

A comunicação entre escola e família por meio dos bilhetes ou notificações eletrônicas¹

Telma Vinha
Luciene Paulino Tognetta

Resumo

Este trabalho relata dois estudos complementares, descritivos e exploratórios, realizados em escolas brasileiras. O primeiro objetivou analisar os conteúdos e as implicações dos bilhetes que a escola envia para a família. A amostra foi formada por seis classes de séries distintas. Foram coletados bilhetes e notificações enviados *on-line* pela escola para família e realizadas entrevistas com estudantes, pais e docentes. Na análise quali-quantitativa, encontrou-se que o emprego dos bilhetes era mais um mecanismo de controle de comportamento dos alunos e os conteúdos se referiam à desobediência às “regras institucionais”, seguidos de “conflitos”. A segunda pesquisa visou investigar as concepções de professores e pais sobre as características e causas de crianças consideradas alunos “difíceis” e o papel da família quanto ao comportamento do filho na escola. Foram realizadas entrevistas com professores de um aluno “difícil” (muito indisciplinado) e com seus pais. A análise qualitativa indicou que a família é apontada como a maior responsável pelo comportamento “difícil” do aluno. Nos dois estudos, todos os pais tomavam atitudes quando recebiam tais notificações, valendo-se principalmente de castigos e sermões. Apesar disso, a maioria considerou insatisfatórios os resultados, pois as mudanças eram temporárias. O envio dos bilhetes para a família tem gerado sentimentos de fracasso e angústia nos pais, além de tensão no relacionamento com seus filhos, não resultando nas mudanças almejadas pela escola.

Palavras-chave: família; escola; comunicação; conflitos interpessoais.

¹ VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. (2013) A comunicação entre escolas e família por meio dos bilhetes ou notificações eletrônicas. FUENTES, M. C. P.; JURADO, M. M. M. (org) **Variables Psicológicas y Educativas para la intervención em el ámbito escolar**. Granada, Espanha: Editorial GEU, pp.425-430

Introdução

No cotidiano da escola, os profissionais em educação se deparam frequentemente com conflitos² entre seus alunos. Todavia, não raro, diante das desavenças, se sentem inseguros sobre por que elas ocorrem com tanta frequência e como intervir de forma construtiva. Muitas vezes, o professor, por não ter estudado com profundidade essas questões da dimensão educativa, acaba agindo de maneira intuitiva e improvisada, pautando suas intervenções principalmente no bom senso (Licciardi, 2012; Luccato, 2012; Vinha, 2003; Vinha y Tognetta, 2009). Um procedimento muito comum nas instituições escolares brasileiras é a “terceirização” dos conflitos para a família. Isso ocorre, por exemplo, quando o estudante não obedece às regras, se recusa a fazer alguma atividade, conversa demais ou briga com colegas e a escola informa os responsáveis deste aluno de tais fatos, geralmente, por meio de bilhetes, notificações eletrônicas³ ou telefonemas, transferindo o problema. Neste artigo serão apresentadas duas pesquisas complementares que investigaram a comunicação da escola e da família, discutindo essa “terceirização” e a concepção de parceria. Inicialmente, será abordada a questão dos conflitos interpessoais, seguida de breves considerações sobre o papel da escola e da família na educação das crianças e jovens e, logo após, serão apresentadas as pesquisas supracitadas e os principais resultados encontrados.

Os conflitos interpessoais na escola

Na perspectiva construtivista, os conflitos são compreendidos como naturais em qualquer relação e necessários ao desenvolvimento da criança. São vistos como oportunidades para que os valores e as regras sejam trabalhados e o desenvolvimento da autorregulação seja favorecido, oferecendo “pistas” sobre o que é preciso aprender. Por conseguinte, suas intervenções não enfatizam a resolução do conflito em si, o produto (“Como resolver?”), mas sim o processo, ou seja, a forma com que os problemas serão enfrentados (“O que poderão aprender com o ocorrido?”). Os educadores que possuem essa concepção compreendem o conflito e sua resolução como partes importantes do “currículo” e não apenas como um problema a ser resolvido. Assim, ao invés de o professor gastar seu tempo e energia tentando preveni-los, deve aproveitá-los como oportunidades para auxiliar os alunos a reconhecerem as perspectivas envolvidas e aprenderem, aos poucos, como buscar soluções respeitadas e cooperativas.

Em estudos que realizamos em escolas públicas e privadas (Vinha, 2003; Vinha y Tognetta, 2009), foi encontrado que a maioria das instituições possuía concepção tradicional sobre os conflitos, ou seja, eram vistos como negativos e danosos ao bom andamento da aula e das relações.

²O termo conflitos se refere a interações sociais em desequilíbrio, percebidos por comportamentos externos de oposição ou por manifestações sutis da afetividade, tais como, expressões, tom de voz, gestos, quando eles não são tão evidentes.

³ Mensagens eletrônicas, torpedos ou notificações inseridas em um espaço virtual no portal (site) da escola que são acessadas pelos pais por meio de uma senha.

Os esforços que os adultos empregavam foram classificados em três grupos. O primeiro eram intervenções direcionadas para *evitar* os conflitos por meio da elaboração de regras, do controle de comportamentos (filmadoras, vigilância dos alunos) e de ameaças. O segundo eram intervenções que visavam *conter* os conflitos pela imposição de soluções; transferência para a família ou especialistas (terceirização); uso de punições e associação da obediência à regra ao temor da autoridade, do castigo ou censura. Tais intervenções são consideradas como mecanismos de controle, que parecem “funcionar” temporariamente, mas que, além de reforçar a heteronomia, não raro, agravavam o problema.

A *ausência* de intervenções formou o terceiro grupo e era decorrente da concepção de que alguns conflitos deviam ser ignorados por serem de pouca gravidade. Em geral, isso era observado nos conflitos que ocorriam entre os alunos (quando não envolviam agressões físicas ou verbais ostensivas). Estudos como os de Camacho (2001), Leme (2006) e Luccato (2012) indicam que os professores atribuíam maior gravidade às desavenças ocorridas entre aluno e autoridade do que àqueles que aconteciam entre os pares, sendo consideradas “brincadeiras da idade”. Com isso, transmitiam a mensagem de que o respeito deveria ser dedicado às autoridades e não a qualquer ser humano. Essa omissão resultava em um ambiente propício para a ocorrência de situações de *bullying* e de maus tratos entre os pares.

Foi visto que um procedimento comum era “terceirização” dos conflitos para os responsáveis pelo aluno, oralmente por meio de telefonemas, reuniões e breves encontros na entrada e saída e, por escrito por meio de bilhetes e notificações eletrônicas. O conteúdo das comunicações entre a escola e a família reflete as concepções que os profissionais têm sobre a responsabilidade de ambas as instituições na educação das crianças e dos jovens. Antes de apresentar os resultados de nossas pesquisas sobre os bilhetes escritos, faz-se necessário refletir sobre essas questões.

A família e a escola

Em nossa sociedade, existem duas instituições formalmente responsáveis pela educação do ser humano: a família e a escola. Possuem caráter diferenciado, portanto, funções e objetivos distintos. A educação informal, no sentido de não sistematizada ou não intencional, começa desde que o indivíduo nasce e aos poucos se relaciona com aqueles com os quais convive em sua casa e comunidade. Ocorre no espaço familiar onde acontece a socialização primária (Savater, 2005), ou seja, a criança aprende atitudes fundamentais que aos poucos a fazem diferenciar o certo do errado, de acordo com a comunidade em que está inserida. É no âmbito familiar que será vivenciado o espaço privado, em que as relações são assimétricas, isto é, os pais têm mais autoridade e poder que os filhos. Nesse espaço, os papéis se conservam, ou seja, a mãe nunca deixará de ser a mãe, pai e

filho idem, mesmo que o filho brigue ou desobedeça, o que não ocorre na escola na qual a manutenção das relações depende muito das ações.

Além da família, a criança irá interagir com outros ambientes e instituições, principalmente com a escola, que irá promover a educação para outro espaço social: o público. É nessa instituição, formalmente responsável pela educação em nossa sociedade, que a criança irá experimentar a igualdade e aprender a lidar com a diversidade, contribuindo para a passagem do espaço privado para o coletivo. A criança, que possui um lugar privilegiado no seio familiar, torna-se “igual aos demais” ao ingressar na escola, dando início a uma nova aprendizagem. Por meio dessa socialização secundária, que consiste no ensino dos conhecimentos e na aprendizagem dos valores sociais, ela terá a oportunidade de aprender a viver em uma sociedade democrática que envolve o reconhecimento do outro e a busca por coordenar perspectivas distintas, administrar conflitos de uma maneira dialógica e justa, estabelecer relações e perceber a necessidade das regras para se viver bem. O fato de possuírem papéis complementares não significa que se houver falha na primeira socialização, a segunda não terá êxito.

Algumas pesquisas (Fontoura, 2012; Garcia, 1999; Gonçalves, 2002; La Fábrica do Brasil, 2001; Rego, 1996; Souza, 2012; Xavier, 2006) mostram que o professor atribui as causas dos problemas que se depara, tanto com relação à aprendizagem quanto ao comportamento, principalmente às famílias. Alegam que as crianças têm baixo rendimento ou são indisciplinadas porque as famílias são “desestruturadas” e não “transmitem mais valores” e que os pais não “colocam limites” ou “nunca têm tempo”. Poucos incluem em suas respostas questões pedagógicas ou sobre a qualidade das relações interpessoais na escola. Dessa forma, não há o que mudar, pois “as causas dos problemas” são externas à instituição escolar. Esses dados indicam que a escola se isenta de uma revisão interna, já que o problema é quase sempre deslocado para fora de seu domínio.

Dedeschi (2011) mostra que, para muitos profissionais em educação, a não participação das famílias na escola se deve também a sua “desestrutura” e “desinteresse”. Acredita que não está sendo realizada uma “reflexão mais ampla e isenta no sentido de identificar o que efetivamente afugenta os pais e sobre a relevância de revisar as expectativas em relação à atuação da família, revendo o que cabe a cada instituição” (p. 19). A escola parece compreender a parceria com a família de maneira unilateral (Chiarotto, 2013; Vinha, 2003): a família é considerada parceira quando ajuda a resolver os problemas de comportamento, auxilia na organização de eventos, comparece às reuniões e acompanha o filho na realização das lições de casa e nos estudos para as provas. Uma parceria “sempre envolve instituições e/ou indivíduos que se agregam de forma voluntária para desenvolver objetivos comuns, estabelecendo negociações coletivas com partilha de compromissos e responsabilidades entre si” (Foerste, 2005, p. 70). Considerando que a escola e a

família pretendem favorecer a educação das crianças, pode-se dizer que uma parceria de fato traria benefícios para ambas. Para tanto, ressalta Dedeschi (2011, p. 20), deve-se compreender a “interdependência de seus agentes institucionais que devem integrar seus interesses em comum bem como respeitar o que é diferenciado ou específico a cada uma das partes envolvidas, pressupondo um exercício de reflexão constante”.

As pesquisas

A partir da constatação de que era frequente a “terceirização” do conflito pela equipe pedagógica, realizamos um estudo (Dedeschi, 2011; Dedeschi y Vinha, 2009, 2011, 2011a) que teve como objetivo analisar os conteúdos e as implicações dos bilhetes que a escola enviava para a família. Para tanto, foram investigadas seis turmas (duas classes de cada série: 2º, 5º e 8º anos) do Ensino Fundamental, sendo três da escola pública e três da particular. Os dados foram coletados por meio do recolhimento dos documentos enviados pelas escolas para a comunicação com os familiares (bilhetes, ocorrências e notificações inseridas em portais eletrônicos) e pela realização de entrevistas com estudantes, seus pais ou responsáveis, professores e equipe pedagógica.

Os 895 bilhetes⁴ selecionados foram analisados em três categorias: “aprendizagem”, “conflitos” e “regras institucionais”. “Aprendizagem” se referia a conteúdos que tratavam da aquisição de conhecimento ou do desenvolvimento cognitivo, como no exemplo:

Estou enviando pelo CAI uma lista de problemas que exigem uma boa leitura e compreensão, pois há várias possibilidades. Acredito que possa ajudá-lo. Atenciosamente, Professora

Os conteúdos classificados como “conflitos” versavam sobre comportamentos considerados inadequados e/ou indisciplina dos alunos:

Por gentileza converse com o MAT, pois está difícil seu comportamento em sala. Ele não para no lugar, agora está com uma brincadeira de ficar batendo um no outro dentro da sala de aula, conversando o tempo inteiro, infelizmente assim está difícil. Peço, por favor, que me ajude quanto a seu comportamento. Professora

Em “regras institucionais” foram categorizados os bilhetes que se referiam às normas organizacionais como horários ou não mascar chicletes. Vejamos uma notificação eletrônica:

<i>Matéria</i>	<i>Tipo de anotação</i>	<i>Descrição</i>
<i>História</i>	<i>Falta de uniforme</i>	<i>A família não justificou a falta de uniforme do aluno.</i>

A análise mostrou que os conteúdos desses bilhetes tratavam principalmente de desobediência às “regras institucionais” (51,1%), seguidos pelos “conflitos” (46,8%). Constatou-se

⁴ Será utilizado o termo “bilhete” para bilhetes e notificações eletrônicas que eram inseridos no portal (site da escola).

que conforme as crianças iam ficando mais velhas, ia havendo uma maior cobrança e controle no cumprimento às regras e, conseqüentemente, maior quantidade de notificações.

Destaca-se que 98,2%, dos bilhetes sobre “conflitos” pertenciam a desavenças “com autoridade” (apenas 1,8% envolviam os “pares”). Assim, quase a totalidade desses comunicados se tratava de situações consideradas como indisciplina e relacionadas ao não cumprimento de regras, solicitações e propostas estabelecidas pelos professores, como no exemplo:

Mamãe, Por favor conversar com o VIC sobre seu comportamento em sala pois está brincando na hora de fazer atividades (dar ‘cadernada’ na cabeça do outro). Peço sua ajuda e colaboração. Professora

Constatou-se que o olhar das escolas investigadas para os “conflitos entre os pares” não estava na relação dos seus alunos ou na atitude dos envolvidos, mas na ruptura da ordem. Tais conflitos deveriam ser evitados ou contidos para restaurar o equilíbrio rompido. Assim, as famílias eram informadas apenas para que tomassem medidas em casa que auxiliassem a evitar que tais ocorrências voltassem a acontecer. Outros estudos (Laterman, 2002; Luccato, 2012) também têm indicado que a escola tem lidado com todo o tipo de conflito (*bullying*, agressões, desrespeito e maus tratos entre os pares etc.) como se fosse “indisciplina” ou “incivilidades”. Apesar da natureza distinta de cada um, quando vistos como incivilidades (“brincadeiras da idade” ou “falta de educação” - mesmo que sejam situações de desrespeito e agressão) são ignorados quando possível ou, quando encarados como indisciplinas, contidos rapidamente, pois atrapalham a ordem da classe e o trabalho com os conteúdos. Ao visar somente a restauração da harmonia da aula perdida, o docente não realiza intervenções construtivas que auxiliem os alunos a compreenderem a necessidade do respeito, da coordenação de perspectivas e do diálogo.

Os resultados indicaram que é equivocada a ideia de que os pais não se interessam pela vida escolar. Nenhum responsável foi indiferente diante de um filho com mau comportamento na escola, todos tomaram providências quando recebiam alguma reclamação: davam longos sermões, ameaçavam, castigavam, recompensavam e até agrediam. Empregavam principalmente punições (70%), sendo que mais de 1/3 eram castigos físicos, tais como surras e ajoelhar em feijões. Nenhum pai questionou com seu filho se a reclamação da escola era pertinente ou justa. Todos responsabilizavam os filhos pelo mau comportamento e agiam para que obedecessem as regras e o professor, para que se esforçassem mais na escola. Apesar disso, apenas 44,6% dos pais acharam que suas intervenções adiantavam, promovendo a mudança efetiva do comportamento. Os demais se sentiam impotentes, desanimados e angustiados por não saberem mais o que fazer.

Constatou-se, portanto, que o emprego dos bilhetes e notificações era usado pelas escolas como mecanismo de controle de comportamentos, não validando o discurso de que serve apenas para informar ou manter a parceria com os pais. Esse procedimento exclui o aluno da busca por resoluções para seus conflitos, sendo retirada a oportunidade de reflexão e da troca de perspectivas.

A segunda pesquisa (Vinha et al., 2012) teve como objetivo investigar as concepções de professores e pais sobre as causas e as características de crianças consideradas alunos “difíceis”, assim como o papel da família em relação ao comportamento do filho na escola. Visou também identificar as implicações para as famílias das notificações enviadas pela escola sobre seus filhos, alunos “difíceis”. Para o alcance desses objetivos, foi realizado um estudo descritivo e exploratório com 16 participantes, sendo oito professores de ensino fundamental de escolas públicas e particulares que atuavam do 3º ao 8º ano e que disseram ministrar aulas para um aluno considerado “difícil” (muito indisciplinado) e oito pais destes estudantes. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas gravadas em vídeo e transcritas.

Os resultados da análise qualitativa indicaram que uma criança é considerada “difícil” para pais e professores porque é agitada e impulsiva, não obedece as regras e as solicitações dos adultos e procrastina no momento de realizar as atividades, principalmente se forem impostas. Além dessas características, os professores acrescentaram que esse aluno conversa demais, age de forma a chamar a atenção para si e intimida e angaria os colegas. Observou-se que o “nível de dificuldade” do aluno dependia do tempo dispendido da aula com este aluno, ou seja, quanto tempo ele fazia o professor “perder da aula”. Assim, a “dificuldade” atribuída a esse aluno estava diretamente relacionada com a dificuldade de o professor lidar com ele e não com a dificuldade que tinha de lidar com a escola (Garcia, 2012).

A família foi apontada como a principal responsável pelo comportamento “difícil” do aluno, tanto pelos docentes (100%) e por quase a totalidade dos pais (93%), que repetiam os discursos da escola, assumindo principalmente para si tal responsabilidade. Seguem exemplos:

Prof. 2: *A gente espera maior participação, maior cobrança, conversando com os filhos. Percebemos que eles não têm limites, não têm horário, passam o maior tempo na rua, brincando. Isso vem interferindo no trabalho na escola. Fica difícil. A gente tenta passar limites, regras. Então, se a família não impõe, fica difícil. Tem que conversar. E a gente vê esse resultado no comportamento destes alunos, que não respeitam nada nem ninguém e também nas provas bimestrais. Apenas esse bimestre, apenas cinco alunos ficaram com nota azul. **Numa sala de 35 alunos, atingimos apenas 5%, sendo que eles têm capacidade de atingir mais.***

Mãe 2⁵: *Eu fico muito tempo fora. Eu sou sozinha. Eu tenho que trabalhar para dar as coisas para eles, fica complicado... A minha mãe que acaba tendo que ajudar.*

Em ambos os estudos, evidenciou-se a predominância de uma concepção de família padronizada e idealizada, desconsiderando que esta instituição é flexível e tem passado por mudanças. Os novos padrões de modelos familiares (monoparentais, reconstituídas, uniões consensuais, casais homossexuais etc.) eram vistos como as principais causas das dificuldades

⁵ Essa mãe é divorciada e trabalha para sustentar a família, deixando o filho sob os cuidados da avó quando não está na escola.

demonstradas pelos alunos. Desconsiderava-se que, independente de seu arranjo, a família pode ser um lugar de proteção, socialização e estabelecimento de vínculos.

A compreensão da parceria entre a família e a escola pelos professores era unilateral, ocorrendo quando os pais “ajudavam” a escola naquilo que ela esperava deles: demonstrando interesse pelo que acontecia com os filhos, participando das reuniões e cobrando deles um bom comportamento na classe, empenho nos estudos e na realização das tarefas. Os pais também legitimavam e reproduziam tais concepções. Sayão (2003, p. 224) reflete que essa forma de estabelecer uma parceria é um “duplo engano” promovido pelo fato de que a escola “julga ter a obrigação de comunicar tudo o que acontece aos familiares e estes validam tal postura como se fosse benéfica aos estudantes”. Tal procedimento dificulta que os alunos dialoguem e assumam responsabilidades.

Observou-se ainda que os docentes não se implicavam nos problemas, como se não tivessem responsabilidade por eles já que novamente as “causas” residiam principalmente na “desestruturação familiar”, ou seja, eram percebidas como externas à escola. Isso gerava sentimentos de impotência e uma espera passiva de que houvesse mudanças na família para que a escola tivesse êxito em sua tarefa de educar. Segue um exemplo:

Prof. 1: *Sabemos que as famílias são desestruturadas. A maioria nem mora com o pai e mãe. Às vezes, a mãe trabalha o dia todo, e daí a gente sabe que a criança fica sozinha. A gente espera no mínimo que vá conversar, dar exemplo, dar valores que a gente sabe que a cada dia está se perdendo...*

Assim, se as causas eram “extramuros”, as resoluções também deveriam vir de lá. Foi constatado que 100% dos professores informavam os pais sobre o comportamento dos filhos, “alunos difíceis” e que, quanto mais velhos, menos a informação era confiada ao aluno para ser levada à família, passando a ser transmitida por meio de telefonemas ou pela internet, de forma a garantir que chegasse efetivamente aos responsáveis, pois não confiavam que eles o fariam. As reclamações eram em relação a problemas de comportamento e de não realização das atividades em classe ou em casa. Diante das notificações recorrentes, os pais se sentiam fracassados (55%), consternados (37%) e inseguros (28%).

Assim como no estudo anterior, todos os pais afirmaram tomar atitudes quando recebiam tais notificações, valendo-se principalmente de castigos (33%), censuras e sermões (80%), como no exemplo:

Mãe 4: *Não sou de ficar espancando. Chego e converso. [...] Eu começo falar com ele, eu despenco, choro. [...] Pergunto o que estou fazendo de errado. Explico: “Meu Deus do céu, você não é assim. Você é inteligente, é uma pessoa especial, tem de fazer eles gostarem de você, não fazer eles pegarem raiva”. Coloco de castigo, não deixo sair.*

Apesar de todos os pais tomarem alguma atitude ao serem informados sobre o comportamento do filho na escola, 66% dos professores e 83% dos responsáveis consideravam

insatisfatórios os resultados das intervenções paternas, pois as mudanças dos alunos “difíceis” eram temporárias, também decorrentes do medo de receber um novo bilhete. Resultado análogo foi encontrado na pesquisa anterior. Essa constatação pelos pais era acompanhada de desânimo, frustração e impotência por não saberem mais o que fazer, como expresso no exemplo:

Mãe 2: *Ultimamente está sendo cada vez pior, nada do que eu faço adianta.*

Sobre essas intervenções e seus resultados, Dedeschi comenta que o uso de sanções expiatórias pelos pais leva os filhos punidos a “pagarem seu débito”, sentindo-se “livres” para cometer novos delitos. A utilização desses procedimentos gera uma mudança de comportamento por motivação extrínseca, que acarreta numa modificação apenas temporária. Assim, não se promove ao indivíduo a “conscientização sobre seus atos e a necessidade de reflexão crítica ou de uma mudança de atitude. Esse modo de a escola lidar com os problemas envolvendo os alunos acaba por culpabilizar os pais e por afastá-los ainda mais do espaço escolar” (2011, p. 250).

Se por um lado, os professores, frequentemente, reclamavam que em geral as famílias eram “desestruturadas”, que não havia diálogo com os filhos, que as pessoas se agrediam, que o ambiente era permissivo ou autoritário etc., por outro, levavam os conflitos cotidianos que ocorriam na escola para essas famílias resolverem. Esses pais lidavam com eles da mesma forma como resolviam os outros problemas, com os instrumentos que possuíam e que eram, em geral, questionados pela mesma escola que os terceirizava.

Considerações finais

Os resultados das duas pesquisas indicaram, em síntese, que a forma como a escola tem lidado com os problemas comportamentais dos alunos, no que se refere ao envio das informações para a família, tem gerado sentimentos de fracasso e angústia nos pais, além de tensão no relacionamento com seus filhos, não redundando nas mudanças almejadas. Em vez de enviar bilhetes ou telefonar, seria mais construtivo que essa instituição fizesse uma análise profunda dos fatores responsáveis pelo comportamento indisciplinado desses alunos e atuasse de forma que os conflitos fossem oportunidades de aprendizagem, tanto para os alunos quanto para os educadores.

Aiello (2012), ao investigar a formação dos professores com relação aos conflitos interpessoais, ao desenvolvimento moral e às implicações educacionais decorrentes, encontrou que os professores não tinham estudado temáticas relacionadas a tais questões em sua formação de base (graduação), tampouco na continuada, realizada fora da escola (cursos, seminários, especializações). Apesar de ser valorizado e constar nos Projetos Político Pedagógico o aperfeiçoamento contínuo do docente, os encontros de formação continuada realizados nas instituições não eram espaços destinados a estudo e discussão dessas temáticas, nem eram objeto de

um projeto coletivo institucional. Evidenciou-se que tais questões não eram vistas como um dos componentes importantes da educação, não sendo, portanto, alvo de debates, de reflexão e de formação.

Não se pode pensar na estruturação escolar apartada da familiar, contudo, é preciso modificar a crença na impotência da escola perante a família. Independentemente de a família desempenhar seu papel, a escola necessita educar seus alunos para a vivência em uma sociedade democrática e contemporânea. Não pode mais ficar esperando receber alunos ideais ou que já tenham determinadas características como pré-requisito para ter êxito em sua tarefa. O desafio é dar conta do que acontece dentro do espaço de sua responsabilidade, tanto no que se refere ao comportamento quanto à aprendizagem. É preciso refletir sobre a manutenção desse modelo de educação que, além de gerar desgastes nas relações entre pais e escola e entre os pais e os filhos, em quase nada contribui para que os jovens aprendam a se relacionar de forma mais respeitosa e satisfatória, além de não favorecer o desenvolvimento da capacidade de expressar suas perspectivas sem causar dano aos outros e de buscarem soluções respeitosas para seus conflitos.

Referências

- Aiello, S. S. (2012). *Educação moral na escola: a formação dos professores no cotidiano escolar*. (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Camacho, L. M. Y. (2001). As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 123-140.
- Chiarotto, L. V. L. (2013). *Gestão democrática e participativa: o estado do conhecimento de teses e dissertações nacionais (1998 a 2010)*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Dedeschi, S. C. C. (2011). *Bilhetes reais e/ou virtuais: uma análise construtivista da comunicação entre escola e família*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Dedeschi, S. C. C. y Vinha, T. P. (2009). Comunicação entre a escola e a família: uma análise construtivista. *I Congresso Brasileiro de Pesquisa do Relacionamento Interpessoal* (p. 56). Vitória, ES.
- Dedeschi, S. C. C. y Vinha, T. P. (2011). Comunicação com a família: uma análise construtiva dos conteúdos presentes nos bilhetes enviados pela escola. *II Colóquio Internacional de Epistemologia e Psicologia Genética: interlocuções e debates atuais*. Marília: Fundepe (CD ROM).

- Dedeschi, S. C. y Vinha, T. P. (2011a). Comunicação com a família do aluno: refletindo sobre os bilhetes enviados pela escola. *II Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: Conflitos nas instituições educativas: perigo ou oportunidade?* (pp. 889-906). Campinas, SP.
- Foerste, E. (2005). *Parceria na formação de professores*. São Paulo: Cortez.
- Fontoura, M. F. (2012). Análise dos processos de interação social dos alunos durante o jogo de regras e sua relação com a indisciplina nas aulas de Educação Física. *VIII Seminário Indisciplina na Educação Contemporânea: o que fazemos com as mentes rebeldes na escola?* (pp. 300-312). Curitiba, PR.
- Garcia, J. (1999). Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, 95, 101-108.
- Garcia, J. (2012). O que fazemos com os indisciplinados na escola? *VIII Seminário Indisciplina na Educação Contemporânea: o que fazemos com as mentes rebeldes na escola?* (pp. 199-209). Curitiba, PR.
- Gonçalves, L. A. O. (2002). Narrativas da violência no meio escolar: limites e fronteiras, agressão e incivilidade. *Pro-Posições*, 13(3), 85-98.
- La Fabrica do Brasil. (2001). *Escola e Família: instituições em conflito*. Observatório do Universo Escolar e Ministério da Educação.
- Laterman, I. (2002). Incivilidade e autoridade no meio escolar. *25ª Reunião Anual ANPED - Educação: manifestos, lutas e utopias* (pp. 1-19). Caxambu: Anped/UFSC.
- Leme, M. I. S. (2006). *Convivência, conflitos e a educação nas escolas de São Paulo*. São Paulo: FSM.
- Licciardi, L. M. y Vinha, T. P. (2012). Os conflitos interpessoais na infância e o ambiente escolar. In G. M. Z. Garms y S. A. R. Guimarães (Orgs.), *Temas e dilemas pedagógicos da educação infantil: desafios e caminhos* (pp. 173-212). Campinas: Mercado de Letras
- Luccato, L. C. (2012). *A justiça restaurativa na escola: investigando as relações interpessoais*. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Rego, T. C. (1996). A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In J. G. Aquino. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 83-102). São Paulo: Summus.
- Savater, F. (2005). *O valor de educar*. São Paulo: Planeta do Brasil.
- Sayão, R. (2003). *Como educar meu filho? princípios e desafios da educação de crianças e adolescentes hoje*. São Paulo: Publifolha.

Souza, F. F. (2012). Crise na relação pedagógica: implicações da indisciplina sobre as relações e aprendizagem em sala de aula. *VIII Seminário Indisciplina na Educação Contemporânea: o que fazemos com as mentes rebeldes na escola?* (pp. 130-149). Curitiba, PR.

Vinha, T. P. (2003). *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Vinha, T. P., Feitosa, J., Marinho, C. I. S., Nunes, C., Oliveira, C. y Pacheco, N. (2012). *Olhares e expectativas de pais e professores sobre a criança difícil: o desenho das relações que a envolvem*. (Trabalho de Conclusão), Universidade de Franca, Franca.

Vinha, T. P. y Tognetta, L. R. P. (2009). Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Revista Diálogo Educacional*, 9(28), 525-540.

Xavier, M. L. (2006). *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação.