

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DESEMPENHO ESCOLAR E VARIÁVEIS DO CONTEXTO FAMILIAR

Autor: Rejane Cristina Baggio

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Selma de Cássia Martinelli

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Rejane Cristina Baggio e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 29/09/2010

Assinatura: Selma de C. Martinelli

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

[Assinatura]  
Roselyza B. S.  
Selma de C. Martinelli

© by Rejane Cristina Baggio, 2010.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Baggio, Rejane Cristina.  
B146d Desempenho escolar e variáveis do contexto familiar / Rejane Cristina  
Baggio. -- Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador: Selma de Cássia Martinelli.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade  
de Educação.

1. Desempenho escolar. 2. Estilos parentais. 3. Suporte familiar. 4. Recursos  
materiais. I. Martinelli, Selma de Cássia. II. Universidade Estadual de  
Campinas.  
Faculdade de Educação. III. Título.

10-201/BFE

**Título em inglês:** Scholastic performance and variables of family context.

**Keywords:** School performance; Parental styles; Family support, material resources

**Área de concentração:** Psicologia Educacional

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:** Profª. Drª. Selma de Cássia Martinelli (Orientadora)

Profª. Drª. Rosely Palermo Brenelli

Prof. Dr. Makilim Nunes Baptista

**Data da defesa:** 29/09/2010

**Programa de pós-graduação :** Educação

**e-mail :** rejanepsico@yahoo.com.br

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é o resultado do envolvimento de várias pessoas que de uma maneira ou outra contribuíram para que ele se concretizasse. A todos meu muito obrigada!

Agradeço primeiramente, minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Selma de Cássia Martinelli, que com muita paciência, dedicação e competência me orientou ao longo da execução de todo o trabalho. Agradeço ainda o carinho com que me recebeu nas reuniões acolhendo meus sentimentos e angústias, estimulando-me a seguir em frente.

Ao meu noivo Renato que compreendeu minhas ausências e me apoiou durante a realização deste trabalho.

Agradeço a toda minha família, meu pai, Altair, minha mãe, Elza, e minhas irmãs Eliana e Aline que me incentivaram a alcançar esta conquista.

Agradeço ao meu “*pititico*” que mesmo antes de nascer me ensinou que as coisas aparentemente mais difíceis podem ser alcançadas.

Aos diretores, coordenadores, professores, funcionários e alunos da Escola Padre Donizetti Tavares de Lima e da Escola Prof. Antonio Dias Paschoal, que me receberam com carinho e atenção, possibilitando a realização deste trabalho por meio da valiosa participação.

Agradeço também, aos pais dos alunos que aceitaram ao meu convite e contribuíram para a realização deste estudo.

Aos professores Prof. Dr. Makilim Nunes Baptista e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosely Palermo Brenelli, pela leitura cuidadosa, sugestões e também pela participação na banca examinadora.

Às amigas de pós-graduação Elaine, Gislaine, Marcela e Janete, que compartilharam conhecimento e propiciaram o enriquecimento deste trabalho.

Aos professores e funcionários da UNICAMP que me auxiliaram na construção deste trabalho.

Por fim, agradeço ao Senhor Deus, que tornou este sonho possível!

## RESUMO

A escola configura-se para a criança como a grande demanda infantil, na qual se espera que desenvolva suas potencialidades e se aproprie dos conhecimentos historicamente construídos. Ocorre que há alguns anos, nota-se que as crianças embora frequentando as instituições escolares, não estão tendo rendimento satisfatório e que, apesar disso, continuam avançando pelos anos de escolarização. Inúmeras pesquisas foram realizadas objetivando compreender quais variáveis poderiam estar intervindo no baixo desempenho escolar e, dentre outras, as variáveis familiares foram apontadas como importantes preditoras. Partindo dessa indicação, apontada pela literatura, o presente estudo teve como objetivo investigar o desempenho escolar de alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas e analisar se há diferenças entre grupos com diversos desempenhos escolares em relação a algumas variáveis do contexto familiar, tais como: os estilos parentais e o suporte e recursos presentes no ambiente familiar. Participaram 71 mães e seus respectivos filhos, com idades entre 11 e 14 anos que cursavam o 6º e 7º anos do ensino fundamental. Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: Inventário de Estilos Parentais (IEP); Questionário sobre Suportes e Recursos do Ambiente Familiar; Teste de Desempenho Escolar (TDE) e a média das notas de português e matemática dos alunos referentes aos quatro bimestres. Os resultados indicaram que o estilo parental predominante foi o estilo parental de risco. Ao comparar os grupos de desempenho no TDE em relação ao IEP, verificou-se que o desempenho escolar da criança varia conforme práticas educativas familiares positivas ou negativas são preponderantes em sua educação. Em relação ao suporte e recursos do ambiente familiar, os grupos de desempenho médio e superior apresentaram maiores pontuações que o grupo de desempenho inferior na categoria interação com os pais e no total do questionário. Isto revela que o ambiente mais suportivo e com mais recursos pode promover um melhor desempenho escolar.

Palavras-Chave: desempenho escolar, estilos parentais, suporte familiar, recursos materiais.

## ABSTRACT

The school has a role to the children as a big infantile demand, where it is expected that they develop their potentials and acquire historically constructed knowledge. However, for some years, it has been noticed that in spite of the children's attendance in school, they are not having a satisfactory performance, although they continue advancing through the school years. Several studies have been conducted to understand which variable things could be causing in their low school performance, and among others, the family variables were singled out as important causes. From this indication demonstrated by the literature, this present study had the objective of analyzing the scholastic performance of middle school students coming from public schools, and investigate whether there are differences between groups with varied school performances related to some variables of family context such as parental styles and support and present resources in the family environment. In the study, 71 mothers and their sons participated, between the ages of 11 and 14, attending levels 6, 7 and 8 of middle school. For the collection of data were used the following instruments: Parenting Style Inventory (PSI), Questionnaire of Support and Resources of the Family Environment, School Performance Test (SPE) and the grade averages of the subjects portuguese and mathematics from the students, pertaining to the whole academic year. The results show that the dominating parental styles were the risk parental style. In comparing the groups of performance of SPE related to PSI, it has been verified that the scholastic performance of the child varies as some positive or negative practices dominate their education. In support and environmental family resources the groups of average and superior performance presented higher punctuations than the group with inferior performance in the category interaction with their parents and in the total of the questionnaire. This shows that in an environment with more support and resources could be achieved a better scholastic performance.

**Key Words:** Scholastic performance, parental styles, family support, material resources.

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>01</b>
<b>CAPÍTULO I - Desempenho e Fracasso Escolar.....</b>	<b>07</b>
1.1. A Progressão Continuada e sua implantação no Estado de São Paulo.....	12
<b>CAPITULO II - Família, Socialização e Educação dos Filhos.....</b>	<b>19</b>
2.1. Estilos Parentais, Práticas Educativas e a Educação Infantil.....	25
2.2. O Suporte e os Recursos do Ambiente Familiar na vida escolar dos filhos.....	30
<b>CAPÍTULO III – A família como eixo de análise nas pesquisas em Educação e Psicologia.....</b>	<b>35</b>
<b>CAPÍTULO IV - Delineamento da Pesquisa.....</b>	<b>44</b>
4.1. Objetivo Geral.....	44
4.2. Objetivos Específicos.....	44
4.3. Participantes.....	44
4.4. Instrumentos.....	45
4.5. Procedimento de coleta de dados.....	50
<b>CAPITULO V - Resultados.....</b>	<b>53</b>
<b>CAPITULO VI - Discussão dos Resultados e Considerações Finais.....</b>	<b>70</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>78</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>94</b>
Anexo I Aceite dos diretores de escolas participantes da pesquisa.....	94
Anexo II - - Modelo do convite para a reunião de pais.....	95
Anexo III - Termo de Consentimento livre e esclarecido (1ª e 2ª vias).....	96

## Lista de Tabelas

Tabela 1: Frequência da amostra de mães por grupo de idade.....	45
Tabela 2: Frequência da amostra de mães por grupo de escolaridade.....	45
Tabela 3: Matriz de Correlação e Coeficiente Alfa (entre parênteses), Média e Desvio Padrão (D. P.) por Subteste e no Teste Total para toda a amostra.....	47
Tabela 4: Média, desvio padrão e pontuação obtidas no TDE.....	54
Tabela 5: Média, desvio padrão e pontuação obtida no IEP pelas mães.....	56
Tabela 6: Média, desvio padrão e pontuação obtida no IEP pelos alunos.....	58
Tabela 7: Média, desvio padrão e pontuações obtidas no questionário sobre suporte e recursos do ambiente familiar.....	59
Tabela 8: Média, desvio padrão e pontuação obtida nos tópicos do questionário de suporte e recursos do ambiente familiar.....	60
Tabela 9: Resultados dos grupos de desempenho no TDE (inferior, médio e superior) em relação as variáveis do IEP - mães.....	61
Tabela 10: Valores de U, níveis de significância e comparação entre os grupos de desempenho no TDE.....	62
Tabela 11 : Resultados dos grupos quanto ao desempenho no TDE (inferior, médio e superior) em relação às demais variáveis.....	63
Tabela 12: Diferença entre os grupos de acordo com o Teste de Kruskall Wallis .....	64

Tabela 13: Valores de U, níveis de significância e comparação entre os grupos de desempenho inferior (G1) e médio (G2).....	65
Tabela 14: Valores de U, níveis de significância e comparação entre os grupos de desempenho inferior (G1) e superior (G3).....	66
Tabela 15: Valores de U, níveis de significância e comparação entre os grupos de desempenho médio (G2) e superior (G3).....	67
Tabela 16: Síntese dos resultados obtidos junto a mães e filhos.....	68



## Lista de Figuras

Figura 1: Percentagem da frequência dos desempenhos inferior, médio e superior obtidos no TDE.....	53
Figura 2: Percentagem da frequência nas classificações estilo parental por mães no IEP.....	55
Figura 3: Percentagem da frequência nas classificações estilo parental por alunos no IEP.....	57

## INTRODUÇÃO

As crianças desenvolvem diversas atividades cotidianamente, porém, a vida escolar é a área que necessita mais atenção e dedicação uma vez que se trata do ambiente no qual ocorrerão as aprendizagens relativas aos conteúdos escolares. A escola é o segundo grande ambiente de socialização, onde se reúnem crianças de diversas idades, formações e valores e, também, local em que se inclui a grande demanda da meninice, a aquisição do conhecimento humano por meio da educação formal. As crianças têm a tarefa de percorrer o processo escolar satisfatoriamente, ou seja, apropriando-se do saber elaborado condizente a cada ano de estudo, para que possam, futuramente, tornarem-se sujeitos conscientes, capazes de produzir e contribuir para a vida em sociedade.

Porém, no Brasil, a escolarização não está ocorrendo como deveria, esse quadro pode ser verificado pela análise dos índices estatísticos que apontam a presença do fracasso escolar principalmente nas escolas públicas. Desde a década de 1980, discute-se sobre os problemas do ensino brasileiro, sendo que vários aspectos foram abordados, dentre eles, a ausência de vagas nas escolas, o alto índice de repetência, a evasão, o abandono escolar, a defasagem da idade em relação à série e o baixo desempenho escolar. Muitos desses fatores perduram, principalmente quando consideradas as diversas regiões do país, pois se percebe que o sistema educacional alcançou maior avanço nas regiões em que houve intensificação das relações capitalistas (Sisto & Martinelli, 2006; Viégas & Souza, 2006).

Considerando a realidade do estado de São Paulo, nota-se que várias ações foram tomadas para combater esses problemas, sendo que o Sistema de Progressão Continuada, implantado em 1998, configurou-se como uma das principais implementações para combater o alto índice de repetência escolar. Após 12 anos da implantação desse sistema, observa-se um saldo negativo, o número elevado de crianças com baixo desempenho escolar. Verifica-se que mesmo frequentando a escola, e passando regularmente pelos ciclos de escolarização, os alunos não estão se apropriando do saber socialmente elaborado.

Ainda que avanços tenham ocorrido, o baixo rendimento acadêmico dos alunos é uma realidade que preocupa pais, professores e toda a sociedade. Trata-se de um assunto de alta complexidade, que exige um olhar múltiplo sobre as diversas variáveis envolvidas, perpassando por aspectos de ordem biológica, psicológica, ambientais e sociais, tais como;

predisposições genéticas, diferenças cognitivas e intelectuais, saúde física e mental, estruturação da personalidade, relacionamento social com familiares, com seus pares e professores, diferenças relativas a métodos de ensino, política educacional, características físicas e estruturais das unidades escolares, dentre outros. Embora se reconheça que o desempenho escolar é um fator multideterminado, este estudo optou por abordá-lo em relação à família dos alunos, visto que a criança conta com o seu ambiente mais próximo, ou seja, a sua rede familiar, para passar pelo processo de escolarização.

Ao remeter-se à literatura investigativa, encontra-se que as buscas de explicações para o fracasso escolar passam por diversos fatores; os de ordem cognitiva, como a inteligência (Meijas, Piccinelli & Felice, 1985; Linhares, Marturano, Loureiro, Machado & Lima, 1996), os processos cognitivos superiores, centrados no estudo do funcionamento da atenção (Brasil, 1984), memória (Mercer, 1991; Branco, 1995), percepção (Martínez, Garcia & Montoro, 1993; Martín, 1994) e os aspectos sociais enquanto características da população escolar, como condições de vida, defasagem cultural, entre outras (Cypriano, 1982; Roazzi, 1984; Feijó & Souza, 1996). Nos últimos anos, estudos relativos aos aspectos afetivos também têm sido realizados (Sisto & Martinelli, 2006) e alguns abordam o ambiente familiar com relação à vida escolar de crianças (Ferreira & Marturano, 2002; D'Avila-Bacarji, Marturano & Elias, 2005a, 2005b; Campos, 2006; Guidetti & Martinelli, 2009). Os resultados desses estudos indicam que o fracasso escolar pode estar relacionado com diversas variáveis, inclusive com o ambiente familiar.

Teóricos da psicologia como Bowlby, Bee e Winnicott despenderam atenção especial à família, visto sua importância em diferentes âmbitos do desenvolvimento dos filhos. Bowlby (1990), em sua teoria do apego, afirma que o tipo de relação estabelecida entre a mãe e o bebê, sobretudo na primeira infância, pode influenciar a personalidade e o desenvolvimento social do indivíduo até a vida adulta. A criança que tem em sua experiência um modelo seguro de apego vai desenvolver expectativas positivas em relação ao mundo, já outra, com um modelo menos seguro, poderá desenvolver expectativas menos positivas em relação ao mundo. Bee (1996), ao considerar o desenvolvimento global infantil, destaca que a forma como a família está organizada afeta o comportamento da criança. Entretanto, ressalta que é o processo de interação familiar que tem maior impacto sobre o comportamento infantil. Winnicott (2005), referindo-se ao desenvolvimento afetivo, observa que um ambiente familiar continente às

necessidades da criança e, mais tarde do adolescente, constitui a base para o desenvolvimento saudável ao longo de todo o ciclo vital. Tanto a imposição do limite, da autoridade e da realidade, quanto o cuidado e a afetividade são fundamentais para a constituição da subjetividade e desenvolvimento das habilidades necessárias à vida em comunidade. Assim, as experiências vividas na família, gradativamente, proporcionarão à criança e ao adolescente a capacidade de se sentir amado, preocupar-se, cuidar e amar o outro e de responsabilizar-se por suas próprias ações e sentimentos.

A partir dessas posições, fica evidente que a família é o primeiro e o mais importante núcleo de socialização e desenvolvimento dos filhos, e é no seio desta que a criança desenvolve seu aparelho físico e psíquico. Inúmeros são os estudos que procuraram abordar a família como eixo de análise, cada qual buscando explorar variáveis de interesse que pudessem contribuir com sua área de conhecimento. Dentre essas, pode-se destacar a Sociologia, a Demografia, a Antropologia e as Ciências Sociais como grandes investigadoras do contexto familiar. Os resultados dessas pesquisas trouxeram contribuições que acabaram por indicar necessidades investigativas cada vez maiores, principalmente a partir das últimas décadas, quando a sociedade iniciou um processo de profundas modificações. Os educadores estão atentos a essas mudanças e nos últimos anos tem aumentado as produções científicas abordando variáveis familiares.

Como resultado das mudanças ocorridas, nota-se que não há mais um padrão único de constituição familiar, hoje é comum encontrar uma variedade de arranjos familiares, como as famílias monoparentais, extensas, homoparental, além da família nuclear, cuja estrutura é mais conhecida. Essa diversidade é resultante das mudanças econômicas, políticas, científicas, judiciais e culturais que possibilitaram novas formas de comportamento. Dentre essas mudanças, pode-se citar a maior longevidade humana, métodos anticoncepcionais, o ingresso da mulher no mundo do trabalho, aumento do número de divórcios, maior número de novas uniões após divórcios, dentre outros que acabam por produzir a chamada “família mosaico”, composta por membros de diferentes parentescos e gerações (Szymanski, 2004; Barros, Alves & Cavenaghi, 2008).

Ao revisar a literatura é possível observar que apesar de todas as alterações pelas quais a instituição familiar tem passado, esta ainda se configura como a unidade básica da sociedade e maior responsável pela educação e desenvolvimento de seus filhos. Essas mudanças

provocaram alterações no modo de relacionamento entre os membros da família, em especial como os pais lidam com seus filhos. É sabido que o modo como os pais tentam educar, controlar e socializar seus filhos pode influenciar a maneira como estes estabelecerão suas relações com o mundo. Na Psicologia, três constructos relativos ao ambiente familiar e a interação entre pais e filhos ganharam atenção de estudiosos nos últimos anos, sendo eles; o estilo parental, as práticas educativas e os suportes e recursos do ambiente familiar. As pesquisas nesse campo estão trazendo informações relevantes para a compreensão de problemáticas relativas ao desenvolvimento geral dos filhos. Nesse sentido, é válido que as ciências humanas continuem se debruçando sobre a relação entre pais e filhos, pois essa análise pode contribuir com questões presentes em diferentes âmbitos da vida das crianças.

Embora a literatura aponte o aumento da produção de estudos referentes ao papel da família na vida escolar das crianças, ainda é incipiente quando se analisa pela ótica dos estilos parentais, variável importante de análise relativa às formas como os pais tentam controlar e socializar seus filhos. Nos estudos brasileiros há menção deste constructo relacionado a variáveis diversas, mas pouco relacionada ao desempenho escolar de crianças.

As práticas educativas parentais, um constructo atrelado aos estilos parentais, também tem sido objeto de estudo nas últimas décadas. Muitas dessas pesquisas abordaram as possíveis implicações das práticas educativas utilizadas pelos pais no desenvolvimento de seus filhos. Entre outros fatores ligados ao desenvolvimento infantil, os problemas de comportamento e o desempenho acadêmico têm sido enfatizados como uma das variáveis relacionadas às práticas educativas parentais (Marturano, Linhares & Parreira, 1993; Conte, 1997; Del Prette e Del Prette, 1999; Salvador, 2007). Estudos também apontam relação entre suporte familiar e desempenho acadêmico de alunos (D'Avila-Bacarji, Marturano & Elias, 2005a, 2005b; Ferreira & Marturano, 2002; Santana, 2008; Guidetti & Martinelli, 2009). Os resultados sugerem que as crianças que possuem melhor suporte familiar têm maior desempenho escolar.

Embora as pesquisas que busquem investigar o suporte familiar em relação ao desempenho escolar tenham crescido expressivamente e trazido contribuições significativas, ainda demandam mais investigações, principalmente em relação a novas configurações familiares. Quanto à relação entre os estilos parentais e o desempenho acadêmico, considerando as bases de dados consultadas por este estudo, foram encontradas apenas três

referências brasileiras (Campos, 2006; Santana, 2008; Pereira, Santos & Williams, 2009), justificando, portanto, a necessidade de maior exploração sobre o tema.

Este estudo abordará o desempenho escolar de alunos do ensino fundamental de escolas públicas por meio dos estilos parentais e do suporte e recursos do ambiente familiar, com o objetivo de analisar se há diferenças entre grupo com variados desempenhos escolares em relação às variáveis estilos parentais, suporte familiar e recursos materiais do ambiente familiar. Acredita-se que a análise das variáveis; desempenho escolar, estilos parentais e suporte e recursos do ambiente familiar em um mesmo estudo, possa possibilitar a aquisição de dados complementares a essa área de conhecimento.

Para alcançar os objetivos deste estudo, será aplicado o Teste do Desempenho Escolar (TDE), desenvolvido por Stein (1994), visando identificar o desempenho escolar das crianças. Serão utilizadas, também, as notas bimestrais obtidas pelos alunos nas disciplinas de português e matemática, junto à escola onde estudam, como segunda medida de investigação do desempenho escolar das crianças. Optou-se por adotar duas medidas de mensuração do desempenho escolar pelo fato de tentar garantir maior fidedignidade desta variável. O TDE busca oferecer de forma objetiva uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar na escrita, aritmética e leitura. É um instrumento que tem reconhecimento de inúmeros pesquisadores, haja vista o grande volume de publicações em que continua sendo utilizado nos últimos anos (Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano, 2000; Stevanato, Loureiro, Linhares & Marturano 2003; Brancalhone, Fogo & Williams, 2004; Capellini, Tonelotto & Ciasca, 2004; D'Avila-Bacarji et al., 2005a; Lúcio, Moura, Nascimento & Pinheiro, 2007).

Para mensurar os Estilos Parentais será utilizado o único instrumento nacional reconhecido pelo Conselho Federal de Psicologia sobre Estilos Parentais, denominado Inventário de Estilos Parentais (IEP), desenvolvido por Gomide (2006), e que propõe identificar o tipo de estilo parental utilizado pelos pais na educação de seus filhos, a partir da frequência das práticas educativas.

Para identificar o suporte e recursos do ambiente familiar será utilizado um questionário proposto por Guidetti e Martinelli (2005), que busca levantar como a criança percebe o suporte familiar oferecido a ela e os recursos disponíveis nesse ambiente, que podem ser relevantes para o desempenho acadêmico. O instrumento já foi utilizado em um

estudo de Guidetti (2007) que buscou investigar relações entre ambiente familiar e desempenho acadêmico em leitura e escrita de crianças das séries iniciais do ensino fundamental. Os resultados indicaram que o questionário se apresentou como um bom identificador dos recursos do ambiente familiar, visto pela ótica da criança.

Tendo em vista o exposto sobre o tema, a justificativa e objetivo desta pesquisa, apresentam-se os capítulos que compõem este estudo. O capítulo I faz uma breve revisão da evolução do fracasso escolar, destacando o baixo desempenho escolar como uma de suas facetas. É focada a realidade educacional do estado de São Paulo, pois é a localidade de interesse deste estudo, traçando-se a história da implementação do Programa de Progressão Continuada. E por fim, discute-se a necessidade de maior número de pesquisas nacionais que visem contribuir para o enfrentamento dos problemas escolares.

O capítulo II trata sobre a família, perpassando algumas definições do conceito e discutindo as mudanças de sua constituição e organização ao longo do tempo, fundamentada em estatísticas. A partir dos papéis familiares, é apresentado o conceito de estilos parentais, práticas educativas e suporte e recursos do ambiente familiar, demonstrando que essas variáveis estão sob investigação e têm contribuído com informações para o avanço dessa área de pesquisa. O capítulo III traz uma revisão das pesquisas que trataram sobre as variáveis envolvidas neste estudo, com objetivo de traçar um panorama dos principais achados. O delineamento da pesquisa é descrito no capítulo IV, tratando dos objetivos do estudo, instrumentos utilizados, identificação dos participantes e o procedimento de coleta de dados. O capítulo V se refere à descrição dos resultados obtidos, sendo estes discutidos no capítulo seguinte, VI. Ainda no capítulo VI são realizadas considerações finais a respeito dos principais resultados, das limitações do estudo bem como indicações para pesquisas futuras.

## CAPÍTULO I

### DESEMPENHO E FRACASSO ESCOLAR

Em diferentes partes do mundo verifica-se a preocupação com o fracasso escolar que se apresenta como uma das maiores barreiras encontradas por pais e especialistas da educação (Martinelli, 2006). Considerado como resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda escolar (Weiss, 1992), o fracasso escolar, não é recente. Segundo Corrêa (2001), o estudo sistematizado do fracasso escolar no Brasil inicia-se na década de 1960 e encontra seu auge nas décadas de 1970 e 1980. A partir dos séculos XIX e XX a educação escolar, até então restrita às camadas dirigentes da sociedade, passou a ser reivindicada pela população. O ensino universalizou-se nos países em desenvolvimento e subdesenvolvidos nas últimas décadas do século XX e início do século XXI.

De acordo com Marques (2006), em países da Europa, nos Estados Unidos da América (EUA) e em países latino-americanos (Argentina e Chile), a criação de sistemas nacionais de ensino, para a universalização da educação escolar, ocorreu no século XIX, enquanto no Brasil, a expansão aconteceu praticamente um século depois, em decorrência de a população brasileira ser, até 1930, predominantemente rural e dispersa em uma economia agrícola de subsistência ou cafeeira de exportação. Assim, o processo educativo de crianças e jovens estava praticamente inserido no meio familiar, sendo a criança incorporada ao mundo do trabalho entre os 7 e 8 anos de idade. A utilidade da educação escolar era considerada quase nula e, para Romanelli (1995), a não-demanda por escola nesse período decorreu não pela falta de recursos materiais, mas em consequência da estrutura socioeconômica dominante.

A partir da década de 1930, com as transformações iniciadas com a implantação do capitalismo industrial, o cenário da sociedade brasileira começou a mudar, afetando a demanda pela educação formal (Marques, 2006). Porém, as alterações ocorreram de forma heterogênea, com a demanda educacional se desenvolvendo apenas nas regiões onde houve intensificação das relações capitalistas, o que trouxe contradições sérias no sistema educacional brasileiro. Assim, somou-se à defasagem histórica, a defasagem geográfica do sistema escolar (Romanelli, 1995).



Nas décadas de 1970 e 1980, houve a expansão quantitativa do sistema de ensino escolar brasileiro. Em decorrência da expansão econômica deste período, havia o pressuposto de que a escolarização levaria a população a se inserir nesse processo, porém, os interesses do modelo de desenvolvimento econômico acabaram prevalecendo sobre o aperfeiçoamento da escolarização da população (Marques, 2006). O processo de escolarização foi caracterizado pela expansão desqualificada, com o crescimento da rede física de escolas e aumento do número de docentes, sem a preocupação de dar condições mínimas de recursos materiais e humanos para o funcionamento eficaz das unidades educativas (Melo & Silva, 1991).

Essa medida da educação brasileira propiciou o atendimento de um número muito maior de crianças pela escola pública, ou seja, quase sua totalidade. Tal universalização do ensino se evidencia nos dados apresentados por Neubauer (2001) que aponta o Brasil com somente 36% da população de 7 a 14 anos na escola nos anos de 1950, enquanto décadas depois os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) (2007) revelam que 97,6% das crianças em idade escolar (entre 7 e 14 anos) estão matriculadas no ensino fundamental. Sem dúvida, o aumento do número de matrículas foi estrondoso, revelando que, de um modo geral, quase a totalidade dos alunos brasileiros dessa faixa etária tem acesso à escola<sup>1</sup>.

Entretanto, mesmo atendendo à maioria da população em idade escolar, a escola não conseguiu superar o novo desafio de oferecer educação de qualidade para os alunos matriculados. Para Corrêa (2001), apesar da universalização escolar, não ocorreu nenhum tipo de reestruturação, no sentido de preparar a escola para lidar com a nova demanda, continuando com seu perfil elitista e seletivo, e, conseqüentemente, fomentando o fracasso escolar. Diante da nova realidade educacional, novos objetos de estudo emergiram, tais como a repetência e a evasão escolar.

---

<sup>1</sup> Aqui não serão discutidas as diferenças regionais brasileiras e as condições físicas, estruturais e pedagógicas das unidades escolares. Um estudo do Instituto de Estatísticas Educacionais da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) mostra que há uma variação desfavorável de 34,7% nos recursos disponíveis para escolas das regiões Norte e Nordeste em confronto com o Sul e Sudeste (Jornal O Estado de São Paulo, 29/05/2008).

No início dos anos de 1990, índices oficiais denunciavam que a ampliação do acesso e permanência nas escolas paulistas ocorreu sem que os alunos ultrapassassem as séries iniciais, cuja principal causa residia nas reprovações. Essa realidade se refletia, dentre outros âmbitos, na defasagem série/idade, que chegou a atingir 30% dos alunos de 1ª a 4ª séries, e 40% entre alunos de 5ª a 8ª séries, incidindo, principalmente, sobre alunos provenientes de regiões mais pobres ou periféricas (Viégas & Souza, 2006).

As estatísticas nacionais divulgadas pelo Ministério de Educação e Cultura (Brasil, 1996) apontavam que a evasão não ocorria precocemente, mas era resultado de anos de tentativas frustradas de escolarização – o aluno abandonava a escola, em média, após 5 anos; os poucos que concluíam os 8 anos do ensino fundamental o fizeram após uma média de 11,2 anos de escolarização. A evasão seria, portanto, produto de um processo de expulsão gerado, sobretudo, pela constante reprovação escolar (Ribeiro, 1991). Diante dessa realidade, o processo de exclusão estava em destaque nas discussões de educadores, pais e pesquisadores, e revelou-se um dos principais desafios de gestores da educação pública brasileira, o que gerou diversas medidas governamentais, com o objetivo de reverter esse quadro (Viégas & Souza, 2006).

Embora muitos pesquisadores, profissionais e políticos tenham se debruçado sobre as causas do fracasso escolar, trazendo muitas contribuições práticas e teóricas, este problema ainda não foi superado. Ao longo da história, o fracasso escolar foi representado pelo alto índice de repetência, evasão escolar e defasagem idade/série. Agora, somam-se a esses fatores o baixo rendimento acadêmico e as dificuldades de aprendizagem, indicando que a aprendizagem dos alunos não está ocorrendo como deveria.

Apesar de o governo ter implementado várias medidas educacionais, com o objetivo de combater o fracasso escolar, uma reportagem do jornal “O Estado de São Paulo” (publicada em 29/05/2008) divulgou um estudo do Instituto de Estatísticas Educacionais da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), que aponta o Brasil com o maior percentual de repetência escolar (18,6%) dos estudantes primários entre os onze países pesquisados (Brasil, Argentina, Chile, Uruguai, Paraguai, Peru, Tunísia, Malásia, Índia, Sri Lanka e Filipinas). Além disso, mostra uma variação desfavorável de 34,7% nos recursos disponíveis para escolas brasileiras das regiões Norte e Nordeste, em comparação com o Sul e Sudeste do país. Ainda de acordo com dados do IBGE (2007), há a questão da baixa

escolarização no Brasil, como exemplo, cita-se o fato de que a população entre 15 a 29 anos de idade não tem 10 anos de estudo. Outro dado importante diz respeito à defasagem escolar, de acordo com dados Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (IBGE, 2007), 30% dos estudantes do ensino médio encontra-se nesta condição.

Dados estatísticos divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2003) apontam para o quadro alarmante encontrado no Brasil, uma vez que a cada 100 alunos que ingressam na 1ª série do ensino fundamental, apenas 59 conseguem terminar a 8ª série desse nível de escolarização, levando-se em média 10,2 anos, sem interrupção para completar as oito séries. Outro dado é que 39% dos alunos do ensino fundamental estão em atraso escolar, ou seja, com idade superior à adequada para a série que cursam, o que aponta para as elevadas taxas de repetência e/ou evasão, com posterior retorno à escola. As avaliações mostram, ainda, que os alunos em atraso escolar têm desempenho inferior ao dos alunos que estão em séries correspondentes a sua idade.

Embora os dados do IBGE (2008) divulguem que o ensino está praticamente universalizado (97,6%) entre crianças e adolescentes de 7 a 14 anos de idade e que o índice de repetência tenha diminuído substancialmente, esses fatos não se traduzem em qualidade do aprendizado. Entre as 24,8 milhões de crianças de 8 a 14 anos de idade que, pela faixa etária, já teriam passado pelo processo de alfabetização, foi encontrado 1,3 milhão (5,4%) que não sabiam ler e escrever. Isso não significa que as crianças não estivessem estudando, 1,1 milhão delas, ou seja, 84,5%, frequentavam estabelecimento de ensino. Cerca de 5,2% chegam aos 10 anos, idade adequada à 4ª série, sem saber ler e escrever, e 85,6% estavam na escola. Aos 14 anos, idade em que se deveria concluir o ensino fundamental, o percentual de crianças que ainda não sabe ler e escrever é de 1,7%, o que representa 58,1 mil pessoas, porém, quase metade (45,8%) está na escola. Por fim, somados esses índices, em 2007, o país ainda contava com 8,4% das crianças de 7 a 14 anos de idade que não sabiam ler e escrever. No Norte (12,1%) e Nordeste (15,1%), o percentual é bem mais elevado, caracterizando as desigualdades regionais.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) cujo objetivo é coletar informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos brasileiros e identificar o que eles sabem e são capazes de fazer em diversos momentos do percurso escolar, divulgou dados que revelam que o desempenho escolar está piorando com o avançar dos anos. Os dados gerais

apontam que a média da proficiência nas áreas de português e matemática referentes ao ano de 2005 é menor que a média apurada em 1995 (INEP, 2006).

Outro indicador que denuncia o baixo nível educacional do país é a taxa de analfabetismo funcional, ou seja, pessoas alfabetizadas, mas não suficientemente familiarizadas com as bases da leitura, escrita e operações elementares. O indicador, criado pela UNESCO, considera o percentual da população de 15 anos de idade, ou mais, com menos de 4 anos completos de estudo. Em 2007, a taxa de analfabetismo funcional era de 21,7%, o que representava cerca de 30 milhões de pessoas (IBGE, 2007). A taxa para o setor rural, 42,9%, é mais do que o dobro da apurada para o setor urbano (17,8%). Esses índices representam que, no Brasil, quase  $\frac{1}{4}$  da população na referida faixa etária encontra-se nessa condição.

Por outro lado, dados apontam ganhos positivos das ações implementadas pelo governo federal ao longo dos anos. De acordo com o IBGE (2008), a frequência de crianças e adolescentes à escola cresceu bastante entre 1997 e 2007. No ano de 1997, o percentual de crianças de 0 a 6 anos que frequentava a escola era de 29,02%, passando para 44,5% em 2007. No subgrupo de 4 a 6 anos de idade, o percentual em 2007 chegou a quase 78%. Esse aumento pode estar expressando as mudanças de duração do ensino fundamental de 8 para 9 anos, desde a aprovação da Lei nº 11.274, em dezembro de 2006, uma das mais novas tentativas do governo em promover a educação das crianças. De acordo com esta medida de inclusão das crianças de 6 anos de idade, o Ministério da Educação busca oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade. A partir de 2007, as crianças de 6 anos ingressaram no chamado primeiro ano do ensino fundamental. De acordo com a nova nomenclatura, os anos iniciais do ensino fundamental seriam compostos pelo 1º ano, 2º ano (antiga 1ª série), 3º ano (antiga 2ª série), 4º ano (antiga 3ª série), 5º ano (antiga 4ª série) e os anos finais do ensino fundamental pelos 6º, 7º, 8º e 9º ano (antigas 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries).

Mesmo com as inúmeras tentativas de se atacar o problema do fracasso escolar, os dados estatísticos continuam revelando a persistência do problema. Da mesma maneira, pesquisas continuam sendo desenvolvidas buscando agregar conhecimento a respeito do fracasso escolar de modo a compreender e intervir nessa realidade. Considerando a questão da

repetência escolar, destaca-se o estado de São Paulo com sua política educacional da Progressão Continuada. Apesar das opiniões divergentes, nota-se que as dificuldades antes ligadas diretamente à reprovação escolar, já não demandam grande preocupação, uma vez que este índice está diminuindo, no entanto, problemas relacionados ao desempenho/ aproveitamento escolar ainda se configuram um desafio, reafirmando ser o fracasso escolar uma das maiores barreiras a serem enfrentadas pela população brasileira.

### *1.1. A Progressão Continuada e sua implantação no estado de São Paulo*

O enfrentamento da repetência já era abordado em discursos do início do século XX no Brasil. Na tentativa de diminuir os altos índices de reprovação e evasão no sistema de ensino paulista, que perduraram até final dos anos de 1990, o Poder Público adotou o sistema de Progressão Continuada, dentre outras ações. Para compreender como foi sua elaboração e implementação, como se tem hoje, é necessário remeter-se à história.

Viégas e Souza (2006) apontam que, ao menos, desde a Primeira República, há a defesa da então chamada promoção automática. Sampaio Dória, em carta escrita em 1918 para Oscar Thompson, sugeriu uma medida provisória que ampliasse o acesso à escola, diminuindo o analfabetismo, sem aumentar os custos com a educação; propôs-se a “promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tiverem tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficariam ocupados”. Essa medida intencionava não negar matrícula aos novos alunos por falta de vagas nas escolas. Também Oscar Thompson, em 1921, quando Diretor-Geral do Ensino, sugeriu a “promoção em massa”.

Segundo Viégas e Souza (2006), embora tais menções tenham sido feitas no início do século XX, a ideia não se concretizou, sendo retomada na década de 1950, sobretudo por Teixeira, Kubitschek, Almeida Júnior e Leite. Segundo Carvalho (1988), em 1954, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publicou um número com uma pesquisa sobre a evasão escolar de alunos no ensino primário no Brasil. Anísio Teixeira, em nota prévia ao artigo, comentou que, em todo o país, de cada 10.000 alunos que ingressavam na 1ª série primária em 1945, apenas 1.500 terminavam a 4ª série, ou seja, 15%. Afirmou, ainda, que esse estudo mostrou os malefícios econômicos e didáticos do regime de graduação rígida e inadequada da

escola primária, propôs uma escola universal, que se adaptasse aos alunos e não que os obrigasse a se adaptarem aos seus padrões rígidos e uniformes. Sugeriu o regime de promoção automática argumentando que o professor teria uma medida de seu trabalho, pois avaliaria sua classe ao final do ciclo, sendo também possível comparar o trabalho de uma escola com outra.

Massabni e Ravagnani (2008) destacam que, em 1956, o então Presidente da República, Juscelino Kubitschek, em um discurso para uma turma de formandos, falou sobre a importância de adotar a promoção automática para que nenhuma criança ficasse marcada com "o ferrete da reprovação". Pensava-se a escola como local de oportunidades para todos, sugerindo-se que nela deveria ser eliminada a seletividade produzida nas relações sociais de produção. Com a aprovação automática todos passariam igualmente pela escola, o que não significaria que todos teriam aproveitamento igual, este seria de acordo com as aptidões individuais (Carvalho, 1988).

Em 1956, no 1º Congresso Estadual de Educação, o educador Almeida Júnior defendeu a promoção automática, considerando sua recomendação por técnicos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Conforme apontam Massabni e Ravagnani (2008), Dante Moreira Leite, em artigo publicado em 1959, no Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, propôs duas medidas para acabar com a reprovação; a organização do currículo de acordo com o desenvolvimento do aluno e a implantação da promoção automática, medidas que exigiriam repensar a prática docente, incluindo a organização e orientação das atividades dos alunos nas classes.

No ano de 1961, retomaram-se os estudos para a implantação do regime de promoção automática no estado de São Paulo, mudando-se a terminologia para promoção flexível e rendimento efetivo (Massabni & Ravagnani, 2008). Para iniciar essa implantação experimental foram escolhidos alguns grupos escolares em diferentes municípios paulistas (Carvalho, 1988). No entanto, essa iniciativa foi interrompida por conta da inviabilidade da expansão do projeto para outras escolas.

A primeira implantação efetiva da chamada progressão automática no estado de São Paulo, ocorreu em 1968, com a Reforma do Ensino Primário, que, dentre outras medidas, organizou o ensino primário em dois níveis, estipulando o Nível I (1ª e 2ª séries) e Nível II (3ª e 4ª séries), sendo adotada a progressão continuada entre as séries de cada nível (Jacomini, 2004). Mais tarde, em 1984, foi implementado o Ciclo Básico no estado de São Paulo, em que

foi estipulada a não reprovação da 1ª para a 2ª série, sem que isso tivesse eliminado o problema, pois a reprovação foi postergada para a 2ª série. A política do Ciclo Básico perdurou até a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei nº 9.394/96.

A partir da nova LDB, o governo do estado de São Paulo implantou em 1998 a Progressão Continuada, que, dentre outros projetos, tinha o objetivo de diminuir a repetência, a defasagem série/idade e da evasão escolar. A progressão continuada foi regulamentada pela Resolução nº 4 de 15/01/98, organizando o ensino fundamental em dois ciclos; Ciclo I – correspondente ao ensino da 1ª à 4ª séries e Ciclo II – correspondente ao ensino da 5ª à 8ª séries. Com essa medida, a possibilidade de reprovação dos alunos no ensino fundamental restringiu-se ao término de cada ciclo e à frequência inferior a 75%, em qualquer ano dos ciclos. A progressão continuada, as classes de aceleração e a recuperação paralela também foram destacadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP), como ações necessárias para racionalizar o fluxo escolar, visando reverter o quadro de repetência e evasão, de forma a permitir que a quantidade de recursos despendidos com o grande número de alunos reprovados, pudesse ser revertida em investimentos materiais para as escolas e reconhecimento salarial dos professores.

O relatório do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, sobre a Indicação nº. 08/97, que aprovou o regime de progressão continuada, considerou a proposta da SEESP uma estratégia que contribuía para a universalização da educação básica, visando a permanência das crianças na escola. Também fez referência à eliminação da repetência como forma de otimização dos recursos para um maior e melhor atendimento à população.

Estudos que analisaram a reforma da rede estadual paulista destacam a imposição dessa proposta pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP) e a forte resistência dos educadores, dos sindicatos e da população usuária (Freitas, 2000; Steinvascher, 2003). A falta de participação dos educadores no processo de formulação e implementação da proposta é uma característica apontada em várias pesquisas analisadas que registram a insuficiente preparação dos profissionais, ocorrida, predominantemente, por meio de documentos emitidos pela SEESP. Na dissertação de Brito (2001) há o registro de que o próprio Programa de Formação Continuada (PEC), oferecido aos professores, não priorizou como tema a progressão continuada, proporcionando pouca reflexão em torno da ruptura com a serialização e a necessidade de mudança na concepção de avaliação. Assim, o autor destaca que é possível

entender por que questões referentes à implementação da progressão continuada não são discutidas efetivamente entre os professores. O que se evidencia é a preocupação, por parte dos professores, da restrição da possibilidade de reprovação dos alunos, associando a progressão continuada à promoção automática. Freitas (2000), por exemplo, assinala que, na apreciação dos professores, o objetivo da SEESP era reduzir os índices de evasão e reprovação e economizar recursos. Viégas (2002) destaca que os educadores consideraram as novas estatísticas uma fantasia, expressando uma nova forma de exclusão dos alunos.

Por outro lado, Ferreira (2006) aponta que a progressão continuada deveria respeitar o ritmo de aprendizagem de cada estudante, porém o que se nota nas escolas atualmente é o contrário, pois ocorre um apressamento tanto dos conteúdos como da passagem das crianças e jovens pela escola. Para o autor, esse regime acaba excluindo alguns estudantes que, apesar de frequentarem a escola e conseguirem avançar pelos ciclos, não possuem acesso ao conhecimento cientificamente elaborado.

Nos trabalhos de Silva (2000), Frehse (2001) e Garcia (2001), a análise de entrevistas com professores indica que, apesar de reconhecerem os efeitos prejudiciais da reprovação, eles defendem esse mecanismo como instrumento que permite controlar a disciplina dos alunos e desenvolver neles a consciência da necessidade de estudar. Magalhães (1999) e Guimarães (2001) tiveram como foco a avaliação da aprendizagem e indicaram que os professores, ao considerarem que os alunos serão aprovados automaticamente, julgaram que a avaliação da aprendizagem perdeu seu sentido. As autoras registram que os professores verbalizaram a importância da avaliação contínua e do replanejamento do trabalho a partir de seus resultados, no entanto, a prática avaliativa sofreu pouca ou nenhuma influência com a implantação da progressão continuada.

Fusari, Almeida, Santos, Pimenta e Manfredi (2001), descreveram a visão dos docentes sobre o impacto das reformas no cotidiano escolar, tendo como referência uma pesquisa de opinião, realizada em 2000, pelo Sindicato Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, com 10.027 profissionais da educação. A maioria dos entrevistados (88,1%) julgou que a implantação dos ciclos e progressão continuada não ajudou a melhorar as condições de ensino e aprendizagem. Os professores apontaram que a eliminação da defasagem idade/série foi o único aspecto positivo alterado. Afirmaram, ainda, que, a inexistência de reprovação entre as séries está gerando um maior desinteresse dos alunos pelos conteúdos ensinados



(93,3%). Quase a totalidade dos professores (91,9%), afirmou que a promoção automática permite que os alunos progridam de uma série a outra sem se apropriarem dos conteúdos fundamentais.

Os estudos de Viégas (2002) e Carraro (2003) afirmam encontrar evidências de certa resistência docente à proposta da progressão continuada e um despreparo por parte dos professores para lidar com a mesma. Apesar do baixo número amostral da pesquisa realizada por Bertagna (2003), que contou com a participação de 124 alunos de 1ª a 4ª séries e 7 profissionais da área educacional, os resultados obtidos sugerem a presença da seletividade escolar, principalmente pela avaliação informal, indicando também que a implantação dos ciclos e progressão continuada não melhorou as condições de aprendizagem, nem favoreceu o rendimento escolar dos alunos.

Por outro lado, Nascimento (1999) afirma que a avaliação classificatória e seletiva é um sistema que necessita de alterações, pois a seletividade resultante da aprovação ou da reprovação não garante a qualidade do ensino. Pode-se dizer, de acordo com Nascimento (1999), que a ruptura da seriação proposta pela progressão continuada foi um grande avanço para a educação. No entanto, pelo que apontam as pesquisas anteriormente revistas, a implantação desse regime parece não ter contribuído para melhorar o rendimento escolar dos alunos.

O volume de pesquisas sobre o fracasso escolar revela que o tema continua em destaque no cenário escolar brasileiro e por isso, ainda é muito estudado. Hoje, a realidade brasileira revela alto índice de evasão escolar e baixo desempenho acadêmico dos alunos, sobretudo no ensino fundamental. Esse fato tem sido alvo de preocupação e pesquisas, não apenas no meio acadêmico, mas também em debates políticos sobre a escola. Mais recentemente foram acrescentados a esses problemas as dificuldades que os alunos estão apresentando em seu processo de aprendizagem (Martinelli & Sisto, 2006).

Dados específicos da realidade do estado de São Paulo, divulgados pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) (2007), que desde 1996 avalia anualmente o rendimento escolar de estudantes, apontam que na área de Língua Portuguesa a maioria dos alunos avaliados (4ª, 6ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) tem desempenho situado no nível básico de acordo com a classificação adotada. Esse nível corresponde a um desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e

habilidades requeridas para a série em que se encontram. Esse sistema revelou também que, aproximadamente, 20% dos alunos de 4ª série, 18 % da 6ª série, 22% da 8ª série e 39% da 3ª série do ensino médio, encontram-se no nível abaixo do básico. Já na área de Matemática a realidade é ainda pior, pois no nível abaixo do básico encontram-se 44%, 54%, 49 % e 71% nas 4ª, 6ª, 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, respectivamente. Apenas 5,1% dos alunos de 8ª série e 3,7% dos alunos da 3ª série do Ensino Médio têm desempenho situado no nível adequado.

Ao analisar a alarmante realidade sobre o baixo desempenho escolar dos alunos na escola pública paulista, é válido remeter-se às ideias de Loureiro e Sanches (2006) quando discutem esta variável como um importante indicador de recursos de adaptação da criança às demandas específicas da idade escolar. De acordo com os autores, a escola utiliza notas ou menções para demonstrar o desempenho escolar dos alunos, sinalizando, portanto, a aquisição ou não do conhecimento transmitido.

Sabe-se que o fracasso escolar interfere de forma negativa no desenvolvimento acadêmico do aluno e pode ser o ponto de partida para detectar problemas de aprendizagem e ajustamento, pois o desempenho acadêmico e o ajustamento social estão, quase sempre, associados (Salvador, 2007). O fracasso escolar e as dificuldades escolares podem, ainda, constituírem-se fatores potenciais de vulnerabilidade e risco psicossocial para o aluno. Por outro lado, o sucesso e a experiência escolar positiva podem servir como meio de proteção do aluno, uma vez que o bom desempenho facilita a superação de dificuldades comportamentais e pode propiciar o envolvimento de projetos de vida que potencializam a autorrealização (Loureiro & Sanches, 2006). Portanto, os efeitos do sucesso e/ou fracasso escolar extrapolam a escolarização, pois refletem em outras áreas do desenvolvimento humano, como a saúde e o processo de socialização.

A preocupante situação da educação brasileira, que revela um desempenho acadêmico dos alunos muito abaixo do esperado para a idade e para a série escolar não surpreende, uma vez que vem de longa data e tem sido tema de estudo de pesquisadores que buscam identificar os fatores envolvidos no fracasso escolar (Patto, 1990; Boruchovitch, 1999; Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003, Carvalho, 2004; Schiavoni & Martinelli, 2005). Os estudos que abordam o fracasso escolar no Brasil se baseiam em perspectivas que adotam como eixo de análise o aluno, o ambiente familiar, o professor, as condições de desenvolvimento e do

ensino, o investimento em políticas educacionais, entre outros ( Marturano, 1999; Carvalho, 2001; Carvalho, Linhares & Martinez, 2001).

Segundo Martinelli (2006), os aspectos afetivos e suas relações com a aprendizagem têm ocupado lugar de destaque nos últimos anos e enfatizado as características individuais dos alunos, centrando a análise nos problemas relacionados a sua organização afetiva, que poderiam estar contribuindo para os altos índices de desajustamento e desadaptação, refletindo-se em sua vida escolar . Para Salvador (2007), o desempenho escolar é multideterminado, podendo estar relacionado a vários fatores. Esta autora agrupa variáveis que podem estar relacionadas ao desempenho escolar em cinco conjuntos; ambiente familiar e atitudes parentais; relação com professores, relação com pares, aspectos da história de vida da criança e características e comportamentos da própria criança.

Embora se reconheça a existência de muitas variáveis ligadas ao fenômeno do desempenho escolar, este estudo se concentrará na análise dos estilos parentais e o suporte e recursos materiais do ambiente familiar dos alunos. Acredita-se que o aprofundamento dessas temáticas poderá contribuir com a investigação nessa área, principalmente no que se refere ao problema do fracasso escolar, que continua presente por meio do baixo desempenho escolar das crianças. Com o intuito de esclarecer a importância da família, no próximo capítulo será apresentada uma breve história da evolução da instituição familiar, discutindo suas modificações estruturais e seu papel na socialização e educação dos filhos.

## CAPÍTULO II

### FAMÍLIA, SOCIALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DOS FILHOS

A família é considerada uma das instituições sociais mais antigas e desempenha papel fundamental no desenvolvimento e manutenção da saúde e no equilíbrio emocional de seus membros. No Brasil, a instituição familiar é reconhecida politicamente pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e pelo Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC) publicado em 2006. Tal documento considera que desde o nascimento, a família é o primeiro núcleo de socialização, responsável pela constituição da criança enquanto sujeito e também por seu desenvolvimento afetivo, físico e psicológico. A família é mediadora da relação da criança com o mundo auxiliando na introjeção e respeito das regras, limites e proibições necessárias à vida em sociedade. O modo como os pais e/ou cuidadores reagem aos novos comportamentos apresentados pela criança nesse processo socializador, poderá influenciar o desenvolvimento de seu autoconceito, da sua autoconfiança, da sua autoestima e, de maneira global, a sua personalidade (PNCFC, 2006).

Ao analisar historicamente o termo Família, encontra-se sua origem no latim *famulus* que significa um conjunto de servos e dependentes, de um chefe ou senhor, que vivem sob um mesmo teto (Houaiss & Villar, 2001). Entre os dependentes, incluíam-se também a esposa e os filhos, portanto a família greco-romana era composta do patriarca e seus “fâmulos”, ou seja, esposa, filhos, servos livres e escravos (Prado, 1981). Ao longo da história o termo se modificou e nos tempos atuais, conforme definição encontrada nos dicionários Aurélio<sup>2</sup> (Ferreira, 1999) e Houaiss<sup>3</sup> (2001), o termo família tem significado bem semelhante, abrangendo, principalmente, as pessoas que vivem no mesmo domicílio (pai, mãe e filhos) ou aquelas unidas por laços de parentesco e adoção.

---

<sup>2</sup> 1. Pessoas aparentadas, que vivem, em geral, na mesma casa, particularmente o pai, a mãe e os filhos; 2. Pessoas unidas por laços de parentesco, pelo sangue ou por aliança; 3. Ascendência, linhagem, estirpe.

<sup>3</sup> 1. Grupo de pessoas vivendo sob o mesmo teto (esp. o pai, a mãe e os filhos); 2. Grupo de pessoas que têm uma ancestralidade comum ou que provêm de um mesmo tronco; 3. Pessoas ligadas entre si pelo casamento e pela filiação ou, excepcionalmente, pela adoção.

De acordo com a Síntese dos Indicadores Sociais, do IBGE (2008), a família é considerada primordialmente, para fins de investigação, como um grupo cuja definição está baseada pela condição de residência em um mesmo domicílio, existindo ou não entre seus membros outros tipos de vínculos. Já na Constituição Brasileira de 1988, no artigo 226, parágrafo 4, e também no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, em seu artigo 25, a família é definida como “comunidade formada por qualquer um dos pais e seus descendentes”. Essas definições legais enfatizam a existência de vínculos de filiação legal, de origem natural ou adotiva, independentemente do tipo de arranjo familiar em que esta relação de parentalidade e filiação estão inseridas.

Nascimento (2006) afirma que, pela ótica acadêmica, o conceito de família tem sido estudado sob prismas diferentes. Partindo de uma abordagem sociológica, Fukui (1998), considera que a família pode ser estudada segundo três ângulos diversos e complementares; condições de vida (condições materiais da manutenção de vida, como alimentação, vestuário e habitação), instituição (conjunto de regras e normas que são historicamente construídas) e valor (conjunto de valores definidos e representações de como a família deve ser constituída). Medeiros, Osório e Varella (2002) destacam que, em disciplinas como a Demografia, a família é abordada considerando-se o grupo residente na unidade doméstica (arranjo domiciliar). Na Antropologia, a família é estudada por meio da organização formada por um conjunto de pessoas com quaisquer laços reconhecidos de parentesco, independentemente de seu local de residência. Bruschini (1989) ressalta que, quando se toma a família como unidade de análise, a definição se aproxima mais do conceito proposto pelas ciências sociais, ou seja, grupo de indivíduos que têm elos de sangue, adoção ou aliança socialmente reconhecidos e organizados em núcleos de reprodução social. Para Goldani (1984), foi da definição presente na literatura das ciências sociais, que surgiram múltiplas classificações, que vão desde as clássicas, ou seja, *família nuclear*, compreendida pelo pai, mãe e filhos, *extensa ou estendida*, que inclui pai, mãe, filhos, tios, avós, primos etc, e até as mais complexas, como as *famílias compostas*, nas quais se encontram membros de gerações diferentes, com ou sem relação de parentesco, dos mais variados padrões de convivência.

A família, como instituição social, tem passado por muitas mudanças em sua estrutura. De acordo com os dados do censo demográfico divulgados pelo IBGE em 2007, a sociedade brasileira passou por grandes transformações demográficas, socioeconômicas e culturais, que

repercutiram intensamente nas diferentes esferas da vida familiar. Amazonas e Braga (2006), ao analisar as principais mudanças ocorridas no final do século XIX, encontram a figura do pai, nas famílias patriarcais, como o detentor de grande poder sobre todos os membros da família. A partir de 1900, aproximadamente, houve uma retração do modelo, mantendo-se a variação regional e entre as camadas sociais (Göran, 2006). A autoridade paterna foi questionada, colocando os pais, assim como as mulheres e as crianças, gradativamente, submetidos ao Estado e à Ciência (Costa, 1983). Hoje, em consonância com as transformações sociais, culturais e econômicas, sobretudo no que diz respeito à entrada da mulher no mundo do trabalho, cresce o número de pais que dividem com as mães os cuidados e afetos para com os filhos, exercendo uma função que, até então, era predominantemente materna.

Uma análise longitudinal revela que a família está em constante transformação e evolução. As transições ocorridas nos âmbitos culturais, econômico, político, jurídico, científico e social têm afetado a instituição familiar, dentre elas, destacam-se as mudanças demográficas, em especial a maior longevidade humana; participação crescente da mulher no mercado de trabalho; aumento do número dos divórcios; organizações familiares distintas da família nuclear tradicional; controle sobre a natalidade a partir dos métodos anticoncepcionais e as transformações ocorridas nos papéis parentais e de gênero. Historicamente, a família nuclear tem coexistido com diversas outras formas de organizações familiares, como as monoparentais, chefiadas pela mulher ou pelo homem, que, muitas vezes, casam-se novamente, proporcionando o convívio de membros de diferentes gerações; casais homossexuais, dentre outros (Symanski, 2004).

As mudanças ocorridas acarretaram uma redução do número de membros da família. Costa, Cia e Barham (2007) destacam que, no início do século XX, predominava o modelo das sociedades rurais, denominado *Família Estendida*, (pai, mãe, filhos, tios, avós, primos etc). Entretanto, com a urbanização e o surgimento de meios mais eficazes e socialmente aceitáveis no controle de natalidade, houve redução no tamanho da família, passando para uma nova estrutura predominante, a *Família Nuclear*, (pai, mãe e filhos). Esta se revelou mais bem adaptada aos custos de vida na cidade e ao novo papel social e profissional da mulher, que deixou de ser exclusivamente o de dona de casa, tornando-se, ao lado do marido, provedora do lar (Branvdth & Kvande, 2002; Dantas, Jablonski & Feres Carneiro, 2004). A redução do tamanho da família brasileira é comprovada pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de

Domicílios (PNAD) publicada pelo IBGE (2007) que aponta a redução da taxa de fecundidade, 60% desde 1940, e que as famílias brasileiras atualmente têm 1,95 filhos por mulher, enquanto nos anos de 1940 eram 6,2 filhos.

A concepção de família nuclear, representada pela imagem de um pai e uma mãe que convivem com seus filhos, apesar de enfrentar mudanças, ainda prevalece em muitas sociedades, dentre elas a brasileira que, segundo dados da Síntese dos Indicadores Sociais (IBGE, 2008) possui 48,9% de grupos familiares nucleares. Entretanto, os dados das famílias que têm filhos menores de 16 anos revelam uma realidade crescente no país, uma vez que 21,08 % dessas famílias são monoparentais, ou seja, formada pelo pai ou pela mãe e os filhos, sendo que 9,8 % são chefiadas pela figura masculina e, 90,2% pela figura feminina. Mesmo com o baixo percentual, ao compará-lo com os dados divulgados pelo IBGE no ano de 1997, percebe-se um aumento na responsabilização da figura paterna como referência nas famílias monoparentais.

Apesar do conceito de família nuclear permanecer como estrutura ideal na cultura ocidental, a existência de outras estruturas aumenta a cada dia (Kauffman, 2001). Hoje, no Brasil, a família experimenta novas formas de organização resultantes de um processo de mudança demográfica e de transformações econômicas e sociais, que interferiram diretamente nos seus padrões de organização, não somente em termos de tamanho como também nos aspectos institucionais e culturais. Dados do censo de 2007 (IBGE) revelam questões importantes para a compreensão da vida familiar atual, em relação ao censo de 1997. A família nuclear diminuiu de 56,6% para 48,9%; o número de mulheres sem marido e com filhos aumentou de 16,5% para 17,4%; o número de casais sem filhos aumentou de 12,9% para 16% e a porcentagem de pessoas vivendo sozinhas aumentou de 8,3% para 11,1%. Observa-se, portanto, que a complexidade da organização da vida familiar aumenta em relação ao número crescente de divórcios, separações e reorganizações familiares. Para Dessen e Silva (2004), o número crescente de lares monoparentais, relacionamentos homossexuais e novas famílias formadas pela junção dos lares desfeitos, produzem a realidade de crianças que possuem dois lares, pois o pai e a mãe, separados, formam novos laços familiares, levando a concluir que a prevalência do modelo da família nuclear está diminuindo, enquanto outros modelos de convivência emergem.

Ante as mudanças que vêm ocorrendo nas organizações familiares, torna-se necessário compreender a nova realidade, considerando a diversidade dos arranjos familiares existentes. É preciso ressaltar que, apesar dessas diversidades, a família continua sendo a unidade básica da sociedade, instrumento de preservação e transmissão de valores culturais, instituição que cuida, educa, forma e motiva seus membros e parentes, sobretudo as crianças que vivem nesse ambiente. Baptista, Baptista e Dias (2001) afirmam que a família pode ser descrita como sendo um processo no qual ocorre o desenvolvimento psicológico do indivíduo, de um estado de fusão/indiferenciação para um estado de separação/individualização cada vez maior. Esse ciclo é determinado não apenas por estímulos biológicos e pela interação psicológica, mas também por processos interativos no interior do sistema familiar. Para Vianna e Barros (2005), a família é o primeiro espaço de ajustamento e organização das relações e funções a serem desempenhadas pelo indivíduo na sociedade; é determinante no desenvolvimento da afetividade, da sociabilidade e do bem-estar físico do indivíduo, além de se constituir em um espaço de proteção contra os perigos do mundo exterior. Bruschini e Ridenti (1994) reforçam a importância da família afirmando que são unidades dinâmicas de relações sociais, no interior das quais ocorrem a reprodução biológica, a socialização e a transmissão de valores. São espaços de convivência que permitem a troca de informações entre os membros e as tomadas de decisões coletivas.

O ambiente familiar adequado tem sido considerado um fator importante para o desenvolvimento das crianças (Carvalho, Linhares & Martinez, 2001). Esses autores discutem que tanto o suporte sócio emocional (responsividade, aceitação e atenção dos pais), quanto a estimulação cognitiva dentro do ambiente familiar (envolvimento dos pais no processo de aprendizagem da criança) estão associados aos melhores resultados no crescimento e desenvolvimento da criança. Macedo (1994) também compartilha a ideia, enfatizando que a família é o primeiro ambiente no qual se desenvolve a personalidade nascente de cada novo ser humano. Assim, a família é o primeiro espaço psicossocial, o modelo das relações a serem estabelecidas com o mundo.

A família também é considerada referência para a constituição do desenvolvimento de valores, autoestima e responsividade da criança. Baptista e Oliveira (2004) acreditam que com base na interação entre pais e filhos, formam-se as primeiras regras, valores e crenças da criança, que não têm condições de criticar ou duvidar. Para Fuhrer e Stansfeld (2002) as



relações familiares positivas podem auxiliar as pessoas no desenvolvimento de sentimentos de pertença e competência e, também, na capacidade do indivíduo de controlar o ambiente a sua volta, contando com recursos para o enfrentamento de crises que possam aparecer no decorrer da vida.

Diante da importância atribuída à família no desenvolvimento dos filhos, conclui-se que o ambiente familiar pode tanto favorecer como desfavorecer o desenvolvimento saudável da criança, de acordo com a forma como é organizado e o tipo de interação estabelecido entre seus membros. Marcelli (1998) confirma essa posição, afirmando que a família desempenha papel fundamental tanto no desenvolvimento normal quanto no surgimento de condições patológicas da criança. É válido mencionar que o desenvolvimento humano é multideterminado, contando com influências biológicas, ambientais e sociais, portanto, nenhum fator pode ser responsabilizado, isoladamente, por problemas ou dificuldades de desenvolvimento. As ideias de Bradley e Corwyn (2002) também referendam essa perspectiva, afirmando que as características individuais das crianças influenciam nas dificuldades de adaptação.

Pode-se afirmar, ainda, que as crescentes transformações que vêm ocorrendo na sociedade exigem novas formas de interação entre a família e as crianças. Algumas práticas educativas, há muito tempo utilizadas e validadas por várias gerações, passaram a ser questionadas e atualmente restam muitas dúvidas sobre como proceder na educação dos filhos (Biasoli-Alves, 1997). Essa ideia também é compartilhada por Fini (2000) que evidencia as alterações pelas quais a família tem passado, a popularização da Psicologia e as complexidades da vida atual, como fatores que podem afetar a segurança dos pais em relação ao que devem fazer para um melhor desenvolvimento dos filhos. Orientações são advindas de estudos realizados e são dadas aos pais com a finalidade de prevenir problemas comportamentais em diferentes contextos (Marinho, 2001; Weber, Brandenburg & Salvador, 2005). Parte desses estudos se dedica a analisar como as práticas e estilos parentais contribuem para a compreensão da relação familiar no desenvolvimento dos filhos. Com o intuito de explicitar as contribuições dessa produção teórica, e por se tratar do interesse desse estudo, no próximo item será abordado o papel da família na educação infantil, os estilos parentais e as práticas educativas.

## 2.1. Estilos Parentais, Práticas Educativas e a Educação Infantil

As relações entre pais e filhos e suas influências no desenvolvimento sócio emocional e cognitivo de crianças e adolescentes têm sido um dos principais objetos de investigação nas áreas de Psicologia do Desenvolvimento e Clínica (Chen, Liu & Li, 2000). As mudanças nessas relações têm levado a um crescente questionamento sobre o papel dos pais na educação de seus filhos, investigados à luz de diferentes óticas. Neste estudo serão enfocados dois constructos relativos à interação entre pais e filhos, sendo eles, os estilos parentais e as práticas educativas.

A investigação da relação entre pais e filhos sob a perspectiva dos estilos parentais, tem marco nos estudos de Baumrind (1966, 1967, 1971) e Baumrind & Black (1967). Para a autora, os estilos parentais são as variações das formas com que os pais tentam controlar e socializar as crianças (Baumrind, 1991). Nessa conceituação, considera-se que pais podem diferir na forma como tentam controlar ou socializar os seus filhos, porém se presume que o papel primordial dos pais é influenciar, ensinar e controlar os seus filhos. Vitali (2004) destaca que, Baumrind ao definir estilo parental, fundamenta-se na hipótese de que a influência de qualquer aspecto da educação parental não pode ser compreendida separadamente, mas depende da configuração de todos os outros processos, como os emocionais, comportamentais e o sistema de crença dos pais.

De acordo com Reppold, Pacheco, Bardagi e Hutz (2002), até o surgimento do modelo de Baumrind, o campo da socialização era dominado pela polarização entre o padrão hierárquico e coercitivo. Diante dessa dicotomia, a proposta da autora considera também os aspectos emocionais e comportamentais da conduta parental, formulando três protótipos baseados no tipo de controle exercido; permissivo, autoritário e autoritativo. O *estilo permissivo* corresponde às relações parentais em que os pais cobram poucas responsabilidades da criança, permitindo que ela se autorregule. O *estilo autoritário* visa controlar e avaliar o comportamento dos filhos por meio de padrões, em geral absolutos; há restrições da autonomia da criança e o ponto de vista dela não é considerado. O *estilo autoritativo* é encontrado nos que procuram direcionar as atividades das crianças, avaliando o seu ponto de vista e onde há utilização de regras claras e consistentes. De acordo com investigações de

Baumrind (1967, 1971), dentre os estilos considerados, o autoritativo está mais associado ao ajuste positivo em crianças.

Maccoby e Martin (1983) reorganizaram a classificação proposta por Baumrind (1971), sendo que a principal distinção é o desmembramento do padrão permissivo nos estilos *indulgente* e *negligente*, por meio das dimensões de exigência e responsividade. Entende-se por exigência a atitude dos pais de impor limites e regras, enquanto a responsividade são as atitudes de compreensão destes para com os filhos. De acordo com esta perspectiva, os pais *autoritários* possuem alta exigência e baixa responsividade; os *autoritativos*, alta exigência e responsividade; os *indulgentes* teriam baixa exigência e alta responsividade e os *negligentes*, baixa exigência e responsividade. Os autores afirmam que o estilo parental influencia o comportamento das crianças e que os do tipo negligente e indulgente estão geralmente associados a problemas no desenvolvimento dos filhos, enquanto pais autoritativos promovem crianças mais competentes na área emocional e social.

Darling e Steinberg (1993), seguindo a mesma orientação conceitual proposta por Baumrind, definem estilo parental como um contexto no qual operam os esforços dos pais para socializar seus filhos conforme suas crenças e valores. Nesse modelo, o estilo parental é entendido como o clima emocional que perpassa as atitudes dos pais, alterando a eficácia de práticas disciplinares específicas, e influenciando a abertura ou predisposição dos filhos para a socialização. Esses autores discriminam três aspectos específicos nas relações entre pais e filhos; os objetivos e valores familiares, que orientam os pais no processo de socialização da criança; as práticas parentais efetivamente utilizadas pelos pais para educar a criança e o estilo parental ou clima emocional em que a socialização acontece.

Nas últimas décadas, diversos trabalhos na literatura estrangeira dedicaram especial atenção aos estilos parentais. Tais estudos demonstram que o estilo parental tem significativa influência em diversas áreas do desenvolvimento psicossocial de adolescentes, tais como ajustamento social, psicopatologia e desempenho escolar (Maccoby & Martin, 1983; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987; Steinberg, Elmen & Mounts, 1989; Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991; McIntyre & Dusek, 1995; Weiss & Schwarz, 1996; Araújo, 2003; Parra & Oliva, 2006). Os estudos relativos aos estilos parentais também ganharam força no Brasil, sendo relacionados a variáveis diversas, revelando que o estilo parental é uma importante variável de análise (Costa, Teixeira e Gomes, 2000; Reppold,

2001; Bardagi, 2002; Oliveira, Pires, Frizzo, Ravello & Rossato, 2002; Pacheco, 2004; Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2004; Campos, 2006; Boeckel e Sarriera, 2005; Gomide, 2006; Santana, 2008; Pacheco, Silveira & Schneider, 2008).

Outro constructo muito discutido e utilizado, tanto na literatura nacional como a estrangeira, é a de práticas educativas parentais. Apesar da proximidade teórica, alguns autores ressaltam a importância de se manter clara a diferença entre estilo parental e práticas parentais. Estudos nacionais apontam essa diferenciação, afirmando que as práticas correspondem a comportamentos definidos por conteúdos específicos e são estratégias usadas para suprimir comportamentos considerados inadequados ou incentivar a ocorrência de comportamentos adequados (Alvarenga, 2001; Reppold, Pacheco, Bardagi & Hutz, 2002). Já os estilos são manifestações dos pais em direção a seus filhos que caracterizam a natureza da interação entre eles. Os estilos parentais envolvem também crenças, valores e aspectos relativos à hierarquia das funções e papéis familiares, expressos no exercício da disciplina, autoridade e tomada de decisões (Reppold, Pacheco e Hutz, 2005). Em estudos internacionais também se encontra a distinção entre práticas e estilos, como apontado por Hoffman (1975, 1994), que, ao discorrer sobre as relações entre pais e filhos, destaca a importância das estratégias utilizadas pelos pais em situações de conflito com os filhos, propondo também, o conceito de práticas educativas parentais diferentemente dos estilos parentais. Essa distinção ocorre em razão de as práticas educativas se referirem a situações cotidianas específicas de interação pais-filhos que revelam as estratégias utilizadas pelos pais na educação de seus filhos (Hoffman, 1994). Já os estilos parentais envolvem aspectos da cultura familiar, como a dinâmica da comunicação familiar, do apoio emocional e de controle presentes nas interações pais-filhos. Os estilos parentais também tendem a ser menos variáveis que as práticas educativas, caracterizando-se pela preponderância de alta ou baixa responsividade e exigência, assim como envolvem as atitudes, as práticas e as expressões que caracterizam a natureza das interações parentais (Baumrind, 1997; Reppold, Pacheco, Bardagi & Hutz, 2002; Reppold, Pacheco & Hutz, 2005).

Outros autores nacionais como Costa, Teixeira e Gomes (2000), também se referem ao estilo parental diferentemente das práticas educativas. Segundo eles, o estilo parental é a forma como os pais lidam com as questões de poder, hierarquia e apoio emocional na relação com os filhos, de forma que o conceito de estilo é derivado das dimensões das práticas parentais, porém, é mais amplo, considerando as crenças, valores e emoções dos pais como

fatores presentes no processo de educação e socialização dos filhos. Embora a maior parte dos trabalhos assuma que práticas educativas e estilos parentais se constituem dimensões diferentes, tanto conceitualmente quanto na forma de avaliação (Reppold, Pacheco, Bardagi & Hutz, 2002; Pacheco, 2004), outros, como apontado por Pacheco, Silveira e Schneider (2008), tratam práticas e estilos como duas categorias sinônimas, sem estabelecer claramente uma distinção conceitual entre ambas.

Exemplo dessa não diferenciação é a definição de estilo parental proposta por Gomide (2004) “um conjunto das práticas educativas parentais ou atitudes parentais utilizadas pelos cuidadores com o objetivo de educar, socializar e controlar o comportamento dos filhos”. A autora refere-se às práticas educativas como estratégias específicas utilizadas pelos pais em diferentes contextos e as categoriza como positivas e negativas. Assim, para Gomide, o Estilo Parental seria o resultado das práticas educativas parentais, ou seja, no Estilo Parental Positivo, as práticas educativas positivas são prevalentes às negativas e, por outro lado, se o Estilo Parental for negativo, as práticas negativas sobrepor-se-ão às positivas. Nesse modelo não se incluem as crenças ou emoções dos pais, o estilo é considerado como a preponderância das práticas educativas positivas ou negativas. Dessa forma, não há uma distinção conceitual clara entre os constructos. É importante esclarecer que neste estudo será adotada a conceituação de estilos parentais proposta por Gomide. Optou-se por esta abordagem pelo fato de a autora ter desenvolvido o instrumento denominado Inventário sobre Estilos Parentais (IEP) que possibilita a aplicação tanto com os pais quanto com os filhos, o que contempla os propósitos investigativos deste estudo.

Gomide (2004), ao propor seu modelo teórico de Estilo Parental, destacou sete práticas educativas, sendo duas consideradas positivas e relacionadas à promoção de comportamentos pró-sociais (monitoria positiva e comportamento moral) e cinco negativas vinculadas ao comportamento antissocial (negligência, abuso físico, disciplina relaxada, punição inconsistente e monitoria negativa). As práticas educativas positivas são a *monitoria positiva* - interesse dos pais pela criança com demonstrações de atenção, afeto e elogios, adequado estabelecimento de regras, acompanhamento e a supervisão das atividades escolares e de lazer; e o *comportamento moral* – valores morais, empatia, autocrítica, responsabilidade, generosidade são ensinados ou seguidos pelos exemplos dos pais. As práticas educativas negativas são caracterizadas por comportamentos de *negligência* – desatenção, ausência,

descaso, omissão e falta de amor dos pais em relação ao filho; *punição inconsistente* – a ocorrência ou não da punição está em função do humor dos pais e não do inadequado comportamento da criança; *monitoria negativa* – exagerada fiscalização e ou vigilância dos pais em relação aos filhos e pela alta frequência de instruções repetitivas; *disciplina relaxada* – dificuldades em estabelecer e fazer cumprir regras e *abuso físico* – punição física excessiva, geralmente acompanhada de demonstrações de raiva por parte dos pais.

Em relação às práticas educativas parentais, percebe-se que o tema tem merecido atenção especial em diversos trabalhos ao longo dos últimos anos, tanto na literatura estrangeira (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991; Juang & Silbereisen, 2002; Meesters & Muris, 2004), como na nacional (Reppold, 2001; Bardagi, 2002; Benetti & Balbinotti, 2003; Pacheco, 2004; Teixeira, Oliveira & Wottrich, 2006; Dascanio & Valle, 2007; Salvador, 2007). O modo como os pais educam seus filhos, assim como os efeitos que as práticas educativas parentais produzem no desenvolvimento psicossocial de crianças e jovens, tem sido investigado por diversos autores. Em seu conjunto, os estudos sugerem que as práticas parentais de fato estão associadas a diversos indicadores de aspectos psicológicos e comportamentais, tais como autoestima, depressão, ansiedade, desempenho acadêmico, competência interpessoal, comportamentos agressivos, entre outros.

Benetti e Balbinotti (2003) discorrem sobre a importância da relação entre pais e filhos e das práticas de educação e socialização, utilizadas para promoção do desenvolvimento psicossocial da criança que se fundamentam na complexidade da relação entre pais e filhos, que recebem influências tanto do contexto imediato de inserção da família quanto de situações mais distais da organização social e histórica da comunidade. Assim, as práticas de socialização são mediadas por diversos fatores, como as características psicológicas parentais (Cicchetti & Toth, 1998), a qualidade do relacionamento familiar (Frosch & Mangelsdorf, 2001) e o contexto de inserção das relações familiares (Chao, 1994).

Considerando que os conhecimentos sobre estilos parentais e práticas educativas podem favorecer a compreensão do desenvolvimento da criança em diversos aspectos, é interessante pensar essa temática aplicada à vida escolar. Vale lembrar que a escola é o ambiente em que a criança passa grande parte de seu tempo e, além de ser o local responsável pela promoção das aprendizagens dos conteúdos formais de ensino, também potencializa a

socialização externa ao núcleo familiar. Nesse sentido, no próximo item será abordado o suporte e os recursos do ambiente familiar na vida escolar dos filhos.

## *2.2. O suporte e os recursos do ambiente familiar na vida escolar dos filhos*

Os pais e a família têm um papel importante na aprendizagem escolar das crianças. A partir dos anos de 1950, observou-se um aumento de interesse dos pesquisadores em investigar influências da família no aprendizado escolar. A pesquisa nesta área começou focando variáveis distais, como o nível socioeconômico, porém, a partir da década de 1960, os estudos ganharam impulso e passou-se a investigar a influência da vida familiar no desempenho das crianças na escola (Kellaghan, 1977; Stevenson & Baker, 1987; Bradley, Caldwell & Rock, 1988; Kellaghan, Sloane, Alvarez & Bloom, 1993; D'Avila-Bacarji, Marturano & Elias, 2005, Campos, 2005; Guidetti & Martinelli, 2009). Os resultados indicam que os pais e a família podem direcionar positivamente o aprendizado escolar, a motivação da criança para os estudos e o desenvolvimento de competências interpessoais que favorecem a socialização ou vice-versa.

Neste estudo será abordado o suporte que a família oferece à criança, bem como os recursos disponibilizados no ambiente familiar. Nesse contexto, considera-se que a família é o principal suporte da criança desde o nascimento, subsidiando as conquistas relativas a cada fase do desenvolvimento. Bandura (1986) conceitua o suporte social como um meio de influência fundamental no comportamento das pessoas, já que auxilia na determinação de quais comportamentos serão desenvolvidos ou ativados, mediante interações recíprocas entre o meio social – indivíduo – meio social.

O suporte social, mais especificamente o suporte oferecido pelo contexto familiar, pode ser considerado um dos mais relevantes amortecedores do efeito de diversos estressores na vida das pessoas (Baptista, 2005). Embora não haja, na literatura, uma definição única e exata sobre suporte familiar, este pode ser entendido como a qualidade de apoio e amparo que o indivíduo recebe de seu ambiente familiar (Santana, 2008). O suporte familiar relaciona-se com as variáveis psicológicas presentes nas relações familiares como expressão de carinho, atenção, comunicação, proximidade afetiva, permissão de autonomia, liberdade, superproteção, independência, diálogo entre outros (Baptista & Oliveira, 2004). Já os recursos

do ambiente familiar são fatores materiais que, presentes no contexto familiar, podem contribuir com o desenvolvimento dos filhos, sobretudo no desempenho e ajustamento escolar (Marturano, 2006). Tais recursos se fazem presentes por promoverem a ligação família-escola, participação em experiências estimuladoras do desenvolvimento e participação em rotinas que sinalizem algum grau de estabilidade na vida familiar (Marturano, 2006).

O fato de os pais estabelecerem um ambiente familiar afetivo e serem capazes de organizar contextos favoráveis para o desenvolvimento dos filhos é tido como fator de proteção diante de eventos diversos a que as crianças comumente estão expostas (Del Prette & Del Prette, 2005; Dessen & Costa, 2005). Segundo Baptista (2007), a qualidade das relações familiares está associada ao ajustamento emocional e comportamental entre crianças e adultos. Crianças que percebem baixos níveis de suporte social e familiar tendem a ser mais retraídas e menos ativas em seus ambientes, mais desatentas, ofensivas e não-cooperativas, além de possuírem mais desesperança, o que poderá refletir em suas vidas adultas, aumentando as chances de desenvolvimento de transtornos mentais, principalmente os de humor (Kashani, Canfield, Borduin, Soltys & Reid, 1994).

Pardeck, Beown, Christian, Schnurbusch, Shrum e Terrel (1991) afirmam que o suporte familiar também está relacionado à satisfação na vida das pessoas, principalmente em adolescentes e jovens adultos. Ou seja, indivíduos que possuem a percepção de uma família suportiva relatam maior satisfação com a vida. Ross e Mirowsky (2002) também apontam que a percepção de adequado suporte familiar estaria relacionada com o aumento no senso de segurança em relação à sobrevivência, em indivíduos com constantes crises de saúde.

Langford, Browsher, Maloney e Lillis (1997), com base em uma revisão da literatura, encontraram o suporte familiar e social associado à competência social, enfrentamento de problemas, percepção de controlabilidade, senso de estabilidade, autoconceito, afeto positivo, bem-estar psicológico. Ao lado disso, o alto nível de suporte familiar está relacionado à baixa prevalência de transtornos ansiosos e de humor (Baptista, 2005).

De acordo com D'Avila-Bacarji, Marturano e Elias (2005a), a família é um dos principais sistemas de suporte para a criança, contribuindo com a base segura de estabilidade emocional e uma diversidade de recursos de apoio, tais como a valorização dos esforços da criança, um envolvimento positivo na vida escolar e a oferta de experiências educacionais e culturais enriquecedoras. As autoras destacam três formas de suporte; o suporte específico



para realização escolar; suporte ao desenvolvimento e suporte emocional. O suporte para realização escolar concretiza-se por intermédio do envolvimento direto dos pais com a vida acadêmica dos filhos. São exemplos dessa modalidade a disposição de tempo e espaço adequado em casa para a realização dos deveres escolares, a exigência de cumprimento desses deveres, o intercâmbio regular com o professor e uma rotina de horários para as atividades diárias básicas. O suporte de desenvolvimento reflete uma disposição dos pais para investir tempo e recursos em arranjos da vida familiar que têm como objetivo o crescimento dos filhos em sentido amplo, aliado à preocupação de adequar esses recursos ao nível de desenvolvimento de cada um e a priorização de atividades de lazer em que os filhos estejam incluídos. Aqui, as autoras incluem a importância de um ambiente familiar composto por recursos materiais estimuladores (livros, revistas, jornais, brinquedos, passeios etc). Por último, o suporte emocional diz respeito ao clima emocional na família e se caracteriza por processos interpessoais com elevada coesão, ausência de hostilidade e uma relação afetiva apoiadora com a criança. Para as autoras, as três formas de suporte mencionadas, quando bem desenvolvidas pelas famílias favorecem o desenvolvimento cognitivo, o desempenho escolar e o ajustamento interpessoal da criança.

Nos últimos anos, nota-se que publicações nacionais sobre suporte familiar têm crescido. Trabalhos como de Ferreira e Marturano (2002); Martins, Costa, Saforcada e Cunha (2004); D'Avila-Bacarji, Marturano e Elias (2005); Feitosa, Matos, Del Prette e Del Prette (2005); Marturano (2006); Baptista (2005, 2007); Santana (2008); Andrada, Rezena, Carvalho e Benetti (2008) e Guidetti e Martinelli (2009) trouxeram informações importantes sobre o papel da família no desenvolvimento e aprendizagem dos filhos. Os resultados desses estudos apontam que o suporte familiar está relacionado a variáveis importantes do desenvolvimento de crianças.

Atrelados ao suporte, existem outros aspectos da vida familiar que são importantes, que vão desde a forma de organização do lar até o envolvimento direto dos pais com a vida escolar da criança (Stevenson & Baker, 1987; Bradley, Caldwell & Rock, 1988). No entanto, os aspectos relevantes para o desempenho escolar modificam-se de acordo com o desenvolvimento da criança, mas os efeitos do ambiente familiar foram observados nos diferentes níveis de ensino (Kellaghan, 1977; Wood, Chapin, & Hannah, 1985). O envolvimento direto dos pais com a vida escolar dos filhos é um fator significativo no

progresso acadêmico, desde a meninice até o final da adolescência (Stevenson & Baker, 1987; Connors & Epstein, 1995).

A meninice, principalmente entre os 6 e 12 anos de idade, é a fase inicial de escolarização e um período de consolidação cognitiva, social e emocional, revelando-se uma fase crucial, pelo acúmulo de novas demandas, tanto acadêmicas como interpessoais com que a criança se depara a partir do ingresso nas séries iniciais (D'Avila-Bacarji, Marturano & Elias, 2005a). O desempenho acadêmico, o ajustamento ao ambiente escolar, a capacidade de formar laços de amizade e a adesão às regras da sociedade para comportamento moral e conduta pró-social têm sido considerados como as tarefas de desenvolvimento da meninice (Masten & Coastworth, 1998). Percebe-se, portanto, que as influências do ambiente familiar têm efeitos sobre vários aspectos do desenvolvimento geral das crianças.

Guidetti (2007) afirma que o fato de alcançar um bom desempenho escolar é o principal desafio das crianças. A escola funciona como um marco de inserção que reproduz e atualiza o contexto sociocultural mais amplo, explicitando papéis sociais e exigências formais de aprendizagem, colocando a criança em contato com novas oportunidades e proporcionando-lhes uma ampliação do universo de interação (Marturano & Loureiro, 2003). Nesse sentido, espera-se que a família possa contribuir com a base de estabilidade emocional e uma diversidade de recursos de apoio, como a valorização dos esforços da criança, um envolvimento positivo na vida escolar e a oferta de experiências educacionais e culturais enriquecedoras (Bradley, Caldwell & Rock, 1988; Grolnick & Ryan, 1992).

Na realidade brasileira, os principais motivos de procura de atendimento psicológico para crianças na rede pública se devem às dificuldades no aprendizado escolar (Sales, 1989; Santos 1990; Barbosa & Silvares, 1994). Esses dados revelam que os encaminhamentos aos serviços de saúde estão ocorrendo porque as crianças não estão conseguindo alcançar um dos principais critérios de competência da meninice, ou seja, a aprendizagem escolar, o que configura uma vivência de fracasso (D'Avila-Bacarji, Marturano & Elias, 2005b). A interpretação para esse problema pode ser pautada em vários aspectos (práticas pedagógicas, formação dos professores, condições estruturais da escola, aspectos singulares dos alunos, política educacional, dentre outros) sendo que o contexto familiar é uma das variáveis que possivelmente pode estar influenciando.

Nesse contexto, investigações que abordem variáveis familiares, como o suporte e recursos do ambiente familiar e os estilos parentais podem fornecer informações relevantes para se refletir sobre o aproveitamento escolar de alunos. Santana (2008) ressalta que, apesar de parecidos, suporte familiar e estilos parentais não são o mesmo constructo, pois o primeiro é mais amplo, incluindo referências a aspectos do último, que trata especificamente da forma de interação dos pais para com os filhos, enquanto que o suporte familiar compreende, também, expressões afetivas, comunicação intrafamiliar, regras, papéis e autonomia dos membros da família e das relações entre todos os membros desse núcleo. No entanto, os dois constructos estão diretamente ligados à maneira como o sujeito se comportará e qual o seu desempenho em ambientes externos ao familiar.

É com o intuito de contribuir para a compreensão sobre as variáveis que podem estar intervindo no desempenho escolar de alunos que este estudo está sendo realizado, e, com o objetivo de situar o leitor a respeito de pesquisas nesta área, será apresentado no próximo capítulo um panorama atual dos principais achados referentes aos estilos parentais e ao suporte e recursos do ambiente familiar em relação ao desempenho escolar dos alunos, por meio de um levantamento dos estudos abordando esta temática.

### **CAPÍTULO III**

#### **A FAMÍLIA COMO EIXO DE ANÁLISE NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA**

Neste capítulo será apresentada uma revisão de estudos nacionais e estrangeiros, realizados nos últimos anos, que investigaram os estilos parentais e o suporte e recursos do ambiente familiar em relação ao desempenho escolar. Pretende-se, por meio da descrição dos resultados e conclusões obtidos por esses estudos, traçar um panorama sobre o tema, situando o leitor sobre o que foi produzido até então e quais os pontos que precisam ser aprofundados.

As pesquisas realizadas nas bases de dados revelaram a existência de um volume considerável de estudos referentes ao envolvimento parental em relação ao desenvolvimento dos filhos. Embora este estudo não tenha como objetivo explorar o tema envolvimento parental em seu sentido amplo, é reconhecida sua importância, visto às inúmeras contribuições trazidas ao meio acadêmico. Desse modo, optou-se por selecionar e analisar dois trabalhos recentes (Guidetti, 2007; Salvador, 2007) que realizaram uma revisão criteriosa dos estudos sobre o envolvimento parental. A seguir são descritas as principais conclusões.

Guidetti (2007), ao revisar a literatura nacional e internacional, em sua dissertação de mestrado, cita diversos trabalhos que analisam variados aspectos do ambiente familiar em relação ao desenvolvimento escolar dos filhos. Os estudos analisados abordavam variáveis socioeconômicas, cognitivas, como; expectativas, crenças e autoconhecimento, variáveis relacionadas a problemas familiares, como; violência conjugal e variáveis relacionadas às habilidades educativas dos pais. Os estudos demonstram que o nível socioeconômico da família, o grau de instrução das mães dos alunos, a crença dos pais a respeito do desempenho escolar dos filhos, a violência a qual a criança está exposta no ambiente familiar, entre outras variáveis, estão relacionadas com o desempenho escolar das crianças. A autora alerta que, não só as famílias consideradas pouco dispostas na educação dos filhos, com problemas na interação familiar, escassamente valorizadas pela sociedade ou inábeis, têm filhos com menor desempenho escolar, pois outras famílias que aparentemente apresentam melhores condições (socioeconômicas, interação familiar e afetivas) também podem se encontrar nessa situação. No entanto, salienta que as famílias com maiores recursos econômicos, sociais e afetivos têm

maior facilidade para ajudar seus filhos a enfrentarem o desafio da aprendizagem por meio de atitudes mais seguras e com possibilidades mais estáveis de colaboração com a escola.

Como resultado de seu próprio estudo, que teve como objetivo principal investigar os recursos e o suporte familiar relacionado ao desempenho acadêmico em leitura e escrita de crianças do ensino fundamental, Guidetti (2007) encontrou que a intensificação das diferenças no desempenho é acompanhada por diferenças relativas ao suporte e recursos do ambiente familiar. Portanto, conforme aumentam os recursos do ambiente familiar (supervisão parental das rotinas escolares, interação com os pais e recursos materiais do ambiente físico), mais aparecem as no desempenho escolar infantil. A autora concluiu que há relação nítida entre os recursos do ambiente familiar e desempenho escolar infantil, corroborando afirmações de pesquisas anteriores (Marturano, 1999; Ferreira & Marturano, 2002; Martins, Costa, Saforcada & Cunha, 2004; D'Avila- Bacarji, Marturano & Elias, 2005a; Feitosa, Matos, Del Prette & Del Prette, 2005). Dentre seus resultados, Guidetti (2007) salienta que principalmente os recursos do ambiente físico, como a oferta de brinquedos e outros materiais promotores do desenvolvimento, a disponibilidade de jornais, revistas e livros, relacionam-se ao desempenho escolar em leitura e escrita.

Salvador (2007), em sua dissertação de mestrado faz uma revisão de literatura sobre o envolvimento parental e o desenvolvimento dos filhos. São apresentados inúmeros estudos nacionais e internacionais sobre a interação familiar relacionadas a diversas variáveis, tais como; depressão e ansiedade dos filhos, problemas de internalização (comportamentos de retraimento e queixas somáticas), externalização (comportamentos delinquentes e agressivos) e de ajustamento, como comportamentos delinquentes dos filhos. Tais estudos apontam que os sintomas depressivos na infância e adolescência foram associados ao estilo parental autoritário, a práticas coercitivas, conflitos familiares e a falta de atenção positiva dos pais. Encontrou-se, também, que a ansiedade dos filhos estava relacionada a fatores familiares, como autoritarismo dos pais e superproteção. Os problemas de externalização, internalização e ajustamento estavam comumente relacionados à falta de monitoramento dos pais, ao uso de práticas coercitivas, de controle psicológico e de disciplina inconsistente. A autora discute que, em conjunto, essas pesquisas apontam para direções semelhantes sobre a forma de educar e disciplinar crianças e adolescentes, afirmando que a promoção de comportamentos pró-sociais e saudáveis (competência social, estratégias adequadas de enfrentamento e autoestima,

autoconceito e autoeficácia elevados) é decorrente de uma interação positiva com os pais, que inclui especialmente afetividade, responsividade, envolvimento e uso de reforçadores positivos. A autora discute, ainda, que, os prejuízos no desenvolvimento das crianças podem ser decorrentes da ausência dessas práticas positivas ou de seu uso inadequado pelos pais.

A respeito das práticas educativas, estilos parentais e desempenho acadêmico, Salvador (2007) destaca que, desde a década de 1980, após as publicações iniciais de Baumrind (1966, 1967, 1971), os pesquisadores começaram a apontar o estilo parental autoritativo (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987; Steinberg, Elmen & Mounts, 1989) e o envolvimento parental positivo como facilitadores do bom desempenho escolar e do sucesso acadêmico. Na década de 1990, os estudos relativos aos estilos parentais apontavam todos para uma mesma direção, o estilo autoritativo sempre associado ao melhor desempenho, enquanto os estilos autoritários e negligentes são associados ao baixo desempenho (Steinberg, Lamborn, Darling, Monts & Dornbusch, 1994; Taylor, Hinton & Wilson, 1995; Weiss & Schwarz, 1996). Também aponta o envolvimento parental para o sucesso acadêmico (Pettit, Bates & Dodge, 1997; Miedel & Reynolds, 1999) bem como associação entre baixo desempenho e uso de controle excessivo, coerção, punição e maus tratos por parte dos pais (Repetti, 1996; Solomon & Serres, 1999). A partir de 2000 os estudos realizados sobre estilos parentais e envolvimento parental continuaram corroborando os resultados anteriores, nos quais o estilo autoritativo seria preditor do sucesso acadêmico, e que o uso de coerção, punição e de controle excessivo são prejudiciais ao desempenho acadêmico dos filhos (Juang & Silbereisen, 2002; Pelegrina, Garcia-Linares & Casanova, 2003; Bacete & Rodríguez, 2004)<sup>4</sup>.

Considerando os resultados obtidos na revisão de literatura de Guidetti (2007) e Salvador (2007), observa-se que as variáveis do ambiente familiar em relação ao desempenho escolar foram abordadas por inúmeros estudos nacionais e estrangeiros, que sugeriram que as variáveis de interesse relativas ao ambiente familiar estavam de alguma forma relacionada ao desempenho escolar. Com o objetivo de atualizar a revisão de estudos nessa área são apresentados a seguir os trabalhos recentes realizados no Brasil e no exterior.

---

<sup>4</sup> As literaturas constantes neste parágrafo foram citadas por Salvador (2007) e também foram revisadas pela autora desta pesquisa.

Em busca de pesquisas que tratam do assunto, utilizou-se os seguintes termos; estilos parentais, suporte familiar e desempenho escolar, e suas traduções correspondentes para a língua inglesa; *parent style*, *family support* e *scholastic performance*, nas bases de dados SciELO, PSYCINFO, ERIC e no banco de teses CAPES referentes ao período de 2005 a 2009. Embora exista maior volume de publicações internacionais, observa-se que nos últimos anos ocorreram poucos estudos nacionais e estrangeiros que buscaram tratar esses temas conjuntamente. Verifica-se que os estudos relativos aos estilos parentais e ao suporte familiar, encontram-se em maior número, quando relacionados a outras variáveis do desenvolvimento infantil, como saúde, ajustamento social, traços de personalidade, dentre outros, mas poucos relacionados ao desempenho escolar.

Estudos brasileiros recentes como o de Cia, Pamplin e Williams (2008) e Andrada, Rezena, Carvalho & Benetti (2008) que buscaram analisar o ambiente familiar em relação ao desempenho escolar, chegam a conclusões semelhantes, ou seja, quanto mais as famílias se engajam em atividades com os filhos, oferecendo-lhes variedades de estímulos e outros recursos materiais, melhor é o desempenho acadêmico. O estudo de Cia, Pamplin e Williams (2008) teve como objetivo estudar a relação entre o envolvimento dos pais na educação dos filhos e o desempenho acadêmico destes. Participaram do estudo 110 crianças da 4ª série do ensino fundamental. As crianças preencheram o questionário “Qualidade da interação familiar na visão dos filhos” e foram avaliadas por meio da aplicação do Teste de Desempenho Escolar (TDE). Observou-se que quanto maior a frequência de comunicações entre ambos os pais e seus filhos e a participação daqueles nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos, melhor o desempenho acadêmico das crianças.

O estudo de Andrada et al. (2008) buscou identificar os fatores de risco e de proteção da prontidão escolar em 130 crianças de 5 e 6 anos de idade. O suporte parental foi avaliado por intermédio do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar junto aos pais e/ou mães das crianças em quatro domínios; atividades engajadas, estímulos disponíveis, práticas parentais que promovem a ligação entre a família e a escola, e atividades previsíveis. A prontidão escolar foi avaliada pela aplicação do Teste de Prontidão Escolar de Lollipop também em quatro domínios; a identificação de cores e formas e formas copiadas, a descrição de figuras, a posição e o reconhecimento espacial, a identificação de números e a contagem e a identificação de letras e a escrita. A pesquisa correlacionou os estímulos presentes no

microsistema familiar e a prontidão escolar das crianças. Os resultados apontaram que as variáveis relacionadas ao contexto familiar estão relacionadas à prontidão escolar, indicando a necessidade de as famílias se engajarem em atividades com os filhos e oferecerem estímulos materiais.

O estudo de Guidetti e Martinelli (2009) teve como objetivo avaliar a compreensão em leitura de crianças do ensino fundamental e sua relação com a percepção infantil sobre os suportes e recursos do ambiente familiar. Participaram 148 crianças, na faixa etária de 8 a 12 anos de idade, que responderam ao teste Cloze para avaliar a compreensão da leitura e ao Questionário sobre Suportes e Recursos do Ambiente Familiar, para sondagem dos recursos presentes no ambiente familiar que possam ser relevantes para o desempenho acadêmico. Os resultados apontaram correlação positiva entre a presença de recursos materiais do ambiente físico e o desempenho em leitura, e que os grupos com diferentes níveis de desempenho em leitura se diferenciaram com relação aos recursos materiais do ambiente físico.

Em estudo internacional do tipo longitudinal, McNair e Johnson (2009) investigaram 1.482 adolescentes e suas famílias, por meio do Maryland Adolescent Development in Context (MADIC), buscando examinar associações entre o ambiente familiar, o escolar e o contexto da vizinhança e o desenvolvimento acadêmico dos adolescentes. Esses autores encontraram que o tempo que os pais passam com os filhos está associado positivamente ao desempenho escolar, indicando que tanto na literatura nacional como na estrangeira, os recursos e suportes familiares estão sendo positivamente relacionados ao desempenho escolar dos estudantes.

Embora sejam poucos os estudos referentes ao suporte familiar, nota-se que o tema vem ganhando destaque, sobretudo nos estudos nacionais. Exemplo disso são as publicações e validações de instrumentos nos últimos anos que pretendem mensurar a quantidade e a qualidade dos recursos e do suporte familiar (Baptista, 2005, 2007; Marturano, 2006; Weber, Prado, Salvador & Brandenburg, 2008; Guidetti & Martinelli, 2009). Apesar dessas iniciativas, o volume de produções é muito baixo quando comparado à importância do tema, sendo necessária a realização de mais pesquisas que explorem o assunto, principalmente em relação às variáveis escolares. Quanto às produções acadêmicas referentes aos estilos parentais relacionados ao desempenho escolar, são praticamente inexpressivas. Na revisão de literatura brasileira, realizada por este estudo, foram encontradas somente três publicações que



investigaram os estilos parentais em relação ao desempenho escolar; Campos, 2006; Santana, 2008; Pereira, Santos e Williams, 2009.

O estudo de Campos (2006) buscou identificar o estilo parental e relacioná-lo com o desempenho escolar de alunos do ensino médio de duas escolas, no estado da Bahia. A população de estudo foi constituída por uma amostra de conveniência composta por 537 adolescentes. Para a coleta de dados, foram utilizados um questionário demográfico, um quadro de notas autorrelatadas e as escalas de exigência e responsividade parentais. Os resultados apontaram o estilo negligente como o predominante, sendo relacionados aos piores rendimentos dos alunos, sendo que os melhores rendimentos se relacionavam ao estilo autoritativo.

Santana (2008) objetivou identificar possíveis diferenças na percepção de suporte familiar e na sintomatologia depressiva de alunos com diferente desempenho escolar e relações familiares distintas. Foram utilizados o Inventário de Percepção do Suporte Familiar (IPSF), que avalia a percepção do indivíduo sobre o suporte que recebe de sua família; o Inventário de Estilos Parentais (IEP); a Escala de Depressão (EDEP) e a média das notas nas matérias Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Inglês, Educação Artística e Educação Física. Participaram da pesquisa 455 adolescentes, estudantes de escolas públicas do interior do estado de São Paulo, com idade entre 11 e 18 anos. Os resultados obtidos mostraram que, dependendo do suporte familiar percebido, encontram-se diferentes desempenhos escolares. A autora conclui que quanto melhores o suporte familiar e o relacionamento pai-filhos, melhor é o desempenho do adolescente em suas atividades acadêmicas.

No estudo de Pereira, Santos e Williams (2009) o foco foi a comparação do desempenho escolar da criança vítima de violência doméstica atendida no Fórum Judicial. Participaram do estudo 20 crianças vitimizadas comparadas com seus pares da mesma sala de aula, mesmo sexo e faixa etária, mas sem histórico de violência doméstica, suas respectivas mães e professoras. As crianças responderam ao Teste de Desempenho Escolar (TDE), Inventário de Estilos Parentais (IEP) e ao Teste de Raven (Escala Especial) e apresentaram o caderno escolar. As mães responderam a uma entrevista e à Escala de Táticas de Conflitos Revisada (CTS-2). As professoras apresentaram suas opiniões sobre o desempenho acadêmico dos participantes. Os resultados demonstraram que as crianças que sofrem violência doméstica

têm pior desempenho na escola sendo o estilo parental de risco predominante dos pais dessas crianças. Os resultados obtidos revelaram que as crianças vítimas de violência doméstica tinham pais negligentes e que faziam uso das práticas educativas punitivas.

Atrelado ao conceito de estilos parentais está o de práticas educativas, assim, outro estudo brasileiro que contribui com o tema de interesse deste trabalho, é o de Salvador (2007) que visou identificar as relações existentes entre práticas educativas parentais, sintomas depressivos e desempenho escolar dos filhos. Participaram desse estudo 348 adolescentes de 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries de escolas públicas e particulares. Foram aplicados os seguintes instrumentos; Escala de Qualidade na Interação Familiar, Escala de Envolvimento dos Pais em Tarefas Escolares, Escala de Envolvimento dos Adolescentes em Tarefas Escolares e também foram realizadas médias das notas escolares dos alunos. Verificou-se correlação significativa entre desempenho acadêmico, envolvimento dos adolescentes nas tarefas escolares e envolvimento dos pais nas tarefas escolares dos filhos em relação às práticas educativas. Encontrou-se predominância de práticas parentais coercitivas relacionadas ao aluno de baixo desempenho acadêmico e predominância de práticas parentais não coercitivas relacionadas aos alunos com alto desempenho acadêmico. Esses resultados apontam a importância da interação familiar, especialmente das práticas educativas, no desenvolvimento comportamental e escolar dos alunos.

Outro estudo que buscou relacionar as práticas parentais ao desempenho acadêmico foi o de Camacho e Matos (2007). A investigação objetivou o estudo da relação existente entre as práticas parentais educativas, fobia social e rendimento acadêmico em adolescentes. Participaram da pesquisa 285 adolescentes com idades compreendidas entre 12 e 14 anos de idade, que frequentavam o 7<sup>o</sup> e 8<sup>o</sup> anos de escolaridade. Foram utilizados o Questionário de Dados Demográficos e o de Ligação Parental – forma Adolescente (QLP-A) para avaliar as práticas parentais educativas; para avaliar a fobia social, foi utilizado Inventário de Ansiedade e Fobia Social para Crianças (SPAI-C) e um questionário sobre as notas obtidas em cada disciplina para avaliar o desempenho escolar. Verificou-se que os adolescentes a quem os pais dão autonomia e carinho, tendem a ter um melhor rendimento acadêmico, bem como menor predisposição para apresentar fobia social, e aqueles que recebem superproteção por parte dos pais tendem a apresentar sintomas de fobia social e pior rendimento acadêmico. Os resultados

sugerem que as práticas educativas quando usadas adequadamente pelos pais, favorecem o desempenho escolar.

Os demais estudos nacionais encontrados nas bases de dados e referentes aos estilos parentais estavam relacionados a variáveis diversas, como transmissão de estilos de geração para geração (Weber et al, 2006), percepção de pais e filhos (Hutz & Bardagir, 2006; Pacheco; Silveira & Scheider, 2008; Gomide, 2009); estilos atribucionais (Boeckel & Sarriera, 2006); práticas utilizadas por diferentes famílias (Gomide et al. 2005); validação de escalas (Boeckel & Sarriera, 2005; Gomide, 2006); *stress* do adolescente (Justo, 2005); autonomia do adolescente (Reichert & Wagner, 2007); consumo de drogas (Paiva & Ronzani, 2009); orientação profissional (Gomide, 2009); problemas de comportamento e competência social (Salvo, Silvaes e Toni, 2005) e valores humanos (Teixeira & Lopes, 2005). Em conjunto, os dados dessas pesquisas revelaram que o estilo parental é uma variável preditiva importante.

Em estudos internacionais recentes, Dumka et al. (2009) buscaram compreender o papel dos pais mexicanos no sucesso acadêmico dos filhos, utilizando equações estruturais de modelagem para avaliar as associações dos resultados de pais e seus filhos adolescentes relativas as práticas parentais (calor, acompanhamento, aspereza e envolvimento acadêmico) e orientações culturais. Os dados foram obtidos a partir de professores, mães, pais, adolescentes do sexo feminino e masculino e de origem mexicana, em 560 famílias residentes no sudoeste dos Estados Unidos da América. Os dados apontaram que o modo de educar os filhos está relacionado ao desempenho acadêmico. Abar, Carter e Winsler (2009) avaliaram questionários autoaplicativos sobre as relações entre religiosidade dos pais e alunos, estilo parental materno, autorregulação acadêmica do estudante, rendimento acadêmico e comportamento de risco de 85 jovens afro-americanos estudantes de uma faculdade paroquial. Os autores encontraram que o estilo parental autoritativo está associado a altos níveis de desempenho acadêmico e habilidades de estudo, conclusão que corrobora resultados obtidos em pesquisas anteriores.

Estudos recentes sobre estilos parentais têm discutido a sua aplicabilidade em diferentes culturas, procurando identificar se os estilos parentais seriam interpretados da mesma forma e se teriam os mesmos efeitos em regiões diferentes do mundo. Sorkhabi (2005), em uma revisão de literatura, afirmou que os estilos parentais têm a mesma função em culturas descritas como coletivistas e individualistas, uma vez que estão associados aos mesmos resultados nas crianças. Bradley e Corwyn (2005) também realizaram uma revisão de

literatura e concluíram que os padrões parentais ao redor do mundo devem conter os mesmos princípios para o desenvolvimento saudável das crianças. No entanto, existem estudos contraditórios como o de Spera (2005) que aponta o estilo parental autoritativo, frequentemente associado a níveis acadêmicos mais elevados, como não consistente em todas as culturas, etnias e *status* socioeconômicos. Spera (2005) discute que os dados também foram observados em estudo publicado anteriormente (Leung, Lau e Lam, 1998), que investigou relações entre os quatro estilos parentais (autoritativo, autoritário, indulgente e negligente) e desempenho acadêmico em crianças em idade escolar de Hong Kong, Estados Unidos da América e Austrália. Em todas as três culturas, encontrou-se que o desempenho acadêmico foi negativamente correlacionado com o estilo parental autoritário, mas, no entanto, houve diferenças nos resultados em relação ao estilo autoritativo. O desempenho acadêmico foi positivamente relacionado ao estilo autoritativo somente nos dois grupos de língua inglesa. Esses dados sugerem que existem diferenças culturais e regionais quanto aos efeitos do estilo parental em relação ao desempenho escolar.

Embora se reconheça que os dados referentes aos estilos parentais e ao suporte familiar não possam ser generalizáveis, a grande maioria dos estudos apontados nesta revisão de literatura sugere que podem estar relacionados às diversas áreas do desenvolvimento das crianças, inclusive ao desempenho escolar. São poucas as pesquisas que se dedicaram a analisar os estilos parentais ou o suporte e recursos do ambiente familiar em relação ao desempenho escolar, e é com o intuito de contribuir com esta demanda teórica que este estudo foi proposto. Vale ressaltar que diferentemente da literatura analisada, nesta pesquisa duas variáveis do ambiente familiar serão abordadas conjuntamente em relação ao desempenho escolar, os estilos parentais e o suporte e recursos do ambiente familiar, além do fato da coleta de dados se dar junto às mães e seus filhos, o que poderá fornecer maiores informações sobre o contexto familiar. Neste sentido, este estudo busca trazer conhecimentos mais amplos a respeito do ambiente familiar em relação ao desempenho escolar, intencionando propiciar fundamentos que possam contribuir para orientação de pais e professores.

## CAPÍTULO IV

### DELINEAMENTO DA PESQUISA

#### 4.1. Objetivo Geral

Analisar o desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental em relação aos estilos parentais percebidos pelas mães e pelos seus filhos e a percepção infantil sobre os suportes e recursos materiais do ambiente familiar.

#### 4.2. Objetivos Específicos

- Avaliar o desempenho escolar;
- Investigar os estilos parentais;
- Investigar a percepção dos filhos sobre estilos parentais e o suporte e recursos do ambiente familiar;
- Verificar se grupos com variados desempenhos escolares se diferenciam em relação aos estilos parentais, a percepção dos filhos sobre os estilos parentais e o suporte e recursos do ambiente familiar.

#### 4.3. Participantes

##### *Caracterização dos participantes*

Participaram deste estudo 71 alunos de 6º (n=38; 53,5%) e 7º (n=33; 46,5%) anos<sup>5</sup> do ensino fundamental de duas escolas estaduais do interior do estado de São Paulo. Desse total, 38 (53,5%) alunos estudavam na escola “A” e 33 (46,5%) na escola “B”, sendo 29 (40,8%) meninos e 42 (59,2%) meninas. As idades dos participantes variaram entre 11 e 14 anos, sendo que 35 (49,3%) possuíam 11 anos, 29 (40,8%) 12 anos, 06 (8,5%) 13 anos e 01 (1,4%) 14

---

<sup>5</sup> De acordo com a Lei nº 11.274, em dezembro de 2006, a 5ª e 6ª séries passaram a ser denominadas 6º e 7º anos do ensino fundamental.

anos. Também participaram deste estudo, as respectivas mães dos alunos, totalizando 71 pessoas.

A Tabela 1 apresenta a frequência da amostra das mães por grupos de idade.

Tabela 1: Frequência da amostra de mães por grupos de idade

	Idade (anos)					Total
	20-30	31-40	41-50	51-60	61-70	
Frequência	05	35	20	09	02	71
Porcentagem	7	49,3	28,2	12,7	2,8	100

A Tabela 1 mostra que a maioria das mães possui entre 31 e 40 anos e a minoria tem entre 61 e 70 anos.

A Tabela 2 apresenta a frequência da amostra por grupos de escolaridade.

Tabela 2: Frequência da amostra de mães por grupos de escolaridade

	Escolaridade					Total
	Sem escolaridade	1º grau Incompleto	1º grau Completo	2º grau Incompleto	2º grau Completo	
Frequência	02	40	09	03	17	71
Porcentagem	2,8	56,4	12,7	4,2	23,9	100

Verifica-se que a maioria das mães possui 1º grau incompleto e a minoria se situa no grupo que não possui escolaridade.

#### 4.4. Instrumentos

Para avaliar o desempenho escolar dos alunos foi realizada a aplicação do Teste de Desempenho Escolar (TDE) (Stein, 1994) e a coleta das notas dos quatro bimestres referentes às áreas de português e matemática. Ressalta-se que as notas foram coletadas com intenção de obter uma segunda medida de investigação do desempenho escolar das crianças. Optou-se por

adotar duas medidas de mensuração do desempenho escolar (notas e desempenho no TDE) para se ter mais informações sobre essa variável.

Para identificar os Estilos Parentais foi utilizado o Inventário de Estilos Parentais (IEP) (Gomide, 2006) aplicado as mães e aos seus filhos, alunos do Ensino Fundamental , Ciclo II. Para identificação do suporte e os recursos do ambiente familiar, aplicou-se nos alunos o Questionário sobre os Suportes e Recursos do Ambiente Familiar, instrumento proposto por Guidetti e Martinelli (2005) a partir do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF) de Marturano (1999).

*a) Teste do Desempenho Escolar - TDE (Stein, 1994)*

Trata-se de um instrumento psicométrico elaborado por Lilian Stein (1994) que oferece de forma objetiva uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar, mais especificamente de escrita, aritmética e leitura. Possui normas brasileiras e é composto por três subtestes: a) escrita (nome próprio e ditado de 34 palavras contextualizadas em frases); b) aritmética (cálculo escrito de 35 operações aritméticas) e c) leitura (reconhecimento de 70 palavras isoladas). Atribui-se 01 ponto para cada item respondido corretamente.

Na apuração dos resultados os escores brutos máximos nos subtestes são; escrita, 35; Aritmética, 38 e Leitura, 70, totalizando o escore bruto máximo em 143 pontos. Os resultados foram analisados de acordo com o esperado de cada série, segundo o manual do teste, resultando nas classificações inferior, médio e superior, em cada subteste e no total (soma da pontuação obtida nos subtestes).

Tal instrumento (Stein, 1994) apresenta a análise de consistência interna para cada um dos subtestes, conforme descrito na tabela a seguir:

Tabela 3: Matriz de Correlação e Coeficiente Alfa (entre parênteses), Média e Desvio Padrão (DP) por Subteste e no Teste Total para toda a amostra.

Correlação	Escrita	Aritmética	Leitura	Total
Escrita	(0,945)	0,791*	0,865*	0,952*
Aritmética	0,791*	(0,932)	0,670*	0,836*
Leitura	0,865*	0,670*	(0,988)	0,958*
Total	0,952	0,836*	0,958*	(0,988)
Média	24,92	17,01	60,21	102,14
DP	8,64	7,68	17,35	31,55

\*Estatisticamente significativo em nível inferior  $p=0,001$

Em relação à capacidade do instrumento em discriminar entre as séries, a Multi-Análise da Variância (MANOVA) aponta que no escore total do Subteste de Escrita as diferenças representaram 62% da variância; no escore total do Subteste de Aritmética, 77% da variância e no Subteste Leitura, 47% da variância, sendo todos estatisticamente significativos em nível inferior a 0,001.

#### *B) Notas dos Alunos*

As notas dos alunos referentes aos quatro bimestres nas áreas de português e matemática foram solicitadas no final do ano corrente (2008), nas secretarias das escolas. Foram calculadas as médias aritméticas por área de conhecimento.

#### *C) Inventário de Estilos Parentais (IEP) (Gomide,2006)*

Para investigar os estilos parentais foi utilizado o Inventário de Estilos Parentais (IEP) (Gomide, 2006) que permite classificar o conjunto das práticas educativas utilizadas pelos cuidadores para educar, socializar e controlar o comportamento de seus filhos, podendo resultar em quatro tipos de estilos parentais de acordo com o escore obtido; Estilo Parental Ótimo, Estilo Parental Regular acima da média, Estilo Parental Regular abaixo da média e Estilo Parental de Risco.



O IEP indica, ainda, quais práticas educativas estão deficitárias e quais as adequadas ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais dos filhos. Se há preponderância das práticas educativas positivas, o Estilo Parental será Positivo e, se prevalecer as práticas educativas negativas, será Negativo. A autora dividiu o Estilo Parental em sete práticas educativas, cinco delas vinculadas ao desenvolvimento do comportamento antissocial (práticas negativas) que se configuram enquanto fatores do instrumento; *negligência* - ausência de atenção e de afeto; *abuso físico* - práticas corporais negativas, ameaça de chantagem de abandono e de humilhação do filho; *disciplina relaxada* - relaxamento de regras estabelecidas; *punição inconsistente* - em que os pais educam orientados por seu próprio humor e não pelos atos praticados pelos filhos e *monitoria negativa* - excesso de instruções, gerando ambiente de convívio hostil. Duas práticas referem-se a comportamentos pró-sociais (práticas positivas) como *monitoria positiva* - uso adequado de atenção, distribuição de privilégios, estabelecimento de regras, demonstração de afeto e acompanhamento e supervisão das atividades escolares e de lazer; e *comportamento moral* - promover empatia, senso de justiça, responsabilidade, conhecimento do certo e do errado, seguido de exemplos dos pais.

Os resultados da aplicação do *alpha* de Cronbach no IEP são descritos abaixo:

<b>Grupo de Mães</b>		<b>Grupo de Pais</b>	
<b>Interpretação do fator</b>	<b>Alpha de Cronbach</b>	<b>Interpretação do fator</b>	<b>Alpha de Cronbach</b>
Monitoria Positiva	0,61	Monitoria Positiva	0,80
Punição Inconsistente	0,66	Punição Inconsistente	0,76
Negligência	0,73	Negligência	0,80
Comportamento Moral	0,70	Comportamento Moral	0,78
Disciplina Relaxada	0,62	Disciplina Relaxada	0,74
Monitoria Negativa	0,47	Monitoria Negativa	0,62
Abuso Físico	0,82	Abuso Físico	0,87

O inventário consiste em 42 afirmações sobre o relacionamento com a criança, assinaladas de acordo com a frequência; nunca, às vezes, sempre. Sendo que sempre

corresponde a 02 pontos, às vezes 01 e nunca 0 pontos. As 42 questões abrangem as sete práticas educativas propostas pela autora. Para cada prática educativa, há seis questões distribuídas espaçadamente ao longo do inventário. O IEP tem duas formas; a) quando os pais respondem sobre as práticas educativas adotadas em relação ao filho e b1) quando os filhos respondem sobre as práticas educativas paternas e b2) sobre as práticas educativas maternas. As questões são basicamente as mesmas e adaptadas de acordo com o tipo de respondente.

O cálculo do índice de estilo parental (*IEP*) obtido na correção do instrumento é calculado pela seguinte fórmula:

$$iep = (A + B) - (C + D + E + F + G) \text{ sendo,}$$

A e B são as práticas positivas e C, D, E, F e G são as práticas negativas.

O *IEP* calculado pode variar de - 60 a + 24, sendo que o resultado positivo indica forte presença de práticas parentais positivas que se sobrepõem às negativas e o índice negativo é indicativo de prevalência de práticas parentais negativas. O número obtido pelo *IEP* permite encontrar os percentuais descrito na tabela que oferece os dados normativos (Gomide, 2006), permitindo a seguinte classificação:

<b>Percentuais do IEP</b>	<b>Interpretação do Resultado</b>
De 80 a 99	Estilo Parental Ótimo
De 55 a 75	Estilo Parental Regular acima da média
De 30 a 50	Estilo Parental Regular abaixo da média
De 1 a 25	Estilo Parental de Risco

Vale ressaltar que o Inventário de Estilos Parentais (*IEP*) foi aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia conforme Resolução nº 002/2003.

*D) Questionário sobre os Suportes e Recursos do Ambiente Familiar (Guidetti & Martinelli, 2005)*

O Questionário sobre os Suportes e Recursos do Ambiente Familiar foi proposto por Guidetti e Martinelli (2005) e adaptado do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF) de Marturano (1999), para sondagem dos recursos promotores de desenvolvimento no ambiente familiar, a fim de obter informações sobre condições relevantes para o desempenho acadêmico e investigar como a criança identifica o suporte familiar oferecido a ela e os recursos disponíveis no seu ambiente familiar. As questões foram formuladas a partir do RAF com propostas de alterações na formulação das perguntas e dos itens que a compõem utilizando palavras que fazem parte do repertório infantil. Dessa forma, foram suprimidas algumas alternativas de respostas cujas opções faziam parte de um contexto regional específico.

O questionário ficou constituído por oito tópicos reunidos em três categorias; a supervisão parental das rotinas escolares; a interação com os pais e os recursos materiais do ambiente físico, que correspondem, segundo a literatura da área, aos recursos mais significativos para o desempenho escolar. O escore em cada tópico é a soma dos pontos obtidos, dividido pelo número de itens que compõem aquele tópico, multiplicado por 10. O escore total corresponde à soma dos escores obtidos nos oito tópicos.

#### **4.5. Procedimento de coleta de dados**

Inicialmente as escolas públicas da cidade que oferecem 6º e 7º anos do ensino fundamental foram contatadas e, após explicitação dos objetivos e procedimentos do trabalho, foi solicitada a permissão para a participação das unidades escolares nesta pesquisa. Do total de três escolas que oferecem essa modalidade de ensino, duas concordaram com a realização da pesquisa. Destaca-se que o município onde se deu a coleta de dados está localizado no interior do estado de São Paulo, e possui cerca de 28.000 habitantes. As escolas participantes têm características semelhantes, são unidades públicas estaduais, tem número aproximado de alunos matriculados, localização central e atendimento a bairros próximos.

Em seguida, o projeto de pesquisa, elaborado de acordo com a Resolução nº. 196/96

do Conselho Nacional de Saúde, foi submetido à aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Após a aprovação do projeto, sob protocolo de nº. 1070/08, as escolas foram novamente contatadas e com a autorização dos diretores (anexo I), todos os pais cujos filhos cursavam 6º e 7º anos foram convidados a participar de uma reunião nas próprias escolas.

Cerca de 250 convites (anexo II) foram distribuídos aos alunos das duas escolas, solicitando a participação de seus pais na reunião, porém apenas 71 mães compareceram, sendo 38 da escola “A” e 33 da escola “B”. Ocorreram duas reuniões, uma em cada escola, em dias distintos, porém com o mesmo procedimento de esclarecimento e coleta de dados. Na ocasião, a pesquisadora explicitou os objetivos e procedimentos da pesquisa, ressaltando o caráter sigiloso. Foi salientado que a participação era voluntária e que não acarretaria prejuízo caso optassem por não participar. Todas as mães aceitaram e permitiram a participação de seus filhos. Elas receberam duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo III) para assinarem, sendo que a primeira via permaneceu com as mães e a segunda foi entregue à pesquisadora. Em seguida, esta procedeu à aplicação do Inventário de Estilos Parentais (IEP) junto às mães participantes, de forma coletiva, lendo cada uma das alternativas do instrumento em voz alta, de modo que todos pudessem ouvir, tirar dúvidas e, então, responder ao inventário. Esse procedimento foi aplicado igualmente nas duas escolas pesquisadas, levando cerca de duas horas cada aplicação.

A coleta de dados com os alunos foi realizada pela pesquisadora responsável e por três estagiárias de Psicologia, treinadas<sup>6</sup> para a aplicação sequencial dos instrumentos - Questionário de Suporte Familiar, Inventário de Estilos Parentais (IEP) e Teste de Desempenho Escolar (TDE). A aplicação dos instrumentos nos alunos ocorreu de forma individual, em uma única sessão, no período de aula, em uma sala reservada pela escola, após um breve *rapport* (interação) com a criança. Quanto ao IEP e ao Questionário de Suporte Familiar, foi explicado à criança como deveria ocorrer o preenchimento dos instrumentos. As questões foram lidas em voz alta, respeitando-se o ritmo em que o aluno respondia, não havendo limite de tempo para a finalização. Em relação à aplicação do IEP na versão infantil, cada aluno respondeu tendo como referência a versão materna. Quanto ao instrumento TDE,

---

<sup>6</sup> As estagiárias tiveram 20 horas de treinamento na aplicação dos instrumentos.

seguiu-se a aplicação indicada pelo manual, obedecendo-se a ordem da execução; ditado, operações aritméticas e leitura. O tempo de aplicação de todos os instrumentos levou uma hora para cada aluno, aproximadamente.

As notas bimestrais dos alunos nas áreas de matemática e português, relativas ao ano corrente de 2008, foram cedidas pelas secretarias das escolas no mês de dezembro. Os dados foram coletados entre outubro e dezembro do mesmo ano.

## CAPITULO V

### RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos neste estudo, iniciando pela análise descritiva dos instrumentos. Em seguida serão relatados os resultados das análises que buscaram verificar se existiam diferenças entre os grupos com variados desempenhos escolares, obtidos pela aplicação do TDE e as demais variáveis; estilo parental, suporte e recursos do ambiente familiar e desempenho acadêmico em português e matemática. Para a análise estatística, utilizou-se o programa *SPSS* versão 11.5. Foi aplicado o teste de Kruskal-Wallis que permite avaliar se os grupos por desempenho no TDE se diferenciaram em relação às demais variáveis. O teste de Mann-Whitney foi utilizado para localizar as possíveis diferenças encontradas entre os grupos. Será considerado para essas análises o nível de significância de 0,05.

#### *Desempenho no TDE*

A Figura 1 apresenta os resultados obtidos no TDE, em porcentagem, nas classificações de desempenho inferior, médio e superior. Na apresentação dos resultados será adotada a seguinte nomenclatura G1 (grupo de alunos que tiveram desempenho inferior), G2 (grupos de alunos que tiveram desempenho médio) e G3 (grupo de alunos que tiveram desempenho superior).

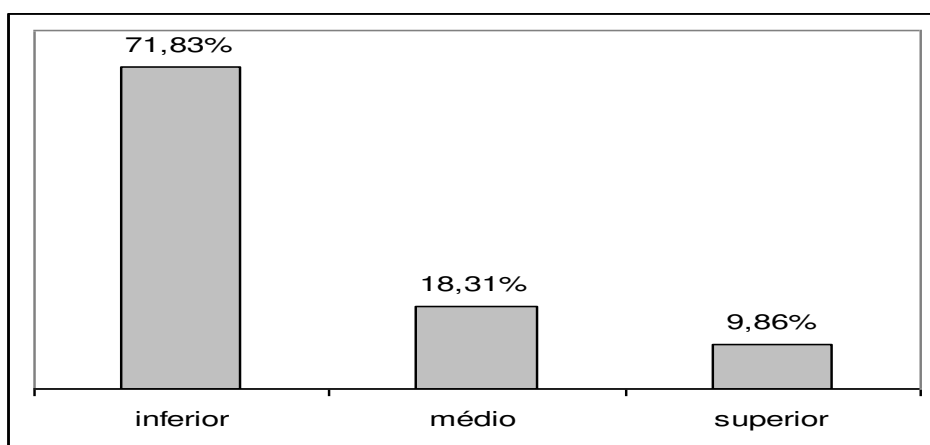


Figura 1- Porcentagem da frequência dos desempenhos inferior, médio e superior obtidos no TDE.

De acordo com a Figura 1, verifica-se que dentre os 71 participantes desta pesquisa, 51 (71,83%) tiveram desempenho inferior, 13 (18,31%) médio e 7 (9,86%) alcançaram o desempenho superior.

Ainda em relação aos dados obtidos no TDE, a Tabela 4 apresenta média, desvio padrão e pontuação máxima e mínima atingida pelos participantes nos respectivos testes.

Tabela 4: Média, desvio padrão e pontuação obtidas no TDE

Variável	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Escrita	71	27,28	5,22	13	35
Aritmética	71	20,58	6,12	5	37
Leitura	71	63,99	5,39	49	70
TDE - Geral	71	111,70	14,10	77	140

Conforme descrito na Tabela 4, no subteste escrita a pontuação variou ente 13 e 35 pontos, sendo a média de 27,28 com desvio padrão de 5,22; no subteste de aritmética a pontuação variou de 5 a 37 pontos, sendo a média 20,58 pontos com desvio padrão de 6,12 e no subteste de leitura a pontuação ficou entre 49 e 70, sendo a média 63,99 pontos com desvio padrão de 5,39. A pontuação geral do TDE variou entre 77 e 140, com média de 111,70 e desvio padrão de 14,10.

É importante salientar que os escores máximos dos subtestes são; para a escrita, 35 pontos; para aritmética 38 pontos e para leitura 70 pontos, sendo o escore máximo total do teste 143 pontos. Portanto, nenhum participante alcançou pontuação máxima no subteste de aritmética, bem como no total geral do teste.

### **Resultados obtidos no IEP - Mães**

A Figura 2 apresenta os resultados das mães no IEP, em percentagem, nas classificações estilo parental de risco; estilo parental regular abaixo da média; estilo parental regular acima da média e estilo parental ótimo.

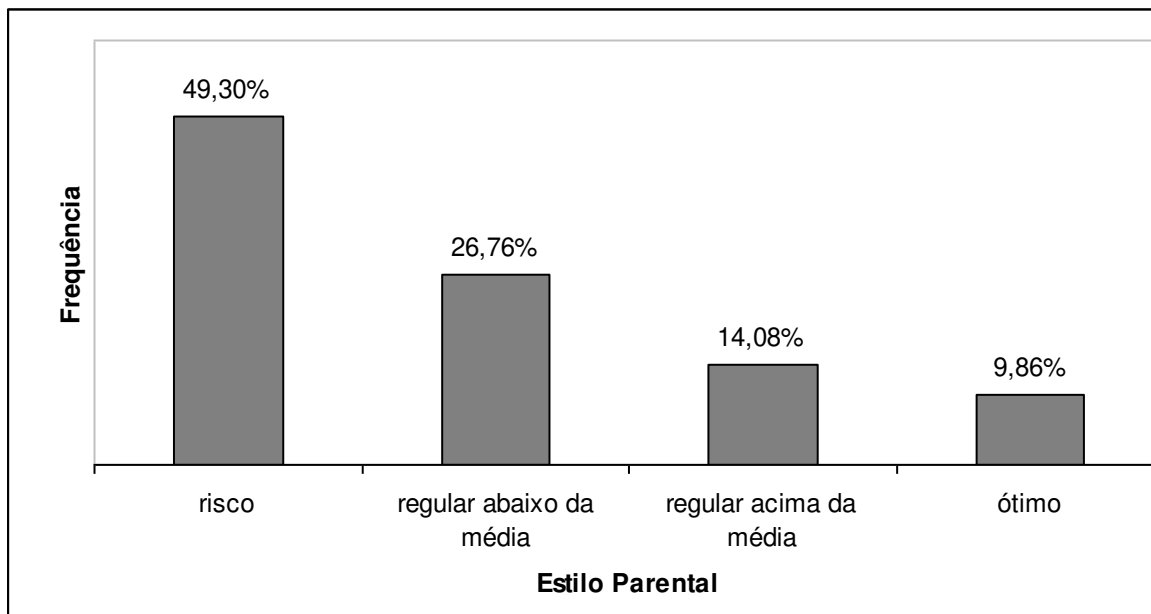


Figura 2 - Percentagem da frequência nas classificações de estilo parental por mães no IEP.

Pela análise das percentagens obtidas junto às mães dos alunos verifica-se que o estilo parental de risco teve maior frequência (49,3%), seguido do estilo regular abaixo da média (26,76%); estilo regular acima da média (14,08%) e por último, o estilo parental ótimo (9,86%). Nota-se, portanto, que mais de 76% das mães apresentaram estilo parental baseado preponderantemente em práticas educativas negativas.

A Tabela 5 apresenta a média, o desvio padrão e a pontuação obtida no IEP pelas mães dos alunos.



Tabela 5: Média, desvio padrão e pontuação obtida no IEP pelas mães.

Variável	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	
IEP - geral mães	71	-0,87	7,41	-17	14	
Práticas Educativas Positivas	Monitoria Positiva	71	9,75	1,89	03	12
	Comportamento Moral	71	10,37	1,65	05	12
Práticas Educativas Negativas	Punição Inconsistente	71	3,37	1,86	0	07
	Negligência	71	3,66	2,27	0	09
	Disciplina Relaxada	71	4,03	2,28	0	09
	Monitoria Negativa	71	7,51	2,08	2	12
	Abuso Físico	71	2,58	1,76	0	08

Nos resultados apresentados na Tabela 5, observa-se que a média obtida referente ao IEP geral foi de -0,87, correspondendo, de acordo com os critérios propostos pelo instrumento, à classificação *Estilo Parental de Risco*. Destaca-se que os limites do instrumento é entre -60 e +24 pontos, sendo a média alcançada pelos participantes negativa (-0,87), indica que há prevalência de práticas educativas negativas na educação utilizada por estas mães.

Nota-se que, as médias de pontos referentes às práticas positivas, ou seja, na monitoria positiva (9,75) e no comportamento moral (10,37) foram altas tendo em vista que a pontuação máxima em cada tópico era de 12 pontos. Por outro lado, também se observa que todas as práticas negativas foram pontuadas, o que, em seu conjunto, revelam expressiva frequência da utilização de práticas educativas negativas. Destaca-se, ainda, que a média de pontos obtida na monitoria negativa foi de 7,51 dos 12 pontos possíveis, configurando-se como a principal prática educativa negativa utilizada pelas mães participantes deste estudo.

### **Resultados obtidos no IEP - Alunos**

A Figura 3 apresenta os resultados dos alunos no IEP em percentagem com relação ao estilo parental.

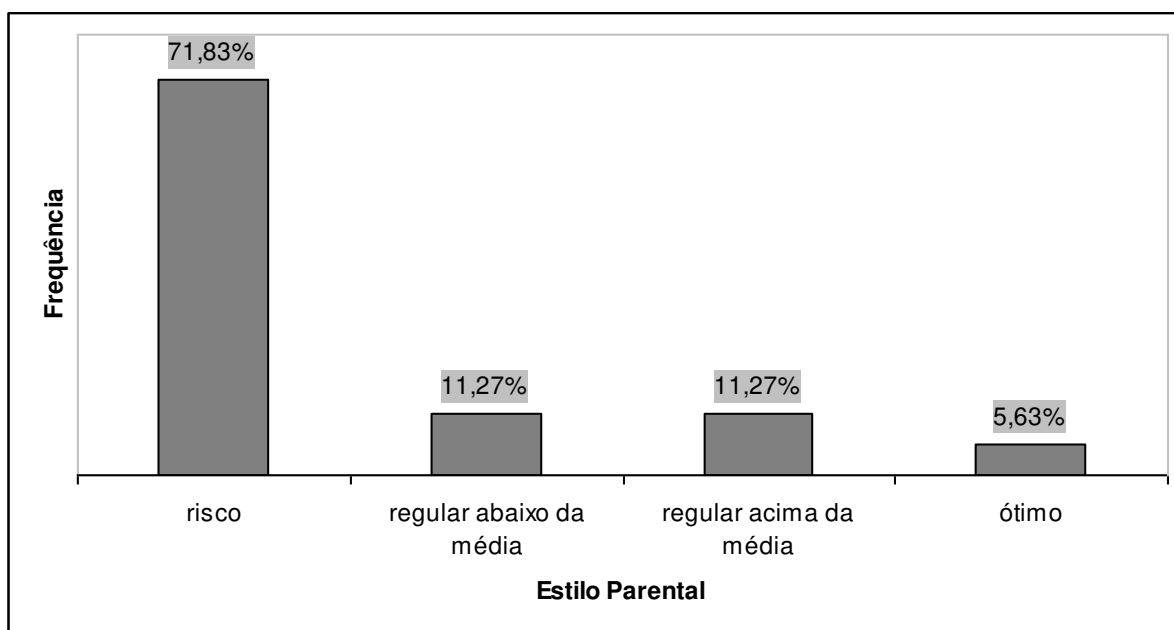


Figura 3 - Percentagem da frequência nas classificações de estilo parental por alunos no IEP.

Os resultados obtidos junto aos alunos revelam que o estilo parental de risco teve maior frequência (71,83%), sendo seguido do estilo regular abaixo da média (11,27%) e estilo regular acima da média (11,27%) que tiveram a mesma frequência, e, por último, o estilo parental de ótimo (5,63%). Verifica-se que a exemplo das mães, grande percentagem dos alunos (83,06%) relataram que o estilo parental utilizado na sua educação estava baseado sobretudo em práticas educativas negativas.

A Tabela 6 apresenta os dados obtidos no IEP pelos alunos.

Tabela 6: Média, desvio padrão e pontuação obtida no IEP pelos alunos

Variável	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	
IEP - geral crianças	71	-4,61	9,38	-27	16	
Práticas Educativas Positivas	Monitoria Positiva	71	9,37	2,04	04	12
	Comportamento Moral	71	9,61	2,01	04	12
Práticas Educativas Negativas	Punição Inconsistente	71	4,83	2,11	0	10
	Negligência	71	4,11	2,91	0	11
	Disciplina Relaxada	71	4,41	2,21	0	09
	Monitoria Negativa	71	6,51	2,24	2	11
	Abuso Físico	71	3,56	2,32	0	10

Nota-se que a média obtida referente ao IEP geral foi de -4,61, que corresponde à classificação *Estilo Parental de Risco*, conforme interpretação proposta pelo instrumento. Destaca-se que os limites do teste é entre -60 e + 24 pontos, sendo que a média alcançada pelos participantes deste estudo foi negativa (-4,51), indicando que, de acordo com a percepção dos filhos, há prevalência de práticas educativas negativas utilizadas por suas mães.

Os resultados do IEP dos alunos revelaram médias altas de pontuação para práticas educativas positivas (monitoria positiva, 9,37; comportamento moral, 9,61), considerando a pontuação máxima de 12 pontos para cada tópico. Todas as práticas negativas foram pontuadas, entretanto a monitoria negativa se destacou por receber média de 6,51 pontos. Comparando com os resultados do IEP respondido pelas mães, percebe-se que os filhos tiveram menor pontuação média nas práticas educativas positivas e maior nas práticas educativas negativas, com exceção da monitoria negativa. Esses dados resultaram uma média no IEP geral (-4,61) na versão infantil inferior a média encontrada no IEP geral (-0,87)

respondido pelas mães, indicando que a percepção infantil a respeito dos estilos parentais é ainda mais prejudicada.

### ***Resultados obtidos no Questionário Infantil sobre Suportes e Recursos do Ambiente Familiar***

Em relação aos suportes e recursos do ambiente familiar, a Tabela 7 apresenta os dados obtidos nas categorias do instrumento.

Tabela 7: Média, desvio padrão e pontuações obtidas no questionário sobre suporte e recursos do ambiente familiar.

Variáveis	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
1 - supervisão parental das rotinas escolares	71	10,59	2,96	3,33	18,12
2 - interação com os pais	71	18,43	3,96	11,50	27,75
3 - recursos materiais do ambiente físico	71	17,81	4,88	6,39	27,08
Questionário Total	71	46,69	8,29	26,25	67,19

Na categoria 1 - supervisão parental das rotinas escolares, a média foi de 10,59, com desvio padrão igual a 2,96 e pontuações entre 3,33 e 18,12, sendo que nessa categoria a pontuação máxima possível seria de 20 pontos. Na categoria 2 - interação com os pais, a média foi de 18,43 pontos, com desvio padrão de 3,96, com pontuação entre 11,50 e 27,75, sendo que nesta categoria a pontuação poderia variar entre 0 e 30 pontos. Na categoria 3 - recursos materiais do ambiente físico, a pontuação média obtida foi de 17,81, com desvio padrão de 4,88, com pontuação mínima de 6,39 e máxima de 27,08, sendo possível atingir o máximo de 30 pontos. Quanto ao resultado total do teste, a média de pontuação foi de 46,69, com desvio padrão de 8,29, e com pontuação entre 26,25 e 67,19, sendo a possibilidade máxima 80 pontos. Percebe-se que não foi alcançado o limite máximo de nenhuma categoria.

Para evidenciar melhor o resultado do questionário, a Tabela 8 apresenta as médias, desvio padrão e pontuações obtidas em cada tópico do instrumento.

Tabela 8: Média, desvio padrão e pontuação obtida nos tópicos do questionário de suporte e recursos do ambiente familiar.

Variáveis	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
1 - passeios	71	6,19	1,81	1,87	9,41
2 - atividades conjuntas c/ pais	71	5,59	1,79	1,00	9,00
3 - brinquedos	71	8,35	1,55	2,94	10,00
4 - jornais e revistas	71	3,60	2,63	0	8,57
5 - livros	71	5,84	2,08	1,43	10,00
6 - ajuda dos pais nas tarefas escolares	71	5,15	1,73	1,67	10,00
7 - rotina/horários	71	5,44	2,46	0	10,00
8 - atividades familiares	71	6,65	2,16	0	10,00

Os resultados descritos na Tabela 8 indicam que o tópico 3, que abordou os brinquedos que os alunos têm e/ou já tiveram, foi o melhor pontuado com média de 8,35 pontos, seguido do tópico 8, que tratou das atividades familiares conjuntas da vida, cotidiana com média de 6,65 pontos, e do tópico 1, passeios familiares realizados, com média de 6,19 pontos. Por outro lado, o tópico 4, acesso a jornais e revistas em casa, foi o menos pontuado com média de 3,60, seguido do tópico 6, ajuda dos pais nas tarefas escolares, com média de 5,15 pontos e tópico 7, existência de horários para atividades rotineiras, com média de 5,44 pontos. Vale destacar que a pontuação máxima para cada tópico é de 10 pontos.

### *Análise do desempenho do TDE em relação ao IEP obtido junto às mães dos alunos*

A Tabela 9 apresenta o desempenho dos grupos inferior, médio e superior no TDE em relação às variáveis IEP geral mães, monitoria positiva, comportamento moral, punição inconsistente, negligência, disciplina relaxada, monitoria negativa e abuso físico.

Tabela 9: Resultados dos grupos de desempenho no TDE (inferior, médio e superior) em relação às variáveis do IEP-mães.

	Inferior		Médio		Superior	
	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank
IEP Geral Mães	51	33,16	13	37,12	07	54,64
Monitoria Positiva	51	32,85	13	45,04	07	42,14
Comportamento Moral	51	35,19	13	32,92	07	47,64
Punição Inconsistente	51	37,49	13	34,00	07	28,86
Negligência	51	35,69	13	39,88	07	31,07
Disciplina Relaxada	51	38,14	13	34,54	07	23,14
Monitoria Negativa	51	37,57	13	36,62	07	23,43
Abuso Físico	51	38,53	13	32,85	07	23,43

Verifica-se que o grupo com desempenho superior no TDE apresentou maior pontuação média do IEP mães (54,64) e comportamento moral (47,64). Nota-se, ainda, que o grupo com desempenho inferior no TDE teve maiores pontuações nas variáveis referentes às seguintes práticas educativas negativas; punição inconsistente, disciplina relaxada, monitoria negativa e abuso físico.

A fim de verificar se os grupos por desempenho no TDE se diferenciaram em relação às demais variáveis foi aplicado o teste Kruskal Wallis. Os resultados indicaram que houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos apenas no IEP geral mães ( $p=0,035$ ). As demais variáveis não apresentaram diferenças significativas.

Para verificar a localização das diferenças entre os grupos de diferentes desempenhos no TDE, foi realizado o teste Mann-Whitney. Nas tabelas 10 são apresentadas as comparações, discriminando como se revelaram as diferenças estatisticamente significativas .

Tabela 10: Valores de U, níveis de significância e comparação entre os grupos de desempenho no TDE.

Variáveis	Valores de U	Z	Valores de p	Comparação entre os grupos
IEP geral mães G1 e G2	290,00	-0,693	0,488	SD
IEP geral mães G1 e G3	75,00	-2,473	0,013	G3>G1
IEP geral mães G2 e G3	18,50	-2,149	0,032	G3>G2

SD - sem diferenças estatisticamente significantes

Na Tabela 10 verifica-se que somente a comparação entre os grupos G1 e G2 no IEP geral mães não foi estatisticamente significativa, sendo que nas comparações entre G1 e G3 e entre G2 e G3, o grupo de desempenho superior (G3) apresentou maior pontuação que os demais grupos (G1 e G2).

#### *Análise do desempenho no TDE em relação às variáveis obtidas junto aos alunos*

A Tabela 11 apresenta o desempenho no TDE (inferior, médio e superior) em relação aos resultados nas variáveis IEP geral crianças, monitoria positiva, comportamento moral, punição inconsistente, negligência, disciplina relaxada, monitoria negativa, abuso físico, média em matemática, média em português, categoria 1 - supervisão parental das rotinas escolares, categoria 2 - interação com os pais, categoria 3- recursos materiais do ambiente físico e total do questionário de suportes e recursos materiais do ambiente familiar.

Tabela 11: Resultados dos grupos quanto ao desempenho no TDE (inferior, médio e superior) em relação às demais variáveis.

	Inferior		Médio		Superior	
	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank
IEP geral criança	51	29,94	13	48,15	07	57,57
Monitoria Positiva	51	33,11	13	40,08	07	49,50
Comportamento Moral	51	34,33	13	33,69	07	52,43
Punição Inconsistente	51	38,73	13	28,54	07	30,00
Negligência	51	41,34	13	24,58	07	18,29
Disciplina Relaxada	51	39,33	13	30,69	07	21,57
Monitoria Negativa	51	38,25	13	31,62	07	27,71
Abuso Físico	51	39,93	13	27,50	07	23,14
Média notas matemática	51	27,12	13	56,81	07	62,07
Média notas português	51	28,25	13	55,81	07	55,64
Categ. 1 - supervisão parental das rotinas escolares	51	36,07	13	36,62	07	34,36
Categ. 2 - interação com os pais	51	31,76	13	44,15	07	51,71
Categ. 3 - recursos materiais do ambiente físico	51	32,56	13	41,46	07	50,93
Total Questionário Suporte e Recursos do Ambiente Familiar	51	31,73	13	44,00	07	53,29

Verifica-se que o grupo de desempenho superior no TDE teve maior pontuação nas variáveis IEP geral crianças (57,57), monitoria positiva (49,50), comportamento moral (52,43), média das notas de matemática (62,07), categoria 2 - interação com os pais (51,71), categoria 3 - recursos materiais do ambiente físico (50,93) e o total do questionário de suportes e recursos do ambiente familiar (53,29).



Nota-se que, com exceção das variáveis média das notas de português com 55,64 pontos e da categoria 1 - supervisão parental das rotinas escolares com 34,36 pontos, as demais variáveis com médias expressivas nos grupos de desempenho menor (inferior e médio) tratavam-se de variáveis referentes às práticas educativas negativas.

A fim de verificar se os grupos de desempenho no TDE se diferenciaram em relação às demais variáveis foi aplicado o teste de Kruskal Wallis. A Tabela 12 apresenta os resultados dessa análise.

Tabela 12: Diferença entre os grupos de acordo com o Teste de Kruskal Wallis .

	Chi- quadrado	df	<i>p</i>
IEP geral criança	16,590	2	<b>&lt;0,001*</b>
Monitoria Positiva	4,613	2	0,100
Comportamento Moral	5,083	2	0,079
Punição Inconsistente	3,258	2	0,196
Negligência	12,747	2	<b>0,002*</b>
Disciplina Relaxada	5,747	2	0,056
Monitoria Negativa	2,375	2	0,305
Abuso Físico	6,934	2	<b>0,031*</b>
Média notas de matemática	33,947	2	<b>&lt;0,001*</b>
Média notas de português	25,537	2	<b>&lt;0,001*</b>
Categ. 1 - supervisão parental das rotinas escolares	0,056	2	0,972
Categ. 2 - interação com os pais	8,235	2	<b>0,016*</b>
Categ. 3 - recursos materiais do ambiente físico	5,991	2	<b>0,050*</b>
Total Questionário Suporte e Recursos do Ambiente Familiar	8,499	2	<b>0,014*</b>

\* Significância estatística  $p \leq 0,005$ .

De acordo com a Tabela 12, verifica-se que os resultados do teste de Kruskal Wallis indicam que houve diferença entre os grupos nas seguintes variáveis; IEP geral criança

( $p < 0,001$ ), negligência ( $p = 0,002$ ), abuso físico ( $p = 0,031$ ), média das notas de matemática ( $p < 0,001$ ) e português ( $p < 0,001$ ), categorias 2 ( $p = 0,016$ ) e 3 ( $p = 0,050$ ) e suporte total ( $p = 0,014$ ).

A fim de verificar a localização das diferenças entre os grupos foi realizado o teste Mann-Whitney. Nas tabelas 13, 14 e 15 são apresentadas as comparações, discriminando como se revelaram as diferenças estatisticamente significantes entre os grupos de desempenho no TDE.

Tabela 13: Valores de U, níveis de significância e comparação entre os grupos de desempenho inferior (G1) e médio (G2).

Variáveis	Valores de U	Z	Valores de p	Comparação entre os grupos
IEP geral criança	155,00	-2,949	0,003	G2>G1
Negligência	175,50	-2,622	0,009	G2<G1
Abuso Físico	211,50	-2,027	0,043	G2<G1
Média notas de matemática	45,00	-4,791	0,000	G2>G1
Média notas de português	76,00	-4,272	0,000	G2>G1
Categ. 2 - interação com os pais	207,50	-2,069	0,039	G2>G1
Categ. 3 - recursos materiais do ambiente físico	246,00	-1,427	0,154	SD
Total Questionário Suporte e Recursos do Ambiente Familiar	211,00	-2,011	0,044	G2>G1

SD - sem diferenças estatisticamente significantes

A Tabela 13 apresenta as comparações entre o grupo inferior (G1) e grupo médio (G2), revelando em quais variáveis os grupos apresentaram diferenças, sendo elas; IEP geral criança, médias das notas de português e matemática, categoria 2 (interação com os pais), e total de suporte e recursos, sendo que G2 apresentou médias maiores que G1; e nas variáveis relativas as práticas educativas negativas negligência e abuso físico o grupo com desempenho inferior (G1) teve maior pontuação que o grupo com desempenho médio (G2). A categoria 3 do

questionário referente aos recursos materiais do ambiente físico não se mostrou estatisticamente significativa na comparação entre G2 e G1.

Tabela 14: Valores de U, níveis de significância e comparação entre os grupos de desempenho inferior (G1) e superior (G3).

Variáveis	Valores de U	Z	Valores de p	Comparação entre os grupos
IEP geral criança	46,00	-3,166	0,002	G3>G1
Negligência	62,00	-2,802	0,005	G3<G1
Abuso Físico	98,00	-1,945	0,052	G3<G1
Média notas de matemática	12,00	-3,984	0,000	G3>G1
Média notas de português	39,00	-3,336	0,001	G3>G1
Categ. 2 - interação com os pais	86,50	-2,196	0,028	G3>G1
Categ. 3 - recursos materiais do ambiente físico	88,50	-2,148	0,032	G3>G1
Total Questionário Suporte e Recursos do Ambiente Familiar	81,00	-2,327	0,020	G3>G1

SD - sem diferenças estatisticamente significantes

A Tabela 14 revela que as variáveis que apresentaram diferenças estatisticamente significantes e que G3 teve pontuação média acima de G1 foram; o IEP geral criança, médias das notas em português e matemática, categorias 2 e 3 e total dos suportes e recursos. As variáveis que apresentaram diferenças estatisticamente significantes e que G3 teve pontuação média abaixo de G1 foram as práticas educativas negativas negligência e abuso físico.

A Tabela 15 mostra como se deu a comparação entre os grupos G2 e G3.

Tabela 15: Valores de U, níveis de significância e comparação entre os grupos de desempenho médio (G2) e superior (G3).

Variáveis	Valores de U	Z	Valores de p	Comparação entre os grupos
IEP criança	27,00	-1,471	0,141	SD
Negligência	38,00	-0,604	0,546	SD
Abuso Físico	36,00	-0,773	0,439	SD
Média notas de matemática	29,50	-1,273	0,203	SD
Média notas de português	43,50	-0,159	0,874	SD
Categ. 2 - interação com os pais	27,50	-1,427	0,153	SD
Categ. 3 - recursos materiais do ambiente físico	31,00	-1,149	0,250	SD
Total Questionário Suporte e Recursos do Ambiente Familiar	29,00	-1,308	-1,308	SD

SD - sem diferenças estatisticamente significantes

A Tabela 15 mostra que entre os grupos G2 (desempenho médio) e G3 (desempenho superior) nenhuma variável apresentou diferença estatisticamente significativa, revelando que as diferenças ocorreram apenas nas comparações entre os grupos G1 e G2 e os grupos G1 e G3, de acordo com análise referente a percepção infantil.

Observando os resultados até aqui descritos, verificam-se dados indicando semelhanças e diferenças importantes em relação à percepção materna e infantil. Na tabela 16 são sintetizados os principais achados obtidos.

Tabela 16: Síntese dos resultados obtidos junto a mães e filhos.

	Mães	Filhos
IEP	risco	risco
Prática Ed. Positiva mais utilizada	comportamento moral	comportamento moral
Prática Ed. Negativa mais utilizada	monitoria negativa	monitoria negativa
Comparação IEP geral – G1 e G2	-	G2 > G1
Comparação IEP geral - G1 e G3	G3 > G1	G3 > G1
Comparação IEP geral- G2 e G3	G3 > G2	-
Negligência - G1 e G2	-	G2 < G1
G1 e G3	-	G3 < G1
G2 e G3	-	-
Abuso Físico - G1 e G2	-	G2 < G1
G1 e G3	-	G3 < G1
G2 e G3	-	-

A Tabela 16 deixa evidente que ocorreram semelhanças relativas a percepção infantil e materna no IEP. Mães e filhos indicam o estilo parental de risco como o mais utilizado, e também apontam como prática educativa positiva mais frequente o comportamento moral e como prática educativa negativa a monitoria negativa. Já quando se analisa as diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de desempenho no TDE relativas ao IEP, verifica-se que somente na comparação entre os grupos G1 e G3, os resultados de mães e filhos foram iguais, sendo que o grupo de desempenho superior (G3) apresentou maior média que o desempenho inferior (G1).

A Tabela 16 mostra ainda que, na comparação entre os demais grupos relativos ao IEP geral, não houve semelhança dos resultados obtidos junto a mães e filhos, pois na

percepção das mães os grupos G2 e G1 não apresentaram diferenças significativas, já na percepção infantil o grupo G2 apresentou maior média que G1. Quanto à comparação dos grupos G2 e G3 nota-se que apenas a percepção materna mostrou-se significativamente diferente, sendo que o grupo de desempenho superior (G3) apresentou maior média que o grupo de desempenho médio (G2). Estes resultados sugerem que as principais diferenças ocorrem nos grupos limítrofes (G1 e G3). Observa-se ainda nesta mesma tabela, que as práticas educativas negativas comportamento moral e negligência só se mostraram significativamente estatísticas na percepção infantil e na comparação entre os G3 e G1 e entre G2 e G1, sendo que os grupos com desempenho inferior tiveram maior pontuação.

Em síntese, percebe-se que ocorreram resultados interessantes relativos a percepção das mães e de seus filhos, revelando importantes diferenças na comparação entre os grupos por desempenho e as demais variáveis de interesse deste estudo. No próximo capítulo os principais resultados serão discutidos a partir da produção científica da área.

## CAPÍTULO VI

### DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar o desempenho escolar dos alunos em relação aos estilos parentais percebidos pelas mães e pelas crianças, bem como a percepção infantil sobre os suportes e recursos materiais do ambiente familiar. A literatura da área aponta vários aspectos do contexto familiar como fatores relacionados ao desenvolvimento dos filhos. Os resultados obtidos neste estudo colaboram com a investigação do tema, e são discutidos a seguir a partir de conclusões anteriores da literatura.

No presente estudo os dados revelaram predominância do baixo desempenho escolar, traduzido pelos resultados obtidos junto ao TDE, em que o grupo com desempenho inferior teve maior frequência de alunos que os grupos com desempenho médio e superior. Esses resultados corroboram os dados divulgados pelo SARESP (2007) que apontam baixo rendimento escolar, tanto na área de Língua Portuguesa, sendo que a maioria dos alunos avaliados tem desempenho situado no nível básico, quanto na área de Matemática, pois mais de 40% dos alunos encontram-se no nível abaixo do básico. Essas informações levam à reflexão sobre os programas de progressão continuada e vão ao encontro das conclusões de Fusari, Almeida, Santos, Pimenta e Manfredi (2001) que, ao descreverem a visão dos professores, mostram que quase a totalidade destes afirma que a promoção automática permite que os alunos avancem de uma série a outra sem a apropriação dos conteúdos fundamentais. Pode-se afirmar ainda, que o baixo desempenho escolar encontrado neste estudo se configura como um dos aspectos do fracasso escolar, deixando evidente que o desafio de superá-lo ainda é presente na realidade brasileira.

Quanto aos Estilos Parentais identificados juntos às mães, verifica-se que o estilo parental de risco é o mais frequente. Esse é o de menor pontuação e corresponde ao estilo parental mais comprometido, sendo composto, sobretudo, pelas práticas educativas negativas, que, segundo a literatura, não favorecem o desenvolvimento adequado dos filhos. De acordo com as mães, a prática educativa positiva mais utilizada é o comportamento moral, ou seja, quando as mães promovem condições favoráveis ao desenvolvimento dos filhos, como a empatia, senso de justiça, responsabilidade, trabalho, generosidade e do conhecimento sobre o

que é certo ou errado, seguido de seus próprios exemplos. Por outro lado, a prática educativa negativa mais utilizada é a monitoria negativa, caracterizada pelo excesso de instruções, cobrança excessiva, gerando um ambiente de convivência hostil. A maior frequência dessas práticas educativas também foi encontrada nos estudos de Santana (2008) e Dascanio e Valle (2007), em que os pais apresentaram maior pontuação média para comportamento moral, (prática educativa positiva) e monitoria negativa (como prática educativa negativa).

Na percepção dos filhos o estilo parental mais frequente é o de risco, inclusive em maior intensidade do que são notados pelas mães, pois a frequência da utilização de práticas educativas negativas relatadas pelas crianças se apresenta bem superior do que nos dados obtidos junto às mães. Já na percepção infantil, as práticas positivas são percebidas em menor frequência do que relatado por suas mães. O fato de as crianças perceberem diferentemente de seus pais a utilização de práticas educativas positivas e negativas já é apontado na literatura (Carvalho, 2003; Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2003), demonstrando que os pais percebem sua própria maneira de educar de um jeito e os filhos podem não percebê-la assim (Paulson & Sputa, 1996). Essa possível incompatibilidade pode ser decorrente de um problema de comunicação, já que os pais não conseguem compreender que as crianças têm capacidades diferentes de percepção e assimilação quando comparadas ao adulto, ou quanto aos filhos, que podem não perceber que regras e limites são necessários. Quanto à prevalência do estilo parental de risco, a literatura aponta que crianças e adolescentes de famílias de risco apresentam, via de regra, baixo desempenho escolar e comportamentos antissociais na escola (Patterson, Reid & Dishion, 1992; Kazdin & Buela-Casal, 1998). Em conformidade com os resultados das mães, os filhos também indicaram como prática educativa positiva mais utilizada o comportamento moral e como prática educativa negativa mais utilizada a monitoria negativa.

O fato de este estudo ter como resultado a prevalência do estilo parental de risco vai ao encontro dos resultados obtidos por Campos (2007), que, embora utilize outra medida de estilos parentais, encontrou o estilo negligente como sendo o predominante, presumindo baixa exigência e baixa responsividade, considerado como inadequado e atrelado a problemas de desenvolvimento dos filhos. Quando associado ao desempenho escolar, os piores rendimentos foram relacionados ao estilo negligente, enquanto que para os melhores, o estilo predominante foi o autoritativo, que se caracteriza pela alta exigência e responsabilidade. A autora concluiu



que as crianças cujos pais mantêm níveis altos de responsividade e exigência, obtêm melhor rendimento escolar, enquanto que aquelas que têm esses níveis baixos, o rendimento é pior. Este estudo demonstrou que os pais de adolescentes que mantêm um equilíbrio efetivo entre a afetividade e monitoramento criam condições para que seus filhos obtenham um melhor rendimento escolar, diferentemente daqueles pais que não conseguem tal equilíbrio.

Observando-se as médias dos grupos de desempenho no TDE em relação às variáveis do IEP - mães, verifica-se que, com exceção da negligência, as demais práticas educativas negativas (punição inconsistente, disciplina relaxada, monitoria negativa e abuso físico) foram maior pontuadas pelo grupo de desempenho inferior no TDE, por outro lado, a pontuação do IEP geral mães e a prática positiva comportamento moral, foram maior pontuadas pelo grupo de desempenho superior no TDE, o que sugere que pais que adotam mais práticas positivas têm filhos com maior desempenho escolar e vice-versa. Esses resultados confirmam os dados encontrados no estudo de Gomide, Pinheiro, Sabbag e Salvo (2005), em que as notas escolares mostraram uma média ligeiramente maior dos alunos das famílias de não-risco, quando comparadas com as médias escolares dos adolescentes das famílias de risco.

Ao comparar os grupos de desempenho no TDE em relação ao IEP -mães, verifica-se que houve somente uma diferença estatisticamente significante, referente ao IEP geral mães, sendo que o grupo de desempenho superior teve maior pontuação que os grupos de desempenho inferior e médio. Isso quer dizer que o desempenho escolar das crianças foi melhor quando houve utilização frequente de práticas educativas positivas.

Já as médias dos grupos de desempenho no TDE em relação às variáveis do IEP - crianças se apresentam a exemplo do IEP - mães, de forma muito interessante, pois com exceção das notas de português e supervisão parental das rotinas escolares que tiveram maior pontuação média no grupo médio, as maiores pontuações médias nas práticas educativas positivas, no IEP geral criança, notas de matemática, interação com os pais, recursos materiais do ambiente físico e questionário total de suporte e recursos do ambiente familiar foram do grupo de desempenho escolar superior. Enquanto que, as maiores pontuações médias nas práticas educativas negativas foram do grupo com desempenho inferior no TDE. Esses dados permitem dizer que o desempenho escolar da criança varia conforme a preponderância de algumas práticas positivas ou negativas em sua educação. Isso quer dizer que o desempenho escolar das crianças foi maior quando houve utilização frequente de práticas educativas

positivas, enquanto o desempenho escolar foi menor quando ocorreu maior frequência de práticas educativas negativas. Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Santana (2008) concluindo que práticas parentais positivas interferem no rendimento acadêmico, melhorando-o; e que as práticas parentais negativas também interferem no rendimento acadêmico de adolescentes, mas tal influência é negativa. Os estudos de Salvador (2007) também apresentam dados semelhantes, já que a autora concluiu que adolescentes inseridos em ambiente familiar de proteção apresentaram média de desempenho escolar significativamente superior àqueles inseridos em ambiente familiar de risco.

Ao comparar os grupos de desempenho no TDE (inferior, médio e superior) com as outras variáveis deste estudo, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas. A principal delas refere-se ao IEP geral crianças, em que os grupos com desempenho superior e médio obtiveram pontuação maior quando comparado ao grupo de desempenho inferior. Isso indica que o desempenho inferior ocorre quando a pontuação no IEP é menor, ou seja, caracterizado por um estilo parental com maiores prejuízos, composto, preponderantemente, por práticas educativas negativas, enquanto grupos com desempenhos maiores ocorrem quando o IEP tem pontuação maior, caracterizado pela maioria das práticas educativas positivas.

As comparações dos grupos por desempenho em relação as variáveis que compõem o IEP, indicaram que apenas as práticas educativas negativas negligência e o abuso físico se mostraram estatisticamente significantes. Nesta comparação, o grupo de desempenho inferior teve maior pontuação que os grupos de desempenho médio e superior, indicando que crianças que percebem utilização de uma educação com uso frequente de abuso físico, como violência corporal, ameaças de abandono e humilhação; e também de negligência, caracterizada pela ausência de atenção e afeto, apresentam desempenho escolar inferior. Este fato pode sugerir que a utilização de práticas educativas negativas como abuso físico e negligência podem se configurar como os principais fatores relativos ao estilo parental negativo, atrelados ao baixo desempenho escolar.

Ao analisar os grupos de desempenho no TDE em relação às médias aritméticas das notas de português e matemática, aqueles com desempenho superior e médio apresentaram maior pontuação que o de desempenho inferior, o que já era esperado, uma vez que se tratava de uma segunda medida de avaliação da mesma variável, o desempenho escolar.

Em relação ao suporte e recursos do ambiente familiar, nota-se que as crianças não identificaram muitos recursos em seu contexto, expressando pontuações que não correspondem a sequer 70% das possibilidades do questionário. Ao observar os tópicos do questionário, percebe-se que os mais pontuados foram a presença de brinquedos, as atividades familiares conjuntas da vida cotidiana e passeios familiares realizados. A pouca presença de suporte e recursos no ambiente familiar corroboram as observações de Guidetti e Martinelli (2009), que apontam a presença desses como um dos aspectos relevantes para o sucesso escolar, e desvantagens nesse ambiente podem gerar baixo desempenho escolar, dificuldades de aprendizagem, entre outros.

Em relação ao suporte e recursos do ambiente familiar os grupos de desempenho médio e superior apresentaram maiores pontuações que o de desempenho inferior na categoria interação com os pais e no total do questionário. Isso revela que o ambiente mais suportivo é capaz de promover um melhor desempenho escolar. Os mesmos dados foram encontrados nos estudos de Guidetti (2007), ou seja, conforme aumentam os recursos do ambiente familiar, mais aparecem as diferenças no desempenho escolar infantil, revelando sua importância para aprendizagem. Conclusão semelhante também foi registrada por Santana (2008) afirmando que alunos que têm uma percepção das relações familiares mais afetivas e com papéis bem definidos, apresentam melhor rendimento acadêmico, em comparação àqueles que percebem seu ambiente familiar menos suportivo. O estudo de Santana (2008) pode verificar ainda que, quanto maior o nível de suporte familiar percebido, melhor é o estilo parental relatado. Outros estudos brasileiros como o de Cia, Pamplin e Williams (2008) e Andrada, Rezena, Carvalho & Benetti (2008), que buscaram analisar o ambiente familiar em relação ao desempenho escolar, chegaram a conclusões semelhantes, ou seja, quanto mais as famílias se engajam em atividades com os filhos, oferecendo-lhes variedades de estímulos e outros recursos materiais, melhor é o desempenho acadêmico. Em estudo internacional, McNair e Johnson (2009) encontraram que o tempo que os pais passam com os filhos está associado positivamente com o desempenho escolar.

Em síntese, percebe-se que todos os resultados obtidos neste estudo corroboraram ou apresentaram semelhanças com conclusões obtidas em publicações anteriores, ou seja, permite inferir que os estilos parentais, as práticas educativas e o suporte e recursos do ambiente

familiar podem ser bons preditivos do desempenho escolar, sobretudo visto pela ótica da criança.

É importante destacar, que nesta pesquisa optou-se por abordar a questão do desempenho escolar de crianças a partir da família, embora se saiba tal desempenho é um processo multideterminado por uma variedade de aspectos intervenientes além da família, tais como; características físicas, mentais e psicológicas dos estudantes; ambiente físico da escola; formação de professores; práticas pedagógicas; política educacional vigente, dentre outros. Com isso, considera-se que o alto ou o baixo desempenho escolar é influenciado pela interação de vários fatores que podem intervir simultaneamente.

Dessa forma, não se pretende com este estudo, afirmar relações de causalidade entre os fatores familiares e o desempenho escolar de crianças. Os resultados permitem apenas inferir a existência de diferenças entre o desempenho escolar e algumas variáveis referentes aos estilos parentais, práticas educativas, suporte e recursos do ambiente familiar. Esses resultados sugerem que famílias que declararam adotar maior frequência de práticas educativas positivas e oferecer maior variedade nos suportes e recursos disponíveis têm filhos com melhor desempenho escolar e vice-versa. Os dados baseados nos relatos dos filhos, assim como os resultados obtidos junto às mães, também revelam que suas percepções quanto aos estilos parentais, suporte e recursos familiares estão atreladas ao desempenho escolar.

É importante destacar também algumas limitações deste estudo. Acredita-se que o número não tão expressivo de participantes se deve em parte à metodologia de aplicação do IEP com as mães e a exigência da presença física no local de coleta em dia e horário pré-estabelecidos. Como somente participaram os alunos cujas mães compareceram à coleta do IEP o número de crianças participantes também ficou restrito. Isso dificulta maior generalização dos resultados, configurando-se, portanto, uma possibilidade de novas investigações contando com maior número e variedade (alunos de vários anos de escolaridade) de participantes.

Outra limitação a ser destacada diz respeito aos instrumentos e o tipo de informação deles resultantes por priorizarem a coleta de informações baseada nos relatos dos participantes, e não na mensuração pela observação do comportamento no ambiente. Os dados relatados podem sofrer distorções naturais e, dessa forma, não corresponderem totalmente à realidade. Em relação ao TDE, deve-se considerar ainda que este foi desenvolvido em 1994 e

normatizado para o município de Porto Alegre, sendo que sua padronização contou com amostra de estudantes de escolas estaduais, municipais e particulares. Este fato alerta para que tal instrumento, embora muito utilizado em pesquisas por todo o país, pode fornecer informações não tão precisas, uma vez que já transcorreram 16 anos da sua normatização e vários conteúdos escolares foram reformulados, além da questão das diferenças regionais.

Considerando também os resultados deste estudo, no que se refere ao baixo desempenho entre as crianças participantes, faz-se necessária uma reflexão sobre o fracasso escolar que ainda é presente nos dias de hoje. Apesar de acadêmicos há décadas pesquisarem a respeito deste tema, este insiste em desafiar professores, pais e toda a sociedade. As crianças estão passando pelos anos escolares sem a apropriação dos saberes construídos pela humanidade, privando a sociedade da formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de contribuir para a coletividade. Nessa perspectiva, vale refletir sobre as consequências do Programa de Progressão Continuada implantado no estado de São Paulo, a fim de verificar se os ganhos com a implantação do sistema foram superiores aos prejuízos, caracterizado principalmente pelo baixo desempenho, e a partir daí pensar em novas estratégias que possam dar conta dessa problemática.

Outro resultado preocupante obtido neste estudo se refere ao estilo parental de risco como sendo o predominante. Trata-se de um alerta para o fato de que os procedimentos adotados pelos pais no que tange à educação dos filhos podem ter consequências futuras não desejáveis. Este estudo abordou o estilo parental e o desempenho escolar, mas vários outros estudos apontam para a associação entre o estilo parental de risco e problemas de ajustamento, stress, consumo de drogas, dentre outros (Weber, 2004; Justo, 2005; Paiva & Ronzani, 2009). Outro ponto a se considerar a respeito do estilo parental de risco é a respeito do não favorecimento ao desenvolvimento saudável das crianças, podendo comprometer outra dimensão da vida escolar, a socialização com pares, podendo ocasionar fenômenos como o *bullying*, hoje em dia cada vez mais presente nas escolas brasileiras.

Em relação ao suporte e recursos do ambiente familiar verifica-se também uma baixa utilização destes, o que fundamentaria também programas destinados aos pais, visando motivá-los e ajudá-los a otimizar os recursos já disponíveis no contexto familiar, de modo a melhorar a qualidade de apoio ao desenvolvimento dos filhos. De acordo com Guidetti (2007), os pais devem ter acesso à informação sobre o que eles podem fazer para facilitar o

aprendizado escolar dos seus filhos o que pode ser viável com o desenvolvimento de programas informativos em forma de encontros, cursos e vivências em que possam ser assessorados no relacionamento com a escola de seus filhos, no entendimento de suas dificuldades escolares e também na superação dessas. Sabe-se da existência de alguns programas desse tipo, cujas orientações são advindas de estudos realizados e transmitidas aos pais com a finalidade de prevenir problemas comportamentais dos filhos em diferentes contextos (Marinho, 2001; Weber, Salvador & Brandenburg, 2005).

Visto a importância da vida familiar no desempenho escolar das crianças, faz-se necessário também discutir como essas informações podem contribuir com a prática docente. Uma proposta é a abordagem mais pormenorizada nos cursos de formação docente, que possibilite ao futuro professor ampliar sua compreensão sobre o aluno e sua família, para que possa estruturar suas ações de uma forma abrangente, envolvendo a rede familiar no processo de aprendizagem. É evidente que a família também deve ter o interesse em participar ativamente da vida escolar do filho, de modo a trabalhar conjuntamente com a equipe escolar, por outro lado a escola também deve estar preparada para receber maior participação familiar.

Por fim, vale ressaltar algumas sugestões para estudos futuros a partir dos resultados obtidos neste trabalho. Acredita-se que a coleta de dados junto às crianças foi essencial para abordar suas percepções, favorecendo a análise das variáveis investigadas. Desse modo, sugere-se que para estudos posteriores esse procedimento seja considerado uma boa alternativa para coleta de dados. Outra questão sugestiva para estudos futuros é a análise da convergência entre os dados obtidos junto às mães e os dados obtidos com os filhos. O contraste desses resultados pode fornecer informações importantes a respeito de como pais e filhos percebem o ambiente familiar, principalmente quanto aos estilos parentais, práticas educativas e suporte e recursos materiais.

Espera-se, com a realização desta pesquisa, trazer novas contribuições a essa temática e obter informações do contexto familiar que possam fornecer indicadores relevantes para se pensar a aprendizagem e o aproveitamento escolar dos estudantes. Acredita-se que os resultados encontrados fomentarão novos estudos e poderão, ainda, contribuir para a formação de professores, uma vez que trata de variáveis ligadas ao desempenho escolar das crianças, possibilitando agregar conhecimento para uma prática docente mais abrangente.

## REFERÊNCIAS

- Abar, B.; Carter, K. L. & Winsler, A. (2009). The Effects of Maternal Parenting Style and Religious Commitment on Self-Regulation, Academic Achievement, and Risk Behavior among African-American Parochial College Students. *Journal of Adolescence*, 32 (2), 259-273.
- Alvarenga, P. (2001). Práticas educativas parentais como forma de prevenção de problemas de comportamento. Em H. J. Guilhardi (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição* (pp. 54-60). São Paulo: ESEtec.
- Amazonas, M. C. L. A. & Braga, M. G. R. (2006). Reflexões acerca das novas formas de parentalidade e suas possíveis vicissitudes culturais e subjetivas. *Ágora*, 9 (2), 177-191.
- Andrada, E. G. C.; Rezena, B. S.; Carvalho, G. B. & Benetti, I. C. (2008). Fatores de risco e proteção para a prontidão escolar. *Psicologia Ciência e Profissão*, 28 (3), 536-547.
- Araújo, A. F. (2003). Percepção dos estilos educativos parentais e ajustamento psicológico do adulto - comparação entre indivíduos com e sem perturbações depressivas. *Paidéia*, 12 (24), 215-227.
- Bacete, F. J. G. & Rodrigues, J. C. O. (2004). Family and ability correlates of academic grades: social status group differences. *Psychological Reports*, 95, 10-12.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Baptista, M. N. (2005). Desenvolvimento do Inventário de Percepção de Suporte Familiar (IPSF): estudos psicométricos preliminares. *Psico-USF*, 10 (1), 11-19.
- Baptista, M. N. (2007). Inventário de Percepção de Suporte Familiar (IPSF): estudo compositivo em duas configurações. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27 (3) 496-509.
- Baptista, M. N.; Baptista, A. S. D. & Dias, R. R. (2001). Estrutura e suporte familiar como fatores de risco na depressão de adolescentes. *Psicologia, ciência e profissão*, 21 (2), 52-61.
- Baptista, M. N. & Oliveira, A. A. (2004). Sintomatologia de depressão e suporte familiar em adolescentes: um estudo de correlação. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 14(3), 58-67.
- Barbosa, J. I. & Silveira, E. F. (1994). Uma caracterização preliminar das clínicas-escola de Fortaleza. *Estudos de Psicologia*, 11, 50-56.

- Bardagi, M. P. (2002). *Os estilos parentais e sua influência sobre a indecisão profissional, ansiedade e depressão dos filhos adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11 (1), 56-95.
- Baumrind, D. (1997). The discipline encounter: Contemporary issues. *Aggression and Violent Behavior*, 2, 321-335
- Baumrind, D. & Black, A. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38, 291-327.
- Bee, H. (1996). *A Criança em Desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Benetti, S. P. da C., & Balbinotti, M. A. A. (2003). Elaboração e estudo de propriedades psicométricas do Inventário de Práticas Parentais. *Psico-USF*, 8, 103-113
- Bertagna, R. (2003). *Progressão Continuada: Limites e possibilidades*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Biasoli-Alves, Z.M.M. (1997). Contribuições da psicologia ao cotidiano da escola: necessárias e adequadas? *Paidéia*, 12 (13), 77-95.
- Boeckel, M.G. & Sarriera, J.C.(2005). Análise fatorial do questionário de estilos parentais (PAQ) em uma amostra de adultos jovens universitários. *Psico-USF*, 10(1),1-9.
- Boeckel, M. G. & Sarriera, J.C.(2006). Estilos Parentais, Estilos atribucionais e bem-estar psicológico em jovens universitários. Ver. Brás. *Crescimento Desenvolv Hum*, 16 (3),53-65.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 361-373.
- Bowby, J. (1990). *Trilogia Apego e Perda*. v. I, II. São Paulo. Martins Fontes.



- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Bradley, R. H & Corwyn, R.F. (2005). Caring for children around the world: a view from Home. *International Journal of Behavioral Development*, 29(6),468-478.
- Bradley, R. H.; Caldwell, B. M. & Rock, S. L. (1988). Home environment and school performance: A ten-year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development*, 59, 852-867.
- Brancahnone, P. G.; Fogo, J. C. & Williams, L. C. A (2004). Crianças expostas à violência conjugal: avaliação do desempenho acadêmico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20 (2), 113-117.
- Branco, M. A. F. (1995). Contributos do neocognitivismo para a revalorização da memória na prática pedagógica. *Psychologica*, 14, 5-26.
- Branvdth, B., & Kvande, E. (2002). Reflexive fathers: Negotiating parental leave and working life. *Gender, Work and Organization*, 9(2), 186-203.
- Brasil. (1996). Ministério de Educação e Cultura. *Desenvolvimento da Educação no Brasil*. Brasília.
- Brasil, L. D. L. (1984). *A falta de atenção seletiva como uma causa de distúrbio de aprendizagem e alternativas de prevenção: uma revisão bibliográfica*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.
- Brito, A. N. (2001) O regime de progressão continuada e a formação de professores: um estudo sobre as iniciativas da Secretaria do Estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- Bruschini, C. (1989). Uma abordagem sociológica de família. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, 6 (1), 1-23.
- Bruschini, C. & Ridenti, S. (1994). Família, casa e trabalho. *Cadernos de Pesquisa* , 88, 30- 36.
- Camacho, I. & Matos, M. G. de. (2007). Práticas parentais educativas, fobia social rendimento acadêmico em adolescentes. *Rev. bras. ter. cogn.*,3(3).
- Campos, A. E. R. (2006). Estilo parental percebido e desempenho escolar de adolescentes do ensino Médio de duas escolas das redes pública e privada da cidade do Salvador (Bahia), Brasil. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 192-192.

- Capellini, S. A.; Tonelotto, J. M. F. & Ciasca, S. M. (2004). Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. *Estudos de Psicologia*, 21 (2), 79-90.
- Carneiro, G. R. S.; Martinelli, S. C. & Sisto, F. F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 427-434.
- Carraro, P. R. (2003). *Crenças e representações dos professores sobre o construtivismo, os parâmetros curriculares nacionais (PCN) e as inovações pedagógicas no contexto das diretrizes propostas para o ensino fundamental a partir da nova LDB*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo.
- Carvalho, C. P. (1988). *O difícil acesso à escola primária pública: Estado de São Paulo, 1945-1964*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.
- Carvalho, M. P. (2001). Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. *Educação e Sociedade*, 22(77), 231-252.
- Carvalho, M. P. (2004). Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 11-40.
- Carvalho, A. E., Linhares, M. B. M. & Martinez, F. E. (2001). História de desenvolvimento e comportamento de crianças nascidas prematuras e de baixo peso (< 1.500 g). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 1-33.
- Carvalho, M. C. N. (2003). *Efeitos das práticas educativas parentais sobre o comportamento infrator de adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Psicologia da infância e da adolescência, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65.
- Chen, X., Liu, M. & Li, D. (2000). Parental warmth, control, and indulgence and their relations to adjustment in Chinese children. A longitudinal study. *Journal of Family Psychology*, 14(3), 401-419.
- Cia, F., Pamplin, R.C.O., & Williams, L.C.A. (2008). O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, 13,(2), 351-360.
- Cicchetti, D. & Toth, S. L. (1998). The development of depression in children and adolescents. *American Psychologist*, 53 (2), 221-241.
- Conselho Estadual de Educação. (1997a). *Parecer CEE Nº 8/ 97. Regime de progressão continuada. Legislação do Ensino de Fundamental e Médio*. (pp. 150-155). São Paulo.

- Connors, L. J., & Epstein, J. L. (1995). Parent and school partnerships. In M. A. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 4. Applied and practical parenting* (pp. 437-458). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Constituição Federativa do Brasil de 1988*. (1988). Brasília. Disponível em: [\\_<www.planalto.gov.br >](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 29 jul. 2009.
- Conte, F. C. (1997). Promovendo a relação entre pais e filhos. Em Delitti, M. (org.). *Sobre comportamento e cognição* (pp. 165-173). Santo André: Arbytes Editora.
- Corrêa, R. M. (2001). *Dificuldades no aprender: um outro modo de olhar*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Costa, C. S. L.; Cia, F. & Barham, E. J.(2007). Envolvimento materno e desempenho acadêmico: comparando crianças residindo com a mãe e com ambos os pais. *Psicol. esc. educ.*,11, (2)339-351.
- Costa, F. T.; Teixeira, M. A. P. & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicol. Reflex. Crit*, 13(3) 465-473.
- Costa, J. F. (1983) *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal.
- Cypriano, R. J. (1982). *Destino escola de migrantes rurais: um estudo sobre mudança de ambiente, do meio rural para o meio urbano como possível fator de distúrbio de aprendizagem*. Dissertação de mestrado. Faculdade de educação, Unicamp, Campinas.
- D'Avila-Bacarji, K. M. G. ; Marturano, E. M. ; Elias, L. C. S. (2005 a). Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 10 (1),107-115.
- D'Avila-Bacarji, K. M. G.; Marturano, E. M.; Elias, L. C. S. (2005 b). Recursos e adversidades no ambiente familiar de crianças com desempenho escolar pobre. *Paidéia*, Ribeirão Preto, 15(30), 43-55.
- Dantas, C.; Jablonski, B., & Féres-Carneiro, T. (2004). Paternidade: Considerações sobre a relação pais-filhos após a separação conjugal. *Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia*, 14(29), 347-357.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Dascanio, D. & Valle, T. G. M. (2007). Avaliação das práticas educativas dos pais de crianças com baixa e alta plumbemia. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 2(1).

- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes.
- Dessen, M. A. & Costa, A. L. (2005). *A ciência do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ARTMED.
- Dessen, M. A. & Silva, N. L. P. (2004). A família e os programas de intervenção: Tendências atuais. Em E. G. Mendes, M. A. Almeida & L. C. A. Williams (Orgs.), *Avanços recentes em Educação Especial*, 179-187. São Carlos: EDUFSCar.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F. & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 57, 879-894.
- Dumka, L. E.; Gonzales, N. A.; Bonds, D. D. & Millsap, R. E. (2009). Academic success of Mexican origin adolescent boys and girls: The role of mothers' and fathers' parenting and cultural orientation. *Sex Roles*, 60(7-8), 588-599.
- Feijó, I. S. C. & Souza, M. P. R. (1996). A exclusão no ciclo básico: uma pedagogia das aparências. *Psicologia*, 7 (1/2), 115-131.
- Feitosa, F. B., Matos, M. G., Del Prette, Z. A. & Del Prette, A. (2005). Suporte social, nível socioeconômico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas em Psicologia*, 13 (2), 129-138.
- Ferreira, A. A. B. H. (1999). *Dicionário Aurélio Eletrônico Século XXI*. Versão 3.0, Rio de Janeiro, RJ (Brasil): Editora Nova Fronteira; Lexicon Informática Ltda, CD-ROM.
- Ferreira, M. C. T. & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 35-44.
- Ferreira, S. (2006). *A progressão continuada nas escolas estaduais e a exclusão silenciosa*. São Paulo: Scortecci.
- Fini, L.D.T. (2000). Relações entre pais e adolescentes. Em F. F. Sisto, G. C. Oliveira & L. D. T. Fini (Orgs.). *Leituras de psicologia para formação de professores* (163-176). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freitas, J. C. (2000). *Cultura e currículo: uma relação negada na política do sistema de Progressão continuada no estado de São Paulo*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

- Frosch, C. A. & Mangelsdorf, S. C. (2001). Marital behavior, parenting behavior, and multiple reports of preschoolers' behavior problems: mediation or moderation? *Developmental Psychology*, 37 (4), 502-519.
- Fuhrer, R. & Stansfeld, S. A. (2002). How gender affects patterns of social relations and their impact on health: A comparison of one or multiple sources of support from "close persons". *Social Science & Medicine*, 54, 811-25.
- Fukui, L. (1998). Família: conceitos, transformações nas últimas décadas e paradigmas. Em: L. A. Palma e Silva, S. A. Stanisci, S. Bacchetto (Org.) *Famílias: Aspectos conceituais e questões metodológicas em projetos*. Brasília, DF: MPAS/SAS; São Paulo, SP : FUNDAP, 15-22.
- Fusari, J.C., Almeida, M.I., Santos, R., Pimenta, S.G. & Manfredi, S.M. (2001). As reformas educacionais no Estado de São Paulo: Com a palavra os professores. *Revista de Educação APEOESP*, 13, 15-29.
- Garcia, C. A. A. (2001) Ciclos e qualidade de ensino: uma relação complexa. Em: *Reunião Anual da Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em educação 24ª*. Anais. Caxambu, out. 2001. Disponível em [www.anped.org.br/24/tp.htm](http://www.anped.org.br/24/tp.htm)
- Goldani, A. M. (1984). A demografia “formal” da família: técnicas e dados censitários. Em: Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, Caxambu, MG.
- Gomide, P. I. C. (2004). *Pais presentes, pais ausentes: regras e limites*. Petrópolis: Vozes.
- Gomide, P. I. C. (2006). *Inventário de Estilos Parentais*. Petrópolis: Vozes.
- Gomide, P. I. C. (2009). A influência da profissão no estilo parental materno percebido pelos filhos. *Estudos de Psicologia*, 26(1)25-34.
- Gomide, P. I. C., Pinheiro, D. P. N., Sabbag, G. M., & Salvo, C. G. (2005). Correlação entre práticas educativas, estresse, depressão e habilidades sociais. *Psico-USF*, 10(2), 169-178.
- Göran, T. (2006) *Sexo e poder: a família no mundo 1900-2000*. São Paulo: Contexto.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1992). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Guidetti, A. A. (2007). *Ambiente familiar e desempenho acadêmico de crianças do ensino fundamental*. Dissertação de mestrado. Unicamp, Campinas.
- Guidetti, A. A. & Martinelli, S. C (2005). *Questionário sobre os suportes e recursos do ambiente familiar*. (Mimeografado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, faculdade de Educação, 2005.

- Guidetti, A. A. & Martinelli, S. C. (2009). Desempenho em leitura e suas relações com o contexto familiar. Em. A. A. Santos, E. Boruchovitch & K. L. Oliveira (Orgs). *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção*. São Paulo : Casa do Psicólogo.
- Guimarães, M. N. N. (2001). *Práticas pedagógicas em época de progressão continuada: um olhar sobre a avaliação*. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.
- Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11, 228-239.
- Hoffman, M. L. (1994). Discipline and internalization. *Developmental Psychology*, 30, 26-28.
- Houaiss, A. & Villar, M. de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- Hutz, C. S. & Bardagir, M. P. (2006). Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: a influência dos estilos parentais. *Psico - USF*, 11(1), 6573.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (2007). Censo Demográfico. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 29 jul. 2009.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (2007). *Pesquisa Nacional por amostra de domicílios: síntese dos indicadores*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 27 ago. 2009.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (2008). *Síntese dos Indicadores Sociais*, Disponível em: [http://www. ibge. gov. br > .](http://www.ibge.gov.br) Acesso em 29 jul. 2009.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2003). Resultados do SAEB 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 29. jul. 2009.
- INEP – instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2005). Resultados do SAEB 2005. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 29. jul. 2009.
- Jacomini, M. A. (2004). A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, 30 (3), 401-418.
- Jornal O Estado de São Paulo (2008). *Brasil tem o maior índice de repetência entre 11 países*. Matéria publicada em 29/05/2008.

- Juang, L. P., & Silbereisen, R. K. (2002). The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades. *Journal of Adolescence*, 25, 3-18.
- Justo, A. P. (2005). *A influência do estilo parental no stress do adolescente*. Dissertação de mestrado. PUC-Campinas, SP.
- Kashani, J. H.; Canfield, L. A.; Borduin, C. M.; Soltys, S. M. & Reid, J. C. (1994). Perceived family and social support: Impact on children. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33, 819-23.
- Kauffman, J. M. (2001). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. New Jersey, OH: Merrill Prentice Hall.
- Kazdin, A. E.; Buela-Casal, G. (1998). *Conducta antisocial*. Madrid: Editora Pirâmide.
- Kellaghan, T. (1977). Relationship between home environment and scholastic behavior in a disadvantaged population. *Journal of Educational Psychology*, 69, 754-760.
- Kellaghan, T., Sloane, K., Alvarez, B., & Bloom, B. S. (1993). The home environment and school learning: Promoting parental involvement in the education of children. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049.
- Langford, C. P. H., Browsher, J., Maloney, J. P. & Lillis, P. (1997). Social support: A conceptual analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 25, 95-100.
- Lei nº 8.069, de 13/07/1990. (1990)*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) > . Acesso em: 29 jul. 2009.
- Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (2006)*– altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. Disponível em: < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) > . Acesso em: 29 jul. 2009.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.(1996)* .Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> . Acesso em: 29 jul. 2009.
- Leung, K., Lau, S. & Lam, W. L. (1998). Parenting styles and academic achievement: A cross-cultural study. *Merril- Palmer Quarterly- Journal of Developmental Psychology*, 44, 157-172.
- Linhares, M. B., Marturano, E. M., Loureiro, S. R., Machado, V. L.S. & Lima, S. A. (1996). Crianças com queixas de dificuldades escolar que procuram ajuda psicológica: avaliação intelectual através do WISC. *Estudos de Psicologia*, 13 (1), 27-39.

- Loureiro, S. R. & Sanches, S. H. B. (2006). Crianças com bom desempenho acadêmico: dificuldades comportamentais e eventos de vida. Em: M. Bandeira, Z. A.P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 69-88.
- Lúcio, P. S.; Moura, R. J. ; Nascimento, E. & Pinheiro, A. M. V. (2007). O que dizem as pesquisas que utilizam o TDE: uma revisão da literatura. Em: *XXXVII Reunião anual da Sociedade Brasileira de Psicologia*, Florianópolis.
- Macedo, R. M. (1994). A Família do Ponto de Vista Psicológico: Lugar seguro para crescer? *Caderno de Pesquisa, 91*.
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Em E. M. Hetherington (Org.), P. H. Mussen (Org. Série), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4a ed., 1-101). New York: Wiley
- Magalhães, C. R. (1999). *Políticas públicas e sala de aula: avaliando a transição de paradigmas*. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Carlos.
- Marcelli, D. (1998). *Manual de psicopatologia da infância de Ajuriaguerra* (5ª Ed.). Porto alegre: Artes Médicas.
- Marinho, M.L. (2001). Subsídios ao terapeuta para análise e tratamento de problemas de comportamento em crianças: quebrando mitos. Em: M.L. Marinho & V.E. Caballo (Orgs.). *Psicologia clínica e da saúde* (p.3-31). Londrina: UEL.
- Marques, A. F. (2006). A educação escolar e o resgate da identidade cultural das classes populares. *Ciência e Educação*, 1 (30),65-71.
- Martín, M. A. C. (1994). Dificultades Globales de Aprendizaje. Em S. M. García (Org). *Bases psicopedagógicas de La educación especial*,145-168. Madrid: Marfil.
- Martinelli, S. C. (2006). Fracasso escolar: um olhar sobre a relação professor-aluno. In: Fermino Fernandes Sisto; Selma de Cassia Martinelli. (Org.). *Afetividade e dificuldades de aprendizagem; uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: Vetor, v.1, p. 43-56.
- Martins, M. F. D., Costa, J. S. D., Saforcada, E. T. & Cunha, M. D. C. (2004). Qualidade do ambiente e fatores associados: um estudo em crianças de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, 20 (3), 710-718.
- Martínez, M. P., García, M. C., & Montoro, J. M. (1993). *Dificultades de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.



- Marturano, E. M. A. (1999). Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. *Pesquisa: Teoria e Pesquisa*, 15 (2), 135-142.
- Marturano, E. M. (2006). O inventário de recursos do ambiente familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 498-506.
- Marturano, E. M., Linhares, M. B. M. & Parreira, V. L. C. (1993). Problemas emocionais e comportamentais associados a dificuldades na aprendizagem escolar. *Medicina*, 26,161-175.
- Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2003). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (259-291). Campinas: Alínea.
- Massabni, V. G. & Ravagnani, M. C. A. N.(2008) Progressão Continuada: qual construtivismo está em jogo?. *Paidéia*, 18(41) 469-484.
- Masten , L. & Coastworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. Lessons From Research on Successful Children. *American Psychologist*, 53, 205-220.
- McIntyre, J. G. & Dusek, J. B. (1995). Perceived parental rearing practices and styles of coping. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 499-509.
- McNair, R. & Johnson, H. D. (2009). Perceived school and home characteristics as predictors of school importance and academic performance in a diverse adolescent sample. *North American Journal of Psychology*, 11(1), 63-84.
- Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano (2000). A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (3), 327-336.
- Medeiros, M.; Osório, Rafael G.; Varella, S. (2002). *O levantamento de informações sobre famílias nas PNADS de 1992 a 1999*. Rio de Janeiro: IPEA.
- Meesters, C. & Muris, P. (2004). Perceived parental rearing behaviors and coping in young adolescents. *Personality and Individual Differences*, 37, 513-522.
- Meijas, N. P., Piccinelli, L. D. M. & Felice, Z. P.(1985). O problema da avaliação e o risco de repetência: uma investigação com o WISC - escala Wechsler de inteligência para crianças. *Boletim de psicologia*, 35 (84), 30-43.
- Melo, G. N. & Silva, R. N. (1991). A gestão e autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina. São Paulo: *Estudos Avançados*, 12(5).
- Mercer, C. D. (1991). *Dificuldades de aprendizagem*. Barcelona: CEAC.

- Miedel, W. T. & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-402.
- Nascimento, R.B. (1999). Aprovação automática: proposta pedagógica ou casuísmo político? *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 1(1), 81-85.
- Nascimento, A. M. (2006). *População e família brasileira: ontem e hoje*. Em XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, Caxambu - MG.
- Neubauer, R. (2001). *Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?* Publicação do artigo da Secretária da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em <<http://www.cmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em 29 jul. 2009.
- Oliveira, E., Pires, F. B., Frizzo, G. B., Ravello, T. & /rossato, C. (2002). Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamentos de externalização e internalização. *Psicol. Reflex. Crit.*, 15 (1)1-11.
- Pacheco, J. (2004). *A construção do comportamento anti-social em adolescentes autores de atos infracionais: Uma análise a partir das práticas educativas e dos estilos parentais*. Tese de doutorado. Universidade federal do rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Pacheco, J. T. B., Silveira, L. M. O. B. & Schneider, A. M. A. (2008). Estilos e práticas educativas parentais: análise da relação desses construtos sob a perspectiva dos adolescentes. *Psico (PUCRS)*, 39, 66/1-73.
- Paiva, F. S. & Ronzani, T. M. (2009). Estilos Parentais e Consumo de Drogas entre Adolescentes: Revisão sistemática. *Psicologia em estudo*, 14(1),177-183.
- Pardeck, J. T., Brown, C., Christian, B., Schnurbusch, M., Shrum, L. & Terrell (1991). Family structure and life satisfaction. *Family Therapy*, 18(1), 11-15.
- Parra, A. & Oliva, A.(2006). Um análisis longitudinal sobre lãs dimensiones relevantes Del estilo parental durante La adolescência. *Infância y Aprendizaje*, 29(4), 453-470.
- Patterson, G. R., Reid, J., & Dishion, T.(1992). *Antisocial boys*. Eugene: Castalia.
- Patto, M. H. de S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Paulson, S. E. & Sputa, C. L. (1996). Patterns of parenting during adolescence: Perceptions of adolescents and parents. *Adolescence*, 31, 369-381.

- Pelegrina, S., Garcia-Linares, M. C. & Casanova, P. F. (2003). Adolescents and their parents' perceptions about parenting characteristics. Who can better predict the adolescent's academic competence? *Journal of Adolescence*, 26, 651-665.
- Pereira P. C., Santos, A. B. & Williams, L.C. A. (2009). Desempenho escolar da criança vitimizada encaminhada ao fórum judicial. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 25(1), 19-28.
- Pettit, G. S., Bates, J. E. & Dodge, K. A. (1997). Supportive parenting, ecological context, and children's adjustment: a seven-year longitudinal study. *Child Development*, 68 (5), 908-923.
- PNCFC - Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (2006), Brasília - D.F. Disponível em <<http://www.mds.gov.br> >. Acesso em 29 jul. 2009.
- Prado, S. (1981). *O que é família*. São Paulo: Brasiliense.
- Reichert, C. B. & Wagner, A. (2007). Autonomia na adolescência e sua relação com os estilos parentais. *Psico (PUCRS)*, 38, 292-299.
- Repetti, R. L. (1996). The effects of perceived daily social and academic failure experiences on school-age children's subsequent interactions with parents. *Child Development*, 67, 1467-1482.
- Reppold, C. T. (2001). *Estilo parental percebido e adaptação psicológica de adolescentes adotados*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Reppold, C. T., Pacheco, J., Bardagi, M., & Hutz, C. S. (2002). Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. Em C. H. Hutz (Org.), *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção* (pp.9-51). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Reppold, C. T.; Pacheco, J. ; Hutz, C. (2005) . Comportamento agressivo e práticas disciplinares parentais. In: Claudio Hutz. (Org.). *Violência e risco na infância e adolescência: Pesquisa e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 9-42.
- Ribeiro, S. A. (1991). Educação e a inserção do Brasil na modernidade. *Cadernos de Pesquisa*, 84, 3-96.
- Roazzi, A. (1984). Fracasso escolar. Uma questão política-origem, significado e efeito do fracasso escolar ou como defeito do indivíduo, ou como defeito do ambiente ou como defeito da escola. *Psicologia Argumento*, 3 (4), 61-71.

- Romanelli, G. (1995). O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 184 (76), 445-476.
- Ross, C. E. & Mirowsky, J. (2002). Family relationships, social support and subjective life expectancy. *Journal of Health and Social Behavior*, 43, 469-489.
- Sales, J. R. (1989). Estudo sobre a clientela da área de saúde mental em Varginha. *Psicologia-Ciencia e Profissão*, 9, 221-237.
- Salvador, A. P. V. (2007). *Análise da relação entre práticas educativas parentais, envolvimento com tarefas escolares, depressão e desempenho acadêmico de adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Salvo, C. G.; Silva, E. F. M. & Toni, P.M. (2005). Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 22 (2), 187-195.
- Santana, P. R. (2008). *Suporte Familiar, Estilo Parental e Sintomatologia Depressiva: Um Estudo Correlacional*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação StrictoSensu Universidade São Francisco, Itatiba.
- Santos, M. A. (1990). Caracterização da clientela de uma clínica psicológica da Prefeitura de São Paulo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 42, 79-94.
- Schiavoni, A. & Martinelli, S. C. (2005). Percepção de alunos sobre as expectativas do professor acerca do seu desempenho: um estudo comparativo entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. *Interação em Psicologia*, 9(2), 311-319.
- Silva, R.C. (2000). *Progressão continuada e reprovação: camuflagem ou compromisso? Investigando saberes de professoras primárias e secundárias da Escola Pública*. Dissertação de mestrado – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista.
- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP (2007). Disponível em: <http://saresp.edunet.sp.gov.br/2007>. Acesso em: 29 jul. 2009.
- Sisto, F. F., & Martinelli, S. C. (2006). O papel das relações sociais na compreensão do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem. Em F. F. Sisto & S. C. Martinelli (Orgs.), *A afetividade e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Vetor.
- Solomon, C. R. & Serres, F. (1999). Effects of parental verbal aggression on children's self-esteem and school marks. *Child Abuse & Neglect*, 23(4), 339-351.
- Sorkhabi, N.(2005). Applicability of Baumrind's parent typology to collective cultures: analysis of cultural explanations of parent socialization effects. *International Journal of Behavioral Development*, 29(6), 552-563.

- Spera, C. (2005). A review of relationship among parenting practices, parenting styles, and Adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17 (2), 125 – 146.
- Stein, L.M. (1994). *Teste de Desempenho Escolar*. Casa do Psicólogo: São Paulo.
- Steinberg, L., Elmen, J. & Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N. Mounts, N. S. & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Steinvascher, A. (2003). *A implantação da progressão continuada no Estado de São Paulo: um caminho para a democratização do ensino?* Dissertação de Mestrado- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Stevanato, I.S., Loureiro, S.R., Linhares, M.B.M., & Marturano, E.M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8, 1, 67-76.
- Stevenson, D. J., & Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.
- Symanski, H. (2004). Práticas Educativas Familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 21, 05-16.
- Taylor, L. C., Hinton, I. D. & Wilson, M.n. (1995). Parental influences on academic performance in African-American students. *Journal of Child and Family Studies*, 4(3), 293-302.
- Teixeira, M. A. P. & Lopes, F. M. (2005). Relações entre estilos parentais e valores humanos: um estudo exploratório com estudantes universitários. *Aletheia*, 22, 51-62.
- Teixeira, M. A. P., Oliveira, A. M., & Wottrich, S. H. (2006). Escalas de Práticas Parentais (EPP): Avaliando dimensões de práticas parentais em relação a adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 43-441.
- Vianna, P. C. M. & Barros, S. (2005). A evolução histórica da família - uma revisão teórica. *REME*, 9(1), 70-76.
- Viégas, L.S.(2002) *Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores*. Dissertação de Mestrado - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.

- Viégas, L. S. & Souza, M. P. R. (2006). A Progressão Continuada no estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10, 247-262.
- Vitali, I. (2004). *Como nossos pais? A transmissão intergeracional dos estilos parentais*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Weber, L. (2004). *Efeitos do comportamento moral dos pais sobre o comportamento moral dos filhos adolescentes*. Dissertação de mestrado, programa de pós-graduação em psicologia da infância e adolescência, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Weber, L. N. D.; Brandenburg, O. J.; Salvador, A. P. V. (2005). *Programa de Qualidade na Interação Familiar Manual para aplicadores*. Curitiba: Juruá.
- Weber, L. N. D., Selig, G. A., Bernardi, M. G. & Salvador, A. P. V. (2006). Continuidade dos estilos parentais através das gerações-transmissão intergeracional de estilos parentais. *Paidéia*, 16(35), 407-414.
- Weber, L. N. D., Viezzer, A. P. & Brandenburg, O. J. (2003). Estilos parentais e o desenvolvimento da criança e do adolescente. Palmadas e surras: ontem, hoje e amanhã. Em: Brandão, M. Z. e cols. (Org). *Sobre comportamento e Cognição: A história e os avanços, a seleção por consequências em ação*, v. 11. Santo André: ESETec editores Associados.
- Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. P. & Brandenburg (2004). Identificação de Estilos Parentais: O ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 323-331.
- Weber, L. N. D.; Prado, P. M. ; Salvador, A. P. V. ; Brandenburg, O. J.(2008). Construção e Confiabilidade das escalas de Qualidade na Interação Familiar. *Psicologia Argumento*, 26, 55-65.
- Weiss, M. L. (1992). *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Weiss, L. H. & Schwarz, J. C. (1996). The relationship between parenting types and older adolescent's personality, academic achievement, adjustment and substance use. *Child Development*, 67, 2101-2114.
- Winnicott, D. W. (2005) *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wood, J., Chapin, K. & Hannah, M. E. (1985). Family environment and its relationship to underachievement. *Adolescence*, 23, 283-290.

## ANEXOS

### ANEXO 1

#### *ACEITE DOS DIRETORES DE ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA*

Os diretores, abaixo relacionados, autorizaram a participação da escola, da qual são gestores, no projeto de pesquisa:

**\* ESCOLA:**

**DIRETOR (a):**

**ASSINATURA:** \_\_\_\_\_

**\* ESCOLA:**

**DIRETOR (a):**

**ASSINATURA:** \_\_\_\_\_

## ANEXO II

Modelo do convite para a reunião de pais.

### REUNIÃO

Senhores Pais ou Responsável,

Convido-lhes para uma reunião no dia \_\_\_\_/\_\_\_\_/2008, às \_\_\_\_\_ horas, na escola em que seu filho estuda. O assunto é sobre a participação de seu filho em uma pesquisa a ser realizada nesta escola.

Sua presença será muito importante.

Agradeço sua atenção e aguardo sua presença.

*Rejane Cristina Baggio – Psicóloga*

Informações: 36731983



### ANEXO III

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (1ª e 2ª vias)

Prezados pais,

Meu nome é Rejane Cristina Baggio, sou aluna da UNICAMP, e tenho como professora orientadora a Profª Drª Selma de Cássia Martinelli.

Estou fazendo uma pesquisa sobre *Estilos Parentais, Suporte Familiar e Desempenho Escolar de alunos do Ensino Fundamental* e busco investigar as práticas educativas familiares e o desempenho escolar dos alunos. Para continuar esta pesquisa, necessito que você participe, respondendo um questionário sobre práticas educativas, e autorize seu filho a responder dois questionários sobre o ambiente familiar e também realizar atividades escolares de leitura, escrita e matemática.

As atividades com os alunos serão desenvolvidas na própria escola, em horário normal de aula. Os pais serão convidados a comparecerem à escola para responder o questionário. O seu nome e de seu filho ficarão em segredo. É importante lembrar que você somente participa se quiser e não haverá prejuízo caso não queira participar. Não há riscos conhecidos e não causará constrangimentos ao seu filho. Esta pesquisa não lhe trará despesas financeiras, e, portanto não haverá reembolso de dinheiro.

Agradeço muito sua atenção e, caso tenham dúvidas, podem entrar em contato comigo no telefone (19)3673-1983 ou com o Comitê de Ética da Faculdade de Ciências Médicas/ UNICAMP:(19)3521-8936 e no e-mail: <http://www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica.php>

Tambaú, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, *Rejane Cristina Baggio*

Você aceita e se compromete a participar da pesquisa e autoriza a participação de seu filho?

( ) Sim ( ) Não

Consciente dos objetivos e procedimentos utilizados neste estudo, eu \_\_\_\_\_, portador (a) do R.G. nº. \_\_\_\_\_, aceito e comprometo-me a participar desta pesquisa e autorizo meu filho (a) \_\_\_\_\_, matriculado na série \_\_\_\_\_, a participar também.

Assinatura do responsável \_\_\_\_\_