

Compreendendo o Ambiente Familiar no Contexto da Reprovação Escolar de Adolescentes

Understanding Family Environments in the Context of Teenagers' School Failure

Fénita Manuel Mahendra¹, Tagma Marina Schneider Donelli²,

Angela Helena Marin³

Resumo

Buscou-se compreender como o ambiente familiar de adolescentes com e sem histórico de reprovação escolar é percebido pelos seus pais. Trata-se de um estudo de casos múltiplos, do qual participaram quatro famílias com perfis considerados funcionais e disfuncionais pela Escala de Ambiente Familiar, sendo que duas delas tinham filhos com reprovação. Os pais responderam a uma entrevista semiestruturada e sua análise temática revelou que as famílias de adolescentes com reprovação mostraram menor controle e não estimulavam a religiosidade, além de os pais apresentarem nível de escolaridade mais baixo. Já as famílias com filhos sem reprovação apresentaram maior equilíbrio entre a independência e o controle e estimulavam a religiosidade, bem como a coesão e a união. A compreensão da relação entre ambiente familiar e desempenho escolar contribui para promover um ambiente com mais recursos para o desenvolvimento de uma trajetória acadêmica de maior sucesso para os adolescentes.

Palavras-chave: Ambiente familiar. Reprovação escolar. Ensino fundamental. Adolescente.

Abstract

The present study aimed to understand how parents perceive the family environment of adolescents with and without history of school failure, considering the dimensions of the family environment. This is a descriptive and qualitative study involving four families with profiles that were considered functional and dysfunctional. Two families had teenage children with history of school failure. Parents answered a semi-structured interview and the thematic analysis revealed that there was less control and stimulation for religiosity in families of adolescents with failure history. The parents in these families also had lower levels of education. In the families with adolescents without failure, we noticed a better balance between independence and control and stimulation of religiosity. Cohesion and union were also present in these families. Understanding the relationship between family environment and school performance can contribute to the promotion of more resourceful environments for a successful development of the academic path of teenage students.

Keywords: Family environment. School performance. School failure. Elementary school. Teenager.

¹Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Brasil. E-mail: fenita.mahendra@gmail.com

²Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Brasil. E-mail: tagmad@unsinos.com

³Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Brasil. E-mail: angelahm@unisinos.br

Introdução

O ambiente familiar é um dos fatores cuja associação com o desempenho escolar tem sido apontada na literatura como importante em todos os níveis de escolaridade (Baker, 2014; Hsu, Zhang, Kwok, Li & Ju, 2011; Wojtkiewicz & Holtzman, 2011). Fatores como o envolvimento parental relativo à existência de regras, participação familiar em atividades culturais e envolvimento em atividades da escola (Lee Blair, 2014), além do suporte materno e/ou paterno e da presença de hostilidade conjugal ou severidade (Buehler & Gerard, 2013) e dependência química dos pais (Brook, Saar & Brook, 2010) têm se mostrado associados ao desempenho escolar de crianças e adolescentes.

Apesar da variedade de fatores ou dimensões do ambiente familiar que são investigadas, a maior parte dos estudos nacionais e internacionais sobre a temática apresenta em comum a priorização de métodos quantitativos e instrumentos padronizados para avaliar o ambiente familiar, assim como o desempenho escolar (Lee Blair, 2014; Pressman, Owens, Evans & Nemon, 2014). Nesse sentido, as informações obtidas podem ficar limitadas a coletas realizadas com métodos e técnicas que não possibilitam a compreensão de casos e contextos específicos (Günther, 2006).

Os poucos estudos qualitativos que investigaram o ambiente familiar e a sua relação com o desempenho escolar destacaram novos aspectos do fenômeno. No estudo de Agabrian (2007), por exemplo, o autor concluiu, por meio da análise do discurso dos participantes (adolescentes, pais e professores), que no ensino médio não havia atividades realizadas em parceria com pais e demais profissionais da escola que apoiassem o desempenho escolar dos alunos, pois as festividades e reuniões que incluíam a todos não cumprem esse papel. Assim,

chamou-se a atenção para o fato de os professores apreciarem o envolvimento dos pais em atividades educacionais e acadêmicas nas escolas, mas terem poucas atitudes para incentivar esse envolvimento.

Outro estudo localizado procurou explorar a maneira como famílias de diferentes contextos culturais percebiam o envolvimento familiar em programas educacionais na primeira infância por meio de entrevista não estruturada e observação assistemática (Cardona, Jain & Canfield-Davis, 2012). Os resultados apontaram para a necessidade de criar um espaço para envolver as famílias na escola. Os pais participantes solicitaram maior assistência e conexão com os programas educacionais, mais interações informais com outras famílias e maior comunicação diária com os professores. Também o estudo de Mao, Deenanath e Xiong (2012), realizado por meio de análise de fotografias e entrevistas com alunos americanos de grupo étnico minoritário e de baixa renda, matriculados no ensino fundamental, teve como objetivo apresentar aos educadores o contexto familiar dos seus alunos, ajudando-os a refletir sobre formas de lidar com eles diariamente e intervir nas famílias para prevenir que reprovassem na escola.

Considerando o exposto, vislumbrou-se a necessidade de se realizar um estudo de caráter qualitativo a partir do qual fosse possível explorar a complexidade existente nos sistemas familiares (Vasconcellos, 2009) por meio de instrumentos que ofereçam maior abertura para investigar dimensões e fenômenos que possam se apresentar em casos específicos e, por isso, não contemplados em hipóteses preestabelecidas. Portanto, o presente estudo teve como objetivo compreender como o ambiente familiar de adolescentes com e sem histórico de reprovação escolar é entendido pelos seus pais. Dentre as várias maneiras pelas quais o

ambiente familiar é entendido na literatura, neste estudo optou-se pela definição de Moos e Moos (2009), que consideram as dimensões do relacionamento interpessoal (coesão, conflito e expressividade), do crescimento pessoal (assertividade, independência, interesses culturais e intelectuais, lazer e religião) e da manutenção do sistema (organização e controle) como fundamentais para a composição do perfil familiar. Quanto ao desempenho escolar, entre as diferentes formas que tem sido avaliado, optou-se por utilizar o histórico de reprovação escolar, que está pautado nas notas como critério de avaliação, que são utilizadas por muitos estudos (Lee Blair, 2014; Manly, Lynch, Oshri, Herzog & Wortel, 2013; Sigle-Rushton, Lyngstad, Andersen & Kravdal, 2014).

Método

Delineamento

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, com delineamento descritivo e de estudo de casos múltiplos (Yin, 2005), com comparação entre grupos.

Participantes

Foram selecionadas por conveniência quatro famílias, cada uma correspondendo a um caso, derivadas de um estudo maior que utilizou a Escala de Ambiente Familiar (Moos & Moos, 2009) como um dos instrumentos de coleta de dados. Pretendia-se por meio desse instrumento selecionar as famílias que tivessem obtido escores mais próximos dos extremos em termos de características do ambiente familiar. Mais especificamente, pensava-se em uma família que tivesse um filho com histórico de reprovação escolar e outra um filho sem o mesmo histórico e que atingissem altos níveis de coesão, organização, expressividade, independência e orientação para a intelectualidade e lazer, e baixos níveis de conflito e desorganização. Por outro lado, também se pretendia eleger uma família de cada condição que tivesse alcançado baixos níveis de coesão, expressividade, independência e orientação para a intelectualidade e lazer, e altos níveis de conflito e desorganização. Contudo, os perfis das famílias não se apresentaram lineares e optou-se por escolher aquelas que tivessem apresentado maior tendência para estes perfis ou para algumas das dimensões, conforme pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1. Caracterização das famílias A, B, C e D

	Família		Pais		Adolescentes		
	Casos	Ambiente familiar	Escolaridade	Sexo	Idade	Ano	Reprovação
Grupo CR	Família A	1-coesão, 2-expressividade, 8-conflito, 2-independência, 6-assertividade, 3-orientação intelectual e cultural, 0-lazer, 7-religiosidade, 2-organização e 5-controle.	Fundamental incompleto	M	15	7º	3
	Família B	9-coesão, 5-expressividade, 0-conflito, 7-independência, 2-assertividade, 5-orientação intelectual e cultural, 5-lazer, 4-religiosidade, 7-organização e 6-controle.	Fundamental incompleto	M	15	7º	3
Grupo SR	Família C	2-coesão, 3-expressividade, 7-conflito, 2-independência, 8-assertividade, 1-orientação intelectual e cultural, 3-lazer, 6-religiosidade, 4-organização e 9-controle.	Médio completo	M	13	7º	0
	Família D	9-coesão, 6-expressividade, 0-conflito, 7-independência, 6-assertividade, 7-orientação intelectual e cultural, 9-lazer, 9-religiosidade, 9-organização e 7-controle.	Médio completo	F	12	6º	0

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Conforme visto, no grupo que os adolescentes tinham histórico de reprovação escolar (Grupo CR) a família A foi a única que apresentou um perfil convergente entre as dimensões, indicando um ambiente familiar disfuncional. No caso da família B, constatou-se um perfil mais próximo ao padrão funcional. No grupo em que os adolescentes não tinham histórico de reprovação escolar (Grupo SR), a família C foi selecionada de acordo com a avaliação realizada pelo filho, uma vez que pela avaliação dos pais não foi possível identificar um

perfil que se apresentasse como menos funcional nesse grupo. Com perfil mais funcional, elegeu-se a família D. Ambos os pais de cada família foram convidados a participar deste estudo. Contudo, contou-se com a participação predominante das mães, com exceção da família A, cujos pais responderam juntos à entrevista.

Por fim, destaca-se que o potencial intelectual dos adolescentes, avaliado pelo Teste de Matrizes Progressivas de Raven (Angelini, Alves, Custódio, Duarte & Duarte, 1999), constituiu-se como um

critério de exclusão para este estudo. Dessa forma, foram incluídas apenas as famílias de adolescentes que atingiram um escore representativo de potencial intelectual dentro ou acima da média, conforme o considerado no teste.

Instrumentos e Procedimentos

Inicialmente, foi realizado o contato com a Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo-RS para apresentar a proposta do estudo e, tendo sido obtida a autorização para a sua realização, duas escolas foram contatadas para participarem da pesquisa. A Carta de Anuência foi assinada pelas Direções das escolas e a proposta da pesquisa apresentada aos pais, os quais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nessa ocasião, os pais também responderam a um Questionário de Dados Sociodemográficos para caracterizar a família e viabilizar o contato posterior. Após, os pais das famílias selecionadas pelo perfil do ambiente familiar foram contatados por telefone para agendar uma visita domiciliar ou um encontro na escola, quando se realizou uma entrevista semiestruturada cujos tópicos versaram sobre relações interpessoais, crescimento pessoal e manutenção do sistema familiar, dimensões que definem o perfil do ambiente familiar segundo Moos e Moos (2009), e a percepção dos pais sobre as características pessoais dos adolescentes, questão apontada como importante em outros estudos (Andrade, 2014; Saleem & Mahmood, 2012), a fim de identificar aspectos relevantes para compreensão do histórico de reprovação escolar na percepção dos pais.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra para serem examinadas por meio da análise temática (Braun & Clarke, 2006), que preconiza os seguintes passos: 1. Transcrição, leitura e releitura de dados. 2. Codificação do material. 3.

Identificação dos temas. 4. Análise das inclusões realizadas em cada tema quanto a sua definição. 6. Análise final. A codificação do material, assim como a identificação dos temas, foi realizada por dois juízes, tendo havido 77% de concordância entre eles.

Cabe destacar que os casos foram construídos individualmente e sua apresentação foi feita a partir dos grupos aos quais pertenciam – Grupo SR e Grupo CR. Foram considerados quatro temas definidos a priori de acordo com as dimensões do ambiente familiar (Moos & Moos, 2009) e a literatura da área (Andrade, 2014; Saleem & Mahmood, 2012): 1. Relações interpessoais (coesão, conflito e expressividade na família). 2. Crescimento pessoal (independência, assertividade, religiosidade, lazer, orientação intelectual e cultural). 3. Manutenção do sistema (organização e controle na família). 4. Percepção dos pais sobre os adolescentes. Por fim, os dois grupos foram comparados, buscando analisar suas semelhanças e particularidades.

O presente estudo faz parte de um projeto de pesquisa maior intitulado “Fracasso escolar: Sintoma e/ou reatividade ao sistema de ensino?”, coordenado pela Profa. Dra. Angela Helena Marin e financiado pelo CNPq, o qual foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (CAEE: 05621312.0.0000.5344), cujo objetivo era avaliar fatores individuais, familiares e escolares e sua inter-relação com a produção do fracasso escolar em adolescentes do ensino fundamental

Resultados e Discussão

A seguir apresenta-se a descrição dos quatro casos que compõem os dois grupos analisados: Grupo SR e Grupo CR. Os dados de cada caso foram organizados em quatro temas. O primeiro deles, denominado *Relações interpessoais*, engloba

aspectos relacionados à maneira como se caracterizam as relações interpessoais na família (Moos & Moos, 2009), especificamente em relação à coesão familiar (nível de comprometimento, ajuda e suporte que os membros proporcionam uns aos outros), ao conflito (raiva e conflito expresso abertamente entre os membros) e à expressividade (incentivo para expressão de sentimentos diretamente). O segundo tema, *Crescimento pessoal*, compreende o quanto que o crescimento pessoal dos membros da família é estimulado (Moos & Moos, 2009), especificamente em relação ao incentivo para a independência (grau com que os membros da família são autossuficientes e tomam suas próprias decisões), assertividade (nível de competitividade e de busca por um bom desempenho em atividades escolares e laborais), interesses culturais e intelectuais (interesse em atividades políticas, intelectuais e culturais), lazer (participação em atividades sociais e recreativas) e religiosidade (ênfase em questões e valores éticos e religiosos). O terceiro tema, intitulado *Manutenção do sistema*, engloba aspectos relacionados à ênfase para manutenção do sistema familiar (Moos & Moos, 2009) em termos de organização (organização e planejamento de atividades e tarefas familiares) e controle (regras e procedimentos previamente definidos usados pela família). O último tema, *Percepção dos pais sobre os adolescentes*, refere-se às características que os pais atribuíam aos seus filhos adolescentes e histórico de eventos ou processos individuais pelos quais haviam passado, com ou sem relação direta com o seu desempenho escolar.

Grupo CR

Relações interpessoais.

A família A, identificada como apresentando o perfil de ambiente familiar menos funcional entre as famílias do Grupo CR, caracterizou-se como

tendo bastante conflito e problemas relacionados ao filho, como uso de drogas e fugas de casa. Inclusive, agressões verbais aconteceram no decorrer da entrevista e ficou claro que a mãe e o pai tinham valores e ideias diferentes em relação à educação do filho: “O guri é assim porque os dois mandam, mas o guri não obedece ninguém...” (Pai A). Conflitos entre a mãe e o filho também foram relatados pelo pai, que ressaltou que não participava mais da educação do filho e nem pretendia participar: “Ele [o filho] não tem respeito nem por ela [a mãe] nem por mim, porque quando ele tinha uns 12 anos, eu tentei reagir. O que é que ela falou pra mim na frente dele? Não faz isso que eu chamo a polícia! Daí eu baixei a bolinha e fui embora. Entreguei o guri para ela!” (Pai A).

Em vários momentos da entrevista, a mãe ofendeu o pai e vice-versa, o que tornou o clima bastante tenso. Ficou clara a ausência de diálogo na família: “A gente não pode nem conversar. Se eu conversar, sou xingado porque ela quer silêncio. Eu fico lá na rua para não ficar dentro de casa. Não tem família, não tem conversa, não tem amizade, não tem nada” (Pai A).

Durante a entrevista houve indicativos de que agressões físicas ou de outra natureza pudessem ter ocorrido na família, porém essa informação não ficou clara: “Será que se tu fizesse o que queria fazer o Conselho não tinha tirado ele [o filho] de ti ou de mim?” (Mãe A). Contudo, um aspecto que ficou evidente foi a repercussão negativa que o conflito familiar tem sobre todas as outras dimensões familiares, prejudicando sua organização, união, coesão, crescimento pessoal de seus membros e controle dos pais sobre o filho, como mostra o seguinte fragmento: “Não tem diálogo! Não tendo diálogo, vai ter regra?” (Pai A).

Estudos anteriores mostraram que a presença de conflitos, mesmo quando não estejam

diretamente relacionados aos adolescentes, pode trazer implicações para o seu desempenho escolar (Vargas, Roosa, Knight & O'Donnell, 2013). O estudo de Ghazarian e Buehler (2008), por exemplo, realizado com 2.297 adolescentes norte-americanos que responderam a instrumentos para avaliar variáveis pessoais e relacionadas ao ambiente familiar, indicou que aqueles cujas famílias apresentavam mais conflitos entre os pais tinham mais probabilidade de fracassarem na escola.

A família B, por sua vez, identificada como tendo o perfil de ambiente mais funcional no Grupo CR, apresentou boas relações interpessoais, demonstrando existência de diálogo e união: “A gente é bem aberto com as crianças: senta e conversa, brinca, fala o que tem que falar. Nada assim de agressão. Sempre me contam as coisas” (Mãe B).

Crescimento pessoal.

Na família A, os pais se focaram em relatar a falta de controle sobre o filho e sua desobediência. Já a família B demonstrou maior incentivo para a independência dos filhos, apresentando abertura para que eles tomassem suas próprias decisões. Contudo, a mãe B destacou que não estimulava o esforço e o comprometimento dos filhos, afirmando que eram preguiçosos, o que pode ter prejudicado o comprometimento com a escola.

A religiosidade também não era enfatizada nas famílias do Grupo CR. Tanto a mãe A como a mãe B relataram que não era dada importância para a religião e a frequência à igreja. É possível pensar que não enfatizar a religiosidade pode ter levado a um menor incentivo para o comprometimento escolar nessas famílias. Fagan (2010), por exemplo, na sua revisão de estudos empíricos sobre a relação entre a religiosidade e o desempenho escolar, encontrou que o fato de uma família ter uma religião traz benefícios para os filhos, pois contribui para a internalização de

valores e normas, construindo um senso de moralidade, além da formação de disciplina e hábitos que regulam atividades acadêmicas e de lazer, diminuindo a tendência para comportamentos de risco. A religião também foi indicada como podendo oferecer maior estabilidade e qualidade nos relacionamentos conjugais e entre pais e filhos. Assim, pode-se pensar que a religiosidade pode contribuir para que outras dimensões familiares como a coesão familiar se fortaleçam, proporcionando um ambiente adequado para o desenvolvimento dos adolescentes.

Quanto ao lazer, na família A essa dimensão se mostrou focada em viagens de fim de ano para a praia, festas, bailes e cinema. O pai não participava de nenhuma atividade de lazer porque criticava os interesses da mãe e dos filhos. Já a família B enfatizou atividades como assistir televisão e jogar xadrez.

Manutenção do sistema

A família A demonstrou ausência de organização e controle: “Regra lá em casa não tem. Um faz uma coisa, outro faz outra” (Mãe A). Os pais mencionaram que não existia uma rotina estruturada para manter a limpeza e a organização da casa que contasse com a colaboração de todos: “Pergunta pra ele [o marido] se ele quer passar uma vassoura na casa, se ele quer lavar uma louça, se ele quer participar?” (Mãe A). Esse aspecto, somado aos conflitos familiares, pode ser uma das explicações para o baixo desempenho escolar do adolescente A (Budescu & Taylor, 2013).

A mãe B, por outro lado, demonstrou que a organização e o controle eram importantes, mas não mantidos rigidamente. Por exemplo, seus filhos não tinham tarefas que deviam realizar em casa: “Tarefa? Se eu disser que eles realizam muitas, vou estar mentindo. A única coisa que eles fazem é ir pra escola, fazer os temas e mexer na internet!” (Mãe B). Segundo Pomerantz e Cheung (2012), Pomerantz *et*

al. (2011), Pomerantz e Wang (2009) e Yang e Zhou (2008) a presença de regras claras na família está associada a um melhor desempenho escolar, provavelmente devido à importância que os filhos dão para corresponder aos valores e às expectativas dos pais. Assim, não enfatizar a realização de tarefas em casa pode fazer com que o adolescente B não perceba como é importante o seu esforço e comprometimento com as tarefas escolares.

Percepção dos pais sobre os adolescentes.

A mãe da família A relatou que o filho buscava ser independente, desobedecendo as regras estabelecidas por ela: “Se ele disser que quer ir, ele mete o pé e vai” (Mãe A). Segundo ela, seu filho era difícil de lidar: “Ele é meio medonho também no colégio. Medonho, assim, arteiro, e tem deficit de atenção” (Mãe A). Para os pais, ele só queria saber de namorar e já era pai de uma menina de oito meses de idade. Os pais pontuaram que ele não se interessava por muita coisa e que já havia usado drogas e agredido fisicamente o pai. Destacaram que o filho também não gostava de estudar, embora fosse inteligente: “Esses dias tinha um negócio de arte e deram um trabalho para ele fazer. Até a professora se apavorou com o que ele fez em pouco tempo. Ele faz, mas quando quer!” (Pai A). Os pais apontaram que o adolescente ia muito bem na escola até começar a namorar a mãe de sua filha: “Ai começou a querer sair. Fugia de madrugada para ir na festa, nos baile” (Mãe A).

O conteúdo das falas dos pais da família A esteve centrado no relacionamento conflituoso que mantinham e o cuidado com o filho pouco foi mencionado. Assim, é plausível pensar que os comportamentos de risco desse adolescente podem ter sido motivados pela necessidade de chamar a atenção parental (Eizirik & Bergmann, 2004). Meneghetti e Gomes (2002) realizaram um estudo

por meio de grupos reflexivos com adolescentes e constataram que eles se envolviam em comportamentos de risco, incluindo uso de substâncias, como uma forma de refúgio para lidar com sentimentos de menos-valia, frustração e baixa autoestima. Segundo os autores, as falas dos adolescentes também indicavam a tendência à repetição de padrões existentes na família e, muitas vezes, os comportamentos de risco se apresentavam como uma “birra” contra os pais ou como uma escapatória dos conflitos que enfrentavam em casa.

A mãe da família B descreveu o filho como sendo distraído. Apenas destacou que ele falava demais com os amigos, o que atrapalhava seus estudos.

Grupo SR

Relações interpessoais.

Na família C, apontada como tendo o perfil menos funcional em relação ao ambiente familiar no Grupo SR, havia conflitos relacionados à família extensa. Por exemplo, as brigas conjugais tinham como motivo a interferência da sogra nos assuntos familiares. No entanto, foi enfatizada a expressão de sentimentos, pensamentos e opiniões entre os membros da família. A mãe C demonstrou que conversavam sobre assuntos difíceis envolvendo brigas e relações familiares: “Eu pergunto: o que tu acha? Ele [o filho] diz: não mãe, tu está certa, só não briga com o pai que não vai resolver. Ele [o filho] já me abriu muito os olhos!” (Mãe C).

Essa mãe falou que existia uma boa convivência entre os membros da família e também demonstração de afeto: “Ele está acostumado a ver a mãe e o pai se abraçando nele. Ele gosta de uma atenção! É um carinho que ele gosta” (Mãe C). A importância do carinho e aconchego na família já foi indicada como importante em estudos como o de Casarin e Ramos (2007), que afirmaram que quando

as relações são muito rígidas, os pais acabam não conseguindo transmitir confiança para os filhos falarem sobre seus fracassos, fazendo com que não peçam ajuda nas situações que os afligem. Tal situação pode agravar dificuldades que os filhos estejam vivenciando, incluindo as escolares. Dessa forma, é importante que haja um espaço de conversação, expressão de ideias e sentimentos na família por parte de todos, como foi mostrado na família C.

Por fim, a mãe da família D, identificada com o perfil mais funcional no Grupo SR, relatou existência de diálogo e união entre os membros, assim como um grande envolvimento dos pais na vida dos filhos: “A gente tá sempre procurando exigir que sejam feitas as coisas certas, mas ainda bem que eles contam tudo que acontece e a gente consegue repreender, chamar atenção e conversar sobre aquilo” (Mãe D).

A existência de apoio e afeto na família também se destacou: “Eu sempre tô conversando, tentando colocar ela [filha] pra cima” (Mãe D). Esse aspecto parece constituir uma característica familiar importante para que a adolescente tenha tido um bom desempenho na escola, uma vez que quando os pais se envolvem na vida dos filhos e conseguem fazer com que eles se sintam amados, tende a haver uma abertura e confiança para que se expressem e falem sobre seus diversos problemas, angústias e medos, o que estimula o sentimento de segurança, melhorando a autoestima e o desempenho escolar (Patton, Woolley & Hong, 2012).

Crescimento pessoal.

Nas famílias do Grupo SR, a independência era estimulada até certo ponto, havendo maior controle dos pais sobre os filhos. Na família C, por exemplo, a mãe não deixava seu filho ir sozinho da escola para casa e não gostava de deixá-lo em casa

sem a companhia de alguém: “Por ele ser uma criança, muito pura e muito inocente, eu não gosto de deixar tomar certas decisões” (Mãe C). No entanto, essa mãe relatou que se dava conta que protegia demais o filho e estava tentando estimulá-lo para que se tornasse mais autônomo em situações como pegar o ônibus e fazer compras. Já a mãe da família D indicou que os filhos tinham certa autonomia para tomar suas próprias decisões: “Quando ela não quer ir na igreja, a gente costuma não forçar” (Mãe D).

No estudo de Wong (2008), realizado com 171 adolescentes, indicou-se que o envolvimento parental e o suporte para a autonomia estavam associados com o desempenho escolar, de maneira que quanto mais altos fossem os seus níveis, melhor seria o desempenho escolar dos adolescentes. Assim, pode-se pensar no estímulo que os pais na família C demonstraram dar para a autonomia de cada um dos filhos como um aspecto positivo desse ambiente familiar. Por exemplo, a autonomia em relação ao dinheiro era bastante estimulada para que os filhos aprendessem a valorizá-lo: “Meu filho ganhava moeda e guardava. Estes dias queimou o estabilizador e foi do cofrinho que pegou para comprar um novo” (Mãe C).

O estudo de Shen (2011) ressaltou, ainda, a importância do envolvimento parental, entendido como o sentimento de os pais estarem do lado dos filhos e reconhecerem seus esforços, assim como do monitoramento, enfatizando a necessidade do incentivo à autonomia e valorização dos comportamentos para solução de problemas e realização de escolhas de maneira independente. Tais aspectos estimulam o senso de responsabilidade e autodeterminação, assim como a autoestima e a autoeficácia dos adolescentes, com resultados positivos para o desempenho escolar.

No Grupo SR, a religiosidade também era estimulada. A família C participava ativamente de

atividades religiosas, mas existia a liberdade para que os filhos se engajassem ou não. De forma semelhante, a mãe do caso D falou da religiosidade como um aspecto importante na sua família, considerada como um recurso que os ajudava a manter a união e a compreensão na família: “Todas as famílias têm problemas, tipo uma discussão ou uma briguinha. A gente vai no culto e aí já muda a situação. Tu consegue ver mais força de vontade pra perdoar, pra conversar. Perto do outro, tu abraça, tu pede perdão se for preciso, então a vida familiar é bem melhor! Eu acredito que a religião ajuda bastante na relação pais e filhos” (Mãe D).

Além disso, essa mãe indicou a importância da religiosidade como forma de estimular o crescimento pessoal dos filhos por meio das diferentes atividades que são realizadas na igreja, mostrando que essa dimensão acaba funcionando como uma rede que propicia momentos de convivência e lazer aos adolescentes, tanto com a família como com os pares. A família também estimulava a relação com amigos e valorizava pequenos momentos de lazer em família: “Domingo quando a gente está todo mundo junto, a gente senta na mesa, vamos tomar café e daí a gente está conversando” (Mãe C). Na família D mencionou-se que procuravam fazer atividades em conjunto, como uma viagem, por exemplo. Os filhos faziam aula de música, futebol e karatê. A mãe relatou que o pai procurava tirar algum tempo para brincar e jogar com os filhos também.

Manutenção do sistema.

As famílias do Grupo SR salientaram a importância da organização e do controle familiar. Na família C a perda de algum benefício era uma estratégia bastante usada pelos pais para incentivar os filhos a cumprirem as regras estabelecidas. A mãe costumava exigir que todos reservassem um tempo

para estar junto à família. Ela demonstrou ter bastante controle e o caracterizou como uma forma de cuidado para com os filhos, principalmente o adolescente: “Eu sempre falo: tu dá uma ligada para mãe para saber como está. Estes dias eu mandei e não me ligou e eu fiquei num desespero só! Hoje em dia tudo é difícil, toda esquina tem drogado” (Mãe C). O uso consciente do dinheiro também foi salientado por essa mãe como sendo um hábito que tentava transmitir aos filhos. Além disso, a limpeza e organização da casa eram importantes e o pai era bastante exigente no sentido de não permitir que as coisas ficassem fora do lugar. A rotina familiar parecia ser bem estruturada e cada membro da família tinha tarefas definidas a cumprir.

A limpeza e a organização da casa também eram valorizadas na família D. A rotina era organizada e estruturada em termos de horários e as tarefas divididas entre os membros. Cada filho tinha a responsabilidade de arrumar seu quarto. Destacou-se que os pais mantinham o controle usando métodos punitivos quando necessário. Existia pouca flexibilidade para mudar as regras estabelecidas, pois, segundo a mãe: “os filhos ainda eram muito novos para isso”. Havia regras em relação ao tempo para voltar para casa e que podiam passar assistindo televisão ou jogando videogame. Também não era permitido ir na casa de seus amigos ou colegas da escola: “A gente não conhece as pessoas, então procura mais o convívio só na escola” (Mãe D).

Pesquisas como a de Yang e Zhou (2008), realizada utilizando uma revisão de estudos empíricos desenvolvidos nos Estados Unidos com alunos descendentes de chineses, apontaram que o maior controle e organização familiar, característicos dessas famílias, podiam ser responsáveis pelo seu bom desempenho escolar. As altas expectativas, padrões rígidos, valorização da interdependência, dos atributos acadêmicos e da autodisciplina foram

destacados como elementos importantes. Pomerantz e Cheung (2012), Pomerantz *et al.* (2011) e Pomerantz e Wang (2009), que também realizaram pesquisas com a mesma população, chegaram a resultados semelhantes, indicando que os alunos descendentes de chineses tinham mais respeito pelos valores parentais e se sentiam mais responsáveis por cumprir seus deveres como filhos.

Percepções dos pais sobre o adolescente.

A mãe C descreveu o filho como sendo muito inocente, humilde e pontuou que tinha vergonha de falar de determinados assuntos por ser muito reservado. Ela relatou que várias pessoas, incluindo os professores da escola, comentavam que ele era educado e comportado. A mãe da família D, por sua vez, achava que sua filha era “bem lenta”: “Ela tem dificuldade! Parece que ela é um pouco bloqueada” (Mãe D). Segundo ela, a filha tinha dificuldades de relacionamento com os amigos e colegas da escola por estar acima do peso e se sentir inferior em função disso.

Comparação entre os Grupos CR e SR

Conforme apresentado, constatou-se que a coesão, a união e o afeto se mostraram presentes no Grupo SR, havendo diálogo e união entre os membros das famílias. De acordo com Casarin e Ramos (2007) e Patton *et al.*, (2012), essas características contribuem positivamente para o desempenho escolar. A família A, do Grupo CR, foi a que se configurou como mais conflituosa e tal aspecto pode ter contribuído para que o adolescente apresentasse problemas em várias dimensões de seu desenvolvimento, incluindo o desempenho escolar (Ghazarian & Buehler, 2008; Vargas *et al.*, 2013).

As famílias do Grupo SR também apresentaram maior equilíbrio entre a independência que os pais concedem aos filhos e o controle sobre

eles, embora a família D tenha se mostrado mais rígida. Já as famílias do Grupo CR relataram maior incentivo para que os filhos fossem independentes e tomassem suas próprias decisões, inclusive quanto ao comprometimento e esforço em suas atividades. Segundo Casarin e Ramos (2007), filhos de pais que não conseguem estabelecer limites tendem a não considerar a importância da aprendizagem escolar porque se tornam intolerantes às regras que regem os relacionamentos na escola. Nesse sentido, o adolescente da família C apresentou características opostas ao da família A por ser comportado e inocente. Na sua família existia união entre os membros e ênfase tanto na autonomia como na organização e no controle.

Apesar de os estudos já citados (Pomerantz & Cheung, 2012; Pomerantz *et al.*, 2011; Pomerantz & Wang, 2009; Yang & Zhou, 2008) terem indicado associação entre controle parental e desempenho escolar, pesquisas como a de Karbach, Gottschling, Spengler, Hegewald e Spinath (2013) apontaram o contrário, ressaltando que o alto nível de controle e estrutura, quando resultam em pressão excessiva, criticismo e punições, mostram-se associados ao baixo desempenho escolar. De igual forma, Casarin e Ramos (2007), ao mesmo tempo em que indicaram a importância do controle parental, destacaram que a rigidez excessiva podia provocar um bloqueio no processo de comunicação entre pais e filhos, uma vez que esses últimos, ao se sentirem ameaçados, poderiam se isolar, limitando seu crescimento e aprendizagem e diminuindo sua motivação para estudar. Nesse sentido, pode-se pensar nas características apontadas pela mãe da adolescente D como resultado do excessivo controle e rigidez dos pais, o qual pode estar associado ao fato de ela se sentir inferior aos demais. Essa adolescente também foi caracterizada como sendo lenta e tendo desempenho limítrofe, apesar de nunca ter reprovado.

Já a família C, que era menos rígida, apresentou bastante afeto e a mãe não pontuou nenhuma queixa em relação aos estudos do filho. A pesquisa de Pomerantz e Wang (2009) corrobora esses dados, pois indicou que não haveria sofrimento emocional devido ao controle parental na fase da adolescência se também houvesse coesão familiar. Para os autores, a coesão familiar ajuda a manter, em longo prazo, a motivação dos filhos em acatar as decisões dos pais, incluindo o comprometimento com a escola, uma vez que diminui o risco de eles contrariarem os pais na adolescência em função das mudanças características da fase. Tal aspecto também ajuda a entender os comportamentos desviantes e a falta de comprometimento do adolescente A, uma vez que na sua família não parecia haver coesão e união, apenas conflitos, brigas e desentendimentos.

As famílias do Grupo CR também apresentaram menor ênfase no controle dos pais em relação aos filhos, assim como na organização familiar quando comparadas às famílias do Grupo SR. Como indicado por Budescu e Taylor (2013), que realizaram um estudo com 115 adolescentes de 14 a 18 anos, a falta de organização e estrutura familiar pode levar à diminuição do sentimento de autoeficácia e autorregulação e ao aumento do sentimento de desamparo e impulsividade entre adolescentes, repercutindo negativamente no desempenho escolar. Por outro lado, os autores destacaram que os pais que prezam pela organização familiar tendem a monitorar o comportamento dos filhos, garantindo que eles tenham espaço e tempo para estudar.

O lazer é outra dimensão importante a ser discutida. Nas famílias A, B e C não foram mencionadas atividades de cunho artístico ou cultural. As mães e pais de ambos os grupos também não demonstraram se envolver em atividades de lazer com os filhos de forma sistemática. Portanto, pode-

se constatar o quanto a dimensão de interesses intelectuais e culturais está ausente. Segundo Cano e Cardelle-Elawar (2008), as atividades culturais e intelectuais desenvolvidas em família podem definir o perfil dos adolescentes na escola e a maneira como eles absorvem e buscam conhecimentos complementares. Quanto maior o interesse intelectual e cultural da família, equivalente à busca por conhecimentos e atividades sociais, culturais, políticas e intelectuais, mais sofisticadas, significativas e profundas tendem a ser as estratégias de aprendizagem que seus membros criam como meio para regulação e controle da sua própria aprendizagem e descrença em uma aprendizagem sem esforço, com resultados positivos no desempenho escolar.

Outra dimensão, que foi ressaltada pelas famílias do Grupo SR e não do Grupo CR, é a religiosidade. De acordo com Fagan (2010), os adolescentes cujas famílias valorizam a religiosidade podem ter na igreja uma rede de apoio e modelos baseados na moralidade e educação, que ajudam a prevenir o envolvimento com comportamentos de risco. Pode-se pensar que essa dimensão seja especialmente importante nas famílias com baixa renda, uma vez que outros espaços, principalmente de lazer, são menos acessíveis a elas.

Destaca-se que uma das dimensões sobre a qual os pais não falaram foi a assertividade, que é definida por Moos e Moos (2009) como o nível de competitividade e perfeccionismo para atingir metas implícitas às atividades realizadas pelos membros da família em contextos como o trabalho e a escola. Pode-se pensar que como os pais tinham nível de escolaridade fundamental ou médio, eles podem não enfatizar metas profissionais ou acadêmicas altas, o que poderia influenciar as expectativas e o desempenho escolar dos adolescentes (Bowen,

Hopson, Rose & Glennie, 2012; Rimkute, Hirvonen, Tolvanen, Aunola & Nurmi, 2012).

Cabe salientar, ainda, que todos os pais do Grupo CR tinham ensino fundamental incompleto, enquanto todos os pais do Grupo SR tinham ensino médio completo. É plausível supor que o nível de escolaridade dos pais também pode ter relação com o comprometimento dos filhos com a escola devido ao incentivo e ênfase para que eles completem níveis mais altos de educação. Igualmente, os pais com níveis mais baixos de escolaridade podem ter mais dificuldade para acompanhar e auxiliar seus filhos nas atividades acadêmicas.

Por fim, destacou-se a falta de implicação dos pais na escolarização dos filhos em todas as quatro famílias. Observou-se a culpabilização apenas dos adolescentes por seus comportamentos e dificuldades escolares. Apesar de o roteiro da entrevista ter uma pergunta sobre como os pais percebiam que o ambiente familiar poderia influenciar no desempenho escolar dos filhos e para o desenvolvimento das demais características, como os comportamentos de risco do adolescente A ou o sentimento de inferioridade da adolescente D, os pais não se ativeram a respondê-la.

Considerações Finais

O presente estudo possibilita refletir sobre a importância que o ambiente familiar, definido pela interação entre as dimensões do relacionamento interpessoal, crescimento pessoal e manutenção do sistema familiar, pode ter sobre o desempenho escolar de adolescentes. Dessa forma, corrobora-se o pensamento de Vasconcellos (2009) quanto à importância de ações que se baseiem no conhecimento do sistema completo e de como as suas partes se relacionam entre si. A avaliação de dimensões familiares isoladas pode limitar a informação disponível para compreender o funcionamento ou o perfil familiar, resultando em

dados pontuais que podem não ser significativos por não contemplar o sistema como um todo.

Aponta-se para a necessidade de se estimular a realização de atividades intelectuais e culturais nas famílias, dimensão pouco valorizada pelas famílias investigadas, o que se constitui como um desafio importante para os profissionais da área da educação. Acredita-se que são eles, por meio de trabalhos em conjunto com os pais, que possam contribuir para a criação de ambientes familiares mais funcionais, em benefício do processo de ensino-aprendizagem dos adolescentes.

Como sugestões para estudos futuros, destaca-se a importância de contemplar a participação dos adolescentes na coleta de dados. Além disso, pontua-se a necessidade de avaliar o desempenho escolar para além do histórico de reprovação escolar dos alunos, considerando também suas notas e habilidades atuais.

Referências

- Agabrian, M. (2006). Relationships Between School and Family: The Adolescents' Perspective. *Forum: Qualitative Social Research*. Retrieved July, 14, from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701208>
- Andrade, F. H. (2014). Co-occurrences Between Adolescent Substance Use and Academic Performance: School Context Influences a Multilevel-Longitudinal Perspective. *Journal of Adolescence*, 37(6), 953-963. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.06.006
- Angelini, A. L., Alves, I. C. B., Custódio, E. M., Duarte, W. F., & Duarte, J. L. M. (1999). *Manual: Matrizes Progressivas Coloridas de Raven*. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia.
- Baker, C. E. (2014). African American Fathers' Contributions to Children's Early Academic

- Achievement: Evidence from Two-parent Families from the Early Childhood Longitudinal Study–Birth Cohort. *Early Education and Development*, 25(1), 19-35. doi: 10.1080/10409289.2013.764225
- Bowen, G. L., Hopson, L. M., Rose, R. A., & Glennie, E. J. (2012). Students' Perceived Parental School Behavior Expectations and Their Academic Performance: A Longitudinal Analysis. *Family Relations*, 61(2), 175-191. doi: 10.1111/j.1741-3729.2011.00695.x
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brook, J. S., Saar, N. S., & Brook, D. W. (2010). Developmental Pathways from Parental Substance Use to Childhood Academic Achievement. *American Journal on Addictions*, 19(3), 270-276. doi: 10.1111/j.1521-0391.2010.00037.x
- Budescu, M., & Taylor, R. (2013). Order in the Home: Family Routines Moderate the Impact of Financial Hardship. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(2), 63-72. doi: 10.1016/j.appdev.2012.11.006
- Buehler, C., & Gerard, J. (2013). Cumulative Family Risk Predicts Increases in Adjustment Difficulties Across Early Adolescence. *Journal of Youth & Adolescence*, 42(6), 905-920. doi: 10.1007/s10964-012-9806-3
- Cano, F., & Cardelle-Elawar, M. (2008). Family Environment, Epistemological Beliefs, Learning Strategies, and Academic Performance: A Path Analysis. In M. S. Khine (Org.). *Knowing, Knowledge and Beliefs: Epistemological Studies across Diverse Cultures* (pp. 219-239). New York: Springer.
- Cardona, B., Jain, S., & Canfield-Davis, K. (2012). Home-school Relationships: A Qualitative Study with Diverse Families. *The Qualitative Report*, 17(70), 1-20.
- Casarin, N. E. F., & Ramos, M. B. J. (2007). Família e aprendizagem escolar. *Revista Psicopedagogia*, 24(74), 182-201.
- Eizirik, M., & Bergmann, D. S. (2004). Ausência paterna e sua repercussão no desenvolvimento da criança e do adolescente: um relato de caso. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 26(3), 330-336. doi: 10.1590/S0101-81082004000300010
- Fagan, P. (2010). *Religious Practice and Educational Attainment: How Worship Influences Academic Success*. Retrieved July, 12, from <http://www.ncfpc.org/FNC/1010S2-Fagan.pdf>
- Ghazarian, S., & Buehler, C. (2010). Interparental Conflict and Academic Achievement: An Examination of Mediating and Moderating Factors. *Journal of Youth & Adolescence*, 39(1), 23-35. doi: 10.1007/s10964-008-9360-1
- Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão?. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 201-210. doi: 10.1590/S0102-37722006000200010
- Hsu, H.-Y., Zhang, D., Kwok, O.-M., Li, Y., & Ju, S. (2011). Distinguishing the Influences of Father's and Mother's Involvement on Adolescent Academic Achievement: Analyses of Taiwan Education Panel Survey Data. *Journal of Early Adolescence*, 31(5), 694-713. doi: 10.1177/0272431610373101
- Yang, W., & Zhou, W. (2008). What Accounts for Chinese-American Children's High Academic Performance: A Literature Review of Parental Influences and Home Environment. *Gifted Education International*, 24(1), 88-104. doi: 10.1177/026142940802400111

- Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K., & Spinath, F. (2013). Parental Involvement and General Cognitive Ability as Predictors of Domain-Specific Academic Achievement in Early Adolescence. *Learning and Instruction, 23*, 43-51. doi: 10.1016/j.learninstruc.2012.09.004
- Lee Blair, S. (2014). Parental Involvement and Children's Educational Performance: A Comparison of Filipino and U.S. Parents. *Journal of Comparative Family Studies, 45*(3), 351-366.
- Manly, J. T., Lynch, M., Oshri, A., Herzog, M., & Wortel, S. N. (2013). The Impact of Neglect on Initial Adaptation to School. *Child Maltreatment, 18*(3), 155-170.
- Mao, D., Deenanath, V., & Xiong, Z. B. (2012). Hmong Students' Perceptions of Their Family Environment: A Consensual Qualitative Analysis of Family Photos. *Hmong Studies Journal, 13*(1), 1-27.
- Meneghetti, A. D., & Gomes, W. B. (2002). Função da reflexividade em grupos de conversação com adolescentes no contexto escolar. *Interação em Psicologia, 6*(2), 127-140.
- Moos, R. H., & Moos, B. S. (2009). *Family Environment Scale Manual and Sampler Set: Development, Applications and Research* (4th ed.). Palo Alto, CA: Mind Garden, Inc.
- Patton, D. U., Woolley, M. E., & Hong, J. S. (2012). Exposure to Violence, Student Fear, and Low Academic Achievement: African American Males in the Critical Transition to High School. *Children and Youth Services Review, 34*(2), 388-395. doi: 10.1016/j.childyouth.2011.11.009
- Pomerantz, E. M., & Cheung, C. S. (2012). Why does Parents' Involvement Enhance Children's Achievement? The Role of Parent-Oriented Motivation. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 820-832. doi: 10.1037/a0027183
- Pomerantz, E. M., Qin, L., Wang, Q., & Chen, H. (2011). Changes in Early Adolescents' Sense of Responsibility to Their Parents in the United States and China: Implications for Academic Functioning. *Child Development, 82*(4), 1136-1151. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01588.x
- Pomerantz, E. M., & Wang, Q. (2009). Are Gains in Decision-Making Autonomy During Early Adolescence Beneficial for Emotional Functioning? The Case of the United States and China. *Child Development, 80*(6), 1705-1721. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01363.x
- Pressman, R. M., Owens, J. A., Evans, A. S., & Nemon, M. L. (2014). Examining the Interface of Family and Personal Traits, Media, and Academic Imperatives Using the Learning Habit Study. *American Journal of Family Therapy, 42*(5), 347-363. doi: 10.1080/01926187.2014.935684
- Rimkute, L., Hirvonen, R., Tolvanen, A., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2012). Parents' Role in Adolescents' Educational Expectations. *Scandinavian Journal of Educational Research, 56*(6), 571-590. doi: 10.1080/00313831.2011.621133
- Saleem, S., & Mahmood, Z. (2012). Relationship between Emotional and Behavioral Problems and School Performance of Adolescents. *FWU Journal of Social Sciences, 6*(2), 187-193.
- Shen, Y. L. (2011). Effects of Chinese Parental Practices on Adolescent School Outcomes Mediated by Conformity to Parents, Self-Esteem, and Self-Efficacy. *International Journal of Educational Research, 50*, 282-290. doi: 10.1016/j.ijer.2011.09.001
- Sigle-Rushton, W., Lyngstad, T. H., Andersen, P. L., & Kravdal, Ø. (2014). Proceed with Caution? Parents' Union Dissolution and Children's

Educational Achievement. *Journal of Marriage & Family*, 76(1), 161-174. doi: 10.1111/jomf.12075

Vargas, D. A., Rosa, M. W., Knight, G. P., & O'Donnell, M. (2013). Family and Cultural Processes Linking Family Instability to Mexican American Adolescent Adjustment. *Journal of Family Psychology*, 27(3), 387-397. doi: 10.1037/a0032863

Vasconcellos, M. (2009). *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência* (8a ed.). Campinas, SP: Papirus.

Wojtkiewicz, R. A., & Holtzman, M. (2011). Family Structure and College Graduation: Is the Stepparent Effect More Negative than the Single Parent Effect? *Sociological Spectrum: Mid-South Sociological Association*, 31(4), 498-521. doi: 10.1080/02732173.2011.574048

Wong, M. M. (2008). Perceptions of Parental Involvement and Autonomy Support: Their Relations with Self-Regulation, Academic Performance, Substance Use and Resilience among Adolescents. *North American Journal of Psychology*, 10(3), 497-518.

Recebido em 30/11/2016

Aprovado em 10/02/2018