖ ❖ ❖ ❖			

### Anotações

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## ANEXO D – DESCRIÇÃO DETALHADA DAS AÇÕES POR METAS (META 1 – ACADÊMICA)

### PLANEJAMENTO ANUAL GA

#### META 1 – Acadêmica: *(título)*

DESCRIÇÃO E JUSTIFICATIVA:

PRINCIPAIS OBJETIVOS (Resultados a serem atingidos):

Ações a serem desenvolvidas:

ATIVIDADE	RECURSOS/MATERIAIS NECESSÁRIOS	DIVULGAÇÃO	PÚBLICO-ALVO	DATA PREVISTA PARA A EXECUÇÃO	RESPONSÁVEIS
(Descrever brevemente a ação a ser implementada)	(Descrever os recursos materiais e humanos que serão necessários para realizar a ação)	(Descrever como ocorrerá a divulgação da ação para o público-alvo e para a comunidade como um todo)	(Descrever a quem a ação pretende contemplar: ex.: <i>famílias e estudantes de 6º a 9º anos</i> )	(Descrever quando ou em que períodos a ação vai acontecer – início e término)	(Definir os responsáveis por encaminhar essa ação)

## ANEXO E – DESCRIÇÃO DETALHADA DAS AÇÕES POR METAS (META 2 – ACADÊMICA)

### PLANEJAMENTO ANUAL GA

#### META 2 – Acadêmica: *(título)*

DESCRIÇÃO E JUSTIFICATIVA:

PRINCIPAIS OBJETIVOS (Resultados a serem atingidos):

Ações a serem desenvolvidas:

ATIVIDADE	RECURSOS/MATERIAIS NECESSÁRIOS	DIVULGAÇÃO	PÚBLICO-ALVO	DATA PREVISTA PARA A EXECUÇÃO	RESPONSÁVEIS
(Descrever brevemente a ação a ser implementada)	(Descrever os recursos materiais e humanos que serão necessários para realizar a ação)	(Descrever como ocorrerá a divulgação da ação para o público-alvo e para a comunidade como um todo)	(Descrever a quem a ação pretende contemplar: ex.: <i>famílias e estudantes de 6º a 9º anos</i> )	(Descrever quando ou em que períodos a ação vai acontecer – início e término)	(Definir os responsáveis por encaminhar essa ação)

## ANEXO F – DESCRIÇÃO DETALHADA DAS AÇÕES POR METAS (META 3 – NÃO ACADÊMICA)

### PLANEJAMENTO ANUAL GA

#### META 3 – Não acadêmica: *(título)*

DESCRIÇÃO E JUSTIFICATIVA:

PRINCIPAIS OBJETIVOS (Resultados a serem atingidos):

Ações a serem desenvolvidas:

ATIVIDADE	RECURSOS/MATERIAIS NECESSÁRIOS	DIVULGAÇÃO	PÚBLICO-ALVO	DATA PREVISTA PARA A EXECUÇÃO	RESPONSÁVEIS
(Descrever brevemente a ação a ser implementada)	(Descrever os recursos materiais e humanos que serão necessários para realizar a ação)	(Descrever como ocorrerá a divulgação da ação para o público-alvo e para a comunidade como um todo)	(Descrever a quem a ação pretende contemplar: ex.: <i>famílias e estudantes de 6º a 9º anos</i> )	(Descrever quando ou em que períodos a ação vai acontecer – início e término)	(Definir os responsáveis por encaminhar essa ação)

## ANEXO G – DESCRIÇÃO DETALHADA DAS AÇÕES POR METAS (META 4 – ESPAÇO E CLIMA ESCOLAR)

### PLANEJAMENTO ANUAL GA

#### META 4 – Espaço e clima escolar *(título)*

DESCRIÇÃO E JUSTIFICATIVA:

PRINCIPAIS OBJETIVOS (Resultados a serem atingidos):

Ações a serem desenvolvidas:

ATIVIDADE	RECURSOS/MATERIAIS NECESSÁRIOS	DIVULGAÇÃO	PÚBLICO-ALVO	DATA PREVISTA PARA A EXECUÇÃO	RESPONSÁVEIS
(Descrever brevemente a ação a ser implementada)	(Descrever os recursos materiais e humanos que serão necessários para realizar a ação)	(Descrever como ocorrerá a divulgação da ação para o público-alvo e para a comunidade como um todo)	(Descrever a quem a ação pretende contemplar: ex.: famílias e estudantes de 6º a 9º anos)	(Descrever quando ou em que períodos a ação vai acontecer – início e término)	(Definir os responsáveis por encaminhar essa ação)

## ANEXO H – AVALIAÇÃO DE MEIO DE ANO SOBRE O PROGRAMA DE PARCERIA POR METAS (METAS ACADÊMICAS)

### AVALIAÇÃO POR METAS

#### Grupo de Debate 1: METAS ACADÊMICAS

**Meta 1:** *(Escrever o título da Meta)*

**Meta 2:** *(Escrever o título da Meta)*

CONVIDADOS	CARGO / FUNÇÃO	CONTATO
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6. <i>(Seguir a numeração até o necessário)</i>		

- ❖ Conduzir breve apresentação dos participantes (nome e função) – 10min
- ❖ Antes de iniciar as rodadas de debates, retomar as metas e listar brevemente o que já foi realizado de acordo com o Planejamento Anual até o presente momento (quadro síntese de ações) – 10min

#### PERGUNTAS PARA CONDUÇÃO DO GRUPO:

- 1) Como vocês percebem e avaliam as atividades desenvolvidas até aqui com relação às Metas Acadêmicas 1 e 2?
- 2) Vocês participaram de alguma das atividades citadas? Como foi a participação?
- 3) Vocês tomaram ciência das atividades citadas? Como?
- 4) O que seria necessário aprimorar com relação às atividades conduzidas?
- 5) Há alguma sugestão que vocês queiram trazer como contribuição?

#### ANOTAÇÕES

.....

.....

.....

.....

.....

.....

# ANEXO I – AVALIAÇÃO DE MEIO DE ANO SOBRE O PROGRAMA DE PARCERIA POR METAS (META NÃO ACADÊMICA)

## AVALIAÇÃO POR METAS

### Grupo de Debate 2 – META NÃO ACADÊMICA

(Escrever o nome da Meta)

CONVIDADOS	CARGO / FUNÇÃO	CONTATO
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6. (Seguir a numeração até o necessário)		

- ❖ Conduzir breve apresentação dos participantes (nome e função) – 10min
- ❖ Antes de iniciar as rodadas de debates, retomar as metas e listar brevemente o que já foi realizado de acordo com o Planejamento Anual até o presente momento (quadro síntese de ações) – 10min

### PERGUNTAS PARA CONDUÇÃO DO GRUPO:

- 1) Como vocês percebem e avaliam as atividades desenvolvidas até aqui com relação às Metas Acadêmicas 1 e 2?
- 2) Vocês participaram de alguma das atividades citadas? Como foi a participação?
- 3) Vocês tomaram ciência das atividades citadas? Como?
- 4) O que seria necessário aprimorar com relação às atividades conduzidas?
- 5) Há alguma sugestão que vocês queiram trazer como contribuição?

### ANOTAÇÕES

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## ANEXO J – AVALIAÇÃO DE MEIO DE ANO SOBRE O PROGRAMA DE PARCERIA POR METAS (META ESPAÇO E CLIMA ESCOLAR)

### AVALIAÇÃO POR METAS

#### Grupo de Debate 2 – META: ESPAÇO E CLIMA ESCOLAR

(Escrever o nome da Meta)

CONVIDADOS	CARGO / FUNÇÃO	CONTATO
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6. (Seguir a numeração até o necessário)		

- ❖ Conduzir breve apresentação dos participantes (nome e função) – 10min
- ❖ Antes de iniciar as rodadas de debates, retomar as metas e listar brevemente o que já foi realizado de acordo com o Planejamento Anual até o presente momento (quadro síntese de ações) – 10min

#### PERGUNTAS PARA CONDUÇÃO DO GRUPO:

- 1) Como vocês percebem e avaliam as atividades desenvolvidas até aqui com relação às Metas Acadêmicas 1 e 2?
- 2) Vocês participaram de alguma das atividades citadas? Como foi a participação?
- 3) Vocês tomaram ciência das atividades citadas? Como?
- 4) O que seria necessário aprimorar com relação às atividades conduzidas?
- 5) Há alguma sugestão que vocês queiram trazer como contribuição?

#### ANOTAÇÕES

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## ANEXO K – AVALIAÇÃO DE MEIO DE ANO SOBRE O PROGRAMA DE PARCERIA POR GRUPOS (ESTUDANTES)

### AVALIAÇÃO POR GRUPOS

#### Grupo de Debate 1 – ESTUDANTES

CONVIDADOS	CONTATO
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6. <i>(Seguir a numeração até o necessário)</i>	

- ❖ Conduzir breve apresentação dos participantes (nome e função) – 10min
- ❖ Antes de iniciar as rodadas de debates, retomar as metas e listar brevemente o que já foi realizado de acordo com o Planejamento Anual até o presente momento (quadro síntese de ações) – 10min

#### PERGUNTAS PARA CONDUÇÃO DO GRUPO:

- 1) Como vocês percebem e avaliam as atividades desenvolvidas com os estudantes até aqui para atingirmos os objetivos propostos?
- 2) Vocês participaram de alguma das atividades citadas? Como foi a participação?
- 3) Vocês tomaram ciência de todas as atividades citadas? Como?
- 4) O que seria necessário aprimorar com relação às atividades conduzidas com os estudantes?
- 5) Há alguma sugestão que vocês queiram trazer como contribuição?

#### ANOTAÇÕES

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## ANEXO L – AVALIAÇÃO DE MEIO DE ANO SOBRE O PROGRAMA DE PARCERIA POR GRUPOS (FAMÍLIAS)

### AVALIAÇÃO POR GRUPOS

#### Grupo de Debate 1 – FAMÍLIAS

CONVIDADOS	CONTATO
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6. <i>(Seguir a numeração até o necessário)</i>	

- ❖ Conduzir breve apresentação dos participantes (nome e função) – 10min
- ❖ Antes de iniciar as rodadas de debates, retomar as metas e listar brevemente o que já foi realizado de acordo com o Planejamento Anual até o presente momento (quadro síntese de ações) – 10min

#### PERGUNTAS PARA CONDUÇÃO DO GRUPO:

- 1) Como vocês percebem e avaliam as atividades desenvolvidas com as famílias até aqui para atingirmos os objetivos propostos?
- 2) Vocês participaram de alguma das atividades citadas? Como foi a participação?
- 3) Vocês tomaram ciência de todas as atividades citadas? Como?
- 4) O que seria necessário aprimorar com relação às atividades conduzidas com as famílias?
- 5) Há alguma sugestão que vocês queiram trazer como contribuição?

#### ANOTAÇÕES

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## ANEXO M – AVALIAÇÃO DE MEIO DE ANO SOBRE O PROGRAMA DE PARCERIA POR GRUPOS (PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS)

### AVALIAÇÃO POR GRUPOS

#### Grupo de Debate 1 – PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS

CONVIDADOS	CONTATO
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6. <i>(Seguir a numeração até o necessário)</i>	

- ❖ Conduzir breve apresentação dos participantes (nome e função) – 10min
- ❖ Antes de iniciar as rodadas de debates, retomar as metas e listar brevemente o que já foi realizado de acordo com o Planejamento Anual até o presente momento (quadro síntese de ações) – 10min

#### PERGUNTAS PARA CONDUÇÃO DO GRUPO:

- 1) Como vocês percebem e avaliam as atividades desenvolvidas com os professores e funcionários até aqui para atingirmos os objetivos propostos?
- 2) Vocês participaram de alguma das atividades citadas? Como foi a participação?
- 3) Vocês tomaram ciência de todas as atividades citadas? Como?
- 4) O que seria necessário aprimorar com relação às atividades conduzidas com os professores e funcionários?
- 5) Há alguma sugestão que vocês queiram trazer como contribuição?

#### ANOTAÇÕES

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**QUESTIONÁRIO AVALIATIVO – PROGRAMA DE PARCERIA FAMÍLIA-ESCOLA**

O questionário abaixo tem por objetivo coletar opiniões e percepções da comunidade escolar sobre o programa de parceria encabeçado pelo GA (*inserir o nome do GA*). Sua contribuição é muito importante para auxiliar no desenvolvimento e na melhoria de nosso programa.

Sua identidade é sigilosa e os resultados serão utilizados apenas internamente, compilados em relatórios e sínteses destinados ao GA e aos participantes da pesquisa. Qualquer dúvida, por favor, contate o GA por meio de (*inserir forma de contato para esclarecimento de dúvidas com relação ao preenchimento do questionário*).

Por favor, responda às perguntas abaixo da forma mais sincera possível.

CP: Concordo Plenamente  
C: Concordo  
N: Não concordo, nem discordo  
D: Discordo  
DP: Discordo Plenamente

1. Sei quem faz parte do GA da escola (*inserir o nome da escola*).

**(CP) (C) (N) (D) (DP)**

2. Estou ciente das iniciativas e ações promovidas pelo GA neste ano.

**(CP) (C) (N) (D) (DP)**

*Em caso de concordância, cite as ações das quais você se lembra:*

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

3. Sinto-me informado sobre as ações empreendidas pelo GA.

**(CP) (C) (N) (D) (DP)**

*Em caso de concordância, por meio de quais canais você se informa:*

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

4. Já tive a oportunidade de participar de ações desenvolvidas pelo GA.

**(CP) (C) (N) (D) (DP)**

*Em caso de concordância, cite quais:*

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

5. As ações do GA têm contribuído significativamente para engajar as famílias no processo de aprendizagem dos estudantes.

**(CP) (C) (N) (D) (DP)**

6. Existe um clima de confiança e respeito entre todos na comunidade escolar.

**(CP) (C) (N) (D) (DP)**

7. As estratégias de comunicação entre escola e família melhoraram muito neste ano.

**(CP) (C) (N) (D) (DP)**

*Cite exemplos que ilustrem sua resposta:*

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

**Cite uma atividade/ação promovida neste ano pelo GA que:**

você considerou inspiradora:

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

contribuiu significativamente para a melhoria da convivência entre os estudantes:

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

contribuiu significativamente para a melhoria da convivência entre a comunidade escolar:

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

contribuiu significativamente para a melhoria do espaço/clima escolar:

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

Você gostaria de destacar alguma atividade ou iniciativa promovida pelo GA que lhe causou impressão positiva e contribuiu para a comunidade escolar neste ano?

Deixe sua sugestão para o aprimoramento do GA e sua atuação:

## ANEXO O – AVALIAÇÃO ANUAL DO GA

### RELATÓRIO AVALIATIVO ANUAL GA (inserir o nome do GA e o ano de referência)

NOME DOS COMPONENTES	FUNÇÃO	PERÍODO DE ATUAÇÃO	PAPEL NO GA (LIDERANÇA OU LÍDER DE SUBCOMISSÃO)
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

1. De forma geral, quais são as impressões do GA quanto às mudanças ocorridas frente à implementação de um programa de parceria família-escola na instituição?

2. De forma geral, quais foram os principais desafios percebidos pelo GA quanto à implementação de um programa de parceria família-escola na instituição?

3. De acordo com as percepções citadas anteriormente, como o GA avalia a qualidade do Programa de Parceria ao final deste ano?

( ) **Fraco/Iniciante:** programa ainda não se encontra bem desenvolvido e implementado, necessitando muitas reformulações e muito esforço para o próximo ano.

( ) **Bom:** programa está implementado, mas ainda é frágil e precisa de ajustes e melhorias.

( ) **Muito bom:** programa está bem desenvolvido, voltado para as metas, e conseguiu atingir muitas famílias e estudantes de diferentes séries ou anos letivos.

( ) **Excelente:** programa está bem desenvolvido e implementado, voltado para as metas, e conseguiu desenvolver ações que atingiram todas as famílias e os estudantes, de todas as séries ou anos letivos.

4. Com relação às METAS definidas pelo GA para o ano que se encerra (utilizar o ranking da pergunta 3 no item Classificação):

META 1 – Acadêmica: (escrever meta)						
Atividade	Foi implementada		O que deu certo?	O que falhou?	Contribuiu para atingir os objetivos da META 1? Como?	Classificação
	SIM	NÃO				
1.						
2.						
3.						
4. Inserir linha se preciso						

Como avaliam a subcomissão encarregada desta Meta? Analisar aspectos positivos e desafios:

.....

.....

.....

.....

Como avaliam o apoio do GA para execução das ações da Meta 1?

.....

.....

.....

.....

**META 2 – Acadêmica: (escrever meta)**

Atividade	Foi implementada		O que deu certo?	O que falhou?	Contribuiu para atingir os objetivos da META 2? Como?	Classificação
	SIM	NÃO				
1.						
2.						
3.						
4. Inserir linha se preciso						

Como avaliam a subcomissão encarregada desta Meta? Analisar aspectos positivos e desafios:

.....

.....

.....

.....

Como avaliam o apoio do GA para execução das ações da Meta 2?

.....

.....

.....

.....

**META 3 – Não Acadêmica: (escrever meta)**

Atividade	Foi implementada		O que deu certo?	O que falhou?	Contribuiu para atingir os objetivos da META 3? Como?	Classificação
	SIM	NÃO				
1.						
2.						
3.						
4. Inserir linha se preciso						

Como avaliam a subcomissão encarregada desta Meta? Analisar aspectos positivos e desafios:

.....

.....

.....

.....

Como avaliam o apoio do GA para execução das ações da Meta 3?

.....

.....

.....

.....

**META 4 – Espaço e clima escolar: (escrever meta)**

Atividade	Foi implementada		O que deu certo?	O que falhou?	Contribuiu para atingir os objetivos da META 4? Como?	Classificação
	SIM	NÃO				
1.						
2.						
3.						
4. Inserir linha se preciso						

Como avaliam a subcomissão encarregada desta Meta? Analisar aspectos positivos e desafios:

.....

.....

.....

.....

Como avaliam o apoio do GA para execução das ações da Meta 4?

.....

.....

.....

.....

5. Alguma das Metas definidas para este ano deverá seguir no ano que vem? Por quê?

6. Listar os 5 principais aprimoramentos com relação às metas que devem ser realizados para o próximo ano, de acordo com as observações do GA:

- 
- 
- 
- 
- 

7. Listar os pontos positivos/destaques do funcionamento do GA e os principais desafios encontrados. A seguir, pensar em sugestões para enfrentar os desafios no próximo ano:

ASPECTOS POSITIVOS/DESTAQUES

PRINCIPAIS DESAFIOS

SUGESTÕES PARA ENCAMINHAR OS DESAFIOS

### CHECKLIST DE IMPLEMENTAÇÃO DO GA

Para ajudar na verificação dos passos necessários à implementação do GA:

- definir o número de participantes do GA de acordo com o perfil da escola – garantir que haja representantes das famílias, dos estudantes e dos professores de todos os níveis de ensino oferecidos pela instituição, bem como representantes do corpo de funcionários de diferentes setores da escola (desde os cargos diretivos até o pessoal de apoio);
  
- definir os participantes do GA;
  
- definir o nome do GA;
  
- definir o líder e o vice-líder do GA;
  
- definir tempo de participação e formas de reposição de cada componente do GA;
  
- definir como se dará a substituição de algum componente que necessite deixar o grupo antes do tempo previsto, em função de alguma situação pessoal ou de força maior;
  
- definir periodicidade, datas, horários e local das reuniões gerais do GA;
  
- definir a forma de comunicação a ser adotada entre os membros do GA (e-mail, redes sociais) e quem será o responsável por criar os grupos fechados nessas redes;
  
- definir de que forma e por quais meios o GA fará a divulgação de suas metas, atividades e conquistas. É importante que haja mais de um canal de comunicação com a comunidade escolar, de forma que famílias, estudantes e funcionários tomem ciência das ações desenvolvidas;
  
- definir um canal a partir do qual o GA poderá receber sugestões da comunidade escolar, com o intuito de receber feedback constante de seu trabalho.

### CHECKLIST DE ELABORAÇÃO DAS METAS DO GA

Para ajudar na verificação dos passos necessários à implementação das Metas do GA:

☐ elencar, junto ao GA e a partir das necessidades da escola, todos os aspectos acadêmicos, não acadêmicos e referentes ao espaço e clima escolares que merecem atenção para fins de aprimoramento;

☐ selecionar, dentre os aspectos elencados, dois para comporem a meta acadêmica do presente ano; um para compor a meta não acadêmica; e um para compor a meta referente ao espaço/clima escolar;

☐ definir subcomissões para trabalhar no desenvolvimento dos objetivos, das ações e da implementação e avaliação de cada uma dessas metas;

☐ escolher um líder para cada uma das subcomissões;

☐ dada subcomissão deve definir horários, local e periodicidade dos encontros, bem como sua própria forma de comunicação interna;

☐ dada subcomissão deve ficar comprometida com o preenchimento do Planejamento Anual das ações referente a sua meta (ver Anexos C, D, E, F e G);

☐ dada subcomissão deve eleger responsáveis e líderes de ações específicas, conforme entender necessário;

### CHECKLIST DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE PARCERIA

Para ajudar na verificação dos passos necessários à organização e condução de momentos de avaliação do programa de parceria desenvolvido pelo GA.

#### Para a avaliação de meio de ano:

- ❑ definir os componentes do GA que conduzirão os grupos focais (é interessante que a condução de cada grupo seja realizada por duas pessoas);
- ❑ definir data, hora e local para realização de cada grupo focal;
- ❑ definir a maneira que os grupos focais serão conduzidos: se a partir das metas (com componentes representantes de todos os segmentos da comunidade escolar) ou a partir dos segmentos da comunidade escolar (no caso, um grupo composto por estudantes, um grupo composto por famílias e outro grupo composto por professores e funcionários);
- ❑ definida a modalidade, eleger os participantes que serão convidados a participar dos grupos focais (conforme item 5.5 do capítulo 5);
- ❑ elaborar as perguntas norteadoras para a condução dos grupos (Anexos H a M);
- ❑ definir a forma de registro das informações coletadas nos grupos focais – se será gravado em vídeo e/ou áudio, se um dos mediadores do grupo fará o registro das principais ideias por escrito, entre outras possibilidades;
- ❑ elaborar uma breve apresentação ou um quadro resumo das ações do GA para apresentar aos participantes no início de cada grupo focal, a fim de que possam lembrar ou ter contato com as especificidades do que foi realizado;

#### Para a avaliação de final de ano:

- ❑ definir o meio de coleta (questionário on-line ou papel);
- ❑ definir se haverá um questionário único para toda a comunidade escolar ou se os questionários avaliativos serão elaborados por segmento (alunos, pais/famílias, professores e funcionários);
- ❑ definir o período destinado à avaliação (entre 5 a 10 dias);
- ❑ divulgar o período e a forma de acesso à avaliação por meio de diferentes canais, de forma que toda a comunidade escolar tome conhecimento e possa participar;
- ❑ elaborar as perguntas que irão compor o(s) questionário(s) avaliativo(s);
- ❑ definir como será realizado o levantamento dos dados (se será preciso contar com algum recurso ou ferramenta);



Tempo de Aprender



**PNA**  
POLÍTICA NACIONAL  
DE ALFABETIZAÇÃO



MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO

