



doi: <http://dx.doi.org/10.7213/psicolargum.38.100.AO09>

Relações entre envolvimento parental na escola, comunicação pais e filhos e avaliação parental sobre a coerção docente.

Relationships between parental involvement at school, parent-child communication and parental evaluation of teacher coercion.

Relaciones entre la participación de los padres en la escuela, la comunicación entre padres e hijos y la evaluación de los padres sobre la coerción del maestro

Rosina Forteski Glidden
Psicóloga, Mestra e Doutoranda em Educação,
rsforteski@gmail.com <https://orcid.org/0000-0003-1521-8240>

Lidia Natalia Dobrianskyj Weber
Professora e Pesquisadora da Universidade Federal do Paraná
lidiaw@uol.com.br <http://orcid.org/0000-0002-2217-447X>

Resumo

A preocupação com a qualidade da interação familiar e, de maneira mais específica, com as práticas parentais, tem movimentado pesquisadores da área do desenvolvimento humano. Este estudo buscou investigar o perfil de pais de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, de escolas públicas e privadas, considerando as práticas de envolvimento parental e comunicação entre pais e filhos e a avaliação que estes pais fazem sobre o uso de práticas coercitivas pelo professor. Participaram 69 pais e seus filhos. Foram utilizados o Questionário de Avaliação sobre uso de Coerção Docente, o Inventário de Envolvimento Parental (Watkins, 1997) e as Subescalas de Comunicação da Escala de Qualidade na Interação Familiar (Weber, Prado, Salvador & Brandenburg, 2008). Na análise foi gerada a análise de Cluster. Como resultados obteve-se três agrupamentos de pais, com diferentes escores nas práticas de comunicação e envolvimento

parental e no seu posicionamento em relação ao uso de coerção pelo professor. As implicações são discutidas à luz da literatura.

Palavras-chave: envolvimento parental; comunicação pais e filhos; coerção; professor.

Abstract

The concern with the quality of family interaction and, more specifically, with parental practices, has motivated researchers from the human development area. This study aimed to investigate the profile of the parents of kids from the initial grades of both public and private schools in consideration of parental involvement practices, parent-children communication, and parental perception of the use of coercive practices by the teacher. The participants included 69 parents and their children. The Evaluation of Teachers' Coercion Questionnaire, the Parent Involvement Scale (Watkins, 1997) and the sub-scales of Communication from the Quality of Family Interaction Scale (Weber et al. 2008) were used. For the analysis, a Cluster analysis was generated. As a result, three groups of parents were formed with different scores in the practices of communication and parental involvement, and in their positioning regarding the use of coercion by the teacher. The implications of which were discussed in light of the literature.

Keywords: parental involvement; parent-children communication; coercion; teacher.

Resumen

La preocupación por la calidad de la interacción familiar y, de manera mas especifica, con las prácticas parentales, ha impulsado a investigadores del área del desarrollo humano. Este estudio tuvo como objetivo investigar el perfil de padres de alumnos de los años iniciales, de escuelas públicas y privadas, considerando las prácticas de participación parental y comunicación entre padres e hijos y su evaluación sobre el uso de prácticas coercitivas por el profesor. Participaron 69 padres y sus hijos. Se utilizó el Cuestionario de Evaluación sobre el uso de Coerción del Profesor, el Inventario de Participación Parental (Watkins, 1997) y las Subescalas de Comunicación de la Escala de Calidad en la Interacción Familiar (Weber et al. 2008). Se generó el análisis de Cluster. Como resultado se obtuvieron tres agrupaciones de padres, con diferentes escores en las prácticas de comunicación e participación parental y en su posicionamiento en relación al uso de coerción por el profesor. Las implicaciones se discuten a la luz de la literatura.

Palabras clave: participación parental; comunicación padres e hijos; coerción; profesor.

Introdução

Pela sua comprovada influência no desenvolvimento humano, a qualidade da interação familiar vem sendo foco de estudo de pesquisadores de diferentes áreas, como da Psicologia, da Educação e do Desenvolvimento Humano. Dentro de uma perspectiva contemporânea de estudo, entende-se que a dinâmica familiar da criança precisa ser investigada por uma ótica contextual, na qual o desenvolvimento ocorre em um ambiente relacional que tanto afeta o indivíduo, como é também afetado por ele (Mondin, 2008). Essa noção de reciprocidade é defendida por estudiosos do comportamento que focam sua análise nas especificidades funcionais das relações (Sidman, 2003; Skinner, 1972; Weber, Salvador & Brandenburg, 2009).

Padrões saudáveis de parentalidade, caracterizados por uma postura autoritativa, que equilibra exigência e responsividade, promovem fatores de proteção e minimizam os efeitos de fatores de risco. Ilustrando esta relação, Holtrop, Smith e Scott (2015) observaram em sua pesquisa que práticas parentais positivas se relacionaram a menores índices de problemas de comportamento. Neste sentido, compreender quais interações que a criança desenvolve com as pessoas à sua volta são favoráveis e quais são, potencialmente, prejudiciais ao seu desenvolvimento, permite a elaboração de programas de fomento de boas práticas, para que se possa agir preventivamente em relação às práticas negativas, amenizando seus efeitos danosos.

Duas práticas periféricas à interação família e escola foram foco deste trabalho, sendo elas o envolvimento parental e a comunicação entre pais e filhos. Programas de envolvimento parental têm sido desenvolvidos com sucesso quando pautados na especificidade da comunidade a que a escola pertence e quando refletem respeito mútuo entre família e escola (Durisic & Bunijevac, 2017). Pais envolvidos demonstram apoio aos seus filhos, são sensíveis ao que eles pensam e estão presentes no seu dia a dia (Weber et al. 2009). Assim, envolvimento parental implica em um interesse legítimo pelas opiniões, dúvidas, dificuldades e potencialidades dos filhos no que se refere à sua vivência escolar, demandando dos pais atitudes responsivas.

A comunicação entre pais e filhos relaciona-se a diferentes níveis de envolvimento parental. Atualmente sabe-se que há melhores níveis de comunicação intrafamiliar em famílias cujos pais são mais envolvidos na vida escolar dos filhos (Pestana, 2018). Este tipo de comunicação pode se subdividir, conforme suas características, em positiva e negativa. Na comunicação positiva há um diálogo aberto entre pais e filhos. Nela a disponibilidade parental para uma conversa não coercitiva mostra aos filhos que eles podem falar de suas realidades. Assim, as crianças se sentem confortáveis para iniciar conversas diante de uma postura acolhedora parental. A comunicação negativa vai na direção oposta, nela se estabelece uma supervisão estressante no discurso parental. Trata-se de uma estratégia inadequada de comunicação, que revela falta de controle emocional dos pais. Essa inadequação pode ser identificada no conteúdo da conversa ou na forma como são apresentadas as informações, como, por exemplo, por meio de ameaças, gritos e humilhações (Weber et al. 2009).

No âmbito escolar as práticas da equipe pedagógica, especialmente da figura do professor, merecem atenção. A escola vem, no decorrer dos tempos, se baseando no

controle coercitivo. Porém, as estratégias coercitivas têm se transformado, de físicas passaram a ter um caráter psicológico (Aragão & Freitas, 2012; Skinner, 1972), como gritar e expor o aluno (Koehler, 2002), punir com trabalho extra ou retirada do intervalo e falar usando sarcasmo, exasperação ou rispidez na comunicação com o aluno (Sidman, 2003; Skinner, 1972). De forma geral, entende-se por coerção todo controle feito por punição ou reforço negativo. Neste tipo de relação, os alunos se comportam para evitar consequências aversivas (Sidman, 2003; Skinner, 1972). Ou seja, eles aprendem a fugir da punição, mas não lhes é, necessariamente, ensinado quais comportamentos se espera que eles emitam (Skinner, 1972).

Um fator contribuinte para o uso frequente de práticas coercitivas como estratégia educativa é o mito de que o uso de tais expedientes se faz necessário em função da indisciplina discente. Porém, sabe-se que a indisciplina é em si uma consequência do controle coercitivo (Dias & Löhr, 2017; Patterson, Reid & Dishion, 2002; Skinner, 1972), pois a coerção mantém ativo um ciclo de violência. Com o tempo, crianças agredidas passam também a ser agressoras (Patterson, Reid & Dishion, 2002). De outro lado, o desenvolvimento de uma relação positiva entre professor e aluno tende a diminuir a violência escolar (Tavares & Pietrobom, 2016). O constrangimento constante leva os alunos a fugirem e seus comportamentos de fuga demandam medidas disciplinares docentes, o que, por sua vez, gera coerção novamente. Para interromper este ciclo de coerção o professor precisará utilizar práticas alternativas, como reforçar a permanência nas aulas, em vez de punir a ausência (Skinner, 2000; Aragão & Freitas, 2012).

A pesquisa de Albuquerque e Williams (2017) com 691 estudantes universitários investigou, retrospectivamente, experiências escolares negativas dos participantes. Destes estudantes, 22,6% relataram que sua pior experiência escolar se deu com algum professor. Dentre os tipos de violência experienciados se destacaram a violência relacional ou emocional, que compreendia humilhações e discriminações. Apesar das implicações de uma relação professor-aluno pautada na violência, as autoras pontuam que a violência escolar perpetuada por professores na direção de estudantes tem sido pouco pesquisada. Esse foco investigativo, porém, tem acentuada relevância por prover dados que permitem compreender a atuação do professor na sua interação com os alunos para além dos aspectos técnicos do trabalho docente, e assim contribuir para a construção de um corpo teórico sólido capaz de fundamentar mudanças na sua prática profissional. As práticas interativas docentes e a forma como os alunos as recebem podem receber

influências, em diferentes níveis, de outros aspectos relacionados à escola, como da relação pais e escola e da relação familiar do aluno. Nesta direção, o envolvimento parental na escola e a comunicação entre pais e filhos emergem como variáveis pertinentes de investigação, em relação ao comportamento docente.

Envolvimento parental

O envolvimento parental faz referência à participação dos pais na vida escolar dos filhos. Este envolvimento se inicia em casa, quando os pais possibilitam que os filhos tenham um contexto familiar seguro e saudável, permeado de experiências de aprendizado e de oferta de suporte. Adicionalmente, o envolvimento parental pressupõe uma atitude favorável e positiva dos pais em relação à escola e à vida acadêmica dos filhos (Durisic & Bunijevac, 2017).

Apesar das inúmeras implicações positivas advindas do envolvimento parental na escola arroladas por pesquisas, como em relação ao desempenho acadêmico (Durisic & Bunijevac, 2017; Santos & Graminha, 2005), maior satisfação de pais e professores e melhora do clima escolar (Durisic & Bunijevac, 2017), desencontros de perspectivas e posicionamentos ainda dificultam este processo. Reis (2008) aponta para os conflitos entre pais e professores como situações que fomentam uma atmosfera de desconfiança, dificultando o envolvimento parental. A autora explica que quando a instituição envolve os pais colocando-os na posição de simples cumpridores de tarefas prescritas pela escola, a interação entre os atores destes contextos tende a se tornar tensa.

Alguns estudos têm apontado diferentes níveis de envolvimento parental em relação ao nível socioeconômico das famílias. De modo geral tem-se uma predominância de melhores níveis de envolvimento parental em famílias de classes mais favorecidas (Soares, 2016; Veiga et al. 2016). Watkins (1997) sugere que pais que têm formação acadêmica menor, normalmente presentes nas famílias com menores níveis socioeconômicos, podem sentir frustrações por não apresentarem as habilidades necessárias para auxiliar os filhos, ainda que queiram fazê-lo. Porém, esta não é uma questão fechada, o estudo realizado por Reis (2008), por exemplo, mostrou altos níveis de envolvimento parental, em casa e na escola, em famílias de baixo nível socioeconômico.

Comunicação pais e filhos

Assim como o envolvimento, a comunicação parental positiva relaciona-se, enquanto fator de proteção, a importantes variáveis ligada ao desenvolvimento, como ao

bom desempenho acadêmico (Tucunduva 2009) e a melhores índices de bem-estar subjetivo (Bireda & Pillay, 2018). A melhor forma para os pais estabelecerem bons canais de comunicação em casa é, segundo Soares et al. (2004), demonstrar sua disponibilidade para tirar dúvidas e acolher a fala dos filhos, sem cair na tentação de monopolizar a conversa e transformá-la em um interrogatório. Nesta atmosfera de acolhimento e respeito a criança percebe que tem liberdade para procurar os pais para um diálogo sincero.

Bons níveis de comunicação pais e filhos também têm sido estudados enquanto possíveis fatores de proteção para o engajamento dos filhos em comportamentos violentos ou de risco. De outro lado, práticas negativas de comunicação intrafamiliar se relacionam a implicações negativas no desenvolvimento dos jovens. Nunes (2012), ao investigar o papel do vínculo de apego e das práticas parentais em relação aos problemas externalizantes dos filhos, observou que a percepção dos meninos de não disponibilidade e acolhimento materno para uma comunicação aberta, associada à ausência de apoio em situações de estresse, emergiu como fator preditivo para o aumento de comportamentos agressivos e de delinquência.

Em suma, o uso adequado da comunicação no ambiente familiar tem potencial para aprimorar a qualidade das relações estabelecidas entre os membros e melhorar as interações e o desenvolvimento dos jovens em outros contextos (Wagner, Falcke, Silveira & Mossmann, 2002). Neste sentido, quando ela é entendida e praticada em uma perspectiva bidirecional e democrática, pode-se pensá-la como variável mediadora e contribuinte de um acesso mais facilitado a possíveis comportamentos de coerção do professor

Coerção docente

Pesquisas têm mostrado que práticas coercitivas docentes se associam a maiores níveis de vitimização por *bullying* e percepções mais negativas dos alunos em relação ao professor (Banzon-Librojo, Garabiles & Alampay, 2017) e a menores níveis de aprendizagem acadêmica (Hickmann & Löhr, 2015; Souza & Batista, 2018; Viecili & Medeiros, 2002). Adicionalmente, Alvarenga e Piccinini (2001) alertam para o fato de que, além de não favorecer a aquisição de um repertório comportamental adequado, a exposição frequente a práticas coercitivas leva as crianças a também serem coercitivas com seus pares. Ainda assim, a escola continua sendo uma instituição pautada no controle coercitivo (Sidman, 2003; Skinner, 1972). O professor aprende facilmente a ensinar por

meio de estratégias coercitivas, pois ele próprio já foi, em algum momento, ensinado desta forma. Percebe-se, neste ponto, o nível cultural de seleção agindo efetivamente. A coerção é culturalmente legitimada porque outras instituições, como as governamentais e as religiosas, optam pelo mesmo sistema de controle. Porém, essa lógica não deve ser tomada como ideal, e sim como um paradigma a ser superado (Skinner, 1972).

A coerção como estratégia educativa é particularmente preocupante porque duas relações se estabelecem diante do uso de tais expedientes. Primeiro, a criança passa a entender como legítima a ideia de que quem lhe ama, também tem o direito de lhe causar dor. Segundo, contingências coercitivas estabelecem a punição como um estímulo discriminativo, ou seja, a criança discrimina que só consegue atenção nas situações em que é punida, mesmo que esta atenção seja negativa (Weber et al. 2004). Ou seja, a coerção trabalha na direção oposta da aprendizagem e do estabelecimento de comportamentos saudáveis e adaptativos (Dias & Löhr, 2017; Lira & Gomes, 2018; Tavares & Pietrobom, 2016; Weber et al. 2004). Estas relações podem ser observadas por meio de uma análise funcional do comportamento, nos mais diversos contextos em que a criança se desenvolve, especialmente na família e na escola (Lemos & Batista, 2017; Weber et al. 2004).

Este trabalho focalizou duas práticas parentais, a comunicação com os filhos e o envolvimento dos pais na escola, em relação ao seu posicionamento quanto à possíveis práticas interativas coercitivas do professor, no cotidiano escolar de seus filhos. As relações específicas entre essas variáveis têm sido pouco investigadas pela comunidade científica. Porém, muitos são os benefícios, já apontados pela literatura, do estabelecimento de práticas sólidas de envolvimento parental e de uma comunicação positiva entre pais e filhos, para o desenvolvimento e para a aprendizagem infantil. Há também um consenso científico de estudiosos do desenvolvimento humano e da psicologia infantil sobre a nocividade do uso de práticas coercitivas, tanto na família quanto na escola. Diante destas questões, pensou-se como objetivo desta pesquisa investigar o perfil de pais de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, de escolas públicas e privadas, considerando as práticas de envolvimento parental e comunicação entre pais e filhos e a avaliação que estes pais fazem sobre o uso de práticas coercitivas pelo professor.

Método

Este é um estudo quantitativo e transversal, no qual foi utilizada a análise de *Cluster*. Esta é uma técnica multivariada que promove a organização dos dados em estruturas ou subconjuntos com homogeneidade dentro do agrupamento e heterogeneidade entre eles.

Participantes

Participaram 69 pais e/ou responsáveis e 69 crianças, filhos(as) dos pais participantes, alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de quatro escolas, duas de Santa Catarina e duas do Paraná, sendo uma pública e uma privada de cada estado. Os participantes constituíram uma amostra de conveniência. Os pais tinham idade média de 37,4 anos ($dp=7,43$). A maioria era do sexo feminino (79,4%), casada (77,6%) e tinha ensino médio completo (43,1%) e ensino superior (33,8%). As crianças tinham idades entre cinco e doze anos ($M=9,14$; $dp=1,15$), a maioria era do sexo feminino (59,4%) e cursava do terceiro ao quinto ano, sendo 40,6% do quinto, 36,2% do quarto e 17,4% do terceiro.

Instrumentos

Foram utilizados três instrumentos de coleta de dados, todos de autorrelato. Também foram coletados dados sociodemográficos para caracterização da amostra.

Questionário de Avaliação sobre o uso de Coerção Docente: Na versão para pais este questionário investigou o posicionamento parental, em termos avaliativos de aprovação ou reprovação, sobre o uso de coerção pelo professor com seus filhos. Na versão para as crianças o instrumento investigou o posicionamento delas sobre o uso de coerção pelo professor com os alunos. O instrumento, de fator único, foi criado para a presente pesquisa a partir de uma categorização de comportamentos coercitivos do professor, obtida por meio de uma revisão assistemática da literatura científica sobre o tema, feita no período de janeiro a dezembro de 2013, na base de dados *Scielo*. Alguns dos descritores utilizados na busca foram “coerção docente”, “práticas coercitivas docentes” e “professor coercitivo”. Os comportamentos coercitivos docentes incluídos na elaboração do instrumento foram: gritar com um aluno, falar na frente da turma sobre uma dificuldade de um aluno, deixar sem recreio, dar mais tarefa, comparar um aluno com outro, chamar por algum apelido, castigar fisicamente e fazer piada de um aluno. Cada versão tinha oito questões afirmativas. Para as respostas foi utilizada uma escala do

modelo *Likert* de três itens: nunca ou quase nunca, às vezes, e sempre ou quase sempre. Os itens do questionário para pais obtiveram um *Alpha* de $\alpha=0,689$, e os referentes ao questionário versão para crianças alcançaram um *Alpha* mais baixo, de $\alpha= 0,431$. A adequação do conteúdo deste questionário foi comprovada na aplicação de um piloto, feita em uma escola pública, com dez crianças. Adicionalmente, após a aplicação do questionário foi realizada uma breve conversa com cada criança sobre a experiência de responder às questões, o que ampliou a compreensão sobre suas respostas e sobre o instrumento, permitindo concluir que houve entendimento suficiente delas sobre as perguntas do questionário.

Inventário de Envolvimento Parental (Watkins, 1997): Trata-se de um inventário com 26 itens escalares que acessam o construto principal envolvimento parental. Foi realizada uma tradução *back translation* para a presente pesquisa, que se revelou linguística e conceitualmente equivalente à versão original. O Inventário de Envolvimento Parental de Watkins (1997) não tem padronização para o Brasil. O instrumento tem quatro fatores: a) Domínio Parental na Orientação sobre assuntos acadêmicos: trata do envolvimento parental por meio de incentivo e encorajamento aos filhos, para que eles busquem a compreensão sobre conteúdos e as atividades acadêmicas; b) Desempenho Parental na Orientação sobre assuntos acadêmicos: investiga o conhecimento parental sobre o desempenho de seu filho nas atividades acadêmicas e o envolvimento parental no auxílio a filho com tais atividades; c) Envolvimento Parental em Casa: investiga o envolvimento parental no contexto familiar referente à aprendizagem escolar dos filhos; d) Comunicações do Professor: permite levantar a percepção dos pais sobre a frequência das comunicações enviadas pelos professores, sobre questões relativas à aprendizagem de seus filhos. Na presente pesquisa foram obtidos os seguintes *Alphas*: Domínio Parental na Orientação de Assuntos Acadêmicos ($\alpha=0,801$), Desempenho Parental na Orientação de Assuntos Acadêmicos ($\alpha=0,728$), Envolvimento Parental em Casa ($\alpha=0,887$) e Comunicações do Professor ($\alpha=0,897$). O inventário total atingiu um *Alpha* de $\alpha=0,921$.

Escala de Qualidade na Interação Familiar (EQIF) - Subescalas de Comunicação (Weber et al. 2008): As subescalas de comunicação positiva e comunicação negativa totalizam oito itens, sendo que três se referiam à subescala de aspectos positivos da comunicação parental e cinco à subescala de aspectos negativos. Estas subescalas investigam a qualidade da comunicação entre pais e filhos. Para a presente pesquisa foi

necessária uma adaptação das duas subescalas utilizadas para um modelo *Likert* de três itens de resposta, em função da idade das crianças da amostra, sendo eles: nunca ou quase nunca, às vezes, e sempre ou quase sempre. Os itens afirmativos não sofreram alterações. A Escala de Qualidade na Interação Familiar (EQIF) tem padronização para o Brasil (Weber et al. 2008). O instrumento obteve um *Alpha* total das subescalas de comunicação de $\alpha=0,576$, os itens da escala negativa alcançaram $\alpha=0,747$ e da escala positiva um *Alpha* de $\alpha=0,626$, na presente pesquisa.

Procedimentos

A pesquisa foi aprovada por um Comitê de Ética, Parecer nº 489.156, CAAE 23293513.2.0000.0102, e se pautou nos princípios e normas da Resolução 466/2012 pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) para pesquisas com seres humanos, de 13 de junho de 2013 no Diário Oficial da União.

O contato inicial com os pais foi realizado por meio de uma carta de apresentação enviada pelas crianças em um envelope que também continha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os instrumentos de pesquisa para pais, para preenchimento em casa. Nos dias consequentes as crianças cujos pais responderam aos instrumentos de pesquisa para pais, e autorizaram no TCLE a participação do(a) filho(a), foram convidadas a responder o Questionário de Avaliação sobre Coerção Docente, versão para crianças, e as subescalas de Comunicação. A aplicação foi feita em diferentes ambientes fechados dentro das escolas, como salas de reunião e de informática. Estes espaços possibilitaram privacidade na aplicação, pois foi possível receber as crianças individualmente, sem a presença de outras pessoas, como pais, professores ou diretoras. A aplicação foi feita por meio da leitura dos itens pela pesquisadora e da escolha das respostas pelas crianças. O tempo médio de aplicação com cada criança foi de 20 minutos. Não houve intercorrências durante a aplicação da pesquisa com as crianças.

Análise de dados

Os testes estatísticos foram gerados utilizando-se o software *IBM SPSS Statistics*, versão 20.0. A caracterização da amostra foi feita por meio de medidas descritivas, frequências, porcentagens e desvio padrão. Na análise de *Cluster* foi utilizado o algoritmo Hierarchical Cluster, o Método de Ward, com padrão de mensuração intervalar por distância euclidiana, na qual não houve padronização em Z scores. O teste ANOVA foi utilizado para comparação de médias.

Resultados

O critério utilizado para a Análise de Cluster foram as quatro dimensões do Inventário de Envolvimento Parental: Desempenho e Domínio Parental na Orientação sobre assuntos acadêmicos, Envolvimento Parental em Casa e Percepção Parental sobre a quantidade de Comunicação dos Professores. Como resultado, os participantes foram alocados em três grupos. Na Tabela 1 encontram-se os escores alcançados por cada grupo nas sete dimensões avaliadas de todos os instrumentos. Os dados comparativos apresentados na Tabela 1 foram obtidos pela análise de comparação de médias, por meio do teste ANOVA. A classificação dos resultados foi avaliada como escore baixo, neutro e alto, para cada grupo, dentro de cada dimensão, a partir do teste *Post-hoc* de Tukey. Cumpre especificar que, no caso da avaliação sobre coerção docente, escores altos indicam maiores níveis de aprovação dos pais sobre tais comportamentos, escores medianos foram caracterizados como posicionamentos neutros e baixos representam menores níveis de aprovação.

Tabela 1.

Classificação dos escores alcançados pelos três grupos nas dimensões totais de envolvimento parental, avaliação parental sobre a coerção docente e comunicação entre pais e filhos

DIMENSÕES	GRUPO 1 Envolvidos e Satisfeitos n=25		GRUPO 2 Distantes e Despreocupados n=9		GRUPO 3 Comprometidos e Exigentes n=10	
	Classificação	Escore	Classificação	Escore	Classificação	Escore
Desempenho	Neutro	25,44	Neutro	21,67	Neutro	26,40
Domínio	Alto	21,64	Baixo	15,55	Alto	21,60
Envolvimento	Alto	30,36	Baixo	17,56	Alto	28,40
Comunicação do Professor	Alto	33,28	Baixo	17,11	Baixo	21,40
Avaliação da Coerção	Neutro	10,56	Alto	11,44	Baixo	9,50
Comunicação Negativa	Neutro	12,96	Neutro	12,00	Neutro	11,90
Comunicação Positiva	Neutro	14,12	Baixo	12,55	Alto	15,10

Fonte: dados da própria pesquisa.

Os grupos, apresentados na Tabela 1, foram nomeados de acordo com as características principais observadas nos participantes, em relação aos escores obtidos nos instrumentos de envolvimento parental, avaliação sobre a coerção docente e comunicação entre pais e filhos. Os três grupos segmentados, aglomerados pela análise de *Cluster*, são discutidos individualmente a seguir.

Envolvidos e Satisfeitos (Grupo 1): Este grupo é composto por 25 participantes que, em relação à amostra desta pesquisa, apresentaram escores altos de envolvimento parental em três das quatro dimensões: desempenho parental, orientação de assuntos acadêmicos e comunicação do professor. Na avaliação sobre a coerção docente estes pais mantiveram-se semelhantes à amostra geral. Também pontuaram de maneira mediana na comunicação entre pais e filhos, em relação à amostra geral. À inspeção, estes pais tendiam a ser mais velhos ($M=37,4$), apresentar condições econômicas ligeiramente piores e seus filhos tendiam a relatar escores inferiores na aprovação sobre a coerção do professor (tendências essas que não apresentaram significância estatística, respectivamente $F=0,38$, $gl=29$, $p=0,69$; $F=0,08$, $gl=30$, $p=0,92$ e $F=0,56$, $gl=43$, $p=0,57$). Este foi o único grupo em que houve registro de pais solteiros ou divorciados (16,0%, $\chi^2=3,17$, $gl=4$, $p=0,53$).

Distantes e Despreocupados (Grupo 2): Neste grupo foram reunidos nove participantes da pesquisa. Em oposição ao primeiro, estes participantes apresentaram baixos escores em três dimensões de envolvimento, alto escore de avaliação sobre comportamentos coercitivos do professor e baixo escore em comunicação positiva entre pais e filhos. Assim, estes pais parecem estar na contramão das boas práticas parentais. A não apresentação de maiores escores de comunicação negativa, mas a apresentação de maior escore de avaliação sobre coerção, somado a baixos níveis de envolvimento, sugerem que estes pais podem estar delegando à escola o papel da educação, de maneira exclusiva. Observou-se uma tendência de estes participantes serem mais novos ($M=33,7$), com condições econômicas ligeiramente piores do que os dos outros grupos e seus filhos pontuaram escores mais baixos de avaliação sobre coerção.

Ainda neste grupo 2, ‘Distantes e Despreocupados’, houve uma frequência maior e estatisticamente significativa de mulheres como responsável participante (89,0%, enquanto para a amostra geral elas correspondem a 77,0%, $\chi^2=5,57$, $gl=2$, $p=0,06$). Estes participantes apresentaram menores índices de ocupação profissional (67,0%, enquanto para a amostra geral correspondem a 77,0%, $\chi^2=0,72$, $gl=2$, $p=0,70$) e houve também

maior incidência de repetência escolar dos filhos (33,0%, enquanto para a amostra geral correspondem a 14,0%, $\chi^2=5,28$, $gl=2$, $p=0,07$).

Comprometidos e Exigentes (Grupo 3): Este grupo agregou dez participantes da pesquisa. Em relação à amostra geral, estes pais apresentam altos níveis nas dimensões Domínio, Envolvimento e no escore de Comunicação Positiva entre pais e filhos. Porém, não apresentaram diferença em relação à amostra geral em Desempenho e Comunicação negativa. Na dimensão Comunicações do Professor e na percepção sobre coerção do professor eles alcançaram escores inferiores que o restante da amostra. Essas condições sugerem que estes pais são envolvidos e também exigentes, pois mantêm altas expectativas em relação às práticas docentes. Em relação à amostra geral, este grupo teve uma frequência maior de responsáveis homens (50,0%). O Grupo 3 também obteve escores altos de envolvimento parental e de comunicação positiva entre pais e filhos, por isso foram considerados comprometidos, e baixos escores de aprovação de coerção docente, ou seja, estes pais são exigentes em relação ao comportamento relacional do professor, eles mantêm expectativas de que características positivas predominem no seu comportamento.

Discussão

Os participantes do Grupo 1 foram considerados envolvidos, pelos altos escores obtidos em três das quatro dimensões de envolvimento parental, e satisfeitos, pelo seu posicionamento neutro em relação à coerção do professor. Este grupo apresenta uma tendência a ser bem envolvido, porém se posiciona de maneira inexpressiva em relação a possíveis comportamentos coercitivos do professor, e também sobre a sua comunicação com os filhos. Assim, os resultados sugerem que estes pais se envolvem na vida escolar dos filhos, mas apresentam menores níveis de preocupação com comportamentos coercitivos docentes.

Os pais deste grupo dedicam uma considerável quantidade de tempo e atenção à vida escolar dos filhos, porém, posicionam-se de forma neutra em relação à possibilidade de seus filhos serem expostos à coerção do professor. De outro lado, seus filhos aprovam menos tais práticas docentes. Sugere-se a hipótese de que os níveis de avaliação parental sobre coerção revelam uma posição de neutralidade por haver confiança absoluta dos pais na equipe escolar, o que os impediria de supor que seus filhos pudessem ser expostos a

tais práticas. Quanto aos filhos, o ambiente de responsividade, caracterizado pela oferta de suporte emocional e por demonstrações de afeto, provido por pais com altos níveis de envolvimento, pode tê-los habituados a esperar práticas educativas positivas na interação com outros adultos, levando-os a reprovar de forma mais efusiva comportamentos docentes coercitivos.

Assim, levanta-se a hipótese de que ocorre com estas crianças o fenômeno oposto daquele que pode ser percebido em crianças que são expostas à coerção familiar. Gomide (2003) explica que a criança que vivencia práticas parentais coercitivas é mais vulnerável à coerção de forma geral. Seguindo esta lógica, experienciar coerção na família pode ser um fator que contribui para maiores níveis de aceitação de coerção docente pela criança e para uma maior probabilidade de que a criança se esquive de relatar essa exposição para os pais. De maneira resumida, a análise do presente grupo sugere que, ao ser exposta a práticas positivas na família, os filhos compreendem que há estratégias alternativas à coerção para educar uma criança e, portanto, concordam menos com a ideia de que outros adultos façam uso de práticas coercitivas de interação. Estes resultados também podem ser explicados pela relação que há entre menores níveis de passividade da criança e estilos parentais autoritativos, que compreendem maior envolvimento parental na vida da criança (Weber, Brandenburg & Viezzer, 2003). Nesta perspectiva, crianças criadas em lares onde predominam práticas positivas de educação são menos propensas a aceitarem passivamente posturas que consideram incorretas ou injustas.

Os participantes do Grupo 2 divergiram mais em relação aos demais, apresentando baixos escores em três dimensões de envolvimento parental e médio na quarta, sendo por isso caracterizados como distantes. Adicionalmente, estes pais apresentaram escores maiores de aprovação da coerção docente, o que sugere que são mais despreocupados em relação à exposição de seus filhos à coerção docente. Assim, observa-se que os participantes do Grupo 2 obtiveram pior desempenho em relação ao conjunto total das dimensões. Este grupo foi o único a apresentar escores altos na avaliação parental sobre a coerção docente, ou seja, os índices de aprovação de tais práticas por estes pais foram altos. Adicionalmente, este grupo apresentou escores baixos em três das quatro dimensões de envolvimento parental e também em comunicação positiva. Estas pontuações indicam um padrão parental mais afastado do cotidiano escolar dos filhos e pouco autoritativo em relação à comunicação entre pais e filhos.

Os dados do Grupo ‘Distantes e Despreocupados’ validam a ideia de que pais que tendem a concordar mais com práticas coercitivas do professor, tendem a ser menos envolvidos na vida acadêmica dos filhos. Considerando ainda que a maior parte dos componentes desse grupo é de mulheres, sugere-se que, de certa forma, os dados deste grupo corroboram com a literatura que diz que mães que praticam mais frequentemente comunicações coercitivas com os filhos tendem a motivá-los menos sobre questões relacionadas a sua aprendizagem escolar (Glidden, 2015). Sabe-se que a mãe ainda é a pessoa a passar mais tempo com os filhos e ser mais responsável pela sua educação (Faria, 2011), essa realidade promove sobrecarga de trabalho e de preocupações. A sobrecarga da mãe a predispõe mais ao estresse e, portanto, ao uso de práticas coercitivas. Os resultados da pesquisa de Tucunduva (2009) também vão nessa direção, mostrando que as mães donas-de-casa obtiveram maiores índices de punição corporal, em relação àquelas que tinham trabalho fora de casa.

Neste segundo grupo foram constatados menores níveis socioeconômicos e maiores índices de aprovação da coerção do professor. Indo ao encontro da noção de que há uma tendência de pais com níveis socioeconômicos inferiores utilizarem-se mais de práticas coercitivas (Carmo & Alvarenga, 2012). Adicionalmente, pais de escolas públicas, geralmente de condições socioeconômicas inferiores, tendem a legitimar mais a coerção do professor (Glidden, 2015). As características neste grupo corroboram esta ideia.

Ao Grupo 2 pertenciam os pais com níveis socioeconômicos mais baixos e menores índices de envolvimento parental, este fato encontra apoio na literatura que aponta para a predominância de níveis mais elevados de envolvimento parental em famílias de classes econômicas mais favorecidas (Soares, 2016; Veiga et al. 2016; Watkins, 1997). A pesquisa de Santos e Graminha (2005) investigou o ambiente familiar de crianças com baixo e alto desempenho acadêmico e trouxe resultados semelhantes. Segundo as autoras, foi identificado um número maior de adversidades no ambiente familiar das crianças com baixo desempenho acadêmico. De outro lado, as crianças com alto desempenho se desenvolviam em um ambiente mais rico em materiais e estímulos e suas mães envolviam-se mais na escola.

Os filhos do Grupo 2 legitimaram menos o uso de coerção docente, em comparação aos outros grupos. No entanto, seus pais apresentaram níveis altos de aprovação de tais práticas. Os escores baixos de envolvimento destes pais, associados a

níveis mais elevados de legitimação de coerção, sugerem que estes pais possibilitam o exercício do professor de maiores níveis de autonomia em relação às suas práticas de interação professor/aluno. Esta dinâmica favorece uma demarcação rígida entre família e escola e permite aos pais delegar responsabilidades, esquivando-se do envolvimento na vida escolar dos filhos.

Esses pais podem compreender a escola como uma instância isolada das demais nas quais a criança se desenvolve. Conforme aponta Zenhas (2010), entende-se que as responsabilidades dos pais não param mais na entrada da criança na porta da escola, reiniciando com sua saída dela para o retorno ao lar. Atualmente há uma noção integrativa em relação aos contextos escolar e familiar. Perspectivas de características limitantes em relação às possibilidades de interação e colaboração destes núcleos formativos podem resultar em prejuízos acadêmicos, por inibir o envolvimento parental e a comunicação entre os principais atores envolvidos na educação da criança. A presença de mais crianças com histórico de reprovação nesse grupo parece robustecer essa hipótese. Os escores baixos de aprovação da coerção dos filhos associados a seu desempenho escolar menor sugerem que estas crianças estão mais vulneráveis à coerção e ao desamparo afetivo nos dois contextos e, portanto, podem estar expostas a mais fatores de risco ao desenvolvimento. Essa explicação vai ao encontro da pontuação de Santos e Graminha (2005) sobre crianças com menores desempenhos acadêmicos e com mães menos envolvidas na escola viverem em lares que apresentam mais adversidades.

Os pais do Grupo 3 apresentaram níveis elevados em duas dimensões de envolvimento parental e baixos na avaliação sobre coerção docente. Esta relação sugere menos complacência sobre possíveis comportamentos coercitivos do professor. Estes pais mantêm expectativas altas em relação ao professor a respeito do desempenho acadêmico de seus filhos, em especial sobre serem informados com frequência em relação ao assunto, e também no que se refere às suas práticas de interação com os alunos. Adicionalmente, esses pais possuem níveis altos de comunicação positiva com os filhos.

Mães que apresentam comunicação de caráter mais positivo com os filhos tendem a se envolver mais frequentemente no seu cotidiano escolar e pais e mães que concordam mais com práticas coercitivas do professor tendem a ser menos envolvidos na vida acadêmica dos filhos (Glidden, 2015). Em direção similar, a pesquisa de Pestana (2018) identificou correlações significativas positivas entre o envolvimento parental, o funcionamento familiar e a comunicação entre pais e filhos. A caracterização desse

terceiro grupo parece concordar com estes dois pontos que sintetizam a seguinte equação: mais envolvimento parental, mais comunicação entre pais e filhos de características positivas e menos aprovação dos pais sobre coerção docente.

Os pais deste terceiro agrupamento apresentaram níveis elevados em duas dimensões de envolvimento parental e baixos na avaliação sobre coerção docente. Esta relação sugere menos complacência sobre possíveis comportamentos coercitivos do professor. Estes pais mantêm expectativas altas em relação ao professor a respeito do desempenho acadêmico de seus filhos, em especial sobre serem informados com frequência em relação ao assunto, e também no que se refere às suas práticas de interação com os alunos. Adicionalmente, esses pais possuem níveis altos de comunicação positiva com os filhos. Assim, os pais do Grupo 3 parecem ter o melhor conjunto de escores, considerando o total das dimensões. Estes dados sugerem que estes pais tendem a ser mais exigentes em relação ao comportamento do professor e mais parceiros e responsivos na relação com os seus filhos. Os escores baixos no domínio Comunicações do Professor pode reforçar a característica de exigência destes pais, que expõem sua insatisfação com a frequência com que o professor se comunica com eles sobre o desenvolvimento escolar de seus filhos.

Mães que apresentam comunicação de caráter mais positivo com os filhos tendem a se envolver mais frequentemente no seu cotidiano escolar e pais e mães que concordam mais com práticas coercitivas do professor tendem a ser menos envolvidos na vida acadêmica dos filhos (Glidden, 2015). Em direção similar, a pesquisa de Pestana (2018) identificou correlações significativas positivas entre o envolvimento parental, o funcionamento familiar e a comunicação entre pais e filhos. A caracterização desse terceiro grupo parece concordar com estes dois pontos que sintetizam a seguinte equação: mais envolvimento parental, mais comunicação entre pais e filhos de características positivas e menos aprovação dos pais sobre coerção docente.

Uma síntese dos resultados mostra que as características do Grupo 2 (Distantes e Despreocupados) ilustram a interdependência do envolvimento parental e da comunicação intrafamiliar. Os pais deste grupo tiveram um desempenho pobre nestas duas práticas e, ainda, mostraram menores níveis de reprovação em relação à coerção docente. Estas relações indicam que o distanciamento parental e a comunicação deficitária por eles mantida associam-se a uma noção de educação que admite mais componentes aversivos e é, também, pouco interessada em proteger seus filhos da exposição a este tipo de

interação na escola. Este perfil revela pais que se beneficiariam de programas de orientação parental, para que suas práticas pudessem se transformar de modo a promover mais fatores de proteção e menos fatores de risco para o desenvolvimento de seus filhos. De outro lado, as características arroladas nos perfis dos Grupos 1 e 3 ressaltam o andar paralelo de altos níveis envolvimento parental e de bons índices de comunicação positiva. Nesta direção, níveis maiores de desaprovação sobre a coerção do professor se fazem prováveis (a exemplo do Grupo 3), demonstrando cuidado e preocupação com o bem-estar da criança em contextos extrafamiliares.

Tendo como base a preocupação atual com fatores de risco e proteção envolvidos no desenvolvimento humano, e do papel que as práticas parentais têm neste processo, pode-se afirmar que os pais ‘Comprometidos e Exigentes’ (Grupo 3) favorecem mais a criança. Este grupo parece se aproximar de uma noção autoritativa de estilo parental. Destoando mais destes dois grupos está o Grupo 2, denominado ‘Distantes e Despreocupados’. Neste aglomerado entraram pais que desaprovavam menos o uso de coerção pelo professor, apresentavam níveis baixos de envolvimento parental e de comunicação positiva com os filhos. As práticas desses pais eram menos assertivas e, neste sentido, o seu conjunto pode ser considerado como fator de risco para o desenvolvimento e a aprendizagem dos filhos, como tem esclarecido a literatura da área.

Os agrupamentos gerados nesta pesquisa indicam três perfis parentais que parecem reforçar ideias já arroladas por pesquisas que investigam a família, que consideram as relações intrafamiliares positivas mais benéficas para o desenvolvimento da criança, enquanto práticas coercitivas prejudicam a relação entre os membros, e o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. A coerção é uma estratégia presente com mais frequência e intensidade em estilos educacionais autoritários. Atualmente, conforme salienta Mondin (2008), estudos vêm mostrando que este estilo de educação não é o mais adequado em termos de favorecimento do desenvolvimento e da aprendizagem. O cenário social contemporâneo demanda um posicionamento crítico e flexível de seus membros. Entende-se, assim, que com o uso de práticas educativas mais democráticas as crianças se tornarão, provavelmente, adultos que carregarão noções mais éticas e empáticas sobre as relações humanas.

A associação que existe nas pesquisas entre práticas que priorizam o uso do reforço positivo, em detrimento do controle coercitivo, precisa ser difundida. Assim como a noção de que práticas negativas, ao contrário do que defende o senso comum,

promovem comportamentos inadequados de crianças e adolescentes. Ilustrando esta questão, a pesquisa de Holtrop et al. (2015), investigou a associação entre práticas parentais positivas e problemas de comportamento externalizantes em famílias latinas imigrantes nos Estados Unidos. As autoras observaram que práticas parentais positivas, como monitoria positiva e encorajamento de habilidades, associaram-se a menores níveis de problemas de comportamento. Aragão, Andrade e Santana (2017) complementam esta ideia ao propor a disciplina positiva como alternativa aos padrões coercitivos vigentes. O padrão educativo pautado na disciplina positiva une exigência, por meio de atitudes firmes, e responsividade, expressa nas atitudes gentis, e possibilita que a criança seja atuante no seu processo educativo. Adicionalmente, a literatura científica tem apontado que a capacidade do professor de desenvolver uma relação positiva com os alunos é um fator protetivo contra a violência escolar, enquanto dificuldades nas interações pessoais entre professor e aluno contribuem para o aumento da violência e da indisciplina (Lira & Gomes, 2018; Tavares & Pietrobon, 2016), questões que potencializam a demanda atual por treinamento docente voltado a questões relacionais e manejo de conflitos.

Considerações Finais

Buscou-se neste artigo investigar o perfil de pais de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, de escolas públicas e privadas, considerando as práticas de envolvimento parental e comunicação entre pais e filhos e a avaliação dos pais sobre o uso de práticas coercitivas pelo professor de seus filhos. De forma geral, os agrupamentos obtidos neste estudo pela Análise de Cluster exemplificam a tendência de pais mais envolvidos, e que mantêm uma comunicação mais assertiva com os filhos, serem menos complacentes com a exposição das crianças a práticas coercitivas em sala de aula. Neste sentido, iniciativas que promovam um envolvimento parental efetivo na vida acadêmica dos filhos, trabalhando as implicações da comunicação familiar positiva e envolvendo pais e professores, podem ser ações protetivas para o vínculo familiar e para práticas mais autoritativas na família e na escola.

Famílias em que predominam posicionamentos parentais próximos aos apresentadas pelo Grupo 2, com baixo engajamento na vida escolar dos filhos, dificuldades de comunicação com os filhos e consideráveis níveis de aceitação da exposição de seus filhos à interações coercitivas fora do ambiente familiar, poderiam ser

envolvidas em programas grupais que objetivem o ensino de práticas efetivas de relacionamento pais e filhos, com foco no favorecimento do desenvolvimento das crianças e no cuidado do vínculo pais e filhos. Adicionalmente, o acesso destes pais a informações sobre as implicações da exposição da criança à coerção poderia promover o desenvolvimento de práticas de monitoria sobre as relações que seus filhos estabelecem fora do contexto familiar. Podem ser frutíferas também as possibilidades de crescimento desses pais por meio do estreitamento de seu relacionamento com pais de diferentes posicionamentos, como os pais dos Grupos 1 e 3. As escolas poderiam promover, por exemplo, encontros grupais que permitissem a troca de experiências e perspectivas entre os pais, ampliando sua compreensão sobre as possibilidades de interação positiva familiar, pela aprendizagem vicária de comportamentos.

Entende-se como uma limitação importante deste trabalho o baixo número de participantes, em função do que poucos integrantes foram distribuídos nos grupos. Futuras pesquisas poderão ampliar a amostra, possibilitando análises mais robustas.

Referências

- Albuquerque, P. P., & Williams, L. C. A. (2017). Recordações de estudantes de suas piores experiências envolvendo professores. *Psicologia Argumento*, 35(89), 01-22.
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 449-460.
- Aragão, M., Andrade, M. N. S., & Santana, A. A. (2017). Disciplina positiva: possibilidades para repensar os castigos escolares no contexto da educação infantil. *Revista Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional*, 10(1), 1-16.
- Banzon-Librojo, L. A., Garabiles, M., & Alampay, L. P. (2017). Relations between harsh discipline from teachers, perceived teacher support, and bullying victimization among high school students. *Journal of Adolescence*, 57, 18-22.
- Bireda, A. D., & Pillay, J. (2018). Perceived parent-child communication and well-being among Ethiopian adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(1), 2164-4527.
- Carmo, P. H. B., & Alvarenga, P. (2012). Práticas educativas coercitivas de mães de diferentes níveis socioeconômicos. *Estudos de Psicologia*, 17(2), 191-197.

- Dias, M. F.; & Löhr, S. S. (2017). Controle coercitivo em sala de aula: a percepção dos alunos. *Educere et Educare*, 12(25).
- Durisic, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental Involvement as an important factor for successful education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137-153.
- Faria, R. R. (2011). *Práticas educativas parentais percebidas, estresse e escolha profissional de vestibulandos*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná.
- Glidden, R. F. (2015). *Práticas coercitivas docentes: relações com envolvimento, monitoria e comunicação entre pais e filhos*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná.
- Lemos, J. M., & Batista, A. P. (2017). Relação entre autoconceito de crianças e estilos de liderança de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(1), 53-63.
- Lira, A., & Gomes, C. A. (2018). Violence in schools: what are the lessons for teacher education? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 759-779.
- Gomide, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamento antissocial. Em: Del Prette, A., & Del Prette, Z. (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Alínea.
- Hickmann, G. M., & Löhr, S. S. (2015). Relações educacionais: comportamentos do professor de inglês que afetam a motivação do aluno. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(3), 857-873.
- Holtrop, K., Smith, M. S., & Scott, J. C. (2015). Associations between positive parenting practices and child externalizing behavior in underserved Latino immigrant families. *Family Process*, 54(2), 359-375.
- Koehler, S. M. F. (2002). Violência psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor-aluno. Cf. *APSAC. Guidelines for Practice*.
- Mondin, E. M. C. (2008). Práticas educativas parentais e seus efeitos na criação dos filhos. *Psicologia Argumento*, 26(54), 233-244.
- Nunes, S. A. N. (2012). *Contribuições da qualidade do vínculo de apego e das práticas parentais nos problemas externalizantes e internalizantes dos filhos*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.

- Patterson, G., Reid, J., & Dishion, T. (2002). *Antissocial boys: comportamento antissocial*. Santo André, SP: ESETec.
- Pestana, J. A. B. (2018). *Envolvimento escolar parental, funcionamento familiar e comunicação parento-filial*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.
- Reis, M. P. I. F. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Infantil e Familiar, Universidade de Málaga, Málaga, Espanha.
- Santos P. L., & Graminha S. S. V. (2005). Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico. *Paideia*, 15(31), 217-26.
- Sidman, M. (2003). *Coerção e suas implicações*. Campinas: Editorial Psy.
- Soares, S. D. B. (2016). *Envolvimento parental e sua relação com o sucesso escolar: estudo efetuado em duas escolas TEIP*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Edusp.
- Skinner, B. F. (2000). *Ciência e Comportamento Humano*. (10ª Edição). São Paulo: Martins Fontes.
- Souza, P. B., & Batista, A. P. (2018). Desempenho acadêmico e percepção de crianças sobre estilos de liderança de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 37-45.
- Tavares, P. A., & Pietrobon, F. C. (2016). Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. *Estudos Econômicos*, 46(2), 471-498.
- Tucunduva, C. (2009). *Desenvolvimento dos filhos: implicações da ocupação parental sob a percepção dos filhos*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná.
- Veiga, F. H., Robu, V., Conboy, J., Ortiz, A., Carvalho, C., & Galvão, D. (2016). Students' engagement in school and family variables: a literature review. *Estudos de Psicologia*, 33(2), pp. 187-197.

- Viecili, J., & Medeiros, J. G. (2002). A coerção em sala de aula: decorrências de seu uso pelo professor na produção do fracasso escolar. *Interação em Psicologia*, 6(2), 183-194.
- Zenhas, A. (2010). “Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. *Revista Ozarfaxinars*, 18, 1-9.
- Wagner, A., Falcke, D., Silveira, L., & Mossmann, C. (2002). A comunicação em famílias com filhos adolescentes. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 75-80.
- Watkins, T. J. (1997). Teacher communications, child achievement, and parent traits in parent involvement models. *The Journal of Educational Research*, 91(1), 3-14.
- Weber, L. N. D., Brandenburg, O. J., & Viezzer, A. P. (2003). A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança. *Psico-USF*, 8(1), 71-79.
- 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*, 2(2), 55-65.
- Weber, L. N. D., Salvador, A.P.V., & Brandenburg, O. J. (2009). Escalas de Qualidade na Interação Familiar-EQIF. Em: Weber, L. N. D., & Dessen, M. A. (Orgs.). *Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados*. pp.57-68. Curitiba: Juruá.

Recebido: 03/03/2020

Aprovado: 27/04/2020