Universidade de São Paulo
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica

Luiza Chagas Brandão

**Comunicação escola e família: uma intervenção com professores baseada na
análise funcional do comportamento**

São Paulo

2016

LUIZA CHAGAS BRANDÃO

Comunicação escola e família: uma intervenção com professores baseada na análise funcional do comportamento

(Versão corrigida)

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia

Área de concentração: Psicologia Clínica

Orientadora: Prof^a Dr^a Márcia Melo Bertolla

São Paulo

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Biblioteca Dante Moreira Leite

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Brandão, Luiza Chagas.

Comunicação escola e família: uma intervenção com professores baseada na análise funcional do comportamento / Luiza Chagas Brandão; orientadora Márcia Helena da Silva Melo Bertolla. -- São Paulo, 2016.

104 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Relação escola-família 2. Envolvimento parental 3. Análise do comportamento 4. Relações pais-escola 5. Professor 6. Educação I. Título.

LC225

Nome: Brandão, Luiza Chagas

Título: Comunicação escola e família: uma intervenção com professores baseada na análise funcional do comportamento

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Aos meus pais, que sempre me incentivaram a ser a melhor versão de mim mesma.

Ao meu marido, pelo incentivo e apoio ao longo de toda essa jornada.

Agradecimentos

À minha orientadora querida, que me deixou e ajudou a aprender e crescer tanto na elaboração deste trabalho, desde quando ele nem era esse trabalho ainda.

À escola e todos seus professores, que me permitiram mergulhar no seu cotidiano. Um especial obrigada às professoras participantes da pesquisa, por ficarem comigo até o fim e confiarem em mim.

Ao meu ~~namorado noivo~~ marido, que esteve do meu lado desde que o mestrado era um projeto, me ajudou, me incentivou em cada momento difícil e celebrou comigo cada conquista.

Aos meus pais, que tanto me apoiaram e torceram por mim. Um especial obrigada à minha mãe, que desde cedo me mostrou o valor da vida acadêmica.

À minha irmã, por conhecer cada fala desse estudo e discutir comigo todos os acontecimentos.

Aos meus colegas de laboratório, por participarem da concepção e elaboração deste trabalho.

A todos os amigos que torceram e me ajudaram desde o começo. Em especial à Lila, que leu tantas versões deste trabalho.

Aos professores das disciplinas e aos membros da banca, pelas tão valiosas contribuições dadas.

À CAPES, pela concessão da bolsa de mestrado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa

Se teus projetos são para um ano,
semeia o grão.
Se são para dez anos,
planta uma árvore.
Se são para cem anos,
instrua o povo.

Semeando uma vez o grão,
colherás uma vez;
plantando uma árvore,
colherás dez vezes;
instruindo o povo,
colherás cem vezes.

Se deres um peixe a um homem,
ele comerá uma vez;
se o ensinares a pescar,
ele comerá a vida inteira.

Kuan-Tzu

Resumo

Brandão, L. C. (2016). *Comunicação escola e família: uma intervenção com professores baseada na análise funcional do comportamento*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

A criança estabelece as primeiras relações com a família e é com ela que aprende a maior parte de seu repertório comportamental. A partir do início da vida escolar, a escola também passa a exercer papel importante de agência educacional. A maneira como se desenvolve a relação entre escola e família pode alterar o resultado que todos os envolvidos podem obter deste contato. Torna-se, portanto, importante investigar como se dá essa relação. Além disso, a escola, em especial o professor, pode liderar um processo que tem como objetivo aumentar o envolvimento desta instituição com as famílias dos alunos. Tais considerações norteiam este trabalho, cujo objetivo foi avaliar se a participação de professores em uma intervenção baseada no ensino e na aplicação da análise funcional aumenta a frequência com que esses profissionais emitem comportamentos de comunicação com os responsáveis pelos estudantes. Participaram da pesquisa três professoras de Ensino Fundamental I (P1, P2 e P3) de uma escola pública da Grande São Paulo. O delineamento utilizado foi o de linha de base múltipla entre sujeitos. Os comportamentos dos professores foram avaliados semanalmente por meio de um checklist que avaliou seu autorrelato sobre a frequência de emissão de comportamentos que dizem respeito à comunicação com os responsáveis de seus alunos. A pesquisa foi realizada na escola em que as professoras lecionam, sendo que cada uma delas participou de seis encontros os quais se propuseram a ensiná-las a fazerem análise funcional dos seus próprios comportamentos, dos de seus alunos e dos pais destes. Em função das diferenças entre as educadoras no que se refere aos efeitos da participação nos encontros sobre os comportamentos de comunicação, os resultados obtidos não foram conclusivos. A participante P1 aumentou a emissão de comportamentos da classe comunicação com os pais após a participação no estudo. Quanto à P2, não foi possível analisar seu comportamento. P3 teve uma leve diminuição na emissão dos comportamentos desta classe. Apesar disso, o estudo permite compreender variáveis relevantes para melhor entendimento acerca do envolvimento parental com a escola. Traz também discussão sobre a dificuldade de se realizar pesquisa em análise do comportamento aplicada na comunidade.

Palavras-chave: Envolvimento parental, análise do comportamento, professor, família, educação.

Abstract

Brandão, L. C. (2016). *Family-school communication: an intervention with teachers based on functional analysis of behavior*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Children establish their first relationships with family and is in this context that they learn most of their behavioral repertoire. From the beginning of school life, school also exercises an important role as an educational agency. The way the relation between school and family develops may alter the result that all the involved people may obtain from this contact. Then, it becomes important to investigate this relation. Besides, the school, especially the teacher, may lead a process that aims to enhance the involvement of this institution with students' families. These considerations guide this work, which objective was to evaluate if the participation of teachers in an intervention based on the teaching and application of functional analysis of behavior enhances the frequency in which this professionals emit communication behaviors with the people responsible for the students. Three public elementary school teachers (P1, P2 and P3) were the subjects of this research. The experimental design was multiple baseline between subjects. Teacher's behaviors were evaluated weekly with a checklist that evaluated teachers' self-report of the frequency of emission of behaviors of communication with their students' families. The study occurred at the school where the participants work and each one of them participated of six encounters where it was aimed to teach the how to analyze functionally their own behavior, their students and their parents. The results found were inconclusive about the effect of the participation in the study on the communication behaviors, since participants' behaved differently. Participant P1 increased the emission of behavior of the class communication with parents after enrolling in the study. It was not possible to evaluate Participant P2's response to participating in the study and P3 showed a small decrease in frequency of behaviors in this class. Besides these results, the study helps understand relevant variables in parent involvement. It also discusses the difficulties involved in working in the community while doing Applied Behavior Analysis.

Keywords: Parent involvement, behavior analysis, teacher, family, education.

Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Local de realização de cada encontro da fase quatro por participante.	39
<i>Figura 2.</i> Cronograma de participação no estudo.	52
<i>Figura 3.</i> Número de práticas autodeclaradas por cada participante ao longo do estudo. ...	53
<i>Figura 4.</i> Número de práticas que P1 relatou ter executado em cada semana.	54
<i>Figura 5.</i> Número de vezes em que P1 se engajou em cada prática ao longo do semestre...	58
<i>Figura 6.</i> Número de contatos que P1 realizou com os responsáveis de cada aluno ao longo do estudo.....	60
<i>Figura 7.</i> Número de práticas relatadas por P1 e eventos que aconteceram na escola em cada semana.	62
<i>Figura 8.</i> Número de práticas que P2 relatou ter executado em cada semana.	66
<i>Figura 9.</i> Número de práticas que P3 relatou ter executado em cada semana.....	74
<i>Figura 10.</i> Número de vezes em que P3 se engajou em cada prática ao longo do semestre.	76
<i>Figura 11.</i> Número de contatos que P3 realizou com os responsáveis de cada aluno ao longo do estudo.....	77

Lista de Tabelas

Tabela 1. <i>Tempo de duração de cada encontro, em minutos e segundos, por participante ...</i>	44
Tabela 2. <i>Objetivos de cada semana de intervenção</i>	45

Lista de Siglas

HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Hora de Trabalho Pedagógico Individual
L.B.	Linha de base
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Pe	Pesquisadora
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
VD	Variável dependente
VI	Variável independente

Sumário

Resumo	8
Abstract	9
Lista de Figuras.....	10
Lista de Tabelas	11
Lista de Siglas	12
Apresentação	15
Introdução	19
1.1 A interação indivíduo-ambiente na perspectiva analítico-comportamental	19
1.2 Contribuições da Análise do Comportamento para a formação de professores	21
1.3 Família e escola em interação.....	24
1.4 Estreitando laços entre professores e pais.....	28
1.5 Comunicação entre escola e pais.....	34
2. Justificativa	35
3. Objetivo	36
4. Hipótese	36
5. Método	37
5.1 Amostra	37
5.2 Local de realização do estudo.....	38
5.3 Aspectos éticos	39
5.4 Instrumentos	40
5.5 Procedimento	41
6. Resultados e discussão	52
6.1 Visão geral dos resultados das participantes	52
6.2 Participante P1.....	53
6.2.1 Dados referentes à pergunta de pesquisa.....	53
6.2.2 Dados adicionais	64
6.3 Participante P2.....	65
6.3.1 Dados referentes à pergunta de pesquisa.....	65
6.3.2 Dados adicionais	72
6.4 Participante P3.....	73
6.4.1 Dados referentes à pergunta de pesquisa.....	73
6.4.2 Dados adicionais	81
7. Discussão geral	84

8.	Considerações finais	94
9.	Posfácio.....	96
10.	Referências.....	98
11.	Apêndice A	102
12.	Apêndice B	103

Apresentação

No ano de 2014, o grupo de pesquisa da orientadora deste estudo iniciou um trabalho de parceria com uma escola pública de Ensino Fundamental I, localizada na Grande São Paulo. Esta escola atende majoritariamente crianças de seis a dez anos de idade, do primeiro ao quinto ano.

Como parte da parceria entre a escola e a Universidade de São Paulo, durante todo o segundo semestre de 2014, integrantes desse grupo de pesquisa frequentaram a escola com os objetivos de conhecer a realidade local, incluindo os problemas vivenciados, e construir aliança com seus membros. Tais objetivos foram alcançados por meio da realização de entrevistas com parte do corpo docente, conversas informais com professores e alunos, participações nas reuniões de professores (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC), contatos com a coordenação, direção e pais¹, além de observações em sala de aula, recreio e horários de entrada e saída de alunos.

Um dos problemas relatados no período de contato inicial com a escola foi a dificuldade na comunicação com os pais dos alunos, em especial com aqueles cujo contato seria mais necessário, na opinião dos professores, justamente pelo fato de os estudantes apresentarem algum tipo de dificuldade acadêmica ou de comportamento. Com o objetivo de melhor compreender esta questão, membros do grupo de pesquisa participaram, periodicamente, de reuniões de pais feitas pela escola, observaram o contato dos professores com alguns dos responsáveis pelos alunos e conduziram entrevistas informais com os

¹ Entende-se que existem diferentes configurações familiares e que há ocasiões em que o responsável pelas crianças não é nenhum dos pais. No entanto, ao longo do texto, usar-se-á o termo “pais” como os adultos responsáveis pelas crianças.

docentes.

De forma geral, os profissionais relataram desinteresse dos responsáveis pela educação dos filhos e reclamaram do impacto negativo dessa ausência no cotidiano em sala de aula. Muitos professores se queixaram da dificuldade em conseguir falar com os pais, uma vez que o único momento formal para esse contato é a reunião que ocorre no início de cada bimestre, ocasião julgada pelos professores como insuficiente – em decorrência da ausência de muitos deles – para que consigam estabelecer um diálogo com as famílias. Os docentes descreveram que enviam bilhetes no caderno como meio de comunicação com os pais, além de abordá-los nos momentos de saída ou de entrada dos alunos na escola.

Os professores relataram que, na maior parte das vezes, entram em contato com os pais para comunicar alguma dificuldade que estão enfrentando com a criança, tais como o engajamento dela em comportamentos disruptivos ou dificuldades acadêmicas.

Esta vivência na escola resultou na questão de pesquisa deste trabalho: a participação dos professores em uma intervenção com base no ensino e no uso da análise funcional aumenta a frequência com que os professores emitem comportamentos relacionados à comunicação com os pais de seus alunos?

Será descrita, ao longo deste trabalho, a importância da família e da escola para o desenvolvimento infantil, assim como da interação entre estas instituições, de acordo com a perspectiva analítico-comportamental. Em seguida, serão apresentados estudos que investigam práticas utilizadas para melhorar a interação entre a família e a escola. Tais pesquisas forneceram subsídios para o desenvolvimento da intervenção proposta neste trabalho.

Durante a realização da pesquisa, busquei explorar elementos que influenciam a comunicação entre pais e escola, assim como discutir o papel dos professores nesta interação e

o suporte da formação profissional no desenvolvimento das habilidades que o professor necessita para estimular o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. Como a interação escola-família é um tema pouco trabalhado na perspectiva teórica da Análise do Comportamento, pesquisas em outras abordagens foram citadas neste trabalho, com o objetivo de aumentar a compreensão sobre o assunto. Isto foi possível pois as pesquisas de referenciais teóricos diferentes aqui apresentadas possuem metodologias compatíveis com a compreensão analítico-comportamental dos eventos estudados. Dentre essas outras abordagens, apoiei-me em pesquisas da Dra. Joyce L. Epstein, pesquisadora da *Johns Hopkins University*, nos Estados Unidos, uma vez que a literatura aponta seus trabalhos como primordiais para a compreensão do atual momento das pesquisas sobre envolvimento parental.

Nos tópicos seguintes, será aprofundada a contribuição da Análise do Comportamento para a formação de professores, assim como serão descritas as bases da Análise do Comportamento Aplicada e como elas embasaram metodologicamente este trabalho.

Justificativa, Objetivo e Hipótese deste estudo, descritos em seguida, explicitam a proposta da pesquisa. O Método descreve o delineamento escolhido e as etapas de realização do estudo: seleção e convocação de participantes, instrumento utilizado e detalhamento da intervenção desenvolvida. Na seção Resultados e discussão, são descritos os dados coletados ao longo de um semestre escolar e são levantadas hipóteses por meio das quais tentou-se compreender o comportamento das participantes durante este semestre. A seção Discussão geral apresenta considerações sobre o tema proposto, trazendo questionamentos que surgiram a partir da realização desta pesquisa e sugerindo estudos futuros que podem ser realizados a fim de aprofundar o conhecimento sobre este fenômeno. A seção Considerações finais destaca pontos importantes desta pesquisa e discute minha relação com a escola na qual se

realizou a pesquisa e como isso afetou o trabalho. Por fim, a seção Posfácio traz minhas percepções sobre como a realização deste trabalho alterou meu entendimento sobre a realidade e as dificuldades vivenciadas no ambiente escolar.

Espero que este trabalho contribua para o entendimento da relação entre a escola e a família, instituições de grande importância para a compreensão do desenvolvimento e do comportamento infantil e das práticas estabelecidas pela escola. Pretende-se também despertar o interesse para a realização de novas pesquisas que possam contribuir para a melhoria da educação no país.

1.1 A interação indivíduo-ambiente na perspectiva analítico-comportamental

A Análise do Comportamento descreve a importância do ambiente na conduta dos indivíduos. Segundo tal teoria, encontram-se, no ambiente imediato e na história ambiental, as variáveis responsáveis por aumentar ou diminuir a probabilidade de frequência da emissão de respostas por cada indivíduo (Skinner, 1938).

É por meio do processo denominado *condicionamento operante* que um indivíduo se relaciona com o mundo ao seu redor e com os outros (Skinner, 1953/1967). Neste processo, as respostas emitidas pelos organismos têm sua probabilidade futura de ocorrência alterada conforme suas consequências retroagem sobre o próprio comportamento do indivíduo. Quanto maior o custo de emissão de uma resposta, menor sua chance de ocorrência futura (Catania, 1999). Os comportamentos operantes são analisados a partir de três termos: estímulo discriminativo, resposta e consequência.

Ao viver em comunidade, os indivíduos se constituem como parte do ambiente uns dos outros, de forma a poderem controlar seus comportamentos mutuamente. Este controle pode ocorrer de maneira intencional ou não intencional, e as estratégias utilizadas como forma de controlar o comportamento alheio são selecionadas conforme os indivíduos vão interagindo uns com os outros. Neste contexto, o uso de coerção acaba sendo reforçado como forma de controle do comportamento uma vez que costuma ter efeito a curto prazo, ainda que seu uso possa trazer uma série de efeitos indesejados, tais como agressividade e raiva (Sidman, 1989/1995).

Na vida em comunidade, as consequências ambientais mediadas por outras pessoas são de especial importância para compreensão do comportamento humano: atenção,

aprovação, afeição e submissão são exemplos de reforçadores generalizados para nossa espécie, da mesma forma que desaprovação, desprezo, ridicularização e insulto são estímulos aversivos incondicionados (Skinner, 1953/1967).

De acordo com a Análise do Comportamento, para se investigar e compreender os fenômenos naturais, é necessário realizar uma análise das relações funcionais estabelecidas entre os organismos e seus ambientes (Neno, 2003). Tal compreensão permite identificar quais variáveis estão interagindo com o organismo e afetando seu comportamento. Desta forma, é possível aumentar o grau de previsibilidade dos comportamentos operantes e agir de maneira a alterá-los.

É frequentemente chamada de *análise funcional* a observação e o estudo das relações estabelecidas entre o indivíduo e seu ambiente. Não existe consenso na literatura quanto à definição desse termo², mas, neste trabalho, optou-se por utilizar a definição de Haynes e O'Brien (1990), por se compreender que ela é teoricamente coerente com este estudo e as assunções teóricas nele contidas. A definição preconizada por estes autores (Haynes & O'Brien, 1990) do termo análise funcional é “a identificação de relações funcionais causais, importantes e controláveis aplicadas a um grupo específico de comportamentos-alvo para um cliente individual” (Haynes & O'Brien, 1990, p. 654, tradução minha). Apesar de essa definição fazer referência a um “cliente individual”, entende-se, aqui, um cliente como sendo qualquer organismo cujo comportamento queira-se investigar e/ou manipular.

Neste trabalho, compreendem-se as instituições família e escola e a interação entre elas dentro da perspectiva da Análise do Comportamento. Skinner (1953/1967) descreve como alguns grupos sociais, denominados de agências controladoras, manipulam conjuntos

² Não se pretende neste trabalho realizar uma revisão sobre o tema. Sugere-se a leitura de Haynes e O'Brien (1990) e Neno (2003) para uma maior compreensão sobre o tema.

particulares de variáveis. Ainda que ele não descreva a família como uma das agências controladoras, faz sentido pensar nesse grupo dessa forma, destacando-se que “(...) essas agências são geralmente mais bem organizadas que o grupo como um todo, e frequentemente operam com maior sucesso. ” (Skinner, 1953/1967, p. 368).

A relação entre a instituição família com a escola pode ser analisada a partir da descrição de diferentes comportamentos de uma mesma classe, a qual pode ser chamada de *envolver-se com a escola*. Os comportamentos desta classe podem ser evocados e mantidos pela instituição escolar, que detém acesso a possíveis reforçadores para as famílias, tais como a melhora do desempenho acadêmico e a maior segurança na forma de conduzir a vida escolar das crianças.

É possível utilizar os conceitos da Análise do Comportamento com o objetivo de aprimorar as relações estudadas por esta Ciência e desenvolver algum comportamento específico. O uso desta abordagem teórica com estes fins é chamado de Análise do Comportamento Aplicada (Baer, Wolf, & Risley, 1968) e ela tem sido utilizada em diferentes lugares do mundo com propósitos diversos, envolvendo questões importantes para a sociedade, como educação, saúde mental, trabalho (Malavazzi, Malerbi, Prette, Banaco, & Kovac, 2011) e, como será visto a seguir, também para a formação de professores.

1.2 Contribuições da Análise do Comportamento para a formação de professores

Dentre os campos teóricos aos quais se dedicam os pesquisadores analistas do comportamento, está a Educação. Os estudos sobre o tema nesta abordagem foram iniciados por Skinner, que se debruçou sobre o assunto em diversos trabalhos (e.g. Skinner, 1953/1967, 1968/1972, 1989/1991), e continuam sendo realizados por pesquisadores ao redor do mundo

(e.g. Henklain & Carmo, 2013; Hübner & Marinotti, 2004; Junior & Peralta, 2015; Kates-McElrath, Agnew, Axelrod, & Bloh, 2007). Durante sua formação, é necessário que os professores adquiram conhecimentos científicos sobre as disciplinas que irão ministrar, a fim de poderem selecionar aqueles que transmitirão a seus alunos. Também precisam desenvolver e aprimorar conhecimentos sobre o comportamento humano, para se tornarem aptos a planejar as contingências adequadas para a execução de seu trabalho (Zanotto, 2004).

Dentre os trabalhos realizados na área de Educação, há pesquisas sobre formação continuada de professores e do corpo escolar. Há estudos que versam tanto sobre maneiras de aprimorar a forma com que os professores transmitem conhecimentos científicos aos seus alunos (e.g. Junior & Peralta, 2015), quanto sobre o desenvolvimento de repertório que permite a melhora do cotidiano escolar para além do conteúdo acadêmico, mas correlacionado a ele, como a minimização de problemas de comportamento e o aumento de habilidades sociais (e.g. Rosin-Pinola, 2009).

Nos Estados Unidos, por exemplo, o *Positive Behavior Support* (Horner, Sugai, & Anderson, 2010) tem como objetivo a criação de ambientes de aprendizagem seguros e sustentáveis por meio de práticas preventivas, sustentáveis, positivas e instrucionais de disciplina e gerenciamento de comportamento. Nesse programa, professores, administradores escolares e funcionários da escola aprendem a utilizar estratégias comportamentais baseadas em evidências para transformar as práticas escolares e, desta forma, alterar o cotidiano escolar. Essa maneira de trabalho tem obtido resultados positivos em diferentes lugares daquele país e com escolas com perfis socioculturais diversos (Horner et al., 2010).

Como exemplo de trabalho de formação de professores no Brasil, pode-se citar o

Programa de Educação Continuada, desenvolvido no Programa de Desenvolvimento da Educação e promovido pelo governo do Estado do Paraná, que conta com parceria com universidades públicas e da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Leite & Löhr, 2012). Nesse programa, que tem como objetivo o aprimoramento profissional dos professores, os educadores participam de cursos e devem desenvolver um projeto que contribua para a melhoria da educação, propondo formas de enfrentamento a um dado problema vivenciado em seu cotidiano escolar. Neste programa, diferentes epistemologias são adotadas na elaboração dos projetos, a depender da orientação teórica do professor universitário, orientador da pesquisa. Dentre elas, está a Análise do Comportamento. Como exemplos de projetos de orientação analítico-comportamental elaborados pelos professores ao final do programa, pode-se mencionar o de Leite e Löhr (2012), que teve por objetivo melhorar os conflitos entre alunos e professores, e o de Cruz, Leite e Löhr (2014), que propôs a utilização do cinema como ferramenta pedagógica para o trabalho com valores. Os trabalhos publicados ao término do Programa revelam que esses profissionais têm desenvolvido habilidades importantes para resolver problemas em seu cotidiano escolar.

Rosin-Pinola (2009) também trabalhou com a formação de professores utilizando o referencial teórico da Análise do Comportamento. A intervenção realizada por ela tinha como objetivo avaliar o impacto de um Programa de Habilidades Sociais Educativas junto a três professoras de ensino regular, que tinham alunos com necessidades especiais incluídos em suas salas de aula. O programa consistiu em 20 encontros de uma hora e meia de duração cada, ao longo de sete meses. As professoras tiveram seu repertório de Habilidades Sociais Educativas avaliado antes e depois do programa, e as análises estatísticas mostraram um aumento deste repertório após a participação na intervenção.

Apesar da sua relevância, os analistas do comportamento não vêm se dedicando a investigar especificamente o envolvimento parental e maneiras de desenvolvê-lo. Em abril de 2016, não encontrei nenhum resultado compatível com o tema ao realizar buscas utilizando os descritores *parental involvement*, *parent involvement*, *family-school collaboration* e *parent-school relationship* nos periódicos *Journal of Positive Behavior Interventions*, *Behavior Modification*, *Psychological Record*, *Behavior Analysis in Practice*, *The Behavior Analyst*, *Journal of Applied Behavior Analysis (JABA)*, *Behavior Analysis: Research and Practice* e *The Behavior Analyst Today*. Uma busca na *PubMed* utilizando os mesmos descritores e o termo *behavior analysis* com o operador booleano AND também não apresentou nenhum resultado. Realizei buscas no Portal de Periódico da Capes e na Scielo, utilizando os termos “envolvimento parental” e “análise do comportamento”, com o operador booleano AND, e, novamente, não obtive resultados.

Uma vez que intervenções analítico-comportamentais têm mostrado resultados expressivos no desenvolvimento de habilidades comportamentais importantes para a atuação do professor (Henklain & Carmo, 2013; Hübner & Marinotti, 2004; Junior & Peralta, 2015), é pertinente a hipótese de que um trabalho na abordagem analítico-comportamental, que tenha em vista aprimorar as habilidades de comunicação dos professores com os pais de seus alunos, também obterá resultados satisfatórios. Para tanto, é necessário entender como a Análise do Comportamento compreende ambas instituições e como se dá a interação entre elas.

1.3 Família e escola em interação

Na cultura ocidental, a família detém um papel central na criação das crianças, em especial, a família nuclear, constituída por ao menos um adulto e seus filhos. Os

comportamentos dos pais voltados para a criação e educação da criança são de extrema importância para o desenvolvimento delas. Considerar a família como agência controladora destaca o papel dos pais em prover estimulação e dar consequência para grande parte dos comportamentos dos infantes.

Nos primeiros anos de vida, a família costuma ser a única agência educacional – definida como agência controladora cuja ênfase está na aquisição e não na manutenção de um comportamento (Skinner, 1953/1967) – com a qual o indivíduo mantém contato. A revisão da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – estipula que as crianças devem começar a frequentar a escola, no mais tardar, aos quatro anos (Lei n. 11.114, 2005). Há crianças que iniciam sua vida escolar ainda antes do que está previsto na LDB, com meses de idade, em creches ou outras instituições que acolhem os bebês a partir do término do período de licença maternidade.

A instituição escolar, na qual as crianças passam grande parte do seu tempo e a qual frequentarão – se continuarem seus estudos até o final do Ensino Médio – por mais de dez anos, é uma das principais agências educacionais da cultura ocidental. A escola é um ambiente de grande importância na formação de indivíduos, não apenas pelo tempo em que passam em suas dependências, mas também por permitir interações sociais com outros indivíduos fora de sua família, possivelmente provenientes de outras culturas, com histórias de vida e de aprendizagem diferentes. Este contato permite o desenvolvimento de variadas habilidades sociais de grande valor para a vida em comunidade, habilidades estas que possivelmente não seriam desenvolvidas apenas no ambiente familiar. Além disso, a escola ensina conceitos e habilidades acadêmicas, voltadas também para o desenvolvimento profissional dos alunos. Tais habilidades apenas são desenvolvidas em instituições escolares, tornando ainda mais

importante a inserção das crianças neste ambiente.

Em parte, estes aspectos fazem com que a sociedade referende a instituição escolar como relevante para a coletividade, juntamente com a importância que esta atribui ao ensino formal. Na perspectiva Skinneriana, “a educação é o estabelecimento de comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para outros em algum tempo futuro” (Skinner, 1953/1967, p. 437). O autor afirma que ela tem importância para a sobrevivência não apenas do indivíduo, mas também para a da cultura. O repertório ensinado na escola é selecionado para permitir ao indivíduo a aprendizagem de comportamentos que potencialmente lhe trarão benefícios ao longo de sua existência, além do desenvolvimento da cultura que integra.

Ao discutir educação, Skinner (1968/1972) ilustra especialmente o papel dos professores, dentro das instituições escolares, em estabelecer contingências na vida das crianças e dos adolescentes, uma vez que, nesses ambientes, são eles que estão em contato direto com os alunos. Pode-se dizer, portanto, que as funções que a família e a escola exercem no desenvolvimento do indivíduo são complementares. Deste modo, torna-se importante compreender de que formas a relação entre essas duas instituições impacta em cada um desses ambientes.

Diferentes perspectivas teóricas da Psicologia estudam como a família e a escola podem se relacionar de variadas maneiras e com objetivos distintos. A forma como esta relação se dá altera os possíveis desfechos, sejam eles benéficos ou não, que todos os envolvidos nesta relação (professores, crianças e responsáveis) podem obter deste contato. Por exemplo, uma maior frequência de comunicação entre família e escola tem como potenciais benefícios melhorar o seguimento das regras escolares, aumentar a frequência e melhorar a percepção do clima escolar (Epstein, 1995). De maneira geral, famílias com maior

conhecimento sobre a vida escolar de seus filhos, que os apoiam mais na escola e que mais se envolvem em sua educação exibem mais atitudes positivas em relação à escola e têm filhos que tendem a apresentar melhores resultados acadêmicos e comportamentos positivos (Seitsinger, Felner, Brand, & Burns, 2008).

Epstein (1995) dividiu as possibilidades de relação da família com a escola de acordo com o foco de ação. Propôs seis agrupamentos, nomeados pela autora como categorias³, que serão descritas abaixo:

Tipo um: práticas parentais (*Parenting*) – refere-se à maneira como os ambientes familiares apoiam as crianças como estudantes;

Tipo dois: comunicação (*Communicating*) – versa sobre como são realizadas as comunicações de casa para a escola e da escola para casa sobre os programas escolares e o progresso das crianças;

Tipo três: voluntarismo (*Volunteering*) – diz respeito à forma como os pais ajudam e apoiam a escola;

Tipo quatro: aprendizagem em casa (*Learning at Home*) – refere-se à como a família ajuda suas crianças com os conteúdos escolares;

Tipo cinco: tomada de decisão (*Decision Making*) – envolve a maneira como os pais participam das decisões escolares;

Tipo seis: colaboração com a comunidade (*Collaborating with Community*) – inclui os recursos e serviços da comunidade que podem fortalecer os programas escolares e as práticas familiares.

As seis diferentes categorias permitem pensar em estratégias para o desenvolvimento

³ Os nomes originais das categorias, os quais foram traduzidos livremente por mim, encontram-se entre parênteses.

de cada uma delas, que podem variar de escola para escola, tendo como meta o sucesso dos estudantes (Epstein, 2007). Diferentes pesquisadores trabalharam na direção de compreender como esta relação poderia ser aprimorada. Algumas destas tentativas estão descritas a seguir.

1.4 Estreitando laços entre professores e pais

Epstein (1995) descreveu os achados mais importantes obtidos nas diversas pesquisas conduzidas por seu grupo de trabalho com escolas de diferentes níveis nos Estados Unidos. A autora discorre sobre como a maior parte das famílias entrevistadas gostaria de ter um maior envolvimento com as escolas de seus filhos, resultado semelhante ao encontrado com os professores pesquisados, que também gostariam de ter maior envolvimento com as famílias (Epstein, 1995). A autora concluiu, porém, que nenhum dos lados sabe como alterar esta situação de afastamento. Para reverter este cenário, ela sugere a criação de grupos de trabalho formados por pais de alunos, professores e direção da escola e que atuem simultaneamente no desenvolvimento das seis categorias de interação destacadas acima. No desenvolvimento de estudos com os grupos de trabalho, ela concluiu que envolver os pais na escola exige parceria de longo prazo, com revisões e melhorias constantes. Afirma, entretanto, que, apesar das dificuldades, uma vez que a estrutura desses grupos esteja desenvolvida, há um aumento progressivo no número de alunos que se beneficiam desta parceria. O longo tempo demandado para o estabelecimento destes grupos de trabalho, assim como a necessidade de uma estrutura que permeia o desenvolvimento de tais grupos, dificultam que este modelo seja aplicado em muitas escolas.

A literatura psicológica prevê outros procedimentos com vistas a aumentar o envolvimento entre pais e escola. Nas décadas de 1980 e 1990, acreditava-se que eventuais

comportamentos inadequados dos pais eram responsáveis por dificuldades no contato com as escolas. Desta forma, enfatizava-se o trabalho com os responsáveis com o intuito de minimizar estas dificuldades e, assim, melhorar a relação pais-escola (Lewis, Kim, & Bey, 2011). Porém, a partir das pesquisas realizadas nestas décadas, o foco foi alterado para o modo como a liderança da escola pode aumentar o envolvimento parental. Em consonância com essa perspectiva, a LDB (Lei n. 9.394, 1996) descreve que é papel dos estabelecimentos de ensino realizar a articulação entre a escola e as famílias, especificando que faz parte das responsabilidades dos professores contribuir com este processo:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (Lei n. 9.394, 1996)

Apesar de atribuir responsabilidades, esta legislação não descreve de que maneiras os estabelecimentos de ensino e os docentes devem realizar esta articulação.

Os professores detêm um importante papel no que tange à aproximação da família com a escola, uma vez que sua posição os coloca em contato tanto com as famílias como com os alunos e com os gestores. Por outro lado, são eles também que sofrem as consequências imediatas das falhas no engajamento dos pais com a escola dos filhos. Um exemplo de consequência desagradável que o professor sofre, e que pode estar relacionado à pobre interação dos pais com a escola, envolve alunos cujos comportamentos disruptivos apresentados em sala de aula são mantidos pelo ambiente familiar.

A literatura destaca, também, que os esforços dos professores em contatar os pais possibilitam o aumento do envolvimento destes com a escola, estabelecendo relacionamento

com os responsáveis pelas crianças e os empoderando na comunicação com a escola (Hoover-Dempsey et al., 2005; Seitsinger et al., 2008). Desta forma, faz sentido planejar intervenções que tenham como alvo desenvolver e aumentar a frequência dos comportamentos dos professores que visem a evocar e reforçar positivamente respostas dos pais que se relacionem a um maior – e melhor – envolvimento com a escola. Uma possibilidade é trabalhar com programas de educação continuada com professores, no próprio ambiente escolar, como fizeram Hoover-Dempsey, Walker, Jones e Reed (2002), cujo estudo será descrito posteriormente.

São poucos os estudos que descrevem quais práticas dos professores levam a um maior envolvimento entre os pais e a escola, conforme descrevem Seitsinger e colaboradores (2008), sendo ainda mais escassos os que destacam o papel do professor neste relacionamento. Serão descritos, a seguir, dois estudos que se aprofundaram no papel da escola em desenvolver esta relação e que forneceram subsídios para o delineamento da intervenção proposta neste trabalho. Tais estudos foram escolhidos pois, apesar de não possuírem a mesma abordagem teórica da presente pesquisa, explicitam comportamentos dos professores que estão relacionados a uma maior aproximação dos pais. O primeiro deles (Lewis et al., 2011) descreve práticas de professores reconhecidos em sua comunidade pelos esforços em aprimorar o relacionamento dos pais com seus alunos. O segundo (Hoover-Dempsey et al., 2002) descreve um programa desenvolvido com o propósito de aumentar as práticas dos professores objetivando ampliar o envolvimento com as famílias.

Levando em consideração a importância de a escola iniciar a mudança no relacionamento entre os professores e os pais de seus alunos, Lewis e colaboradores (2011) detectaram na literatura uma carência da descrição de práticas de professores promotoras de

envolvimento entre essas partes. Realizaram, deste modo, um estudo qualitativo no qual descreveram comportamentos de dois professores reconhecidos pela comunidade escolar por suas práticas que promoviam o envolvimento das famílias com a escola. Foram coletados dados ao longo de um ano escolar (oito meses) por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores e diretores da escola, observação das práticas dos professores e análise de documentos existentes.

Os autores concluíram que algumas práticas promoviam maior envolvimento parental com a escola: estabelecer um clima acolhedor para os pais dentro da escola, com uso de cartazes e sinalizações; convidar os pais para conhecer a sala de aula de seus filhos; no início do ano escolar, apresentar aos pais expectativas em relação à participação deles na vida escolar de seus filhos; agendar reuniões individuais com os pais ao longo do ano; enviar recados para os pais com informações positivas sobre seus filhos; enviar recados para os pais com informações negativas sobre seus filhos; telefonar para a casa do aluno; enviar informações de progresso sobre o desempenho acadêmico do aluno; enviar um jornal com informações sobre a classe e o trabalho que estão desenvolvendo; ir até a casa do aluno; ao encontrar com algum dos pais, contar para ele das atividades que estão acontecendo em sala de aula; ao encontrar com algum dos pais, contar para ele sobre o desempenho positivo de seu filho; ao encontrar com algum dos pais, contar para ele sobre o desempenho negativo de seu filho; pedir para as crianças mostrarem alguma atividade acadêmica ou contarem alguma informação para os pais; encorajar as crianças a contarem “boas notícias” para os pais; e contatar assistentes sociais para falar com famílias cujo contato não esteja sendo possível.⁴

⁴ No Brasil, o trabalho de contatar as famílias é de responsabilidade dos conselhos tutelares.

O estudo de Lewis e colaboradores (2011) conclui que as práticas dos professores têm o poder de engajar os pais na vida escolar de seus filhos e resume as ações iniciadas por esses profissionais nas seguintes dimensões: procurar os pais; desenvolver relações positivas entre professor, aluno e pais; criar um clima positivo na sala de aula; e utilizar práticas em sala de aula que envolvam os pais e estabeleçam conexões entre a comunidade e a escola. Conclui, também, que, quando os professores investem na comunicação com os pais, aumenta-se a frequência com que estes se engajam em comportamentos que visam a aumentar sua comunicação com a escola de seus filhos.

Enquanto Lewis e colaboradores (2011) realizaram um estudo descritivo, Hoover-Dempsey e colaboradores (2002) propuseram um estudo interventivo no qual desenvolveram um programa de treinamento em serviço para professores, com o objetivo de aumentar suas iniciativas em majorar o envolvimento parental e, conseqüentemente, aumentar o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. Dentre os objetivos específicos do programa, de perspectiva cognitivo-comportamental, propunha-se o fortalecimento de um sistema de crenças dos professores a respeito do envolvimento parental. Tal sistema consistia na crença de que os educadores tinham o poder de alterar tais relações e que um bom envolvimento com os pais era benéfico para os alunos.

Os participantes da intervenção de Hoover-Dempsey e colaboradores (2002) foram 30 professores que se voluntariaram para o programa e 22 professores que participaram como grupo-controle. O programa era constituído por seis módulos, dispostos ao longo de duas a oito semanas, de acordo com a preferência das duas escolas participantes. As atividades ocorriam nas escolas, após o término das atividades escolares do dia. Foram utilizados questionários para avaliar a eficácia de ensino dos professores, suas crenças sobre a eficácia dos pais

em ajudar as crianças a serem bem-sucedidas na escola, suas crenças sobre envolvimento parental e sobre a importância de práticas específicas de envolvimento, os convites dos professores para o envolvimento parental e seus relatos sobre envolvimento parental, além de dados demográficos e uma avaliação qualitativa sobre o programa.

Cada módulo do programa de Hoover-Dempsey e colaboradores (2002) acontecia em grupo e os professores participavam de uma explicação teórica sobre o conteúdo explorado, além de discussões com seus colegas e reflexões individuais. Nos seis módulos, discutiram-se as experiências dos professores com envolvimento parental, como lidar com obstáculos, qual a percepção dos pais e como se comunicar com eles, o trabalho com pais difíceis de atingir e como planejar táticas específicas para aumentar o envolvimento parental para além da participação no programa.

Hoover-Dempsey e colaboradores (2002) reportaram o aumento da percepção dos participantes sobre seu senso de eficácia, além da ampliação de sua crença sobre a eficácia dos pais em ajudar as crianças a aprender e da frequência de convites aos pais para a participação em atividades relativas aos filhos. Os professores não notaram aumento do envolvimento parental ao longo do programa.

O estudo em questão (Hoover-Dempsey et al., 2002) aconteceu ao final do ano escolar, quando diversas crianças mudariam de escola. Sugeriu-se, desta forma, a realização de programas em outros momentos do ano escolar, assim como alterações na duração e intensidade do programa e o monitoramento de resultados após o término do trabalho. Os autores sugerem que variáveis da escola estudada sejam levadas em conta na análise dos resultados, uma vez que dados como a rotatividade de profissionais da escola influenciam a efetividade de programas em serviço.

1.5 Comunicação entre escola e pais

A melhora na comunicação entre a escola e as famílias envolve o desenvolvimento de ações iniciadas tanto pelas escolas, quanto pelos pais, iniciativas estas que têm como objetivo a comunicação sobre os programas desenvolvidos na escola e os progressos atingidos pelas crianças (Epstein, 1995). São exemplos de comportamentos que fomentam este tipo de envolvimento as reuniões promovidas entre os professores e os pais dos alunos, envio de material escolar para casa para que os pais possam revisar e comentar, conversas entre professores e pais no momento de entrega das notas, uso de telefonemas e recados entre pais e professores e disponibilidade, por parte da escola, para manter transparência sobre as políticas escolares e eventuais programas que estejam acontecendo no ambiente escolar (Epstein, 1995).

Apesar de Lewis e colaboradores (2011) não utilizarem a classificação de Epstein (1995), no que se refere à comunicação, muitos dos comportamentos descritos em seu estudo são similares aos que compõem a categoria “comunicação” descrita por ela (Epstein, 1995).

A melhora da comunicação entre os estudantes, os pais e os professores traz potenciais benefícios para todas as partes envolvidas. Para os alunos, aumenta a percepção sobre seus progressos na esfera acadêmica e as ações necessárias para manter ou melhorar suas notas. Amplia, também, a compreensão sobre sua conduta – por exemplo, comportamentos nas atividades requeridas em sala de aula e presença na escola –, seu grau de informação sobre programas e projetos que estejam ocorrendo na escola, além da percepção de seu próprio papel na parceria entre escola e família, servindo como importante elo de comunicação entre essas partes (Epstein, 1995).

As famílias, por sua vez, podem melhor compreender os programas e as políticas da

escola, além de monitorar e saber mais sobre os progressos e problemas de seus filhos. Assim, podem responder eficazmente às situações (Epstein, 1995).

Por fim, os professores podem se beneficiar da melhora na comunicação com as famílias de seus alunos por ganhar consciência de sua habilidade de se comunicar claramente – o que permite utilizar tal ferramenta sempre que necessário – e a possibilidade de trocar informações com os pais sobre os programas, projetos e atividades que ocorrem na escola, conhecendo seus pontos de vista e as necessidades das diferentes famílias (Epstein, 1995).

A LDB (Brasil, 1996) prevê que a formação de educadores para as séries iniciais do nível Fundamental deve ocorrer em nível Médio (na modalidade Normal) ou em nível Superior (em curso de Licenciatura ou na modalidade Normal). A referida Lei prevê, ainda, que as instituições de ensino superior mantenham programas de educação continuada para os profissionais que atuam em educação em diversos níveis. Os cursos de formação continuada são oportunos e podem ocorrer tanto dentro do ambiente escolar quanto em universidades que forneçam este tipo de curso, além de — mais recentemente — cursos à distância e semipresenciais. Neste contexto, faz-se importante investir na formação de professores, campo este de atuação que pode se beneficiar da Análise do Comportamento, em particular da Análise do Comportamento Aplicada.

2. Justificativa

É vasta a literatura internacional sobre o tema envolvimento parental na escola (e.g. Desforges, Abouchaar, & Britain, 2003; Epstein, 2001; Epstein & Connors, 1992; Epstein & Dauber, 1991; Hill & Tyson, 2009; Hoover-Dempsey et al., 2005; Minke & Anderson, 2005). Porém, no cenário nacional, este é um campo pouco investigado (Oliveira & Marinho-Araujo,

2010). Os escassos trabalhos brasileiros que discutem esta relação enfatizam a necessidade de que este tema seja mais investigado em território brasileiro (Oliveira & Marinho-Araujo, 2010; Polonia & Dessen, 2005).

Além de colaborar com a literatura nacional sobre este tema, o presente trabalho visa a contribuir com a formação de professores e com as possibilidades de atuação da Análise do Comportamento Aplicada na área da educação. O referencial teórico da Análise do Comportamento pautou o delineamento deste estudo, de acordo com o que foi descrito por Baer e colaboradores (1968).

Por fim, além de se esperar que este trabalho permita contribuições científicas, há expectativas quanto à colaboração no campo social. Espero que ele promova maior compreensão dos aspectos envolvidos na aproximação entre as instituições escolar e familiar, melhorando, assim, o cotidiano das pessoas envolvidas neste estudo, bem como o de outras escolas, famílias e estudantes do país.

3. Objetivo

Avaliar se a participação de professores em uma intervenção individual com base no ensino e na aplicação da análise funcional de seus comportamentos, dos de seus alunos e dos pais destes aumenta a frequência com que os participantes relatam se engajar em comportamentos de comunicação com os pais de seus alunos.

4. Hipótese

A participação do professor na intervenção aumentará a frequência de engajamento em comportamentos de comunicação com as famílias dos alunos.

5. Método

Trata-se de um estudo experimental de sujeito único, com linha de base múltipla entre sujeitos. Três professoras participaram de uma intervenção baseada na compreensão funcional das interações entre professores e pais de alunos (Variável Independente – VI) e foi avaliado se a participação neste programa aumentou a frequência com que as participantes se engajaram em comportamentos de “comunicar-se com os pais” (Variável Dependente – VD).

5.1 Amostra

O estudo foi realizado com três professoras, indicadas como P1, P2 e P3, do quarto ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública da Grande São Paulo. A carga horária do período da manhã nesta escola era de cinco horas (das 7h00 às 12h00), divididas em cinco aulas por dia. Todas as professoras participantes do estudo eram professoras titulares de turma. A cada semana, elas possuíam, individualmente, cinco horas de HTPI (Horário de Trabalho Pedagógico Individual), durante o qual suas turmas tinham aulas com professores especialistas (Educação Física, Artes e Inglês). Além dos HTPIs, nos quais as professoras executavam atividades pedagógicas fora de sala de aula mas dentro da escola, – como correção de atividades e preparação de material –, elas participavam semanalmente do HTPC, no qual era realizada uma reunião entre professores e corpo gestor da escola.

Abaixo, estão descritas características sobre as participantes e sua experiência como docentes, de acordo com seus autorrelatos.

A participante P1 tem 42 anos, é formada em Pedagogia e possui pós-graduação em Alfabetização. Atua como professora há 23 anos, tendo lecionado no Ensino Infantil e em todos os anos do Ensino Fundamental I e II. Atua há quatro anos no quarto ano do Ensino

Fundamental I e está há 13 anos na escola em que foi realizado o estudo. Além de atuar nesta escola, ela dá aulas no período da tarde em uma escola de um município vizinho, também para o quarto ano. A sala de aula sobre a qual realizou o estudo tinha 29 crianças.

A participante P2 tem 49 anos e possui formação no Magistério, em Pedagogia e pós-graduação em Alfabetização e Letramento nas séries iniciais. É professora há 31 anos, sendo que já trabalhou em todos os anos do Ensino Infantil e Ensino Fundamental I. Possui maior experiência com o segundo ano do Ensino Fundamental I e esta é a segunda vez em que leciona no quarto ano. Além de atuar como professora do ciclo básico, já atuou como professora especialista de Artes. Ela trabalha exclusivamente na escola onde foi realizado o estudo, na qual leciona há cinco anos, e, durante o semestre de realização da coleta de dados, cobriu uma licença durante 15 dias em outra escola, em uma sala de segundo ano. A sala de aula sobre a qual realizou o estudo tinha 28 alunos.

A participante P3 possui 52 anos e graduação em Letras, Pedagogia e Artes, além de pós-graduação em Alfabetização e Letramento e Inclusão. Atua há 20 anos como professora, 12 deles na escola onde foi realizado o estudo. Já atuou em todos os anos dos Ensinos Fundamental I e II e Médio, lecionando no quarto ano pela terceira vez. Além de professora do ciclo básico, já atuou como professora de Inglês, Português e Literatura. Leciona também no segundo ano do Ensino Fundamental I da mesma escola. A sala de aula sobre a qual realizou o estudo tinha 27 alunos.

5.2 Local de realização do estudo

Todas as etapas do estudo aconteceram em uma escola municipal da Grande São Paulo. As fases um e dois, que serão descritas posteriormente, aconteceram na sala dos professores da unidade, enquanto a fase quatro aconteceu em salas da escola nas quais havia

privacidade entre as professoras e mim (a Figura 1 indica os locais onde foi realizada a fase quatro para cada participante). Uma vez que todas as salas da escola possuem comunicação com o pátio, de onde advinha ruído alto, o estudo não pôde ser realizado em salas nas quais houvesse silêncio. A sala que foi utilizada em cada encontro foi definida de acordo com a disponibilidade de salas no momento do encontro, uma vez que a escola não disponibiliza sua reserva prévia. Não existe informação de onde as etapas três e cinco ocorreram, uma vez que as professoras puderam responder ao checklist em locais de sua escolha.

	Encontro 1	Encontro 2	Encontro 3	Encontro 4	Encontro 5	Encontro 6
P1	Sala de informática	Sala multiuso	Sala de Informática	Sala de informática	Sala de informática	Sala de informática
P2	Sala de informática	Sala de informática	Sala de Informática	Sala de informática	Sala dos professores	Sala de aula
P3	Sala de aula	Sala de informática	Sala de aula	Sala de informática	Sala de aula	Sala de recursos

Figura 1. Local de realização de cada encontro da fase quatro por participante.

5.3 Aspectos éticos

A preocupação com a ética esteve presente ao longo de toda a execução deste estudo:

As professoras foram convidadas durante reuniões na escola, sua participação na pesquisa foi voluntária e todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme a resolução CNS nº 466 de 12 de dezembro de 2012 do Ministério da Saúde (Apêndice A).

A seleção das professoras – dentre as que se inscreveram para participar – ocorreu por sorteio, garantindo que todas tivessem a mesma chance de ser inserida no estudo. Além disso, garanti que houvesse um momento em que aquelas que não foram sorteadas pudessem ter acesso ao menos a uma parte do conteúdo trabalhado nos encontros.

Ao final da coleta dos dados, houve a preocupação em devolver à comunidade escolar o conhecimento adquirido ao longo da elaboração do estudo, para que ela também pudesse se beneficiar dos resultados. Durante a reunião do conselho escolar referente ao primeiro

semestre de 2015 – da qual participaram todos os professores do período da manhã, coordenadora, diretora e vice-diretora – o corpo diretor cedeu 30 minutos para que eu fizesse uma apresentação. Neste tempo, falei sobre a importância de os professores planejarem a interação com os pais, buscando uma abordagem tão pouco aversiva quanto possível, e expliquei funcionalmente os efeitos de diferentes maneiras de se abordar os pais. Expliquei, também, a relevância de diretrizes comuns na escola sobre a comunicação com os pais, além da necessidade do suporte do corpo gestor às professoras. Enumerei os comportamentos descritos no checklist, explicando como a literatura aponta que suas emissões estão relacionadas a uma maior participação dos pais no ambiente escolar.

5.4 Instrumentos

Checklist de práticas adotadas na semana (Apêndice B):

O checklist consistia em uma folha cuja frente apresentava as instruções e as práticas a serem contadas e cujo verso possuía uma lista dos alunos da sala da professora participante, para que as professoras pudessem indicar quais práticas foram realizadas com cada aluno e, desta forma, avaliar se as educadoras buscam de maneiras diferentes os pais dos diferentes alunos. As listas com os nomes dos alunos foram fornecidas pela secretaria da escola no início do semestre letivo.

Este instrumento foi criado por mim e por minha orientadora, com base nas práticas descritas nos estudos de Epstein (1995), Hoover-Dempsey e colaboradores (2002) e Lewis e colaboradores (2011). Cada professor respondeu semanalmente a este instrumento, com o objetivo de se avaliar seu autorrelato a respeito da frequência de comportamentos de “comunicação com os pais”. No total, entreguei a cada professora vinte checklists ao longo do

semestre (um para cada semana letiva) e os números de checklists preenchidos retornados a mim variaram entre as participantes, estando descritos na seção de resultados.

5.5 Procedimento

Fase 1. **Contato e seleção dos professores.** O grupo de pesquisa de minha orientadora solicitou à equipe gestora da escola um tempo na última reunião do conselho do ano de 2014 (realizada em 15/12/14) para apresentar as pesquisas que seriam realizadas na escola durante o ano de 2015. Nesta reunião, estavam todos os professores do período da manhã (que atende o pré, o terceiro, o quarto e o quinto ano) e a equipe gestora, composta por coordenadora, diretora e vice-diretora da escola. Apresentei a pesquisa, informando que o público-alvo eram os professores de quarto e quinto ano, e o foco seria na comunicação entre a escola e as famílias dos alunos, descrevendo que o trabalho com eles aconteceria durante todo o primeiro semestre do ano seguinte e que seriam realizados trabalhos individuais com os professores participantes. Apresentei também quais seriam as demandas solicitadas aos educadores que participariam da pesquisa (preenchimento de checklists semanais ao longo do primeiro semestre e reuniões durante seis semanas, durante o HTPI). Professores e equipe gestora tiraram dúvidas sobre o trabalho.

Em uma consulta com a direção da escola, averigui se todos os docentes atuantes no quarto e no quinto ano do Ensino Fundamental I possuíam mais de cinco anos de experiência em sala de aula, critério este adotado para garantir que as professoras fossem experientes.

Na primeira reunião pedagógica de 2015, realizada no início de fevereiro, na qual estavam os mesmos participantes presentes na reunião anterior, além de professores recém-chegados à escola, retomei que realizaria a pesquisa naquele semestre e passei uma lista para que os interessados em participar colocassem seus nomes. Expliquei que haveria vaga para

três participantes e que a escolha seria feita via sorteio. Esclareci que os professores que não fossem sorteados poderiam participar de uma reunião comigo na qual seriam discutidas boas práticas de comunicação com os pais dos alunos. Nove professoras (de dez elegíveis) manifestaram interesse em participar do estudo. Além dessas, houve questionamento de professores de outros anos e professores especialistas quanto à possibilidade de participação.

Na mesma semana da reunião, retornei à escola e confirmei individualmente o interesse em participar do estudo. Todas manifestaram ainda ter interesse e, neste momento, P3 comentou “põe meu nome várias vezes!”, indicando grande interesse em participar do estudo. O sorteio das professoras que participariam do estudo foi feito utilizando-se o aplicativo de celular *SuperRaffle* para o sistema operacional *Android*, desenvolvido por Samuel Souza.

Fase 2. **Preparação para a avaliação e intervenção.** No mesmo dia em que foi realizado o sorteio das professoras participantes, abordei cada uma delas individualmente (no horário do intervalo ou da saída dos alunos) para comunicar que haviam sido sorteadas para participar do trabalho, bem como para entregar o TCLE e o primeiro checklist, além de um comunicado com as datas e os horários em que seriam realizados os encontros da etapa de intervenção ao longo do semestre. Expliquei para cada uma delas como deveria ser feito o preenchimento do checklist. No momento em que abordei a participante P2, ela exclamou “justo eu?”, em tom de reclamação. Confirmei mais uma vez seu interesse em participar do estudo e, dado que os encontros seriam realizados durante o HTPI, ela optou por se manter nele.

Fase 3. **Linha de base (L.B.).** Nesta etapa, as professoras responderam semanalmente ao checklist de práticas adotadas na semana. Cada participante teve um número diferente de

semanas em linha de base, a saber, duas para P1, quatro para P2 e 12 para P3. O tempo de duração da linha de base de cada participante foi calculado levando-se em conta o calendário escolar de 2015 (número de semanas de aula no semestre e feriados) e um compromisso pessoal meu, em função do qual precisei me manter afastada da escola por duas semanas. Inicialmente, previa-se uma linha de base de cinco semanas para P2, mas optei por antecipar o início de sua intervenção por avaliar que ela estava demonstrando sinais de desistência na participação do estudo com o passar das semanas de linha de base.

Neste período, não havia horário programado para os meus encontros com as participantes, mas eram realizados encontros semanais breves para entrega do checklist da semana seguinte e coleta do checklist preenchido da semana anterior. Apesar da cobrança semanal dos checklist preenchidos, as participantes, em diversas ocasiões, pediam para entregá-los na semana seguinte, alegando que não estavam com eles naquele dia ou momento. Com o objetivo de evitar aversividade, optei por flexibilizar a entrega destes documentos. Durante estes encontros, eventualmente as participantes me abordavam para tirar dúvidas sobre o estudo, comentar sobre o relacionamento delas com os pais de seus alunos ou sobre como percebiam os eventos que aconteciam na escola. Procurei manter uma postura de receptividade e abertura quando as docentes me procuravam, com o objetivo de mantê-las engajadas na participação do estudo, além de formar vínculo. Nas semanas em que as participantes estavam ausentes, deixou-se o checklist da semana seguinte no armário delas na sala dos professores, com um recado indicando que aquele checklist seria recolhido na semana seguinte e que, naquele momento, poderia ser entregue o checklist referente à semana anterior.

Fase 4. **Intervenção.** Esta etapa consistiu em encontros semanais individuais de até uma hora de duração ao longo de seis semanas. Durante esta fase, as participantes seguiram preenchendo os checklists. O tempo de duração de cada encontro variou de acordo com a disponibilidade de tempo manifestada pelas professoras no momento do encontro e do tempo necessário para percorrer todos os tópicos previstos para cada dia. O tempo de duração de cada encontro está descrito na Tabela 1.

Tabela 1. *Tempo de duração de cada encontro, em minutos e segundos, por participante*

	Encontro 1	Encontro 2	Encontro 3	Encontro 4	Encontro 5	Encontro 6
P1	47:17	54:26	39:42	25:16	50:43	32:03
P2	33:36	30:25	25:31	39:27	26:17	22:18
P3	31:02	45:02	30:54	50:38	28:07	28:47

Os encontros ocorreram em um dos HTPIs das professoras nos locais descritos na Figura 1. No horário previsto, eu encontrava a professora na sala dos professores e comunicava em qual sala a estava esperando. Após alguns minutos, a professora se dirigia ao local combinado e o encontro era iniciado. Quando os alunos das participantes estavam em aula de Educação Física, existia a possibilidade de o encontro ser realizado na sala de aula da professora. Quando isso acontecia, a participante e eu combinávamos em encontros informais na sala dos professores que eu iria direto para sua sala no horário marcado.

Os encontros foram planejados com a especificação de seus objetivos principais e das atividades principais a serem realizadas em cada um deles. Eu busquei utilizar uma linguagem informal durante a realização dos encontros, com o objetivo de criar proximidade com as professoras, assim como facilitar a assimilação dos conceitos. Os encontros foram gravados por meio dos aplicativos *Easy Voice Recorder* para *Android*, desenvolvido por Digipom Produtividade ou *QuickVoice®* para *iOS*, desenvolvido por nFinity Inc. As professoras autorizaram as gravações, as quais foram transcritas para posterior análise minha. A realização

das transcrições após os encontros permitiu interações mais naturais durante as conversas com as professoras, sem que houvesse perda no registro do conteúdo discutido. A análise do conteúdo contribuiu para a descrição dos resultados e para o levantamento de hipóteses sobre eles, em seções posteriores deste trabalho.

Abaixo está descrito o planejamento proposto para cada semana de encontro. Além dos objetivos específicos, buscava-se, no início de cada encontro, compreender com a professora como fora a semana anterior.

Semana 1:

Objetivos do encontro:

a) Apresentação do cronograma da intervenção, especificando datas e conteúdos das semanas seguintes, conforme descrito na Tabela 2.

Tabela 2. *Objetivos de cada semana de intervenção*

Semana	Objetivos
1	Expectativas sobre a intervenção
2	Observação do comportamento e o que o influencia
3	Conceitos da Análise do Comportamento Relação professor-aluno e professor-família
4	Ensino de análise funcional
5	Desenvolvimento de plano de ação
6	Conversa sobre plano de ação Avaliação da intervenção

b) Identificação das expectativas das professoras referentes à intervenção e compreensão da percepção delas sobre a relação pais-escola:

- Pedir à professora que escreva suas expectativas em relação à intervenção.

Ler junto com ela e descrever quais delas pretende atingir com a intervenção e quais não estão em seu escopo. Esclarecer que questões práticas trazidas serão analisadas nos últimos dois encontros, uma vez que é necessário o trabalho com conceitos que servem como pré-requisitos para a realização das análises de situações cotidianas.

- Pedir à professora que descreva sua compreensão sobre como se dá a interação entre os pais e a escola, como compreende o papel de cada membro dessa díade e quais procedimentos utiliza com o objetivo de se comunicar com os pais dos alunos, avaliando a efetividade desses procedimentos.

- c) Formação de vínculo entre a professora e mim.

Semana 2:

Objetivos do encontro:

- a) Treino de observação de comportamento:

- Apresentar um vídeo com trechos de sala de aula retirados do filme “Uma professora muito maluquinha” e da novela “Carrossel”. O primeiro trecho escolhido do filme mostra uma situação de confusão entre os alunos na sala de aula, em que a professora aproveita a discussão para propor uma atividade acadêmica, que transcorre de maneira bem-sucedida. O segundo trecho do filme, mostra a professora escrevendo na lousa uma instrução e apenas uma aluna a seguindo e sendo recompensada por fazê-la. O último trecho mostrado, da novela, mostra alunos ofendendo outros alunos durante a aula e a professora reagindo a estas agressões de diferentes maneiras. No total, são 4 minutos e 38 segundos de filme.

- Pedir à professora que descreva o que está vendo e modelar descrição objetiva utilizando consequências verbais.

- b) Discussão sobre as variáveis que influenciam o comportamento:

- Pedir à professora que descreva a forma como entende os comportamentos das crianças e o que os influencia. Pedir exemplos.

- Apresentar material gráfico criado por mim indicando as variáveis que influenciam o comportamento das crianças dentro da escola (atenção de pares, antecedentes, esquiva, fuga, fatores multiculturais, variáveis individuais, atenção do professor, importância social, consequências sensoriais e reforçadores) e discutir sobre elas. Comparar os elementos apresentados neste momento com a percepção inicial da professora.

- Analisar os comportamentos demonstrados no vídeo de acordo com o que foi discutido durante o encontro.

Semana 3:

Objetivos do encontro

- a) Apresentação verbal dos conceitos de punição, reforço e extinção e discussão sobre o efeito de diferentes estímulos sobre o comportamento.

- b) Exploração de como a relação dos professores com os alunos em sala de aula influencia o relacionamento daqueles com as famílias destes e como o relacionamento dos educadores com os pais influencia a relação professor-aluno em sala de aula:

- Pedir para a professora trazer exemplos de situações que vive em sala de aula e identificar o efeito de seus comportamentos sobre os comportamentos dos alunos, discutindo qual tipo de relação está em vigor.

- Explorar como a relação dos professores com o aluno em sala de aula influencia o relacionamento daqueles com as famílias dos estudantes.

- Observar as situações descritas no momento anterior e analisar como a forma com que a relação professor-aluno se desenvolveu em sala de aula afeta o

relacionamento dos professores com os pais dos alunos em questão.

Semana 4:

Objetivos do encontro

a) Ensino da identificação de antecedentes e consequências das respostas de alunos e pais com o objetivo de compreender e identificar melhores formas de ação diante dos acontecimentos cotidianos:

- Pedir para a professora descrever exemplos de situações vivenciadas com os pais.

- Ajudar a professora a identificar antecedentes e consequências dos comportamentos descritos.

- Analisar, em conjunto com a professora, os efeitos que cada consequência teve sobre o comportamento em questão.

Semana 5:

Objetivos do encontro

a) Discussão e incentivo de comportamentos da professora que possam promover a melhora no relacionamento com os pais de seus alunos:

- Pedir à professora que descreva comportamentos que acredita serem interessantes para melhorar a comunicação com os pais dos alunos. Comparar as respostas dadas neste momento às respostas dadas no início da intervenção e às descritas na literatura.

- Analisar as propostas funcionalmente e discutir a viabilidade de aplicação, em sua sala de aula, das alternativas propostas na literatura.

- Pedir à professora que dê um exemplo de uma família com a qual ela tenha dificuldade de estabelecer contato e busque avaliar de que forma ela poderia melhorar

a comunicação com esta família, tendo por base o que foi discutido até este momento da intervenção.

b) Pedido de realização de tarefa a ser entregue na semana seguinte: solicitar à professora que desenvolva um plano de ação a ser utilizado com os pais de algum aluno específico da sala de aula em que trabalha com o objetivo de ampliar seu contato com eles.

Semana 6:

Objetivos do encontro

a) Discussão sobre o plano de ação desenvolvido pela professora:

- Solicitar à professora que apresente o plano de ação pensado ao longo da semana. Caso ela não tenha criado nenhum, deverá elaborar um neste momento.

- Fazer, junto com a professora, uma análise funcional dos comportamentos envolvidos na estratégia.

b) Revisão dos pontos trabalhados:

- Retomar os conceitos trabalhados na intervenção por meio da revisão do material utilizado ao longo das semanas.

c) Avaliação da intervenção:

- Fazer as seguintes perguntas para a professora responder oralmente:

- De que forma você acredita que a participação nesses encontros a ajudou ou a ajudará a se comunicar com os pais dos alunos?

- Você nota mudança na sua relação com seus alunos ou com os pais deles, desde o início deste trabalho?

- Em que medida você acredita que as habilidades aprendidas ao longo desses encontros serão úteis em seu cotidiano?

- Você atingiu os objetivos que desejava com a participação nesses encontros?
- Você recomendaria aos seus colegas a participação em encontros como estes?
- O que você mudaria nestes encontros?

Fase 5. **Follow-up:** Os dados continuaram a ser coletados por meio dos checklists até o término do semestre letivo. As professoras não participaram mais de reuniões semanais comigo, mas nos encontrávamos semanalmente para coleta de um checklist preenchido e entrega de um novo. Durante estes encontros, eventualmente as participantes relatavam como estava a rotina na escola e como estava o trabalho com sua sala de aula.

Fase 6. **Devolutiva de dados para a escola e palestra para os professores:** Esta etapa do trabalho teve como objetivo fornecer à escola dados obtidos durante a realização do estudo na escola, com a proposta de ajudá-la a desenvolver melhores práticas relativas ao relacionamento entre a escola e os pais. Outro objetivo desta etapa foi o de discutir com as professoras que manifestaram interesse em participar da pesquisa, mas que não foram sorteadas, boas práticas para melhorar o relacionamento com os pais dos alunos.

Em decorrência da ausência de horários nos quais fosse possível reunir todas as professoras interessadas no estudo, nem todos os professores com quem tive contato ao longo de minha estadia na escola, esta fase do trabalho aconteceu na reunião de planejamento do semestre seguinte à coleta de dados (no final do mês de julho de 2015), reunião da qual participaram todos os professores que lecionam no período da manhã (estando inclusos os professores de quarto e quinto ano), assim como o corpo gestor da escola.

Nesta reunião, destaquei aspectos da instituição de ensino que dificultam a aproximação, pelos pais, da escola: a falta de uma política escolar sobre o tema, falta de recursos para agir de maneira a valorizar o adequado (os professores só têm autorização para utilizar a máquina de xerox e o telefone, por exemplo, em situações específicas), dificuldade em manejo comportamental por parte dos professores, uso excessivo de controle aversivo e excesso de burocracia. Também descrevi sugestões de ações que a escola pode tomar para melhorar essa relação: criar canais institucionalizados de troca de boas práticas entre professores, utilizar ainda mais o horário de saída das crianças para conversar com responsáveis, aumentar o olhar para as atividades que já são realizadas com as crianças e que podem funcionar também para aproximar os pais da escola e utilizar os HTPIs para reuniões entre professores e pais dos alunos individualmente.

Nesta reunião, também apresentei o conceito de análise funcional para os presentes, assim como os efeitos colaterais relacionados à utilização de controle aversivo. Por fim, enumerei as práticas que a literatura descreve como potenciais promotoras de melhor comunicação entre a escola e os pais dos alunos.

A Figura 2 ilustra o cronograma de participação no estudo para cada professora ao longo do semestre letivo, estando representadas as fases do estudo nas quais cada participante se encontrava a cada semana. Apesar do planejamento inicial de que os encontros de intervenção ocorreriam uma vez por semana ao longo de seis semanas consecutivas, para as participantes P1 e P2 não foi possível seguir este planejamento. Devido a um feriado, não foi possível encontrar horário para o encontro com P1 na semana 7, tendo sido realizados dois encontros na semana 8 (um no início e outro no final da semana). Para

P2, o mesmo feriado impossibilitou a realização do encontro na semana 7. Nas semanas 9 e 10, eu não pude me deslocar até a escola e, na semana 13, a professora faltou no dia agendado para o encontro. Desta forma, a participante P2 passou dez semanas do estudo em etapa de Intervenção. A participação de P3 se deu conforme o cronograma inicial.

Figura 2. Cronograma de participação no estudo.

6. Resultados e discussão

Durante a intervenção desenvolvida neste trabalho, obtive dados relevantes não apenas para responder à pergunta de pesquisa proposta no estudo, mas também para ampliar a compreensão do fenômeno da comunicação entre a escola e os pais dos alunos. Desta forma, nesta seção, estão separados em tópicos os dados que permitem responder à pergunta de pesquisa, mas também dados adicionais obtidos ao longo da coleta de dados.

6.1 Visão geral dos resultados das participantes

A Figura 3 ilustra o registro cumulativo do número de práticas autodeclaradas por cada participante ao longo das 20 semanas de estudo. É possível verificar que não parece haver correlação entre a participação do estudo e o número de práticas em que cada professora relatou se engajar em cada semana, uma vez que o resultado de cada participante variou de maneira diferente ao longo do semestre.

Figura 3. Número de práticas autodeclaradas por cada participante ao longo do estudo.

Uma análise mais detalhada dos dados de cada participante será feita adiante.

6.2 Participante P1

6.2.1 Dados referentes à pergunta de pesquisa

A Figura 4 mostra o número de práticas de “comunicação com os pais” que P1 relatou ter realizado a cada semana do estudo. A participante me entregou preenchidos 19 dos 20

checklists a ela solicitados. Ela passou pela intervenção entre as semanas 3 e 8 do estudo.

Figura 4. Número de práticas que P1 relatou ter executado em cada semana. O * indica as semanas em que o checklist não foi devolvido preenchido.

Na Figura 4, é possível verificar que a participante relatou ter se engajado em um maior número de comportamentos na semana 13, na qual reportou 20 comportamentos, enquanto as semanas em que se engajou em menos práticas foram as semanas 7, 19 e 20, nas quais relatou não ter realizado nenhum dos comportamentos mencionados. A análise do gráfico indica que houve oscilação no número de práticas relatadas durante o estudo, mas esta oscilação não parece estar relacionada exclusivamente com a participação nos encontros comigo. Houve aumento das práticas nas semanas posteriores ao término dos encontros, seguido de queda nas últimas semanas do semestre.

Durante a realização das reuniões individuais com esta participante, ela relatou verbalmente ter se engajado em mais práticas do que ela indicou nos checklists. No primeiro

encontro, na semana 3 do estudo, ocorreu o seguinte diálogo:

Pesquisadora (Pe): — Está tranquilo de preencher?

P1: — Está. Tem algumas coisas assim que eu não tenho uma certeza.

Pe: — Então vamos lá. Por exemplo?

P1: — Por exemplo essas providências com os pais. Eu costumo falar muito na porta, então eu não consigo quantificar isso.

Pe: — Tá, entendi.

P1: — Porque chegou, aí normalmente “foi legal, está tranquilo, ele está fazendo, o caderno está caprichado...” você sempre dá esse retorno, e esse retorno é na porta.

Pe: — E esse retorno, ele normalmente é relacionado a atividades do tipo caderno, comportamento também?

P1: — Comportamento também. Tudo, tudo que envolve. Se está com alguma dificuldade, se não está fazendo, muitas vezes eu peço para entrar e sento, mostro “ó pai, aqui está falhando, aqui não tá” mas tudo na porta, uma coisa rápida. Eu acho assim, eu tive dificuldade pra quantificar isso.

Pe: — Para contar por exemplo quantos alunos foram na hora da saída?

P1: — Isso.

Pe: — Quando for assim, talvez você possa escrever uma observação, por exemplo... “Falei com muitos pais hoje.”. Sabe? Alguma coisa assim. Alguma coisa só para mostrar que

teve mais contatos do que está aqui, mas que por causa da dinâmica do dia não dá para quantificar.

P1: — É uma coisa difícil para você transformar em números. Para mim está difícil.

Pe: — Não tem problema. Quando for assim então você anota essa observação porque aí eu sei que, por exemplo, aconteceu mais desse, mas que como foi no horário da saída...

P1: — É uma coisa rápida na verdade...

Pe: — Não chega a ser planejada nem estruturada né.

P1: — Ah, não.

Pe: — Não tem problema.

P1: — Aconteceu no dia então você já chama o pai e já fala: está acontecendo isso, isso, isso e preciso de uma providência.

Pe: — Tá bom, é bom saber. Aí você já faz um asterisco e aí eu já sei que o asterisco é que teve um número que não deu para contar.

Nas semanas seguintes após esta conversa, P1 passou a escrever em seus checklists observações sobre práticas realizadas e que não conseguiu quantificar. Além disso, passou também a utilizar o checklist para escrever comentários sobre sua percepção a respeito do seu relacionamento com os responsáveis dos alunos, conforme descrito abaixo.

Na semana 5, sinalizou ao lado do item oito (“Ao encontrar um responsável, destaquei aspectos positivos do seu filho na escola”) e escreveu: “Sempre durante a entrega dos alunos nos horários de saída procuro fazer comentários”. Na semana 6, ao lado do item 14 (“Ao encontrar um pai, contei para ele sobre as atividades que estão acontecendo em sala”), escreveu: “Sempre que existe um tempo é conversado com os responsáveis sobre tudo que acontece na sala”. Na semana 7, escreveu no item 16 (“outros – descrever”): “Semana corrida

com lembrancinhas de Páscoa”. Na semana 8, escreveu no verso do checklist: “Conversa na porta da sala com pais e responsáveis sobre comportamento e conteúdo”. Na semana 12, por sua vez, redigiu também ao lado do item 16: “Difícilmente os pais dos alunos que precisam acompanhar mais seus filhos se fazem presente de alguma maneira, independente das solicitações”. Na semana 14, também no item 16, escreveu: “Quando os pais não participam da vida escolar do filho, dificilmente conversas mudam esta realidade. Parece que quanto mais você fala com estes pais, menos interesse eles demonstram”. Os comentários dela, além de registrarem comportamentos que não conseguiu quantificar no checklist, parecem ter a função de se queixar sobre o pouco efeito que percebe no comportamento dos pais quando ela realiza algum dos comportamentos-alvo. Uma hipótese possível é que essas queixas tenham função de mando disfarçado, cujo reforçador seria que eu propusesse alguma solução diferente das que já tinham sido apresentadas até o momento.

Tanto o comentário da professora durante a realização do primeiro encontro, quanto as observações presentes nos questionários das semanas 5, 6 e 8 indicam que nem todas as práticas realizadas por ela estão quantificadas no checklist, diminuindo a confiabilidade do instrumento para analisar as práticas realizadas ao longo do período de coleta de dados, ao menos no caso desta participante. Essa discrepância entre relatos pode ter ocorrido por características do checklist, que dificultam a quantificação de alguns comportamentos ou pelo maior custo de resposta envolvido em anotar as respostas, em relação a descrevê-las verbalmente, uma vez que, quanto maior o custo da resposta, menor a probabilidade de que ela seja emitida (Catania, 1999).

Além da evolução do uso de cada prática ao longo das semanas, é possível também analisar se P1 apresentou preferência pelo uso de alguma ou algumas práticas ao longo do

semestre. A Figura 5 ilustra o número total de vezes em que P1 relatou utilizar cada prática durante o semestre.

Figura 5. Número de vezes em que P1 se engajou em cada prática ao longo do semestre.

Analisando-se a Figura 5, é possível verificar que as práticas mais utilizadas pela participante foram a 7 (“Ao encontrar um responsável, contei para ele sobre dificuldades que tenho enfrentado com seu filho na escola”), a 9 (“Em sala de aula, pedi para as crianças relatarem acontecimentos ocorridos na escola para seus responsáveis”), a 11 (“Pedi aos alunos que mostrassem uma atividade aos seus responsáveis para que pudessem comenta-la ou revisa-la”), a 8 (“Ao encontrar um responsável, destaquei aspectos positivos do seu filho na escola”), a 14 (“Ao encontrar um pai, contei para ele sobre as atividades que estão acontecendo em sala”) e a 2 (“Enviei bilhete aos responsáveis sobre problemas que ocorreram com seu filho na escola”). Vale retomar que as práticas 7, 8 e 14, que se referem a comportamentos realizados ao se encontrar com um responsável de maneira não planejada, estão sub-representadas, de acordo com o que está descrito anteriormente. Estes dados indicam que práticas que não requerem planejamento prévio – ou seja, realizadas no encontro

casual com um responsável, ou durante a aula – foram mais utilizadas pela professora, assim como o envio de comunicados para casa com o objetivo de informar problemas que ocorreram com o aluno na escola. Mais uma vez, o custo de resposta pode ter sido responsável pela predileção de umas sobre as outras, uma vez que as práticas que não envolvem preparação foram as mais relatadas.

A prática mais utilizada por esta professora é a de contar aos pais sobre dificuldades enfrentadas com seu filho. Este fato pode estar relacionado ao popular uso da coerção em nossa cultura como forma de controle de comportamento (Sidman, 1989/1995). Durante conversas não registradas na sala de aula, esta participante emitiu falas sugerindo que comportamentos disruptivos devem ser corrigidos, enquanto comportamentos desejados devem ocorrer naturalmente. Uma vez que a coerção costuma atingir resultados no curto prazo (Sidman, 1989/1995), é possível inferir que o comportamento desta professora poderia estar sendo controlado pelo rápido – ainda que pouco duradouro – efeito que comunicar (ou ameaçar comunicar) comportamentos negativos aos pais possa ter sobre o comportamento dos alunos. Ainda que os efeitos colaterais do uso da coerção tenham sido abordados ao longo da intervenção, não se notou alteração expressiva no uso de práticas coercitivas após a participação no estudo. Outra possibilidade de análise para a alta frequência de emissão deste comportamento ao longo das semanas é que, assim como relatar as dificuldades para mim, o relato das dificuldades para os pais pode ter função de mando disfarçado, de um pedido para que os pais promovam alteração no comportamento da criança na sala de aula. Diferentes falas desta professora indicam que ela atribui aos pais a responsabilidade pelo “bom” ou “mau” comportamento das crianças, de forma que é possível levantar a hipótese de que, ao comunicá-los sobre os comportamentos-problema, ela está delegando a eles a

responsabilidade de solucionar estas questões.

A participante P1 utilizou, em apenas algumas das semanas, o verso do checklist para sinalizar os alunos cujos pais contatou. Das 190 práticas reportadas nos checklists ao longo do semestre, P1 descreveu com quais responsáveis ela se comunicou em apenas 18 casos, escrevendo ao lado do nome do aluno qual foi a forma de contato com cada pai (e não sinalizando qual prática fora utilizada de acordo com a numeração do checklist, conforme solicitado nas instruções do instrumento). As descrições utilizadas pela professora não permitem avaliar qual a função da comunicação realizada com os pais (se tinha a função de atentar para um comportamento positivo ou negativo, por exemplo).

A Figura 6 indica quantas vezes o responsável por cada aluno foi contatado por P1 ao longo do semestre. O número do aluno foi dado de acordo com sua numeração na lista de chamada da escola.

Figura 6. Número de contatos que P1 realizou com os responsáveis de cada aluno ao longo do estudo.

Apesar de os dados não representarem a totalidade das práticas relatadas pela professora, é possível perceber que os pais dos alunos da sala não são acessados com a

mesma frequência. Apenas nove dos 29 alunos de P1 tiveram seus responsáveis contatados, sendo que dois deles concentram oito das 18 práticas descritas. Não foi possível perceber diferença na proporção de meninos e meninas que motivaram o contato com os pais: quatro das crianças eram do gênero masculino e cinco do feminino. Uma vez que, no estudo, não coletamos características dos alunos individualmente e a professora não relatou dificuldades específicas com nenhum deles, não tenho dados que permitam discutir o que motivou a diferença na frequência de contato com os familiares deste grupo de alunos.

Ao longo do semestre, tanto durante os encontros programados quanto durante encontros pontuais na sala dos professores, esta participante mencionou “estar corrida” (sic) ou sobrecarregada. A reunião de pais, a entrega de material, o Dia das Mães e a Páscoa foram eventos que ela mencionou como responsáveis por aumentar sua carga de trabalho. A Figura 7 mostra a progressão de práticas de P1 a cada semana, informando eventos que ocorreram em cada uma delas. Com exceção da Festa Junina, em que os responsáveis eram convidados para ir à escola em um sábado, nenhum dos outros eventos envolvia a participação dos pais na escola.

Figura 7. Número de práticas relatadas por P1 e eventos que aconteceram na escola em cada semana.

Parece haver uma relação entre eventos na escola e número de práticas realizadas. No geral, nas semanas nas quais houve eventos na escola, o número de práticas realizadas na

semana foi menor do que quando não havia eventos extraordinários. A preparação para o conselho de classes, que pareceu não ter relação com o número de práticas, consiste em uma exceção.

A partir da décima quinta semana, o número de práticas relatadas foi baixo, em comparação com as outras semanas do semestre. Porém, os eventos extraordinários não parecem ser suficientes para explicar esta queda.

Apesar de os eventos na escola não serem uma variável que, sozinhas, podem explicar a oscilação do comportamento de P1 ao longo das semanas, parece ser uma variável importante para compreender o fenômeno. Levanta-se a hipótese de que estes eventos demandam tempo da professora, sendo uma atividade concorrente aos comportamentos investigados no presente trabalho. Uma vez que as atividades referentes a estes eventos (por exemplo, confecção de material para a Páscoa ou correção de provas) são cobradas diretamente pelos alunos e pelo corpo gestor da escola, além de terem datas de entrega bem determinadas, a comunicação com os pais acaba ficando em segundo plano.

Das três professoras que fizeram parte deste estudo, os dados desta participante obtidos por meio do autorrelato nos checklists são os que permitem maior compreensão da variação de comportamentos ao longo do semestre, ainda que eles possam não representar a totalidade dos comportamentos emitidos por esta professora. Além dos resultados obtidos com os checklists, os relatos feitos por ela ao longo do semestre permitem levantar hipóteses importantes para a compreensão dos comportamentos da classe “comunicação com os pais”.

Esta participante emitiu comportamentos ao longo do semestre que permitem inferir que ela estava engajada no estudo. Procurava-me espontaneamente para entregar os checklists, dedicava integralmente o HTPI combinado comigo para a realização dos encontros

(com exceção do encontro 4, o qual pediu que fosse mais curto) e, ao me encontrar, contava sobre como estava sua sala e alguns alunos sobre os quais conversamos em maior detalhe.

6.2.2 Dados adicionais

No momento de avaliação de sua participação nos encontros, esta professora destacou como principal ganho a melhora na sua habilidade de auto-observar seus comportamentos. Salientou, também, a importância da formação continuada para a manutenção de uma postura reflexiva constante:

Pe: — (...) de que forma você acredita que a participação nesses encontros ajudou você ou vai te ajudar a se comunicar com os pais dos alunos?

P1: — Uma reflexão. Como você falou, uma autoavaliação de comportamento, mesmo. Acho que isso ajuda bastante. É, em atitudes, quando você vai fazer alguma coisa, você meio que breca às vezes, fala meio que “opa”. Então sabe aquela coisa de meio que eu posso estar errando fazendo isso, que muitas vezes você não percebe. Sabe, você faz tão impulsivamente na tentativa de melhorar o ambiente, que muitas vezes você não percebe que você tá errando e grave, naquele sentido do que você está fazendo. Então quando existe a conversa, por isso que eu falo, tinha que ser contínuo até mesmo quando eu vou pra formação. Quando a gente tem formação direto, porque de alguns anos tem que ter curso de formação direto, parece que a sua reflexão fica muito mais atenta ao “eu posso estar errando aqui, pera aí” então você acaba engolindo alguma coisa que você ia fazer, e não faz, porque você analisa e fala “não, isso vai ser negativo”.

Pe: — Legal.

P1: — Então nesse ponto eu acho que toda a reflexão ou formação que seja, só que contínua, porque não adianta, se perde porque todo esse tempo que a gente tá trabalhando,

se eu falar pra você que eu vou ter isso daqui a dois, três anos eu não sei. Porque você se envolve na sala e você vai perdendo um pouco isso, e é coisa que o encontro constante, que a formação constante desperta em você. Parece que uma anteninha funcionado.

Pe: — Você fica ligado nisso que na rotina acaba se perdendo né.

P1: — Na rotina se perde. Com certeza se você não tem, agora faz o que, dois anos que eu estou sem formação nenhuma pela prefeitura, de cursos, tem muita coisa que se perde, porque quando você vai pro encontro, todo mundo fala “ah, é chato esses encontros”, e às vezes é mesmo, mas alguma coisa sempre você traz a mais na sua bagagem de “eu fiz isso e não deu certo realmente”. Coisa que eu não deveria ter feito, e você não faz essa reflexão se você não tá ali, sozinho.

Sua descrição sobre os ganhos de habilidades de auto-observação parece incluir também suas habilidades em avaliar o efeito que seus comportamentos têm sobre seu ambiente. Estas habilidades foram bastante trabalhadas ao longo dos encontros, como parte do desenvolvimento do comportamento de avaliar funcionalmente seus próprios comportamentos. Apesar de não ter sido avaliada a aprendizagem da participante sobre este conceito, falas como esta indicam que pode ter havido aprendizagem.

6.3 Participante P2

6.3.1 Dados referentes à pergunta de pesquisa

A participante P2 devolveu preenchidos 17 dos 20 checklists que foram entregues a ela ao longo das 20 semanas de coleta de dados. Ela participou da intervenção nas semanas 5, 6, 8, 11, 12 e 14 do estudo. A Figura 8 indica o número de vezes que ela relatou ter realizado cada uma das práticas ao longo do estudo.

Figura 8. Número de práticas que P2 relatou ter executado em cada semana. O * indica as semanas em que o checklist não foi devolvido preenchido.

Na Figura 8, é possível ver que em apenas duas semanas ela relatou ter realizado ações de comunicação com os responsáveis por seus alunos. Na primeira semana, relatou ter realizado a prática 12 (“Enviei para os responsáveis informações sobre regras da escola e comportamentos esperados”) 28 vezes, o que corresponde à quase totalidade dos alunos de sua sala. As professoras participantes da pesquisa relataram que é uma prática obrigatória da escola enviar aos pais um comunicado descrevendo as regras da escola –dado este que indica que as outras participantes não descreveram em seus checklists o envio deste comunicado.

Além desta prática obrigatória, P2 relatou ter se engajado em apenas outros dois comportamentos ao longo do semestre, uma vez cada. Na primeira semana, relatou ter solicitado aos alunos que mostrassem uma atividade aos seus responsáveis para que pudessem comentá-la ou revisá-la e, na terceira semana, afirmou ter pedido para a diretora ligar para um pai (assinalou o item 16 e descreveu este comportamento). Em ambas as vezes

que relatou ter realizado algum dos comportamentos descritos no checklist, P2 relatou qual foi o aluno com cujos pais se comunicou: na primeira semana, sinalizou o aluno 18 de sua sala e, na terceira, o aluno 29. Apesar de ambas as situações terem ocorrido com alunos do sexo masculino, o baixo número de crianças mencionadas não permite concluir se há diferença na frequência com que aborda os pais de meninos e os de meninas.

Assim como aconteceu com P1, relatos verbais de práticas feitos durante os encontros com P2 foram incompatíveis com as práticas relatadas por ela por meio do checklist. Durante o encontro 5, quando estávamos lendo o checklist, P2 descreveu práticas que, segundo ela, realiza no cotidiano, algumas das quais correspondem a itens do checklist que foram indicados como não praticados por ela ao longo das semanas. Ocorreu o seguinte diálogo:

Pe: — Sabe o que que eu percebo? Que você faz várias das práticas que estão aqui, mas você nem se dá conta de que elas têm, como efeito, trazer esses pais mais pra perto. Porque muitas vezes quando você me conta, você coloca às vezes como objetivo de desenvolver a parte acadêmica, por exemplo, a leitura ou a matemática, que também acaba tendo como efeito de aproximar...

P2: — Eu acho que... Eu me sinto, vou te dizer no português mesmo. Eu me sinto uma professora ótima. E eu vejo que as mães gostam muito do que eu faço com eles.

(...)

Pe: — Quando eu vejo os teus (checklists), o que você preenche a maioria vem com 0, ou com números de poucas práticas, mas quando você me conta, você conta tantas iniciativas...

P2: — Porque... eu...

Pe: — É como se você não tivesse a percepção de que o que você faz...

P2: — Que eu faço tudo o que tá ali né, é isso, né?

Pe: — Isso. Como se a sua observação é... Como você faz a maioria dessas coisas, por exemplo, você fez isso aqui que super aproxima a mãe da realidade da escola, mas você fez com o objetivo da leitura. Então quando você tá ali escrevendo, como você não fez isso com o único e exclusivo objetivo de trazer essa mãe mais pra perto, é como se não tivesse essa função também. Mas tem. Então parece que você traz os pais pra perto, quase que sem perceber? Ou quase assim... você atira onde vê, e acerta onde não vê também. E acho que é legal a gente estar conversando sobre isso, pra você ganhar consciência de que não é de graça, não é à toa que você recebe esses elogios que esses pais vêm até você dizer que gostam, ou te procuram, ou que a tua reunião tem um número grande de pessoas e de pais... São iniciativas, são comportamentos seus, que provocam com que esses pais se sintam confortáveis o suficiente pra te procurar e que você consiga ter o alcance a ponto de, por exemplo, nos momentos em que eu perguntei se tinha alguma família que esse ano estava te dando trabalho em relação à isso, que estava difícil de atingir, você não conseguiu me trazer nenhum exemplo muito grande. (...) é uma sala que você tem conseguido estar perto das famílias, e isso não é de graça... Não é que deu sorte. São comportamentos teus, quer dizer, muitos desses pais estarem fazendo o que eles estão fazendo, tudo aquilo que a gente tem visto de como você dá consequência para o comportamento desses pais, como você dá oportunidades pra que eles estejam próximos, é isso... Não é do além. Você tem uma responsabilidade muito grande sobre isso que está acontecendo... Ainda mais se ano após ano isso continua acontecendo, e isso vai te dando essa noção de que é uma coisa tua, é porque é mesmo. Não é que você deu sorte de todos os anos você ter pais que estão legais... Tem uma consistência aí... A gente tá vendo que parece que é um padrão, e se é um padrão é

porque algo tá repetindo, e tem chance de ser o seu comportamento como professora em trazer esses pais pra perto.

Ao final desse encontro, quando solicitei o checklist referente à semana anterior, ela pediu para me entregar posteriormente, pois pensaria melhor nele. Consenti que ela o fizesse, mas, na semana seguinte, entregou-me o questionário com todas as questões novamente assinaladas como zero. Além do aparente repertório pequeno de auto-observação e descrição, outro elemento que permite inferir a baixa confiabilidade dos dados relatados por P2 é o fato de, em diversas ocasiões, ela ter preenchido na minha frente o checklist que deveria entregar, mesmo que eu pedisse para ela trazê-lo já preenchido. Hipóteses possíveis para esse comportamento são o custo de resposta envolvido no preenchimento do instrumento e o número grande de atividades a fazer durante seu cotidiano escolar, concorrendo com o preenchimento do checklist.

Uma prática em especial foi relatada em diversos encontros por P2, mas, em nenhum momento, apareceu em seus checklists: a prática “Enviei bilhete aos responsáveis com informações positivas sobre o aluno”. Durante um dos encontros, aconteceu o seguinte diálogo:

P2: —Adoro colocar dedicatória no caderno de quem é bom aluno (...). Escrevo “seu caderno está muito caprichoso, continue assim. Parabéns!”.

Pe: — Que resultado você percebe quando faz esse tipo de bilhete?

P2: — Que a mãe adora, a mãe olha assim...

Pe: — O que acontece quando a mãe adora que você colocou um bilhetinho assim?
Será que muda alguma coisa em casa?

P2: — Muda. Acho que muda também. Acho que dá um beijo, começa a incentivar

também. A gente gosta de elogio, quem não gosta de motivação e elogio?

Uma possível explicação para esta prática não estar relatada nos checklists é que esta professora costuma escrever bilhetes elogiosos destinados às crianças, e não a seus pais. Apesar de compreender que eles afetam o comportamento dos pais também, o item no checklist enfatiza o envio de bilhetes diretamente aos responsáveis. Outras hipóteses possíveis para compreender o porquê de ela não relatar estes comportamentos no checklist são o custo de resposta de quantificar estas práticas e o fato supracitado de ela preencher os documentos apenas na hora de me devolver, sem atentar para quais itens realizara ou não naquela semana.

Algumas falas de P2 durante os encontros permitem levantar a hipótese de que a função de se comunicar com os pais das crianças de sua sala — ao menos de maneira deliberada — parece estar relacionada à sinalização de problemas ou comportamentos inadequados, não havendo necessidade de contatá-los quando isso não acontece. Algumas falas que fortalecem esta hipótese são as seguintes:

Pe: — “Agendar reunião individual com os responsáveis de um aluno” que que você acha sobre isso? Como que você avalia esse comportamento?

P2: — Ah... Isso daqui é bom pra crianças que tem muita dificuldade... Ou crianças que têm problema em casa.

(...)

Pe: — “Telefonar pros responsáveis pra falar sobre problema ou pra destacar aspecto positivo do comportamento. Como que você avalia essa prática?”

P2: — Difícil... Meus alunos não têm muitos problemas, eu vejo né... Esse ano.

Em outra ocasião, ao me entregar o checklist da semana com zero em todos os itens:

P2: — Essa semana não aconteceu nada, graças a Deus.

Assim como descrito na seção de resultados referentes à participante P1, o foco em comportamentos inadequados pode estar relacionado ao popular uso de coerção como forma de controle em nossa cultura e ao efeito imediato que a punição tem em controlar o comportamento (Sidman, 1989/1995).

O semestre durante o qual foi realizada a coleta dos dados aparentemente foi marcado por problemas pessoais na vida de P2. Ela comentou, em diferentes ocasiões, sobre um problema de saúde por qual sua mãe estava passando, o que a levou a faltar na escola vários dias durante o semestre. Além disso, reclamou comigo, em variadas situações, não estar se sentindo bem ou o quanto os problemas familiares estavam afetando sua concentração e saúde. Ao longo do semestre, fez comentários que indicaram que estava alto o custo de resposta para participar do estudo. Por exemplo, reclamou ao receber mais um checklist; pediu para realizar nossos encontros em menos tempo, pois tinha muitas tarefas a realizar no HTPI; pediu para realizar nosso encontro em outra data ou não me encontrar na sala em que havíamos combinado de realizar o encontro. Vale destacar que, atendendo a pedidos de P2, os encontros com esta participante foram, no geral, mais curtos do que das outras duas.

O baixo número de respostas ao checklist de P2 não permite avaliar a relação da participação na intervenção com a variação no número de práticas que usa para se comunicar com os pais de seus alunos. Suas falas durante os encontros e a baixa disponibilidade para participar deles, porém, indicam variáveis relevantes para uma compreensão mais ampla do fenômeno aqui estudado.

Apesar de apresentar alguns comportamentos que apontam baixo engajamento da

participante no estudo, foi possível observar que ela implementou em sua sala algumas práticas que discutimos em nossos encontros (por exemplo, destacar alunos com bom comportamento na sala). Além disso, ela avaliou bem o estudo, dizendo que recomendaria a participação nele para outros professores.

6.3.2 Dados adicionais

Em seu último encontro, ao avaliar sua participação no estudo, esta professora destacou um aumento da compreensão da importância de se comunicar com os pais para entender elementos da vida dos alunos que podem estar afetando seus comportamentos em sala de aula, de mudar os recursos que utiliza para motivar seus alunos e de aumentar os comportamentos de auto-observação:

Pe: — De que forma você acredita que a participação nesses encontros ajudou você ou vai te ajudar no futuro a se comunicar com os pais dos alunos?

P2: — Ah, qualquer dúvida que os alunos tiverem, ou qualquer coisa que eles precisarem assim, sem a ajuda dos pais ou algum problema que tem em casa, vou mandar chamar né, pra ver o que está acontecendo.

Pe: — No sentido de aproximar mais os pais?

P2: — De aproximar mais... Pra ver se ajuda né, as crianças a melhorarem.

Pe: — Sim, e você nota alguma mudança na sua relação com os alunos ou com os pais dos alunos desde o começo desse trabalho?

P2: — Já teve mudança.

Pe: — Que mudança você percebe?

P2: — O pai do Aluno 27, a mãe do Aluno 27, a mãe do Aluno 30...

Pe: — E você percebe você fazendo alguma coisa diferente pra isso acontecer?

P2: — Eles falaram na reunião: “Meu filho tá aprendendo agora, eu tô gostando do seu ensino”.

Pe: — Então o que você percebeu de diferente foi o retorno que você tá tendo que antes você não tinha?

P2: — É que eu falei que eu quero aluno destaque, aluno do mês, que já tem aluno na parede aqui⁵. Aí a criançada fala “mês que vem sou eu...”.

Pe: — Então você conseguiu implantar pequenas mudanças na sala, que estão tendo resultado tanto no comportamento das crianças quanto na forma que os pais tão trabalhando com você. Legal! Em que medida você acredita que as habilidades adquiridas ao longo desses encontros vão ser úteis no seu cotidiano?

P2: — Ah, preocupação com o jeito de tratar os alunos, de aplicar as atividades, que eu já aplicava né, da minha forma.

6.4 Participante P3

6.4.1 Dados referentes à pergunta de pesquisa

A participante P3 devolveu preenchidos 13 dos 20 checklists a ela solicitados. Dos 13 checklists entregues, descreveu ter realizado uma ou mais práticas em oito deles. A Figura 9 mostra as práticas realizadas ao longo das semanas do semestre em que foram coletados os dados do estudo.

⁵ Ao discutirmos a importância de valorizar comportamentos positivos dos alunos, esta professora decidiu implantar em sua sala de aula um mural que indicaria quem eram os alunos destaque do mês.

Figura 9. Número de práticas que P3 relatou ter executado em cada semana. O * indica as semanas em que o checklist não foi devolvido preenchido.

A semana em que esta participante mais relatou ter se engajado em comportamentos de comunicação com os pais foi a segunda, na qual comunicou 63 práticas. Nas outras sete semanas em que relatou práticas, engajou-se em, no máximo, duas por semana. A análise da Figura 9 indica uma correlação negativa entre a participação nos encontros e o número de práticas em que P3 declarava se engajar semanalmente. Uma hipótese possível para compreender este dado é o fato de a participação nos encontros consistir em mais uma demanda para esta professora, de forma a diminuir o tempo disponível para se dedicar a atividades fora da sala de aula. De acordo com esta hipótese, o alto número de atividades a realizar seria responsável pela baixa frequência com a qual ela emitia os comportamentos aqui analisados, e a participação nas reuniões semanais poderia ser considerada como um comportamento concorrente aos da classe “comunicação com os pais”. Não foi possível

analisar se as práticas foram retomadas após o término das reuniões uma vez que a participante não forneceu mais dados após a intervenção.

Assim como pontuado pelas participantes anteriores, P3 deu indícios de que a função de se comunicar com os responsáveis por seus alunos parece ser a de sinalizar comportamentos-problema ou inadequações. Um exemplo de comentário em que ela explicita isto aconteceu no nosso primeiro encontro:

Pe: (...) – eu queria saber se tem sido tranquilo para você preencher (os checklists), se você tem alguma dúvida...

P3: — Não.... É como eu disse pra você, essa sala é uma sala que não há tanta necessidade de falar com a família, a não ser uns dois ou três alunos e o Aluno 4 [aluno de inclusão], que é um caso à parte, né. Então os demais a gente conversa assim nas reuniões mesmo.

As hipóteses para explicar este padrão de comportamento são as mesmas utilizadas para explicar o comportamento das participantes anteriores.

A Figura 10 ilustra o número de vezes em que esta participante relatou se engajar em cada prática ao longo do semestre.

Figura 10. Número de vezes em que P3 se engajou em cada prática ao longo do semestre.

A análise da Figura 10 permite identificar que as práticas em que P3 mais relatou ter se engajado ao longo do semestre foram: prática 11 (“Pedi aos alunos que mostrassem uma atividade aos seus responsáveis para que pudessem comentá-la ou revisá-la”), que aconteceu 20 vezes em uma mesma semana; prática 7 (“Ao encontrar um responsável, contei para ele sobre dificuldades que tenho enfrentado com seu filho na escola”), que ocorreu 15 vezes; prática 6 (“Convidei os responsáveis para conhecer a sala de aula do filho”), cujas dez ocorrências foram todas na mesma semana; Prática 9 (“Em sala de aula, pedi para as crianças relatarem acontecimentos ocorridos na escola para seus responsáveis”), cujas dez ocorrências também foram na mesma semana; e prática 14 (“Ao encontrar um pai, contei para ele sobre atividades que estão acontecendo em sala”), apresentada sete vezes.

A análise do número total de vezes em que se engajou em cada uma das práticas não permite contestar ou corroborar a descrição que a participante fez de seu próprio comportamento, uma vez que a maior parte dos comportamentos relatados se refere a

práticas “neutras”, ou seja, que não têm como objetivo destacar aspectos positivos ou negativos dos comportamentos das crianças. Porém, ao longo das semanas, a Prática 7 foi a que ela utilizou num maior número de semanas, o que pode indicar que ela realmente parece se comportar da maneira que descreveu.

Com exceção da segunda semana, esta professora descreveu os estudantes cujos responsáveis contatou em cada uma das semanas. A Figura 11 mostra quais foram esses alunos:

Figura 11. Número de contatos que P3 realizou com os responsáveis de cada aluno ao longo do estudo.

A Figura 11 indica uma preferência no contato pela responsável do aluno 4. Este aluno havia recebido, em data recente, o diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo e, ao longo de todo o semestre – mesmo antes de serem iniciados os encontros –, a participante relatou necessitar ajuda para lidar com a mãe deste aluno, pois estava enfrentando dificuldades em seu processo de inclusão. Solicitou, em diversos momentos, que eu conversasse com a mãe dele, o que foi negado por mim com o objetivo de não comprometer

os dados deste estudo.

Das seis crianças que tiveram os pais contatados, quatro eram do sexo masculino e duas eram do sexo feminino, indicando uma leve tendência a contatar mais os pais de meninos. Porém, como é pequeno o número absoluto relatado, qualquer inferência a respeito deste dado é inconclusiva.

Assim como as duas professoras anteriores, que, ao longo dos encontros, deram indícios de que as práticas relatadas nos checklists não correspondiam à totalidade das práticas realizadas no cotidiano, esta participante também fez comentários que permitem supor que o mesmo tenha ocorrido. Em nosso quinto encontro, quando líamos cada uma das práticas descritas no checklist e discutíamos a viabilidade de utilizá-las, ocorreu o seguinte diálogo:

Pe: — E enviar bilhetes aos responsáveis com informações positivas sobre o aluno?

P3: — Ah, isso a gente faz, normalmente, agora “parabéns, adorei a atividade”, né? “Seu filho está indo muito bem”, isso eu coloco no caderno sempre que eu acho interessante.

Nos encontros, buscou-se investigar o que motivava esta professora a contatar os responsáveis de seus alunos e ela, ao longo dos encontros, descreveu que, em diversas situações, parou de contatar os pais para relatar situações problemáticas que ocorreram na escola pois os pais demandam que ela não faça mais isso:

Pe: — Enviei bilhete aos responsáveis por problemas que ocorreram na escola.

P3: — Então, eu nessa sala, normalmente não utilizo bilhete. Foi aquilo que eu já falei, já tivemos muitos problemas com bilhete, é mais fácil a gente, a mãe quando vem buscar a gente falar, chamar no cantinho e falar, ou então a gente passar pra direção e eles chamam a

mãe... Muito esporadicamente, que bilhete aqui eles não gostam muito não.

Pe: — Quando você fala que eles não gostam, como que eles reagem?

P3: — É assim, às vezes a gente escreve “x” e eles entendem “y” né? então eu já tive pais pedindo “não quero bilhete em caderno de filho, não”.

Pe: — Entendi, chegaram a te pedir explicitamente.

P3: — Não pedir, é ordenar.

Pe: — Tá, mais do que pedir.

P3: — “Se você mandar bilhete, eu vou responder à altura” e eu falei, “Fique à vontade”.

Em outras situações, disse não perceber nenhum efeito quando sinaliza aos pais problemas que a criança está enfrentando na escola. Pode-se citar como exemplo o diálogo abaixo, que também indica que pode haver mais práticas sub-relatadas nos checklists:

Pe: — “Ao encontrar o responsável, contei pra ele sobre dificuldades que tenho enfrentado com seu filho na escola”. Esse encontrar, por exemplo, na porta.

P3: — Sim, na porta, nos corredores...

Pe: — Essa é uma estratégia que pelo que você fala, você usa bastante.

P3: — Isso, falo direto.

Pe: — Tem resultado, você acha?

P3: — Olha, assim, especificamente... Tem aquela história a gente estava falando, contei outro dia pra você. O aluno quando ele é bom é cobrado em casa sem que a gente precise falar.

Pe: — Aham [indicando concordância].

P3: — “Ah, brigou, chutou, xingou” aí a mãe falou: “eu vou resolver em casa”. Você

não vê mudança.

Com o objetivo de esclarecer o que mantinha seu comportamento de relatar problemas aos pais, uma vez que não consegui identificar possíveis reforçadores deste comportamento, questionei-a sobre o objetivo de tais comunicações. Sua resposta revelou outra dimensão da relação entre professores e pais – a responsabilização, que ainda não havia sido mencionada pelas outras participantes:

Pe: — Com que função, pra que então você continua contando pra eles quando alguma coisa não anda?

P3: — Pra desengargo de consciência.

Pe: — Tá, tipo, eu fiz minha parte.

P3: — Eu fiz minha parte, a partir do momento em que você reportou aos pais um comportamento ou determinada situação, seja negativa ou positiva, eu acredito que a sua responsabilidade diminui, você já passou para o responsável né? Então se depois vier a ter algum B.O. [Boletim de Ocorrência; gíria que significa “problema”], eu costumo dizer, “não aceito reclamação posterior”.

Pe: — Ta.

P3: — A partir do momento em que eu te passei uma situação e você não me deu retorno, você não tentou me ajudar, você não tem do que reclamar também.

Pe: — Ta.

P3: — Aí eu tomo as minhas atitudes, que eu acho convenientes.

Pe: — Para você se proteger também, caso a situação escale e você poder dizer que fez a sua parte até onde lhe cabia.

P3: — É, exatamente.

Os resultados indicados no checklist desta professora indicam que sua participação no estudo teve uma correlação negativa entre a participação nos encontros e o número de práticas em que P3 declarava se engajar semanalmente. Apesar de não ser possível afirmar que os comportamentos autorrelatados correspondem aos comportamentos realmente emitidos, este dado permite levantar a hipótese de que a alta demanda de tarefas desta professora diminui a probabilidade de ela se engajar em comportamentos da classe aqui estudada.

Comportamentos desta professora ao longo do semestre demonstraram que ela parecia estar motivada para participar no estudo (ao, por exemplo, comentar sobre sua sala e seus alunos quando me via ou sempre fazer menção à entrega dos checklists logo que se encontrava comigo). Porém, sua disponibilidade para participar dos encontros ou preencher os checklists não era compatível com sua motivação. Em diversas situações, pediu para encurtar o tempo de duração dos encontros, alegando estar sobrecarregada, e frequentemente pediu para adiar a entrega dos checklists, dizendo não ter tido tempo de olhar para eles ao longo da semana e não saber bem onde estavam. Na última semana do estudo, quando cobrei a entrega dos documentos faltantes, comentou “não sei nem onde estão as provas dos alunos, imagina as coisas que tenho que entregar”. Várias vezes ao longo do semestre, fez comentários indicando que “estava ficando doidinha” (sic) com tantas demandas.

6.4.2 Dados adicionais

A avaliação que esta professora fez da participação nos encontros indica que ela percebeu aumento na compreensão da importância de observar seus comportamentos, seus efeitos e seu ambiente, assim como de mudar a maneira com que lida com problemas que

vinha enfrentando com a mãe de seu Aluno 4. Sua fala também indica mudança de percepção a respeito das minhas recusas em fornecer instruções diretas do que ela deveria fazer, passando a entender a importância deste procedimento para se tornar apta a lidar sozinha com situações problemáticas:

Pe: — De que forma você acredita que a participação nesses encontros te ajudou ou vai te ajudar no futuro a se comunicar com os pais dos alunos?

P3: — Ah, talvez avaliar as minhas ações, observar melhor. Eu sempre observo, na verdade eu falo menos do que eu faço como você falou, mas me chamou nada atenção pra realmente pro que tá ao redor de mim, olhar os vários ângulos da situação né?

Pe: — Legal, você nota uma mudança na sua relação com os seus alunos ou com os pais deles desde o início desse trabalho?

P3: — Sim, no sentido de que como eu falei, no sentido de observar mais, e muita das coisas que a gente discutiu, como você mesma disse, mesmo sem perceber já vai fazer parte da minha rotina né? Foi bom até no sentido de que... do que é necessário fazer até que eu tô fazendo bastante coisa. Então, são poucas as coisas que eu vou ter que observar. Observar não, talvez mudar, avaliar melhor né? Então isso me fez pensar “nossa, eu não to doida de tudo” então muita coisa é isso que eu to fazendo, mesmo sem saber.

Pe: — Legal, em que medida você acredita que as habilidades aprendidas ao longo desses encontros vão ser úteis no seu cotidiano?

P3: —Bastante útil, porque dentro de cada situação vou poder aplicar bastante coisa do que a gente discutiu. Claro, cada caso é um caso, cada pessoa é uma pessoa né? Então, quer dizer, eu vou utilizar principalmente nessa etapa que eu tô te falando, observar as coisas antes de tomar qualquer tipo de atitude, né?

Pe: — Legal.

P3: — Porque por mim eu mandava a mãe do Aluno 4 “catar lata” né? Mas a gente pensou, pensou e analisou por outro caminho (...) Deixa ela observar, deixar que ela mesmo observe.

Pe: — Você atingiu os objetivos que você desejava com a participação nesses encontros?

P3: — Sim, na verdade quando eu me inscrevi a ideia era que você me desse algumas receitas pra trabalhar com os pais. Tá? Isso não foi dado.

Pe: — Não foi mesmo (risos).

P3: — Entendeu? É como eu tava falando outro dia, tudo que eu pergunto pra Luiza ela devolve a pergunta pra mim (risos), então isso não foi dado. Mas fez com que a gente mesmo procure as respostas no nosso cotidiano e dentro da gente, né?

Pe: — Ótimo, então chegamos no lugar certo. Por que que eu não te dei respostas prontas? Porque se eu te dou respostas prontas você fica dependente de mim. Ano que vem aparece um outro aluno que o problema é diferente e aí você tá lascada porque você vai depender de outra pessoa pra dar resposta. A ideia de como foi construído é você aprender a pensar. Porque esse ano a gente pensou no caso do Aluno 4, mas te ensinou a pensar pra ano que vem.

P3: — Mas tem a V. da [turma da] tarde...

Pe: — Isso...

P3: — Eu tenho o C. que é um caso à parte...

Pe: — Isso, aí a gente não fica fechado em um aluno. Eu te dou as ferramentas pra você conseguir pensar isso sozinha, ou trocando...

P3: — De uma maneira mais ampla né?

Pe: — Isso. Exatamente, a ideia é te dar autonomia, não te deixar dependente.

O diálogo aqui destacado indica que a dimensão capacitadora ou empoderadora da Análise do Comportamento Aplicada (Cooper et al., 2007), programada para estar presente nesta intervenção, parece ter sido atingida. A professora descreveu como a participação nos encontros possibilitou adquirir novas ferramentas para trabalhar de maneira autônoma, ao invés de receber instruções de como agir. Sua fala indica também que os encontros parecem ter atingido a dimensão otimista (Cooper et al., 2007), uma vez que a participante mencionou como os novos conhecimentos adquiridos podem ajudá-la com outros alunos e famílias com os quais enfrenta dificuldades.

7. Discussão geral

Este estudo buscou verificar se a participação em encontros que visavam a ensinar professoras a realizarem análises funcionais dos comportamentos de seus alunos, dos responsáveis destes e de si mesma traria um aumento no número de comportamentos da classe “comunicação com os pais” emitidos por elas. Os resultados encontrados contrariam a hipótese inicial, que era de que haveria aumento das práticas após a participação no estudo. Os dados aqui relatados não indicam que a participação nesses encontros promove o aumento de comportamentos da classe “comunicação com os pais”.

Baer e colaboradores (1968) e Cooper, Heron e Heward (2007) descreveram algumas características definidoras da Análise do Comportamento Aplicada que nortearam o desenvolvimento do presente trabalho e justificam o formato da intervenção utilizada. Abaixo, seguem as características propostas pelos autores e como cada uma destas dimensões foi incorporada no presente estudo:

— **Aplicada:** a Análise do Comportamento Aplicada estuda problemas socialmente relevantes. Há uma relação de proximidade entre o estímulo estudado e o participante da pesquisa, uma vez que o problema de pesquisa deve ser relevante para quem dela participa (Baer et al., 1968). Baer e colaboradores (1968) sugerem que se faça a pergunta “quão imediatamente importante é esse comportamento ou esses estímulos para este sujeito?” (Baer et al., 1968, p. 93, tradução minha).

No presente estudo, a escolha do problema de pesquisa foi feita com base nos problemas relatados pelos professores da escola participante. Uma vez descrito por eles que a falta de participação e de apoio dos pais afetam o desenvolvimento de seu trabalho, foi feito um esforço para compreender funcionalmente a questão e chegou-se ao problema de pesquisa aqui investigado.

— **Comportamental:** na Análise do Comportamento Aplicada, o comportamento em questão é que deve ser mensurado e avaliado. Isso exige o desenvolvimento de instrumentos de avaliação que ponderem o comportamento em si e não apenas o relato verbal sobre ele. A quantificação do comportamento-alvo permite sua mensuração de maneira objetiva. É preciso garantir, também, que alterações nos dados sobre a emissão do comportamento se devam a alterações no comportamento do sujeito e não do observador (Baer et al., 1968).

Na intervenção proposta no presente trabalho, buscou-se descrever e quantificar os comportamentos envolvidos na classe “comunicar-se com os pais dos alunos”, com o objetivo de permitir sua melhor mensuração. Com base nesta operacionalização dos comportamentos e com o objetivo de avaliar a frequência de sua emissão, criou-se um checklist de práticas adotadas na semana.

Apesar dos esforços em mensurar o comportamento dos professores da maneira mais acurada optou-se, em decorrência dos custos implicados na observação direta do cotidiano dos participantes do estudo, por trabalhar com o autorrelato sobre seus comportamentos, cientes das implicações que isso poderia trazer.

— **Tecnológica:** é necessária uma demonstração confiável de que as alterações de comportamento observadas no estudo se devem às intervenções propostas e não a outras alterações ambientais não controladas que podem ter ocorrido concomitantemente. Os delineamentos experimentais de reversão e de linha de base múltipla são comumente utilizados com o objetivo de garantir esta dimensão (Baer et al., 1968). Na presente pesquisa, optou-se por utilizar o delineamento de linha de base múltipla a fim de garantir que possíveis alterações no comportamento dos professores se devam à intervenção.

Além da questão do delineamento, na Análise do Comportamento Aplicada, todas as técnicas e intervenções utilizadas para promover determinada alteração comportamental devem estar identificadas e descritas. Na descrição da metodologia de um estudo, devem ser apresentados todos os elementos necessários para a replicação do experimento (Baer et al., 1968). Na seção de procedimentos do presente estudo, buscou-se descrever fielmente a metodologia utilizada, de forma a aumentar a possibilidade de futura replicação da pesquisa. Apesar deste cuidado, por se tratar de uma pesquisa em ambiente natural, não foi possível controlar a totalidade de elementos que podem ter influenciado os resultados finais.

— **Conceitualmente sistemática:** é importante que a descrição dos procedimentos de intervenções analítico-comportamentais faça referência aos conceitos básicos da área, de forma a contribuir para o corpo de conhecimentos da Análise do Comportamento Aplicada (Baer et al., 1968).

Este princípio pautou também toda a redação do presente estudo, no qual se procurou descrever os princípios comportamentais referentes a cada procedimento adotado e cada hipótese de compreensão dos comportamentos dos participantes.

— **Efetiva:** os resultados encontrados nas pesquisas de Análise do Comportamento Aplicada devem ser significativos para o contexto em questão. Não é suficiente que haja mudança na variável manipulada, sendo necessário que a magnitude do efeito produzido seja relevante para alterar positivamente a vida dos participantes da pesquisa (Baer et al., 1968).

Esta dimensão se mostra presente neste estudo na etapa de análise dos resultados e de discussão dos dados encontrados no experimento. A conclusão de que a intervenção baseada no ensino e na aplicação da análise funcional não é suficiente para aumentar a frequência de emissão de comportamentos da classe “comunicar-se com os pais” passa pela compreensão de que, quando houve aumento, este não provocou mudança significativa na vida dos professores, dos alunos e de suas famílias.

— **Generalizável:** uma mudança comportamental é generalizada quando se prolonga com a passagem do tempo, aparece em outros ambientes ou afeta comportamentos correlatos. A alteração de um comportamento não garante sua generalização e, em grande parte dos casos, é necessário que se programem as contingências para que ela ocorra (Baer et al., 1968; Cooper et al., 2007).

No presente estudo, com o objetivo de avaliar a generalização das mudanças ocorridas ao longo do tempo, continuou-se a coletar medidas do comportamento dos professores durante todo o semestre letivo em que ocorreu o estudo, mesmo após o término da intervenção. Por limitações de pessoal e de tempo, não foi avaliado se os professores aumentaram a

emissão de outras possíveis respostas da classe “comunicar-se com os pais”, nem se isso se generalizou para outras turmas nas quais dão aula.

— **Confiável:** a medição direta e frequente das variáveis permite a detecção tanto dos sucessos quanto das falhas dos procedimentos propostos, possibilitando mudanças que permitam lograr sucesso em todas as aplicações. A Análise do Comportamento Aplicada possui uma natureza autocorretiva, que lhe atribui confiabilidade. O aprendizado com os próprios erros permite progressos constantes (Cooper et al., 2007).

Esta dimensão também se aplica ao presente estudo pois a análise dos resultados das frequentes medidas dos comportamentos dos professores será utilizada para planejar possíveis alterações nos procedimentos para posteriores realizações desta intervenção em estudos futuros.

— **Pública:** a Análise do Comportamento Aplicada procura se certificar de que sua tecnologia, seus pressupostos e seus resultados sejam públicos, com o objetivo de aumentar seu valor nos campos de conhecimento em que atua, entre eles, a educação. Preza-se pelo não misticismo na compreensão dos resultados das intervenções (Cooper et al., 2007).

Seguindo estes pressupostos, em todos os contatos que realizei com os professores e outros envolvidos nesta pesquisa, prezei por que todos eles conhecessem e compreendessem os processos que estavam acontecendo, podendo atribuir os resultados às variáveis relevantes. Além disso, a posterior publicação dos resultados deste estudo permitirá que outros membros da comunidade científica possam também compreender os processos ocorridos durante a intervenção.

— **Factível:** apesar de serem fortemente embasadas teoricamente e de seus desenhos necessitarem de conhecimento teórico especializado, as intervenções da Análise do

Comportamento Aplicada devem poder ser implementadas por pessoas sem conhecimento aprofundado da teoria (Cooper et al., 2007).

Esta característica norteou o delineamento da intervenção aqui descrita na medida em que sua base está no ensino da análise funcional para os professores. Dessa maneira, eles mesmos podem ser capazes de implementar mudanças em suas relações com os pais dos alunos, tomando por referência suas próprias análises.

— **Capacitadora ou empoderadora:** a Análise do Comportamento Aplicada oferece ferramentas eficazes para a alteração do comportamento, elevando a confiança de quem trabalha com ela e permitindo pensar em problemas de pesquisa cada vez mais desafiadores (Cooper et al., 2007).

Esta dimensão balizou o desenvolvimento da intervenção aqui descrita na medida em que a história demonstra (Henklain & Carmo, 2013; Junior & Peralta, 2015) que trabalhar com a capacitação de professores utilizando o referencial teórico da Análise do Comportamento produz resultados e capacita os pesquisadores a trabalharem com o tema em questão.

— **Otimista:** compreender que a origem dos comportamentos dos indivíduos está em seu ambiente imediato e em seu histórico de reforçamento, e não em dificuldades ou problemas de comportamento dos próprios indivíduos, permite alterar o ambiente de forma a promover o comportamento desejado. Além disso, pelo fato de se avaliar continuamente o comportamento-alvo da intervenção, é possível identificar pequenas alterações neste comportamento que não seriam detectáveis de outras maneiras (Cooper et al., 2007).

Nesta pesquisa, esta dimensão da Análise do Comportamento Aplicada está presente na suposição de que o atual problema (dificuldade de contato da escola com os pais dos alunos) não é causado por falta de vontade ou desinteresse dos professores ou dos pais. A

hipótese inicial explorada foi que o problema era causado por uma falta de repertório comportamental dos professores (alvo do presente trabalho) e de um ambiente para os pais que não evoca ou fornece consequências que tornem frequente sua comunicação com a escola. Na etapa de discussão dos dados encontrados, esta dimensão também está presente, na medida em que todas as hipóteses levantadas se baseiam na compreensão funcional do ambiente a que pertencem os participantes do estudo.

Questões relacionadas à falta de controle própria de pesquisas realizadas na comunidade comprometeram as dimensões comportamental e tecnológica da Análise do Comportamento Aplicada (Baer et al., 1968). A participação nos encontros, porém, trouxe ganhos relevantes para as professoras que deles participaram. Tais dados reforçam que a Análise do Comportamento pode contribuir na instrumentalização e formação dos professores, ainda que, neste trabalho em particular, algumas questões metodológicas tenham ficado comprometidas.

Os resultados de P1 apontam um pequeno aumento nos comportamentos de “comunicação com os pais” após a participação no estudo, mas ele é seguido de uma redução no período de *follow-up*. Os resultados de P3, por sua vez, indicam uma redução nos comportamentos-alvo a partir do início de sua participação nos encontros. Por fim, os resultados de P2 são inconclusivos, uma vez que ela respondeu, na maior parte das vezes, que não havia realizado nenhuma das práticas, ainda que seu relato nos encontros indicasse que ela emitia alguns dos comportamentos em questão.

Tais resultados permitem que se discutam algumas questões importantes para a compreensão do fenômeno aqui investigado. A primeira delas diz respeito à falta de confiabilidade do instrumento utilizado neste estudo para mensurar a frequência de emissão

dos comportamentos-alvo. O instrumento fora desenvolvido especificamente para uso neste trabalho e não fora previamente testado. Falas das três participantes indicaram em algum momento do estudo discrepância entre os comportamentos descritos verbalmente e os autorrelatados por meio dos checklists, o que sugere que os dados coletados por meio do instrumento não sejam compatíveis com o número de emissões dos comportamentos em questão. Algumas hipóteses para esta discrepância ter ocorrido são a baixa capacidade de auto-observação e autodescrição das participantes e o alto custo de resposta envolvido em anotar cada um deles no instrumento, o que pode diminuir a frequência de sua utilização (Catania, 1999).

O uso de instrumento de autorrelato para mensuração dos comportamentos-alvo deste estudo havia sido apontado, desde o início do seu desenvolvimento, como um possível ponto fraco do trabalho. A preferência por observação direta dos comportamentos é característica da Análise do Comportamento Aplicada (Baer et al., 1968), justamente por esta Ciência compreender que pode não haver correspondência entre o que é relatado e os comportamentos que de fato ocorrem. Sugiro que os próximos estudos que buscarem investigar este tema desenvolvam maneiras de observar os comportamentos dos professores diretamente, para evitar os problemas aqui encontrados.

Outra questão importante a ser discutida é a participação em encontros como variável passível de questionamento: o tempo de duração de cada encontro variou sensivelmente entre as participantes, de modo que o conteúdo trabalhado com cada uma delas, apesar de ser programado para ser o mesmo, variou ao menos na profundidade em que foi discutido. O pedido das professoras para que fosse reduzida a duração dos encontros em diversas ocasiões, assim como falas delas tanto ao longo dos encontros quanto em outras situações de

contato na escola, apontam a sobrecarga de atividades a ser realizadas nos períodos de HTPI como uma variável relevante a ser analisada. Estes dados estão de acordo com o que indica a literatura: os professores estão sobrecarregados de trabalho. Além de tarefas pedagógicas, eles são responsáveis por trabalhos burocráticos, tais como o preenchimento de relatórios, os trabalhos administrativos e as participações em reuniões. Tal sobrecarga está diretamente relacionada com a diminuição do tempo em que os docentes podem dedicar a atividades relacionadas à sua formação e desenvolvimento profissional (Carlotto & Palazzo, 2006). Além de questões relacionadas a uma menor disponibilidade para seu aprimoramento profissional, a sobrecarga de atividades interfere na habilidade e disposição dos profissionais para o trabalho e interfere também em sua saúde (Carlotto & Palazzo, 2006; Rocha & Fernandes, 2008; Silva, 2006).

Uma vez que aproximar os pais da escola demanda que os professores emitam determinados comportamentos, faz-se necessário que as escolas, ao programarem o tempo que disponibilizarão para os professores realizarem atividades extraclasse, levem em conta também esta demanda. Os resultados aqui descritos ressaltam a importância de se estudar mais profundamente as obrigações às quais os professores estão submetidos cotidianamente, uma vez que a sobrecarga de atividades parece estar relacionada com a oscilação na frequência com que os professores se comportam com o objetivo de contatar os responsáveis de seus alunos. Sugere-se que futuros estudos analisem a demanda que os professores têm para ser executada durante o HTPI e se ela é compatível com o tempo que lhes é fornecido para tal trabalho.

A função do contato com os pais também apareceu como fator comum entre as três participantes do estudo. Geralmente os pais são contatados para receberem informações

sobre comportamentos inadequados de seus filhos, com o objetivo de que eles ajam na direção de minimizar estes comportamentos. Ligações e convites para reuniões costumeiramente são realizados para advertir os pais ou pedir tomada de providências. Esta escola demonstrou estabelecer um relacionamento com os pais marcado pela aversividade, o que, analisando-se funcionalmente, afasta os pais da instituição. Ao longo dos encontros, busquei pontuar para as participantes como seus próprios comportamentos estavam produzindo o afastamento de que elas tanto se queixavam, mas, até o final da coleta de dados, não se notou uma diminuição na emissão deles. Sugere-se que futuros estudos analisem o uso de aversividade na comunicação com os pais de maneira institucional, trabalhando com o corpo gestor da escola de forma que ele promova contingências para que o corpo docente altere seu comportamento no sentido de estabelecer relações mais reforçadoras com os pais.

Epstein (1995) sugere que a aproximação entre escola e pais demanda uma parceria de longo prazo e um trabalho com os professores, com a direção da escola e com os pais. No presente estudo, ficou clara a limitação de se trabalhar apenas com os professores, uma vez que políticas da escola são contingências para alguns dos comportamentos que vão na direção contrária à de aproximar os pais da escola.

Apesar de os resultados deste trabalho serem inconclusivos quanto ao benefício que a aprendizagem da análise funcional (ao menos da maneira aqui proposta) pode proporcionar aos professores quanto à sua habilidade de se comunicar com os pais de seus alunos, este trabalho traz contribuições importantes. Ainda que não estejam claros os efeitos da VI sobre a VD aqui estudadas — principalmente em decorrência da não avaliação adequada da VI e do uso de um instrumento insuficiente para avaliar a VD —, a participação nos encontros parece ter alterado comportamentos das participantes. Os comportamentos das professoras que

parecem ter sofrido maior alteração – tanto de acordo com o autorrelato quanto com minha análise do conteúdo de suas falas – foram os de observação: de seus próprios comportamentos, de seu ambiente e dos efeitos destes comportamentos sobre o ambiente. Todas as participantes relataram benefícios advindos da aprendizagem destes comportamentos. Apesar de estas descrições não serem suficientes para dizer que houve aprendizagem do conceito de análise funcional, parece ter havido ganho na compreensão da relação entre seus comportamentos e o ambiente. Este resultado se assemelha com os resultados encontrados por Hoover-Dempsey e colaboradores (2002), que também não conseguiram promover aumento nos comportamentos relacionados com envolvimento parental após o programa, mas também tiveram avaliação positiva dos professores quanto à percepção de comportamentos de auto-observação e autopercepção.

Hoover-Dempsey e colaboradores (2002) sugeriram que as pesquisas fossem realizadas ao longo do ano letivo, e não no final, e que os resultados fossem monitorados após o término do ano. O presente estudo seguiu a recomendação referente ao período do calendário escolar em que se realizaria a pesquisa e concluiu que esta variável é altamente relevante para a compreensão do envolvimento parental, uma vez que altera as demandas extraclasse dos professores. Buscou-se acompanhar os resultados da participação no estudo após seu término, mas o cronograma desta pesquisa não permitiu que isso fosse feito. Sugere-se que os próximos estudos realizem um acompanhamento dos resultados por um período maior do que o aqui realizado.

8. Considerações finais

Comecei esta pesquisa esperando que este trabalho contribuísse para um maior entendimento da relação entre a escola e a família. Acredito que, ainda que em uma dimensão

menor que a esperada por mim, isso tenha acontecido. A relação estabelecida entre estas tão relevantes instituições só pode ser compreendida quando se olha para o contexto em que estão inseridos os professores. Regras institucionais delimitam o que os professores podem ou não fazer (por exemplo, telefonemas são permitidos apenas em casos urgentes), ditam também uma série de tarefas a serem cumpridas ao longo do ano (preenchimento de relatórios, projeto Dengue, coreografia para Festa Junina, entre outras funções diversas). Além do que é demandado, os professores também se dedicam a atividades que eu compreendi como importantes para a manutenção de um bom clima de sala de aula ou que servem o propósito de cumprir tradições culturais (como confecção de presentes para a Páscoa ou para o Dia das Mães – muitos dos quais com recursos fornecidos pelas professoras). Além disso tudo, há também as atividades pedagógicas de fato, como elaboração e correção de exercícios e provas. Todas estas atividades acontecem nos HTPIs.

Neste contexto, a participação dos pais no cotidiano escolar dos filhos é compreendida como algo que deve acontecer espontaneamente, sendo julgados os pais que não fazem isso de maneira natural. É pouca ou nenhuma a noção de que a escola também deve agir para promover essa participação e que, via comunicação, podem ser dados valiosos passos nessa direção. As professoras participantes deste estudo parecem ter caminhado na direção de compreenderem que a maneira como elas se comportam altera também a maneira como seus alunos e suas famílias se comportam. Os dados indicam que isso não é suficiente para promover mudanças de frequência de comportamento, mas fica a sinalização de que talvez, se houver mais tempo para que os professores se dediquem à relação com os pais, isso possa mudar.

Realizei esta pesquisa me inserindo no cotidiano da escola, não apenas nos momentos

de investigação e coleta de dados, mas também participando de eventos desta comunidade. Esta forma de fazer pesquisa trouxe dificuldades e benefícios. Ao mesmo tempo em que eu perdi confiabilidade de dados ao permitir que minhas participantes atrasassem a entrega do meu instrumento, eu ganhei na motivação delas em participar dos encontros. Perdi ao deixar que elas fizessem anotações nos checklists que não puderam ser quantificadas, mas ganhei ao ter acesso a informações e comentários que talvez não fossem comigo compartilhados caso eu fosse uma pessoa estranha em que elas não pudessem confiar. Mergulhar na comunidade me permitiu ter acesso a dificuldades e formas de resolver problemas que em nenhum momento me foram descritas formalmente pelos profissionais da escola, aumentando minha possibilidade de compreensão do fenômeno estudado.

Dentre tantas informações obtidas por meio de checklists, transcrições de encontros e diário de campo, foi difícil selecionar as mais importantes para descrever aqui, uma vez que todas elas contribuíram de alguma forma para entender melhor como funciona a comunicação da escola com os pais, principalmente por meio da figura do professor. Prevaleceu a busca por clareza na descrição dos dados e na resposta à pergunta de pesquisa, mas fica a sensação de que havia muito mais a ser dito.

Fazer pesquisa desta forma levantou em mim questionamentos sobre de que maneira seria possível unir os ganhos de fazer uma pesquisa na comunidade, sem que haja tanta perda de rigor científico. Espero que outros trabalhos possam ajudar a resolver esta questão.

9. Posfácio

O período de convivência na escola me foi muito rico. Apesar de ter estudado e me preparado para o semestre em que passaria imersa no cotidiano escolar, a realidade tem peculiaridades que a ciência não parece ser capaz de descrever. Neste período, ficou ainda

mais claro para mim que a Análise do Comportamento é uma Ciência que tem muito a contribuir para a teoria e para a prática escolar, porém é assoberto o tamanho do trabalho a ser feito.

Foram muitas as queixas que ouvi dos professores e do corpo gestor da escola durante meus dias ali, queixas que versavam temas dos mais diversos: de infraestrutura a dificuldades na condução de atividades com crianças de inclusão. Dentre elas, as reclamações de cunho político foram as mais frequentes.

Em mais de uma ocasião, fui para casa descrente de que algo poderia mudar ou de que meu trabalho teria alguma relevância num contexto tão problemático. Ao analisar os dados deste trabalho, porém, e nos contatos finais com as professoras, ficou claro que alguma transformação ocorreu. É óbvio que qualquer mudança aqui descrita é uma gota em um oceano de questões, porém acredito que, se a ciência e a prática derem as mãos, é possível realizar trabalhos cada vez mais relevantes e significativos.

De todos os aprendizados que essa experiência me proporcionou (não apenas acadêmicos, mas também pessoais), fica gritante para mim o poder de transformação que o psicólogo pode ter dentro do ambiente escolar, em especial o psicólogo analista do comportamento. Acredito ser esse o otimismo a que Cooper e colaboradores (2007) se referiram.

10. Referências

- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of Applied Behavior Analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 91-97. doi: <http://dx.doi.org/10.1901/jaba.1968.1-91>
- Carlotto, M. S., & Palazzo, L. (2006). Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(1), 1017-1026. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2006000500014>
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied Behavior Analysis* (2a ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Cruz, E. P., Leite, C. R., & Löhr, S. S. (2014). Cinema em sala de aula: uma ferramenta pedagógica a serviço do professor. *Imagens da Educação*, 4(2), 23-30. doi: 10.4025/imagenseduc.v4i2.21772
- Desforges, C., Abouchaar, A., & Britain, G. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: a review of literature* (Relatório No. 433). Sherwood Park: DfES Publications.
- Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community/Partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L. (2007). Improving family and community involvement in secondary schools. *Principal Leadership*, 8(2), 16-22. Retirado de <http://homeschoolconnect.pbworks.com/f/Improving+Family+and+Community+Involvement.pdf>
- Epstein, J. L., & Connors, L. J. (1992). School and family partnerships. *Practitioner*, 18(4), n4.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289-305. doi: <http://dx.doi.org/10.1086/461656>
- Haynes, S. N., & O'Brien, W. H. (1990). Functional analysis in behavior therapy. *Clinical Psychology Review*, 10(6), 649-668. doi: 10.1016/0272-7358(90)90074-K

- Henklain, M. H. O., & Carmo, J. S. (2013). Contribuições da Análise do Comportamento à Educação: um convite ao diálogo. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 704-723. doi: 10.1590/S0100-15742013000200016
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0015362>
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Jones, K. P., & Reed, R. P. (2002). Teachers involving parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843-867. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00047-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00047-1)
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. doi: <http://dx.doi.org/10.1086/499194>
- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children*, 42(8), 1-14. Retirado de http://ndpc-web.clemson.edu/sites/default/files/horner_sugai_anderson_2010_evidence.pdf
- Hübner, M. M., & Marinotti, M. (2004). *Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes*. Santo André: ESETec.
- Junior, J. L., & Peralta, D. A. (2015). Formação de professores e Análise do Comportamento: caracterização de necessidades formativas para a docência em Matemática na Educação Básica. *Temas em Psicologia*, 23(1), 69-81. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v23n1/v23n1a06.pdf>
- Kates-McElrath, K., Agnew, M., Axelrod, S., & Bloh, C. L. (2007). Identification of behavioral function in public schools and a clarification of terms. *Behavioral Interventions*, 22(1), 47-56. doi: 10.1002/bin.230
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005 (2005). Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino

- fundamental aos seis anos de idade. Brasília. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm
- Leite, C. R., & Löhr, S. S. (2012). Conflitos professor-aluno: uma proposta de intervenção. *Revista Diálogo Educacional*, 12(36), 575-590. doi: 10.7213/dialogo.educ.6101
- Lewis, L. L., Kim, Y. A., & Bey, J. A. (2011). Teaching practices and strategies to involve inner-city parents at home and in the school. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 221-234. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.005>
- Malavazzi, D. M., Malerbi, F. E. K., Prette, G. D., Banaco, R. A., & Kovac, R. (2011). Análise do comportamento aplicada: Interface entre ciência e prática? Perspectivas em Análise do Comportamento, 2(2), 218-230. Recuperado em 16 de março de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-35482011000200007&lng=pt&tlng=pt
- Minke, K. M., & Anderson, K. J. (2005). Family-school collaboration and positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(3), 181-185. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/10983007050070030701>
- Neno, S. (2003). Análise funcional: definição e aplicação na terapia analítico-comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5(2), 151-165. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v5n2/v5n2a06.pdf>
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araujo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27(1), 99 - 108. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>
- Polonia, A. C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572005000200012>
- Rocha, V. M.a, & Fernandes, M. H. (2008). Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 57(1), 23-27. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0047-20852008000100005>
- Rosin-Pinola, A. R. (2009). *Programa de Habilidades Sociais Educativas: impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais* (Tese de Doutorado), Departamento de Psicologia e Educação, Universidade de São Paulo,

Ribeirão Preto.

- Seitsinger, A. M., Felner, R. D., Brand, S., & Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers' practices to engage parents: assessment, parental contact, and student-level impact. *Journal of School Psychology, 46*(4), 477-505. doi: 10.1016/j.jsp.2007.11.001
- Sidman, M. (1995). *Coerção e suas implicações* (M. A. Andery, & T. A. Sério, Trans.). Campinas, SP: Editorial Psy. (Original publicado em 1989)
- Silva, M. E. P. (2006). Burnout: por que sofrem os professores? *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 6*(1), 89-98. Retirado de <http://www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a08.pdf>
- Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. Cambridge, Massachusetts: B.F. Skinner Foundation.
- Skinner, B. F. (1967). *Ciência e Comportamento Humano* (J. C. Todorov, & R. Azzi, Trans.). Brasília: Editora Universidade de Brasília. (Original publicado em 1953)
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino* (R. Azzi, Trad.). São Paulo: EPU. (Original publicado em 1968)
- Skinner, B. F. (1991). *Questões recentes na análise do comportamento* (A. L. Neri, Trad.). São Paulo: Papirus. (Original publicado em 1989)
- Zanotto, M. L. B. (2004). Subsídios da Análise do Comportamento para a formação de professores. In M. M. C. Hübner & M. Marinotti (Eds.), *Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes* (pp.33-47). Santo André: ESETec.

11. Apêndice A

Universidade de São Paulo

Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Clínica

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

(Obrigatório para Pesquisas em Seres Humanos – Resolução CNS nº 466 de 12/12/2012)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa em nível de mestrado, que tem a finalidade analisar um procedimento com objetivo de instrumentalizar o professor para promover maior interação entre as famílias dos alunos e a escola. Ela será desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora Luiza Chagas Brandão, sob a orientação da Profª Dra. Márcia Melo Bertolla (Av. Prof. Mello Moraes, 1721 – Bloco F, São Paulo/SP – Tel 11.3091-1962 – mmelo@usp.br). Sua participação consiste em responder semanalmente a um questionário durante o primeiro semestre letivo de 2015, assim como participar de seis encontros com duração prevista de uma hora nas dependências da Escola (nome da escola), no município de (nome do município) – SP. Os encontros serão gravados com um gravador digital para posterior análise dos dados. As gravações serão utilizadas apenas com este fim e serão destruídas após a pesquisa.

Sua identificação será mantida em sigilo em quaisquer circunstâncias. Você poderá desistir em qualquer momento da pesquisa, sem danos ou prejuízos.

Caso você tenha interesse, agendaremos um horário para realizar a devolutiva das informações obtidas por ocasião do estudo.

Confirmo que após entender todas estas informações sobre o estudo, aceito participar como voluntário, sem receber nenhuma forma de pagamento. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa em revistas científicas de psicologia, aulas e congressos, sem que meu nome venha a público.

Qualquer dúvida entre em contato com a pesquisadora responsável Luiza Chagas Brandão, através do telefone (11) 3091-1962 ou pelo e-mail luiza.brandao@usp.br. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética dessa pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo: Av. Prof. Mello Moraes, 1721, Bloco G, segundo andar, sala 27- Cidade Universitária – São Paulo/SP – CEP: 05508-030. Telefone (11) 3091-4182, e-mail: cep.ip@usp.br

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi elaborado em duas vias, as quais serão rubricadas em todas suas páginas e assinadas na última página pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador, devendo cada parte ficar de posse de uma via.

São Paulo, _____ de _____ de 2015

Assinatura do colaborador

Luiza Chagas Brandão (Pesquisadora responsável)

12. Apêndice B

Prezado professor, logo abaixo, você encontrará uma lista de ações que você pode realizar no seu cotidiano; todas se referem ao contato com os pais/responsáveis de seus alunos.

Escreva quantas vezes cada ação ocorreu nesta semana, considerando todos os alunos de sua sala. Marque 0 ao lado das ações que não ocorreram. Caso tenha adotado alguma prática que não esteja listada abaixo, escreva no campo *outros*, indicando o número de vezes que aconteceu.

No verso, há uma lista com os nomes dos seus alunos. Indique quais das práticas abaixo aconteceram com cada aluno usando os números correspondentes a elas.

Checklist de práticas adotadas na semana

Nome: _____

Semana Início: ____/____/2015

Fim : ____/____/2015

	Quantas vezes?		Quantas vezes?
1. Agendei reunião individual com os responsáveis de um aluno	_____	9. Em sala de aula, pedi para as crianças relatarem acontecimentos ocorridos na escola para seus responsáveis	_____
2. Enviei bilhete aos responsáveis sobre problemas que ocorreram com seu filho na escola	_____	10. Fui até a casa de um aluno para conversar com seus responsáveis sobre eventos que aconteceram na escola	_____
3. Enviei bilhete aos responsáveis com informações positivas sobre o aluno	_____	11. Pedi aos alunos que mostrassem uma atividade aos seus responsáveis para que pudessem comentá-la ou revisá-la	_____
4. Telefonei para os responsáveis para falar sobre problemas que ocorreram na escola envolvendo seu filho	_____	12. Enviei para os responsáveis informações sobre regras da escola e comportamentos esperados	_____
5. Telefonei para os responsáveis para destacar aspectos positivos do aluno na escola	_____	13. Enviei para os responsáveis informações sobre cursos e atividades disponíveis na escola	_____
6. Convidei os responsáveis para conhecer a sala de aula do filho	_____	14. Ao encontrar um pai, contei para ele sobre as atividades que estão acontecendo em sala	_____
7. Ao encontrar um responsável, contei para ele sobre dificuldades que tenho enfrentado com seu filho na escola	_____	15. Enviei material para os responsáveis com informações sobre o que está sendo feito em sala de aula	_____
8. Ao encontrar um responsável, destaquei aspectos positivos do seu filho na escola	_____	16. Outros (descrever):	_____

A cada semana, você receberá um novo checklist para completar.

Lista de alunos da sala

Nome do aluno	Práticas realizadas com esta família
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	
21.	
22.	
23.	
24.	
25.	
26.	
27.	
28.	
29.	
30.	
31.	
32.	
33.	
34.	
35.	