

# Investigação sobre a escola e seu entorno: estudo bibliográfico de produções nacionais

## Investigation on the school and its surroundings: bibliographic study of national productions

Luana Costa ALMEIDA<sup>1</sup>  
Geraldo Antonio BETINI<sup>2</sup>

### Resumo

O artigo apresenta os resultados de pesquisa bibliográfica sobre a relação entre a escola e seu entorno social. Foram analisados 170 trabalhos publicados na CAPES e SCIELO entre as décadas 1990 e 2010. Além da frequência de trabalhos por ano de produção, região geográfica e metodologia utilizada, organizou-se temáticas a partir da análise dos temas e objetivos dos trabalhos selecionados, discutindo-se os principais resultados apresentados. Evidenciou-se a preocupação com a problemática, em especial a relação entre escola-família, e a atualidade do debate, bem como a preocupação de educadores e comunidade com a questão na busca da melhoria da escola.

**Palavras-chave:** Escola. Entorno Social. Família. Comunidade.

### Abstract

This study presents the result of a bibliographic research concerning the relationship between the school and its neighborhood. There have been selected 170 works produced from 1990 to 2010 and published on CAPES and SCIELO. Besides the frequency of works by production year, geographic region and methodology used, this study defined categories based on the objectives of the selected works. It was possible to observe a preoccupation with the debate, especially the relationship between schools and families, as well as the concern of educators and the community about the issue, aiming to obtain improvements for the school.

**Keywords:** School. Neighborhood. Family. Community.

- 
- 1 Doutora em Educação na área de Ensino e Práticas Culturais pela UNICAMP com período de estágio na Universidade Autônoma de Barcelona (UAB). Atualmente faz pós-doutorado no Centro de Estudos da Metrópole (CEM-Cebrap), com financiamento da FAPESP, e participa como pesquisadora no Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED), na Faculdade de Educação da UNICAMP, em projeto financiado pelo Observatório da Educação-CAPES. Endereço: Rua Américo de Campos, 684, Cidade Universitária, Campinas-SP. CEP: 13083-040. E-mail: <luanaca@gmail.com>.
  - 2 Doutor na área de Ensino, Avaliação e Formação de Professores pela UNICAMP. Atualmente atua como pesquisador colaborador no Laboratório de observação e estudos descritivos (LOED) - Faculdade de Educação/UNICAMP. Endereço: R. Dr. Sampaio Ferraz, 212, apto. 51, -Cambuí, Campinas-SP. CEP: 13024-430. E-mail: <gabetini@uol.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 55	p. 33-56	jan./abr. 2015
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

## Introdução

A questão da qualidade do ensino em nossas escolas é tema de especulação e estudo entre aqueles que se colocam a discutir a situação da educação nacional.

Em busca dessa qualidade, percebe-se a necessidade de um olhar voltado às variáveis que contribuem ou limitam a aprendizagem dentro das escolas, sendo várias as possibilidades de inserção para investigar a questão, desde aquelas voltadas a variáveis intraescolares, como as voltadas às influências extraescolares. Esta perspectiva nos permite observar com mais clareza os fatores associados à questão da qualidade, sendo os estudos voltados para esta especificidade importantes, por permitirem a compreensão do fenômeno e, assim, possibilitarem tomadas de decisão políticas e institucionais que permitam uma maior eficiência da escola.

Durante muito tempo duas vertentes se opuseram no cenário educacional: uma tentando explicar o fracasso escolar por fatores pedagógicos internos à escola, e outra tentando explicar o mesmo fracasso por fatores externos à escola, sociais. Como é comum acontecer nesses casos, nenhuma delas, isoladamente, dá conta do fenômeno. A dialética se impõe. As duas causas são pertinentes na explicação do fracasso. (FREITAS, 2007, p. 971).

Dentro das preocupações acerca dos fatores extraescolares temos visto se consolidar o interesse pela relação entre a escola e a família, não só no meio acadêmico como a partir de proposições políticas.

Nogueira (2006) demonstra que temos assistido, na maioria dos países ocidentais desenvolvidos, a criação e ampliação de políticas públicas educacionais voltadas à estimulação da relação entre família e escola; ilustrando esta percepção a autora menciona os exemplos dos Estados Unidos da América, Inglaterra e França.

No caso dos Estados Unidos da América, em 1994, o governo de Bill Clinton colocou, como oitava meta da educação, a colaboração família-escola. Na Inglaterra, nos anos 1990, o governo trabalhista de Tony Blair propôs um *contrato casa-escola* (*home-school contracts*) em que os pais britânicos se comprometiam a assumir responsabilidades no plano da assiduidade, da disciplina e da realização dos deveres de casa de seus filhos. Na França, em 1998, o Ministério da Educação lançou uma campanha nacional pela parceria família-escola (*Campagne nationale lesurlenouveaupartenariatécole-famille: confiance et ouverture*), que criava, entre outros, a *Semana dos pais na escola*. Em 2002 a Comunidade Européia estabelece o dia 8 de outubro como o *Dia Europeu dos Pais e da Escola*.

Seguindo esta tendência mundial o Brasil também adotou as iniciativas de aproximação entre a esfera familiar e a esfera escolar a partir de iniciativa do Governo Federal.

Reporto-me aqui às duas que maior repercussão tiveram junto à população, a saber: a) em 24 de abril de 2001, o Ministério da Educação (MEC) lançou, pela televisão e com o auxílio de artistas famosos, o 'Dia Nacional da Família na Escola', que deveria realizar-se, a cada semestre, nos estabelecimentos públicos de ensino. [...]b) entre dezembro de 2004 e janeiro-fevereiro de 2005, o mesmo Ministério da Educação veiculou, em todo o território nacional e também através da mídia eletrônica, uma campanha publicitária conclamando as famílias brasileiras, usuárias da escola pública, a receber em seus domicílios os pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a responder suas perguntas acerca da opinião e do grau de satisfação com relação ao serviço público escolar que recebem no Ensino Fundamental e Médio. (NOGUEIRA, 2006, p. 156, grifo do autor).

Em linha com o apresentado por Nogueira (2006), vimos surgir, no Brasil, incentivando as ações voltadas à mobilização das famílias, como de organizações da sociedade civil e da comunidade próxima à escola, como é o caso da atuação e parceria com as Organizações não Governamentais, programas governamentais, como *Escola da Família*, do Estado de São Paulo, e campanhas, como *Amigos da Escola* que tenta mobilizar pessoas do bairro para auxiliar na escola, e *Todos pela Educação* que incentiva, dentre outros, a parceria das escolas com instituições e empresas para a melhoria da qualidade da educação.

De forma geral, podemos entender que a tentativa de abertura da relação família-escola está se associando à tentativa de abertura da relação família-entorno social de forma mais ampla, embora as estratégias voltadas para a participação das famílias sejam mais frequentes e antigas.

Preocupados com a influência dos fatores internos e externos à escola, vimos emergir, como possibilidade de análise dos fatores extraescolares, a dimensão do entorno social, tomada a partir da família, da comunidade e, mais recentemente, da territorialidade, contemplada em estudos ligados ao urbanismo e sociologia, a partir de conceitos como o de efeito-vizinhança e estruturas de oportunidades.

O conceito de efeito-vizinhança surgiu a partir de pesquisas que observam como a segregação em bairros se associa a alguns fenômenos sociais, como experiência no mercado de trabalho, no envolvimento com o crime e na escola, a fim de compreender como o efeito do contexto socioespacial em que vive um determinado grupo, ou indivíduo, o influencia<sup>3</sup>.

Já a discussão acerca da estrutura de oportunidades está ligada à perspectiva de Ativos, Vulnerabilidade e Estruturas de Oportunidades (AVEO) (FLORES, 2008; KAZTMAN, 1999), a qual busca compreender a possibilidade de acesso a bens, serviços, ou ao desempenho de atividades, os quais incidem sobre o bem-estar das famílias. Sendo os ativos um conjunto de recursos tanto materiais, como no caso da propriedade, quanto imateriais, como no caso da escolaridade ou das redes sociais, que podem ser mobilizados em busca da melhoria das condições de vida dos sujeitos.

Tomando a perspectiva do AVEO ou do Efeito Vizinhança, tanto a própria estrutura de oportunidades educacionais, disponível no entorno social, quanto os modelos sociais, presentes nele, são fortes influenciadores do desempenho escolar dos alunos.

É importante destacar que o termo entorno social, portanto, é tomado como o contexto socioespacial em que a escola se localiza e as famílias habitam, entendido tanto como espaço físico quanto socioeconômico e cultural, contemplando estrutura, serviços disponíveis, bens materiais e simbólicos, e a relação entre os sujeitos. Abarcando não apenas as famílias dos alunos atendidos pela escola, como também outros sujeitos que ali vivem e se relacionam sem, obrigatoriamente, serem pais/responsáveis por alunos daquela unidade, sejam eles outros moradores, líderes comunitários, comerciantes etc.

[...] é o resultado de uma rede de relações entre os sujeitos individuais e coletivos entre si, e entre estes e o ambiente, o espaço biofísico em que se localizam temporal e geograficamente, uma configuração complexa que surge de inúmeras relações e interferências de fatores também resultado dessas relações [...] (CORBETTA, 2009, p. 271, tradução nossa).

Encontrado em trabalhos da literatura de língua espanhola, este termo permite uma amplitude conceitual maior, possibilitando sua identificação imediata a uma análise que não se encerra na delimitação territorial do bairro em que a escola se encontra, nem apenas às famílias atendidas pela instituição. Permite a observação tanto da infraestrutura e serviços urbanos quanto das relações vivenciadas entre os sujeitos, incluindo-se aí a mobilização dos diferentes tipos de capital: econômico, cultural e social (BOURDIEU, 1998).

---

3 Dentre outros, Salata e Sant'Anna (2010) e Ribeiro e Koslinski (2010) situam a literatura acerca de efeito-vizinhança.

Buscando contribuir para o aprimoramento da compreensão e intervenção na realidade escolar, o presente trabalho está vinculado a pesquisa financiada grupalmente pelo Observatório da Educação/CAPES e individualmente pela FAPESP<sup>4</sup>, a qual toma a discussão acerca da qualidade de ensino a partir da compreensão dos fatores intra e extraescolares que atuam nas escolas. A partir do envolvimento dos autores na busca da compreensão dos fatores externos à escola e tendo como ponto de análise da unidade escolar sua localização socioespacial, mostrou-se essencial um levantamento na produção nacional acerca de como a temática vem sendo abordada e a partir de quais recortes.

Em função disso, o presente estudo teve como objetivo proceder a um levantamento bibliográfico acerca da produção nacional referente aos fatores externos à escola, a fim de conhecer a dimensão e abordagem dadas à questão pelas pesquisas acadêmicas nacionais, subsidiando não apenas os estudos desenvolvidos pelos próprios autores, na pesquisa ora mencionada, como os demais, voltados à temática.

Nossa preocupação investigativa, nesta etapa da pesquisa, se voltou especificamente a: a) conhecer a produção científica nacional referente à relação entre a escola e seu entorno social, a partir da incidência de produção por área de conhecimento, região geográfica, ano de publicação e metodologia utilizada; e b) identificar as temáticas que vêm sendo investigadas em relação ao entorno social na pesquisa em educação.

Inicialmente, para o levantamento de dados da produção nacional, foi necessário estabelecermos o instrumento de pesquisa a ser utilizado, o qual permitisse uma organização sistemática e qualitativa das referências encontradas. Para tanto, nosso estudo teve como critério de execução os moldes da pesquisa bibliográfica, a qual é uma especificidade da pesquisa documental que se utiliza exclusivamente de suporte *bibliográfico*, sendo, de forma geral, um apanhado de trabalhos científicos já realizados sobre um determinado tema (LUNA, 1999).

Embora ela possa abranger publicações avulsas, livros, jornais, revistas, vídeos, internet etc., no presente trabalho nos restringimos à análise dos resumos de artigos, dissertações e teses, disponíveis em bases de dados *online* específicas e de grande impacto nacional, por sua ligação direta com a publicização dos produtos de pesquisa que, no Brasil, é recorrentemente ligada às universidades.

---

4 A pesquisa grupal “Avaliação Institucional na Educação Fundamental: potencializando o uso dos dados de avaliações externas pelos profissionais da escola” (2012) foi desenvolvida pelo Laboratório de Observação e Estudos Descritivos – LOED. A pesquisa individual “Relação entre o desempenho e o entorno social em escolas municipais de Campinas: a voz dos sujeitos” (2014) foi desenvolvida pela primeira autora deste artigo em seu processo de doutoramento, sendo a presente investigação bibliográfica parte desta pesquisa (ALMEIDA, 2014).

As bases consultadas foram:

- a. A base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) -([acessolivre.capes.gov.br](http://acessolivre.capes.gov.br)), relativa a teses e dissertações, com informações fornecidas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação;
- b. A biblioteca do *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) - ([www.scielo.org](http://www.scielo.org)), relativa a artigos científicos, com trabalhos disponibilizados em uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

Com a delimitação dos meios eletrônicos a serem pesquisados, nossa procura se orientou por descritores de busca, os quais foram definidos pelo refinamento das palavras-chave utilizadas nos próprios sítios de busca, tendo sido selecionados, mantidos ou incluídos aqueles que retornaram resultados na busca e descartados os que não proporcionavam títulos encontrados. Ao final do refinamento inicial, delimitamos oito descritores de busca: a) Entorno Escolar; b) Escola e Comunidade, c) Comunidade, d) Efeito-vizinhança; e) Vizinhança; f) Escola e Família; g) Família e escola; h) Família e Educação.

A partir das referidas delimitações nosso universo para coleta de dados se baseou em quatro aspectos:

- a. *Período*: produção acerca da temática no Brasil de 1990 a setembro de 2010.
- b. *Idioma*: Estudos nacionais em Língua Portuguesa.
- c. *Formato da Publicação*: Artigos, dissertações e teses.
- d. *Parte dos trabalhos consultada*: Resumos.

Para a organização dos dados encontrados organizamos um banco de dados, o qual foi construído no programa de planilha eletrônica *Microsoft Office Excel*, delimitando-se como itens de alocação dos dados: Fonte, Título do trabalho, Autor, Ano de publicação, Instituição de vínculo, Área do conhecimento ao qual se vincula e Resumo do trabalho.

Nesse levantamento conseguimos um total de 236 trabalhos nacionais, os quais foram selecionados a partir da análise do título, sendo incluídos os trabalhos voltados às temáticas de interesse, para posterior análise dos resumos, a qual objetivaria manter os trabalhos que tivessem como foco de análise a relação entre a escola e o entorno social de forma ampla ou específica, seja voltado a análises da relação da instituição com o bairro, comunidade, família, ou a atuação/influência entre eles.

Após o exame do conteúdo dos resumos, pudemos perceber que alguns trabalhos não tratavam especificamente de assuntos voltados ao entorno social (família, comunidade, bairro etc.) em relação com a escola, e outros não possibilitavam a identificação de sua temática de investigação, sendo retirados do banco por não permitirem avanços na análise ora pretendida.

Dentre os trabalhos que selecionamos inicialmente, conseguimos manter um total de 170 trabalhos em nosso banco de dados, sendo: 24 artigos, 120 dissertações de mestrado e 26 teses de doutorado, os quais passaram a uma análise posterior de conteúdo, na qual procedemos ao levantamento dos temas pesquisados, por meio da exploração do material, agrupando os trabalhos a partir de uma pré-análise guiada tanto pela identificação dos sujeitos de análise (se centrada na família ou de forma mais ampla no bairro ou comunidade) quanto por seu foco de pesquisa (participação dos sujeitos, análise de alguma política implementada etc.), de forma a, posteriormente, tratarmos mais sistematicamente os resultados, construindo nossa análise a partir do agrupamento dos trabalhos em temáticas analíticas de investigação.

A partir da leitura dos dados e com a finalidade de os organizarmos segundo o núcleo de conteúdo que abarcavam, e nos inspirando nas proposições de Bardin (1977), buscamos agrupá-los em temáticas analíticas a partir de seu núcleo de conteúdo.

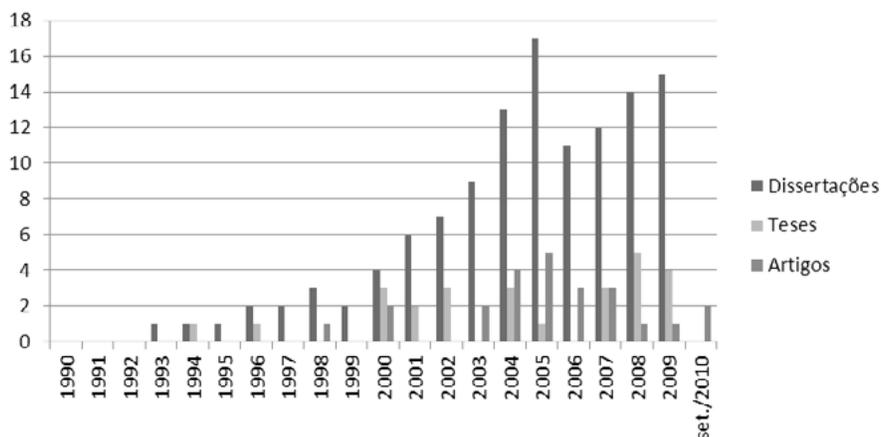
Na sistematização de nossos achados e construção do presente artigo, optamos por uma análise descritivo-analítica, em que buscamos mapear os dados encontrados a partir das delimitações observadas e da descrição das temáticas analíticas, extraindo dos resumos suas principais delimitações de pesquisa e resultados anunciados.

Para tanto, ao trabalharmos com as produções selecionadas, inicialmente organizamos os dados encontrados, a partir de uma análise voltada à frequência dos trabalhos em relação a diferentes abordagens investigativas (ano de publicação, localidade da produção acadêmica e metodologia utilizada) e, posteriormente, passamos à análise dos temas pesquisados, a partir da organização de temáticas analíticas, a qual teve um duplo objetivo: a) agrupar os trabalhos que tratavam de forma específica da família, ou mais amplamente, de diferentes aspectos do entorno social, tendo sido necessário abrir uma temática específica para os trabalhos que tratavam de pesquisas bibliográficas por sua especificidade; b) apresentação descritiva em cada uma das temáticas, acerca dos temas investigados.

## Estudos acerca do entorno social: distribuição das produções

A partir do estudo da frequência de produções, observamos que há uma concentração em nível de mestrado, sendo possível visualizar um aumento a partir do ano de 2000, como demonstrado no Gráfico 1, o qual pode estar vinculado a mudanças contextuais com maior atenção ao tema, como podemos ver nas iniciativas de aproximação entre escola e família, como discutimos anteriormente, a partir dos dados apresentados por Nogueira (2006).

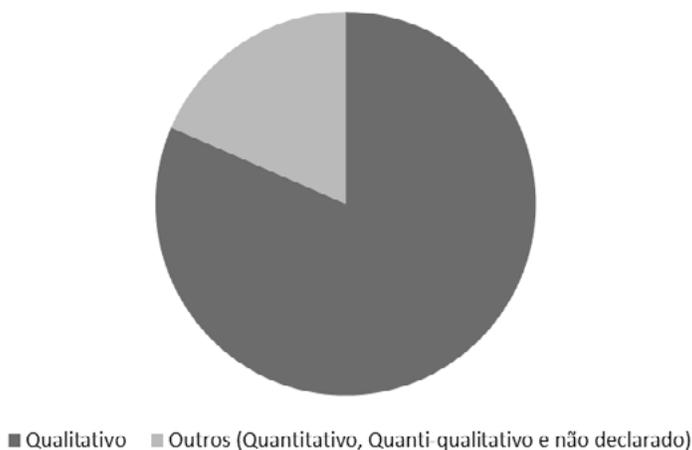
Gráfico 1 - Quantidade de trabalhos por ano pesquisado



Fonte: o próprio autor

Quando nos voltamos à análise da metodologia utilizada por estes trabalhos percebemos que há uma concentração na área qualitativa de pesquisa, sendo os principais instrumentos de coleta de dados utilizados<sup>5</sup> a entrevista semiestruturada, observação, questionários e análise documental.

Gráfico 2 - Quantidade de trabalhos por metodologia declarada



Fonte: o próprio autor

5 Há trabalhos que utilizam mais de um instrumento de coleta de dados.

Ao mapear a localização geográfica das instituições, às quais as produções nacionais de mestrado e doutorado estavam vinculadas, aparece uma concentração no estado de São Paulo (75 produções), seguida por Rio de Janeiro (13 produções), Minas Gerais e Rio Grande do Sul (11 produções cada), o que leva a uma centralização da produção da área na região sudeste do país, resultado que corrobora com os dados apresentados por Meneghel, Robl e Wassem (2007, p. 10) acerca da produção nacional em educação, os quais concluem que “[...] a região Sudeste se destaca como produtora/formadora de doutores e de pesquisa [...]”, sendo consequência histórica da distribuição dos centros de pesquisa e produção nacional.

**Tabela 1 - Quantidade de produções por região**

Região	Estado	Quantidade de trabalhos
NORTE	Total	4
	Amazonas	2
	Pará	2
NORDESTE	Total	9
	Pernambuco	2
	Bahia	5
	Rio Grande do Norte	1
	Ceará	1
CENTRO-OESTE	Total	8
	Distrito Federal	6
	Mato Grosso	1
	Goiás	1
SUDESTE	Total	100
	São Paulo	75
	Minas Gerais	11
	Rio de Janeiro	13
	Espírito Santo	1
SUL	Total	25
	Paraná	6
	Rio Grande do Sul	11
	Santa Catarina	8

Fonte: o próprio autor

Em relação aos sujeitos pesquisados, cerca de 30% das produções não explicitam no resumo quem foram seus sujeitos de pesquisa, embora algumas delas, pelo objetivo proposto, deixem implícita esta informação e cerca de 7% se reparam a estudos de natureza bibliográfica. Os trabalhos que evidenciaram seus sujeitos utilizam mais de um segmento como fonte de coleta de dados, sendo recorrente a pesquisa com alunos, pais/famílias, professores/educadores e equipe gestora.

Outro aspecto que se destaca dentro das produções estudadas é a concentração de trabalhos em escolas públicas de ensino fundamental das redes municipal e estadual, o que pode demonstrar a preocupação dos pesquisadores e estudiosos com a educação pública.

## Estudos acerca do entorno social: temáticas analíticas

A partir da análise dos temas de investigação apresentados pelos estudos, observamos que, embora a preocupação com aspectos do entorno social da escola, que abarquem uma unidade analítica mais ampla que a família, esteja presente, como especificidades da comunidade, localização e características do bairro, ou possíveis parcerias com instâncias externas à escola, a maioria dos trabalhos se volta a análises direcionadas a aspectos relacionados à unidade familiar.

Examinando as pesquisas, pudemos delimitar três temáticas, as quais foram organizadas a partir do interesse na observação do tratamento ao entorno social nas pesquisas da área: a) Trabalhos de *Levantamento bibliográfico*, que foram agrupados por sua escolha metodológica, já que possuem como núcleo de conteúdo principal a investigação acerca do que vem sendo pesquisado em teses, dissertações ou periódico específico acerca do tema escola e família; b) Trabalhos de estudo acerca da relação *Escola-entorno social mais amplo*, já que possuem como núcleo de conteúdo uma unidade de análise de relação com a escola mais ampla que a família, embora a abarquem; e c) Trabalhos de estudo acerca da relação *Escola-família*, já que seu núcleo de conteúdo de investigação se centra na unidade familiar em relação com a escola, ainda que sob focos de análise diversos.

Considerando a problemática em estudo, intencionamos apresentar a abordagem dada ao tema pelos trabalhos consultados, trazendo em cada uma das temáticas analíticas os núcleos de conteúdo abordados e principais resultados elencados.

### 1. Levantamento bibliográfico

Os trabalhos localizados nesta temática são pesquisas acerca do tema Escola-Família em alguma área do conhecimento, sendo especificamente de cunho metodológico bibliográfico, contemplando a análise da produção publicada em periódicos, teses ou dissertações, em instituições ou bases específicas.

Dentre os resultados analisados vimos que, atualmente, há certa concordância de que a família e a escola estejam envolvidas, em decorrência de mudanças operadas na sociedade, considerando-se aspectos econômicos e sociais que afetam a estrutura familiar.

Outro aspecto apontado nas pesquisas analisadas é que as expectativas dos pais parecem mais voltadas à formação geral do indivíduo do que à transmissão de conteúdos específicos, assim como, que a relação escola-família se configura na presença dos pais, podendo significar a preocupação e o envolvimento destes com a educação e escolarização de seus filhos (DIAS, 2009).

Os trabalhos constatam que, diante da atual situação em que se encontra a relação escola-família, há de se continuar fazendo pesquisas na área, para que aspectos positivos dessa relação sejam valorizados e os processos educativos enriquecidos.

## 2. Relação Escola-Entorno mais amplo

Os trabalhos classificados nesta temática buscaram analisar se a escola considera a realidade de seu entorno social, econômico e político em suas práticas pedagógicas, ou como se dá a relação desta instituição com o bairro e/ou comunidade na qual está localizada.

Uma constatação recorrente é a de que a escola está distante da comunidade, o que se expressa na ausência de um currículo voltado à realidade sociocultural do seu entorno. Como pontua Fernandes (2009, s/p)<sup>6</sup>, “[...] as práticas escolares, na maioria das vezes, estão distantes das práticas sociais dos alunos”.

Observa-se que, apesar de haver empenho de ambas as partes (escola e comunidade) na implantação de processos participativos, ainda há obstáculos que impedem um efetivo envolvimento da comunidade. Segundo estudos consultados, muitas vezes é a própria escola que deixa de fazer o seu papel, de um modo especial quando não proporciona o envolvimento da comunidade nas atividades escolares, dentre elas a elaboração de seu planejamento pedagógico.

Nesta perspectiva, um apontamento importante feito é o de que não só a escola e a própria comunidade, mas também as políticas públicas devem estar empenhadas na elaboração de meios que possibilitem à escola oferecer uma educação que faça sentido ao coletivo da comunidade.

Em relação especificamente à escola, ações democráticas de participação tanto nas práticas educativas quanto na gestão favoreceriam a abertura da escola à comunidade, considerando a sua realidade sociocultural em busca dos interesses da coletividade.

---

6 As citações diretas a partir dos resumos não possuem página específica.

Os trabalhos que buscaram analisar como escolas, localizadas em comunidades específicas, têm abordado esta realidade em sua prática escolar, apontam que as consequências da ausência de uma educação voltada à realidade da comunidade fazem com que ela não se transforme e se mantenha como sempre foi.

[...] enquanto a comunidade projeta suas expectativas na escola como via de acesso ao mercado de trabalho e possibilidades de melhoria das condições de vida, os docentes enfatizam o papel assistencial de uma escola que não é capaz de contribuir para o rompimento da contextualização social que cerca o aluno morador da favela. (CAMARGO, 2002).

Alguns estudos evidenciam que parece existir mais discurso do que prática na relação escola-família e comunidade, de modo que há a necessidade de se engendrar ações para que a integração entre elas ocorra (MENDONÇA, 1996).

Neste viés, as expectativas das escolas, em relação à comunidade em que estão instaladas, oscilam entre positivas e negativas. As positivas se dão com as escolas em que há maior participação, estabilidade de professores, funcionários e direção. As negativas, nas escolas em que não há participação e onde existe alta rotatividade da direção. Essas escolas consideram a comunidade “[...] indiferente, interesseira ou mesmo violenta” (ANDREWS, 1999, s/p).

Um outro resultado que nos chama a atenção para esta relação é o de que o nível socioeconômico das famílias pode determinar a identificação da escola com elas, havendo “[...] uma espécie de homologia entre as condições e práticas sociais da escola com as crianças cujas famílias possuem ‘posição social mais elevada’ [...]” (ARAUJO, 2009, s/p grifo do autor).

O que, todavia, não pode ser tomado como regra geral, já que a partir de pesquisa realizada em dois bairros de uma cidade do interior paulista, Akiyama (2001) constatou que a participação na vida da escola e da comunidade era mais intensa no bairro mais carente onde, além do envolvimento das famílias, os líderes comunitários, por meio de trabalhos voluntários, davam sua parcela de contribuição em favor da escola e do bairro.

Outro ângulo investigado encontrado foi a questão da violência, em que são analisados tanto aspectos daquela que ocorre no ambiente escolar – considerando-se as conexões que existem entre a violência na escola e no bairro de vivência dos alunos – como a relação das famílias e escola perante esta questão.

Pudemos observar as pesquisas que investigam este viés apontam que a violência adentra e está presente na escola, interferindo inclusive nas práticas educativas. Segundo Codevila (2009, s/p) “[...] o modelo encontrado na escola é o de transferência

de responsabilidade [...]”, sendo que, enquanto a escola trata o problema de forma punitiva, a família se sente despreparada para tratar a questão em casa, não exercendo autoridade sobre os filhos e percebendo que lhes faltam as condições materiais e formação para tanto.

Chama-nos a atenção a percepção apresentada por alguns trabalhos acerca da visão dos sujeitos, em que a violência na escola reflete aquela que se dá em seu entorno social, sendo indicado que o baixo nível socioeconômico, muitas vezes, é o determinante do nível de violência que ocorre na comunidade em que as famílias estão estabelecidas.

É importante ressaltar que, dentre os trabalhos pesquisados, há a indicação de que a cooperação entre escola e comunidade pode ser um fator preventivo contra a violência dentro e fora da escola. Para tanto, indicam que, além dos mecanismos que a sociedade já tem de enfrentamento da violência, a comunidade escolar deveria ser acionada, incluindo não só os atores da própria escola, mas também, e principalmente, os do seu entorno.

### 3. Relação Escola-Família

Nesta temática, os trabalhos procuram compreender como se dá a participação da família na escola e a relação entre a instituição familiar e a instituição escolar, incluindo estudos que buscam descrever esta relação em instituições e/ou contextos específicos (escolas judaicas, escolas que atendem crianças com necessidades educacionais especiais etc.), assim como proceder à análise a partir de aspectos específicos (gestão democrática, a influência no desempenho acadêmico dos estudantes, a participação dos pais etc.).

Analisando os resultados dos trabalhos consultados, pudemos observar que, quando nos voltamos aos estudos que procuraram investigar a relação a partir da comunicação entre as partes, estes identificam que, embora no discurso haja o reconhecimento da necessidade da comunicação e relação entre a escola e a família, ela ainda é precária e fica mais voltada ao interesse pelo desempenho das crianças ou à materialidade de algum problema, que ao envolvimento conjunto nas decisões educacionais da escola.

Segundo Gomes (2005, s/p) a relação família-escola é “[...] perpassada na maioria das vezes por um conflito em que na busca de uma solução costuma acontecer um repasse de responsabilidades, no qual cada parte atribui à outra a origem do problema e também a responsabilidade por uma intervenção efetiva”.

De acordo com os estudos analisados, percebemos que essa relação é apresentada, em muitos casos, como baseada em uma burocracia e na desigualdade de poder, em que “[...] os ideais e os interesses estabelecidos estão centrados na escola e não nos interesses e anseios da família e de seus filhos” (MAGALHÃES, 2004, s/p).

Essa desigualdade decorreria do fato de as famílias e as escolas não possuírem o mesmo lugar cultural e posição de poder em relação à educação: “[...] a escola desconhece as práticas das famílias quanto ao comportamento das crianças e vice-versa” (SILVEIRA, 2007), sendo recorrente a identificação de um problema de comunicação entre as partes, as quais não conseguem estabelecer um diálogo claro, seja em relação às suas atitudes quanto às crianças (orientações), seja em relação aos papéis a desempenhar. As pesquisas relatam, por exemplo, a dificuldade que os pais sentem em compreender as instruções quanto à lição de casa e, assim, se sentem impotentes na ajuda que *deveriam* dar a seus filhos.

Embora para os sujeitos envolvidos nas pesquisas analisadas haja a percepção da necessidade de um trabalho conjunto, as realidades investigadas demonstram uma desarticulação, de forma à escola se remeter a uma realidade sociofamiliar diferente da existente, não estando, em suas ações, adequada à realidade de seus alunos; e as famílias apenas se voltarem ao rendimento escolar dos filhos, sem se envolverem mais com a escola, o que seria reforçado pela própria instituição que, juntamente com as famílias “[...] não acreditam na interferência positiva dos pais em ações pedagógicas” (POLONIA, 2005).

Uma importante indicação de alguns trabalhos neste aspecto é a de que, em alguns casos, a escola considera a presença da família como invasora e fiscalizadora de suas ações. Nesta relação, os pais restringem sua participação à forma estabelecida pela escola, revelando impotência para quebrar ou confrontar possíveis meios de exclusão que a escola exerce sobre eles. As famílias se julgam não participativas, mas gostariam de ser chamadas pela escola à participação.

A escola aparece, também, como manipuladora da participação das famílias, estabelecendo estratégias para que os pais se responsabilizem ativamente pela vida escolar dos filhos, como demonstra o estudo de Siqueira (2007, s/p), quando cita a “[...] criação de um currículo para as famílias que visa orientá-las a cuidar de si mesmas, controlar seus filhos e participar ativamente da vida escolar deles [...]”, ou seja, a criação de normas a serem seguidas pela família.

Pensando nesta participação e nos espaços estabelecidos para isso, os estudos que se voltam à análise da relação entre gestão democrática e a participação das famílias na vida da escola demonstram que esta ainda não se consolidou. Embora algumas escolas estejam desenvolvendo saberes específicos, de modo especial aqueles que se referem ao estudo da sociedade e família na busca da construção de processos coletivos e participativos entre escola e comunidade, muitas vezes restringem a participação dessas famílias a uma adequação da exigência legal.

Alguns estudos percebem que as instâncias de participação já estabelecidas, como reunião de pais, conselho escolar e associação de pais e mestres, embora sejam espaços para a interlocução e estabelecimento da relação entre os segmentos, nem sempre se

constituem como tal. Existe um esvaziamento destes espaços e um distanciamento em relação à experiência diária da escola, tendo como principais causas apontadas: “[...] o próprio desinteresse da comunidade em participar dos espaços destinados ao bem comum” (DANTAS FILHO, 2009, s/p); o distanciamento estabelecido pelo discurso erudito que marca a posição de quem sabe em detrimento de quem não sabe (GARCIA, 2005); e a utilização desses espaços pela escola como meros locais de ratificação de propostas decididas a priori por professores e equipe gestora, os quais “[...] banalizam a participação dos demais membros, inibindo a sua participação” (ZARGIDSKY, 2006, s/p). Observa-se “[...] a falta de clareza por parte dos profissionais da escola quanto às finalidades, direitos e deveres que esses canais apontam, desprestigiando o poder de decisão e participação nos mesmos com vistas à melhoria educacional” (MACHADO, 2008).

Nesta linha, a escola não estaria se organizando para a formação de uma cultura participativa e formação política que levasse os sujeitos a atuarem nas diversas instâncias sociais. Havendo, inclusive, experiências em que fica clara a “[...] pouca iniciativa por parte dos professores para interação com os pais” (MELO, 2008, s/p), exceto para casos pontuais de resolução de problemas, como a questão da indisciplina que é indicada como algo que tanto a escola como a família têm muita dificuldade para trabalhar.

Em relação a diferenças socioeconômicas, os estudos que se voltaram a esta dimensão demonstram a percepção de uma diferenciação a partir do lugar ocupado, sendo que tanto a participação na escola pelas famílias das classes populares é percebida como diferenciada (BUENO, 1994) quanto suas ações percebidas são desiguais em relação ao acompanhamento dos deveres de casa (RESENDE, 2008).

A participação dos pais no colegiado é mais efetiva na escola que atende um público de poder socioeconômico mais elevado do que na escola que atende um público de poder socioeconômico menos favorecido, apesar de, nos dois casos, as escolas se mostrarem receptivas a esta participação. (GUELBER, 2006, s/p).

Quanto às consequências especificamente voltadas ao desempenho dos alunos, alguns estudos revelaram que existe distância entre a escola e a família, mas que a aproximação entre estes segmentos “[...] aumentaria significativamente o desempenho dos alunos” (INFORSATO, 2001, s/p).

Ao considerarem aspectos socioeconômicos, características e estrutura familiar, posturas e ações dos pais na estimulação dos filhos aos estudos, e posturas das escolas em relação a essa estimulação, as conclusões são recorrentes na indicação de que a participação da família na vida escolar dos filhos pode influenciar o seu desempenho escolar.

Há várias evidências, destacadas pelas investigações, de que muitos pais apresentam dificuldade em acompanhar a vida escolar dos filhos, daí um dos trabalhos analisados chegar à conclusão de que os profissionais da educação “[...] estão cientes de que pais e mães precisam de um programa de orientação sobre a educação e formação de seus filhos [...]” (VEQUI, 2008, s/p).

Outro ponto importante é a observação de que, ao investigarem a expectativa acerca dos resultados escolares esperados dos alunos, muitos trabalhos concluem que, em grande parte, esta está mais voltada aos aspectos mais imediatos (notas e aprovação) e à preparação para o mercado de trabalho do que para uma formação mais ampla.

[...] Com relação ao sucesso escolar dos alunos e da instituição, a preocupação central identificada encontra-se direcionada aos elementos de resultado - aprovação, reprovação e evasão. Não existe uma preocupação concreta, traduzida em ações cotidianas, voltada para a formação da consciência política do grupo, portanto para a formação de pessoas críticas, reflexivas, criativas e construtivas, capazes de agir em seu meio social modificando-o. Identificamos uma concepção de sucesso escolar - tanto do aluno como da instituição - a serviço do mercado de trabalho, moldado segundo os interesses imediatos do sistema capitalista. (SILVA, 1998, s/p).

As pesquisas preocupadas com a análise da relação escola-família a partir de crianças ou grupos com dificuldades de aprendizagem não apresentaram resultados coincidentes, havendo tanto as que perceberam uma correlação entre a estrutura e participação da família em relação à aprendizagem das crianças, quanto aquelas que, embora percebam essa participação como positiva, não percebem linearidade desta e da estrutura familiar com resultados positivos ou negativos quanto ao desempenho desses alunos.

Achamos importante evidenciar que alguns estudos, ao analisarem experiências específicas, encontraram a existência de uma parceria entre a escola e a família, como é o caso do estudo de Abuchaim (2006), que percebe que “[...] apesar de eventuais conflitos, família e escola mantêm relação positiva [...]”, embora a participação da família na escola varie conforme as condições da família (econômicas, sociais, intelectuais e emocionais).

Chama-nos a atenção a percepção de que, ao se reportarem às vivências familiares de seus alunos, os professores conseguem facilitar sua compreensão da situação vivida por estes e, assim, trabalhar de forma diferenciada em sala de aula (SPADINI, 2008).

De forma geral, pelos trabalhos analisados, a relação escola-família parece necessitar, ainda, de uma longa trajetória para se constituir como espaço para construção de um trabalho conjunto não hierárquico. Atualmente, ela se dá especialmente a partir da demanda da escola para com a família e é feita particularmente através das mães, como indicam os estudos voltados à investigação da questão de gênero na participação das famílias na escola, os quais observam que a presença da figura feminina em detrimento da masculina é predominante nesta relação.

## Considerações

Muito se tem falado sobre a questão da participação da família e da comunidade junto às escolas, inclusive em vias de uma melhoria da qualidade educacional oferecida. Observamos que, embora a produção acadêmica nacional, referente ao assunto, delinhe várias abordagens à discussão, é notável a recorrência de pesquisas acerca da relação entre escola e família, especificamente, sem uma ampliação da análise que permita abarcar as condições socioestruturais da localidade onde a escola se encontra e as famílias atendidas habitam.

Pelos estudos analisados, notamos que, embora o fomento à relação entre a escola e seu entorno social de forma mais ampla venha sendo apontado, inclusive em projetos e políticas públicas, como discutido em nossa introdução, sua implementação ainda se dá de forma muito restrita à família e muito determinada pela orientação escolar, sem incluir outros atores do entorno social na relação e, aparentemente, mais voltada ao cumprimento de um protocolo ditado pela escola que à constituição de uma relação construída pelas duas vias e com possibilidade de participação real de diferentes atores. Aspecto que corrobora a análise de Navarro (2004), quando afirma que a relação entre a escola e a família é assimétrica e voltada para a expectativa de que a família cumpra certo papel educativo esperado pela escola, à qual interessa que seus esforços sejam adequadamente complementados pelos atores não escolares (a família), os quais podem cumprir um papel educativo nos moldes esperados pela instituição.

Os trabalhos apontam que a relação entre escola e seu entorno social, ainda que especificamente a partir da unidade analítica *família*, é uma temática importante e presente nas preocupações tanto da instituição escolar quanto da familiar, entretanto, nem sempre ocorrendo em forma de uma parceria harmoniosa e visando os mesmos objetivos.

Em muitos casos, investigados pelos trabalhos ora analisados, parece-nos que a escola acaba esperando um aluno pronto para aprender, esquecendo-se da realidade socioeconômica que o cerca e da estrutura socioespacial que o limita

ou potencializa em determinadas tarefas. Por outro lado, todavia, pode-se fazer também a crítica àquelas famílias que acabam depositando na escola toda a responsabilidade pela educação, sem assumir com ela uma parceria mais efetiva para a consolidação dos objetivos de formação dos estudantes, os quais não se restringem aos muros escolares.

Muitos trabalhos apontam para a questão de que tanto os objetivos da escola e da família nem sempre convergem, quanto que suas concepções de educação eo investimento em ações para a viabilização do processo não são homogêneos. Aspecto que merece uma análise mais cuidadosa, já que, se tomarmos o trabalho escolar das famílias, especialmente as das camadas populares, como bem fez Portes (2008, p. 63), este se dá em um tempo próprio e, muitas vezes, estabelecido pelas condições materiais de existência e da constituição histórica desses sujeitos “[...] quase sempre marcado pelo desconhecimento da estrutura e do funcionamento dos sistemas escolares por parte dessas famílias, além da evidente ausência de um capital escolar [...]”, o que as coloca em uma relação desfavorecida para fazer frente ou projetar objetivos no diálogo com a expectativa da instituição, principalmente em localidades cuja vizinhança também não se configura como um ativo positivo para a melhoria das condições da família, nem tampouco dispõe de uma estrutura de oportunidades que permita romper com a situação de pobreza (RIBEIRO, 2010; SANT’ANNA, 2009, dentre outros).

Por outro lado e corroborando para a perpetuação dessa desvantagem das famílias mais pobres, alguns estudos consultados evidenciam certo distanciamento entre o que a escola ensina e a vida social do aluno, já que a instituição desconsidera seu entorno social na composição dos objetivos educacionais e procede à elaboração de orientações a serem seguidas, na expectativa de que a família acolha suas determinações, as quais, via de regra, se voltam mais ao auxílio nas atividades acadêmicas que a uma participação nas decisões da instituição.

Fica evidente que a relação entre as duas esferas ocorre, mais frequentemente, voltada para o acompanhamento das tarefas escolares do aluno, ou quando há problemas que exigem interferência imediata, em geral comportamentais, sendo a participação na vida da escola, na formulação de objetivos pedagógicos, ou na gestão administrativa da instituição, bem como nas decisões que afetam o cotidiano escolar, pouco citada.

Os espaços oficiais de participação, pelo que indicamos trabalhos consultados, muitas vezes são dominados pela direção da escola, aparecendo como instância de participação, mas pouco exitosa neste aspecto, já que seus participantes são silenciados a partir de demandas e decisões quase pré-estabelecidas.

As evidências mostram que, por vezes, a escola não está preparada para lidar com a população que atende, razão pela qual algumas famílias se sentem excluídas. Sendo, em alguns casos, o fracasso escolar dos alunos atribuído pela escola ao fato de as famílias serem *desestruturadas* e viverem em condições socioeconomicamente menos

favorecidas, o que não nos parece uma equação linear, já que importantes estudos, como os de Patto (1990) e Lahire (1997), já indicaram que o sucesso ou fracasso não dependem exclusivamente da origem social das famílias, ainda que, como bem pontuado por Freire (1996), sejam importantes condicionantes do processo<sup>7</sup>.

Entretanto, vale ressaltar que, pela análise dos trabalhos pesquisados, o melhor desempenho do aluno também não depende apenas da escola, sendo as condições sociais em que vive e a participação dos pais em sua vida estudantil extremamente importantes para o desempenho educacional, o que corrobora com as análises acerca do efeito-vizinhança, que indicam os aspectos da localidade de vivência das crianças como importantes fatores de análise dos desfechos vivenciados por elas, dentre eles o educacional (RIBEIRO, 2010).

Um aspecto que não se evidencia nos trabalhos estudados, mas que nos parece latente nesta discussão, é o papel que a família vem ocupando na educação, a partir das políticas públicas que buscam a aproximação da família e da escola. Seria esta uma forma de desresponsabilização do poder público, atribuindo às famílias certa *culpa* pelos resultados educacionais insatisfatórios de seus filhos? Seria a unidade familiar a melhor para a análise do fenômeno e a única a ser tomada ao se pensar a relação com a escola? As diferentes famílias poderiam apoiar igualmente seus filhos na trajetória escolar?

Aspectos para os quais Carvalho e Burity (2005) têm argumentos importantes:

[...] ao desviar o foco da melhoria educacional da escola/sala de aula para a família/lar, a política educacional neoliberal produz efeitos perversos: restringe a autonomia da família na auto-regulação da vida de seus membros, na organização de suas atividades/tempos/espacos e na condução da educação doméstica; e converte diferenças de capital econômico, cultural e social (BOURDIEU, 1986) em resultados educacionais desiguais. [...] Conseqüentemente, reforça a desigualdade de aprendizagem, fazendo a avaliação do estudante corresponder à avaliação do desempenho das mães, e limita a liberdade da família de escolher seu estilo de vida e currículo doméstico/informal sem que seus filhos/as sejam penalizados no contexto competitivo da avaliação escolar (Carvalho, 2001, 1998). O viés etnocêntrico e classista,

---

7 Paulo Freire pontua com muita pertinência que as condições socioeconômicas e culturais ainda que sejam importantes condicionantes na formação dos educandos, não são determinantes desta, sendo passível da ação crítica do educador a qual não deve ser tomada, todavia, como a panaceia para os problemas sociais.

que toma como referência o modelo de família nuclear (biparental) das camadas médias (ROMANELLI, 2003), reforça a culpa pelo fracasso escolar das famílias que nele não se enquadram. (CARVALHO; BURITY, 2005, p. 4).

Em vários trabalhos analisados, os capitais cultural, social e econômico da família são percebidos como fatores que exercem influência na escolarização das crianças; assim, a unidade de análise mais ampla, comunidade ou bairro, surge como importante meio de compreender os limites e possibilidades de ação das famílias, em especial as mais pobres. Atribuir às famílias, desprovidas de recursos socioeconômicos e culturais, uma responsabilidade maior que a sustentável por elas seria fazer com que cada vez mais seus filhos se distanciassem de uma educação de qualidade social, afastando-os de uma formação que não os prepare apenas para o mercado de trabalho, mas também para atuar como cidadãos participantes e criativos em nossa sociedade.

Todavia, embora os estudos aqui analisados contribuam para a compreensão da questão em diversos ângulos, não esgotam a discussão. Acreditamos que, a partir da percepção da polarização dos estudos, em recortes voltados à análise da relação entre escola e família, especificamente, seria necessário aumentar o número de pesquisas que ampliam esta temática, tomando como unidade de análise, para além da família, a localização socioespacial das instituições e os diferentes atores que ali vivem e se relacionam, chamada aqui de entorno social, em vias de pensarmos em organizações sociais mais amplas e mobilizações mais efetivas.

Entendemos que a relevância social dessa proposta está em discutir conceitos e categorias que podem, além de permitir a compreensão da realidade, fomentar sua transformação, repensando a relação das escolas públicas brasileiras com o entorno social no qual estão inseridas oferecendo às crianças das camadas populares uma educação de qualidade social que as habilite a viver como cidadãos conscientes e capazes de construir novas trajetórias de vida, individual e coletivamente.

## Referências

ABUCHAIM, B. O. **Família e escola de educação infantil:** companheiras de jornada. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

AKIYAMA, K. **Estudando a participação:** pais e mães nas escolas. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade São Francisco, São Paulo, 2001.

ALMEIDA, L. C. **Relação entre o desempenho e o entorno social em escolas municipais de Campinas**: a voz dos sujeitos. 326 f. (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, 2014.

ANDREWS, C. W. **Fatores promotores da participação da comunidade em escolas públicas**: um estudo dos procedimentos de gestão em escolas da rede municipal de ensino em São Paulo. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade São Paulo, São Paulo, 1999.

ARAUJO, M. D. P. **Escola, criança favelada e processos de socialização**: estudo sobre padrões de socialização no ambiente familiar e na escola. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, P. Escritos de Educação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BUENO, M. R. **A relação família escola**: um diálogo possível? 333 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: UFMG, 1994.

CAMARGO, R. A. S. **Expectativas e projeções sobre a escola na favela de Paraisópolis**. 214 f. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

CARVALHO, M. E. P.; BURITY, M. H. Dever de casa: visões de mães e professoras. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <<<http://www.anped.org.br/reunioes>>. Acesso em: 31maio 2011.

CODEVILA, A. C. S. **A Relação escola/família no enfrentamento do comportamento violento do adolescente**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2009.

CORBETTA, S. Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. In: LÓPEZ, N. (Org.). **De relaciones, actores y territorios**: hacia nuevas políticas para la educación en América Latina. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2009.

DANTAS FILHO, R. S. **Participação, diálogo e confiança**: caminhos para a democracia na escola. 206 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

DIAS, A. T. T. **Pesquisando a relação família-escola:** o que revelam as teses e dissertações dos programas de pós-graduação brasileiros. 213 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual Paulista – UNESP - Araraquara, 2009.

FERNANDES, Z. L. **Currículo, escola e comunidade:** limites, desafios e possibilidades. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FLORES, C. Segregação residencial e resultados educacionais na cidade de Santiago do Chile. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (Org.). **A cidade contra a escola:** segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital; FAPERJ; Montevideu, Uruguai: IPPES, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

GARCIA, H. H. G. O. **Família e escola na educação infantil:** um estudo sobre reunião de pais. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GOMES, S. S. **Relação família-escola:** uma parceria educativa na promoção da saúde. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Saúde)-Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2005.

GUELBER, V. M. D. **A participação da família na escola:** um exercício de cidadania. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

INFORSATO, F. A. F. **Interação da escola com a família:** considerações a partir de uma abordagem ecológica. 236 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual Paulista,- UNESP-Araraquara, 2001.

KAZTMAN, R. (Org.). **Activos y estructuras de oportunidades:** estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay. Montevideo: PNUD/CEPAL, 1999.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. São Paulo: EDUC, 1999.

MACHADO, M. L. F. N. **Participação da comunidade no contexto escolar:** expectativas e entendimento dos diretores, professores e funcionários de escolas públicas estaduais de Franca - ciclo I. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MAGALHÃES, C. R. **Escola e família: mundos que se falam?** - um estudo no contexto da implementação da Progressão Continuada. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2004.

MELO, A. S. **A relação entre pais e professores de bebês:** uma análise da natureza de seus encontros diários. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MENDONÇA, G. G. L. **Integração escola-comunidade:** opinião de diretores, pais e membros da comunidade. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade de Campinas, Campinas, 1996.

MENEGHEL, S. M.; ROBL, F.; WASSEM, J. Desafios da Produção de Conhecimento em Educação: perspectivas institucionais e de programas de pós-graduação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes>>. Acesso em: 7 mar. 2011.

NAVARRO, L. N. **La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar:** Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2004.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul./dez. de 2006.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

POLONIA, A. C. **As relações escola-família:** o que diretores, professores, pais e alunos pensam? 228 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2005.

PORTES, E. A. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2008.

RESENDE, T. F. Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 40, p. 385-398, 2008.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz et al. (Org.) **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares.** Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrópoles; IPPUR/UFRJ, 2010.

RIBEIRO, L. C. Q.; KOSLINSKI, M. C. Fronteiras urbanas da democratização das oportunidades educacionais: o caso do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz et al. (Org.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares.** Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrópoles; IPPUR/UFRJ, 2010.

SALATA, A. R.; SANT'ANNA, M. J. G. Entre o mercado de trabalho e a escola: os jovens no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz et al. (Org.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrôpoles; IPPUR/UFRJ, 2010.

SANT'ANNA, M. J. G. O papel do território na configuração das oportunidades educativas: efeito escola e efeito vizinhança In: CARNEIRO, S. M. S.; SANT'ANNA, M. J. G. (Org.). **Cidade: olhares e trajetórias**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SILVA, L. C. **Participação e sucesso escolar: construções cotidianas**. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1998.

SILVEIRA, L. M. O. B. **A Interação família-escola frente aos problemas de comportamento da criança: uma parceria possível?** 110 f. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SIQUEIRA, R. **A participação nas escolas: um currículo para as famílias?** 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SPADINI, M. L. **Relação escola-família: possibilidade de aproximação em situação de dificuldades de aprendizagem dos alunos**. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação)- Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

VEQUI, V. P. **Educação familiar: colaboração e participação entre escola e família nas dimensões afetiva, cognitiva e de socialização**. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.

ZARGIDSKY, D. S. **Aparticipação do Conselho Escolar: comunidade na Gestão Escolar Colegiada**. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

Recebimento em: 10/05/2013.

Aceite em: 25/08/2013.