

ANDRÉA THEODORO TOCI DIAS

**PESQUISANDO A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: O QUE
REVELAM AS TESES E DISSERTAÇÕES DOS PROGRAMAS DE
PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIROS**



ARARAQUARA – S.P.

2009

ANDRÉA THEODORO TOCI DIAS

**PESQUISANDO A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: O QUE
REVELAM AS TESES E DISSERTAÇÕES DOS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIROS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa: Contribuições Psicológicas
ao Trabalho Educativo**

**Orientador: Professora Doutora Silvia Regina
Ricco Lucato Sigolo**

ARARAQUARA – S.P.
2009

Toci-Dias, Andréa Theodoro

Pesquisando a relação família-escola : o que revelam as teses e dissertações dos programas de pós-graduação brasileiros / Andréa Theodoro Toci Dias – 2009

219 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientadora: Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

1. Educação. 2. Educação -- História. 3. Educadores -- Relações com a família. 4. Educação -- Participação dos pais. 5. Educação de crianças. 6. Bibliometria. I. Título.

ANDRÉA THEODORO TOCI DIAS

**PESQUISANDO A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: O QUE REVELAM AS TESES E DISSERTAÇÕES DOS
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIROS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Contribuições Psicológicas ao Trabalho Educativo

Orientador: Professora Doutora Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Data do exame: 27/03/2009

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: PROF^a. Dr^a SILVIA REGINA R. LUCATO SIGOLO-UNESP/FCLAR

Membro Titular: PROF. Dr. JOSE GERALDO SILVEIRA BUENO – PUC/SP

Membro Titular: PROF^a Dr^a MARIA AUXILIADORA DA S. C. DESSEN – UNB/IP

Membro Titular: PROF^a Dr^a MARIA REGINA GUARNIERI – UNESP/FCLAR

Membro Titular: PROF. Dr. LEANDRO OSNI ZANIOLO – UNESP/FCLAR

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado às minhas avós, Amélia e Neném. Por tudo que representaram para mim, por eu me sentir incrivelmente perto delas como mulher, e ao mesmo tempo tão distante, e por tornarem tão fácil entender o que é amar, quando eu era ainda muito criança. E aos meus filhos Douglas e Maria Carolina, por me permitirem continuar amando, de um jeito nunca antes imaginado.

AGRADECIMENTOS

Geralmente as teses e dissertações possuem uma longa lista de agradecimentos. Os estudantes reconhecem que ao longo dos anos de pós-graduação receberam a ajuda de muitas pessoas, principalmente familiares e amigos, e fazem questão de retribuir.

Este agradecimento talvez pareça muito econômico, mas ele é absolutamente verdadeiro, e sinceramente não significa falta de consideração com as pessoas ausentes nele. Será possível perceber muitas ausências. Elas expressam a solidão que senti ao longo do percurso do doutorado. Aqueles que estão mencionados abaixo viabilizaram a existência do trabalho, mas, sobretudo ajudaram a que eu existisse *no* trabalho. Isso faz muita diferença.

Agradeço imensamente a Silvia. Hoje posso dizer com tranquilidade que ela é uma PROFESSORA, e o tamanho das letras não traduz o quanto isso é fundamental na vida de um aluno. Além disso, presente do destino, uma amiga e exemplo de vida.

Ao Luis Eduardo, profissional exemplar, quem, com uma delicadeza insuspeitada e uma mente afiada, me ajudou a acreditar que eu era verdadeira e capaz.

Aos professores que compuseram a banca examinadora, Prof. Jose Geraldo, Profª Maria Regina, Profª Dora e Prof. Leandro. Agradeço o exemplo de dedicação a docência e a pesquisa. É muito bom estar perto de pessoas assim, que tornam digno aquilo que eu prezo tanto, a escola.

À Isabela, parceira em revisões e formatações, e em outros percursos mais árduos, por um *timing* perfeito.

Por fim, agradeço o belíssimo trabalho de assessoria realizado por Ana Paula, no levantamento bibliográfico deste relatório. Esse agradecimento é extensivo aos profissionais da Biblioteconomia. Aprendi que eles têm um poder que ainda não conhecem.

É quase humilhante que, após trabalharmos por tanto tempo, ainda estejamos tendo dificuldade para compreender os fatos mais fundamentais. Mas decidimos nada simplificar e nada ocultar. Se não conseguirmos ver as coisas claramente, pelo menos veremos claramente quais são as obscuridades.

(FREUD, 1926, p.147)

Uma última consideração: raros são os problemas sobre os quais ninguém se tenha jamais debruçado, raras são as perguntas que ninguém jamais se fez. A natureza humana não é, nesse ponto, diferente de um indivíduo para outro; em uma mesma civilização, as interrogações e os questionamentos se encontram, mesmo que as perspectivas possam diferir. É raro que a respeito de um assunto de pesquisa não se possa achar em outros qualquer coisa útil, mas se deverá, por vezes, seguir a informação como um detetive procura pistas: com imaginação e obstinação. É, aliás, esse aspecto do trabalho, agir como detetive, que, com frequência, torna prazerosa a realização da revisão de literatura.

(LAVILLE & DIONNE, 1999, p.113).

RESUMO

Toci-Dias, Andréa Theodoro. Pesquisando a Relação Família-Escola: o que revelam as teses e dissertações dos programas de pós-graduação brasileiros. 2009. 219p. Tese (Doutorado) apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' – São Paulo.

Partindo da gênese da relação família-escola na Idade Moderna e tendo como base o referencial da História da educação, configurou-se uma problemática que interroga o conjunto de teses e dissertações produzidas no âmbito dos programas de pós-graduação brasileiros. O principal questionamento refere-se ao modo como os trabalhos realizados nas universidades, *loci* fundamental da pesquisa em nosso país, construíram o conhecimento acerca da relação família-escola, através de seus pressupostos teóricos e de seus métodos, procurando perceber como caracterizaram a relação através de seus resultados e propostas, e como captaram as perenes tensões próprias desse tipo de relação. Para responder as questões da pesquisa foi delineado e executado, em 2008, um estudo bibliográfico sobre as teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros, composto de um levantamento bibliográfico, uma análise bibliométrica, e uma avaliação de textos completos. Os principais objetivos foram: Identificar as teses e dissertações produzidas em Programas de Pós-Graduação Brasileiros nas áreas de Educação, Psicologia e Sociologia buscando sintetizar as principais características dessa produção; Identificar os diferentes tipos de estudo empreendidos, segundo seus pressupostos e métodos; Identificar os pressupostos da produção científica eleita visando assinalar a presença das teorias sociológicas ou das teorias psicológicas; Identificar nos estudos os dados empíricos que avaliam a relação, verificando que tipos de práticas relacionais emergem dos mesmos; Identificar os resultados/achados e as propostas decorrentes dos estudos da relação família-escola. Os principais resultados subdividem-se no que tange ao método adotado e na temática que era objeto dos estudos analisados. Destacando-se: o método de pesquisa bibliográfica revelou-se produtivo para alcançar os objetivos, trazendo potencial de utilização em futuros estudos, na importante tarefa de sistematização do conhecimento científico que vem sendo produzido em condições de franca expansão em nosso país; na criação de conjunto de parâmetros de pesquisa que lidam com as problemáticas inerentes aos catálogos e bancos de teses disponíveis para consulta; na criação de critérios de seleção dos estudos sobre a relação família-escola; na detecção do aumento da produção de estudos da temática 'relação família-escola' a partir do ano 2000, tendo sido estudado o período de produção relativo a 1980-2007; na observação de que 60% dos trabalhos são concentrados em doze universidades; que o eixo de produção de pesquisas é centrado nas regiões sul-sudeste; que muitos resumos são incompletos, sendo que metade dos 204 analisados não possui informações cruciais como referencial teórico, fontes teóricas, tipo de pesquisa e procedimentos; que há predominância da produção de pesquisas em programas de pós-graduação da área de Educação. Os resumos das teses e dissertações foram categorizados em onze tipos, referentes às temáticas de fundo apresentadas. A análise de textos completos revelou que as ênfases das pesquisas recaíram sobre três distintos conjuntos de objetivos: a importância da relação família-escola para o aluno; as expectativas de pais e professores sobre a escola e sobre a própria relação; as formas assumidas pela relação. Os resultados das teses e dissertações analisadas indicam que a relação é importante para os alunos, na medida em que as famílias adotam critérios escolares para avaliar o desenvolvimento de seus próprios filhos depois que se inicia o percurso escolar das crianças; que a principal expectativa sobre a escola, principalmente

dos pais, refere-se à instituição como agência de formação geral, através da afetividade, de valores importantes para a família, e do cuidado que endereça às crianças, aparecendo como secundária a transmissão de conteúdos, tida como função tradicional da escola; que a relação configura-se através da exigência da presença dos pais no ambiente escolar, como fator indicativo de envolvimento com a escolarização dos filhos.

Palavras – chave: Relação família-escola. Pesquisa bibliográfica. Pós-graduação. Pesquisa educacional. Produção acadêmica. Teses e dissertações.

ABSTRACT

Toci-Dias, Andréa Theodoro. Researching Family-School Relationship: what is revealed by theses and dissertations from Brazilians Graduated Programs. 2009. 219p. Thesis. (Philosophical Doctor) Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' – São Paulo.

From the genesis of the Family-School Relationship in Modern Age, and based on the History of Education benchmark, an issue was raised to inquire the set of the theses and dissertations produced in Brazilian Graduation Programs. The main question is related to how the papers produced in universities, the main *loci* of research in our country, built on the knowledge of the Family-School Relationship, through their theoretical assumptions and their methods, trying to understand how the relationship was characterized by their results and proposals, and trying to capture the perennial tensions inherent in this type of relationship. To answer the research questions, a bibliographic study was designed and carried out on theses and dissertations produced in Graduation Programs in Brazil, consisting of a bibliography collection, a bibliometric analysis, and full texts evaluation. The main goals were: to identify the theses and dissertations produced in the Graduate Programs in Brazil in the areas of Education, Psychology and Sociology seeking to summarize the main characteristics of this production; to identify the different types of studies undertaken, according to their assumptions and methods; to identify the assumptions of the chosen scientific production trying to signalize the presence of the sociological or psychological theories; to identify the empirical evidence in the studies that allow them to evaluate the relationship, noting which relational forms of practice emerge from them; to identify the results/findings and proposals arising from the studies of the Family-School Relationship. The main results were subdivided with regard to the method used and according to the thematic that was object of the analyzed studies. Standing out: the bibliographic research method has proved to be productive in achieving the goals, and has the potential to be used in future studies in the important task of systematizing the scientific knowledge that has been produced in a booming in our country; the creation of the research set of parameters that deals with the inherent problematic of the catalogs and theses bank available for consultation; the creation of selection criteria for the studies about Family-School Relationship; the detection of the increase in production of thematic studies about Family-School Relationship since 2000, considering that it was studied the period of production from 1980 to 2007; the observation that 60% of the papers were concentrated in twelve universities; the axis of research production was focused on the South-Southeast regions; that many abstracts are incomplete, and that half of the 204 abstracts examined had no crucial information like theoretical framework, theoretical sources, type of research and procedures; that the production of research in post-graduate programs in the area of Education was predominant. The abstracts of theses and dissertations were classified into eleven types, according to thematic background presented. The full texts analysis revealed that the research emphasis overtook on three separate sets of objectives: the importance for the student of the Family-School Relationship; the expectations of parents and teachers about the school and about the relationship itself; the forms assumed by the relationship. The results of theses and dissertations analyzed indicate that the relationship is important for the students, to the extension that the families adopt criteria for assessing the educational development of their own children only after the school journey began; that the main expectation about the school, especially for the parents, is to consider the institution as a general education agency,

through affection, through important values for the family and through the care addressed to the children, revealing the transmission of contents as secondary, normally taken as a function of the traditional school; that the relationship is set through the requirement of the parents presence in the school environment, as an indicator of involvement with the education of children.

Keywords: Family-School Relationship. Bibliographic Research. Graduate Programs. Educational Research. Academic Production. Theses and dissertations.

RESUMEN

Toci-Dias, Andréa Theodoro. Pesquisando la Relación Familia-Escuela: lo que revelan las tesis y disertaciones de los programas de pos-grado brasileños. 2009. 219p. Tesis (Doctorado) presentada a la Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' – São Paulo

Partiendo de la génesis de la relación familia-escuela en la Edad Moderna y teniendo como base el referencial de la Historia de la educación, se configuró una problemática que interroga el conjunto de tesis y disertaciones producidas en el ámbito de los programas de pos-grado brasileños. El principal cuestionamiento se refiere al modo como los trabajos realizados en las universidades, *loci* fundamental de la investigación en nuestro país, construyeron el conocimiento acerca de la relación familia-escuela a través de los presupuestos teóricos y de sus métodos, buscando reconocer cómo caracterizan la relación a través de sus resultados y propuestas y cómo captaran las perennes tensiones propias de ese tipo de relación. Para contestar las cuestiones de la pesquisa fue delineado y desarrollado, en 2008, un estudio bibliográfico sobre las tesis y disertaciones producidas en los programas de pos-grado brasileños, compuesto por un levantamiento bibliográfico, una análisis bibliométrica, y una evaluación de textos completos. Los objetivos principales fueron: Identificar las tesis y disertaciones producidas en Programas de Pos-grado Brasileños en el área de Educación, Psicología y Sociología, buscando sintetizar las principales características de esa producción; Identificar los diferentes tipos de estudio emprendidos, según sus presupuestos y métodos, Identificar los presupuestos de la producción científica visando señalar la presencia de teorías sociológicas o de las teorías psicológicas. Identificar en los estudios los datos empíricos que evalúan la relación verificando qué tipos de prácticas relacionales emergen de los mismos. Identificar los resultados/hallazgos y las propuestas decurrentes de los estudios de la relación familia-escuela. Los principales resultados se subdividen en el que rige el método adoptado y la temática que era objeto de los estudios analizados. Se destacó: el método de encuesta bibliográfica se reveló productivo para alcanzar los objetivos proporcionando potencial de utilización en futuros estudios en la importante tarea de sistematización del conocimiento científico, que es producido en condiciones expansivas en nuestro país; en la creación de un conjunto de parámetros de encuesta que lidian con las problemáticas inherentes a los catálogos y bancos de tesis disponibles para consulta; en la creación de criterios de selección de los estudios sobre la relación familia-escuela; en la detección de la producción de estudios de la temática 'relación familia-escuela', a partir del año 2000 cuando estudiado el periodo de producción relativo a 1980-2007, en la observación de que 60% de los trabajos son concentrados en doce universidades, que el eje de producción de pesquisa está centrado en las regiones sur-sudeste; que muchos resúmenes son incompletos siendo que mitad de los 204 analizados no poseen informaciones importantes como, referencial teórico, fuentes teóricas, tipo de pesquisa y procedimientos; que hay predominancia de la producción de pesquisas en programas de pos-grado de la área de Educación. Los resúmenes de la tesis y disertaciones fueron categorizadas en once tipos, referentes a las temáticas presentadas. La analice de textos completos reveló que las énfasis de las pesquisas recayeron sobre tres distintos conjuntos de objetivos: la importancia de la relación familia-escuela para el alumno; la expectativa de padres y profesores sobre la escuela y sobre la propia relación, las formas asumidas por la

relación. Los resultados de las tesis y disertaciones analizadas indican que la relación es importante para los alumnos, a medida que las familias adoptan criterios escolares para evaluar el desarrollo de sus propios hijos tras se inicia el recorrido escolar de los niños; que la principal expectativas sobre la escuela, principalmente de los padres se refiere a la institución como agencia de formación general, a través de la afectividad, de los valores importantes para la familia, y del cuidado que se dirige a los niños, apareciendo como secundaria la transmisión de contenidos, dada como función tradicional de la escuela, que la relación se configura a través de la exigencia de la presencia de los padres en el ambiente escolar, como factor indicativo del involucramiento con la escolarización de los hijos.

Palabras llave: Relación familia-escuela. Pesquisa Bibliográfica. Pos-grado. Pesquisa Educacional. Producción Académica. Tesis y disertaciones

RIASSUNTO

TOCI-Dias, Andréa Theodoro. Ricercando il rapporto famiglia-scuola: ciò che rivelano le tesi e dissertazioni dei corsi post-laurea brasiliane. 2009. 219p. Tesi di dottorato presentata alla Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquita Filho' - São Paulo.

A partire dalla genesi del rapporto famiglia-scuola in Età Moderna e avendo come base il riferimento della Storia dell'Educazione, si è istituito un problema che interroga il congiunto di tesi e dissertazioni nei corsi post-laurea brasiliane. La questione principale riguarda come i lavori svolti presso le università, *loci* della ricerca di base nel nostro paese, hanno costruito la conoscenza del rapporto famiglia-scuola attraverso i loro presupposti teorici e dei suoi metodi, cercando di capire come è caratterizzato il rapporto dalle proprie conclusioni e proposte, e come hanno catturato le tensioni perenni inerenti a questo tipo di rapporto. Per rispondere alle questione di ricerca è stato progettato ed eseguito, nel 2008, uno studio bibliografico su tesi e dissertazioni prodotti nei corsi di post-laurea brasiliane, costituito da una revisione bibliografia, una analisi bibliometrica, e una valutazione dei testi integrali. Gli obiettivi principali erano: Identificare le tesi e dissertazioni prodotte nei corsi di post-laurea brasiliane, nelle aree di educazione, psicologia e sociologia, cercando di sintetizzare le caratteristiche principali di questa produzione; Individuare i diversi tipi di studi intrapresi, secondo i loro presupposti e metodi; Identificare i presupposti delle ricerca elette, visionando segnare la presenza delle teorie sociologiche o psicologiche; Identificare negli studi i dati empirici che valutarono la relazione, verificando che tipi di pratiche relazionali emergono da loro; Identificare i risultati/conclusioni e le proposte che derivano dallo studio nel rapporto famiglia-scuola. I principali risultati sono suddivisi in relazione al metodo adottato e il tema che era l'oggetto degli studi analizzati. Tra cui: Il metodo di ricerca bibliografica ha dimostrato di essere produttivo al conseguimento degli obiettivi, portando potenziale per l'utilizzo in studi futuri, nell'importante compito di sistematizzazione delle conoscenze scientifiche che viene prodotto in condizioni di espansione nel nostro paese; Nella creazione di un insieme di parametri di ricerca che si occupano dei problemi inerenti ai cataloghi e alle banche dati delle tesi disponibili per la consultazione; Nella creazione di criteri di selezione per gli studi sul rapporto famiglia-scuola; Nella individuazione di un aumento della produzione di studi tematici del rapporto famiglia-scuola a partire dal 2000, considerando il periodo di studio della produzione tra 1980-2007; Nell'osservazione che il 60% degli studi sono concentrati in dodici università; Che la maggioranza della produzione di ricerca è centrata nella regione sud e sud-est; Che molti riassunti sono incompleti, e che la metà dei 204 analizzati è carente di informazioni cruciali per un riferimento teorico, di fonti teoriche, di tipi di ricerca e di procedure; e L'esistenza di una predominanza di produzione di ricerca nei post-laurea in Educazione. I riassunti di tesi e dissertazioni sono stati classificati in generi undici, relativi ai temi presentati in sottofondo. L'analisi dei testi integrali ha rivelato enfasi di ricerca in tre distinte gruppi di obiettivi: L'importanza del rapporto famiglia-scuola per lo studente; L'aspettative di genitori e insegnanti sulla scuola e sulla relazione stessa; e Le forme assunte dal rapporto. I risultati delle tesi e dissertazioni analizzati indicano che la relazione è importante per gli studenti, d'accordo con l'adottare per parte della famiglia

criteri per valutare l'evoluzione dei loro figli dopo l'avvio di una carriera scolastica dei bambini;

che l'aspettativa principale sulla scuola, in particolare dei genitori, fa riferimento alla istituzione come un'agenzia per l'istruzione generale, attraverso l'affetto, dei valori importanti per la famiglia, e della cura che si rivolge ai bambini, apparendo secondaria la trasmissione di contenuto, considerata funzione tradizionale della scuola ; che il rapporto configurassi richiedendo la presenza dei genitori nell'ambiente scolastico come fattore indicativo di coinvolgimento nella educazione dei figli.

Parole-chiave: Rapporto famiglia-scuola. Ricerca bibliografica. Post-laurea. Ricerca Educativa. Produzione Accademica. Tesi e dissertazioni.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Estudo cronológico de produção de tese e dissertações.....	p.88
Gráfico 2	Distribuição de trabalhos de acordo com o nível acadêmico.....	p.89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Série histórica BDTD por ano de defesa.....	p.27
Figura 2	Plano geral do relatório de pesquisa.....	p.30
Figura 3	Tensões contemporâneas entre a Família e a Escola reveladas pelas teses e dissertações.....	p.162

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Levantamento exploratório sobre teses e dissertações no banco de teses da CAPES	p.63
Tabela 2	Distribuição das teses e dissertações por instituição	p.84
Tabela 3	Distribuição das instituições que apresentaram mais de cinco ocorrências de defesa de tese e dissertação	p.85
Tabela 4	Distribuição das instituições por incidência de produção	p.86
Tabela 5	Distribuição das instituições pelos estados onde os trabalhos foram defendidos	p.87
Tabela 6	Distribuição dos trabalhos por áreas do conhecimento	p.89
Tabela 7	Distribuição dos trabalhos por categorização dos resumos por temáticas de fundo	p.90
Tabela 8	Distribuição dos trabalhos por tipos de pesquisa conforme indicado nos resumos	p.91
Tabela 9	Distribuição das citações de procedimentos de coleta de dados indicadas nos resumos	p.92
Tabela 10	Distribuição dos trabalhos por referencial teórico citado nos resumos	p.93
Tabela 11	Comparativo de produções: Escola X Relação família-escola	p.98
Tabela 12	Distribuição dos estudos por meios de recuperação de textos completos	p.103
Tabela 13	Distribuição dos tipos de estudos encontrados	p.109
Tabela 14	Distribuição dos estudos por tipos de sujeitos abordados	p.112
Tabela 15	Distribuição das pesquisas por sujeitos e sua representação no contexto escolar e familiar	p.112
Tabela 16	Distribuição dos estudos por contextos investigados	p.113
Tabela 17	Instrumentos utilizados nas pesquisas e sua distribuição	p.115
Tabela 18	Distribuição dos estudos por procedimentos de análise de dados ...	p.116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Instruções de pesquisa do banco de teses da CAPES	p.64
Quadro 2	Descritores utilizados nas buscas em catálogos institucionais e em bancos de teses e dissertações	p.67
Quadro 3	Programas de pós-graduação listados pela CAPES e também integrantes de associações nacionais de pesquisa em educação, psicologia e sociologia	p.70/71
Quadro 4	Critérios para seleção de pesquisas sobre a relação família-escola.	p.73
Quadro 5	Critérios para categorização das teses e dissertações sobre a relação família-escola	p.77
Quadro 6	Enquete realizada com os resumos das teses e dissertações	p.81
Quadro 7	Síntese dos resultados da análise bibliométrica dos 204 resumos .	p.94
Quadro 8	Itens componentes da ficha de avaliação e seus objetivos	p.104
Quadro 9	Síntese descritiva das teses e dissertações analisadas em texto completo	p.106/107
Quadro 10	Principais focos do referencial teórico histórico-sociológico	p.122
Quadro 11	Principais focos do referencial teórico psicológico	p.127
Quadro 12	Ênfases encontradas nos estudos, seus objetivos e problemáticas subjacentes aos mesmos	p.130
Quadro 13	Síntese dos resultados da análise de textos completos	p.152



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	p.22
1 INTRODUÇÃO	p.25
2 A PERENE TENSÃO DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA	p.31
2.1 O Projeto Educativo da Modernidade: a intervenção estatal sobre as famílias	p.31
2.2 O Higienismo e a Escola Nova como Normalizadores da Família	p.37
3 TENDÊNCIAS RECENTES SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: A NECESSIDADE DE PARTICIPAR	p.43
4 PSICOLOGIA E SOCIOLOGIA: REFERÊNCIAS EXPLICATIVAS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA..	p.48
5 QUESTÕES DE PESQUISA, OBJETIVOS E HIPÓTESES	p.56
6 DESCOBRINDO AS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA	p.58
6.1 Levantamento Bibliográfico	p.61
6.1.1 Pesquisa assistemática	p.62
6.1.2 Pesquisa sistemática	p.66
6.1.2.1 Caracterização dos critérios empregados nas buscas: Descritores	p.66
6.1.2.2 Bancos de teses/dissertações e catálogos de bibliotecas utilizados	p.68
6.1.2.3 Resultados das buscas	p.75
6.2 Categorização dos trabalhos	p.76
6.3 Análise Bibliométrica	p.78
7 DESVELANDO AS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA	p.100
7.1 Procedimentos de Acesso e Recuperação de Textos Completos	p.100
7.2 Análise das Teses e Dissertações	p.104
7.2.1 Detalhamento teórico-metodológico	p.106
7.2.1.1 Tipos de estudos encontrados	p.108

7.2.1.2 Sujeitos	p.110
7.2.1.3 Contextos investigados	p.113
7.2.1.4 Procedimentos de coleta de dados	p.114
7.2.1.5 Procedimentos de análise dos dados	p.116
7.2.1.6 A Psicologia e a Sociologia como vertentes explicativas da relação família-escola nos estudos analisados	p.118
7.2.2 A produção de conhecimento: objetivos e resultados das teses e dissertações	p.129
7.2.2.1 O que dizem as teses e dissertações sobre a importância da relação família-escola para a criança/aluno	p.131
7.2.2.2 O que dizem as teses e dissertações sobre as expectativas dos pais (e professores) sobre a escola e sobre a relação família-escola	p.136
7.2.2.3 O que dizem as pesquisas sobre as diferentes formas de relação entre a família e a escola	p.142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p.154
REFERÊNCIAS	p.166
APÊNDICES	p.174
Apêndice A – Resultados das pesquisas em catálogos de bibliotecas	p.174-177
Apêndice B – Ficha de pesquisa em catálogo institucional.....	p.178-192
Apêndice C – Fichas de avaliação de texto completo de teses e dissertações ...	p.193-203
Apêndice D – Quadro síntese dos resultados de análises de texto completo	p.204-208
ANEXOS.....	p. 209
Anexo A – Resultados da estratégia de expressão exata “relação família-escola” no banco de teses CAPES	p.209-211
Anexo B – Exemplos de resumo incluído e excluído, com a presença do descritor “relação família-escola”	p.212-214
Anexo C – Referências completas das 28 teses e dissertações selecionadas para leitura de texto completo	p.215-219

Apresentação

Esta tese consiste de uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de analisar trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação brasileiros de diferentes áreas do conhecimento que tenham como objeto de estudo a relação família-escola.

A produção do conhecimento, que é a razão de ser de programas de pesquisa, foi tratada em relação a um dado assunto, neste caso, a relação família-escola.

Os dados que serão apresentados configuram então uma escolha de pesquisa que possui uma história, fundamental para seu entendimento.

Durante a realização do trabalho, perguntei-me porque havia me interessado tanto pela relação família-escola, a ponto de ter a pretensão de realizar um estudo do tipo “estado-do-conhecimento” e que requer contato com toda a produção sobre um dado tema. O trabalho inerente a esse tipo de produção é penoso e tipicamente executado por equipes de pesquisadores, já que requer o manuseio de um conjunto extenso de dados de diferentes naturezas, além de lidar com a extensão geográfica do país, de forma que essa pergunta se tornou recorrente ao longo da execução do trabalho.

Ainda que já saibamos que as reflexões são sempre eivadas de subjetividade, ou não totalmente neutras, apresentamos a seguir os passos que conduziram até a resposta àquela pergunta, mesmo correndo o risco de, na análise da objetivação de um determinado interesse de pesquisa, subjetivar demais uma dada produção científica.

O foco inicial do trabalho para doutorado era o desenvolvimento global de crianças inseridas em grupo de *follow up* de bebês de risco, que haviam tido intercorrências sérias na gestação e/ou no parto. Isso gerava diversos tipos de conseqüências, como deficiências simples ou múltiplas, atrasos generalizados do desenvolvimento, de natureza inespecífica, ou situados em uma ou mais funções vitais, juntamente com os respectivos tratamentos. Muitas vezes essas crianças iniciavam a vida acompanhadas por vários profissionais, como médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, enfermeiros, pedagogos e psicólogos.

Pretendia-se estudar a relação família-escola dessas crianças quando inseridas no ensino regular, verificando as práticas dessas duas instituições que poderiam favorecer ou obstaculizar o desenvolvimento infantil.

Na realidade, percebi que o “divisor de águas” que levou à tomada de decisão foi o fato de ter cursado com a Prof^a Dra. Silvia Sigolo uma disciplina oferecida ao curso de

graduação em Pedagogia da UNESP, na qual era proposto estudar a família brasileira e suas formas de socializar a criança, assim como o entendimento da escola sobre essa socialização primária.

Sempre tive consciência disso, mas não entendia porque deixei de utilizar toda a discussão, as leituras e o próprio trabalho realizado na disciplina, tão ricos, para alimentar meu projeto, e sim para modificá-lo totalmente. Só recentemente percebi o porquê, e não sem ajuda.

Lembrei-me de um episódio de minha infância, quando eu contava seis anos. Eu deveria ter sido matriculada na rede pública para iniciar o ensino de 1º grau, após ter freqüentado, com bolsa de estudo integral, uma escola infantil particular. Entretanto, à mesma época, minha família mudou de residência.

Minha mãe, professora da rede pública do Estado do Rio de Janeiro - durante muitos anos entusiasta alfabetizadora de adultos - procurou a escola mais próxima da nova casa, onde foi muito mal recebida pela direção, que me negou a vaga que ela pretendia. Havíamos perdido o prazo de matrícula, ao que parece. Além do fato de minha mãe considerar aquela escola a melhor da região, minha família não passava por um período tranquilo e haviam dificuldades a serem enfrentadas, de forma que eu não poder estudar próximo de casa seria mais uma.

Respalhada pela legislação que prevê preferência de vagas a filhos de funcionários públicos em situações de mudança de endereço, minha mãe decidiu levar o caso aos seus superiores.

De acordo com o relato de minha mãe, estabeleceu-se a seguinte situação: houve um sério confronto entre minha mãe e a diretora da escola diante dos dirigentes de ensino, que redundou em um desafio: caso a criança lograsse aprovação em um teste de conhecimentos de alfabetização, a vaga seria concedida, senão, deveria procurar outra escola. A rigor, eu não deveria estar alfabetizada à época, já que era na primeira série que isso deveria ocorrer. Ou seja: a proposta me cobrava algo que eu não precisava apresentar, e fazia recair sobre a criança uma discordância entre família e escola.

Lá fui eu então para o teste, realizado pessoalmente pela diretora. Fui aprovada, sem restrições, segundo minha mãe. A diretora cumpriu sua parte no acordo, de forma que fui matriculada na primeira série do primeiro grau no ano de 1975.

Minha mãe e a diretora nunca se falaram, não gostavam uma da outra, devido a esse episódio. E eu? Minha mãe conta, mesmo depois de tantos anos com surpresa, o prazer que eu tinha em freqüentar a escola, e, contrariando as expectativas dela, me relacionava bem com

todas as professoras e membros da direção, inclusive a tão temida diretora, para quem, quase que diariamente, eu reservava um tempo para ir dar um beijo.

Penso que desse episódio decorre o meu fascínio por essa relação. A minha interpretação é a seguinte: ambas, minha mãe e a diretora, representantes da família e da escola, souberam reservar um lugar para a criança e a aluna, a despeito de sua rivalidade. Deixaram que eu fosse eu mesma, e que regresse a relação com a escola com meus próprios critérios, ainda que ambas não se relacionassem. Assim a escola realmente se tornou a minha casa. Um lugar de prazer e alegria, de descobrimento e reconhecimento.

Até hoje, esses dois lugares sociais definem a minha vida cotidiana; entre eles eu transito e me sinto livre e espontânea, onde talvez o melhor de mim possa aparecer. Nesses lugares sou impulsionada a dar o que ainda não tenho. o que às vezes é muito sofrido, mas sempre me lançam em caminhos de aprendizagem. Acho que até hoje ainda tento dar conta dos ‘desafios’.

Apesar de minha vida escolar ‘oficial’ ter começado com uma difícil relação entre minha família e minha escola, isso não foi usado contra mim, e sim a meu favor. Com o passar dos anos tornei-me uma aluna reconhecida pelo prazer de estudar, aprender e ensinar. Como disseram meus colegas de graduação em nossa formatura, uma ‘aluna-professora’. O que sou até hoje, docente e aluna.

Este trabalho é assim um tributo a essas duas instituições, mas é também um alerta: para além das duas existe o aluno, e ele pode estabelecer relações com ambas, que independem da relação entre ambas. Tal fato não se verificará sem importantes consequências, que remetem a própria trajetória escolar, seu sucesso ou fracasso, os determinantes que delineará para a vida futura da pessoa, tanto no âmbito privado, quanto no percurso profissional, afetando inclusive a realização ou não das habilidades e capacidades humanas.

A escola e a família, a meu ver, podem ainda ser um ‘lar’, que lancem milhares de pequenos sujeitos a uma vida fecunda.

1 Introdução

Para além das motivações pessoais, o interesse pelo tema das relações entre família e escola se deu a partir de estudos realizados sobre as produções científicas, em forma de artigos, ou em forma de teses e dissertações que enfocavam aquela relação, e que afirmavam um grande e claro descompasso entre as duas instituições (GOMES, 1993; CANÊDO, 1994; SZYMANSKI, 1997; PEREZ, 2000; COZER, 2003; OLIVEIRA, 2003; SZYMANSKI, 2003; OLIVEIRA, 2004).

Essas leituras foram necessárias para buscar o entendimento sobre um tipo específico de relação família-escola: a entrada na escola de uma criança com necessidades especiais, e o posicionamento de sua família e da própria instituição escolar sobre a proposta de escolarização das mesmas. Minha experiência profissional levou-me a indagar sobre os efeitos deste tipo específico de relação família-escola.

Como psicóloga integrante de um grupo de diagnóstico e intervenção precoce para bebês de risco, geralmente oriundos de unidade de tratamento intensivo neonatal, pude acompanhar e avaliar o desenvolvimento de dezenas de crianças, chegando a monitorar sua inserção em creches e escolas.

Por vezes, a família e a escola pareciam ignorar potencialidades de desenvolvimento da criança. A alocação da mesma em classes especiais ocorria sem considerar uma avaliação pedagógica, em virtude da simples presença da deficiência ou pela certeza dos pais de que essas classes eram adequadas, já que ofereciam certo conforto ao grupo familiar, como por exemplo, a oferta de transporte para a criança.

A constatação de que havia mecanismos inerentes a relação família-escola que alteravam o curso de desenvolvimento da criança, ou que ao menos o ignoravam, despertou o interesse pelo estudo dessa relação, em seus aspectos de sintonia ou rupturas.

As pesquisas reportam que movimentos de ruptura e descontinuidade entre as duas instituições são uma tônica e apontam diversas vertentes explicativas, tais como: o olhar de certa forma preconceituoso que a escola endereça à família, pelo fato de idealizar certa estrutura familiar que é pouco representativa das famílias dos alunos que freqüentam a instituição escolar; a ausência de formação adequada dos profissionais da escola para avaliar as necessidades dos alunos a partir do contexto social dos mesmos; a intromissão de agentes externos à própria escola e à família que atuam na proposição de regras de interação entre ambas, como as políticas de educação.

O contato com essa literatura suscitou certos questionamentos, tais como: As rupturas entre família e escola estão presentes em todos os segmentos sociais? ; Será a escola a grande vilã dessa relação? ; As pesquisas brasileiras já investigaram variadas realidades sociais? ; A escola privada já foi pesquisada? ; Como os estudos captam a relação ao longo das décadas? ; Como os programas de pós-graduação constroem o conhecimento sobre a relação família-escola? ; O que revelam as produções acadêmico-científicas sobre o tema?

Estes questionamentos nos levaram a buscar entender a importância da temática da relação família-escola, haja vista a inédita e recente expansão das matrículas nos sistemas de ensino em todos os seus níveis e modalidades, e também a concomitante preocupação com a qualidade que esse ensino oferece aos alunos, bem como o impacto que a escolarização exerce sobre as famílias.

Depreendemos principalmente que a relação família-escola é um dos fatores fundamentais na garantia de acesso, permanência e sucesso escolar, embora sempre vinculado dialeticamente a outros, como as políticas de educação, a formação dos docentes, a presença de rede escolar física, dentre vários.

Por meio do referencial teórico da História da Educação constatamos que há uma simultaneidade histórica que aponta que a instituição escolar e a instituição familiar emergem como dois lugares sociais que portam a tarefa de educar as novas gerações.

A criança nas sociedades ocidentais modernas deve ser educada através das duas instituições, por força de um mandato do Estado Moderno, que por meio de alguns dispositivos vem configurando essas instituições nos moldes que nos permitem reconhecê-las em sua forma atual. Entretanto é a instituição escolar que recebe aportes científicos para também normalizar a família, através da sociologia, da psicologia e da biologia. Os movimentos histórico-sociais nos fizeram refletir sobre a gênese da relação família-escola e a perene tensão entre ambas.

Por meio da leitura de alguns documentos recentes sobre políticas de educação, em seus itens relacionados à relação família-escola, foi possível apreender também que uma nova diretriz relacional surgiu nas últimas duas décadas, qual seja a da participação da família na escola, incluindo a construção de seu projeto pedagógico.

O interesse pelo *corpus* de pesquisas produzidas sobre a relação família-escola foi a sequência lógica na busca por respostas aos questionamentos iniciais, levando à metodologia de investigação denominada pesquisa bibliográfica.

Atualmente é característica do mundo acadêmico a grande expansão de produções acadêmico-científicas com os mais variados propósitos: teses e dissertações que compõem a

formação do pesquisador nos programas de pós-graduação, comunicações em eventos científicos visando à troca de informações e a obtenção de massa crítica sobre um dado tema, artigos científicos em publicações periódicas visando à difusão do conhecimento, dentre outras formas variantes dessas.

Podemos tomar como exemplo a franca expansão da série histórica de entrada de trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – a BDTD¹, mostrada no quadro abaixo:

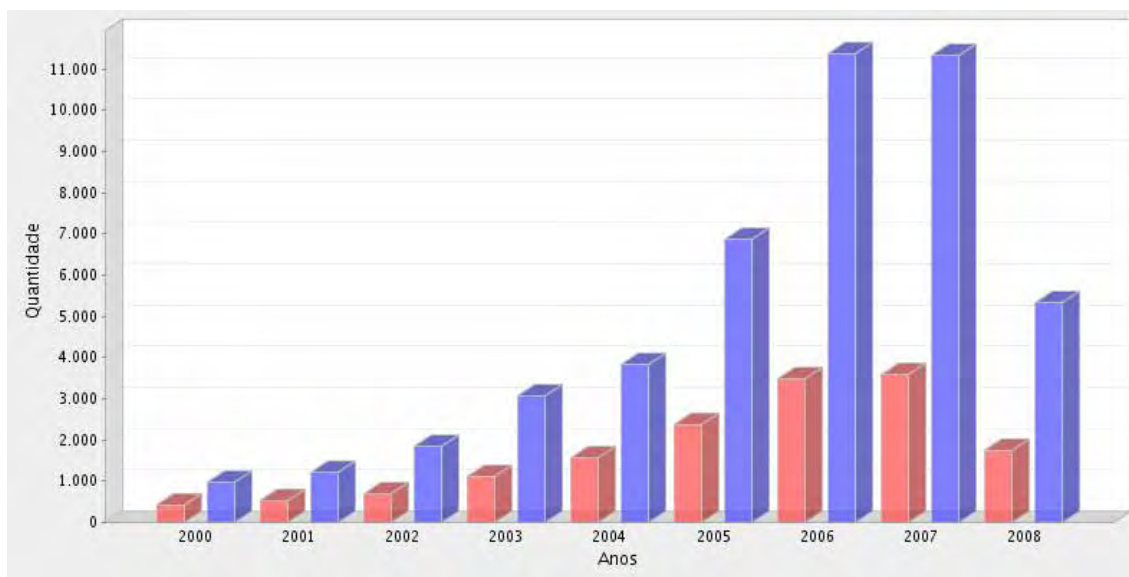


Figura 1 – Série histórica BDTD por ano de defesa

Legenda - Vermelho = doutorado; azul = mestrado

Fonte: site da BDTD

Se nos ativermos apenas aos trabalhos de mestrado, veremos que em sete anos, houve um salto de mil trabalhos para a marca de onze mil dissertações, em termos de inserção em um veículo de publicação em meio digital.

Essa conjuntura de aumento de produção, de acesso e de publicização nos faz refletir sobre a também crescente necessidade de sistematizar, reunir e avaliar os dados dessas produções científicas nas diversas áreas do conhecimento e em diferentes temáticas.

A modalidade de pesquisa bibliográfica denominada de revisão de literatura tem o propósito de resumir o conhecimento sobre um dado tema e permitir conclusões sobre a produção estudada (MANCINI; SAMPAIO, 2006). As características desse tipo de pesquisa bibliográfica são as seguintes:

¹ A figura representa uma fotografia da situação dos trabalhos disponíveis em formato digital no momento da consulta ao site. Adianta-se, entretanto, que os dados referentes ao ano de 2008 não serão alvo da pesquisa bibliográfica que compõe este trabalho.

- possibilita mapear e descrever um conjunto de trabalhos produzidos em *loci* legítimos de pesquisa, que são os programas de pós-graduação, e que ainda não atingiram disponibilidade plena em veículos de comunicação de trabalhos científicos;
- estabelece elementos metodológicos de acesso e caracterização da produção examinada, que podem ser cotejados com outras metodologias o que permite consolidar método de análise próprio ao cenário de sistematização do conhecimento;
- fornece como um dos seus resultados, um rol de informações referentes a um grupo específico de trabalhos que podem ser disponibilizadas de forma ordenada e prática aos pesquisadores da temática, colaborando na abordagem do conhecimento científico;
- analisa e sintetiza os resultados específicos da temática investigada, permitindo visualizar os dados já consolidados sobre a pesquisa, assim como as lacunas onde se precisa avançar;
- auxilia na estruturação do quadro epistemológico sobre o tema, o que comporta a possibilidade de discussão científica sobre os critérios teóricos que o orientam;
- ajuda a determinar problemas de pesquisa específicos que podem orientar novos rumos da investigação científica.

Em face deste amplo espectro de possibilidades, pareceu-nos adequado a utilização da revisão de literatura para o estudo das teses e dissertações sobre a relação família-escola, por serem esses tipos de produção a principal utilizada nos programas de pós-graduação no Brasil.

A questão central desta pesquisa bibliográfica pode ser assim enunciada:

- Como as teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros caracterizam a relação família-escola e seus determinantes?

Subjacentes a esta questão central, outras questões emergiram:

- Como é construído o conhecimento e como o mesmo é trabalhado nos programas de pós-graduação brasileiros, face aos procedimentos metodológicos e referenciais teóricos adotados?
- Quais os principais resultados/achados dos estudos e as propostas sobre a relação família-escola encontrados?
- Como as vertentes explicativas da psicologia e da sociologia são utilizadas nos estudos?

Essas questões nos remeteram ao objetivo principal que é identificar e analisar as teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação brasileiros sobre o tema da relação família-escola, buscando captar a caracterização que estas fazem da tensão histórica inerente a

essa relação, através dos seus focos de análise, contextos investigados, referenciais teóricos e procedimentos metodológicos, e dos resultados produzidos.

Segundo a hipótese que formulamos, as teses e dissertações tentam captar a eterna tensão da relação família-escola por meio de descrições e de caracterizações, e dos resultados apresentados, utilizando ênfase explicativa apropriada do referencial sociológico, que revela tanto evidências da normalização, quanto novas formas relacionais, que já indicam a participação como configuração atual da relação.

As etapas constituintes do estudo foram as seguintes:

- Levantamento bibliográfico e análise bibliométrica;
- Avaliação das pesquisas.

Como se tratava de um levantamento bibliográfico feito sob um determinado prisma, houve necessidade de se desenvolver uma metodologia de busca dos trabalhos, estabelecida a partir da especificidade da temática da relação família-escola para realizar o levantamento bibliográfico e a análise bibliométrica. O processo envolveu a familiarização com bancos de dados e catálogos bibliográficos institucionais; o desenvolvimento de grades de descritores que possibilitassem recuperar o conjunto de trabalhos sobre a temática de forma mais abrangente possível; o estabelecimento de critérios de análises de títulos e de resumos dos trabalhos constituintes do *corpus* visando selecionar aqueles a serem analisados na íntegra; e por fim, a implementação de estratégias de recuperação dos trabalhos, por meio dos recursos disponíveis para tanto. Os procedimentos descritos acima foram utilizados com o objetivo de visualizar a problemática do acesso ao conhecimento produzido no âmbito das instituições de ensino e pesquisa, as universidades – o grande *locus* de realização e suporte às pesquisas no cenário brasileiro.

Após a definição de um conjunto de teses e dissertações por meio dos resumos disponibilizados nos bancos de teses e nos catálogos bibliográficos, foi possível analisar as características da produção, como ano de defesa, instituição, orientadores, programas onde foram produzidas, indicadores metodológicos componentes do resumo e problemática abordada. Esse tipo de análise permitiu mapear a produção e perceber seus principais aspectos, incluindo sua institucionalização ou dispersão e tendências teóricas e como ela se distribuiu nas diferentes instituições e orientadores.

Além disso, foi possível, a partir do campo temático principal, que é a relação família-escola, identificar temáticas de fundo dessa relação nos estudos. Com base nas informações dos resumos foi possível inventariar cada categoria de estudos.

As teses e dissertações foram alinhadas em dez diferentes categorias que expressam as temáticas de fundo relacionadas à relação, a saber: educação infantil; educação especial/inclusão escolar; escolas rurais/educação ambiental; recursos e condições adversas para a aprendizagem; conteúdos escolares; tarefas de casa; atendimentos escolares especializados; processos de gestão, direção e democratização escolar; segmentos sociais; transmissão de valores. Além dessas há um conjunto de trabalhos categorizados como caracterização da relação, que tem como foco a relação em si mesma, perfazendo um total de onze categorias.

Na avaliação das pesquisas: uma vez estabelecido o *corpus* de trabalho, com sua caracterização e categorização, foi necessário ter acesso ao texto completo para se responder ao conjunto de questões de pesquisa. Dentre as diversas categorias de estudos utilizadas, a caracterização da relação família-escola foi selecionada para proceder à leitura dos trabalhos completos. A mesma foi escolhida por melhor atender às questões da pesquisa, já que tratava especificamente da construção de conhecimento sobre a relação em si mesma.

O estudo da categoria *Caracterização da relação*, composta por 28 teses e dissertações, produziu fichas nas quais era detalhada a produção do conhecimento sobre a relação família-escola. A análise dessas fichas obedeceu ao seguinte conjunto de observações: detalhamento da construção do conhecimento; adoção dos referenciais da psicologia e da sociologia; resultados e propostas dos estudos.

Por fim, eram tecidas as considerações finais, onde se apresentavam conclusões parciais e se faziam alguns apontamentos sobre os resultados, limites e possibilidades futuras de estudos.

Obedecendo a um encadeamento lógico, cada um desses estágios foi detalhado nas seções seguintes até as considerações finais da pesquisa.

A figura abaixo sintetiza o plano de trabalho.



Figura 2 – Plano geral do relatório de pesquisa

2 A perene tensão da relação família-escola

A investigação das características da relação família-escola, tendo como contexto suas distintas possibilidades, limites e funções, e a grande diversidade dos níveis de ensino formal, permitiu identificar um grande conjunto de concepções sobre essa relação, abrangendo explicações sociais, políticas, psicológicas e históricas.

É bastante compreensível haver tal profusão teórico-metodológica na abordagem do objeto de estudo *relação família-escola*, tendo em vista que essas duas instituições são pilares da configuração social moderna, de forma que seu entendimento se torna tarefa obrigatória para diversas ciências.

O presente relatório confrontou-se com diversos vetores epistemológicos, que não dizem respeito apenas à aproximação do objeto de estudo, realizada em todos os trabalhos acadêmicos, mas também às peculiaridades do objeto ‘relação família-escola’.

A importância das instituições ‘família’ e ‘escola’ para o processo de desenvolvimento das sociedades contemporâneas é afirmada a partir de diferentes pontos de vista e sob os mais variados enfoques teóricos e metodológicos, constituindo-se numa unanimidade.

Essa importância, que também pode ser avaliada separadamente em relação às duas instituições, está diretamente associada à relevância que família e escola assumiram nas sociedades atuais, bem como aos seus papéis na socialização e aculturação das novas gerações.

A baliza que possibilita pensar a configuração da família e suas relações com a escola é a constituição do Estado Moderno.

2.1 O projeto educativo da Modernidade: a intervenção estatal sobre as famílias

A sociedade Moderna teve um projeto educativo específico que aliava a libertação e emancipação das formas sociais medievais, e a conformação a uma nova ordem cujo cerne era o desejo de liberdade. Trata-se de educar para emancipar, mas dialeticamente educar para

permanecer na atitude livre e revolucionária, o que constitui a antinomia da Modernidade (CAMBI, 1999)².

A escola e a família têm papel central nesse projeto educativo, a ser efetivado a partir de tarefas diferentes e em constante tensão, provenientes de um processo social de intensas mudanças e reconfigurações sociais.

A sociedade ocidental sofreu três grandes transformações com o fim da Idade Média: a interferência cada vez maior do Estado sobre questões que antes não lhe eram pertinentes³; as Reformas religiosas; e os progressos da leitura e da escrita. (CASTAN; LEBRUN; CHARTIER, 1991[1986])

A primeira dessas transformações, a constituição dos grandes Estados Nacionais Modernos a partir do século XVI, impôs intensas tarefas de modificação das dinâmicas relativas às comunidades medievais para se ajustarem à nova organização social que se configurava.

A fase de estabelecimento desses grandes Estados, ou Modernidade, apresentou-se como uma ruptura revolucionária cujas conseqüências refletiam-se em diversos aspectos, a saber:

- geográfico, com a mudança de eixos históricos do Mediterrâneo para o Atlântico, do Oriente para o Ocidente, e com as grandes navegações e colonização de novas terras;
- econômico, de um modelo feudal fechado com base na agricultura, para um sistema de intercâmbio, a partir da crescente racionalização de recursos;
- político, com o surgimento do estado moderno centralizado, capilarizado pela sociedade por meio de uma estrutura de controle e de instituições, como a escola, o exército e a burocracia;
- social, com a afirmação de uma nova classe, a burguesia;
- ideológico-cultural, com a laicização da sociedade e a utilização dos métodos de racionalização dos saberes;
- educacional, com a necessidade de formação de um indivíduo livre e ativo na sociedade, e conseqüentemente com a ampliação de locais formativos como a escola, a família, a oficina, e outras instituições como os hospitais, as prisões e os manicômios (CAMBI, 1999).

² Cambi utiliza as palavras '*conformação*' e '*emancipação*' para expressar a antinomia da Modernidade, presente no projeto educativo moderno.

³ Castan, Lebrun e Chartier parecem entender que o Estado Moderno é uma das mutações da organização social estatal, assim se referem às interferências desse modelo específico de Estado, admitindo diversos tipos, incluindo um Estado medieval.

Todas essas rupturas focalizavam a mudança estrutural na forma de produção e reprodução na sociedade, que passou a necessitar de uma racionalização de recursos cada vez mais evidente, o que levou à necessidade de uma engenharia social de controle dos grupos humanos que os conformassem às novas demandas de produção determinada e padronizada.

Estava em foco, pela primeira vez na história, a expressão clara de objetivos sociais de grande envergadura, que remetiam a um contingente populacional cada vez maior que precisava ser regrado, padronizado e ensinado em um novo modo de se comportar para atender àqueles moldes de racionalização.

Assim, novos paradigmas faziam-se necessários nas questões do uso dos espaços citadinos, das regras de funcionamento fabril e industrial, da nova etiqueta social, da inserção em uma nova estrutura de classes sociais, e da obtenção de novas metas de produção que garantissem a subsistência dos grupos humanos em um modelo de intercâmbio de sobras que gerassem um excedente lucrativo. Enfim, um modelo que diferia radicalmente do feudal.

Ocorreu a interferência de um novo modelo histórico de organização político-social, os Estados Nacionais Modernos, não no sentido de que havia uma novidade na interferência dos governos/líderes sobre a população, mas de que existiam diferenças marcantes na forma como essa nova ordem intervinha nos grupos humanos, em especial na família.

A intervenção estatal teria uma contrapartida, sob a forma de resistências ou de assimilação da família em relação aos modos de viver que lhe eram impostos, mostrados ou facultados. Da conjunção entre a interferência do Estado e a aceitação ou resistência das famílias, iriam se delinear as formas de convivência no interior das mais diversas instituições sociais, principalmente a escola, que figurava na Idade Moderna como uma instituição em ascensão.

Pela análise dos movimentos – interferência do Estado/reação da família/estabelecimento de uma nova forma de funcionar socialmente – podem ser visualizados os dispositivos institucionais estabelecidos ao longo do tempo, quais seus objetivos, a que serviram, de que maneira tiveram origem, e como puderam assumir diferentes e novas configurações, especialmente no caso da relação família-escola.

A história da educação, estudada com abundância de dados a partir do século XVIII, permite delinear as mudanças, os objetivos e as configurações de dispositivos de controle estatal sobre a família. Os exemplos são a crescente importância dada à criança, a consolidação dos contratos entre as instituições como a escola e a família, e as disposições provisórias que a relação entre Estado e família foi alcançando, isto é, os diversos arranjos

relacionais que se configuraram ao longo do tempo através da tentativa de controle estatal e das reações das famílias a esses controles.

Podem ser rastreados diversos exemplos de configuração do controle do Estado nas populações. A explicitação desses exemplos vai se tornando cada vez mais clara com o avanço e consolidação histórica da Modernidade. Paulatinamente ou abruptamente, esses controles do Estado nas populações foram gerando novas formas institucionalizadas de ser, aprender, participar e de se comportar na nova ordem social.

Segundo Faé (2004) e Fischer (2001) Michel Foucault foi um dos primeiros a apontar as peculiaridades da interferência do Estado Moderno na família. Seu estudo, com base nos discursos produzidos, permitiu deslindar as diferenças entre a arte de governar – ainda calcada na soberania de um Rei divino – e a arte de governar, própria ao Estado Moderno, viabilizada pela estatística, economia e governo dos corpos das pessoas e das mentalidades.

Se o governo do soberano Rei se fundava em um território e nas articulações para manutenção da propriedade desse espaço, o governo do Estado Moderno tinha seu eixo no controle das coisas, e suas relações com os homens, os costumes, os hábitos, as formas de agir e pensar. A soberania real teve seu expoente máximo no Príncipe de Maquiavel, pelo qual o Estado Moderno teria de desenvolver a arte de governar via economia e estatística para dar conta de gerir uma infinidade de variáveis: a pobreza, a qualidade do solo, a fome, as epidemias, a morte, o comércio, e não somente o território e sua propriedade (FOUCAULT, 1985[1978], p.284).

O período compreendido entre o século XVI e o XVIII viu surgirem questões específicas que se colocaram entre os manuais de aconselhamento aos príncipes de como governar e o estabelecimento de uma ciência política propriamente dita. É nesse interstício que surgiu a arte de governar e para se impor, ela lidou exatamente com a família (FOUCAULT, 1985[1978], p.278).

A arte de governar os incipientes Estados Modernos nacionais deparou-se com dificuldades em duas frentes: a de utilizar-se de objetivos e instrumentos da fase da soberania real, e a de passar a adotar o modelo de governo da família, ou seja, governar um Estado representava uma continuidade com governar uma família (FOUCAULT, 1985[1978], p.287).

Segundo Donzelot (2001[1980], p.15), um exemplo de acontecimento extensamente estudado por autores do século XVIII era o abandono de crianças, uma vez que a preocupação era com a escassa mão de obra para os exércitos, com os contingentes necessários às novas instituições de controle social como as milícias, e com os efetivos que deveriam estar disponíveis para a colonização eficiente das terras já descobertas nos séculos precedentes.

Os autores citados por Donzelot criticavam a prática dos hospícios infantis, a utilização de amas-de-leite, e o que chamavam de criação artificial das crianças ricas, que eram entregues a nutrizas para a sua criação que, embora exclusivas, as faziam perder o contato e a ligação com a família.

Médicos, administradores e militares elaboraram tratados que atacavam duramente a forma como a família se organizava e as práticas de cuidados com as crianças. Seu fim último era poder destinar as crianças sem lar, os sem família e os bastardos a grandes tarefas nacionais, e, ao mesmo tempo, poder implantar um posto avançado de atuação própria no interior das famílias burguesas, fazendo com que essas passassem a adotar as práticas higienistas com docilidade e por desejo próprio. (DONZELOT, 2001[1980], p. 16)

Chamados fisiocratas, esses agentes do Estado operaram uma fina distinção sobre as classes pobres e ricas, enfiadas no interior de uma forte demanda para modificar suas condutas familiares. As primeiras deveriam ser submetidas a uma economia social, que garantisse que não seriam um peso para o Estado, além de servirem a seus propósitos nacionais. As segundas precisariam se entregar a uma economia do corpo, que eliminasse os maus hábitos impostos aos pequenos corpos infantis por uma criadagem devassa, de forma que a criação infantil passasse a ser assumida diretamente pelos pais (DONZELOT, 2001[1980], p. 18).

A configuração da família e seus modos de funcionamento foram então amplamente modificados. As camadas populares sofreram intenso controle estatal por meio de campanhas contra o abandono de crianças em hospícios infantis ou com nutrizas, contra a vagabundagem infantil e pelo combate às uniões livres.

Donzelot (2001[1980], p.47) denominou esse processo de ‘vigilância estrita’, ao contrário do que foi imputado às camadas abastadas da população, para quem foi erigida uma espécie de rede de proteção, através da informação, com livros para pais, e do início de uma aliança profícua entre a família e a medicina.

Como exemplo de uma tática estatal sobre as famílias, o século XVIII viu surgir a roda dos menores abandonados, dispositivo que permitia a alguém entregar uma criança para os hospícios infantis, sem ser visto ou identificado. As rodas chegaram a ser 269 na França e aparentemente foram adotadas para manter o respeito à família que entregava seu filho, ainda que a mesma não cumprisse as funções de criação de sua prole. Elas desapareceram em nome da adoção e da lenta troca social do respeito ao status jurídico da família. A primazia passou a ser da preservação do indivíduo e não mais da importância dos laços de sangue (DONZELOT, 2001[1980], p.30-31).

Além da adoção, surgiram as sociedades protetoras da infância e o benefício estatal denominado *salário-família* como conseqüências de diversas tentativas de controle sobre a família. Essas medidas de controle se estenderam também àquelas famílias que permaneceram unidas, gerando um auto-centramento da família sobre si mesma. Entretanto, esse auto-centramento não ocorreu uniformemente na classe rica e na pobre.

Sob a influência estatal do higienismo, que se aliou à mãe de família, a classe rica retraiu-se sobre si mesma e não mais utilizou a mão de obra dos serviçais para cuidar e criar seus filhos. Por sua vez, a classe pobre, também através da figura da mulher-mãe, reduziu-se sobre si mesma, e seus membros passaram a se vigiar para continuar a receber recursos do Estado – como a previdência patronal e a assistência pública –, para abandonar os ambientes de convivência/camaradagem de que dispunham até então, incluindo os filhos, que eram as ruas, bares e cabarés (DONZELOT, 2001, p.46-47).

Em um lugar agora privilegiado no interior da família, a criança burguesa passou a ter os privilégios de uma liberdade saudável, que a fazia se desenvolver em plenitude, afastada dos vícios dos serviçais e de suas sevícias. Por outro lado, a criança popular foi afastada das ruas, em uma vigilância que visava, quase de forma oposta, diminuir uma liberdade malandragem que os grupos infantis encontravam no convívio com a vida adulta em todos os espaços da cidade. As palavras de Donzelot expressaram essa transformação:

E a infância? No primeiro caso, a solicitude de que é objeto toma a forma de uma liberação protegida, de um resgate dos medos e pressões comuns. Em torno da criança a família burguesa traça um cordão sanitário que delimita seu campo de desenvolvimento: no interior desse perímetro o desenvolvimento de seu corpo e de seu espírito será encorajado por todas as contribuições da psicopedagogia postas a seu serviço e controladas por uma vigilância discreta. No outro caso, seria mais justo definir o modelo pedagógico como o de liberdade vigiada. O que constitui problema, no que lhe diz respeito, não é tanto o peso das pressões caducas, mas sim o excesso de liberdade, o abandono nas ruas, e as técnicas instauradas consistem em limitar essa liberdade, em dirigir a criança para espaços de maior vigilância, a escola ou a habitação familiar. (DONZELOT, 2001 [1980], p.48)

A família foi delimitada, suas funções foram regradas, e seus espaços definidos e delineados. Em seu centro apareceu a criança como foco de suas atenções e funções. Burguesa ou popular, a família foi remodelada pelo Estado e daí em diante devia atender as necessidades desse, e ser retroalimentada pelo mesmo por meio de vários dispositivos.

2.2 O Higienismo e a Escola Nova como normalizadores da família

A análise de cartas, documentos e produções artísticas, principalmente dos séculos XVI e XVII, permitiu captar o sentimento de infância, que inicialmente apareceu no interior da própria família, a chamada *paparicação*. Entretanto, um século depois, a tomada de decisões sobre a infância já estava a cargo de outra instituição: a escola. No seu interior, a criança foi controlada pela escolarização, que substituiu a família como meio de aprendizagem formal. A criança foi posta em quarentena, em uma espécie de enclausuramento dentro da escola (CAUVILLA, 1999).

Interessante notar que antes da escola tornar-se o *locus* da educação da criança, as famílias intercambiavam os filhos entre si com o fito de educá-los. Assim que começavam a falar, podiam ser enviadas a outras famílias com vistas a serem educadas e a aprenderem hábitos de convivência, misturadas aos adultos (CAUVILLA, 1999).

Portanto, parece que houve uma conjunção histórica apontando para a centralidade da criança e para a necessidade de educá-la em duas instituições – a família e a escola – simultaneamente. As relações entre essas instituições passaram a sofrer as consequências dessa simultaneidade.

A gênese da tensão na relação família-escola foi consequência de dois aspectos: porque a escola foi impulsionada pelo Estado Moderno para formar os cidadãos necessários às suas tarefas, do que divergia, ou não era compatível com a vida familiar moldada até então nos parâmetros medievais de grupo ampliado, e porque para ambas as instituições houve uma simultaneidade histórica na atribuição da tarefa de educar.

Assim, vários dispositivos levaram a família a tornar a criança uma peça central em sua constituição e a construir suas próprias metas. De acordo com o modelo para as classes superiores da população, os filhos deveriam ser protegidos pela família, o que gerava tensão na relação família-escola. No modelo para as classes pobres, a tensão se originou na pressão das famílias em manter sua capacidade de assegurar o modelo de liberdade vigiada sobre os filhos.

Ao longo do tempo foi constante, então, a imposição pela escola de normas para a família, face à sua visão de que esta interferia negativamente na formação do cidadão moderno, devendo, portanto, sua influência ser neutralizada e modificada.

Freire Costa (2004 [1979], p.50) explicou que os padrões de comportamento social moderno foram conformados a partir de dois mecanismos: a lei e a norma. O primeiro,

munido de um poder punitivo e coercitivo, tem a capacidade de agir sobre as pessoas, inclusive de excluí-las da sociedade. A norma (que nos interessa particularmente para possibilitar o entendimento da relação família-escola) engloba um conjunto de práticas discursivas e não discursivas que regem os comportamentos a partir dos saberes, da racionalidade científica, de concepções filosóficas e religiosas. A articulação dessas bases com o poder estatal gerou um poder normalizador cujos exemplos são os explicitados anteriormente, extraídos da obra de Donzelot (2001, [1980]).

Cunha (2000) considerando que tanto a família como a escola são instituições sociais, propôs uma significação para família e escola embasada justamente nesse caráter comum de ambas “imbuídas da missão de conduzir pessoas, levando-as do lugar e do estado em que se encontram no presente para um espaço futuro, supostamente melhor, mais desejável, superior.” (CUNHA, 2000, p.447).

Assumindo a forma que conhecemos hoje, partindo dos determinantes históricos com missões muito semelhantes, entre essas instituições, família e escola, somente a escola foi referendada e instrumentalizada pelo discurso científico para realizar a missão de conduzir pessoas. Esse discurso era oriundo de duas fontes, como se segue.

Houve duas formas de pensamento que possuem funções específicas de normalização da família: o modelo higienista (fins do século XIX), advindo dos saberes médicos científicos de então, que se utilizou da escola para gerar um cidadão saudável; e o modelo escolanovista (a partir da década de 20 do século passado), já calcado nas Ciências Sociais, na Psicologia e na Biologia, que imputou à família um papel de coadjuvante na educação dos filhos (CUNHA, 2000).

A escola, aliada na época ao movimento higienista, tornou-se importante elemento normalizador da família.

Sabe-se que a fonte da normalização da sociedade como um todo eram as metas estatais de configuração de uma ordem social diferenciada, calcada em novas formas de produção de bens, como já indicado. Nessa configuração o Estado Moderno moldou e, por vezes, remodelou as diversas instituições sociais, e não somente a família. As instituições jurídicas, as formas de lazer, a própria escola, o exército, por exemplo, foram configurados e normalizados em um amplo e abrangente movimento (CAMBI, 2000).

Cabe ressaltar, entretanto, que estamos interessados especificamente no, digamos, mandato normalizador recebido pela escola para reger a família, como nos mostram os autores aqui mencionados, que é parte do processo maior de estabelecimento do Estado

Moderno. Como exemplo, Gondra (2000) nos mostrou como a escola foi ela mesma alvo de práticas higienistas, mas que por sua vez, atingiam diretamente a família.

O período histórico em que houve a ascensão da família como instituição é paralelo ao domínio social do higienismo e da escola, que ao tomarem para si as tarefas de proposição e formação do cidadão moderno, estabeleceram o paradigma de uma nova criança. À família coube seguir-lhe os determinantes, ainda que com diversas formas de resistência.

A normalização da família, historicamente, iniciou-se a partir das propostas higienistas que visavam, como dito anteriormente, uma grande mudança do grupo familiar em seus aspectos característicos da vida colonial no que tangia à vida privada dos indivíduos no interior das famílias. Pela introdução das práticas higienísticas, relações afetivas, comportamentos íntimos, representações do corpo, percepção das necessidades emocionais, além de grandes modificações na urbanização das cidades levaram a família até a modernidade, em um acordo tácito e sólido entre o Estado e a medicina (FREIRE COSTA, 2004 [1979], p.56).

As instituições escola e família partiram em direção a educação da criança com missões similares, mas portando instrumentais fortemente distintos.

Para Gondra (2000), a Higiene foi o ramo da medicina imbuído da capacidade de intervir no campo social, e não apenas no desenvolvimento de uma tecnologia de cura. Isso significava lidar com saberes oriundos da estatística, da geografia, da demografia e da história, realizando uma grande ingerência nas cidades, tendo os médicos assumido o papel de verdadeiros cientistas do social.

Importante notar que um dos modos de se diferenciar das práticas curandeiras – realizadas por benzedeiras, bruxos e mágicos, indígenas e escravos - ou de uma medicina considerada não científica, como a homeopatia, foi justamente valorizar a formação escolar em instituições específicas (GONDRA, 2000).

Essa valorização da formação médica na escola somou-se à interferência estrita no espaço escolar da formação inicial.

Em estudo sobre o modelo higienista, Gondra (2000, p. 527) identificou diferentes ações do mesmo sobre a escola, seus alunos e as famílias, influenciando o espaço escolar, o corpo físico do estudante e as leituras utilizadas pela escola, que serão detalhadas a seguir.

Sobre o espaço escolar: foram sugeridas modificações na arquitetura dos prédios escolares; na sua localização, que deveria ser afastada dos centros urbanos considerados insalubres e tendentes ao vício; na sua luminosidade, que seria regrada pelas medidas da ciência; no mobiliário atinente ao corpo dos alunos, dentre outras (GONDRA, 2000).

Sobre o corpo físico do estudante: as práticas de exercícios físicos passaram a ser determinadas por preceitos médicos higienistas, ligados a um desenvolvimento holístico: o físico, a moral e a inteligência. Esses preceitos visavam disciplinar várias atividades cotidianas das crianças, determinando desde as atividades físicas propriamente, até os hábitos domésticos, e passando incisivamente pela questão da sexualidade com o combate ao onanismo (GONDRA, 2000).

Sobre as leituras utilizadas pela escola: Gondra (2000) mostrou que houve, entretanto, a higienização também de uma prática estritamente pedagógica, que é a leitura/escrita. Para além de prescrições de postura e luminosidades adequadas, os higienistas indicavam quais as leituras seriam mais adequadas, apontando para duas fontes principais: as fábulas de La Fontaine e a obra *Robinson Crusoe*, com base nas indicações de Rousseau, no *Emílio*. Tais escolhas, principalmente a segunda obra, diziam respeito a uma revisão das *Luzes* acerca da moral dita civilizada, confrontando-a com novas idéias e virtudes, mormente aquelas ligadas à natureza e à utilidade da vida.

Para o autor, todas estas ações representaram uma reforma social abrangente que se utilizou da escola para civilizar uma sociedade tropical, ignorante e imoral⁴, para torná-la uma “sociedade escolarizada, regenerada e homogênea”.

Rocha (2000), estudando os parâmetros iluministas que predominaram na virada do século XIX para o XX, assim se referiu:

Constituir a escola como signo da civilização e do progresso. Organizá-la como espaço da ordem e da disciplina, pela prescrição de uma nova economia do corpo e dos gestos, de formas racionais de empregar o tempo, ocupar o espaço e gerir o trabalho pedagógico. Dotar a instituição escolar de uma organização calcada nos ideais de racionalidades e previsibilidade, configurá-la como espaço que, em tudo, se diferenciase do espaço doméstico. Consubstanciá-la, enfim, como instituição disciplinar. Eis alguns dos intentos a que se lançaram os intelectuais do período (ROCHA, 2000, p.2).

Em síntese, naquela época brotaram diversas produções dos pensadores da época que eram promotoras da necessidade de organizar o espaço escolar como difusor dos signos da civilização e do progresso. Para isso os intelectuais higienistas precisaram organizar os espaços escolares, diferenciando-os daqueles da família.

Além do higienismo, outro instrumento institucional importante para normalizar a família foi o movimento denominado Escola Nova.

⁴ Aqui o autor está se referindo especificamente à sociedade brasileira.

O movimento da Escola Nova caracterizou-se por um esforço de grande magnitude empreendido por educadores de variadas origens para secularizar a escola. Essa secularização implicava transformar a escola de um campo familiar e religioso para um campo pertencente ao espaço público da cidade, por meio de intensa valorização da ciência, da indústria e da democracia. Tal movimento foi consubstanciado através de um conjunto de reformas da educação pública ocorridas principalmente nas décadas de 20 e 30 do século XX (NUNES, 1998).

Novamente, nesse outro processo de normalização da família paralelo ao higienismo, a ciência encontrou-se como fundamento da proposição de modos de educar que deveriam ser seguidos em relação a outros, principalmente àqueles advindos do ambiente familiar.

Para os principais expoentes do escolanovismo, as causas dessa normalização assentavam-se em dois argumentos: por um lado o Estado deveria ser o responsável pela educação, não podendo deixar tal tarefa a cargo da família – devido às enormes exigências advindas da produção capitalista moderna; por outro lado, as diretrizes científicas da escola – calcadas nas Ciências Sociais, na Biologia e na Psicologia – não foram disponibilizadas aos pais, o que os impediria de serem os artífices da educação de seus filhos⁵ (CUNHA, 2000).

Faria Filho (2000), analisando também as mudanças introduzidas pelo movimento escolanovista, ressaltou uma intenção colonizadora da escola em relação à família, “entendida esta tarefa como um momento fundamental da ação reformista da escola em face da realidade social mais ampla” (FARIA FILHO, 2000). O autor identificou nos discursos dos educadores a necessidade de educar os pais para obter sucesso com os filhos, sendo a mulher um dos alvos principais dessa empreitada bem como o próprio aluno, atuando mesmo como um agente educativo na mediação entre a escola e a família.

Nas palavras de Cunha (2000), o ‘sutil mecanismo normalizador’ era a concepção de que os pais deveriam se aproximar da escola como coadjuvantes no processo educativo no seu relacionamento com ela. Era a escola que detinha a última palavra sobre a educação das crianças, já que os conhecimentos científicos necessários para o correto direcionamento dos educandos às necessidades sociais eram propriedade da escola.

Lasch⁶, estudando a sociedade americana, foi categórico:

⁵ Esse argumento reforça o que dissemos antes: as diversas instituições sociais foram sendo moldadas a partir da constituição do Estado Moderno, mas no par família-escola, somente o segundo elemento foi respaldado por argumentos científicos, que realizavam um *continuum* normalizador com as normas estatais.

⁶ Christopher Lasch, historiador americano, critica as diferentes proposições da sociologia sobre a família média americana, e introduz a dicotomia sociologia-psicologia nessa temática, abordando as intervenções de diversos especialistas como médicos, assistentes sociais, e educadores.

Após haver monopolizado o conhecimento necessário para socializar os jovens, as agências de reprodução socializada parcelaram-no então aos poucos na forma de “educação para os pais”. Como dois especialistas em orientação infantil disseram em 1934: “as antigas funções de bem-estar e formação da criança passaram pelas mãos de sociólogos, psiquiatras e médicos, administradores domésticos e outros cientistas que se ocupam com problemas de bem-estar humano. Através da educação de pais, a totalidade de suas experiências e conhecimentos é devolvida aos pais em resposta a seus pedidos de ajuda”. Depois de ter declarado os pais incompetentes para criar seus filhos sem ajuda profissional, os patologistas sociais “devolveram” o conhecimento de que haviam se apropriado – devolveram-no de forma enganosa, deixando os pais mais indefesos do que nunca, mais abjetos em sua dependência da opinião de especialistas. (LASCH, 1991[1977], p.41)

Pelo referencial da História da Educação, os apontamentos acima indicam um importante parâmetro na condução da relação família-escola, durante a maior parte do século passado: a normalização da família pela escola, em nome, principalmente, de uma sociedade de classes fundada na divisão industrial do trabalho, pela qual a escola e seus agentes assumiram a tarefa de educar as novas gerações, em detrimento da família e da Igreja, com a chancela do conhecimento científico.

3 Tendências recentes sobre a relação família-escola: a necessidade de participar

Nas seções anteriores a formação dos Estados Modernos foi tomada como uma chave do entendimento da tensão peculiar e característica nas relações família-escola, através dos apontamentos da História.

Os mecanismos de consolidação do Estado sob uma ordem social diversa da medieval, na qual o controle das populações citadinas se tornou crucial, puderam mostrar como a normalização da família foi importante para atingir os novos objetivos estatais e o importante papel que a escola teve nessa normalização.

Mais recentemente, o Estado continuou a propor diretrizes educacionais que guardam importantes ligações com os diversos modos como a instituição escolar e a família se relacionam; entretanto, essas novas proposições parecem apontar para um novo eixo, - o da participação das famílias na escola.

As tendências mais recentes acerca da relação família-escola foram apreendidas por meio das reformas promovidas pelo Estado no âmbito da educação. Tais reformas, efetivadas principalmente a partir da década de 90, propuseram diretrizes com base em alguns documentos educacionais de agentes mundiais.

Nos parágrafos seguintes será apresentada uma sucinta explanação sobre os seguintes tópicos: a descentralização do Estado; a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, proclamada pelos participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Declaração de Jomtien – realizada em 1990 pela UNESCO⁷, em Jomtien na Tailândia; um trabalho de Torres (1995), em que é analisado um relatório do Banco Mundial que propôs diretrizes educacionais, além da Lei Federal nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).

No que tange ao explicitado critério da relação família-escola, todos os documentos citados abstiveram-se de apontar para um parâmetro de clara normalização, como no referencial higienista/escolanovista, para passar a recomendar a participação da família na escola, com atuação em diferentes aspectos.

⁷ Segundo Gadotti (2000), a conferência foi promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que foram apoiados por diversos países e por outras agências internacionais. Atribuímos à UNESCO a sua organização por considerá-la o organismo mais abrangente.

A Declaração de Jomtien trouxe em seu artigo sétimo, o reconhecimento de que os diferentes níveis de atuação pública, tanto nacional como estaduais ou municipais, têm função obrigatória na efetivação da meta de educação básica para todos. Foi mencionado no mesmo documento que não se podia esperar que aqueles níveis fossem capazes de suprir todas as necessidades para levar à consecução dessa tarefa, de forma que as alianças com diferentes setores da sociedade civil constituíam uma necessidade fundamental, aí incluído “o papel vital dos educadores e das famílias”.

O *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem* (UNESCO, 1990), cuja finalidade era a de auxiliar na consecução dos objetivos proclamados na Declaração de Jomtien, também permitiu delinear alguns indícios acerca do papel da família nas novas tendências mundiais sobre as diretrizes educacionais.

Esse plano, em seu item oitavo, indicou que cada país deveria estabelecer, considerando algumas dimensões, suas próprias metas para a década de 1990 como: “1. Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, *incluídas aí as intervenções da família* (*) e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, desassistidas e portadoras de deficiências” (UNESCO, 1990). Ainda, em seus princípios de ação, no item décimo primeiro, admitindo a complexidade e diversidade das necessidades básicas de aprendizagem que exigem ações e estratégias multissetoriais, indicou que:

Se, mais uma vez, a educação básica for considerada como responsabilidade de toda a sociedade, muitos parceiros deverão unir-se às autoridades educacionais, aos educadores e a outros trabalhadores da área educacional, para o seu desenvolvimento. Isso implica que uma ampla gama de colaboradores – *famílias* (*), professores, comunidades, empresas privadas (inclusive as da área de informação e comunicação), organizações governamentais e não-governamentais, instituições, etc. – *participe ativamente na planificação, gestão e avaliação das inúmeras formas assumidas pela educação básica.* (*grifos desta autora) (UNESCO, 1990.)

A LDB também trouxe interessante perspectiva sobre a família em relação à educação dos filhos, que se alinha com o parâmetro da participação da família na escola, sob diferentes formas, como se segue.

Logo em seu artigo segundo, apresentou a educação como dever da família e do Estado. Já o artigo décimo segundo, estipulou como incumbência dos estabelecimentos de ensino, tanto “VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.”, como “VII – informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como a execução de sua proposta pedagógica”. O artigo décimo terceiro incumbiu os docentes, dentre outras tarefas, a de “VI – colaborar com

as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”. O artigo décimo quarto referiu-se à gestão democrática do ensino público, tendo como princípio “II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

A relevância da participação da família também foi encontrada na proposta de reforma educativa proposta pelo Banco Mundial (BM), conforme o documento *Prioridades e estratégias para a educação: Estudo setorial do Banco Mundial* de 1995, analisado por Torres (2000).

O Banco Mundial é uma agência internacional que vem realizando estudos e prestando consultorias na área de educação, desde a década de 70. Mais recentemente, essa assessoria aliou-se a investimentos na área de educação, mas, segundo a autora, o montante do investimento do BM foi menor do que o de suas indicações para os países subdesenvolvidos, no que se refere ao que estes deveriam constar em suas programações orçamentárias em seus sistemas de ensino.

Em sua análise, (TORRES, 2000, p.136) observou que no pacote do BM de reformas educacionais constou a necessidade de haver convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares. Essa participação foi explicitada pelo BM como “uma condição que facilita o desempenho da escola como instituição (mais que como um fator de correção e como uma relação de mútuo benefício entre escola/família e escola/comunidade), refere-se a três âmbitos: a) a contribuição econômica para a sustentação da infra-estrutura escolar; b) os critérios de seleção da escola; c) um maior envolvimento na gestão escolar.”.

Estas diretrizes fizeram ressonância no modo como o Ministério da Educação – MEC – vem conduzindo políticas e programas educacionais que envolvem a relação família-escola. Uma das mais recentes dessas iniciativas governamentais, levada a público no ano de 2001 - *Dia Nacional da Família na Escola* - mereceu destaque nos órgãos de imprensa, e promoveu ações de diversos tipos no interior da escola, como palestras, atividades e oficinas, e exposições de trabalhos escolares para os pais. Essa estratégia, implementada pelo Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, objetivava fomentar a participação da família na escola, tendo como base uma ação da própria escola neste sentido, e visava à melhoria geral da qualidade do ensino na escola brasileira, segundo o MEC.

Tal iniciativa foi amplamente embasada pelo ministério com o envio de materiais explicativos às escolas, estabelecimento de dias específicos para a ação, divulgação e cobertura pela imprensa, além do pronunciamento pessoal do próprio Ministro.

Klein (2005), referindo-se às palavras do Ministro Paulo Renato de Souza endereçadas principalmente às mulheres, indicou que havia uma ênfase na valorização das atribuições maternas, explicitando argumentos sobre a importância da participação da família no contexto escolar. A autora discorreu sobre o *Dia Nacional da Família na Escola* com as seguintes palavras: “com o desenvolvimento de suas principais propostas, consolida a noção de que o desempenho escolar está vinculado à presença-participação da família, mas preferencialmente das mulheres, enquanto mães, nas atividades escolares” (KLEIN, 2005, p.41). Segundo a autora, o Ministro dissera:

(...) Temos inúmeros estudos que comprovam a mesma coisa; a melhor escola é aquela onde os pais estão presentes, e a participação da família se traduz imediatamente em melhor desempenho dos alunos. Quando os pais conhecem os professores e a direção da escola, a nota dos alunos em português e matemática sobe vários pontos (SOUZA apud KLEIN, 2005, p.42)⁸.

Esta iniciativa parece confirmar os apontamentos de Canêdo (1994) quando esta indicou que tensões, oriundas da proposição de projetos por agentes externos às instituições escola e família, foram estabelecidas no interior do campo educacional formal, alojando nas agências governamentais o entendimento dos possíveis problemas na relação família-escola, e situando-os nesses projetos de planejadores e especialistas.

Nota-se também que o posicionamento do então Ministro da Educação no sentido de que os efeitos da relação família-escola estão diretamente relacionados ao bom desempenho escolar, foi embasado em estudos: pesquisas realizadas principalmente a partir de meados dos anos 80 do século passado indicaram de modo imperioso a importância da presença e participação da família na escola para o desenvolvimento da criança e para a sua escolarização e aprendizagem.

Os argumentos listados para referendar a importância da presença e participação da família na escola incluíram: explicitação de objetivos comuns pela escola e pela família, incentivo à criança e ao seu desenvolvimento, aumento das relações comunitárias, melhoria do desempenho da criança na aprendizagem, suporte às famílias, reconhecimento mútuo como

⁸ Buscamos no portal do MEC o *site* indicado pela autora denominado *Artigos do Ministro*, mas infelizmente, no mês de busca – setembro/2006 – o mesmo já não estava mais disponível. Assim não pudemos fazer uma referência direta.

agências educativas diferenciadas, melhora no comportamento geral da criança, dentre outros (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999; SZYMANSKI, 1997; GOMES, 1993).

Atualmente, as duas instituições são tomadas como modeladoras primordiais da criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento físico, intelectual, moral, afetivo e social, tanto em termos teóricos quanto nas experiências escolares cotidianas. É quase uma unanimidade a idéia de que família e escola forjam a pessoa humana, considerando-se todas as dimensões do que seja humanizar, tornar cidadão, ou civilizar, com destaque aí para o fator temporal, já que nos primeiros anos de vida a criança passa a maior parte de seu tempo nesses ambientes, familiar e escolar.

4 Psicologia e Sociologia: referências explicativas na construção do conhecimento sobre a relação família-escola

A normalização da família pela escola pautou-se em preceitos científicos que embasavam novas práticas sociais, partindo de ciências como a biologia (identificada fortemente com as prescrições higienistas), a sociologia e a psicologia.

Segundo NUNES (1998), os principais educadores escolanovistas, como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Antonio Carneiro Leão e Anísio Teixeira, se utilizaram de duas vertentes de interpretação da educação: a histórico-sociológica e a psicológica. Isto decorreu porque receberam influências de suas formações, centradas no eixo jurídico (identificado com a vertente histórico-sociológica) e no médico (identificado com a vertente psicológica), porquanto eram provenientes, sobretudo, de faculdades de direito e de medicina.

Cunha (1997), estudando a história do movimento escolanovista nos anos 30, assim se referiu a esse movimento: “a utilização do raciocínio histórico-sociológico para estabelecer um princípio que retira da família a responsabilidade pela educação” (CUNHA, 1997). Este tipo de princípio é pertinente às análises advindas de representantes do Estado, tanto no papel de educadores, mas também de fiscalizadores, mantenedores da ordem pública.

O eixo principal da interpretação histórico-sociológica baseava-se nas premissas: há o indivíduo desviante fruto de fatores sociais decorrentes das misérias materiais; a escola necessariamente deve ter um importante papel na normalização deste no interior do tecido social, mesmo que não questione a geração das mazelas sociais. Os desvios e a nocividade da família eram do âmbito das atitudes públicas e da relação entre as pessoas e o meio social vicioso (CUNHA, 1997).

Posteriormente, a escola da década de 40 avançou também sobre as características de personalidade de seus alunos, tentando abranger suas complexidades psicológicas e as de suas famílias. A perspectiva era de que se lutava não somente contra uma sociedade de vícios, mas também contra os impulsos individuais que iam de encontro às metas sociais maiores. A escola era um fator de auxílio e orientação para que a subjetividade dos membros da família fosse também vigiada (CUNHA, 1997).

Os olhares da Psicologia e da Sociologia continuaram a seguir com preocupação a relação família-escola ao longo do século XX e atualmente os enfoques de seus estudos são ampliados em diversas direções.

Patto (2000, p.65) apontou a psicologia diferencial – ramo que visava, por meio da psicometria, em fins do século XIX e início do XX, quantificar as diferenças individuais que explicassem os resultados diversos dos alunos – como uma importante perspectiva da Psicologia face à Educação, que, segundo a autora, levou a uma psicologização dos problemas de aprendizagem no interior da escola.

Sobre a psicologização dos problemas de aprendizagem, os apontamentos feitos por Cunha (1995), ao estudar o pensamento escolanovista no Brasil, indicam possíveis caminhos para se entender a adoção dos referenciais da Psicologia e da Sociologia nos estudos e pesquisas sobre educação, incluindo as produções sobre a relação família-escola. O autor, estudando o pensamento da elite educacional do país, representada por expoentes do movimento escolanovista, principalmente no período de 1930 a 1960, aponta para uma direção contrária à psicologização no processo de formação dos educadores brasileiros.

Cabe ressaltar, entretanto, que o escolanovismo ficou fortemente associado a um psicologismo, entendido como uma ênfase explicativa calcada no indivíduo, e que desconsiderava sua socialização familiar e seu contexto social (CUNHA, 1995).

A Psicologia, pelo caráter científico que adquiriu no século XX, parecia despontar nos estudos dos educadores escolanovistas como uma forma de combater certo espontaneísmo que era dominante no ensino tradicional, afastando-se, portanto, dos problemas metafísicos (NAGLE apud CUNHA, 1995, p.21).

Análises de documentos educacionais escolanovistas, como as revistas de divulgação do pensamento educacional, da própria legislação vinculada aos sistemas de ensino público e dos currículos de escolas de formação de professores, apontaram um forte princípio socializador nas proposições educacionais, aparecendo a Psicologia como uma ciência instrumental na realização de grandes metas sociais, tais como a consolidação do projeto político democrático brasileiro, a identificação/avaliação dos problemas nacionais e a adaptação social do indivíduo (CUNHA, 1995).

Segundo esse autor, o pensamento escolanovista parece ter realizado uma contínua tentativa de equilibrar duas tendências quase que inconciliáveis, que são a necessidade de dar liberdade ao homem como ser individual e concomitantemente a de levá-lo a participar das instituições sociais. Para essa tarefa adotou preceitos científicos sociológicos e psicológicos para atingir suas metas educacionais. Mesmo a Psicologia de natureza mensuracionista foi utilizada abundantemente, até mesmo em prejuízo do equilíbrio das duas tendências, mas, objetivando sobretudo metas sociais (CUNHA, 1995).

Cunha (1995) ressalta que, embora o pensamento educacional brasileiro tenha sempre tentado equilibrar o lugar das características individuais e das metas sociais em suas diretrizes, o chamado psicologismo parece ter se difundido através do ideal de família divulgado entre os educadores e de maneiras como as relações familiares traziam consequências na escola.

O posicionamento da Sociologia e da Psicologia no interior do pensamento escolanovista e na formação dos educadores brasileiros não permite afirmar que houve uma hegemonia dos pressupostos da Psicologia sobre as ênfases explicativas da Sociologia. Ocorreu uma difusão da idéia de que um psicologismo era predominante, mas a análise do ideário escolanovista e das conseqüentes diretrizes para pensar a Educação nacional e formar os educadores brasileiros leva a afirmar que o pensamento escolanovista era socializador. (CUNHA, 1995)

No contexto específico da Psicologia, algumas abordagens dedicaram-se a estudar os aspectos e características familiares em sua interface com a educação escolar. Podem ser mencionadas, por exemplo, as teorias propostas pela Psicanálise e pela Psicologia do Desenvolvimento, cada uma ao seu modo, trazendo indiscutível realce sobre a importância das relações estabelecidas pelas crianças na família e na escola, numa gama de proposições que já completaram um século.

A Psicanálise dedicou-se, desde Freud, a descrever e tratar transtornos que se relacionavam aos padrões de interação muito precoces, que se eternizam na vida dos indivíduos, configurando estruturas psíquicas específicas, conformadas ao modo como as crianças se situam, em fantasia, em relação a sua origem, seus pais.

A função materna e a função paterna permitiriam ao filhote humano, prematuro por essência e desprovido de qualquer aparato que garantisse sua sobrevivência por um longo tempo, sair da posição de total desamparo e chegar à autonomia e independência em todos os âmbitos da existência. A mãe, ou seu substituto, propiciariam, através de processos de identificação, a estruturação mais elementar de um “eu” à criança, a partir de cuidados básicos, que envolvessem o tatear, o banhar, o cuidar, o embalar, o alimentar, o falar. Serviria, assim, de referência maior a este novo ser, já que sua presença garantiria a própria sobrevivência (FARIA, 1998).

As palavras de Kupfer (1992) exemplificaram para a Psicanálise a dimensão da interface família-escola na estruturação dos aspectos psíquicos da criança:

No interior de uma família, entendida agora como um módulo nuclear da sociedade, montam-se pequenos eus, cujo estofo são as identificações com

os pais, com seus traços e valores superegóicos, com ideais que eles lhes vendem a varejo. Embora a história de sujeito do inconsciente já esteja selada, pois seu destino como neurótico, psicótico ou perverso não se opera ao nível do eu, ainda assim, sobre essa infra-estrutura serão construídos os elementos superestruturais egóicos e socialmente determinados.

A Educação virá normalizar essas relações, virá imprimir-lhes direção e significação. Ao trabalhar na construção do tipo psicológico padrão, a Educação não estará fazendo outra coisa além de reproduzir as normas sociais vigentes, pois será o arauto privilegiado dos ideais a serem perseguidos por esse eu em construção, que precisa alimentar seu próprio narcisismo através da perseguição a esses ideais. (KUPFER, 1992, p.81)

Ainda no âmbito da Psicologia, as perspectivas metodológicas e epistemológicas que se estabeleceram com base na análise de diversos contextos e sistemas de desenvolvimento também devem ser consideradas como fomentadoras da dimensão da importância da relação família-escola.

A abordagem sistêmica do desenvolvimento humano abrange diversas propostas teóricas, como, por exemplo, “o enfoque contextual de Lerner, o modelo do ciclo vital de Balts, o interacionismo de Magnusson, a perspectiva transacional de Sameroff e o modelo pessoa-processo-contexto de Bronfenbrenner”. (MEKOS & CLUBB apud SIGOLO, 2000a, p. 11).

A autora informa ainda que:

estes enfoques apresentam como ponto comum a suposição de que desenvolvimento representa uma reorganização contínua e integração de múltiplos níveis de experiência que induzem, restringem, facilitam e mantêm o comportamento sob o curso de vida de uma pessoa (SIGOLO, 2000a, p.11)

O modelo bioecológico de Bronfenbrenner foi proposto na década de 50 do século XX e o autor reorganizou-o continuamente. O modelo recebeu forte influência de Kurt Lewin, e o próprio Bronfenbrenner o via como uma forma de oferecer embasamento de aspectos psicológicos e sociológicos ao conceito de *territórios topológicos* de Lewin. (POLONIA; DESSEN; SILVA, 2005, p.73)

O modelo de Bronfenbrenner preocupa-se com as estabilidades e mudanças biopsicológicas de uma pessoa ao longo de seu curso de vida. O desenvolvimento não é passageiro ou atinente a uma dada situação ou contexto, é contínuo dentro da unidade espaço-tempo. Pode ser estimulado ou inibido, segundo a interação que se estabelece com as pessoas que têm diferentes papéis e também segundo os diferentes ambientes. Desenvolvimento é tanto processo como produto, provocando mudanças importantes tanto na pessoa quanto no ambiente. (POLONIA; DESSEN; SILVA, 2005, p.73)

Para Bronfenbrenner, o contexto, ou ambiente, não pode ser definido apenas em relação aos aspectos físicos ou contatos entre as pessoas, mas envolve também as influências indiretas de outras pessoas e outros contextos, e tudo o que é inerente aos mesmos, como papéis, expectativas, relações e atividades humanas. O ambiente mais imediato é chamado microssistema, e de acordo com sua abrangência sucedem-se o mesossistema, o exossistema e o macrossistema. (POLONIA; DESSEN; SILVA, 2005, p.79-81)

Os estudos ecológicos são feitos com base na adoção da proposição que indica que o desenvolvimento se dá na interseção de microssistemas, mesossistemas, exossistemas e macrossistemas, como uma série de estruturas encaixadas, ao modo das ‘bonecas russas’, que representam os ambientes onde se verifica o desenrolar da estruturação da subjetividade da criança. A interface entre a família e a escola representa um mesossistema que pode representar dificuldades que obstaculizam o desenvolvimento infantil, como a desqualificação da família para educar, por exemplo. (SIGOLO; LOLLATO, 2001)

Os valores dos pais e as estratégias educativas advindas dos mesmos são outra vertente de pesquisa em Psicologia vinculada aos estudos ecológico-sistêmicos. As pesquisas tem se voltado a descobrir as variáveis que estão envolvidas na construção de valores, metas e estratégias educativas das famílias, a partir da interação com o contexto sócio-cultural em que desenvolvem as crianças, visando observar e entender as idiossincrasias do meio social e como essas se refletem nos padrões de interação das famílias. Os estudos visam distanciar essas diretrizes da busca de déficits pessoais como fatores explicativos (BEM; WAGNER, 2006).

Especificamente nas famílias de baixo nível socioeconômico, estão presentes, por exemplo, redes de solidariedade que contradizem o ideal individualista da sociedade contemporânea; forte hierarquia entre progenitores e filhos; indiferenciação entre público e privado (já que a rua é uma extensão da casa) que aumentam o tempo de convívio com a comunidade (BEM; WAGNER, 2006).

No campo das pesquisas sociológicas, a introdução do movimento escolanovista e as grandes transformações sociais refletidas no interior das famílias, levaram à percepção da centralidade da educação no interior da família e ao aumento das interações entre as duas instituições. Assim, a família teve sua estrutura e função alteradas, com novos e inéditos arranjos familiares, diminuição do papel instrumental e aumento da afetividade intra-familiar. A escola teve seu papel fortemente afetado, com ampliação do acesso, aumento e heterogeneidade dos estabelecimentos escolares, e com a oferta de serviços variados pela escola (NOGUEIRA, 1998).

Uma das vertentes mais atuais dos estudos sociológicos enfoca as práticas socializadoras das famílias, procurando relacioná-las ao percurso escolar de seus filhos, em termos do resultado de sucesso ou do fracasso na escolarização.

Tais estudos buscam apreender os diferentes determinantes de longevidade escolar, ascensão social, estratégias de escolarização de diversas camadas sociais, e se utilizam amplamente do enfoque teórico advindo da sociologia de P. Bourdieu, através dos conceitos de *habitus* e capital cultural.

As práticas socializadoras da família foram identificadas como elementos fundamentais para se entender os percursos improváveis de crianças que se constituíam como verdadeiras exceções estatísticas pelo bom resultado que obtinham no sistema escolar, a despeito de pertencerem aos meios populares. O aprofundamento de estudos dessa natureza levou a percepção de que as práticas socializadoras familiares eram um dos motivos explicativos, mas sempre em interdependência com outros, e por vezes, até mesmo funcionando com efeitos contraditórios sobre a escolarização das crianças (VIANNA, 2005).

Havendo nítida ênfase do professorado em classificar as famílias populares como apáticas, desmobilizadas e demissionárias em relação à escolarização dos filhos, as pesquisas sociológicas buscaram delinear formas específicas de presença familiar nos percursos escolares das crianças. Estudos empíricos levaram a descoberta de atitudes como a *superescolarização* e os *comportamentos educativos centrais* na estrutura das famílias que tiveram filhos com permanência longa e bem sucedida na escola. Levaram, também, por outro lado, a identificar as bases do que é visto como demissão do processo escolar, ou seja, de pais que se relacionam com os filhos sem adotar uma *atitude com intenção pedagógica específica*, mas que não caracteriza um abandono dos filhos (VIANNA, 2005).

Os estudos também se depararam com a necessidade de investigar aspectos da relação família-escola nas camadas sociais comumente identificadas como portadoras de grande capital cultural. Partindo do pressuposto de que a atuação desse capital cultural das famílias sobre a escolarização dos filhos favoreceria o percurso escolar deles, potencializando seus efeitos, verificou-se que as trajetórias escolares de jovens que eram pertencentes a famílias altamente intelectualizadas (pais professores de ensino superior) e que alcançaram o nível superior de ensino indicavam um alto investimento pedagógico na vida escolar dos filhos. Foi observado que essa trajetória era feita com percursos escolares lineares e contínuos; que nem sempre os estudantes freqüentaram o ensino privado até a entrada no ensino superior público (58% da amostra apresentava permanência total ou momentânea no ensino público fundamental e médio); que a chegada à universidade era considerada um fator inevitável nas

famílias; havia traços de estratégias para antecipar e treinar as ações necessárias para se ter acesso ao ensino superior, como prestar vestibulares antecipadamente como teste do conhecimento já acumulado (os chamados *treineiros*), e a frequência a cursinhos preparatórios; que a vida acadêmica era bastante incentivada pela família (NOGUEIRA, 2003).

O estudo de Romanelli (2003) defrontou-se com a necessidade de melhor delinear e diferenciar as estratégias de escolarização de diferentes segmentos das diversas camadas sociais, entendendo que existiriam estratégias diversificadas de escolarização e não um bloco comum partilhado por uma dada camada social.

A análise do caso de estudantes trabalhadores do segmento inferior de camadas médias revelou que os mesmos tiveram acesso ao ensino superior por fatores macrossociais, como a intensa expansão do ensino superior privado, com a ampliação do número de vagas, e conseqüente barateamento do custo das mensalidades. Houve também fatores inerentes à própria história familiar, com indícios de certa fissão no núcleo familiar, aparecendo a família como elemento que teve sua influência de certa maneira atenuada, com os jovens buscando o ensino superior a partir de determinantes particulares advindos de sua precoce profissionalização, e de fatores inerentes à característica individualista da sociedade, e não somente de determinantes ou influências dos pais (ROMANELLI, 2003).

Segundo o autor, o resultado da escolarização de nível superior privada nesse segmento acima descrito, parece não ter somente o objetivo de auferir melhores salários, mas sim de poder aumentar a carga de trabalho com outra ocupação, no caso magistério, recebendo alguns recursos extras para melhorar a renda, além da sua ocupação principal. (ROMANELLI, 2003)

As camadas populares da sociedade são também aquelas que apresentam maiores índices de evasão escolar. Assim, os membros dessas famílias evadidos da escola apresentam percursos escolares cuja simples rubrica ‘evasão escolar’ parece ser genérica demais (ZAGO, 2003).

O estudo de percursos escolares de camadas periféricas mostrou que o nível de instrução a que chegam os filhos dessas famílias é bastante limitado, mas revelou que também que são feitas várias tentativas de permanência no sistema escolar, além de vários retornos, quando já houvesse evasão anterior. Esse fato traz a perspectiva de que os estudos não obrigatoriamente se encerram sempre após a evasão. A difícil relação entre a realidade do mundo do trabalho precário e a escolarização mostra que é cada vez maior o número de tentativas de ser um estudante-trabalhador. Há componentes de grande indicação de

imprevisibilidade e aleatoriedade nesses percursos escolares, que são mesclados contraditoriamente, com metas pessoais estabelecidas, inclusive, a partir da noção de tempo de estudo (ZAGO, 2003).

Outra vertente sociológica visa estudar o impacto da relação família-escola sobre o gênero feminino a partir da identificação de práticas e estratégias parentais que contribuem para o bom desempenho escolar, e a sobrecarga que a necessidade de se relacionar com a escola gera para as famílias.

As pesquisas americanas que seguiram esta direção acabaram por desconsiderar outros modelos, estilos e culturas focalizando e impondo certo tipo de família. O exame mais minucioso das configurações familiares de diferentes camadas sociais e das relações de gênero no interior das mesmas revelou que nem sempre havia um membro com tempo livre para acompanhar a escolarização dos filhos, pois os pais e responsáveis tinham extensa e precária jornada de trabalho, por exemplo. Ou mesmo, a inexistência de membros que tivessem percurso escolar que embasasse um possível suporte às crianças. O modelo de envolvimento e participação de pais na escola foi sendo norteadado pela perspectiva de uma educação de atribuição de papéis marcadamente diferenciados para a escola e a família. Isso nem sempre pôde ser sustentado a partir das intensas mudanças sociais, que levaram ao mercado de trabalho as mulheres, e que expandiram a competitividade para o mundo do trabalho em níveis inéditos (CARVALHO, 2004).

Os estudos sociológicos da relação família-escola mencionados anteriormente, em síntese, representam o que, segundo Nogueira (1998, p.127), ocorreu com a Sociologia da educação. A partir da década de 80, houve um deslocamento dos estudos macrossociais, que pesquisavam a correlação estatística entre escolarização dos filhos e nível de instrução dos pais/classe social, para estudos microssociológicos, nos quais se buscava refinar quais os meios utilizados pela família, e como eles funcionavam ou não.

5 Questões de pesquisa, objetivos e hipótese

Considerando o conjunto de teses e dissertações sobre a relação família-escola como objeto de investigação, surgiram diversas perguntas e questionamentos que se relacionam à centralidade do conhecimento científico na produção de dados sobre a relação família-escola, dimensionada, como indicado na introdução, pelo referencial da História da Educação, e pelos olhares da Psicologia e da Sociologia:

- Como as teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros caracterizam a relação família-escola e seus determinantes?
- Como é construído o conhecimento e como o mesmo é trabalhado, face aos procedimentos metodológicos e aos referenciais teóricos adotados?
- Quais os principais resultados/achados dos estudos e as propostas sobre a relação família-escola que foram feitas a partir dos mesmos?
- Como as vertentes explicativas da Psicologia e da Sociologia são utilizadas nos estudos?

Uma análise da relação família-escola revela o entrecruzamento de diferentes vertentes epistemológicas e por conta justamente dessa variedade, as perguntas desse estudo focalizam apenas uma parte dessas vertentes: a investigação sobre a permanência e a caracterização do enfoque científico sobre a relação família-escola.

Para tentar responder a essas perguntas, optamos por realizar um estudo bibliográfico sobre as teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação brasileiros, que tenham como objeto de estudo a relação família-escola.

Os objetivos desse estudo são os seguintes:

O principal objetivo é identificar e analisar as teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação brasileiros sobre o tema da relação família-escola, buscando captar a caracterização que estas fazem da tensão histórica inerente à mesma, através dos seus focos de análise, contextos investigados, referenciais teóricos e procedimentos metodológicos, e dos resultados que apresentam.

Os objetivos específicos são:

- 1) Identificar as teses e dissertações produzidas em Programas de Pós-Graduação Brasileiros nas áreas de Educação, Psicologia e Sociologia, buscando sintetizar as principais características dessa produção;

- 2) Identificar os diferentes tipos de estudo empreendidos, segundo seus pressupostos e métodos;
- 3) Identificar os pressupostos da produção científica eleita visando assinalar a presença das teorias sociológicas ou das teorias psicológicas;
- 4) Identificar, nos estudos, os dados empíricos que avaliam a relação, verificando que tipos de práticas relacionais emergem dos mesmos;
- 5) Identificar os resultados/achados e as propostas decorrentes dos estudos da relação família-escola.

Hipotetizamos que as teses e dissertações, por meio de descrições e caracterizações que fazem e pelos resultados produzidos, captam a eterna tensão da relação família-escola. Os resultados, com ênfase no referencial sociológico, devem revelar tanto evidências da normalização, quanto novas formas relacionais, de forma que a participação familiar já seria indicativa da configuração atual da relação.

6 Descobrimos as teses e dissertações sobre a relação família-escola

A pesquisa bibliográfica proposta neste projeto foi desenvolvida dentro da modalidade que nos últimos anos convencionou-se chamar de estudos sobre “produção de conhecimento” ou “revisão de literatura”. Os termos “estado-da-arte” e “estado-do-conhecimento” também vêm sendo adotados em diversas pesquisas e publicações com objetivos semelhantes.

A leitura dos trabalhos que foram realizados tendo por objeto de estudo a terminologia de pesquisas sobre a literatura científica, revela que o uso dessa terminologia está longe de ser uniforme, de forma que preliminarmente há necessidade de se definir e diferenciar os diversos termos encontrados.

Mancini e Sampaio (2006) assim definiram os estudos de revisão de literatura:

Revisões de literatura são caracterizadas pela análise e pela síntese da informação disponibilizada por todos os estudos relevantes publicados sobre um determinado tema, de forma a resumir o corpo de conhecimento existente e levar a concluir sobre o assunto de interesse. Existem diversos tipos de estudos de revisão e cada um deles segue uma metodologia específica. (MANCINI; SAMPAIO, 2006)

Segundo esses autores, as revisões podem ser do tipo crítico ou do tipo sistemático. As primeiras referem-se a pesquisas que compilam estudos sobre um dado tema (estudos de revisão passiva) ou analisam as evidências sobre um dado assunto (revisões opinativas). As revisões sistemáticas são estudos mais abrangentes que se valem de metodologia padronizada, com procedimentos de busca, seleção e análise de estudos, previamente formulados e bem delineados. Podem vir a se utilizar de métodos de síntese quantitativa de resultados, caracterizando o que Mancini e Sampaio (2006) chamaram de metanálise.

Os estudos de revisão, principalmente as revisões sistemáticas e as metanálises, são bastante utilizados no âmbito das ciências da saúde, devido à necessidade de disponibilizar de forma concisa um grande número de estudos envolvendo resultados clínicos, o que configura o chamado modelo baseado em evidências.

As ciências humanas vêm apresentando tendências de realização de estudos de revisão desde o início da década de 90. A área de educação, especialmente, também se destaca pela implementação de estudos dessa natureza, inclusive com o suporte de órgãos governamentais, como o do INEP, que subsidiou o estudo de Soares e Maciel (2000), realizado sobre teses e dissertações que tratavam de temática relativa à alfabetização.

Podem ainda ser citadas na área de educação as seguintes pesquisas bibliográficas, realizadas sobre temáticas variadas: Faria (2006); Mainardes (2006); Shimizu, Cordeiro e Menin (2006); Marin, Bueno e Sampaio (2005); Vermelho e Areu (2005); Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004); Barreto e Sousa (2004); Choppin (2004); Damasceno e Beserra (2004); Ghanem (2004); Azevedo e Aguiar (2001); Barretto, Pinto, Martins e Duran (2001); André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999).

Segundo Romanowski e Ens (2006) os estudos tipo ‘estado-da-arte’ são aqueles que analisam as formas mais variadas de produção em uma determinada área do conhecimento, como resumos de teses e dissertações, publicações em periódicos, e material de congressos. Se um estudo tomar como produção apenas um tipo de publicação, sua denominação correta é “estado-do-conhecimento”.

Pesquisas do tipo “estado-da-arte”, segundo Ferreira (2002), têm caráter bibliográfico e visam o mapeamento e a discussão de produções acadêmicas de diversos campos do conhecimento. Segundo a autora “tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários”. (FERREIRA, 2002)

Adotaremos na presente pesquisa o termo pesquisa bibliográfica, de modo a contornarmos as ambigüidades das definições encontradas, e significando que ela abrangerá tanto um levantamento dos estudos como uma análise dos aspectos gerais dessa produção, assim como análises de textos completos selecionados.

Os grandes catálogos institucionais como os da ANPED ou as bases de dados organizadas por universidades, por reunirem os resumos de trabalhos acadêmicos publicados com vistas à divulgação do conhecimento produzido pelas comunidades científicas, constituem a base documental inicial de estudos de revisão (FERREIRA, 2002).

Os estudos tipo estado-da-arte ou de revisão de literatura podem ser feitos em segmentos cujo *corpus* de trabalhos incluídos não necessariamente abranja todo o universo de pesquisas do tema presentes nos bancos de dados. O importante é que o recorte capte um conjunto de trabalhos que realmente represente a temática investigada.

Alguns estudos de revisão de literatura realizaram um recorte por instituição (ANGELUCCI et al., 2004; AZEVEDO; AGUIAR, 2001), outros por região geográfica (GHANEM, 2004), outros ainda por determinação de um tipo de entrada, ou descritor específico, independentemente da localização da produção dos trabalhos e buscando a totalidade das pesquisas para aqueles descritores (MARIN; BUENO; SAMPAIO, 2005), e

ainda por um tipo específico de publicação, como o dos periódicos nacionais de educação (SHIMIZU; CORDEIRO; MENIN, 2006).

Os estudos de revisão também podem realizar um recorte dos períodos de produção de conhecimento a ser investigados, o que depende da especificidade do tema e de como ele aparece na literatura da área em foco, como o estudo de Damasceno e Beserra (2004); ou ainda da existência de outros estudos de estado-da-arte realizados anteriormente sobre o mesmo tema, como acontece com o estudo de Vieira (2007) e Zanella e Titon (2005).

Estas variações decorrem do conjunto de trabalhos que um pesquisador encontra em sua fase exploratória de estudo, e é nela que ele consegue apreender a amplitude do *corpus* de análise disponível, realizando assim os recortes de acordo com critérios que podem surgir nesse primeiro contato com a fonte documental: os bancos de dados e os catálogos institucionais.

Além disso, para a realização de um recorte mais ou menos abrangente, os fatores tempo, recursos humanos e recursos financeiros também estão envolvidos. Deve ser lembrado que a qualidade da análise produzida pelo estudo tipo estado-da-arte em relação a um dado universo de pesquisas e ao estágio e tipo de trabalhos desenvolvidos no mesmo será diretamente dependente da significância do *corpus* de trabalhos utilizado.

Destaca-se também que, embora o desenvolvimento de uma metodologia bibliométrica de estudo não fosse o objetivo do presente trabalho, esse procedimento se fez necessário para possibilitar a investigação sobre quais os critérios que esse campo de estudo utiliza, e em que medida poderia contribuir para a caracterização geral da produção aqui em foco.

A bibliometria é uma área do conhecimento geralmente relacionada à Biblioteconomia e à Ciência da Informação. Visa à aplicação de ferramentas estatísticas e matemáticas, por meio da utilização de softwares, para obter análises da produção científica impressa. (HAYASHI et al., 2007)

Os estudos bibliométricos relacionam-se com nossa pesquisa porque permitem avaliar a produção das universidades, determinar a contribuição de diferentes áreas de estudo para um dado tema, mas, sobretudo, porque permitem descobrir as bases intelectuais de uma produção, por meio de suas características. (HAYASHI et al., 2007).

Alvarenga (1998), discutindo os limites de estudos bibliométricos, propõe uma interessante visão da bibliometria, a qual também se insere na justificativa dessa seção:

Elementos textuais, paratextuais e contextuais referentes a monografias e artigos de periódicos se constituem em variáveis comumente abordadas nos estudos bibliométricos. Os resultados alcançados refletem aspectos quantitativos de campos de conhecimento, evidenciando ângulos, tais como

produtividade de autores ou de fontes discursivas, os autores que constituem as frentes de pesquisa em determinado campo de conhecimento e constatações de regularidades que podem fazer emergir fatos históricos, no processo de evolução de uma disciplina. Nesse sentido, o potencial de dados gerados pela bibliometria se apresenta como insumo valioso para o desenvolvimento de estudos arqueológicos e epistemológicos regionais, ou seja, campos específicos do saber. (ALVARENGA, 1998)

As análises bibliométricas podem incluir desde a utilização de parâmetros para definir o tipo de palavras mais freqüentes nos trabalhos, o número de citações de um trabalho, até os dados gerais da produção como, por exemplo: anos de produção, instituições onde foram produzidos os trabalhos, orientadores, nível acadêmico das produções e áreas do conhecimento.

As etapas obedecidas visando à constituição do *corpus* de trabalho para a realização deste estudo coincidem com as indicadas por Romanowski e Ens, (2006, p.43), quais sejam:

definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; localização dos bancos de pesquisa, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, bibliotecas eletrônicas que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos; estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte; levantamento de teses e dissertações catalogadas; coleta do material de pesquisa, selecionando junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente; leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área; organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações; análise e elaboração das conclusões preliminares. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.43)

6.1 Levantamento bibliográfico

Os primeiros contatos com os trabalhos que são objetos de estudo da presente pesquisa constituem uma etapa assistemática da mesma. Essa etapa é de grande valor para o pesquisador, pois é nela que se apreendem as principais problemáticas envolvidas no conjunto de trabalhos que se quer pesquisar, podendo assim iniciar a definição de estratégias de abordagem à produção.

Dando seqüência a descrição do levantamento bibliográfico assistemático realizado, será relatado o percurso sistemático de pesquisa, aquele produzido quando vários testes e

aproximações já haviam sido feitos na fase assistemática, e que, portanto foi construído com os critérios definidos para esse estudo.

6.1.1 Pesquisa assistemática

A fase assistemática de pesquisa de levantamento bibliográfico consiste na familiarização com os bancos de dados disponíveis para o levantamento, e na realização de testes com grupos de descritores, de modo que se possa determinar qual o universo passível de ser acessado, no que diz respeito à produção de teses e dissertações de programas de pós-graduação brasileiros.

Em consulta realizada à Sra. Ana Cristina Jorge, diretora técnica de serviço da biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, UNESP, foi possível estabelecer três fontes básicas de consulta para a formação do *corpus* de trabalho da pesquisa: o banco de teses da Capes, o banco de teses do IBICT e a consulta direta às bibliotecas digitais das instituições que mantêm cursos de pós-graduação. (JORGE, 2006)

Algumas das instituições estão interligadas pelo sistema *Pergamon*, enquanto que outras possuem sistemas operacionais próprios, como o *Minerva* da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o *Athena* da Universidade Estadual Paulista, o *Dedalus* da Universidade de São Paulo, e o *Acervus* da Universidade de Campinas (JORGE, 2006).

Para se dar uma idéia do tipo de trabalho que foi realizado nesta primeira etapa, o primeiro levantamento exploratório, realizado em agosto de 2006, utilizando o descritor “relação família escola”, indicou a existência de 612 teses e dissertações no catálogo da CAPES.

Entretanto, a realização em seguida de alguns testes indicou grandes disparidades no quantitativo de resultados encontrados, conforme se pode observar na tabela 1:

Tabela 1: Levantamento exploratório sobre teses e dissertações no banco de teses da CAPES

DESCRIPTOR UTILIZADO	RESULTADOS
“Relação família escola”	612 resumos
“Relação escola-família”	117 resumos
“Relação família-escola” (busca por “todas as palavras”)	177 resumos
“Relação escola pais”	2 resumos
“Relação professores-pais”	3 resumos
“Relação família-escola” (busca por: “expressão exata”)	39 resumos

Estes testes revelaram que os critérios de busca do banco CAPES levavam a resultados diferentes conforme o descritor utilizado: o tipo de palavra, a ordem das palavras, a utilização ou não de hífen, e ao tipo de campo do formulário de resumo que era rastreado.

Com base na leitura da tese de Ferreira (1999) e no descritivo da forma de busca do *site* do banco de teses da CAPES foi realizado também um teste específico no banco CAPES para melhor compreender sua forma de busca de trabalhos a partir dos resumos que compõem sua base.

O CD-ROM da base de dados *UNIBLIBLI*, por exemplo, permite recuperar os trabalhos a partir das palavras de busca que estão inseridas no campo *assunto*. Como há um campo denominado *assunto* nessa base de dados, se houver uma busca da palavra ‘leitura’ no campo *assunto*, os resultados apresentarão os trabalhos que mostrarem essa palavra nesse campo do formulário de resumo. (FERREIRA, 1999)

O Banco de teses da CAPES traz a seguinte orientação:

Exemplos de pesquisa

ASSUNTO

Todas as palavras

Os documentos recuperados devem conter todas as palavras-chaves informadas. Use esta opção para obter resultados mais precisos.

Ex.: partidos políticos governo

síndrome Moebius

Qualquer palavra

Os documentos recuperados devem conter pelo menos uma das palavras-chaves informadas. Esta opção aumenta o número de documentos recuperados porém reduz a precisão dos resultados obtidos.

Ex.: partidos políticos governo

estradas trânsito rodovias

Expressão exata

Os documentos recuperados devem conter a expressão exatamente como informada. Esta opção produz resultados precisos porém reduz o número de documentos recuperados.

Ex.: partidos políticos

Quadro 1: Instruções de pesquisa do banco de teses da CAPES

Fonte: *site* do banco de teses da CAPES

Pela orientação, depreende-se que a palavra escolhida pelo pesquisador é rastreada em todos os campos constituintes do formulário de resumo padrão do banco de teses CAPES.

Para confirmar o entendimento que tínhamos sobre a pesquisa nesse banco, realizamos um teste utilizando a palavra ‘amor’ para verificar como se efetivava a busca. Essa palavra foi escolhida porque se trata de unitermo e de fácil identificação nos campos do formulário, ao contrário da expressão “relação família escola” utilizada em nosso estudo. Nos primeiros 20 trabalhos que apareceram como resultado da pesquisa pudemos constatar que a palavra de busca pode estar situada no título, no campo “palavras-chaves”, ou no campo “resumo”.

A partir desses testes realizamos então uma análise preliminar dos 39 resumos em que a expressão “relação família-escola” constava da busca no campo “expressão exata”. Tal análise revelou que esses 39 resumos incluíam estudos que não se referiam à relação família-escola, e revelou também que no rol de citações faltavam estudos, inclusive alguns que nós conhecíamos através de pesquisas prévias. (ANEXO A).

A análise da presença da palavra-chave nos 39 resumos que foram resultado de uma busca por expressão exata, permitiu concluir que:

- A busca era incompleta porque não continha diversos estudos sobre a relação família-escola que não utilizavam essa expressão;
- As palavras utilizadas como descritores estavam presentes em trabalhos que não versavam sobre a relação família-escola pelo fato de serem termos muito comuns;

Tais conclusões são exemplificadas em dois resumos em que a busca no campo “expressão exata” do descritor “relação família-escola” resultou positiva, e que são apresentados no ANEXO B.

No texto dos resumos estão destacados em azul os trechos onde aparece a expressão de busca utilizada. Pode ser observado que um dos resumos constituía-se realmente num estudo da relação família-escola, enquanto que o outro não.⁹

Tendo em vista as conclusões de tais testes e análises preliminares, e considerando que havia catálogos institucionais disponíveis para consulta on-line, optamos por realizar um rastreamento em cada um desses catálogos, além do banco de teses e dissertações da CAPES, o que caracterizou o início da fase sistemática da pesquisa.

Uma opção alternativa a que adotamos seria trabalhar com o descritor “família escola”, e com a opção de busca “todas as palavras”. Pelos testes realizados concluímos que essa opção chegaria a cerca de 2500 resumos no banco CAPES. Em cada 10 resumos analisados teríamos proporcionalmente menos de um resumo relativo a teses e dissertações sobre a temática da relação família-escola, o que levaria a um tipo de busca que lidaria com grande massa de informação não pertinente. Optamos pela busca específica e individualizada pelos catálogos institucionais, mas que nos conduziria a sucessivas leituras de resumos pertinentes ou que seriam bastante próximos da temática, nos familiarizando ainda mais com a construção do campo de conhecimento relativo à relação família-escola.

Dessa forma, nossos objetivos eram:

- Tratar da forma mais segura possível as variações encontradas nos métodos de busca utilizados pelo banco CAPES, por meio de um cotejamento dos resultados desse banco com os de catálogos institucionais;
- Rastrear os estudos mais recentes, bem como os anteriores ao ano de 1987, já que esse banco, à data do levantamento, cobria o período de 1987 a 2006;
- Poder trabalhar também com resumos que apresentem como assunto um fenômeno sem uma terminologia específica, ou sem um conceito que possa garantir uma busca mais uniforme.

⁹ Ressalta-se que estes resumos são apresentados aqui na forma original em que constam no banco CAPES. .

6.1.2 - Pesquisa sistemática

Para a presente pesquisa foi necessário criar uma interseção entre as características próprias do objeto de estudo das teses e dissertações a serem analisadas, no caso a relação família-escola, com a definição metodológica de estudos de revisão de literatura, de modo a gerar um determinado *corpus* de trabalhos que atendesse a ambos os critérios.

Deve ser ressaltado que a relação família-escola é pesquisada em campos de saber que variam desde a Educação e a Psicologia, passando pelas Ciências sociais, Ciências da saúde e até mesmo a Lingüística, pelo que pudemos perceber com o contato preliminar com as pesquisas.

Essa ampla dispersão dos estudos por várias áreas do conhecimento exigiu que os nossos critérios de busca dos estudos realizados em programas de pós-graduação brasileiros atendessem a algumas pré-condições, visando chegar a um *corpus* de trabalhos que representasse a totalidade das pesquisas já realizadas sobre a relação família-escola, no que tange a teses e dissertações produzidas nesses programas.

6.1.2.1 Caracterização dos critérios empregados nas buscas: Descritores

O primeiro passo para o estabelecimento do corpus de trabalho foi a definição dos tipos de descritores que seriam usados nas buscas. Esses descritores foram definidos com base no levantamento bibliográfico realizado para a produção do projeto de pesquisa que orientou este trabalho, e pelos resultados dos testes preliminares descritos na sessão sobre a pesquisa assistemática.

O levantamento bibliográfico do projeto permitiu observar que a relação família-escola é definida por diversas expressões que têm como característica comum a tentativa de demonstrar a ligação/vinculação, os contatos e as trocas que se estabelecem entre as instituições ‘família’ e ‘escola’.

Os termos mais usados para expressar essa ligação/vinculação ou o contato entre as duas instituições são os seguintes: ‘relação’ e ‘interação’. Também foram encontrados outros termos como ‘interface’, ‘comunicação’, ‘encontro’, ‘parceria’, e ‘envolvimento’.

Assim, optamos por elaborar uma grade de descritores a serem utilizados nas buscas em bases de dados catalográficos e em bancos de teses e dissertações. Para tanto, os termos

mais usados para expressar o contato entre as duas instituições foram identificados como descritores principais. O quadro 2 mostra a grade utilizada:

TERMO PRINCIPAL	TERMOS COM HÍFEN	ADJACENTES SEM HÍFEN
RELAÇÃO	Família-escola Escola-família	Família escola Escola família
	Pais-professores Professores-pais	Pais professores Professores pais
	Pais-escola Escola-pais	Pais escola Escola pais
	Lar-escola Escola-lar	Lar escola Escola lar
INTERAÇÃO	Família-escola Escola-família	Família escola Escola família
	Pais-professores Professores-pais	Pais professores Professores pais
	Pais-escola Escola-pais	Pais escola Escola pais
	Lar-escola Escola-lar	Lar escola Escola lar
COMUNICAÇÃO	Família-escola Escola-família	Família escola Escola família
	Pais-professores Professores-pais	Pais professores Professores pais
	Pais-escola Escola-pais	Pais escola Escola pais
	Lar-escola Escola-lar	Lar escola Escola lar
INTER-RELAÇÃO	Família-escola Escola-família	Família escola Escola família
	Pais-professores Professores-pais	Pais professores Professores pais
	Pais-escola Escola-pais	Pais escola Escola pais
	Lar-escola Escola-lar	Lar escola Escola lar

Quadro 2 - Descritores utilizados nas buscas em catálogos institucionais e em bancos de teses e dissertações:

A grade apresentada visava exaurir as possibilidades de busca de trabalhos, inclusive diferenciando os termos descritores adjacentes em expressões com hífen e sem hífen, já que nos testes realizados antes das buscas percebemos que havia distinções nos resultados das pesquisas com e sem hífen.

Os dois primeiros descritores principais – “relação” e “interação” - foram escolhidos pela sua destacada presença nos estudos encontrados durante o levantamento para o projeto de

pesquisa. O último descritor principal – “inter-relação” - foi escolhido pelo motivo contrário, já que foi raramente encontrado. Essas escolhas distintas objetivavam o rastreamento o mais completo possível de trabalhos, ainda que com termos pouco usados ou não usuais.

Os motivos acima apresentados também se aplicaram aos descritores adjacentes utilizados. Visavam cobrir desde os mais usados nos trabalhos – “família escola” -, até os raramente encontrados – “lar escola”, visando uma busca extensa, detalhada e minuciosa.

Essa estratégia também buscava lidar com as diferenças encontradas nas diversas bases catalográficas. A construção dessas bases não é de modo algum unificada, variando amplamente de acordo com as instituições que as gerenciam e mantêm. Assim, como não podíamos esperar um retorno uniforme nas buscas, optamos por realizar uma busca extensa utilizando os descritores escolhidos.¹⁰

6.1.2.2 - Bancos de teses/dissertações e catálogos de bibliotecas utilizados

Em todas as bases de dados dos catálogos e nos dois bancos de teses foram utilizados quatro termos descritores principais e oito termos descritores adjacentes. Assim, todas as pesquisas seriam realizadas pelos termos “livres” e na opção “pesquisa simples”. Quando não fosse possível optar por termo “livre”, seria adotada a “pesquisa por assunto”.

O critério estabelecido foi a aceitação apenas de resultados que contivessem todos os termos, não importando o local do registro onde os termos foram buscados pelo sistema ou se estavam ou não na seqüência estabelecida pelos descritores. Aliado a estes parâmetros, optamos também por não especificar o tipo de material e por verificar um a um os resultados. Em casos de resultados superiores a 100 registros - e se a base tivesse esta opção - seria adotada a filtragem por tipo de material (tese ou dissertação).

Estas medidas foram adotadas buscando-se obter o maior número de registros (revocação), mesmo sabendo que a precisão dos resultados seria prejudicada, pois a especificidade nas buscas seria menor (o número de resultados seria maior e estes muitas vezes abrangeriam registros diferentes do tema proposto), mas o ganho em exaustividade seria

¹⁰ A pesquisa nos diferentes catálogos institucionais contou com a assessoria das bibliotecárias Ana Paula Alves e Luciane Passoni, de cujo relatório foram apreendidas as principais problemáticas das bases de dados.

maior¹¹. Esta decisão foi tomada principalmente por este se tratar de um trabalho de revisão de literatura, de forma que a intenção era obter o maior número de resultados para a posterior seleção, e também a de não perder resultados que poderiam ser importantes para a pesquisa.

Considerando que o critério da totalidade de trabalhos disponíveis era o que iria nortear as buscas de trabalhos sobre a relação família-escola, a decisão sobre quais bancos catalográficos ou de teses e dissertações seriam utilizados requereu a adoção de uma escolha abrangente, envolvendo o maior número de programas de pós-graduação das áreas de conhecimento que se dedicassem ao assunto em tela.

Tendo em vista a importância e o caráter único do banco de teses e dissertações da CAPES em âmbito nacional, foi realizado um comparativo entre as listas de programas de pós-graduação credenciados pela CAPES nas áreas de educação, psicologia e sociologia para identificar as instituições de pesquisas que nele estariam presentes. Essas instituições tiveram seus acervos pesquisados com os descritores referidos anteriormente.

O comparativo objetivava estabelecer quantos programas de pós-graduação estariam fora da lista da CAPES, o que tornaria necessário o acesso direto a esses programas, através de seus próprios bancos de dados. Não houve resultados significativos nesse comparativo, encontrando-se apenas uma instituição fora da lista CAPES, ligada a ANPOCS – Associação Nacional de Pesquisa em Ciências Sociais.

O quadro a seguir mostra o comparativo entre os programas presentes na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, e ANPOCS, respectivamente, e os constantes da CAPES.

¹¹ Os termos **especificidade** e **exaustividade** são utilizados em estudos de **Indexação** e uma das definições mais comum da área é apresentada a seguir: “A exaustividade relaciona-se à capacidade do sistema de indexar o documento em profundidade, ou seja, além do assunto principal, são indexados também os assuntos secundários. [...] A especificidade é a capacidade do sistema de nos permitir ser precisos ao especificarmos o assunto de um documento.” (NAVES, 2004, p.8, grifo do autor). Além desses termos, segundo essa autora, outros dois são muito importantes para a área de Indexação: **revocação** e **precisão**, assim descritos: “Revocação é o coeficiente entre o número de documentos inseridos no sistema versus o número de documentos relevantes recuperados pelo usuário, e precisão é o coeficiente entre o número de documentos inseridos no sistema e a precisão da busca. Ex.: Para a busca de documentos sobre Escultura, se o termo de busca for Artes, haverá alta revocação e baixa precisão, pois serão recuperados documentos que falam de escultura, mas não só sobre este assunto. Ao passo que, se a busca for feita pelo próprio termo Escultura, a revocação será baixa e haverá uma alta precisão, pois só serão recuperados documentos sobre Escultura.” (Naves, 2004, p.20, grifo do autor).

INSTITUIÇÕES	CAVES	ANPED	ANPEPP	ANPOCS
1. CUMML – Centro Universitário Moura Lacerda	X	X		
2. FCRB – Fundação Casa de Rui Barbosa	X			X
3. FGV – Fundação Getúlio Vargas	X			X
4. FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz	X			X
5. FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau	X	X		
6. ISER – Instituto de Estudos de Religião*				X
7. IUPERJ – Inst. Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro	X			X
8. PUC MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	X	X	X	X
9. PUC RIO - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	X	X	X	X
10. PUC RS - Pontifícia Univ. Católica do Rio Grande do Sul	X	X	X	
11. PUC SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	X	X	X	X
12. PUC PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná	X			
13. PUCCAMP - Pontifícia Universidade Católica de Campinas	X	X	X	
14. UCB – Universidade Católica de Brasília	X	X	X	
15. UCDB – Universidade Católica Dom Bosco	X	X	X	
16. UCG – Universidade Católica de Goiás	X	X	X	
17. UCP – Universidade Católica de Petrópolis	X	X		
18. UCS – Universidade de Caxias do Sul	X			
19. UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina	X			
20. UECE – Universidade Estadual do Ceará	X	X		
21. UEL – Universidade Estadual de Londrina	X	X	X	
22. UEM – Universidade Estadual de Maringá	X	X	X	
23. UEPa – Universidade do Estado do Pará	X	X		
24. UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense	X	X		X
25. UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa	X	X		
26. UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro	X	X	X	X
27. UFAL – Universidade Federal de Alagoas	X	X		X
28. UFAM – Universidade Federal do Amazonas	X	X		
29. UFBA- Universidade Federal da Bahia	X	X	X	X
30. UFC – Universidade Federal do Ceará	X	X	X	X
31. UFES – Universidade Federal do Espírito Santo	X	X	X	
32. UFF – Universidade Federal Fluminense	X	X	X	X
33. UFG – Universidade Federal de Goiás	X	X		X
34. UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados	X			
35. UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora	X	X		X
36. UFMA – Universidade Federal do Maranhão	X	X		X
37. UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais	X	X	X	X
38. UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	X	X		
39. UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso	X	X		
40. UFPA – Universidade Federal do Pará	X	X	X	X
41. UFPB – Universidade Federal da Paraíba	X	X	X	X
42. UFPE – Universidade Federal de Pernambuco	X	X	X	X
43. UFPEL – Universidade Federal de Pelotas	X	X		
44. UFPI – Universidade Federal do Piauí	X	X		
45. UFPR – Universidade Federal do Paraná	X	X		
46. UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul	X	X	X	S
47. UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro	X	X	X	X
48. UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte	X	X	X	X

INSTITUIÇÕES (continuação)	CAPES	ANPED	ANPEPP	ANPOCS
49. UFRRJ – Universidade Rural do Rio de Janeiro	X	X		X
50. UFS – Universidade Federal de Sergipe	X	X		X
51. UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina	X	X	X	X
52. UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos	X	X		X
53. Universidade Federal de São João Del Rei	X			
54. UFSM – Universidade Federal de Santa Maria	X	X		
55. UFU – Universidade Federal de Uberlândia	X	X	X	
56. ULBRA – Universidade Luterana do Brasil	X	X		
57. UNESP – Universidade Metodista de São Paulo	X	X	X	
58. UNB – Universidade de Brasília	X	X	X	X
59. UNEB – Universidade do Estado da Bahia	X	X		
60. UNESA – Universidade Estácio de Sá	X	X		
61. UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense	X	X		
62. UNESP – Universidade Estadual Paulista	X	X		X
63. UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas	X	X		X
64. UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco	X			
65. UNICID – Universidade Cidade de São Paulo	X	X		
66. UNIFIEO – Centro Universitário FIEO	X			
67. UNIFOR – Universidade de Fortaleza	X		X	
68. UNIJUÍ – Univ. Reg. do Noroeste do Est. do Rio Grande do Sul	X	X		
69. UNILASALLE – Centro Universitário La Salle	X			
70. UNIMARCO – Universidade São Marcos	X		X	
71. UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba	X	X		
72. UNINOVE – Universidade Nove de Julho	X	X		
73. UNIRIO – Universidade do Rio de Janeiro	X	X		
74. UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo	X	X		
75. UNISANTOS – Universidade Católica de Santos	X	X		
76. UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul	X			
77. UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos	X	X	X	X
78. UNISO – Universidade de Sorocaba	X	X		
79. UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina	X			
80. UNITRI – Centro Universitário do Triângulo	X	X		
81. UNIUBE – Universidade de Uberaba	X	X		
82. UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí	X	X		
83. UNIVERSO – Universidade Salgado de Oliveira	X			
84. UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina	X			
85. UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista	X	X		
86. UPF – Universidade de Passo Fundo	X	X		
87. USF – Universidade São Francisco	X	X	X	
88. USP – Universidade de São Paulo	X	X	X	X
89. UTP – Universidade Tuiuti do Paraná	X	X		

* Essa foi a única instituição que não constou como credenciada pela CAPES.

Quadro 3 - Programas de pós-graduação listados pela CAPES e também integrantes de associações nacionais de pesquisa em educação, psicologia e sociologia

Após essa verificação buscamos pesquisar a abrangência do banco da CAPES de teses e dissertações nos programas de pós-graduação brasileiros em termos de ordem cronológica, já que esse banco faculta o acesso a teses e dissertações defendidas a partir de 1987. Entretanto, os testes e buscas realizados até o mês de fevereiro de 2008 nesse banco de teses e dissertações revelaram que os trabalhos finalizados em 2007 ainda não haviam sido inseridos, de forma que a atualização só foi possível até parte de 2006.

Outra importante questão metodológica é que vários programas de pós-graduação possuem datas de início anteriores ao ano inicial de disponibilização de resumos pela Capes, que é 1987.

Optou-se então por realizar o levantamento bibliográfico em 89 bases de dados catalográficos, ou seja, nos acervos mantidos por cada instituição de pesquisa, e em dois bancos de teses e dissertações, o já mencionado banco da CAPES e o banco do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia). O APÊNDICE A mostra um exemplo das datas de acesso e dos resultados que foram obtidos nos sucessivos levantamentos.

Do total de 89 bases de dados, 18 não puderam ser consultadas em um primeiro momento por motivos diversos: 15 por estar sem acesso justamente no momento da pesquisa; uma por permitir apenas a busca para usuários cadastrados na intranet da instituição; outro por não ter acesso on-line para a comunidade externa; e outro que, após exigir que um programa fosse baixado, no momento do acesso solicitava o login e a senha dos usuários da unidade.

Em maio de 2008 foi realizada nova tentativa de acesso àquelas 18 instituições que não puderam ter suas bases de dados consultadas anteriormente e, como resultado, foi possível acessar o catálogo informatizado de 11 delas.

Esse processo redundou na confecção de diversos arquivos para cada instituição consultada, com os resultados da pesquisa com os descritores eleitos. Foi necessário, então, realizar a leitura de cada um desses arquivos para selecionar os estudos sobre relação família-escola. Um modelo de arquivo de resultados de catálogo institucional encontra-se no APÊNDICE B.

No caso do Banco de teses da CAPES, a leitura dos resultados permitia o acesso ao resumo dos trabalhos, o que nem sempre acontecia com os resultados obtidos nos catálogos bibliográficos institucionais. Assim, a seleção mesclou critérios de inclusão dos estudos por títulos e por resumos.

O quadro 4 resume os critérios empregados:

Resultados	Crerios
COM RESUMO	Os trabalhos devem indicar que o objeto de estudo e/ou os objetivos focalizam algum tipo de troca entre as duas instituies atravs do cenrio, contexto, sujeitos escolhidos pelo autor.
SEM RESUMO (TÍTULO)	1) Presena da expresso relao famlia-escola ou similares; dilogo famlia-escola; participao da famlia na escola; pais na escola; pais na gesto escolar; parceria casa-escola; interao famlia-escola; envolvimento de pais na escola; mediao entre famlia e escola; comunicao famlia-escola. 2) Presena de expresses que apontem pesquisas sobre percepo, viso, avaliao, representao e concepo de pais, professores, gestores sobre o processo educativo em geral: aprendizagem, violncia na escola, sexualidade, socializao, incluso, indisciplina, Necessidades educacionais especiais, ingresso na escola, educao infantil. 3) Presena no ttulo de rgos/instituies onde haja representao dos pais: como conselhos de pais, conselhos escolares, APM, escola comunitria, gesto participativa, cooperativas de ensino, escola cidad, cidadania, escola do futuro. 4) Investigaes sobre sucesso/fracasso no percurso escolar.

Q

Quadro 4: Critrios para seleo de pesquisas sobre relao famlia-escola

Cabe ressaltar que as buscas com os descritores geraram resultados com uma grande gama de estudos que no se relacionavam com a relao famlia-escola. Atribumos esse fato, como j foi dito, prpria natureza dos termos dos descritores, dado que as palavras “relao” – “famlia” – “escola” esto presentes em muitas pesquisas, pois famlia e escola so locais privilegiados para coletas de dados dos mais variados campos do saber.

Vrias situaes foram vivenciadas nos diversos catlogos pesquisados. Embora tenha havido diversos casos em que as bases no recuperaram nenhum registro, de modo geral a pesquisa foi satisfatria para os termos estabelecidos. O maior retorno de resultados foi para as pesquisas com o descritor ‘relao’ sem o uso do hfen.

O fato que cada base tem seus critrios de pesquisa estabelecidos e muitas em sua indexao no consideram termos to comuns como relao, interao e comunicao. Desse modo, fica claro porque muitas buscas trouxeram a indicao de “nenhum registro”. Entretanto, quando acontecia o contrrio, isto , quando a base tinha indexado estes termos ,

os resultados foram muito amplos. O que foi constatado é que a base buscava, por exemplo, “comunicação”, em qualquer parte do registro, mesmo no caso de uma comunicação de evento que apresentasse as palavras escola e família.

O sistema de bibliotecas mais comum nos catálogos analisados foi o *Pergamum* que, na maioria dos casos, aceitou bem a pesquisa e foi eficiente na recuperação da informação, seguido do sistema *Aleph*. Os sistemas próprios foram difíceis de ser trabalhados, mas nenhum se compara à dificuldade encontrada em relação ao *Virtua-VTLS*. Apesar da razoável produção de resultados e da bonita interface de pesquisa deste, que lembra *site* de livrarias, apresentou difícil interação com os usuários, exigindo mais atenção e cuidado, pois constantemente perdia os últimos registros encontrados.

A base que mais apresentou dificuldades para a pesquisa foi a da PUCCAMP. Primeiro foi feita a pesquisa avançada (pois a simples não indicava termo livre), que resultou na mensagem: “a pesquisa não é uma pesquisa avançada válida”. Deste modo optou-se pela pesquisa em palavras-chave, estabelecendo palavras e tipo ‘qualquer’. Foi o *site* de consulta que gerou mais obstáculos a tarefa, pois sempre que se pedia para a página retornar esta expirava e a pesquisa precisava se refeita. Além disso, todos os resultados precisavam ser salvos na cesta, e, como muitas vezes a cesta expirava ou voltava ao início da pesquisa, era preciso refazer novamente todo o trabalho.

No catálogo *Argonauta* da UFF a dificuldade foi o fato deste não possuir campo livre, de forma que foi utilizado o critério “que contenha” e o campo “assunto”.

No caso da UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados, apenas o acervo de livros estava informatizado.

Para testar, foi feita a busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, que de acordo com as datas do sistema, deveria compreender a produção de 2006 a 2008. Com cobertura tão pequena do intervalo de tempo em relação aos catálogos, é natural que os resultados não fossem os esperados. Assim, deixamos de realizar a pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações das instituições. Outro fato que contribuiu para esta decisão foi a opção de também realizar a pesquisa no Banco de Teses e Dissertações do IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia-, pois todas as instituições que apresentam a biblioteca digital utilizam e são filiadas ao IBICT.

Um caso atípico foi o verificado na UNEB – Universidade do Estado da Bahia. Pudemos observar o primeiro caso de rede de bibliotecas que são descentralizadas e em que não há possibilidade de se realizar uma pesquisa em catálogo coletivo para todas as bibliotecas da rede. Assim, optamos pela pesquisa na biblioteca central, por dois motivos:

pelo fato do programa de mestrado em Educação e Contemporaneidade ficar no campus de Salvador, onde se situa a biblioteca central e, justamente, por ser a central da Universidade.

No caso da UNESP, a pesquisa foi feita na opção pesquisa assistida, em todos os campos do catálogo coletivo da universidade, isto porque a opção pesquisa simples retornava mais de mil registros, o que nos levou a descartá-la.

Na UNIMEP, o catálogo desenvolvido pela própria instituição não apresentava campo livre, assim optou-se por assunto (descrição). Como a opção de material devia ser escolhida obrigatoriamente, foi escolhida a opção ‘teses’, pois não havia a opção ‘dissertação’.

A UNICAMP foi a universidade que melhor apresentou o que é a pesquisa simples e a sua explicação, confirmando o motivo de nossa escolha por pesquisa simples, ou seja, por configurar uma busca geral. Nesse tipo de opção, o sistema procura a(s) palavra(s) e/ou termo(s) em todos os campos: autor, título, assunto, editora, data, notas, independentemente do campo em que foram indexados e da ordem que aparecem no registro bibliográfico.

6.1.2.3 Resultados das buscas

As buscas redundaram em um total de 328 resumos de teses e dissertações selecionadas a partir dos critérios apresentados no quadro 4, p. 73, e através dos bancos de teses da CAPES e do IBICT e dos catálogos institucionais investigados.

Esses 328 títulos passaram então a ter seus resumos lidos, tendo em vista a construção de um critério próprio para inclusão ou exclusão de trabalhos a partir de uma definição de relação família-escola. Como produto desse critério próprio resultou um grupo de 204 estudos localizados em 58 instituições.

É preciso enfatizar que na etapa sistemática da pesquisa houve um crescente contato com os trabalhos, pois nem sempre era possível selecionar um trabalho somente pelo título. Assim, recorríamos a uma busca pelo resumo, por vezes no próprio catálogo institucional, ou no banco CAPES, para a tomada de decisão de inserí-lo ou não em nossa lista.

As sucessivas leituras dos resumos nos levaram a perceber que a caracterização das relações família-escola nos estudos, além de bastante variada, enfocava diferentes contextos e visava diferentes níveis de análise.

No entanto, essa maior proximidade ao *corpus* de trabalho nos permitiu ter clareza sobre a necessidade de construir uma definição de estudos sobre relação família-escola para viabilizar a presente pesquisa.

Deve ser ressaltado que não contávamos com qualquer outro estudo bibliográfico anterior que pudesse nos servir de base sobre a temática da relação família-escola, diferentemente do procedimento de outros autores em pesquisas de revisão de literatura (VIEIRA, 2007; ANGELUCCI et al., 2004).

Tal ausência de parâmetros nos levou a estabelecer a definição dos estudos com base nas perguntas de pesquisa e na aproximação ao *corpus* de trabalhos através das sucessivas leituras.

Os critérios adotados previam que seriam incluídos trabalhos que:

- 1) Tivessem por objeto o relacionamento e/ou convivência e os tipos de contato entre membros da família e da escola;
- 2) Estudassem um dos contextos institucionais - ou a família ou a escola, - mas que visavam compreender o que esse contexto sabia, pensava, esperava ou destacava acerca do outro contexto;
- 3) Estudassem elementos da prática escolar que necessariamente envolviam a participação das duas instituições, como reuniões, associações formais (associações de pais e mestres, conselhos de escola, gestão participativa), deveres de casa, ou transmissão de valores educacionais, focalizando o envolvimento mútuo dos membros das duas instituições;
- 4) Focalizassem políticas educacionais que tinham repercussões sobre membros das duas instituições, buscando entender as influências dessas políticas para o relacionamento entre família e escola.

Após a leitura dos resumos tendo como base os critérios acima, foi contabilizado um total de 204 estudos sobre a relação família-escola. Esses estudos constituíram o rol final para a análise bibliométrica (seção 6.3) e base de onde foram selecionados os estudos para análise de texto completo (seção 7.2).

6.2 Categorização dos trabalhos

Após várias leituras percebeu-se que os resumos traziam diferentes níveis de explicitação da natureza da pesquisa, revelando temáticas de fundo que permitiram, gradualmente, a criação de uma categorização de estudos segundo os critérios definidos no quadro 5.

CATEGORIA	DEFINIÇÃO
I CARACTERIZAÇÃO DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA 28 resumos	Estudos que investigavam como acontece a relação família-escola, suas funções, suas características principais, e os membros dos dois contextos que empreendem essa relação, através de suas opiniões, constatações e expectativas sobre a própria relação.
II EDUCAÇÃO INFANTIL 27 resumos	Estudos que investigaram a relação família-escola na primeira etapa da educação básica, tanto no âmbito das creches quanto no das pré-escolas, e suas especificidades, principalmente devido à perspectiva do ingresso no ambiente escolar, e as consequências para os membros envolvidos nessa transição entre a família e a escola.
III EDUCAÇÃO ESPECIAL/ INCLUSÃO ESCOLAR 19 resumos	Estudos que buscaram delinear a relação família-escola e suas especificidades relativas ao âmbito da educação especial, ou à inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais.
IV RECURSOS E CONDIÇÕES ADVERSAS PARA A APRENDIZAGEM 17 resumos	Estudos que investigaram a relação família-escola a partir de casos de fracasso ou sucesso escolar, ou enfocando a relação a partir de percursos escolares que revelam dificuldades ou possibilidades de aprendizagem, verificando as características da relação a partir dos diferentes resultados obtidos pelos alunos. Buscavam assim os diferentes recursos para a aprendizagem, ou condições adversas que se impõem na escolarização.
V CONTEÚDOS ESCOLARES 8 resumos	Estudos que investigaram a relação a partir das práticas das instituições no ensino de conteúdos escolares diversos. Buscavam compreender os diferentes níveis de participação e envolvimento no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos escolares, tais como a alfabetização, o letramento, a produção de texto, a matemática, que são empreendidos pelos pais, professores e alunos, e através desses conteúdos como acontecem as trocas entre a família e a escola.
VI TAREFAS DE CASA 5 resumos	Estudos que investigaram a relação a partir das práticas adotadas pelas instituições com relação às denominadas tarefas de casa, verificando sua efetividade, os modos como a família, a escola e a criança concebem essas tarefas, e as trocas que acontecem através desse instrumento de trabalho escolar.
VII ATENDIMENTOS ESCOLARES ESPECIALIZADOS 10 resumos	Estudos que investigaram a relação família-escola a partir dos enfoques de profissionais especialistas como psicólogos escolares e assistentes sociais, ou através de técnicas utilizadas por esses profissionais, como grupos terapêuticos, estratégias de promoção de saúde no interior da escola, ou conteúdos extra-curriculares como educação sexual.
VIII PROCESSOS DE GESTÃO, DIREÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLAR 51 resumos	Estudos que investigaram a relação família-escola através dos processos de gestão, direção e democratização escolar, implantados após a vigência da LDB nº 9394/96, e que ampliam os efeitos da relação para além das duas instituições, abrangendo a comunidade onde se insere a escola e a formação da cidadania.
IX ESCOLAS RURAIS/ EDUCAÇÃO AMBIENTAL 6 resumos	Estudos que investigaram a relação família-escola em instituições que possuem projeto político-pedagógico específico e relacionado à área rural, ou ambiental.
X SEGMENTOS SOCIAIS 24 resumos	Estudos que investigaram a relação família-escola a partir da identificação de um determinado segmento social, através de suas peculiaridades específicas, verificando como ocorrem as trocas, colaborações, ou rupturas, que são inerentes a relação marcada pela perspectiva da caracterização do segmento social estudado.
XI TRANSMISSÃO DE VALORES 9 resumos	Estudos que investigaram a relação a partir de questionamentos inerentes a comportamentos violentos, a disciplina, a violência e a valores próprios às duas instituições, e que interferem no funcionamento das mesmas.

Quadro 5: Critérios para categorização das teses e dissertações sobre a relação família-escola

Esclarece-se que essa organização dos resumos foi realizada com grande dificuldade.

Os elementos informativos constantes no resumo, por vezes, não permitem captar o foco de trabalho realizado pelo pesquisador, ou seja, seu campo temático principal, e os adjacentes.

Bueno (2006, p.339) em balanço bibliográfico sobre o tema ‘aluno especial’ dentre as produções sobre a escola contemporânea serviu-nos de base para entender nossa dificuldade. O autor dá ênfase aos elementos do resumo que permitem visualizar o campo temático da pesquisa, com o tema principal e o específico. A partir de seu interesse de pesquisa, o autor enfatiza que pesquisas que tem mais de um foco podem ter como preocupação a análise do aluno em relação a outros elementos da educação escolar, mas também que o tema ‘aluno’ pode ter sido utilizado como meio para se estudar outros aspectos que seriam o foco principal.

Em nossa análise de resumos, não conseguimos estabelecer claramente temas principais e temas específicos na pesquisa sobre relação família-escola. Entendemos que o campo temático de todos os trabalhos era a relação família-escola, mas que haviam temáticas de fundo que acabavam por reunir grupos de trabalhos por similaridade. Essas temáticas podem expressar o estudo da relação família-escola e sua relação com outros aspectos da educação familiar e/ou escolar, como também que a relação será um meio para estudar tais aspectos, conforme a perspectiva de Bueno (2006), já mencionada

Os resumos analisados foram divididos em onze categorias temáticas. Estas foram definidas a partir de sucessivas leituras dos resumos e das informações constantes no mesmo. Representam, então, as temáticas de fundo encontradas no rol de resumos, e não categorias definidas pela presente pesquisa.

Esta categorização, posteriormente, ajudou-nos a estabelecer um recorte para a análise de textos completos, com base em nossas questões de pesquisa, como se verá na seção 7.

Após a categorização os estudos passaram então a receber tratamento bibliométrico que será descrito na seção 6.3.

6.3 Análise bibliométrica

Os dados gerais da produção científica mapeada são o alvo desta seção.

A caracterização foi norteadada tendo como modelo o trabalho de Marin, Bueno, e Sampaio, 2005. Esse trabalho tem como objetivo investigar as principais tendências das teses

e dissertações sobre a escola básica contemporânea a partir de quatro distintas entradas, que são *escola*, *saberes*, *professores* e *alunos*. Os autores fazem leitura do resumo com base em um protocolo de 17 questões buscando indentificar as características da produção. Foram analisados 3.492 resumos contidos em CD-ROM da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, do ano de 1999.

Optou-se por cotejar nossa enquete com o trabalho acima citado objetivando criar dialética com o parâmetro epistemológico e com o parâmetro metodológico.

Parâmetro epistemológico:

Os autores consideram que a escola é o lugar central para se pensar práticas, políticas e reformas do sistema educacional, e que a apreensão dessas práticas é de difícil realização, se for levado em conta que deve acontecer sempre a partir do contexto social onde são inseridas.

O estudo da relação família-escola, como uma das práticas empreendidas no interior da escola, mas com relação direta com o contexto ao seu redor, pode se beneficiar de uma análise que busque dar realce aos critérios utilizados pelos trabalhos de pesquisa na caracterização de um objeto específico, que é a própria relação.

Considerando-se que em nosso contato teórico com os estudos sobre a relação família-escola, percebemos que os estudos apreendem a relação família-escola juntamente com a caracterização dos contextos onde se dá essa relação e a partir dos determinantes da produção da pesquisa, o parâmetro epistemológico relaciona-se perfeitamente ao nosso estudo.

Se for possível auxiliar no delineamento dos critérios que levaram a tal posição de pesquisa, o fenômeno relação família-escola poderá ser trazido para um diálogo com o objeto de estudo ‘escola’. Isso envolve saber onde são produzidos os trabalhos, como se distribuíram ao longo do tempo, por quem são orientados os pesquisadores que os realizam, sob que referenciais teóricos e com o auxílio de quais fontes teóricas.

O pressuposto é que tais dados possam ajudar a caracterizar a produção sob a perspectiva de se pesquisar uma instituição que por séculos vem realizando a chamada educação formal em nossa sociedade, mas que, como outras instituições, muda a partir dos problemas e desafios intervenientes.

Parâmetro metodológico:

Os autores citados estabeleceram critérios para guiar a enquete¹² que faziam aos trabalhos acadêmicos.

¹² A palavra “enquete” expressa, nesse relatório, o termo utilizado pelo *software* estatístico que gerou a análise quantitativa dos dados. Entendemos que ela abrange a coleção de questões que o pesquisador deseja empreender diante da produção que deve ser caracterizada. Fazemos essa colocação para que a palavra não seja tomada com

Na medida em que os balanços de literatura avançam, deve ser possível criar bases de suporte para comparativos de diferentes revisões de uma mesma área do conhecimento.

A criação de suportes comparativos permitirá integrar diferentes perspectivas, diferentes objetos de estudo de um mesmo campo do conhecimento, fazendo avançar a conexão entre o real e as visões teóricas sobre o mesmo e, efetivamente, podendo mesmo sanar problemas vivenciados pelas pessoas (SOARES; MACIEL, 2000).

O delineamento de tais dados bibliométricos é também o ponto de partida para analisar uma dada produção, pois situa o *corpus* de trabalhos em vetores de espaço, tempo, instituição, pressupostos, permitindo o cotejamento com os resultados da produção, que são, então, visualizados desde uma base concreta.

Marin, Bueno e Sampaio, (2005) utilizaram 17 perguntas para coletar dados sobre os resumos que analisaram: número do CD-ROM da Anped, instituição onde foi defendido o trabalho, ano de defesa, nível da produção, nome do orientador, campo temático, tema principal, tema específico, nível de ensino investigado, série investigada, modalidade de ensino investigada, componente curricular investigado, tipo de pesquisa, procedimento de coleta de dados, fonte de dados, bases, e fontes teóricas.

Em nossa pesquisa o objeto era de natureza mais específica, a relação família-escola, e optamos por estabelecer um número menor de perguntas.

As 13 perguntas que compuseram a enquete sobre as teses e dissertações a respeito da relação família-escola estão sintetizadas no quadro 6:

o sentido que ela tem ao significar uma “estratégia específica de pesquisa que visa a determinar o quadro geral de uma situação apoiando-se em dados obtidos de fontes diversas com o auxílio de diferentes instrumentos”. (LAVILLE; DIONNE, 1999, 151)

N.º	PERGUNTA
01	Instituição onde foi produzido o trabalho
02	Estado de origem da instituição
03	Ano de defesa
04	Nível da produção
05	Área do conhecimento
06	Categoria temática
07	Orientador
08	Membros da banca
09	Tipo de estudo
10	Procedimentos de coleta de dados
11	Estado de origem dos dados
12	Referencial teórico
13	Bases teóricas

Quadro 6: Enquete realizada com os resumos das teses e dissertações

O pressuposto no estabelecimento dos critérios da enquete é que os mesmos devam estar atrelados às perguntas de pesquisa que norteiam a caracterização da produção. Assim, entendemos que cada pergunta da enquete destina-se a responder às questões de pesquisa do projeto que guiou a presente revisão de literatura, da seguinte forma:

- Instituição: com a formação histórica do sistema de ensino superior do país, as universidades são o *locus* principal de produção de conhecimento e pesquisa no caso brasileiro. As universidades públicas têm se constituído na grande fonte de produção de pesquisas ao longo dos anos, e atualmente há crescente preocupação com a continuação dessa produção, dada a forte tendência a partir da década de 70, da entrada do setor privado no ensino superior brasileiro. Trata-se de um sistema de ensino que evolui a partir da meta política de implantação de ensino, pesquisa e extensão em nível nacional (BRASIL, 2001).

Após a sua implantação, as diferentes instituições vão imprimindo determinadas características, perspectivas e orientações à sua produção. Assim, identificar as instituições onde são produzidos trabalhos sobre a relação família-escola é útil para avaliar em que universidades essa problemática foi considerada importante, e para realizar inferências sobre essa institucionalização.

Cabe ressaltar também que há uma grande diversidade entre as diferentes instituições que abrigam programas de pós-graduação, e assim podem ser identificadas variadas vocações destes programas, permitindo perceber a riqueza de abordagens teóricas ao tema a partir dessa variedade.

- Estado de origem da instituição: a pertinência desse dado reside na vasta extensão territorial brasileira e nas diferentes operacionalizações de propostas educacionais. Além disso, as diferentes realidades que subjazem às instituições podem revelar um mapa de produção do conhecimento a ser delimitado e problematizado.
- Ano de defesa: a cronologia pode estar intimamente relacionada ao surgimento de novas questões de pesquisa, de interesses de produção, de possibilidades trazidas pela introdução de novas bases teóricas, ou seja, pelo tempo necessário para que ocorra resposta acadêmica aos diferentes determinantes da produção de uma pesquisa.
- Nível da produção: o estabelecimento de parâmetros qualitativos na análise da produção, ou seja, saber discernir, os níveis em que os trabalhos estão sendo produzidos, permite identificar se há uma sistematização dos estudos, uma continuidade no interesse pelo tema, considerando que os programas de pós-graduação vêm se consolidando, e conseqüentemente, abrindo vagas em nível de doutorado. Cotejar a produção sobre a relação família-escola com essa perspectiva esclarece sobre a própria estabilização da temática no interior dos programas.
- Área do conhecimento: a caracterização da disciplinariedade guarda relação direta com as perguntas que levaram a uma pesquisa de revisão de literatura. Reconhecer como estão representadas as diferentes áreas do conhecimento na pesquisa sobre a relação família-escola pode indicar quais são as bases teóricas mais desenvolvidas em termos de programas de pesquisa, domínio do conhecimento, e, por conseguinte, capacidade de geração de resultados da produção, além da importante perspectiva da necessidade de outros aportes teórico-metodológicos sobre o tema.
- Categoria Temática: sobre a análise da temática deveu-se ao fato de que foi necessário reler todos os resumos para realizar a enquête. Essa releitura permitiu realizar uma checagem da adequada categorização dos estudos, colocando em foco, mais uma vez, os processos descritos na seção 6.2. Permitiu, também, realizar alguns ajustes na categorização, com base na tentativa de consolidação dos critérios da mesma.
- Orientador: a existência de tendências na orientação de trabalhos sobre a relação família-escola também pode ser apreendida pela explicitação de quais pesquisadores realizam as orientações, considerando-se que a publicização dos trabalhos acadêmicos e dos currículos pessoais torna possível cotejar a pertinência orientador/programa de pós-graduação/área do conhecimento, assim revelando direções e linhas de criação de enfoques de pesquisa.

- Membros da banca: a pertinência da busca dessa informação reside na tentativa de perceber se já há, por parte dos membros da comunidade científica, uma auto-identificação que permita a troca de experiências e de contribuições aos trabalhos acadêmicos que se dê via avaliação por diferentes pesquisadores, por meio da escolha da banca.
- Tipo de estudo: o plano geral adotado na elaboração de pesquisa sobre um dado tema demonstra a estratégia metodológica eleita para a construção do objeto de pesquisa. Possibilita inferências sobre a qualidade de produção do dado, permite avaliar a necessidade da introdução de novos métodos para estudar o objeto de pesquisa, além de permitir perceber se há esgotamento na utilização de um método, e lacunas de conhecimento decorrentes da própria metodologia.
- Procedimentos de coleta de dados: os procedimentos adotados especificam a sistematização e utilização de diferentes técnicas de coleta de dados, que devem ser compatíveis com as bases teórico-metodológicas assumidas no estudo. Podem indicar a qualidade de produção do dado e as características do mesmo, permitindo discutir procedimentos com potencial ainda inexplorado, ou esgotamento de uma dada técnica, à luz da gama de resultados produzidos pelas diversas pesquisas.
- Estado de origem dos dados: o estudo da origem geográfica dos dados permite saber quais realidades regionais haviam sido atingidas pela produção da pesquisa, visando a problematizar os resultados apresentados pelos estudos durante a análise integral dos mesmos.¹³
- Referencial teórico: assume relevante papel no presente estudo na medida em que o mesmo se origina da questão sobre o lugar que os estudos do campo da psicologia têm na produção sobre relação família-escola.
- Fontes teóricas: o embasamento teórico complementa a anterior e visa a identificar os autores que são usados como base de problematização da temática nas teses e dissertações.

Foi utilizado o *software* para tratamento estatístico denominado SPHINX para a caracterização aqui descrita. Esse tratamento é feito com base em uma enquete que o pesquisador cria para inquirir a produção em investigação, conforme a sintetizada no quadro 6.

¹³ Desde já se adianta que o estado de origem dos dados não foi uma informação possível de ser obtida através dos resumos, não sendo um indicador utilizado no presente trabalho, como será melhor explicitado à página 93.

A caracterização foi iniciada pela instituição onde foi produzido cada trabalho constituinte do *corpus* analisado.

A tabela 2 mostra a distribuição geral de trabalhos por todas as instituições presentes no *corpus* de pesquisas.

Tabela 2: Distribuição das teses e dissertações por instituição

N.º	INST	FREQ	%	N.º	INST	FREQ	%
1	USP	23	11,2	30	UNIMARCO	2	1,0
2	PUC SP	19	9,3	31	UNIUBE	2	1,0
3	UFSCAR	15	7,3	32	UNOESTE	2	1,0
4	PUC RS	10	4,9	33	UFG	2	1,0
5	UNESP	10	4,9	34	UFMT	2	1,0
6	PUCCAMP	8	3,9	35	UFRN	2	1,0
7	UFMG	8	3,9	36	CUML	1	0,5
8	PUC RIO	7	3,4	37	ESTÁCIO	1	0,5
9	UFRGS	7	3,4	38	FUFPI	1	0,5
10	UCB	6	2,9	39	FUFSE	1	0,5
11	UFF	5	2,4	40	Fund. J. PINHEIRO	1	0,5
12	UNICAMP	5	2,4	41	MACKENZIE	1	0,5
13	PUC MG	4	2,0	42	PUC PR	1	0,5
14	UFRJ	4	2,0	43	UCP	1	0,5
15	UNB	4	2,0	44	UEM	1	0,5
16	UCS	3	1,4	45	UEPG	1	0,5
17	UFBA	3	1,4	46	UFJF	1	0,5
18	UFPR	3	1,4	47	UFPA	1	0,5
19	UFSC	3	1,4	48	UFSM	1	0,5
20	UMESP	3	1,4	49	UFV	1	0,5
21	UNIMEP	3	1,4	50	UNIFACS	1	0,5
22	FURB	2	1,0	51	UNIFOR	1	0,5
23	UDESC	2	1,0	52	UNISAL	1	0,5
24	UERJ	2	1,0	53	UNISANTOS	1	0,5
25	UFAM	2	1,0	54	UNISO	1	0,5
26	UFES	2	1,0	55	UNIVALI	1	0,5
27	UFPB	2	1,0	56	UNOESC	1	0,5
28	UFU	2	1,0	57	USF	1	0,5
29	UNESC	2	1,0	58	UTP	1	0,5
Subtotal		169	82,5	Subtotal		35	17,5%
TOTAL DE OCORRÊNCIAS			204	100,0%			

A instituição que predominou isoladamente foi a Universidade de São Paulo (USP). Deve ser notado que o número total de 23 teses e dissertações refere-se aos trabalhos produzidos em todos os seus diferentes *campi*, sobretudo nas cidades de São Paulo e Ribeirão Preto.

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP) aparece com o segundo maior número de trabalhos, perfazendo um total de 19 teses e dissertações.

Estabelecendo-se como critério mínimo a apresentação de 5 trabalhos de tese ou dissertações, foi construída a Tabela 3, onde se verifica que as doze instituições destacadas nessa tabela respondem por expressivo número de trabalhos, correspondente a cerca de 60% do total das teses e dissertações.

Tabela 3: Distribuição das instituições que apresentaram mais de cinco ocorrências de defesa de tese ou dissertação

N.º	INSTITUIÇÃO	N.º OCORRÊNCIAS	FREQÜÊNCIA
1	USP	23	11,2 %
2	PUC SP	19	9,3 %
3	UFSCAR	15	7,3 %
4	UNESP	10	4,9 %
5	PUC RS	10	4,9 %
6	PUCCAMP	8	3,9 %
7	UFMG	8	3,9 %
8	PUC RIO	7	3,4 %
9	UFRGS	7	3,4 %
10	UCB	6	2,9 %
11	UFF	5	2,4 %
12	UNICAMP	5	2,4 %
	TOTAL	123	59,9 %

* N.º total de trabalhos = 204.

As teses e dissertações sobre a relação família-escola estão distribuídas entre 58 instituições por todo o país, e foram defendidas no período compreendido entre 1980 e 2007. Ao se comparar a Tabela 2 com a Tabela 3 pode-se perceber que somente cerca de 20% das instituições respondem pela maioria dos trabalhos produzidos (6 em cada 10). Portanto, pode-se afirmar que produção sobre a temática *relação família-escola* envolvendo a acumulação de dados e a sistematização da temática como objeto de estudo é concentrada nessas doze instituições.

As demais instituições representam 80% do total de locais de defesa dos trabalhos e são responsáveis por cerca de 40% do total da produção.

A análise da Tabela 2 revela que existem vinte e três instituições que apresentaram apenas uma ocorrência de trabalho, perfazendo um total de 11,5% da produção geral; outras quatorze instituições exibiram duas ocorrências de trabalhos, totalizando 14% da produção; um total de seis instituições apresentaram 3 ocorrências cada, totalizando 8,4% da produção.

Por fim, três instituições exibiram 4 ocorrências, perfazendo o índice de 6% da produção geral.

Para sistematizar a incidência dos trabalhos distribuídos pelas 58 instituições organizamos a tabela 4, que escalona e agrupa as instituições pelos critérios de baixa, média e alta incidência de trabalhos.

Tabela 4: Distribuição das instituições por incidência de produções

CLASSIFICAÇÃO POR INCIDÊNCIA DE TRABALHOS	Nº DAS INSTITUIÇÕES CONFORME TABELA 2	Nº DE INSTITUIÇÕES POR ESTRATO DE INCIDÊNCIA	Nº TOTAL DE PRODUÇÕES	%
Alta incidência	1-12	12	123	60,3
Média incidência	13-35	23	58	28,4
Baixa Incidência	36-58	23	23	11,3
TOTAL	-	58	204	100

Com base no estudo sobre a origem geográfica da instituição onde foi defendida a produção, foi construída a Tabela 5:

Tabela 5: Distribuição das instituições pelos estados onde os trabalhos foram defendidos

ESTADO	FREQÜÊNCIA	%
São Paulo	93	45,5
Minas Gerais	22	40,2
Rio Grande do Sul	20	
Rio de Janeiro	19	
Santa Catarina	11	
Distrito Federal	10	
Bahia	07	14,3
Paraná	07	
Amazonas	02	
Ceará	02	
Paraíba	02	
Espírito Santo	02	
Pará	01	
Piauí	01	
Rio Grande do Norte	01	
Pernambuco	01	
Sergipe	01	
Mato Grosso	01	
Goiás	01	
Acre	0	0
Roraima	0	
Rondônia	0	
Amapá	0	
Maranhão	0	
Alagoas	0	
Tocantins	0	
Mato Grosso do Sul	0	
TOTAL	204	100

O que chama a atenção nessa tabela é o fato de que as instituições concentradas no estado de São Paulo respondem por quase metade dos trabalhos produzidos.

Somente dois estados apresentam mais de vinte produções, com exceção de São Paulo, que são Minas Gerais e Rio Grande do Sul, totalizando cerca de 20% da produção.

Quatro estados, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Paraná e Bahia, juntamente com o Distrito Federal, totalizam cerca de um quarto da produção, 26%.

Onze estados apresentam produção dispersa com um ou dois trabalhos, perfazendo 7,5% da produção. Oito estados não apresentam produções, no rol de resumos analisado.

O primeiro trabalho produzido foi desenvolvido na PUC SP, em 1980. A USP, cuja produção iniciou-se no ano de 1987, é a instituição que manteve uma estabilidade de produção ao longo do tempo, mostrando participação em quase todos os anos em que foi

assinalada a presença de trabalhos. O gráfico 1 apresenta a distribuição dos diversos trabalhos por ordem cronológica.

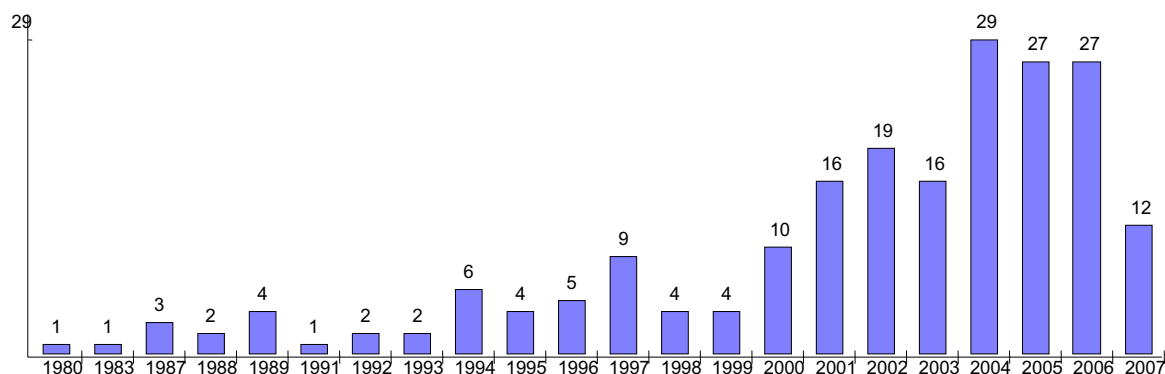


Gráfico 1: Estudo cronológico da produção de teses e dissertações

Nesse gráfico pode-se notar significativa concentração de produção de trabalhos nos primeiros anos do século XXI. A partir do ano 2000, parece se configurar uma tendência de manutenção da produção anual de trabalhos num patamar mais elevado. Destaca-se que no ano de 2007 houve uma queda em relação aos dados do triênio anterior; todavia, pode ser inferido que essa representação não é a correta, pois para sua inclusão, os trabalhos dependem da alimentação dos bancos de dados. Tendo em vista o curto espaço de tempo, essa inclusão não havia se completado ainda nos dados relativos a 2007, no momento da coleta de dados.

Percebe-se alta incidência de pesquisas no período 2000-2006, com 156 trabalhos (77%) e baixa incidência no período 1987-1999, com 46 produções (22%).

Ressalta-se que se dividirmos os anos presentes no gráfico em dois grandes períodos, de 1980 a 1999 e de 2000 a 2007, o ano com maior incidência de trabalhos do primeiro período tem uma produção de trabalhos inferior ao ano de menor produção do segundo período, sendo nove trabalhos para o ano de 1997 e dez trabalhos para o ano de 2000.

Nota-se que nos anos anteriores a 1987, ano da configuração do banco de teses da CAPES, foram identificadas duas produções. Ramalho (2006) indica que o primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação criado no país foi o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1966. Isso nos leva à necessidade de alertar para a possível fragilidade do dado, pois pode haver outras produções, difíceis de localizar, já que se trata de mais de vinte anos da criação de programas de pós-graduação, considerando somente a área de Educação. Esse também é um período de consolidação dos catálogos institucionais, o que pode ter levado a perda de identificação de produções.

Por meio de outras análises, cuja realização foi possível graças ao *software* utilizado, destaca-se a consolidação da temática nas instituições do Estado de São Paulo, sendo que as mesmas respondem por cerca de metade das produções no período de 2000-2006, época de maior concentração de estudos.

O gráfico 2 retrata a produção dos trabalhos em relação ao nível acadêmico.



Gráfico 2: Distribuição dos trabalhos de acordo com o nível acadêmico

Pode ser observado que a produção de dissertações de mestrado predomina, constituindo 89% do *corpus* de trabalho, em contraste com as teses de doutorado que representam somente 11%. Esse dado pode estar atrelado ao fato de que existe um menor número de cursos de doutorado em relação aos de mestrado, além do tempo de duração do curso ser maior, redundando em um menor quantitativo de trabalhos nesse nível de pós-graduação.

Considerando as instituições em que as 23 teses de doutorado foram defendidas, a análise do quantitativo de produção mostra que a USP é a instituição com o maior número, com 8 trabalhos. Em seguida aparecem a UNESP com 4, a PUC SP com 3 e a UNB e a UFSCAR com 2 teses. A UNICAMP, UFRGS, PUC RS, UFBA apresentaram uma tese cada.

O estudo da distribuição dos trabalhos por área do conhecimento revelou a hegemonia da área de Educação na produção de trabalhos, conforme pode ser observado na Tabela 6.

Tabela 6: Distribuição dos trabalhos por áreas do conhecimento

ÁREA DO CONHECIMENTO	FREQÜÊNCIA	%
Educação	146	71,5 %
Psicologia	41	20,1 %
Outras	17	8,4 %
Total	204	100 %

Ressalte-se que os dados utilizados para elaboração da tabela foram obtidos apenas pelo registro da informação que corresponde ao item *área de avaliação* contido nos formulários de relatórios da CAPES. O preenchimento desses formulários prevê qualificar a Grande Área do conhecimento, como por exemplo, Ciências Humanas. No que se refere à área de avaliação, estão previstos itens como Educação, ou Psicologia, ou História, dentre outros. Cada programa de pós-graduação deve eleger um enfoque na área do conhecimento, como por exemplo, Educação rural, Psicologia do desenvolvimento humano (BRASIL, 2008).

Assim, foram encontrados 146 trabalhos na área de Educação, em diversos programas, enquanto que os trabalhos situados na área de Psicologia totalizaram 41 ocorrências.

Foram encontradas outras áreas do conhecimento totalizando 8,4% da produção. Como exemplo temos: Multidisciplinar, Economia doméstica, Enfermagem Psiquiátrica, Saúde coletiva, Lingüística, Políticas públicas, dentre outras.

De acordo com a categorização realizada a partir do resumo dos trabalhos, segundo a descrição delineada na seção 6.2, os trabalhos são distribuídos como se vê na tabela 7.

Tabela 7: Distribuição dos trabalhos por categorização dos resumos por temáticas de fundo

CATEGORIA	N. RESUMOS	%
Processos de gestão, direção e democratização escolar	51	25,0
Caracterização da relação	28	13,7
Educação infantil	27	13,2
Segmentos sociais	24	11,7
Educação Especial	19	9,3
Recursos ou condições adversas de aprendizagem	17	8,4
Atendimentos escolares especializados	10	4,9
Transmissão de valores	9	4,4
Conteúdos escolares	8	3,9
Escolas rurais	6	3,0
Tarefas de casa	5	2,5
TOTAL OBSERVADO	204	100 %

Nessa tabela pode-se observar que a distribuição dos trabalhos pelas categorias se deu em quatro distintos estratos, no que concerne à quantidade de estudos:

- Primeiro estrato: corresponde à categoria de trabalhos que enfocam a relação família-escola por meio dos processos de participação, democratização das instituições e gestão participativa. Tais mecanismos, como já dito, visam ao estabelecimento de novos parâmetros de cidadania e de relação dos sujeitos sociais com as instituições brasileiras.

Essa categoria apresentou grande número de trabalhos, totalizando um quarto de toda a produção.

- Segundo estrato: corresponde às categorias de Caracterização da relação família-escola, Educação infantil e Segmentos sociais. Cada uma dessas categorias representou em média cerca de 13% da produção total identificada, de forma que juntos correspondem a quase 40% do *corpus* de teses e dissertações.
- Terceiro estrato: corresponde às categorias de Educação Especial, com quase 10% da produção; Recursos ou condições adversas de aprendizagem, com cerca de 8% da produção; e Atendimentos escolares especializados, com cerca de 5% da produção.
- Quarto estrato: corresponde às categorias de Transmissão de valores com 4,4%; Conteúdos escolares com 3,9%; Escolas rurais com 3,0% e Tarefas de casa com 2,5%.

Os dados referentes à orientação dos trabalhos e aos membros da banca de avaliação revelam grande dispersão de nomes pelos 204 resumos. De modo que foi difícil caracterizar tendências. Além disso, os resumos muitas vezes não trazem as informações sobre orientadores e bancas. Optamos apenas por indicar essas dificuldades, sem utilizar ainda as tênues tendências encontradas.

A análise do item sobre a definição do tipo da pesquisa nas teses e dissertações restou incompleta porquanto deixou de ser mencionada em 117 dos 204 resumos analisados, compondo cerca de 57% de trabalhos que não trouxeram a informação sobre a metodologia de estudo, conforme pode ser observado na tabela 8.

Tabela 8: Distribuição dos trabalhos por tipo de pesquisa conforme indicado nos resumos

TIPO DE PESQUISA	FREQÜÊNCIA	%
Sem informação	117	57,3
Estudo de caso	30	14,7
Qualitativa	26	12,8
Mesclada	15	7,3
Etnográfica	9	4,4
Exploratória	4	2,0
Participante	3	1,5
TOTAL	204	100%

O Estudo de caso foi o tipo de estudo com maior número de ocorrências nos resumos, com um total de 30, perfazendo cerca de 15% da produção.

Foram mencionados também os seguintes tipos: Qualitativa (12,8%), Etnográfica (4,4%), Exploratória (2,0%) e Participante (1,5%). Ainda, em 15 trabalhos foi apresentada mais de uma característica, daí a inclusão da categoria “Mesclada”.

Cabe ressaltar, nesse momento, que os dados apresentados nos resumos apresentam ausência de diversas informações que são bastante relevantes para caracterizar uma pesquisa.

Esse resultado se alinha aos apresentados em outros estudos de revisão de literatura.

Ferreira (2002), abordando a qualidade e as características dos resumos de pesquisas brasileiras e, analisando a metodologia específica utilizada em trabalhos de pesquisa tipo estado-da-arte, salientou que os resumos possuem apenas uma aparente homogeneidade. Em decorrência dos objetivos que geraram a confecção de um dado resumo como, por exemplo, a formação de grandes catálogos de pesquisas, ou a própria tese ou dissertação, a autora constatou a ocorrência de grande heterogeneidade nos diversos resumos que analisou.

Zanella e Titon (2005) também destacaram que “a qualidade dos resumos analisados constitui uma limitação para as análises empreendidas”. As autoras verificaram que nos resumos há ausência de dados, como o referencial teórico, bem como do método utilizado nas pesquisas.

Com relação à metodologia empregada para o procedimento de coleta de dados, os resumos analisados mostraram que o procedimento de coleta de dados mais utilizado é a Entrevista, com 98 ocorrências, perfazendo 38% das citações, conforme mostra a Tabela 9.

Deve ser ressaltado que o somatório da frequência dos procedimentos ultrapassa 204 porque 57 resumos citaram a realização de mais de um procedimento de coleta de dados.

Tabela 9: Distribuição das citações de procedimentos de coleta de dados indicadas nos resumos

PROCEDIMENTO	FREQÜÊNCIA	%
Entrevista	98	38,4%
Sem informação	60	23,5%
Questionário	32	12,5%
Observação	30	11,8%
Análise documental	24	9,4%
Técnicas grupais	11	4,3%
Total	255	100%

Foram incluídos nesta tabela procedimentos de coleta com, no mínimo, dez citações. Pode ser observado que o item Questionário com 32 referências, o item Observação com 30 citações e a Análise documental com 24 ocupam papel de destaque. Outros procedimentos indicados, com uma ou duas ocorrências, foram: Inventários, Psicodrama, Testes, História de vida, História oral.

Destaca-se que 23,5% dos trabalhos não exibiam nos resumos qualquer indicação sobre os procedimentos adotados.

A origem dos dados, ou seja, o estado da federação onde foi coletado, não será considerada nessa análise, já que essa foi a única pergunta em que foi necessário fazer inferência da resposta pela pesquisadora: quando o dado sobre estado de origem da coleta de dados não constava, o questionário era respondido com o estado da instituição.

A pergunta sobre o referencial teórico teve respostas que podemos considerar como as mais frágeis de toda a enquete. Cerca de 70% dos resumos não apresentaram qualquer tipo de indicação sobre o referencial teórico que embasava a pesquisa, ou seja, não havia essa importante informação em 142 resumos.

Dos 62 resumos restantes, em somente 27 deles foram observadas referências claras e identificáveis, e, embora as expressões utilizadas pelos autores diferissem entre si, elas foram agrupadas em quatro modelos teóricos, conforme a tabela abaixo. A linha da tabela que contém o termo “informação difusa” refere-se a trabalhos que indicam um referencial, mas da forma como o fazem não permitiram por parte da pesquisadora a inclusão do mesmo em grupo de referencial definido, por apresentarem autores de diferentes abordagens teóricas. Para não pulverizar a informação, optou-se por essa denominação “informação difusa”.

Tabela 10: Distribuição dos trabalhos por referencial teórico citado nos resumos

REFERENCIAL	FREQÜÊNCIA	EXPRESSÕES UTILIZADAS
Sem informação	142	-----
Informação difusa	35	-----
Modelo bioecológico	9	Abordagem ecológica, teoria ecológica, perspectiva bioecológica.
Teorias sociológicas	7	Sociologia
Teoria sistêmica	6	Abordagem sistêmica da família, referencial sistêmico fenomenológico,
Teoria sócio-histórica	5	Perspectiva histórica, referencial sócio-histórico, abordagem sócio-histórica
TOTAL	204	-----

Com relação às fontes teóricas: do mesmo modo que o referencial teórico, as fontes teóricas não são citadas em 161 resumos, ou seja, quase 80% da produção. Em 17% da produção foram citados os seguintes autores, com as respectivas ocorrências: Bernard Lahire

(6), Urie Bronfenbrenner (5), Jean Piaget (5), L. Vigotski (5), Paulo Freire (4), P. Ariès (3), M. Foucault (3), P. Bourdieu (3).

A partir da análise de tipo bibliométrico apresentada nesta seção, foram destacados para discussão os enfoques referentes a aspectos distintos: um referente aos dados quantitativos obtidos, e outro a respeito da impressão geral dos resumos decorrente de uma sistematização de sua leitura.

Para guiar a leitura, os dados obtidos foram reduzidos e são apresentados no quadro sinóptico 7.

PERGUNTAS	PRINCIPAIS RESULTADOS			
Instituição	USP: 23 trabalhos	PUC SP: 19 trabalhos	UFSCAR: 15 trabalhos	12 instituições responderam por 60% da produção
Estado	Concentração de trabalhos similar à encontrada em outros balanços	45% de todos os trabalhos foram produzidos em SP	MG, RS, RJ, SC e DF responderam por 40% da produção total	Região Norte = 3 trabalhos; Região Nordeste = 15 trabalhos; Região Centro-oeste = 2 trabalhos
Ano	A partir de 2000 houve tendência de crescimento da produção	A maior produção (29 trabalhos) foi registrada em 2004	O registro do primeiro trabalho é de 1980	O ano de 2007 pode estar sub-representado.
Nível	A produção concentrou-se em trabalhos de dissertação	Mestrados representaram 89% da produção	Doutorados representaram 11% da produção	As teses concentraram-se na USP (8), UNESP (4) e PUC SP (3)
Área	A área de <i>Educação</i> representou 71,5% dos trabalhos	A área de <i>Psicologia</i> respondeu por 20,1% da produção total	Outras áreas do conhecimento totalizaram 8,4% da produção.	Algumas outras menções: <i>Saúde coletiva; Enfermagem psiquiátrica; Economia doméstica</i>
Categoria	<i>Gestão democrática</i> predominou com 25%		<i>Caracterização da relação, Educação infantil e Segmentos sociais</i> apareceram com cerca de 11% a 13% cada	
Tipo	O <i>Estudo de caso</i> foi o tipo de pesquisa mais citada (15%)	Essa informação não constou de grande quantidade de resumos (57,3%)	<i>Qualitativa</i> designou o tipo de pesquisa para 12,7% dos resumos.	
Procedimentos	A <i>Entrevista</i> foi o procedimento com maior frequência de citação: 38%	<i>Questionário; Observação e Análise documental</i> tiveram frequência entre 9 a 12%	Quase 25% dos resumos não trouxeram qualquer indicação sobre os procedimentos utilizados.	
Referencial	O referencial teórico faltou em 70% dos resumos	13% dos resumos mencionaram referências distribuídas entre 4 teorias	Teorias citadas: <i>Modelo bioecológico, Teoria sistêmica, Teoria sócio-histórica, Teorias sociológicas</i>	
Fontes	80% da produção não indicaram as fontes teóricas usadas.	Mesmo quando houve indicação, as tendências eram tênues.	Principais tendências (cerca de 5 ocorrências): <i>B.Lahire; U. Bronfenbrenner; L. Vigotski</i>	

Quadro 7: Síntese dos resultados da análise bibliométrica dos 204 resumos

Em acordo com os resultados de outros estudos de revisão, houve nítida prevalência das instituições situadas nas regiões sudeste e sul.

Vermelho e Areu, (2005), Zanella e Titon, (2005) e Marin, Bueno e Sampaio, (2005) fazem referência a essa hegemonia dos programas de pós-graduação situados nas regiões citadas.

Os autores acima discutem esse resultado a partir da existência de programas de pós-graduação longevos e consolidados, além do fato de essas regiões possuírem estatura econômica sólida frente ao resto do país. Ressalta-se também, de modo crítico, a concentração de investimentos em programas dessas regiões, em detrimento das demais.

A concentração de 60% dos trabalhos em doze instituições - em sua maioria situadas nas regiões sul-sudeste - nos leva a concluir que a produção de pesquisa nessa temática encontra lugar nesse eixo São Paulo - Rio de Janeiro - Rio Grande do Sul - Minas Gerais, sendo que esses estados podem ter ações específicas no âmbito da relação família-escola que alimentem essa temática, tornando-a significativa. Ressalta-se a produção da Universidade Católica de Brasília, que está incluída nesse rol e fora do eixo mencionado, com seis trabalhos. Merece ser mencionado também o fato de que o estado do Rio Grande do Sul concentra apenas duas instituições, ao passo que Rio e São Paulo congregam trabalhos em oito instituições. Minas Gerais aparece com apenas uma instituição.

A tendência de crescimento temporal da temática a partir do ano 2000 pode ser pensada pelos efeitos que a proposição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, no ano de 1996, gerou ao dar ênfase em um modelo de trocas entre as instituições família e escola.

Como já foi dito na seção 3, a visualização da problemática pode ser decorrente também dos efeitos de campanhas nacionais pela participação da família na escola, como o Dia Nacional da Família na escola, cuja primeira versão foi realizada em 2001.

Apontamos aqui para o processo de democratização institucional instaurado com o retorno de uma ordem social não ditatorial. Há que se notar que o ano de 1997, no gráfico 1, página 82, registra um aumento das produções sobre relação família-escola que, embora pequeno, mostra-se significativo face aos anos anteriores.

Menciona-se também o fato de haver aumento do número de programas de pós-graduação ao longo do período analisado.

Cruzando-se os dados relativos ao número de produções por instituição, o primeiro trabalho produzido, a produção de teses, duas instituições se destacam: a USP e a PUC SP.

Faz-se necessária uma análise complementar dos trabalhos, por instituição, para verificar as tendências teórico-metodológicas dessas universidades, que nos possibilitem afirmar a existência de um enfoque institucional de pesquisa sobre a temática, o que não é objetivo dessa etapa da pesquisa.

É importante notar que a relação família-escola, vista sob o prisma da quantidade de trabalhos analisados, não aparenta ter uma tendência de consolidação/aprofundamento de pesquisa em nível de doutorado. Entretanto, é preciso assinalar que o ápice do número de trabalhos defendidos se deu no ano de 2004, com 29 teses e dissertações, o que não permite saber ainda, face ao aspecto cronológico, se os pesquisadores realizam projetos de tese sob a mesma temática.

Em princípio descartamos a questão da maior quantidade de programas em nível de mestrado como fator explicativo único do maior número de dissertações, pois os trabalhos foram encontrados em universidades onde programas de doutorado nas áreas correlacionadas às dissertações são plenamente operantes. Parece-nos que o objeto ‘Relação família-escola’ ainda está em início de construção, sendo pensado em investigações preliminares e descritivas.

A categorização dos resumos também parece indicar que é um objeto novo, pois as categorias que tiveram o maior número de estudos, já trazem em si questões próprias às problemáticas vivenciadas nos 10 ou oito últimos anos, como a questão da participação/gestão/cidadania. Os estudos que enfocavam essa temática correlata a relação família-escola representam 25% de todo o *corpus* de trabalhos.

Destacamos também, consolidando a proposição de que é um objeto recente no campo de pesquisa educacional, que dentre as três outras categorias com números mais expressivos, duas delas – Educação infantil (13,2%) e Segmentos sociais (11,7%) – referem-se a problemáticas candentes e em estruturação no contexto educacional: a escolarização dos anos iniciais e a inclusão social via instituição escolar.

Foi observado que a produção analisada encontrou pleno lugar de realização nos programas da área de educação.

Todavia, a ausência de programas da área de sociologia nos chamou atenção, indicando que os pesquisadores que desenvolvem trabalhos com temáticas relacionadas à sociologia da educação encontram-se abrigados em sua totalidade na área de educação, e não em programas propriamente de sociologia.

Em contraposição, 20% da produção analisada foi originada em programas da área de psicologia, que abarcam desde a psicologia da educação, psicologia do desenvolvimento, psicologia social, dentre outros.

Isso poderia nos levar a pensar que as áreas do conhecimento da educação e da psicologia têm problematizado seus objetos de estudo em maior consonância e interdependência mútua, fazendo-nos perguntar sobre a não conexão da área de sociologia com a educação.

É possível, porém, colocar a questão de outra forma: essas áreas -psicologia e educação- ainda encontram espaços de diferenciação mais nítidos, tendo o referencial da sociologia sido incorporado plenamente às pesquisas da área de educação. Isso apontaria para a plena adoção do referencial sociológico na explicação do fenômeno educacional, no que tange à relação família-escola

Os resumos apresentaram-se mais frágeis especificamente nos aspectos cruciais para uma boa publicização de trabalhos acadêmicos/científicos.

Segundo Garrido (apud Ferreira, 2002), na definição do que deve constar em um resumo para inclusão em catálogo bibliográfico, os aspectos a serem contemplados são: o objetivo principal da investigação, a metodologia/procedimento utilizado na abordagem ao problema de pesquisa, o instrumento teórico, técnicas, sujeitos e métodos de tratamento de dados, resultados, conclusões e até recomendações finais.

A produção analisada tem como principal característica ser constituída por resumos que destacam os ideais do trabalho, suas bases filosóficas, digamos, mas que não parecem se preocupar justamente com os itens apontados por Garrido.

Os itens referentes a tipo de estudo, referencial teórico, e fontes teóricas foram os que tiveram altas ocorrências da classificação ‘sem informação’, respectivamente com 57% - 70% - e 80%.

Os números mencionados acima parecem apontar para uma realidade na construção dos resumos: os trabalhos acadêmicos de mestrado e doutorado parecem enfatizar a aplicação de uma técnica de coleta de dados, mas ainda não permitem apreender em sua abrangência o processo de construção do conhecimento. Disso decorre a presença maior de informações sobre os procedimentos, mas não sobre o tipo de estudo, suas bases teóricas e fontes.

Podemos ressaltar também que o tipo de pesquisa mais assinalado foi o estudo de caso, com 15% dos trabalhos gerados a partir dessa metodologia.

Segundo Bogdan e Biklen (1994 [1991]), o estudo de caso é a escolha de vários pesquisadores justamente por sua maior facilidade de realização. Há grande liberdade e

riqueza de possibilidades de contato com as fontes de dados, e são uma forma bastante interessante de iniciar uma formação em pesquisa.

A amostra de trabalhos analisada aqui parece confirmar esta indicação, embora quase 58% dos resumos não trouxessem informação sobre qual o tipo de estudo realizado. Parece ser uma metodologia bem aceita junto aos pesquisadores, podendo também ser relacionada ao fato de que quase 90% dos trabalhos são realizados em nível de mestrado.

Cotejando-se o tipo de estudo escolhido, em que 35% dos resumos referem-se à metodologias qualitativas, com os procedimentos de coleta de dados mais utilizados - entrevistas (38,4%), questionários (12,5%), observações (11,8%), análise documental (9,4%) – pode ser observado que estes estão ajustados e compatíveis com as recomendações metodológicas de elaboração de pesquisas qualitativas, segundo Bogdan e Biklen:

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994 [1991], p.134)

Sobre a representatividade da temática envolvida na análise dos resumos, a relação família-escola, pensamos ser útil cotejar a quantidade de estudos encontrados com a revisão já citada anteriormente, realizada por Marin, Bueno, e Sampaio, (2005).

Os autores, por realizarem revisão na área de educação que enfoca o objeto de estudo “escola”, nos oferecem uma análise de produção de grande abrangência que, de acordo com os seus próprios critérios, abrange 40% de toda a produção registrada pela ANPED, de 1981 a 1998. Esse enfoque maior pode contextualizar a produção aqui analisada.

Os autores apresentam as teses e dissertações divididas em 14 temas principais. A tabela 11 apresenta os quatro temas que podem se correlacionar com a temática da relação família-escola, dentre aqueles apresentados pelos autores.

Tabela 11: Comparativo de produções: Escola X Relação família-escola

Nº DE TRABALHOS POR TEMAS	ESCOLA*	RELAÇÃO
Condições do alunado	377	204
Socialização no espaço escolar	253	
Aprendizagem	246	
Desempenho escolar	230	
TOTAL	1106	204
PERCENTUAL	100 %	18 %

* Fonte: Marin, Bueno e Sampaio, 2005, p.184.

Por comparação, em uma perspectiva de projeção de um quantitativo sobre o outro (já que cronologicamente, a presente análise cobre nove anos posteriores a 1998), temos que a produção sobre relação família-escola corresponderia a 18% das teses e dissertações que têm como foco principal as temáticas apresentadas na tabela.

A título de confrontação, se for tomado o número total de trabalhos compilado pelos autores – 3492 – a produção relativa à relação família-escola representaria 6%.

Embora essa seja uma projeção artificial por comparar dois *corpora* de trabalhos produzidos em períodos de tempo distintos, esses números - 18% da produção em educação voltada para as condições gerais do aluno ou 6% da geral – agregados às questões de pesquisa desta revisão apontam para o aprofundamento da análise em direção aos textos completos.

7 Desvelando as teses e dissertações sobre a relação família-escola

Após identificar e categorizar as teses e dissertações que versavam sobre a relação família-escola, buscamos ter acesso ao texto completo dos trabalhos para análise, tentando, a partir de alguns determinantes, responder às questões iniciais de pesquisa.

Foram selecionados para análise de texto completo os trabalhos componentes da categoria I – *Caracterização da relação família-escola*.

Tal seleção atendia de forma ampla os objetivos do presente estudo, pois focalizava o rol de teses e dissertações que tinham como objetivo principal caracterizar, descrever e analisar a relação família-escola. Permitia assim sintetizar as principais características da produção de conhecimento sobre o tema, identificando seus pressupostos, métodos e resultados, além de apontar a presença das correntes teóricas da Sociologia e da Psicologia no corpo de referências dos estudos.

Os vinte e oito resumos da *Categoria I – Caracterização da relação família-escola* organizados conforme quadro 5 à página 77, se diferenciam dos demais, pois não apresentam interesses ou temáticas de fundo, mas objetivam o estudo da relação em si mesma, foco principal de nossos questionamentos e problemas de pesquisa. Ressaltando que, conforme o descrito na seção 6.2, temáticas de fundo podem expressar tanto aspectos da educação familiar e/ou escolar que sejam correlatos à própria relação família-escola, assim como a mesma pode ser um meio para estudar tais aspectos.

As demais categorias de teses e dissertações sobre a relação família-escola deverão ser analisadas em separado, posteriormente. Em continuidade à etapa atual de defesa do presente trabalho, objetivamos viabilizar uma melhor avaliação da categorização realizada, além de revelar os determinantes da produção de conhecimento levantada, no confronto do enfoque da relação família-escola com as temáticas de fundo apresentadas nas outras dez categorias.

7.1 – Procedimentos de acesso e recuperação de textos completos

Nesta seção é descrita a busca pelos 28 trabalhos selecionados para análise.

Uma excelente ferramenta para recuperação de textos completos de dissertações é, sem dúvida, a chamada Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – mantida pelo IBICT. O *site* institucional da biblioteca traz a seguinte informação:

A BDTD - Sigla da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - objetiva integrar, em um só portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país, assim como disponibilizar em todo o mundo, via Internet, o catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, também acessível via Networked Digital Library of Theses and Dissertation- (NDLTD), da Virginia Tech University. O portal tem como proposta, além de disponibilizar gradativamente, para consulta ou *download*, a produção nacional de teses e dissertações, oferecer aos usuários produtos e serviços integrados capazes de proporcionar aumento significativo ao impacto de suas pesquisas. (BRASIL, MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA, s/d)

Entretanto, como essa ferramenta ainda está em consolidação, recebendo paulatinamente a produção nacional, a partir das diversas instituições de pesquisa, foi necessário recorrer a outros repositórios de trabalhos.

Assim, foram utilizados os seguintes recursos para a obtenção dos textos completos.

- 1) Buscas periódicas em sites na internet;
- 2) Visitas *in loco* a bibliotecas;
- 3) Aproveitamento de exemplares em poder da orientadora deste trabalho em função de sua participação em bancas examinadoras;
- 4) Contatos e tentativas de contato com pesquisadores e orientadores, via endereço de *e-mail* constante do resumo CAPES e em *sites* institucionais, contatos telefônicos;
- 5) Contatos com alunos de pós-graduação de instituições de pesquisa;
- 6) Empréstimo entre bibliotecas –EEB e comutação bibliográfica - COMUT.

Os *sites* de busca utilizados foram os seguintes: BDTD, USP, UNICAMP, BVS – Biblioteca Virtual em Saúde e Google¹⁴, para realizar pesquisas gerais. Também foram acessados *sites* das instituições de pesquisa quando as buscas gerais eram infrutíferas e se tentava realizar a localização do texto completo na própria instituição de origem. Por meio dessa busca nos *sites* foi possível recuperar 08 trabalhos, cujos arquivos estavam nos formatos pdf e doc.

Destaca-se o trabalho da BVS, que possui acervos separados por países e por temáticas, facilitando a busca e obtenção de trabalhos. Os mesmos são pedidos através do site e enviados por correio para o pesquisador, que deve estar previamente cadastrado. Como o acervo restringe-se ao

¹⁴ Embora o Google não seja uma ferramenta de busca específica de temas acadêmicos, ele se revelou um instrumento auxiliar de busca, pois permitia localizar nomes de pesquisadores, suas origens, e assim formas de contato com os mesmos. Isso se dava principalmente quando o nome do pesquisador ou o título da pesquisa tinham alguma peculiaridade ou termo raro.

campo da saúde, foi possível recuperar teses e dissertações defendidas em programas de psicologia, mas sem acesso aos trabalhos da área de educação. Assim, um dos textos foi recuperado através do envio de cópia da dissertação por correio pelo serviço da BVS.

Foram visitadas pessoalmente sete bibliotecas em seis diferentes instituições de pesquisa, uma na cidade de Bragança Paulista/SP, uma na cidade de São Carlos/SP, uma na cidade de Campinas/SP e quatro na cidade de São Paulo/SP. Essas visitas possibilitaram recuperar quatro trabalhos completos, através de cópias ou da análise direta do exemplar do trabalho disponível no local.

É preciso destacar os obstáculos encontrados na recuperação dos textos. Algumas bibliotecas, principalmente as de instituições particulares, não permitem ao leitor fazer cópia dos estudos, e quando os mesmos não estão acessíveis em via digital, deve-se realizar a análise na própria biblioteca. Isso retarda bastante a pesquisa, pois o tempo de deslocamento e estada aumenta em demasia o prazo de consecução da tarefa. O legítimo motivo alegado para não permitir a feitura de cópias é a propriedade de direitos autorais, embora não tenha ficado claro para nós como esse problema é enfrentado a partir da disponibilização das cópias digitais, tendência atual das instituições de pesquisa.

É claro que também foi pesquisada a própria biblioteca da UNESP, instituição de origem do presente trabalho. Nela foi possível ter acesso a mais dois textos completos.

A pesquisadora também teve acesso a três textos completos devido à posse de exemplares pela orientadora deste trabalho, em virtude de sua participação em bancas de defesa de teses e dissertações, e pelo seu interesse pelo tema.

O contato com alunos dos programas de pós-graduação possibilitou a obtenção de quatro textos completos.

Entretanto, os contatos com pesquisadores e orientadores foram infrutíferos. Os endereços acessados foram retirados do *site* do Banco de teses da CAPES, onde cada resumo possui um campo para apresentação do *e-mail* do autor, mas foi impossível obter *e-mails* ainda operantes, de forma que as mensagens enviadas retornaram acusando endereço eletrônico inválido.

Também infrutíferos foram os contatos telefônicos, pois os números retirados de *sites* institucionais não estavam operantes ou, no único caso em que foi possível descobrir um telefone correto, a secretária, já que o pesquisador não pode ser contatado diretamente, não deu retorno à solicitação sobre o empréstimo de um exemplar.

Como resultado foram recuperados 22 textos completos das teses e dissertações, dentre um total de 28 trabalhos selecionados para análise do texto integral. Os meios de recuperação dos trabalhos são mostrados na tabela 12:

Tabela 12: Distribuição dos estudos por meios de recuperação de textos completos

Meios de recuperação	Número de trabalhos recuperados
Pesquisa internet	08
Visitas diretas a bibliotecas	06
Alunos de pós-graduação	04
Trabalhos em posse da Orientadora	03
Serviço BVS	01
E-mail e telefonemas para pesquisadores	--
TOTAL	22

Seis dissertações não puderam ser recolhidas por diferentes motivos.

Duas delas, em duas instituições diferentes, não constavam do catálogo institucional e, portanto, eram consideradas inexistentes na biblioteca. Uma das bibliotecas era de universidade pública, com importante acervo, mas a busca direta na estante foi inviabilizada, ainda que tenhamos tentado achá-la pela aproximação do local onde deveria estar de acordo com os critérios de indexação da biblioteca. A busca também foi feita na secretaria do programa de pós-graduação, onde os alunos devem deixar exemplares de pesquisas arquivados, mas também lá não havia cópia da dissertação em questão.

A outra dissertação foi produzida em universidade privada, cujo acervo estava desindexado aguardando mudança de prédio. Os funcionários permitiram que procurássemos no acervo, ou seja, verificamos manualmente um a um os exemplares, mas não obtivemos sucesso.

Outro trabalho constava do catálogo, mas não estava no acervo da biblioteca. Realizamos busca na secretaria do programa, mas lá também a dissertação também não foi localizada.

Três trabalhos estavam em outros estados da federação, a saber: Duas dissertações em Santa Catarina e uma no Amazonas. O meio ideal de recuperação das mesmas é a comutação bibliográfica - COMUT, já que pela distância, não há possibilidade de acesso via empréstimo entre bibliotecas - EEB. Entretanto, o período de busca coincidiu com o de férias escolares, no qual a maioria das bibliotecas suspende os serviços de trocas entre as bibliotecas para inventariar o acervo e outros serviços internos. Foram tentadas outras vias, como contato com professores e alunos daqueles estados, mas foram infrutíferas.

Para o trabalho localizado no estado do Amazonas, tentamos ainda contatos com a biblioteca por via telefônica e por e-mail, sem qualquer resposta.

A análise dos trabalhos completos recuperados é descrita nas próximas seções.

7.2 Análise das teses e dissertações

A avaliação dos textos foi realizada por meio da criação de uma ficha de avaliação própria para esse fim, que teve como base as questões de pesquisa apresentadas neste relatório.

A ficha encontra-se no APÊNDICE C. Optou-se por anexar dois modelos preenchidos da ficha para permitir ao leitor perceber o que era destacado em cada um dos quesitos avaliados e também para que se pudesse perceber o método de redução de dados utilizado através do instrumento de coleta, em duas produções bastante distintas quanto aos determinantes de sua produção: data, referencial teórico, objetivos e métodos.

A ficha de avaliação foi dividida em três campos distintos: dados de identificação do trabalho; conjunto de referências utilizadas; métodos e resultados.

O quadro 8 sintetiza os campos componentes da ficha e seus itens, bem como a que se destinavam.

CAMPO	ITENS	OBJETIVOS
Dados de identificação do trabalho	Categoria; Ano; Grau; Autor; Instituição; Programa; Orientador; Banca; Título	Identificar os trabalhos a partir dos determinantes institucionais de sua produção
Conjunto de referências	Pressupostos Referencial teórico Principais autores	Identificar a base teórica que orientou o pesquisador a partir dos recortes que privilegiou dentro de um campo teórico, das referências explicitadas pelo próprio, e das fontes teóricas
Métodos e resultados	Tipo de estudo Objetivos do estudo Contextos investigados Sujeitos de pesquisa Método de coleta de dados Método de análise de dados Principais resultados	Cotejar as propostas do autor com o método utilizado, a partir dos resultados obtidos com o estudo

Quadro 8: Itens componentes da ficha de avaliação e seus objetivos

O conjunto de referências utilizado pelos pesquisadores permitiu-nos perceber quais contornos eles atribuíram à relação família-escola, como esses diferentes pesquisadores a caracterizaram partindo de suas leituras e chegando à importância que a ela endereçaram. Possibilitaram também perceber a posição que adotaram sobre a gênese tensionada da relação, e como congregaram os aportes da Psicologia e da Sociologia em seus estudos.

Os métodos e resultados produzidos pelos estudos possibilitam avaliar a construção do conhecimento sobre a relação em si mesma, buscando um diagnóstico de seu estabelecimento nos diferentes estudos, e identificando também as proposições que os pesquisadores fizeram a partir dos dados empíricos que construíram, segundo os contextos da relação que acessaram. Permitem, além disso, verificar se há práticas normalizadoras que se perpetuaram ao longo do tempo, ou se houve formas inéditas de relação da família com a escola.

Os campos da ficha de avaliação acima que nortearam a apresentação dos resultados das avaliações nesta seção são, então, o de conjunto de referências e o de métodos e resultados.

É importante ressaltar que as fichas de avaliação foram produzidas com base nas leituras dos textos completos buscando apreender a perspectiva do pesquisador-autor. Esse tipo de leitura é bastante difícil, tendo em vista os próprios contornos que o olhar da avaliadora possui sobre a relação família-escola.

Assim, buscou-se avaliar os textos entendendo-os como uma produção singular e particular sobre o tema da relação família-escola, e buscando constantemente compará-la a ela mesma, e não dentro da série histórica em que se situava.

Em virtude do pouco tempo disponível para realizar a análise de texto integral, a leitura era realizada concomitantemente ao preenchimento da ficha de avaliação, preservando-se, por vezes, citações diretas, o número da página onde se encontrava tal informação.

Essa sistemática apresentou o inconveniente de ir gradativamente gerando fichas cada vez mais extensas, mas isso foi mantido, buscando maior fidedignidade ao texto completo.

Prontas as fichas, os principais resultados foram obtidos através de sucessivas leituras das mesmas, buscando seus universais e variantes, a partir das questões de pesquisa estabelecidas e dos componentes da ficha de avaliação.

A presente tese descreve os resultados encontrados através da análise de 22 trabalhos, realizada conforme os critérios para a seleção e recuperação de textos completos já descritos.

O ANEXO C apresenta as referências completas das vinte e oito teses e dissertações componentes da categoria denominada como *Caracterização da relação família-escola*.

Nossa análise se realizou segundo dois grandes eixos: o teórico-metodológico, que engloba os aspectos gerais da produção, como os tipos de estudo encontrados, os sujeitos acessados, os contextos investigados, os procedimentos de análise e coleta de dados e a presença do referencial teórico explicativo adotado; o da produção do conhecimento da área, onde descreveremos os objetivos dos estudos e os resultados explicitados por eles, alinhando-os para revelar as contribuições trazidas.

7.2.1 Detalhamento teórico-metodológico

O quadro 9 sintetiza as informações das vinte e duas teses e dissertações avaliadas nesta seção.

ANO	INSTITUIÇÃO E NÍVEL	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	AUTOR (A)	TÍTULO	ORIENTAÇÃO
1988	UFRGS mestrado	Educação: psicologia educacional	Cristina Façanha Soares	Pais na escola: uma proposta a partir de suas necessidades e aspirações	Angela T. Souza Therrien
1995	PUCCAMP mestrado	Psicologia	Alicia Maria Strazzacappa Hernandez	A relação escola e família na opinião de seus agentes	Raquel Souza Lobo Guzzo
1995	PUCSP mestrado	Educação: supervisão e currículo	José Gilberto da Silva	A parceria ausente, a escola na perspectiva dos pais	Isabel Franchi Cappelletti
1996	UNICAMP doutorado	Educação: Psicologia educacional	Leila Jorge	Escola e família: um estudo da percepção de mães sobre seus filhos em início de escolarização	Alvaro Pacheco Duran
1998	USP mestrado	Psicologia	Leonardo de Perwin Fraiman	A importância da participação dos pais na educação escolar	José Fernando Bittencourt Lomônaco
2000	USP mestrado	Educação – área de concentração: Psicologia e educação	Lélia de Cássia Faleiros Oliveira	A escola e a família sob o olhar de seus agentes: um estudo das representações de pais e professores em uma escola cooperativa	Maria de Lourdes Ramos da Silva
2000	USP mestrado	Psicologia escolar e do desenvolvimento humano	Maria Neucilda Ribeiro	Análise das relações entre família e escola na cidade de Porto Velho/RO	José Fernando Bittencourt Lomônaco
2000	UNESP mestrado	Educação Escolar	Sarah de Oliveira Lollato	Família e escola: vivências e concepções de pais, professores e crianças de 1ª série do ensino fundamental	Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

ANO	INSTITUIÇÃO E NÍVEL	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	AUTOR (A)	TÍTULO	ORIENTADOR (A)
2001	UNESP doutorado	Educação Escolar	Fátima Aparecida Ferreira Inforsato	Interação da escola e da família: considerações a partir de uma abordagem ecológica	Maria Alice de Campos Rodrigues
2001	USF mestrado	Educação	Kiyoko Akiyama	Estudando a participação: pais e mães na escola	Moysés Kuhlmann Júnior
2001	UFMG mestrado	Educação	Raquel Bernardo dos Santos	A comunicação entre pais e educadores: Uma proximidade distante?	Maria Alice Nogueira
2002	PUC - RS mestrado	Psicologia Social e da Personalidade	Sandra Mara Telles Escame	Crenças e valores de pais e professores acerca do processo educativo formal do adolescente	Adriana Wagner
2003	UFSCAR mestrado	Educação	Renata de Cássia Cozer	A visão da escola sobre a interação com as famílias dos alunos: o cenário em primeiras séries do ensino fundamental	Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
2004	USP RP doutorado	Psicologia	Daniela de F. Ribeiro	Os bastidores da relação família-escola	Antonio dos Santos Andrade
2004	UFRGS mestrado	Educação	Viviane Klaus	A família na escola: uma aliança produtiva	Alfredo Veiga Neto
2005	UNB doutorado	Psicologia	Ana da Costa Polonia	As relações escola-família: o que diretores, professores, pais e alunos pensam?	Maria Auxiliadora da Silva Campos Dessen
2005	UNIFOR mestrado	Educação em saúde	Sâmia Silva Gomes	Relação família-escola: uma parceria educativa na promoção da saúde	Ana Maria Fontenelle Catrib
2006	UNOESTE mestrado	Educação	Ana Paula Jardim	Relação entre família e escola: uma proposta de ação no processo ensino-aprendizagem	Lucia Helena Tiosso Moretti
2006	PUC SP mestrado	Educação	Jussara Fernandes	A relação escola e família no ensino fundamental da rede privada na perspectiva do Coordenador Pedagógico	Maria Regina Maluf
2006	UFPR mestrado	Educação	Oralda Carlota Adur de Souza	As representações de educadores sobre a aprendizagem de alunos que recebem acompanhamento da família	Araci Asinelli da Luz
2006	UNESA mestrado	Educação	Rosana Rocha Gusmão da Silva Telles	Mudanças nas práticas educativas da família e suas relações com a escola	Maria Regina dos Santos Prata
2007	PUC SP mestrado	Educação: Psicologia da Educação	Maristela Ross de Castro Gasonato	O sentido das expectativas das famílias em relação à escola para a formação de seus filhos	Heloísa Szymanski

Quadro 9: Síntese descritiva das teses e dissertações analisadas em texto completo

As vinte e duas teses e dissertações analisadas foram produzidas em quinze diferentes instituições de pesquisa, sendo sete de caráter privado e oito públicas.

As pesquisas estão distribuídas em duas grandes áreas de estudos, representadas pelos programas onde foram realizadas: a educação, com dezesseis trabalhos e a psicologia com seis trabalhos.

Dentre os trabalhos produzidos em programas de educação, quatro tinham como área de concentração a psicologia da educação, dois a área de educação escolar, um a área de saúde, e outro a área de supervisão e currículo. Os demais oito trabalhos, em um total de dezesseis, foram defendidos em programas sem área de concentração.

Dos seis trabalhos realizados em programas de psicologia, um deles foi conduzido em um programa de psicologia escolar e do desenvolvimento humano e outro em um programa de psicologia social e da personalidade. Os demais trabalhos, em um total de quatro, foram defendidos em programas sem área de concentração.

A identificação do programa a que pertenciam as pesquisas foi recolhida do texto completo, em geral nos elementos pré-textuais; entretanto, vários trabalhos trazem apenas o nome do programa, sem identificar uma subárea ou área de concentração.

As pesquisas cobrem o período compreendido entre 1988 e 2007, com o maior número de produções, dezessete, aparecendo na primeira década do século XXI, entre os anos de 2000 e 2006.

Sobre os orientadores, temos que para vinte e dois trabalhos foram identificados vinte e um orientadores, havendo apenas um nome que se repetiu na orientação de duas diferentes dissertações oriundas de programas de psicologia da Universidade de São Paulo. Ambos os trabalhos referem-se aos dois últimos anos da década de 90.

7.2.1.1 Tipos de estudos encontrados

As análises das pesquisas objetivaram também identificar que tipo de estudo era utilizado para apreender a relação família-escola. Buscou-se preservar o que o próprio autor nomeava, e as expressões que utilizava para se referir ao tipo de estudo onde enquadrava sua própria pesquisa.

Foram encontradas as seguintes nomenclaturas para se referir ao tipo de estudo: qualitativo; estudo de caso; etnográfico; estudo teórico; estudo bibliográfico; estudo descritivo-quantitativo, estudo exploratório.

As pesquisas que não faziam menção ao tipo de estudo realizado foram classificadas por nós como *não explicitado*. Dois estudos apresentaram testes estatísticos para diferenciar amostras, sendo que um dos estudos referiu ser *descritivo-quantitativo*, realizando testes de hipóteses.

A distribuição dos estudos pelo tipo encontra-se na tabela 13:

Tabela 13: Distribuição dos tipos de estudos encontrados

TIPO DE ESTUDO	FREQÜÊNCIA	%
NÃO EXPLICITADO	07	32
QUALITATIVO	05	23
ESTUDO DE CASO	03	13,5
ETNOGRÁFICO	03	13,5
TEÓRICO/BIBLIOGRÁFICO	02	9
QUANTITATIVO-DESCRIPTIVO	01	4,5
EXPLORATÓRIO	01	4,5
TOTAL	22	100%

Embora tenhamos preservado as próprias descrições dos estudos no que concerne a sua tipologia, podemos afirmar que vinte e um dentre os vinte e dois estudos analisados se enquadram no tipo de pesquisa denominado qualitativo, segundo a definição de Bogdan e Biklen:

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa rico em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16)

Um dos estudos declarou explicitamente que visava testar hipóteses, e o fez através de métodos estatísticos, tendo sido classificado, portanto, como estudo descritivo-quantitativo, conforme sua própria descrição.

No outro estudo que se utilizou de testes estatísticos, estes foram utilizados para tentar diferenciar as relações família-escola nas diferentes séries de ensino investigadas para verificar o impacto da evolução da escolarização na relação, sem explicitar hipóteses. Esse estudo também não fez alusão a qual tipo pertenceria, tendo sido classificado como *não-explicitado*.

Sobre os termos encontrados que não se referiam especificamente a *qualitativo*, Lüdke e André (1986) explicaram que é comum serem encontrados variados termos para designar a pesquisa qualitativa, mas que os mesmos podem ser empregados como equivalentes, até mesmo indevidamente. As autoras afirmam que a abordagem etnográfica e o estudo de caso são formas da pesquisa qualitativa, dentre várias outras.

Não foi nosso objetivo classificar os estudos, mas apreender a classificação encontrada nos mesmos.

7.2.1.2 Sujeitos

Os sujeitos selecionados para os estudos apresentaram-se em diversas configurações, que iam desde um tipo só de sujeito, em que um grupo de pais foi a disposição mais comum, até um conjunto de sujeitos que incluía desde o corpo técnico-pedagógico – diretores, orientadores, supervisores, coordenadores e disciplinárias¹⁵ – até pais, professores, alunos e membros da comunidade.

Não encontramos estudos onde tivesse sido ouvido apenas um pai/mãe/responsável; geralmente esse tipo de sujeito foi ouvido a partir de uma definição de grupo, por série, por condição de entrada e permanência na escola, ou por uma categorização prévia da escola como participativos ou não.

A condição de entrada ou permanência na escola referia-se ao fato dos pais terem filhos que nunca freqüentaram a escola, em início do contato com a instituição escolar, ou pais que já tinham uma experiência de relação com a escola, tanto por terem filhos mais velhos, ou por terem sido eleitos através de filhos que estavam adiantados na escolarização.

¹⁵ Essa função apareceu no contexto de uma das escolas privadas da cidade de Contagem-MG, e foi descrita pelo pesquisador como sendo entendida pela própria escola como se situando entre uma assistente de aluno e uma auxiliar de ensino. Pensamos que se trata de uma figura próxima ao inspetor, talvez. Foi ouvida por ter grande contato com pais, professores, alunos e direção.

Os sujeitos eleitos para participar dos estudos foram predominantemente pais de alunos das diferentes escolas investigadas. Os pais foram acessados em dezesseis dos vinte e dois estudos analisados.

A maioria dos estudos entendia que os pais eram representantes da família, como mãe, pai, avós, ou responsáveis, mas a predominância em todos os estudos que acessaram os pais foi da representação de mães como respondentes dos instrumentos.

De um modo aproximativo, a participação de mães nos estudos alcançou cerca de 70% do conjunto do grupo de pais selecionados como sujeitos das diferentes pesquisas.

O segundo grupo de sujeitos mais acessado foi o de professores, presentes em treze dos vinte e dois estudos. Não encontramos pesquisas que tivessem somente os professores como sujeitos, mas eles foram ouvidos sempre compondo um dos grupos acessados, dentre outros.

O terceiro grupo de sujeitos mais acessado foi denominado por nós de equipe escolar, abordado em onze dos estudos. Esse grupo foi predominantemente representado pelos diretores, seguidos dos coordenadores pedagógicos. Um dos estudos elegeu supervisor e orientador como participantes, além dos outros grupos já mencionados, como pais e professores. Outro estudo acessou também gestores da rede de ensino, que eram representantes de um núcleo de integração entre escola e comunidade, aqui ainda mesclados a outros grupos de sujeitos.

Por último, encontramos cinco pesquisas que tinham alunos entre os sujeitos eleitos, sempre em conjunto com outros grupos.

Para melhor visualização dos sujeitos e de sua distribuição nas pesquisas foi organizada a tabela 14:

Tabela 14 – Distribuição dos estudos por tipos de sujeitos abordados

SUJEITOS	FREQUÊNCIA	%
Pais/Somente mães	05	23
Pais – professores – corpo técnico pedagógico ¹⁶ – alunos	06	27
Pais e professores	02	9
Professores – diretores – coordenadores	02	9
Professores e diretores	01	4,5
Pais e filhos (alunos)	01	4,5
Coordenadores pedagógicos	01	4,5
Professores-diretores-pais	01	4,5
Pais –alunos - professores	01	4,5
Estudos teóricos	02	9
Total	22	100%

Podemos pensar a distribuição dos sujeitos nos estudos, a partir de sua representação em relação aos dois contextos da temática em foco, quais sejam o contexto familiar e o contexto escolar. Nesse sentido podemos dividir os estudos em dois grandes grupos, que se encontram equitativamente distribuídos: dez pesquisas trabalharam com representantes de um dos contextos e dez estudos acessaram membros dos dois contextos, conforme a distribuição sintetizada na tabela 15:

Tabela 15: Distribuição das pesquisas por sujeitos e sua representação no contexto escolar e familiar

REPRESENTAÇÃO POR CONTEXTO	SUJEITOS	FREQUÊNCIA	%
Representante dos dois contextos + alunos/filhos	Pais/alunos/professores/Corpo técnico pedagógico	06	32%
	Pais/alunos/professores	01	
Representantes dos dois contextos	Pais/professores	02	13,6%
	Pais/professores/diretores	01	
Representantes de um único contexto	Pais	05	45,4%
	Professores/diretores/coordenadores	02	
	Professores/diretores	01	
	Pais/filhos	01	
	Coordenadores pedagógicos	01	
Teóricos	-----	02	9%
Total	09 grupos	22	100%

¹⁶ Nesse estrato a expressão *corpo técnico pedagógico* inclui um estudo com a disciplinária, e um com as supervisoras, além de coordenadores pedagógicos e diretores.

Podemos observar pela tabela acima que há certo equilíbrio no tipo de sujeitos de cujas narrativas foram extraídos os dados, pois tanto a família, quanto membros diversificados da escola estão representados no rol de sujeitos das pesquisas analisadas. Deve ser destacado mais uma vez que no grupo de pais as mães são os sujeitos respondentes mais frequentes em quase todos os estudos.

Pode-se perceber também que no grupo de estudos que acessou sujeitos de um só contexto, os elementos mais presentes foram os pais, em 06 das dez pesquisas.

7.2.1.3 Contextos investigados

Pela análise dos textos depreendemos que a maioria dos pesquisadores partiu de escolas públicas e privadas para a realização de suas pesquisas. Em dezoito estudos esse foi o contexto-base para se ter acesso ao conjunto de sujeitos escolhidos.

Com a classificação de contexto-base queremos dizer que a pesquisa foi feita a partir do contato e aceitação em participar de instituições escolares. Dentro das mesmas os pesquisadores selecionavam os sujeitos segundo seus objetivos e delineamentos. Muitas vezes o fato da escola pertencer a um bairro de periferia, ou de elites, era o motivo da seleção, sendo o universo a ser investigado composto por informantes dos quais se subsumia características por fazerem parte daquele dado contexto.

A tabela 16 exhibe a distribuição dos estudos por contextos de investigação, ressaltando que quatro pesquisas mesclaram escolas públicas e privadas como base.

Tabela 16: Distribuição dos estudos por contextos investigados

CONTEXTOS	FREQÜÊNCIAS	%
Escola pública	11	50%
Outros contextos	04	18%
Mistos (escola privada e escola pública)	04	18%
Escola privada	02	9%
Escola cooperativa	01	5%
Total	22	100%

Em quatro trabalhos os contextos não estavam sustentados em instituições escolares, o que identificamos na tabela como *outros contextos*. Dois deles eram estudos teóricos, como já

apontado anteriormente, na tabela 15. Um dos estudos fez sua abordagem através de uma universidade privada, selecionando professores que eram pais de crianças e adolescentes escolarizados, por meio do contato com a coordenação de cinco diferentes cursos de graduação oferecidos pela referida instituição. Essa seleção foi a opção da pesquisadora ao ter dificuldades de acesso às escolas diretamente. O outro estudo acessou diretamente famílias de classe média e seus filhos, sem explicitar como se deu esse acesso, mas deixando claro que o mesmo não havia sido feito através da escola, pois a autora considerava que essa instituição já havia sido trabalhada, conforme havia percebido na literatura.

Em 15 trabalhos o contexto-base do estudo estava situado em escolas públicas, perfazendo um total de 68% da produção analisada. Um total de quarenta e sete escolas públicas foi contatado pelos pesquisadores. Dentre esses trabalhos, 10 tiveram acesso a uma única escola pública como contexto. Os outros 05 trabalhos foram realizados a partir de contextos que abrangiam de 2 a 19 escolas públicas.

As escolas privadas constavam como base de 06 pesquisas. Dentre essas, somente duas dissertações tiveram como contexto exclusivo uma escola privada, enquanto os outros trabalhos acessaram também escolas públicas.

Um único trabalho teve como ambiente uma escola-cooperativa.

7.2.1.4 Procedimentos de coleta de dados

Os procedimentos de coleta de dados, compatíveis com os sujeitos e contextos investigativos abordados nos estudos, envolveram instrumentos que permitiam coligar as falas, opiniões, percepções, concepções e representações dos participantes.

Os procedimentos de coleta de dados foram descritos, na maioria dos trabalhos, a partir do instrumento de coleta utilizado pelos pesquisadores. Assim, os diferentes procedimentos, que eram bastante singulares na abordagem da coleta de dados, são aqui descritos com base na utilização dos instrumentos que geraram os dados de pesquisa, e não na descrição completa de como o pesquisador utilizou o instrumento, ou seja, a descrição envolve toda a abordagem ao campo de estudo até que os sujeitos fossem levados à participação. A utilização dos instrumentos é sumarizada na Tabela 17.

Tabela 17: Instrumentos utilizados nas pesquisas e sua distribuição

INSTRUMENTO	FREQÜÊNCIA	%
Entrevistas	08	36%
Múltiplos procedimentos	08	36%
Questionário	04	18%
Análise documental	01	5%
Pesquisa bibliográfica	01	5%
TOTAL	22	100%

O principal instrumento empregado pelos pesquisadores foi a entrevista. Ela apareceu em oito trabalhos como o único instrumento utilizado para coletar dados, e esteve presente em outras oito pesquisas como um dos instrumentos, dentre uma série de outros, participando assim em um total de 72% dos trabalhos.

Em oito trabalhos foram utilizados múltiplos instrumentos para a coleta. As pesquisas que adotaram essa opção tinham a série de instrumentos representada por: entrevistas, questionários, observação (por roteiro ou participante), grupo focal, análise documental e listas para assinalar. Nota-se nesses trabalhos que a entrevista apareceu sempre, mesmo associada a outros instrumentos

Quatro dentre os vinte e dois relatórios se utilizaram apenas de questionários.

Os dois trabalhos restantes apresentaram coletas baseadas em análise documental e pesquisa bibliográfica.

Os instrumentos de coleta apresentados nos trabalhos são compatíveis com a abordagem qualitativa de pesquisa, encontrada na quase totalidade dos trabalhos conforme assinalado antes, segundo manuais de metodologia utilizados na pesquisa educacional, como o de Lüdke e André (1986), o de Bogdan e Biklen (1994) e o de Laville e Dionne (1999).

Deve ser destacado um instrumento pela sua característica única no rol de trabalhos analisados, foi o instrumento denominado *lista para assinalar*, utilizado por um dos pesquisadores. Esse instrumento foi associado a outros e apareceu em um dos estudos que apresentou o maior número de instrumentos, ou seja, quatro. Esse estudo em particular gerou dez instrumentos de coleta de dados, pois cada tipo de instrumento apresentava mais de uma forma, conforme o grupo de sujeitos a ser acessado, pais, professores, alunos ou gestores.

As listas para assinalar estão incluídas como uma das técnicas utilizadas nos métodos de amostragem das estratégias observacionais de pesquisa. O instrumento está vinculado a uma lista de comportamentos-alvo previamente elaborada, exigindo do observador que assinale a ocorrência dos mesmos. É uma técnica que indica a presença ou ausência de um

dado comportamento, sem permitir maiores descrições e caracterizações desse comportamento. (DESSEN; BORGES, 1998)

7.2.1.5 – Procedimentos de análise dos dados

Os métodos de análise dos dados coletados são apresentados nos trabalhos através de descrições sucintas, que em sua maioria se restringem a nomear o procedimento adotado.

Percebemos que os pesquisadores configuram os resultados de forma a deixar implícito o método utilizado a partir da própria interpretação dos dados, na configuração do texto produzido para demonstrar os resultados. Nesta seção descreveremos a nomenclatura utilizada pelos pesquisadores, buscando compreender através da literatura sobre metodologia, suas opções. A tabela 18 resume os procedimentos de análises empregados.

Tabela 18: Distribuição dos estudos por procedimentos de análise dos dados

PROCEDIMENTOS	FREQÜÊNCIAS	%
Estabelecimento de categorias temáticas	19	86
Não explicitado	02	9
Análise descritiva e teste de hipóteses	01	5
Total	22	100%

O material de pesquisa gerado através de abordagens qualitativas de estudo é geralmente analisado a partir da construção de conjuntos de categorias descritivas. Os pesquisadores fazem leituras sucessivas do material visando delimitar o mesmo em seus elementos componentes, criando diferentes formas de codificação para agrupá-los (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

As descrições narrativas geradas como material e que, “em geral, resultam de transcrições de entrevistas não estruturadas ou semi-estruturadas e das anotações provenientes de observações livres ou assistemáticas” são a base dos estudos analisados aqui em texto completo. (MOURA; FERREIRA; PAINE, 1998, p.89)

Os autores das pesquisas analisadas, em sua maioria, aderiram aos procedimentos descritos acima.

Duas pesquisas não nomearam explicitamente seus procedimentos de análise, mas geraram como resultados textos compostos por dados agrupados apresentados conjuntamente

com interpretações. Essas interpretações eram de duas naturezas distintas: ou atreladas ao referencial teórico ou independentes do mesmo, neste caso buscando ressaltar as tendências do próprio dado. Esses autores deixavam implícito o método de análise ao gerar textos onde ressaltavam diferentes aspectos da relação a partir da literatura utilizada.

O único estudo que se utilizou de teste de significância para comparar amostras, realizando testes de hipóteses, necessitou antes criar uma análise descritiva dos dados, baseada nas frequências das respostas. Tais frequências eram cotejadas interpretativamente com achados da literatura utilizada, o que compôs uma análise qualitativa prévia à análise quantitativa propriamente.

Cinco estudos fizeram suas análises a partir de métodos oriundos de outros pesquisadores que estabeleceram procedimentos sistemáticos reaplicados pelos autores das teses e dissertações sobre a relação família-escola. Esses procedimentos foram assim nomeados: análise de conteúdo segundo L. Bardin, em três trabalhos distintos; análise hermenêutica por constelações de significados segundo H. Szymanski e análise do discurso segundo M. Guirado.

As demais pesquisas, no total de quatorze trabalhos, concentraram-se no procedimento que visava o estabelecimento de categorias temáticas a partir dos dados narrativos obtidos através dos instrumentos. Essas teses e dissertações não se utilizaram de métodos já disponíveis na literatura, mas foram criadas a partir da imersão do pesquisador no material coletado. Em geral foram estabelecidas categorias deduzidas da massa total de dados, que posteriormente foram trabalhadas interpretativamente como já mencionamos acima: ou a partir de um referencial, ou independentemente.

Assim, dos quatorze trabalhos analisados, onze deles estabeleceram categorias a partir do material coletado, e três deles se utilizaram de uma categorização apriorística. Estes últimos referiram como procedimentos os seguintes tipos de análise: leitura do material a partir do conceito de *governamentalidade* de M. Foucault; análises por categorias pré-estabelecidas a partir da literatura; critérios da bibliografia analisada (para o estudo cujo tipo era de pesquisa bibliográfica).

A quase totalidade dos estudos gerou resultados a partir de métodos de análise que se alinham a prescrições de manuais de metodologia.

Segundo Moura, Ferreira e Paine (1998, p.91), a categorização dos materiais brutos produzidos pelos métodos de coleta, no processo de redução dos dados, pode advir do referencial teórico adotado, pode ser indutivamente gerada na fase de análise, e também pode ser fornecida pelos próprios participantes dos estudos.

Pode-se também dividir os métodos de categorização dos materiais brutos em modelo de grade fechada, modelo de grade aberta e modelo misto. O primeiro refere-se a indicadores pré-estabelecidos pelo pesquisador, com base na fundamentação teórica utilizada, para classificar os elementos do conteúdo de maneira dedutiva; o segundo modelo refere-se às sucessivas leituras do material, de onde serão extraídas categorias rudimentares, que vão sendo aos poucos refinadas e configuram o sistema final de categorias, através de um processo indutivo. O modelo misto agrega tanto indicadores pré-definidos, quanto a busca por categorias no material bruto. (LAVILLE; DIONNE, 1999)

7.2.1.6 – A Psicologia e a Sociologia como vertentes explicativas da relação família-escola nos estudos analisados

As teses e dissertações analisadas partiram de determinados pressupostos teóricos para entender o campo temático que é objeto de suas pesquisas, a relação família-escola.

Nesta seção tentaremos demonstrar qual o conjunto de pressupostos escolhidos e trabalhados pela produção aqui analisada, procurando perceber como foram apropriadas as vertentes explicativas de dois campos de conhecimento distintos: a Psicologia e a Sociologia.

O estabelecimento dessa meta será possível a partir do referencial adotado, dos pressupostos destacados daquele referencial e das fontes teóricas utilizadas nos estudos. Faremos uma análise do conjunto de trabalhos, sem tomá-los em separado

Esclarecemos que os trabalhos analisados nem sempre trazem explicitamente o referencial adotado, mas procedem indicando as fontes e as idéias extraídas das mesmas, base na qual nos apoiamos para realizar uma abordagem panorâmica geral.

A forma de apresentação dos referenciais adotados consistirá da apresentação de um texto-índice sucinto, reduzido do referencial teórico apresentado nos trabalhos. Cada texto foi produzido a partir da leitura direta das pesquisas, tentando localizar os pressupostos advindos das teorias adotadas, ou do entendimento do pesquisador, que guiavam a realização da pesquisa e também permitiam perceber como cada pesquisador pensava a relação família-escola.

Tomamos o cuidado de apresentar os textos-índices em formato de letra itálico, pois julgamos que eles expressam a idéia do autor da tese ou dissertação. Embora a síntese tenha

sido realizada por nós, os textos expressam um conjunto de idéias reduzidas de dezenas de autores, através das fontes utilizadas pelos pesquisadores e da configuração de seus textos.

Em seguida cada texto-índice foi classificado em função de seu embasamento em teorias sociológicas ou psicológicas.

Cabe destacar que os estudos que apresentaram embasamento no referencial sociológico serão aqui denominados de *histórico-sociológicos*, haja vista que se utilizavam também de estudos históricos que se associavam às pesquisas sociológicas para compor seu quadro de referências.

Cada texto-índice está numerado e também trás o nome do autor do estudo. A numeração permitirá ao leitor cotejar os textos-índices com os objetivos de estudo, e com os resultados dos mesmos, através do Quadro 13, página 152, e da seção 7.2.2- *A produção de conhecimento: objetivos e resultados das teses e dissertações*.

Encontramos nas teses e dissertações explanações teóricas embasadas no referencial explicativo da sociologia e da história. Essa adoção tem como cerne a preocupação com a classe social ou com a camada social a qual pertencem as famílias que se relacionam com a escola. Além disso, focalizam a conformação histórica das funções da família e da escola, de como essas duas instituições atingiram suas atuais configurações. Os estudos nos quais se embasaram os textos-índice que serão aqui apresentados estão calcados, em geral, na sociologia da educação que produz microdados apreendidos de percursos singulares de um grupo de famílias e de sua relação com a escola, e na história da infância a partir de sua educação na família e na escola.

As fontes teóricas mais comumente encontradas nessas teses e dissertações das quais extraímos os textos-índices abaixo são os seguintes autores:

Autores da Sociologia: P.L.Berger e T. Luckmann; B. Lahire; P. Perrenoud; N. Zago; G. Romanelli; M. A. Nogueira; M. J. B. Viana; M. E. P. Carvalho.

Autores da História: P. Ariès; M. Foucault; J. Freire Costa¹⁷.

Serão mostrados 14 textos-índice, dentre 22 pesquisas analisadas, que expressam a abordagem teórica adotada pelo pesquisador e que compõem o conjunto de trabalhos do referencial histórico-sociológico:

¹⁷ Michel Foucault é apresentado por Japiassu e Marcondes (1996) como um epistemólogo que formulou um método original para a história das idéias, que seria a chamada análise arqueológica, um tipo de análise do discurso. Optamos por situar o uso dos trabalhos de Foucault no campo da história, pois são as informações relativas aos hábitos e costumes dos períodos históricos analisados por Foucault em sua obra, aqueles mais utilizados pelas teses e dissertações pesquisadas por nós.

Nº 1:

A família e a escola não perceberam a importância de se relacionarem bem para o desenvolvimento da criança. Buscam apontar culpados mutuamente. Família deve participar do cotidiano da escola efetivamente e não em momentos pontuais. A escola tem multiplicidade de funções, não somente transmissão de conhecimento. (JARDIM, 2006)

Nº 2:

O desconhecimento sobre o necessário envolvimento entre a família e a escola acaba por excluir os pais e delegar à escola o poder de tomar decisões sem a participação dos pais. Família deve ser alimentada no sentido de ter espaços garantidos de participação. Um dos elementos de grande importância na escola e na família é a afetividade. As relações afetivas naturais da família devem ser estendidas ao contexto escolar. (SOUZA, 2006)

Nº 3:

Quando a relação família-escola ocorre positivamente promove a saúde de todos os sujeitos envolvidos. A relação família-escola é distante, a família contribui para isso por falta de tempo e por delegar à escola suas funções de educar. A escola contribui para o distanciamento por privilegiar a formação cognitiva em detrimento da formação sócio-afetiva. (GOMES, 2005)

Nº 7:

Família e escola são formas de inserção do estado no âmbito privado. As funções de pai e mãe são dadas a partir de preceitos higiênicos. Os especialistas se imiscuíram na vida familiar com receitas de bem viver, através dos educadores e de outros especialistas. Os avanços tecnológicos, a TV, e até a reprodução assistida contribuem para reorganizar a família. As tarefas escolares tradicionais de ensinar a ler e escrever já não bastam, visto que os pais pelo intenso ritmo de trabalho estão deixando a socialização primária (transmissão de um ethos) para a escola, que não está preparada para isso. (TELLES, 2006)

Nº 8:

O desenvolvimento da escola contribui para a construção de certa visão de infância. Existe ainda um modelo de família que é imposto como o correto, causando vários tipos de conflitos, uma vez que a impossibilidade de realizá-lo gera culpa e incapacidade. Esse modelo é utilizado para justificar o fracasso escolar. A educação formal ocupa um lugar central na vida da família contemporânea. A relação escola e família popular é permeada pelo julgamento das práticas familiares pela escola, a partir de sua função normalizadora da ordem social. A mobilização familiar para a escola, ao contrário do que se acredita no senso comum, não é um fator indispensável à escolarização das crianças, a ponto de ser exigido compulsoriamente. Para as famílias populares isso pode até gerar constrangimentos. (RIBEIRO, 2004)

Nº 12:

O ponto de partida para que a escola possa desenvolver sua ação educativa é conhecer a realidade imediata onde está aquele a quem se destina, ampliando essa compreensão para outras esferas administrativas. A articulação escola – comunidade tem o propósito de eliminar o efeito de vitrine da escola: visão que atrai e encanta, mas que não pode ser tocada e modificada. A participação coletiva possibilita uma riqueza de contribuições às propostas

apresentadas e implica na garantia de espaços para a realização do que foi proposto. (SILVA, 1995)

Nº 13:

Educação deve ocorrer de forma integradora, envolvendo a participação do educando, dos educadores (pais e professores) e da comunidade. A escola porta em seu interior expressão da luta de classes, pois a escola pública está destinada às classes populares e a escola privada para as classes altas. Os movimentos eclesiais de base, os centros populares de cultura e o método Paulo Freire são exemplos de educação comunitária. (SOARES, 1988)

Nº 14:

As relações família-escola estão perpassadas pelo tipo de olhar que a escola endereça à família. Esse crivo da família pela escola se dá conforme a situação de pertencimento da família a uma dada classe social. (FERNANDES, 2006)

Nº 16:

É necessária a participação dos pais na construção do projeto pedagógico da escola. A escola deve valorizar a família, rompendo com a visão negativa que tem sobre ela. Os professores devem ser preparados de modo a assumir um papel reflexivo, desenvolverem competências e práticas de trabalho com a família. (KLAUS, 2004)

Nº 17:

É preciso que a escola alargue seus muros, abra espaço para a comunidade, desenvolvendo a formação integral dos alunos, ajudando os pais a participarem na construção da proposta pedagógica da escola. Deve fazer reuniões formativas, deve fazer formação humana tanto dos responsáveis quanto da equipe. Pais valorizam o que os filhos fazem na escola. Escola deve valorizar família, romper com a visão negativa sobre a família. Deve-se preparar professor, com perfil reflexivo, competências e prático. Ninguém melhor do que a família para ajudar os professores a compreenderem a vida de seus filhos. Educadores não devem repetir os erros do passado. O professor não percebe a importância que pode assumir na vida de seus alunos. (COZER, 2003)

Nº 18:

A democracia com efetiva participação da comunidade escolar é um dos caminhos mais seguros para a reconstrução da escola pública de qualidade. A gestão da escola passa também pela participação dos pais, o que pode resolver os problemas da escola, não bastando as medidas impostas de cima. Persiste grande barreira entre a escola pública e a escola de elite. A participação dos pais na escola pública ainda é vista de maneira negativa, paternalista e tuteladora. (AKIYAMA, 2001)

Nº 19:

As classes médias são aquelas que mais se mobilizam para a escolarização dos filhos, tendo a escola valorizado o modelo de participação das classes médias. A escola expande sua área de atuação oferecendo educação sobre alcoolismo, drogas, sexo, constituição familiar, separação conjugal, doenças e desemprego. Isso implica que a idéia passada é que o desenvolvimento da criança depende do estilo de vida familiar. (SANTOS, 2001)

Nº 20:

Ao longo da história houve transferência do papel de educar da família para a escola. A pequena participação dos pais nas atividades da escola leva a desencontros decorrentes da falta de diálogo das duas instituições. As famílias de classes populares realizam total transferência da responsabilidade de educar à escola, aceitando passivamente qualquer diagnóstico realizado pela instituição escolar. A educação integral da criança, incluindo o saber sistematizado, necessita do envolvimento dos pais. (RIBEIRO, 2000)

Nº 21:

Existe uma falta de comunicação entre as famílias dos alunos e a escola, representada pelos professores. As escolas têm grande responsabilidade pela falta de envolvimento dos pais no processo educacional de seus filhos, normalmente idealizam um modelo considerado mais adequado pela sociedade e desconsideram organizações familiares diferentes do padrão. Os pais não têm a orientação e informação suficientes para participar ativamente e positivamente na trajetória escolar dos filhos, a escola deve oferecer esse suporte além de criar formas de intensificar as relações com a família. (FRAIMAN, 1997)

Os textos-índice acima exibidos portam algumas características específicas da adoção do referencial histórico-sociológico, que serão resumidas no quadro 10:

FOCOS PRINCIPAIS	FOCOS SECUNDÁRIOS	ESTUDOS
Participação da família na escola	Adoção de estilos familiares de cuidados com as crianças Aprimoramento de aspectos educacionais Reconstrução da qualidade da educação pública	02 (SOUZA, 2006) 12(SILVA, 1995) e 17(COZER, 2003) 18(AKIYAMA, 2001)
Funções sociais da família e da escola	Aumento de funções da escola Transferência de funções da família para a escola Pareamento de funções	01(JARDIM, 2006) e 21(FRAIMAN, 1997) 03(GOMES, 2005), 07(TELLES, 2006) e 20(RIBEIRO, 2000) 16(KLAUS, 2004)
Diferentes segmentos ou classes sociais em relação com a escola	Luta de classes Valorização/Julgamento dos modos de envolvimento dos pais segundo sua classe/segmento social	13(SOARES, 1988) 08(RIBEIRO, 2004), 14(FERNANDES, 2006) e 19(SANTOS, 2001)

Quadro 10: Principais focos do referencial teórico histórico-sociológico

Os textos 02, 12, 17 e 18 têm como fulcro de sua preocupação as questões da qualidade da participação da família na escola. Percebe-se nessas sínteses que há assunção do pressuposto de que deve-se criar condições e garantias de participação da família no interior da escola.

Os pesquisadores partem para caracterizar a relação família-escola a partir da perspectiva da participação, e a mesma deve levar à adoção de características da família como a afetividade (texto 02), ao aprimoramento de aspectos educacionais propriamente, como a ação educativa (texto 12) e o projeto pedagógico (texto 17), e o melhoramento da qualidade da escola pública através de sua reconstrução (texto 18).

Esses estudos, expressos pelos textos-índice 02, 12, 17 e 18, adotam referencial que embute questões trazidas pelas tendências mais recentes apontadas pelas agências internacionais propositoras de políticas de educação, e pela respectiva adoção dessas políticas em âmbito nacional.

Os documentos internacionais e nacionais expressam indicativos da necessidade de se configurar a participação das famílias na escola, pela impossibilidade dos diferentes níveis da atuação pública assumirem todas as tarefas da meta de educação para todos, pela exigência do entendimento que a educação é uma empreitada de toda a sociedade, e pela noção de que o desempenho do alunado está diretamente relacionado à presença dos pais na escola. (KLEIN, 2005; BRASIL, 1996; TORRES, 1995; UNESCO, 1990).

Os textos 01, 03, 07, 16, 20 e 21 têm seu referencial diretamente associado à delimitação das funções sociais das instituições familiares e escolares e aos diferentes direcionamentos que a interseção das funções assume, com a respectiva consequência para a relação.

Dois estudos (textos 01 e 21) apontam as questões sobre as funções familiares e escolares na educação das crianças/jovens a partir de uma tendência de aumento e multiplicidade de funções da escola especificamente, com a constatação de que a função de transmissão de conhecimento já não basta e de que é função escolar promover o envolvimento dos pais.

Os textos 07 e 20 abordam a questão das funções escolares e familiares enfatizando a transferência de responsabilidades da família para a escola especificamente, no que tange à socialização primária, e ressaltando a impossibilidade da instituição escolar em assumir essa gama de funções.

O texto 16 indica um pareamento de funções em ambas as instituições. Esse pareamento se dá na direção do disciplinamento e da regulação dos indivíduos na sociedade, sendo essa direção função tanto da família, quanto da escola.

O texto 03 pressupõe uma tendência híbrida nas direções apontadas pelos textos 01 e 21 e pelos textos 07 e 20. Ou seja, ressalta tanto a delegação de funções familiares à escola, quanto a inabilidade da escola em expandir suas funções para além da transmissão de conteúdos.

Os estudos que trazem referencial teórico que enfatizam a função social da família e da escola compõem um quadro de discussões sobre a relação entre as duas instituições que ressalta o processo educativo como um processo social que acontece no binômio continuidade-descontinuidade. Questionam-se quais os aspectos dessa relação que serão alvo de um continuísmo entre a família e a escola e quais aspectos portam em si a necessidade de uma descontinuidade de funções, a partir das novas configurações sociais contemporâneas. (GOMES, 1993)

Estão envolvidos no binômio continuidade-descontinuidade fatores como a oposição entre educação formal e informal, socialização primária e socialização secundária e processos educativos sistemáticos e assistemáticos, e as pesquisas visam levantar as características dessas oposições visando conciliar os dois momentos educativos, tanto o escolar quanto o familiar. (GOMES, 1993)

Os textos 08, 13, 14 e 19 têm seus principais pressupostos ligados aos efeitos da relação família-escola trazidos pelo pertencimento a uma dada classe ou segmento social.

Os textos 08, 14 e 19 abordam os efeitos do pertencimento de classe pela via do julgamento da escola a esse pertencimento e seus estilos de vida, decorrendo daí o afastamento da escola e da família. Os textos 08 e 14 revelam que há um julgamento negativo das classes/segmentos populares, e o texto 19 revela uma valorização do modelo de envolvimento das classes médias.

Os autores desse estudos, cujo referencial foi indicado pelo textos-índice 08, 14 e 19, estão discutindo questões que se alinham aos estudos de Vianna (2005) e Nogueira (2003), que apontam para um conjunto de metas dos estudos sociológicos que enfoca os percursos da escolarização a partir das práticas socializadoras das famílias. As famílias se utilizam de recursos e estratégias de escolarização de seus filhos que nem sempre redundam em um único efeito, benéfico ou maléfico, mas para a interdependência dessas práticas com outros fatores. Há também as diversas formas assumidas por essas estratégias, mas sem que elas levem à

significação de um abandono dos filhos, ainda que permitam falar de uma ausência de atitude pedagógica específica por parte dos pais. (VIANNA, 2005; NOGUEIRA, 2003).

O texto 13 relaciona diretamente a existência de diferentes modelos de escola, públicas e privadas, à própria expressão da luta de classes. Conforme afirma Nogueira (1998) os estudos sociológicos deslocaram-se das informações em nível macro, que tomavam uma dada classe como base para estudos estatísticos de correlação das diversas características de classe, com o nível de escolarização dos filhos para os aspectos microssociológicos a partir da década de 80. O estudo de nº 13, de Soares, foi realizado em fins da década de 80 e nos parece ainda com uma perspectiva ligada a aspectos gerais de uma dada classe e não sobre estratégias familiares específicas, devido à sua datação.

Passaremos agora para a explicitação das características dos estudos que adotaram o referencial da Psicologia.

Por meio dos textos-índice que expressam a adoção do referencial da Psicologia, as teses e dissertações que serão apresentadas a seguir revelam abordagens centradas nos seguintes itens: aprendizagem ou internalização de modelos advindos das pessoas significativas presentes na família e na escola; inter-influência dos contextos escolares e familiares no desenvolvimento da criança; sistemas de crenças e valores; produção de saberes pela institucionalização e sua adoção pelos indivíduos.

As fontes teóricas mais comumente encontradas nas teses e dissertações que adotaram o referencial da Psicologia são as seguintes: U. Bronfenbrenner; S. Minuchin J. A. G. Albuquerque; H. Szymanski; A. Wagner; M. Guirado; J. G. Aquino.

São apresentados os oito textos-índice que explicitam o referencial da Psicologia:

Nº 04:

O nível de desenvolvimento escolar alcançado pela criança não se relaciona somente ao contexto da escola, mas a todos os ambientes diretamente ou indiretamente vivenciados por ela, com especial relevância às experiências da criança no contexto familiar. (INFORSATO, 2001)

Nº 05:

O auto-conceito tem papel nuclear na formação da personalidade. Há uma rede de julgamentos entre professores e alunos, e este tipo de interação entre a criança e a escola proporciona mais do que aprendizagem acadêmica, mas também aprendizagem da conduta social e da conduta em relação a si mesmo. Sendo a unidade familiar um subsistema do sistema social, decorre disso a influência que as mães sofrem da escola na avaliação que fazem de seus próprios filhos. (JORGE, 1996)

Nº 06:

Os diversos estudos produzidos sobre a relação família-escola, através das teorias psicológicas e sociológicas centraram-se no sucesso e no insucesso escolar, e acabam por culpabilizar e responsabilizar ora uns ora outros, dentre os membros da relação. Trabalho, classe, e sociedade são internalizados quando a criança internaliza os papéis e atitudes dos outros significativos, pessoas que participam de sua vida ativamente. (GASONATO, 2007)

Nº 09:

Considerando-se a função formadora da família e da escola e com base na concepção de desenvolvimento de um indivíduo como determinado pela relação entre o organismo e o ambiente circundante, percebe-se o valor do espaço escolar e familiar como potencialmente favorecedores da formação do indivíduo. Inclusive nas atitudes que endereçam a um determinado objeto social ou situação, tornando-se a questão do sistema de crenças e valores da família e da escola foco de grande importância. (ESCAMÉ, 2002)

Nº 10:

Considera-se a multiplicidade de influências que atingem os indivíduos durante seu curso de vida. Essas influências tem sentido bidirecional, pois os ambientes também são afetados pelos indivíduos. O desenvolvimento humano é afetado tanto por contextos e realidades não presentes no nível imediato, quanto por alterações histórico-sociais ao longo da trajetória de vida. Família e escola são ambientes diferenciados, mas complementares no processo de escolarização das crianças. (LOLLATO, 2000)

Nº 11:

A educação tem dimensões superpostas: informação, conhecimento e moralidade. À escola cabe o conhecimento e à família a moralidade, mesmo que as duas executem tarefas uma da outra, em algum aspecto. Escola e família são diferentes. Quando há superposição ocorre despoticização institucional do contexto escolar, hibridização institucional da escola e patologização do cotidiano escolar, pela tentativa da escola em dar conta de outras funções, com as da família. (OLIVEIRA, 2000)

Nº 15:

Escola e família são contextos de desenvolvimento que se influenciam mutuamente e trazem conseqüências para o padrão de desenvolvimento dos alunos. A estrutura familiar tem forte influência sobre a permanência dos alunos na escola, evitando ou intensificando a evasão e a repetência escolar. É necessário levar em consideração os subsistemas que compõem os dois contextos, o familiar e o escolar. Família é a principal responsável pelas trajetórias do desenvolvimento dos indivíduos. Família também é responsável por incorporar as transformações sociais e intergeracionais ocorridas ao longo do tempo. A escola é responsável por propiciar recursos psicológicos para evolução intelectual, social e cultural do homem, cabendo-lhe as disciplinas científicas, mas também as noções de política e busca da cidadania. O não aproveitamento das potencialidades do ambiente familiar pela escola e o não investimento da família no ambiente escolar dos filhos é fator de risco para o desenvolvimento da criança. É imprescindível identificar os padrões interacionais e os diferentes tipos de envolvimento da escola com a família para que possamos encontrar formas mais eficazes na promoção desta relação. (POLONIA, 2005)

Nº 22:

Desenvolvimento não acontece no vácuo, mas está inserido em contextos ambientais particulares, e se expressa através do comportamento. Ambientes coexistem e se relacionam entre si, exercendo diferentes níveis de influência. Os ambientes possuem potenciais desenvolvimentais, onde atuam pessoas que interagem com as crianças. Devem-se observar os contextos imediatos de vida e ir além deles, verificando a qualidade da relação entre os diversos contextos. Ambiente familiar colabora com a socialização da criança através das estruturas de seu relacionamento interno. A família exerce influência sobre as atividades escolares e o desempenho acadêmico, mas nem todo problema acadêmico tem origem na família, deve-se considerar também as características do microssistema 'escola', pois os problemas de aprendizagem podem estar relacionados a interação da criança nesse contexto específico. Deve-se ter em mente que a colaboração entre a família e a escola não se restringe a áreas acadêmicas e/ou de comportamento, mas a totalidade da criança, incluindo o aspecto social e situações específicas da escola como tarefa de casa, regras disciplinares, violência, etc. E principalmente deve ser uma busca de atividade preventiva e não de resolução de problemas. (HERNANDEZ, 1995)

Os textos-índice acima exibidos portam algumas características específicas da adoção do referencial psicológico, que serão resumidas no quadro 11:

FOCO PRINCIPAL	FOCO SECUNDÁRIO	ESTUDOS
Contextos	Relevância da família	04(INFORSATO, 2001)
	Complementaridade	10(LOLLATO, 2000) e 22(HERNÁNDEZ, 1995)
	Padrões interacionais	15(POLONIA, 2005)
Internalização de modelos	Mudança de avaliação das mães	05(JORGE, 1996)
	Pessoas significativas para as crianças	06(GASONATO, 2006)
Funções da família e da escola	Crenças e valores	09(ESCAME, 2002)
	Efeitos institucionais negativos	11(OLIVEIRA, 2000)

Quadro 11: Principais focos do referencial teórico psicológico

Os textos de números 04, 10, 15 e 22 têm seu foco voltado para a caracterização da família e da escola como contextos de desenvolvimento das crianças, onde ocorrem diversas interações, inter-relações e influências do ambiente sobre os indivíduos e vice-versa.

O estudo representado pelo texto 04 enfatiza a relevância do contexto familiar no desenvolvimento infantil. Os textos 10 e 22 focalizam a interação entre os contextos familiar e escolar, atribuindo uma natureza complementar para o bom desenvolvimento humano. Por sua

vez, o texto 15 representa um estudo que enfoca os padrões interacionais estabelecidos entre os dois contextos.

Os textos-índice que representam as teses e dissertações de números 04, 10, 15 e 22 se alinham com a teoria bioecológica, e com as perspectivas sistêmicas dos estudos sobre o desenvolvimento humano. Essa abordagem está preocupada com as interseções entre os diversos contextos que influenciam os seres humanos, e que representam os ambientes onde ocorre a estruturação da subjetividade, além das diversas transições expressadas pelos momentos críticos do desenvolvimento, como a passagem da família à escola, e os desafios inerentes as mesmas, que geram variadas mudanças na vida das pessoas. (POLONIA; DESSEN, SILVA, 2005; SIGOLO; LOLLATO, 2001)

As pesquisas representadas pelos textos-índice de número 05 e 06 revelam interesse teórico voltado aos processos de internalização de modelos advindos do ambiente social por onde a criança transita. O estudo 05 enfoca a percepção das mães sobre o desenvolvimento infantil a partir da entrada na escola, pela perspectiva da aprendizagem ocorrida no ambiente escolar como geradora de mudanças, para além dos aspectos acadêmicos. Já o texto-índice 06 representa um estudo dos papéis de pessoas significativas na vida da criança, pessoas presentes tanto no ambiente escolar, quanto no familiar.

Os textos-índice 09 e 11 representam estudos preocupados com as funções da família e da escola. No texto 09 o foco central está nas crenças desenvolvidas por representantes da família e da escola sobre a educação e sobre as funções de cada instituição. O estudo representado pelo texto 11 enfatiza os efeitos institucionais negativos que aparecem no interior da escola quando há superposição de funções da família e da escola.

Escame (2002), como demonstra o texto-índice 9, parece entender o sistema de crenças e valores dos pais e professores na perspectiva de que os mesmos formam esse sistema a partir de sua interação com o meio sócio-cultural e é necessário investigar aquilo que Bem e Wagner (2006) indicam ser a tarefa de muitas pesquisas, ou seja, a definição das diversas variáveis que estariam envolvidas na construção desses sistemas de valores e crenças. Isso se faz necessário, pois o sistema de valores e crenças está relacionado a fatores macrossociais, como a classe a que pertence o indivíduo, mas também com a escolha das estratégias educativas de pais e professores. (BEM; WAGNER, 2006).

A pesquisa representada pelo texto-índice 11, de Oliveira (2000), situa-se na linha de investigação que se preocupa com as repercussões da confusão de papéis que é vivenciada pelas duas instituições, e que, muitas vezes, faz recair sobre a escola a responsabilidade de sanar diversas mazelas sociais segundo o discurso midiático e de especialistas que crêem na

potência da instituição escolar para a resolução de problemas, mais do que no papel da família. (CANÊDO, 1994).

7.2.2 A produção de conhecimento: objetivos e resultados das teses e dissertações

Os objetivos dos estudos permitem perceber como os pesquisadores operacionalizaram seu interesse pela relação família-escola, viabilizando notar quais as ênfases dadas à relação que foram determinadas como metas a serem alcançadas com a produção da pesquisa.

O conjunto de objetivos analisados em separado permitiu concluir que os pesquisadores estavam interessados em três ênfases principais sobre a relação família-escola, a saber:

- A importância da relação para a criança/aluno;
- As expectativas dos pais sobre a escola e sobre a relação;
- As diferentes formas de contato entre a família e a escola.

Sobre a primeira ênfase – a importância da relação para a criança/aluno - o conjunto de objetivos destacava as seguintes ações: identificar forma ideal de relação que promova saúde; verificar qual a importância da educação participativa; verificar a importância da família na aprendizagem da criança; identificar indicadores da relação família-escola que contribuam para o desenvolvimento das crianças; identificar as relações humanas estabelecidas no ambiente escolar; verificar o impacto da escola sobre a família em sua capacidade de avaliar o desenvolvimento da criança.

A ênfase - importância da relação para a criança/aluno - permite afirmar que os pesquisadores estavam preocupados com questões que se relacionavam ao desenvolvimento dos alunos, a aprendizagem e a saúde dos mesmos. Buscavam nas narrativas e nas respostas dos sujeitos a forma como esses viam o desenvolvimento infantil a partir da relação família-escola. Foram analisados 05 estudos que apresentavam essa ênfase.

Para a segunda ênfase – expectativas dos pais sobre a escola e sobre a relação - encontramos um conjunto de objetivos onde se destacavam ações para identificar: as expectativas da família em relação à escola; o conhecimento dos pais sobre a escola dos filhos, as crenças e valores sobre a relação; os significados da relação; as representações sobre as duas agências.

É preciso destacar que na ênfase – expectativas dos pais sobre a escola e sobre a relação - dois trabalhos visavam identificar as expectativas também dos professores, e não somente dos pais. Esta ênfase foi demonstrada em 08 diferentes pesquisas e o conjunto de seus objetivos envolve a preocupação dos pesquisadores com as expectativas, as

representações, os valores e as crenças sobre a relação, sobretudo dos pais, e secundariamente dos professores, e o papel que a escola cumpre para a família.

A terceira ênfase – diferentes formas de contato entre a família e a escola - destacava objetivos que se mostraram identificar: os motivos de distanciamento entre a casa e a escola; os contatos entre a família e a escola pela análise das diferentes formas de comunicação estabelecidas; os padrões de interação entre a escola e a família ao longo das diferentes séries.

Esta ênfase apareceu no conjunto dos trabalhos com 10 pesquisas, em proporção ligeiramente maior que a segunda ênfase, e envolve a preocupação com as formas de relação presentes entre a família e a escola, ou seja, os contatos, as características que os contatos assumem e os distanciamentos entre as duas instituições.

O quadro 12 resume as ênfases, traduzidas pelos objetivos, em relação a cada trabalho analisado:

ÊNFASES	OBJETIVOS	PROBLEMÁTICA	PESQUISAS
A importância da relação para a criança/aluno	Identificar forma ideal de relação que promova saúde; verificar qual a importância da educação participativa; importância da família na aprendizagem da criança; identificar indicadores da relação família-escola que contribuam para o desenvolvimento das crianças; identificar as relações humanas estabelecidas no ambiente escolar; verificar o impacto da escola sobre a família para o desenvolvimento da criança	Desenvolvimento, aprendizagem, saúde	1) Jardim (2006); 2) Souza (2006); 3) Gomes (2005); 4) Inforsato (2001); 5) Jorge (1996);
Expectativas dos pais sobre a escola e sobre a relação	Identificar as expectativas da família em relação à escola; identificar o conhecimento dos pais sobre a escola dos filhos, identificar crenças e valores sobre a relação; identificar os significados da relação; identificar as representações sobre as duas agências	Representações, expectativas, valores e crenças	6) Gasonato (2007); 7) Telles (2006); 8) Ribeiro (2004); 9) Escame (2002); 10) Lollato (2000); 11) Oliveira (2000); 12) Silva (1995); 13) Soares (1988).
Diferentes formas de contato entre a família e a escola	Identificar os motivos de distanciamento entre a casa e a escola; identificar os contatos entre a família e a escola pela análise das diferentes formas de comunicação estabelecidas; identificar os padrões de interação entre a escola e a família ao longo das diferentes séries; traçar perfil da relação	Diferentes formas de contato	14) Fernandes (2006); 15) Polonia (2005); 16) Klaus (2004); 17) Cozer (2003); 18) Akiyama (2001); 19) Santos (2001); 20) Ribeiro (2000); 21) Fraiman (1997); 22) Hernandez (1995)

Quadro 12: Ênfases encontradas nos estudos, seus objetivos e problemáticas subjacentes aos mesmos

As exposições e sínteses obedeceram a uma disposição geral embasada nos critérios adotados no quadro anterior. Julgamos que esse procedimento de análise é adequado por

permitir manter a organicidade dos trabalhos, em decorrência da manutenção de um alinhamento entre seus objetivos e resultados, permitindo ao leitor captar a essência de cada obra e, mais importante, verificar os determinantes da construção da produção científica sobre a relação família-escola.

Assim apresentamos os resultados em referência a: importância da relação para criança/aluno; expectativas dos pais sobre a escola e a relação; diferentes formas assumidas pela relação família-escola.

7.2.2.1 – O que dizem as teses e dissertações sobre a importância da relação família-escola para a criança/aluno

Esta subseção apresentará os resultados de cinco diferentes teses e dissertações, a saber: Jardim (2006); Souza (2006); Gomes (2005); Inforsato (2001); Jorge (1996).

Os estudos aqui reunidos apresentaram um eixo indicativo que aponta para a adoção dos critérios escolares de desempenho e comportamento pelas famílias, na medida em que seus filhos passam pelo percurso escolar. As famílias passaram a avaliar as crianças utilizando-se de critérios advindos das atividades escolares.

Os mesmos estudos deram ainda indícios de que, além de adotarem os critérios escolares de desempenho para avaliar o desenvolvimento de seus filhos, os pais também interagem com eles com base na relação que os mesmos estabelecem com as atividades escolares e o convívio social na escola.

Estudando a relação família-escola em uma escola pública de uma cidade do norte do Paraná, com famílias provenientes da classe média baixa e vinculadas ao trabalho em uma usina de cana local, Jardim (2006) identificou, tanto na percepção de pais quanto na de professores, uma concordância significativa no que concerne a aspectos do desenvolvimento das crianças de seis anos em classe pré-escolar.

Os pais e professores indicaram que 80% das crianças apresentaram boa adaptação a escola, e 20% tiveram dificuldades, principalmente relacionadas à agressividade e ao relacionamento com os colegas e professores. Quanto às atividades, os professores indicaram que 70% das crianças participaram das atividades escolares cotidianas sem dificuldades, mas que 30% não conseguiam se envolver com as atividades propostas. Para os pais, 60% das crianças apresentaram dificuldades relacionadas a déficit de atenção, problemas na escrita e

leitura, não fazer associação entre as letras e infantilidade. Os professores apontaram que 90% das crianças apresentaram problemas como distração, conversar muito, desatenção, agressividade, lentidão e imaturidade (JARDIM, 2006).

Quanto ao nível de participação dos pais na escolarização dos filhos, os professores apontaram que 60% dos pais demonstraram interesse no processo de aprendizagem, buscando acompanhar o desenvolvimento e o comportamento em sala e como estava o processo. Entretanto 40% dos pais apresentaram pouco interesse, não olhavam as tarefas, não cuidavam dos filhos e não cobravam responsabilidade dos mesmos. Para 100% dos pais houve referência a elogiar a criança quando realizavam as tarefas; 80% alegaram participar da vida escolar dos filhos, ajudando nas tarefas escolares, olhando o material e incentivando a um futuro melhor (JARDIM, 2006).

Ainda no mesmo estudo foram ouvidos os diretores que destacaram a transferência de responsabilidades dos pais para os professores. É citado o caso de uma criança que o professor identificou necessitar de tratamento odontológico. A escola fez o encaminhamento pertinente, mas os pais não o levaram. Assim, foi destacado um funcionário da escola (a servente) para fazê-lo, acompanhando o estudante até o posto de saúde (JARDIM, 2006).

Souza (2006) acessou um grupo de 85 profissionais da educação, entre professores, diretores e coordenadores pedagógicos de um conjunto de 19 escolas públicas de município paranaense cuja economia era de perfil agrícola. O estudo apontou que 100% dos profissionais afirmaram que a participação da família interfere no processo educacional. Segundo esses profissionais, o apontamento da participação da família pode ser detectado pelos seguintes indicadores de desempenho dos alunos: tarefas de casa sempre elaboradas; aluno disciplinado; respeitador de professores e alunos; traz materiais solicitados pelos professores; não falta a aula sem motivo justificado.

A família idealizada pelos profissionais, em 50% das respostas, era composta de pessoas que viviam na mesma casa e interferiam na educação das crianças. As outras respostas indicaram em segundo plano a família nuclear, composta de pais e filhos, e outro modelo, composto por membros que se respeitam e onde se recebe as primeiras noções de convívio social (SOUZA, 2006).

As ações escolares de relação com a família foram também apontadas pelos profissionais: quase todas as escolas realizavam encontros bimestrais para entrega de boletins de nota aos familiares. Em segundo lugar apareceram os encontros com as famílias, que era chamada em caso de dificuldades específicas com seu filho. As ações preventivas e de acolhimento à família apareceram de forma tênue. Os profissionais fizeram sugestões de

aproximação que se referem a: palestras, visitas, reuniões mais frequentes, atividades recreativas e culturais e oficinas de mães. Todos os profissionais referiram que gostariam de receber sugestões de como se aproximar das famílias (SOUZA, 2006).

Ao entrevistar professores universitários de uma instituição de ensino superior da cidade de Fortaleza, Gomes (2005) apresentou resultados que apontam que a escola é mais responsabilizada do que a família pelo estabelecimento de uma boa relação. Além disso, o diretor apareceu como uma figura central nessa relação e a equipe técnico-pedagógica tinha a incumbência de criar estratégias para promover essa relação.

Gomes (2005) referiu que teve dificuldades de acessar diretamente as escolas, e por isso partiu de instituição de nível superior de ensino, entrevistando professores que tivessem filhos em escolas. A autora referiu que assim abrangeu um grande universo de escolas dos mais variados tipos. Pode observar que as famílias não se sentiam à vontade para participar das reuniões promovidas pela escola, e gostariam que a escola criasse mecanismos de atendimento familiar mais voltados para a necessidade individualizada de cada família.

Os pais referiram sentir falta de trabalho escolar com a formação geral, embora apontassem que haviam escolhido as escolas dos filhos visando que os mesmos tivessem aprovação no vestibular. Buscavam uma escola humanizada e humanizadora, com base no afeto. (GOMES, 2005)

A mesma pesquisa também apontou ocorrências significativas nos relatos dos pais que indicavam a tensão da relação escola-pais-alunos. Um dos pais entrevistados relatou que alguns pais iam escondidos às reuniões escolares de seus filhos, pois se os mesmos percebessem sua presença na escola os destratariam na frente de todos. Outra entrevistada revelou que uma adolescente de 12 anos foi transferida de turma, sem qualquer comunicação prévia ou posterior aos pais (GOMES, 2005).

Inforsato (2001) estudou duas escolas, uma pública e uma particular, mantida por uma associação de industriários. A relação família-escola retratada pela pesquisadora para ambos os contextos foi bastante semelhante. Para a classe da escola pública observou raros contatos entre a família e a escola, através de bilhetes nos cadernos, solicitando comparecimento dos pais por mau comportamento ou fraco desempenho escolar dos alunos. Nesta classe as observações apontaram: pouca afetividade, alunos faltosos e apáticos, professora com contatos ríspidos, e que não aproveitava as falas das crianças sobre as propostas desenvolvidas, atividades pouco planejadas, tempo pouco aproveitado. (INFORSATO, 2001)

Para a classe da escola privada ocorriam contatos através de bilhetes, solicitando participação em comemorações, informando sobre disciplina, ou pedindo colaborações

financeiras. As relações apresentavam ausência de intimidade, pouca afetividade, atividades tradicionais, tempo mal aproveitado, alunos pouco faltosos. Os pais de ambas as escolas desconheciam totalmente a Associação de Pais e Mestres -APM (INFORSATO, 2001).

No que se refere às semelhanças dos dois contextos escolares e familiares estudados, observou que as duas classes funcionavam com uma mesma dinâmica e cotidiano, apresentando um contexto único, que privilegiava a educação e os conteúdos formais; independentemente das diferenças individuais dos alunos e da origem e condições sócio econômica e cultural, as quais podem influenciar de maneiras diversas o desenvolvimento escolar da criança. Foram notadas ainda indicações de pouca comunicação e articulação entre as escolas e as famílias estudadas (INFORSATO, 2001).

Jorge (1996) entrevistou três mães de crianças que iniciavam seu percurso escolar em escola pública da periferia da cidade de Piracicaba. Ao verificar o impacto da escola sobre o desenvolvimento das crianças na visão das mães, a autora encontrou clara influência da escola nos indicadores de desenvolvimento que as mães usavam.

Ao iniciar o ano escolar, as mães utilizavam percepções que se relacionavam às características pessoais das crianças e à comparação com outras crianças conhecidas. Ao longo da escolarização passaram a enunciar percepções ligadas à conservação do material escolar, ao cumprimento das tarefas escolares, às informações da professora e à motivação da criança em ir à escola. Todas as mães referiram rebaixamento do interesse e da motivação pelas atividades escolares, de algum modo, ao longo do ano, em comparação com seu início (JORGE, 1996).

Ainda que os estudos reunidos nesta seção não sejam homogêneos no que se refere aos sujeitos entrevistados, pois em um deles foram ouvidos somente profissionais, e que se trata de apenas cinco pesquisas, os resultados nos permitem inferir que a escola tem uma centralidade crucial na forma como os pais e os professores determinam aquilo que é considerado bom ou ruim para o desenvolvimento infantil.

As atividades, as tarefas, as relações com os outros alunos, a capacidade de se adaptar ao ambiente escolar passaram a ser para as famílias e professores os determinantes da qualidade de seu desenvolvimento, definindo a natureza do mesmo. Há indícios também de que os pais se apoiavam na escola para resolver as problemáticas surgidas ao longo da escolarização, como nos estudos de Gomes (2005) e Souza (2006).

Outros sinais da centralidade da escola para o desenvolvimento, na percepção de pais e professores, podem ser inferidos na questão da busca por uma formação humana e geral,

como apontado por Gomes (2005). Outros indícios dessa linha de raciocínio podem ser vistos no grupo de estudos a ser apresentado na próxima seção 7.2.2.2, onde ela passa a ser central.

Além disso, pensamos que os resultados mostrados nas pesquisas de Jardim (2006), Souza (2006), Gomes (2005), Inforsato (2001) e Jorge (1996) revelam ainda que os olhares de pais e professores estão centrados em aspectos psicológicos das crianças, que expressam processos individuais, afastando-se de um enfoque que permita entender a criança em suas múltiplas relações no ambiente escolar e familiar. Percebe-se nos resultados que a avaliação de pais e professores se centra na ausência ou presença de determinada característica individual da criança/aluno. Esse indicativo aparece de formas variadas nos estudos.

Os resultados da pesquisa de Jardim (2006) mostram que o que é enfatizado por pais e professores é a presença ou ausência de elementos pertinentes ao desenvolvimento psicológico, tais como a motivação para ir à escola, a agressividade, a imaturidade ou infantilidade, a distração ou desatenção apresentadas pelos alunos/filhos.

A presença ou ausência de características individuais aparece na pesquisa de Souza (2006) através das ações escolares endereçadas à família, quais sejam a de manter contato e agendar encontros a partir de dificuldades individuais de cada aluno. A autora relata que propostas preventivas são tênues nas ações escolares de trabalho com as famílias.

A dissertação de Gomes (2005) traz resultados que apontam que a própria família deseja contatos voltados para suas necessidades individuais, evidenciando certo desconforto com a participação coletiva.

Em Inforsato (2001) percebemos que, dentro de um quadro de relações família-escola muito restritas e frias, os encontros realizados se referem à discussão proposta pela escola aos pais também de forma individualizada, ou seja, quando os alunos apresentam problemas de comportamento ou desempenho.

Jorge (1996) mostra resultados onde o cerne da perspectiva das mães sobre os filhos é também a presença de aspectos psicológicos das crianças, nesse estudo focalizados fortemente na motivação das crianças para a escolarização.

Esses resultados nos levam a pensar sobre a qualidade da relação estabelecida pelas instituições família e escola com seus filhos/alunos. Essa relação parece ser pautada pelo o que indicam os estudos históricos sobre a família e a infância.

A criança tornou-se durante os séculos XVII e XVIII o alvo de intensas políticas de cuidados institucionais e familiares. Vários especialistas passaram a reger e vigiar os modos familiares de cuidados infantis provocando ao longo do tempo uma retração da família sobre si mesma voltada, principalmente para a educação e controle das crianças. Há ênfase no

desenvolvimento de contribuições de natureza psicopedagógica que visam o controle do corpo e do espírito infantil, que são intensamente adotadas pelas famílias. (CAUVILLA, 1999; DONZELOT, 2001)

Os estudos aqui descritos nos parecem revelar a permanência desse cordão psico-sanitário ao redor das crianças, através das avaliações de seus pais e professores.

7.2.2.2 O que dizem as teses e dissertações sobre as expectativas dos pais (e professores) sobre a escola e sobre a relação família-escola

Nesta subseção são apreciados os resultados e propostas encontrados nas pesquisas de 08 diferentes autores, a saber: Gasonato (2007); Telles (2006); Ribeiro (2004); Escame (2002); Lollato (2000); Oliveira (2000); Silva (1995); Soares (1988).

Primeiramente buscamos demonstrar os principais resultados trazidos isoladamente pelos pesquisadores através dos aspectos basilares apresentados em seus relatórios, de modo a embasar a exposição do eixo central referente ao conjunto de resultados analisados: a relação família-escola, evidenciando que a instituição escolar, através de seus principais representantes - os professores – constitui-se numa agência de formação geral, humanizada, humanizadora, cuidadora e socializadora, antes mesmo de ser um lugar de transmissão do conhecimento.

Gasonato (2007), na dissertação mais recente dentre as analisadas, indicou em seus resultados que as expectativas dos pais no contexto que investigou - uma escola pública da periferia da cidade de São Paulo com 1305 alunos e 60 professores - concentravam-se claramente em torno das condições da escola em abrigar e cuidar de todos os seus alunos. Deve-se destacar o fato de que nesse estudo foram sujeitos apenas os pais, não tendo sido ouvidos membros da escola, alunos ou comunidade. As principais preocupações e aspirações dos pais gravitavam em torno das questões relacionadas à segurança, como horário de entrada e saída da escola, funcionários para acompanhar as crianças nos momentos em elas estivessem expostas à rua, rotinas escolares que não favorecessem a ociosidade, por exemplo. (GASONATO, 2007)

Apareceram também nos resultados outras preocupações em relação à estrutura escolar, basicamente de duas naturezas distintas: um conjunto de expectativas quanto à carga horária e o tipo das atividades escolares e outro aspecto relativo à efetividade da transmissão

de conteúdos escolares. O primeiro conjunto de expectativas referia-se ao aumento dos turnos escolares (a escola operava em três turnos), aumento do tempo de cada aula, para além de 45 minutos, a necessidade de se implantarem mais atividades de formação geral e não somente sobre conteúdos escolares e a preocupação com a estrutura física da escola que não comportava essas mesmas atividades (GASONATO, 2007).

As expectativas quanto aos conteúdos escolares foram expressas pelas seguintes reivindicações: mais tempo para explicar as atividades, mais lições e tarefas para que os alunos ficassem menos tempo na rua, realização de mutirão para alfabetizar crianças que ainda não conseguiam ler e que já estavam em séries avançadas, aumento do número de livros que era insuficiente para todos os alunos (GASONATO, 2007).

Telles (2006), investigando as expectativas de famílias de classe média da zona sul da cidade do Rio de Janeiro sobre a educação de seus filhos, apontou que o fulcro das demandas estava direcionado ao sucesso profissional dos jovens a partir do que recebessem da escola. A autora ouviu tanto os pais quanto os filhos, adolescentes e jovens adultos, fora do ambiente escolar, sem acessar as instituições escolares. O estudo apontou que tanto para os pais como para os filhos havia uma expectativa nítida sobre a escola, que é a preparação para o sucesso profissional. Em relação aos pais, os mesmos também esperavam que a escola complementasse a educação familiar, no sentido do cuidado que a escola deve ter com os alunos e também em relação à capacidade de socializar os mesmos. (TELLES, 2006)

Houve como resultado secundário um forte sentido de sobrecarga das mães na educação dos filhos, conciliando trabalho, família e aspectos pessoais. Esse resultado apareceu na fala dos sujeitos através do neologismo *pãe*, que aponta a mãe concentrando tarefas tanto dos pais quanto as dela próprias (TELLES, 2006).

Em um município de 300.000 habitantes, Ribeiro (2004), acessou pais, professores, diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica de uma escola pública estadual com 1100 alunos. Em seu estudo a pesquisadora encontrou resultados que apontam fundamentalmente para a necessidade de organização coletiva dos pais e uma forte exigência da escola para que os pais se alinhem à sua dinâmica.

Segundo a autora, os pais entrevistados revelaram-se divididos em três posturas distintas, indicando a ausência de homogeneidade entre as famílias: pais acríticos, em famílias do tipo tradicional, sem sérias dificuldades econômicas, que reproduzem o discurso da escola, sendo submissos a ela e que criticam pais que não participam, para não perderem o lugar de incluídos pela instituição; pais críticos, que são enfáticos em aspectos onde desaprovam a conduta da escola, mas que têm medo de efetivamente compartilhar essas opiniões com outros

pais; pais defensivos que veiculam críticas vacilantes e dão respostas genéricas aos questionamentos sobre a relação, endereçando apoio irrestrito à escola (RIBEIRO, 2004).

A escola é prescritiva em relação à família, esperando contar com auxílio financeiro, participação nas reuniões, ajuda nas tarefas de casa e valorização do trabalho escolar. Os agentes escolares dão bastante ênfase ao que as famílias não fazem, externando sua perplexidade quanto a algumas situações familiares que presenciam; entretanto, mostram-se abertos e sensíveis aos problemas comunitários (RIBEIRO, 2004).

Escame (2002), ao estudar o contexto de uma escola particular de um município paranaense, teve acesso a pais e professores para investigar seus valores e crenças sobre a relação entre a família e a escola, e sobre as duas instituições em si mesmas. A autora estava interessada justamente no estabelecimento de diferenças entre as opiniões dos pais e dos professores sobre a importância da relação. Segundo esse estudo, os pais entendiam e acreditavam em seu papel de modelo para os filhos; consideravam que é importante participar da escolarização dos mesmos, mas não apontavam formas de participação concreta. Pareciam mais satisfeitos que os professores com a estrutura geral da escola. Pais e professores concordavam que família e escola têm tarefas em comum, mas professores consideravam que ao longo do tempo foram responsabilizados por assumir tarefas familiares. (ESCAME, 2002)

Foi também observado que os professores eram bem mais críticos em relação ao seu próprio papel junto aos adolescentes – foram acessadas famílias de alunos de 6ª e 8ª séries –, pensavam que não estavam preparados para auxiliar seus alunos com suas dificuldades familiares, sendo que os pais indicavam confiar nos professores. Os profissionais também não acreditavam que eram pessoas importantes para o desenvolvimento de seus alunos, com base no que supunham saber da avaliação desses últimos sobre eles (ESCAME, 2002). Houve diferenças entre pais e professores sobre a dedicação dos pais às atividades relacionadas ao estudo dos filhos. Professores pensavam que as famílias não dedicavam tempo suficiente aos estudos dos filhos, enquanto os pais avaliavam que somente parcialmente não dedicavam tempo suficiente. (ESCAME, 2002)

O cerne das crenças e valores sobre a relação foi verificado pela pesquisadora em relação às expectativas que os pais tinham sobre a escola, e às crenças dos professores sobre essa mesma expectativa dos pais: pais esperavam que a escola não só desse formação geral a seus filhos, mas que também os preparasse academicamente. Os professores pensavam, entretanto que os pais esperavam apenas formação geral da escola. Os pais julgavam que a escola esperava deles participação e valorização, enquanto os professores esperavam da família participação, principalmente (ESCAME, 2002).

Dentre os resultados apresentados por Lollato (2000), coletados por meio de depoimentos de pais e professores, e a partir dos desenhos dos alunos de 1ª série de uma escola pública, vimos que os pais entendiam a função da escola tanto em socializar quanto em transmitir conhecimento para *ser alguém na vida*. Também esperavam, ao iniciar o ano letivo do início da escolarização de seus filhos, conhecer a escola através das professoras. A esse respeito, atribuíam como importante nas professoras as características de “ser amiga” e “ser uma *segunda mãe*”.

No mesmo estudo, os professores se percebiam como sobrecarregados, mas sentiam-se valorizados pelo contato direto que tinham com as crianças. Viam o amor e o afeto como inerentes ao seu papel, sendo que a função da escola transcendia a transmissão de conteúdo. Os professores também pensavam que o baixo rendimento escolar e a indisciplina estavam diretamente relacionados ao descaso familiar em relação à escolarização. Revelavam uma série de preconceitos em relação às famílias, que seriam não participativas, indiferentes e desestruturadas. Além disso, julgavam que havia transferência de responsabilidades da família para a escola (LOLLATO, 2000).

Oliveira (2000), na única dissertação que investigou uma escola cooperativa, trouxe como resultado central de sua análise um relacionamento entre a família e a escola marcado pela indiferenciação de papéis, em continuidade quase total, objetivando a formação geral dos alunos e não a transmissão de conhecimentos. Para os professores e os pais da escola cooperativa a mesma seria um espaço *mix*, ou seja, teria como objetivos a preparação, a instrumentalização e a formação geral dos alunos. Enfim, gestar a criança para além do conhecimento científico, com ênfase na formação moral. Para eles também havia um pareamento das funções do professor e da família, sendo que as funções do professor teriam um caráter *poli*, ou seja, afeto e paixão, embora o conhecimento não aparecesse como função diretamente.

As tensões entre a escola e a família ocorriam quando a ação dos professores era objeto da fiscalização dos pais. Nesse momento os professores e os pais admitiam que havia que ocorrer um certo distanciamento. Em síntese, a escola era vista como lugar de formação, e o professor como formador de caráter, e não um técnico (OLIVEIRA, 2000).

Silva (1995), ao estudar uma escola pública do interior de Minas Gerais que tinha como característica principal ser a única do município a oferecer o ensino completo de 1º grau, identificou como resultado de suas entrevistas com os pais o fato de os mesmos perceberem a escola como grande continuadora do processo de educação iniciado na família. Os pais daquela escola percebiam a relação com os professores como eivada por preconceitos

e estereótipos, calcada numa certa superioridade dos professores, em relações de autoritarismo. Enxergavam os professores como segundos pais de seus filhos e atribuíam aos professores a responsabilidade pela ocorrência de evasão e repetência entre os alunos, devido à discriminação que endereçavam às crianças, pelo fato de serem pobres. A função da escola era a de preparação intelectual, mas também de formação social e extensão da casa. Esperavam do professor, criatividade, firmeza, dinamismo e competência para ensinar. As figuras do diretor e do colegiado da escola apareceram como fatores de democratização do espaço escolar.

A dissertação mais antiga constante do rol de trabalhos analisados é a de Soares (1988). Nela apareceu como um dos resultados principais a percepção dos pais de que a escola era uma forma de superação das condições sócio-econômicas da família. O estudo acessou somente os pais de uma escola pública de 1º grau da cidade de Fortaleza. E os pais revelaram que não conheciam a escola dos filhos, que os professores não informavam sobre o processo de ensino, e que o que eles sabiam sobre a escola era obtido através dos filhos. Desejavam mais atividades que ultrapassassem os ensinamentos básicos, mas, entretanto criticavam a escola por não ensinar os mesmos conteúdos básicos. A grande expectativa era de que a escola pudesse funcionar ampliando suas funções em direção ao modelo de escola de pais, ou como um grande centro de convivência. Havia ainda uma demanda por lazer e cuidados em saúde, com a criação de um posto de saúde junto à escola, e também que a mesma pudesse estender suas atividades para o ensino de 2º grau.

Ao expormos sucintamente os resultados dos estudos que buscavam captar e identificar as expectativas dos pais em relação à escola e também no tocante à própria relação família-escola, percebemos que há um eixo indicativo de como a relação é representada pelos pais, e secundariamente pelos professores, e de como a escola é entendida pelas famílias acerca de seus papéis.

O eixo indicador que permeia os estudos apresentados nessa seção é a expectativa geral encontrada nas percepções, representações, concepções e vivências dos sujeitos acessados pelos diferentes trabalhos no sentido de entender a escola como um ambiente de formação geral, que inclui as tarefas de cuidar e preparar para a convivência social, em estreita continuidade com a educação familiar.

Percebemos que os resultados expostos captaram entendimentos de que a escola, representada principalmente pela figura dos professores, é um lugar que deve ser acolhedor, afetivo e de contato humanizado, e somente secundariamente aparece para esses sujeitos a importância da transmissão de conteúdos.

As relações família-escola que se configuram nas pesquisas apontadas indicam que os pais identificam os professores como legítimos representantes deles mesmos, e que esperam que os docentes cuidem e formem seus filhos para a vida. Pareado a esse indicativo, os estudos mostram que há um sentimento de sobrecarga dos professores com essas atribuições, pois secundariamente, os pais mantêm as expectativas de transmissão de conteúdo.

Assim, os professores se vêem com um duplo papel: o de dar continuidade à formação familiar e propriamente o de transmitir conhecimento através dos conteúdos escolares.

Além disso, os resultados aqui exposto evidenciam indícios de que tipo de demanda os pais fazem à escola, no quadro de uma formação geral, e como se organizam para realizar essa demanda.

As pesquisas de Gasonato (2007), Telles (2006), Lollato (2001), Oliveira (2000) e Soares (1988) trazem indicativos das características particulares das demandas realizadas pela escola.

Em Gasonato (2007) destaca-se a ênfase na necessidade da família de que a escola tenha uma boa estrutura física, que redunde em cuidados objetivos com a criança, como a segurança e a permanência na escola de forma bem orientada. Até mesmo as atividades pedagógicas são vistas pelos pais como uma forma de garantir a permanência da criança no ambiente escolar de forma organizada e segura.

Telles (2006) e Soares (1988), embora em estudos separados por quase duas décadas, revelam aspirações dos pais relacionadas ao futuro das crianças em relação às suas condições financeiras e de trabalho. Telles (2006) aponta o sucesso profissional como demanda das famílias de classe média que investigou, e Soares (1988) indica que a demanda da família para a escola é a superação das condições econômicas e sociais.

Lollato (2001) e Oliveira (2000) mostram demandas dos pais mais difusas e generalistas em seus objetivos, como a preparação para a vida e a formação moral geral.

Os estudos de Ribeiro (2004), Escame (2002) e Silva (1995) mostram como os pais se organizam para realizar suas demandas frente à escola. Em Ribeiro e Escame surgem resultados que indicam que os pais não possuem um modelo concreto de participação na escola dos filhos, ou de organização coletiva. Os resultados de Silva mostram intensa culpabilização dos professores pelos pais, revelando criticidade quanto às demandas que gostariam de ver atendidas pela escola, imputando aos professores a não realização das mesmas.

Sobre as estratégias familiares de participação, Szymanski (2003) aponta que as famílias diferem em suas maneiras de se organizar para a escolarização dos filhos. Famílias de

classe média parecem encontrar saídas individualizadas para se organizarem em relação ao que querem da escola, sem formas de atuação coletivas, o que pode ser difícil para famílias populares.

Os estudos de Ribeiro (2004) e Escame (2002) acessam respectivamente famílias de uma escola estadual e famílias de escolas particulares e revelam que em ambas a organização participativa é frágil. É um indicativo de apenas duas pesquisas, mas pode apontar outras questões além do pertencimento a um dado segmento/classe social, como aquela que é alvo dessa seção, direcionada às expectativas dos pais sobre a escola e sobre a relação.

7.2.2.3 – O que dizem as pesquisas sobre as diferentes formas de relação entre a família e a escola

Nessa subseção são expostos os resultados das teses e dissertações que buscaram verificar e identificar as diferentes formas assumidas pela relação família-escola em diferentes contextos escolares.

Os trabalhos componentes desse rol são os seguintes: Fernandes (2006); Polonia (2005); Klaus (2004); Cozer (2003); Akiyama (2001); Santos (2001); Ribeiro (2000); Fraiman (1997); Hernandez (1995).

O eixo indicativo que perpassa os resultados apresentados aqui é a destacada importância dada à presença física dos pais no ambiente escolar como forma de avaliar a participação, o que redundou em consistentes esforços das escolas em promover atividades que visam trazer os pais ao ambiente escolar.

Fernandes (2006) estudou cinco escolas da rede privada de ensino fundamental, situadas na zona leste da cidade de São Paulo, ouvindo apenas coordenadores pedagógicos dessas escolas. A autora referiu que quatro escolas eram de grande porte e uma era de pequeno porte. Constatou que as principais estratégias de contato utilizadas pelas escolas para se relacionarem com as famílias foram às reuniões, os atendimentos individuais e as atividades diversificadas.

A primeira reunião do ano era a de maior frequência e geralmente eram utilizadas dinâmicas, textos para reflexão ou recursos multimídia. Pautas eram definidas pelos coordenadores, orientador e professores, ou em reunião pedagógica. Mais da metade dos pais compareciam, e na 4ª série a frequência tendia a diminuir. Duas escolas faziam auto-avaliação

com os alunos para passar para os pais, que eram usadas para conscientizar a família de que seu filho tinha dificuldades por ele mesmo, e não somente problemas da escola. Uma única escola fez levantamento de interesse no início do ano e essa foi a escola em que os pais não saíram antes da reunião acabar, pois a pauta foi pensada pela escola considerando o interesse dos pais. (FERNANDES, 2006).

O atendimento individual era usado por todas as escolas quando queriam conversar sobre algum aspecto particular da criança. Na maioria das vezes era solicitado pela escola, mas os pais também o faziam. Questões de aprendizagem, fatores emocionais e problemas disciplinares constituíam o mote principal de tais atendimentos (FERNANDES, 2006).

As atividades diversificadas envolviam palestras, projetos sociais, eventos, festas e feiras, que visavam a participação das famílias de alguma maneira. Eram mobilizados todos os agentes das escolas para que os pais se envolvessem, mas a frequência era considerada baixa. Quando o profissional palestrante era famoso, havia maior frequência, mas tais palestras eram difíceis de realizar pelo custo. Em uma das escolas criou-se uma escola de pais, disponibilizando horários à noite, mas não houve adesão. Em outra escola se fez parceria com uma Organização Não Governamental que trabalha com educação baseada em valores humanos, que planejou nove encontros com os pais. Eram promovidas também festas e eventos. Os pais apenas participavam para ver os trabalhos dos filhos, não se envolvendo na organização. Somente uma escola tinha Associação de Pais e Mestres. Havia alguns projetos sociais que envolviam a participação de pais: pais que eram dentistas, psicólogos ou fonoaudiólogos ajudavam em comunidades carentes. Havia uma escola que promovia o projeto “Escola promotora de saúde”, no qual pais que trabalhavam na área eram chamados a expor suas experiências e conhecimentos. Uma escola disponibilizou um acupunturista para realizar sessões conjuntas pais-filho ao final das aulas. Outra escola fez um teatro de bonecos com pais e filhos com brinquedos haviam sido desenvolvidos pelas crianças, e os pais gostaram muito (FERNANDES, 2006).

Também foi identificado que, devido ao fato da instituição de ensino ser privada, as famílias se sentiam na postura de clientes e acreditavam que possuíam direito de reivindicar o que desejassem. Por sua vez, a escola também realizava tentativas de agradar estes clientes, através do oferecimento de atividades diversificadas e da inovação dos recursos tecnológicos (FERNANDES, 2006).

O estudo de Polonia (2005) deu-se com base na teoria bioecológica, buscando assim caracterizar os microssistemas representados pelas relações. Seus resultados referem-se às diversas díades, tríades ou políades formadas pelos diferentes membros da relação família-

escola. Têm como eixo também a participação, a avaliação e a orientação que é empreendida pelos variados membros das diversas parcerias entre escola e família. Foram analisadas as seguintes séries escolares: primeira, quinta e oitavas séries.

A autora pesquisou 16 escolas públicas de duas cidades do Distrito Federal, acessando dirigentes de ensino, diretores, professores, pais e alunos. Os diretores entrevistados apontaram que os fatores integradores da relação família-escola eram: a atuação eficaz do diretor, existência de projetos políticos, promoção de encontros interessantes, valorização da família pelo professor, participação da família no conselho escolar e presença dos pais das séries iniciais na escola. Os fatores desintegradores seriam: falta de autonomia da direção, falhas na estrutura da escola, ênfase nos pontos negativos dos alunos, dificuldades para aceitar críticas por parte do professor, interesse dos pais centrado apenas nos filhos, e desinteresse e omissão dos alunos (POLONIA, 2005).

Os professores descreveram os pais participativos como aqueles que eram preocupados com os filhos, eram atuantes na escola, valorizavam e questionavam a escola. Os não participativos foram descritos como desmotivados, com baixa auto-estima, inábeis diante das situações, com dificuldades familiares e com falta de tempo (POLONIA, 2005).

As principais atividades desenvolvidas foram reuniões, orientações aos pais, eventos acadêmicos e encontros para discutir assuntos pedagógicos, datas comemorativas e confraternizações. Os professores tinham dificuldades de implementar as estratégias de contato com as famílias, pois havia poucos pais com disponibilidade para ir aos encontros na escola e para acompanhar sistematicamente os filhos. As formas mais comuns de orientação foram os encaminhamentos para atividades sócio-culturais e para profissionais especialistas (POLONIA, 2005).

Os pais buscavam informações na escola preferencialmente sobre os próprios filhos, revelando uma postura individualista. Pais da 5ª série não se dispunham a realizar atividades de natureza pedagógica para a turma dos filhos, mas serviços gerais. Pais da 8ª série tinham participação reduzida. Durante a 1ª série a presença dos pais era maior e o acompanhamento da direção para com os professores era mais freqüente (POLONIA, 2005).

Os alunos consideravam que a participação dos seus pais na escola era boa na 1ª série, e nas séries seguintes a boa avaliação decrescia, aumentando a avaliação de que a participação dos pais era ruim. Julgavam que as ações dos pais que poderiam melhorar a escola estavam relacionadas ao fornecimento de material de apoio, suporte financeiro e colaboração com a manutenção da infra-estrutura escolar. As ações direcionadas a trocas de informações foram

freqüentes em todas as séries, entre pais e professores. A interação entre direção e pais teve poucas trocas (POLONIA, 2005).

Klaus (2004) analisou a campanha *Dia Nacional da Família na Escola*, através dos diversos materiais escritos e em vídeo produzidos para a mesma pelo Ministério da Educação. Utilizou o conceito de *governamentalidade* de M. Foucault para avaliar as práticas sugeridas pelos discursos da campanha. Os resultados mostraram que a campanha produziu uma capilarização do Estado com a família-parceira dividindo responsabilidades com a escola; a pedagogização da família como forma de *governo*; a meta de alcançar índice zero de crianças fora da escola, como uma forma de governar a todos pelo Estado (KLAUS, 2004).

Houve ênfase na família-parceira, gestora da educação, no nível material, no nível pedagógico e no de gestão propriamente. Surgiu a proposta de comunidade escolar, onde a escola passou a ser uma questão da comunidade. Os mecanismos de ação da comunidade eram o Plano de Desenvolvimento Estratégico e as associações de pais e mestres - APMs. A autora relatou que na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, quando se realizou a campanha, passou-se de onze mil APMs para mais de setenta mil. Houve uma publicização da escola, que visava a diminuir as fronteiras entre o dentro e o fora da escola, com todos devendo estar dentro da escola o maior tempo possível (KLAUS, 2004).

A pedagogização da família ocorria nas ações de valorização de saberes da comunidade local, pela presença da família na escola para ajudar na aprendizagem; se o fracasso ocorresse também seria de responsabilidade da família. O guia do Ministério da Educação produzido para orientar as famílias a participar na escola – e lançado para a campanha - foi um importante condutor nas ações, que eram principalmente voltadas para a participação da comunidade no ambiente escolar (KLAUS, 2004).

Cozer (2003) estudou a relação família-escola no contexto de uma escola pública de primeiro grau, com 650 alunos. Observou reuniões onde havia poucas trocas, pouca afetividade por parte dos professores, onde se destinava pouco tempo para debates, e que pareciam ser realizadas como parte da obrigatoriedade imposta pelo calendário escolar. A direção da escola assinalou que uma das formas de contato com a família era a realização de um grande diagnóstico por parte da escola, já que à época atual os processos pedagógicos estariam sempre em aberto, sempre dependentes de uma definição, inclusive em relação ao conteúdo. Assim, iniciava-se o ano letivo por esse diagnóstico da situação das crianças. A diretora afirmou que eram percebidos maus tratos das famílias para com as crianças, mas que os pais negavam.

A visão da coordenadora era de que as problemáticas apresentadas pelas crianças referiam-se a questões de ordem médica ou familiar. Percebeu-se uma intensa culpabilização dos pais, sendo os desarranjos apresentados na escola imputados a eles ou às suas situações de vida. As professoras se sentiam despreparadas para lidar com as questões psicológicas, porque não haviam tido treinamento para isso. Relataram que a cada ano a aprendizagem era um processo que se realizava com mais dificuldade. Em sua visão pais que não comparecessem ao ambiente escolar eram relapsos e desinteressados (COZER, 2003).

Akiyama (2001) estudou os contextos de duas escolas públicas de ensino fundamental da cidade de Amparo, no interior do estado de São Paulo. A sua pesquisa ouviu uma variada gama de sujeitos, inclusive pessoas da comunidade próxima a escola, e historiadores locais, passando pela direção, os pais e os alunos.

Foram identificadas diferentes relações entre a escola e a comunidade, segundo cada contexto escolar. Em uma das escolas as estratégias de contato com as famílias e as comunidades eram primordialmente centradas na figura de um diretor com uma sólida proposta de trabalho, operacionalizada por um plano de metas de longo prazo, e também com um aguçado interesse pelos problemas cotidianos da escola a serem solucionados. A autora citou que a escola já havia ganhado vários prêmios e estava entre as cem melhores do estado, na avaliação do sistema escolar denominada SARESP¹⁸. A escola encontrava-se bem conservada, estava quase totalmente informatizada – a meta era ter um computador em cada sala. Abria às 6 horas da manhã para os alunos que vinham da área rural, ofertando aos mesmos uma brinquedoteca, e um funcionário para acompanhá-los antes do horário letivo (AKIYAMA, 2001).

A outra escola investigada tinha boa conservação e boa estrutura, mas havia passado por um processo grave de lotação das salas de aula, que fora resolvido parcialmente com a fundação de outra escola no município. Realizava um projeto denominado *Comunidade Presente*, pelo qual vinha convidando pessoas e grupos para trazerem atividades variadas para o ambiente escolar. Os pais, entretanto, avaliavam a escola ainda como distante deles, tendo havido proposta de formação de nova associação de pais e mestres a partir de reuniões realizadas. Verificou-se à época uma luta pela melhoria da qualidade de ensino, já que antes o foco era pelas instalações (AKIYAMA, 2001).

¹⁸ Segundo o *site* da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, o SARESP é o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Informação retirada de <http://saresp.fde.sp.gov.br/2008>, em 20 de janeiro de 2009.

A Diretora afirmou que as crianças melhoraram muito com a utilização dos computadores, e com a ação de um terapeuta, que vinha trabalhando a auto-estima das mesmas. A pesquisadora, durante a entrevista, sugeriu que essa melhora poderia ser devido à participação comunitária que a escola havia incentivado. A diretora não descartou essa possibilidade, mas reafirmou as duas ações anteriores como cruciais. Em ambas as escolas estudadas houve movimento de crescente participação dos pais (AKIYAMA, 2001).

Santos (2001) investigou os contextos de duas escolas localizadas no município de Contagem – MG. Uma das escolas era pública e outra era particular, ambas de ensino fundamental e com uma clientela de classe média. Partiu de uma turma de 3ª série em cada instituição para estudar a relação família-escola. Foram entrevistados pais e professores, uma supervisora e uma disciplinária.

O estudo dos contextos das duas classes revelou que ambas eram bastante semelhantes no que concerne ao perfil dos alunos, dos pais, e à própria característica de atuação dos professores, com o mesmo modo de dispor a classe e realizar cooperação entre alunos fracos e bons. A principal diferença entre as escolas era o livre trânsito que a escola pública proporcionava aos pais, com maior proximidade desses com os educadores. Na escola particular os encontros eram planejados e controlados pela supervisora, o que parecia gerar um distanciamento dos pais. Quando a profissional lidava com situações inesperadas sua atuação parecia perder a objetividade. Os contatos nessa escola referiram-se a problemas que surgiram com os alunos, ao passo que na escola pública os contatos eram mais espontâneos e a supervisora não se direcionava aos pais somente quando havia problemas, mas também para informar sobre a realidade da escola. A disciplinária da escola pública também tinha importante envolvimento com os pais, participava das reuniões com o apoio da supervisora, até mesmo repreendendo os alunos, o que na escola privada podia gerar problemas com os pais (SANTOS, 2001).

Os motivos para a realização dos contatos entre família e escola foram focados sobre o desempenho escolar dos alunos, em ambas as instituições investigadas. Os meios utilizados para o contato foram a agenda escolar (bilhetes escritos impressos e manualmente), recados orais, telefone (na escola privada é utilizado pela rapidez do contato com os pais; na escola pública é para assegurar que os mesmos recebam o recado) (SANTOS, 2001).

A pesquisadora classificou os contatos em dois tipos: restrito e amplo. O primeiro tipo, restrito, se referiu às reuniões oficiais, as quais estavam ligadas aos resultados e desempenho dos alunos. Os professores se mostraram contrários à presença dos pais em atividades escolares em ambas as instituições, onde esse tipo de contato foi predominante. O contato

classificado como do tipo amplo foi aquele onde eram aproveitadas todas as oportunidades e eventos para que os pais pudessem participar; nesses contatos eram tratados todos os assuntos, como o projeto político pedagógico, os sentimentos da criança, as mudanças ocorridas na escola e outros. Os contatos eram mais freqüentes quando existiam afinidades e chances de sucesso em relação ao propósito que os motivaram. Os contatos, de um modo geral não ocorreram somente pela necessidade ou motivo que os geraram, mas também através da experiência de contato já vivida pelos membros da escola e da família (SANTOS, 2001).

Fraiman (1997) ressaltou alguns pontos que são pertinentes à literatura que consultou para realizar um estudo bibliográfico sobre as relações família-escola, chamando a atenção para a falta de estudos na área do envolvimento de pais com a escola; porém, os poucos estudos nacionais encontrados na área afirmaram a importância da participação dos pais na educação dos filhos. A falta de envolvimento da família com a escola foi interpretada por esses estudos como um ponto negativo na educação de jovens e crianças. O autor observou um maior número de estudos sobre estudantes do primeiro grau e sugeriu que parecia existir uma justificativa para a ausência da família na escola conforme seus filhos cresciam.

A literatura consultada por Fraiman (1997) levou a um conjunto de proposições que indicavam a necessidade de desenvolvimento de projeto de integração escola-família, com ênfase em ações a serem tomadas pela escola, focalizando os indicativos da bibliografia estudada pelo autor em relação ao necessário e benéfico envolvimento da família na escola. Os itens propostos por Fraiman são os seguintes:

- 1) Desenvolvimento de um trabalho de conscientização junto aos profissionais da escola a respeito da importância do envolvimento dos pais na educação;
- 2) Definição de canais de comunicação existentes ou a serem criados;
- 3) Desenvolvimento da habilidade de comunicação, através de treinamento em habilidades de comunicação verbal, não-verbal, relacionamento interpessoal e empatia;
- 4) Sistematização da comunicação por escrito;
- 5) Oferecimento cursos, palestras ou reuniões de orientação com os pais a fim de melhor conhecê-los e propiciar o entrosamento;
- 6) Designação de um ou mais profissionais para acompanhar o andamento desse programa, em seus diversos níveis;
- 7) Promoção da integração escola-comunidade-família através de ações socioeducativas, tais como: campanhas de cidadania, reciclagem do lixo, orientação de trânsito, vacinações, atividades culturais, de lazer e outras; práticas desportivas; comemoração e

atuação em datas cívicas e religiosas; fortalecimento da solidariedade. A escola poderia ceder espaço e/ou organizar tais atividades;

8) Implantação de um programa de valorização da figura do professor, em diversos níveis.

Segundo Ribeiro (2000), que estudou escolas públicas e privadas da cidade de Porto Velho – RO, entrevistando os pais de alunos, corpo técnico-pedagógico e professores, pode ser observado que as reuniões realizadas nas escolas públicas se referiam a questões de atendimento aos problemas imediatos das famílias carentes, como cuidados básicos de saúde, a conversas com funcionários do juizado de menores, enquanto nas escolas privadas buscava-se organizar atividades que visam a formação geral das famílias, como palestras de médicos, odontólogos e psicólogos.

Os pais entrevistados alegaram comparecer assiduamente às reuniões, mas referiram existir pais que não as freqüentavam. Afirmaram que as reuniões não eram agradáveis, aparecendo a obrigação de comparecer por serem os responsáveis pela criança como o motivo principal da presença. Outros motivos de comparecimento eram: saber dos procedimentos escolares, ficar a par do comportamento dos filhos, e saber dos acontecimentos ocorridos nas escolas para poderem controlar os filhos, fiscalizar a ação escolar, e tomar conhecimento do projeto educacional da escola. Os pais relacionaram sua participação na escolarização dos filhos ao comparecimento no ambiente escolar (RIBEIRO, 2000).

Os encontros com os pais ocorreram de duas maneiras: em 60% das escolas as reuniões visavam a informar não só sobre o rendimento, mas também sobre aspectos gerais, como eventos e questões de ordem administrativa. As demais escolas pesquisadas restringiram os encontros a informações sobre o rendimento e o comportamento dos alunos em classe. No primeiro tipo de encontro, geralmente havia participação não só dos professores, mas também do corpo técnico da escola. O segundo tipo de encontro era realizado geralmente pelas professoras em classe. Os pais julgaram as reuniões como bem organizadas, e nos encontros do tipo mais amplo não havia muito interesse nas questões gerais que eram tratadas (RIBEIRO, 2000).

A reunião mais freqüentada pelos pais foi a reunião bimestral, realizada em classe com a professora, onde era tratado especificamente o enfoque sobre o alunado. Os pais, em 40% dos casos, não se sentiam à vontade para se posicionar sobre dúvidas, ou fazer questionamentos. Quando ocorriam críticas e sugestões elas eram escutadas e aparentemente acatadas, mas por vezes não efetivadas. Os assuntos tratados nas reuniões de pais da escola pública enfocaram os recursos materiais e a falta de condições para a realização do trabalho

escolar. As reuniões de pais da escola privada revelaram assuntos ligados ao currículo e ao comportamento (RIBEIRO, 2000).

Constatou-se que em 90% do grupo entrevistado, não houve relatos de discussão de temas como escolha do diretor, aplicação de verbas, e contratação de pessoal. Ocorreram também encontros individuais com os pais onde se discutiu as responsabilidades da família e da escola pela aprovação do aluno (RIBEIRO, 2000).

Hernández (1995), estudando uma amostra aleatória de 10% das escolas públicas e privadas da cidade de Campinas, abordou 23 diretores e 23 professores, através de um questionário. Verificou que a principal via de contato entre a família e a escola é a reunião de pais (42,3%), seguida das iniciativas dos próprios pais (21,9%), dos eventos e festas (16,8%) e das reuniões gerais (11,7%). Por último os contatos para tratar de aspectos burocráticos aparecem com 7,3%. O aspecto positivo da relação família-escola mais apontado por diretores e professores foi o envolvimento dos pais na educação dos filhos, com 42% das respostas. Ao serem interrogados sobre os aspectos negativos os mesmos indicam o não envolvimento dos pais na educação dos filhos, com 49,1% das respostas.

Os estudos acima relatados parecem indicar que envolvimento ou participação da família refere-se à entrada da mesma no ambiente escolar, ainda que nem sempre com garantias de se manifestar.

Isso vem gerando um grande esforço das escolas, ainda diferenciado para as escolas privadas e públicas, em garantir que os pais tenham acesso ao espaço escolar primordialmente por meio de reuniões, mas já aparecendo ações inéditas para garantir essa presença, principalmente para as escolas privadas que contam com mais recursos, como indicado nos estudos de Fernandes (2006), Klaus (2004), Akiyama (2001) e Ribeiro (2000).

Os estudos aqui analisados indicam que o comportamento dos pais é um indicativo utilizado pelas escolas, e por vezes pelos próprios pais, de que os mesmos são participativos e envolvidos pela escolarização de seus filhos. Os exemplos mais comuns desses comportamentos são ir à reunião e aos eventos e fazer parte dos órgãos colegiados, como associações de pais e mestres e conselhos de escola.

Outro indicativo que se destaca da análise dos resultados apresentados nessa seção é a relevância que as reuniões escolares têm tanto para as escolas quanto para as famílias. Essa forma de contato entre os membros da família e da escola aparece em todos os estudos, e em quase todos como o principal canal de contato entre as duas instituições.

Os estudos de Fernandes (2006), Polonia (2005), Cozer (2003), Santos (2001) e Ribeiro (2000) e Hernández (1995) apontam a reunião como a principal atividade desenvolvida entre a escola e a família.

Os estudos de Klaus (2004) e Akyiama (2001) mostram uma outra forma de relação de maneira mais central, que é a Associação de Pais e Mestres. Akyiama ainda aponta um membro da escola, nesse caso o diretor, como uma figura importante na instituição e na relação com as famílias.

Como os documentos de políticas de educação já apontam novas formas de envolvimento da família com a escola, como já mencionado, na direção de uma participação mais ampla da comunidade na gestão escolar, assim como na construção do projeto pedagógico, seria preciso verificar o potencial da forma tradicional de contato, a reunião, no movimento de mudanças da relação família-escola.

Pelos estudos aqui analisados a reunião aparece como uma forma tradicional de contato, que tem sua efetividade reduzida pela maneira como é elaborada pela escola e como é entendida pelos pais. Sendo um modelo consolidado de contato, nos parece que tem um potencial de aperfeiçoamento grande, pois ambas as instituições de algum modo mantêm suas relações através desse canal. Se outros modelos de participação também se utilizarão da reunião para efetivar a participação, cabe-nos indicar o necessário aprofundamento e estudo nessa forma de contato, pois ele é a base da relação, ao menos nos estudos analisados.

O manual de conselhos escolares elaborado pelo Ministério da Educação indica que a funcionalidade do conselho de escola se dá com base em reuniões, cuja periodicidade prevalente é a bimestral. Os conselhos representam uma organização presente no interior da escola que visa à democratização da gestão e é alvo de um grande processo de preparação, como indica o manual. (BRASIL, 2004)

Essas indicações nos levam a pensar que o desenvolvimento da relação passa necessariamente pelo aperfeiçoamento desse canal de contato e comunicação que é a reunião escolar, tanto tomada como principal mecanismo da relação família-escola, quanto em novas formas de organização da participação da comunidade na gestão da instituição escolar.

O APÊNDICE D apresenta um quadro geral de síntese dos resultados descritos na seção 7.

Julgamos, para encerrar a exposição dos resultados da análise de textos completos, que é útil sintetizar os diversos resultados de modo a melhor visualizá-los, o que segue no quadro 13:

TESES E DISSERTAÇÕES	REFERENCIAL TEÓRICO	OBJETIVOS (ÊNFASES DOS ESTUDOS)	RESULTADOS (EIXOS INDICATIVOS SOBRE A RELAÇÃO)
FERNANDES, 2006 JARDIM, 2006 TELLES, 2006 SOUZA, 2006 GOMES, 2005 KLAUS, 2004 RIBEIRO, 2004 COZER, 2003 AKIYAMA, 2001 SANTOS, 2001 RIBEIRO, 2000 FRAIMAN, 1997 SILVA, 1995	HISTÓRICO-SOCIOLOGICO	Formas da relação	Presença dos pais na escola
		Importância da relação	Avaliação do desenvolvimento do aluno por critérios escolares
		Expectativas sobre a escola	Escola como agência de formação geral
		Importância da relação	Avaliação do desenvolvimento do aluno por critérios escolares
		Importância da relação	Avaliação do desenvolvimento do aluno por critérios escolares
		Formas da relação	Presença dos pais na escola
		Expectativas sobre a escola	Escola como agência de formação geral
		Formas da relação	Presença dos pais na escola
		Formas da relação	Presença dos pais na escola
		Formas da relação	Presença dos pais na escola
		Formas da relação	Presença dos pais na escola
		Expectativas sobre a escola	Escola como agência de formação geral
		Expectativas sobre a escola	Escola como agência de formação geral
SOARES, 1988		Expectativas sobre a escola	Escola como agência de formação geral
GASONATO, 2007 POLONIA, 2005 ESCAME, 2002 INFORSATO, 2001 LOLLATO, 2000 OLIVEIRA, 2000 JORGE, 1996 HERNÁNDEZ, 1995	PSICOLOGIA	Expectativas sobre a escola	Escola como agência de formação geral
		Formas da relação	Presença dos pais na escola
		Expectativas sobre a escola	Escola como agência de formação geral
		Importância da relação	Avaliação do desenvolvimento do aluno por critérios escolares
		Expectativas sobre a escola	Escola como agência de formação geral
		Expectativas sobre a escola	Escola como agência de formação geral
		Importância da relação	Avaliação do desenvolvimento do aluno por critérios escolares
		Formas da relação	Presença dos pais na escola

Quadro 13: Síntese dos resultados da análise de textos completos

Percebemos que as teses e dissertações embasadas no referencial teórico histórico-sociológico apresentaram uma tendência maior de se preocuparem com as formas assumidas pela relação família-escola. Dos 14 trabalhos analisados essa ênfase apareceu em 50% deles,

com 7 estudos. Os demais trabalhos desse referencial se dividiram entre as expectativas sobre a escola e a relação, com 4 pesquisas, e a importância da relação com 3 pesquisas.

Para o referencial da Psicologia, temos que as expectativas sobre a escola e a relação família-escola são a ênfase mais investigada, com 50% dos trabalhos, ou seja, 4 estudos. As demais teses e dissertações se dividem entre a importância da relação e as formas assumidas por ela, com dois trabalhos cada ênfase.

Essa distribuição nos parece coerente com o referencial adotado, já que os estudos sociológicos, como indicado na seção 4, encontram-se em fase de direcionar suas investigações para as práticas familiares de socialização dos filhos, inserindo-se aí o tipo de relação que a família adota em relação à escola, como uma caracterização da forma assumida pela relação.

Em relação à Psicologia, também parece coerente investigar aspectos que se referem propriamente ao campo psicológico das famílias e dos agentes escolares, aquele formado pelas crenças, valores, desejos, aspirações, demandas e preocupações, justificando a predominância da ênfase que investiga as expectativas sobre a escola e a relação no conjunto dos estudos que adotaram o referencial psicológico.

Por fim, algumas considerações devem ser feitas para dimensionar o alcance dos resultados e discutí-los segundo o referencial adotado nas seções 2, 3 e 4, o que faremos em seguida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faremos algumas considerações, à guisa de discussão dos métodos e resultados adotados na presente tese, com apresentação de conclusões parciais.

Discutiremos primeiramente alguns aspectos relevantes da metodologia de levantamento bibliográfico, que permitiu definir o *corpus* de teses e dissertações que foi alvo das análises do estudo, tentando apontar seus limites. Em seguida passaremos a abordar o conjunto de resultados obtidos com a análise de textos completos, à luz do referencial teórico adotado, dos objetivos do trabalho e da hipótese formulada, buscando explicá-los significativamente.

Os passos efetivados na consecução do objetivo de identificar e recuperar as teses e dissertações produzidas pelos programas de pós-graduação nas áreas de Educação, Psicologia e Sociologia revelaram-se bastante produtivos no que tange ao conhecimento agregado para realizar levantamentos a partir de critérios definidos, com método que traga relevância para a temática principal dos trabalhos a serem levantados, e que, concomitantemente, permitam ao pesquisador entender as possíveis lacunas que esse mesmo método traz para o *corpus* de trabalho que será conformado.

A questão da exaustividade da busca bibliográfica merece ser destacada, pois entendemos que ela não está garantida pelo método adotado, em função da própria temática, a relação família-escola, das diferentes formas de buscas dos catálogos institucionais, e da própria complexidade dos descritores utilizados. Isso decorre do fato que a relação está situada entre as duas principais agências de educação da sociedade, que dão margem a uma gama variadíssima de contextos investigativos, como tentamos mostrar com os parâmetros de inclusão de estudos adotados por nós e descritos na seção 6.

Entretanto, cabe ressaltar que os critérios de busca e seleção de pesquisas permitem afirmar que acessamos um *corpus* significativo de trabalhos relacionados à relação família-escola, e que as possíveis perdas devem ser oriundas da busca por especificidade que adotamos com o método de descritores, de acesso aos catálogos institucionais e principalmente por uma dada definição de estudo sobre a relação família-escola, que efetivamente permitisse selecionar um conjunto de trabalhos. As dificuldades foram ampliadas pela falta de estudos de revisão sobre a temática, anteriores a esse, o que procuramos sanar nos apoiando nos estudos de revisão sobre outros temas, principalmente o de Marin, Bueno e Sampaio (2005).

Outra medida adotada para garantir um *corpus* significativo foi buscar a assessoria de profissional da Biblioteconomia. Tal medida nos ensinou bastante, e nos fez perceber a importância da cientificidade dos métodos de acesso a informação trazida por esses profissionais para as pesquisas realizadas no âmbito da formação acadêmica.

As ciências da informação e a biblioteconomia tornaram-se sofisticadas nos últimos anos, a partir da introdução dos recursos da computadorização, e os estudantes nem sempre estão preparados para lidar com tais ferramentas, perdendo valioso instrumento de acesso e sistematização de pesquisas.

Lamenta-se o fato de que, como pudemos perceber através da assessoria e das diversas visitas a diferentes bibliotecas, esses profissionais dividem-se entre a preservação do acervo em papel e em sua digitalização, tarefa já gigantesca em si mesma, e o efetivo treinamento dos pesquisadores que estão sendo formados na universidade brasileira.

Pensamos que um dos resultados indiretos da pesquisa aqui descrita é revelar a importância do treinamento e desenvolvimento de conhecimentos de ciências da informação aos futuros pesquisadores. Tarefa ainda incipiente em vários níveis, até pela sobrecarga de trabalho dos bibliotecários, já mencionada.

Sobre o acesso ao texto completo, percebemos que se a proposta é a análise de um *corpus* que tenha uma definição apriorística de seleção, com base em características da produção do conhecimento sobre uma temática, as dificuldades de recuperar exemplares não digitalizados serão impostas ao pesquisador. Essa dificuldade é geralmente enfrentada por pesquisadores que se utilizam também de outras fontes. (MAINARDES, 2006; VERMELHO; AREU, 2005)

Uma dificuldade encontrada por nós foi a ausência de seis trabalhos na análise final apresentada, decorrente de uma série de variáveis descobertas no decorrer do levantamento, como impossibilidade de acesso aos serviços de comutação pelo período da pesquisa, ausência de catalogação de trabalhos, ou mesmo a inexistência de um exemplar já catalogado.

Uma solução parcial é tomar como critério, dentre outros, a possibilidade de acesso, como o fazem Ghanem (2004) que utilizou o acervo do Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo - USP, e Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) que trabalharam com teses e dissertações defendidas na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da USP, conseguindo assim um acesso concentrado institucionalmente.

Os pesquisadores têm também se utilizado da consolidação de grupos de pesquisas para a divisão de tarefas e de acesso ampliado aos estudos. (MARIN; BUENO; SAMPAIO, 2004; BARRETO; SOUSA, 2004)

Sobre o método de recuperação e acesso, por fim, cabe ressaltar que a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD deverá se configurar nos próximos anos em *locus* privilegiado de análises que tenham como alvo esse tipo de publicação. Esse repositório poderá eliminar as problemáticas de acesso, merecendo a atenção de pesquisadores que objetivem estudar a produção de programas de pós-graduação. A digitalização também pode ser outro critério de seleção de estudos, principalmente para análises de temáticas que careçam de revisões e estudos bibliográficos anteriores, adquirindo um caráter introdutório o estudo decorrente desse tipo de acervo.

Cabe ainda salientar que as teses e dissertações são importantes materiais que nem sempre passam por publicização após o seu término. As políticas de publicação dos trabalhos em periódicos vêm se consolidando ao longo dos anos, mas percebemos com esse estudo que uma parte da produção encontra-se subutilizada, ou até mesmo, de certa, forma escondida. Percebemos isso com mais nitidez, na análise de textos completos, pois a maioria dos estudos analisados cita no máximo três outras teses e dissertações, sendo que vários estudos não fizeram citações desse tipo de produção. O trabalho realizado aqui cumpre a tarefa de marcar a importância da publicização para nós, estudantes de pós-graduação.

É necessário sublinhar também a importância do banco de teses da CAPES. Esse repositório é uma base segura para a realização de levantamentos, com uma representatividade muito significativa e que facilita o acesso ao tipo de produção aqui analisada. Essa percepção decorreu da escolha metodológica que fizemos de cotejar o banco CAPES com os catálogos institucionais, o que nos permitiu reconhecer formas de busca, analisar descritores, e verificar a efetividade desse banco. Sua importância nos apareceu também de forma inesperada, já que conhecemos a existência de dois trabalhos apenas pela sua presença no referido banco, já que nem mesmo as bibliotecas ou os programas de pós-graduação onde foram produzidos possuem registro material de sua existência.

Isso leva a afirmar com convicção a necessidade de entendermos e utilizarmos esse instrumento de forma a ampliarmos nossas pesquisas, alimentando-as com esse tipo de produção.

A temática principal da produção pesquisada e parcialmente analisada em forma de texto completo, a relação família-escola, revelou-se complexa em suas metas. Identificamos onze diferentes categorias de estudo, que expressam que a relação vem sendo investigada a partir de diferentes prismas, com ênfase para os processos de gestão, direção e democratização da participação da comunidade na instituição escolar, que alcançou 25% da produção levantada.

Os diferentes prismas, ou temáticas de fundo, apontados acima, inclusive, geraram até mesmo uma grande dificuldade na categorização dos resumos, já que por vezes os resumos não nos permitem afirmar que somente uma temática de fundo está presente, levando o pesquisador a tentar captar qual é a prioridade do autor da pesquisa. Entretanto a base de categorização, o resumo, nem sempre se revela propícia a tal captação.

A variedade de temáticas de fundo pode revelar que o objeto de estudo relação família-escola está relacionado a diferentes interesses de pesquisa que não se restringem a relação em si mesma. A relação passa a ser reveladora dos processos de transformação que vêm constituindo o campo da Educação no país. Como a questão da inclusão escolar de crianças com deficiências, a consolidação da educação infantil nos sistemas de ensino, a processos escolares específicos como os novos recursos e arranjos escolares para tratar de dificuldades de aprendizagem, a garantia de acesso a escola para todos os segmentos sociais, para além da gestão participativa já mencionada.

Sendo o nosso objetivo principal o de captar a caracterização que as teses e dissertações faziam sobre a tensão inerente às relações família-escola, julgamos acertada a escolha de uma das categorias encontradas, que se referia justamente a caracterizar a relação, não apresentando, pelos resumos, temáticas de fundo explícitas. Entretanto, as demais dez categorias de estudos sobre a relação família-escola devem passar por um estudo pormenorizado, que identifique a acuidade da categorização e a caracterização da relação pela temática de fundo eleita, sendo essa análise um dos limites da presente tese, devendo ser feita posteriormente.

A análise em separado das outras categorias é uma meta futura, mas para os propósitos do trabalho foi crucial poder configurar um referencial de análise que poderá servir para cotejar as próximas produções, e, sobretudo, avaliar a pertinência da mencionada categorização. Pensamos que isso seria dificultado pela soma de outras temáticas de fundo à relação em si mesma.

Após a análise de textos completos também podemos apreciar a assertividade pela escolha da categoria que chamamos de *Caracterização da relação família-escola*, já mencionada antes. Ressaltamos que apenas um dos estudos, o de Akyiama (2001), teria sido classificado em outra categoria, qual seja a de *processos de gestão, direção e democratização escolar*, o que não foi possível perceber somente pela seleção do resumo, mas após a leitura de texto completo.

Cabe ainda ressaltar que ao iniciar o levantamento bibliográfico não prevíamos encontrar um rol de estudos de 204 teses e dissertações, muito menos que o mesmo se

apresentasse ricamente dividido em temáticas. Essa surpresa, que se revelou uma confirmação da importância do tema “relação família-escola”, se deve ao fato de os levantamentos preliminares não apontarem tantos estudos, o que levou a sistematização do método de buscas, principalmente pela investigação nos catálogos individuais das instituições, em busca da maior exaustividade possível, redundando nesse quantitativo.

Os resultados gerais da análise bibliométrica parcial realizada são consistentes com outros estudos acerca das características gerais da produção, como a fragilidade dos resumos quanto à explicitação da metodologia geral de trabalho, e a distribuição institucional e geográfica dos estudos, concentrada no eixo região sudeste – região sul. (ZANELLA & TITON, 2005; MARIN, BUENO & SAMPAIO, 2005; FERREIRA, 2002).

Um importante indicativo para o futuro estudo da produção sobre a relação família-escola, produzido pela análise bibliométrica, é a produção institucional de doze universidades que somadas contribuíram com cerca de 60% de todas as teses e dissertações levantadas. Podemos também vetorizar essa importância para um outro critério, qual seja a produção do estado de São Paulo, que alcançou quase metade dos trabalhos arrolados.

O trabalho de sintetizar as produções pode também contar com um cenário de aumento de produções sobre a temática da relação família-escola, já que o estudo cronológico da produção das teses e dissertações revela tendência de aumento de defesas de trabalhos, a partir do ano de 2000. Será necessário continuar a verificação de tal tendência em estudos posteriores.

Uma lacuna apresentada por esse relatório refere-se às possibilidades de cruzamentos de dados gerados a partir da análise bibliométrica. Será importante verificar especialmente a produção oriunda das doze instituições já mencionadas, em relação à caracterização interna dos trabalhos das mesmas, observando de forma mais pormenorizada os determinantes da produção institucional, para checar tendências particulares, diante da significância do *corpus* de trabalhos dessas instituições.

Segundo Romanowski & Ens (2006) é tarefa dos estudos bibliográficos a consecução de sínteses preliminares sobre os resultados encontrados no corpus de produções analisadas. Essa proposição será avaliada a partir de agora, pela análise dos textos completos.

Nossos questionamentos iniciais endereçavam-se principalmente ao descompasso entre a família e a escola verificado na literatura pesquisada preliminarmente, buscando saber como se configurava esse descompasso em diversos contextos de investigação. Para tal questionamento o estudo bibliográfico configurou-se como a opção primeira, por permitir o acesso a um diversificado quadro, construído pelas pesquisas.

Assim, o primeiro destaque que fazemos refere-se, justamente, ao acesso a um amplo e fragmentado conjunto de resultados, advindos dos variados contextos investigados, dos sujeitos abordados e dos pressupostos adotados pelos pesquisadores. Tal pulverização de resultados exige a tomada de um método de alinhamento dos estudos que permita perceber sua organicidade e manter uma tendência central em evidência.

Os resultados obtidos pelos diversos pesquisadores foram analisados a partir das ênfases de objetivos encontradas nas teses e dissertações. A produção do conhecimento sobre a relação família-escola que foi objeto do presente relatório foi analisada a partir de eixos indicativos de suas metas e objetivos.

Essa estratégia revelou-se importante na medida em que permitiu alinhar os estudos aos seus próprios recursos de construção metodológica e, mais importante, possibilitou reduzir uma grande gama de resultados, micro facetas da relação, que estavam distribuídos no conjunto de produções analisados, sem ainda uma sistematização que trouxesse à luz suas principais características.

Os resultados do alinhamento dos objetivos e dos achados dos estudos analisados permitem afirmar que os trabalhos tinham como objeto a relação família-escola, através de sua importância, das expectativas geradas sobre a ela, e sobre suas formas assumidas nos diferentes contextos investigados.

A principal síntese produzida pela presente pesquisa é o alinhamento entre o que apontam os estudos sobre a importância da relação, sobre as expectativas dos pais sobre a relação, e as formas que a relação assume, em termos dos resultados encontrados, a saber: a escola como proponente dos critérios de avaliação do desenvolvimento das crianças, que os pais assumem quando seus filhos são escolarizados; a expectativa dos pais, e também dos professores, de que a escola funcione como uma agência formadora geral, e não somente pela transmissão de conteúdos; e a necessidade de que os pais estejam presentes no interior da escola para que a mesma os considere como envolvidos na escolarização dos filhos.

Isso nos permite questionar a normalização da família pela escola, sob o mandato do Estado, referencial que adotamos para entender a perene tensão entre as duas instituições.

Sabemos agora que as tensões são configuradas por uma espécie de normalização recíproca, bidirecional, que na escola contemporânea, segundo a produção analisada, se dá tanto na direção da família, que adota os parâmetros escolares para avaliar seus filhos, e que precisa mostrar que está envolvida pela sua presença na escola, quanto na direção da escola, que precisa adicionar outras funções à transmissão de conhecimento, como cuidar

afetivamente e formar para a cidadania, por exemplo, além de produzir formas de participação para os pais.

Se a produção discursiva dos agentes da família e da escola captada pelos trabalhos aqui sintetizados pode ser tomada como um modo de normalização, segundo o que propõe Freire Costa (2004[1979]) quanto ao conceito de norma, temos a hegemonia da escola na normalização como algo relativo. Além disso, a normalização que tensiona as relações das duas instituições está perpassada por novos determinantes, como as necessidades das famílias, que visam uma formação geral pela escola, ainda que não exclusivamente.

Tal necessidade familiar aponta para uma demanda por continuidade da tarefa da escola em relação à família, na voz dos pais, fazendo necessário investigar quais os valores a serem continuados e quais aqueles que mesmo a família ainda desconhece, face às dificuldades do mundo contemporâneo, como reconfiguração das funções da escola.

Um fator preocupante, a partir do resultado que demonstra que as famílias adotam os critérios escolares para avaliação do desenvolvimento dos seus filhos, é que fatores positivos e negativos decorrentes da convivência familiar, ou da convivência comunitária da criança podem estar sendo subdimensionados pela escola e pela própria família. Sendo que já foi demonstrado o quanto a interconexão dos ambientes e contextos da criança é importante e influencia seu desenvolvimento. (SIGOLO; LOLLATO, (2001); BEM; WAGNER (2006).

Outra fonte de preocupação é a sobrecarga demonstrada principalmente pelos professores na consecução da tarefa de formação geral, pois os mesmos ainda pensam sua função como de transmissão de conteúdo, e passam também a adotar um discurso muito próximo ao da família como agentes de afetividade e cuidado, o que, nos estudos evidenciou-se como uma tarefa que pesa aos profissionais, como demonstrado por diversos trabalhos analisados, como Jardim (2006), Fernandes, (2006), Souza, (2006), Ribeiro (2004), Cozer (2003), Escame (2002), Lollato (2000) e Oliveira (2000).

Pensamos que as ênfases dos estudos, traduzidas por seus objetivos, tomadas como um discurso científico sobre a relação família-escola, já que revelam os interesses dos pesquisadores, podem ser entendidas como as fontes contemporâneas da normalização, que já não se revela hegemônica da escola, mas sim bidirecional.

Os estudos demonstraram que a importância atribuída à relação para os alunos, as expectativas sobre a escola e as formas assumidas pela relação geram outra cota de discursos, os resultados dos estudos, que se pode tomar como as configurações das tensões resultantes dos processos de normalização alinhados pelos pesquisadores.

É necessário salientar que os métodos de coletas de dados foram prioritariamente a entrevista, em 16 trabalhos, o que nos permite afirmar que as narrativas dos sujeitos foram diretamente acessadas, nos levando a tomá-las como produtoras de saberes sobre a relação, que podem orientar os comportamentos de agentes tanto da família quanto da escola. Essas narrativas, então, enfeixam o potencial de normalização indicado por Freire Costa (2004[1979]).

Propomos abaixo um esquema explicativo para o cruzamento dos objetivos dos trabalhos com seus resultados, na forma de fontes de normalização e tensões resultantes:

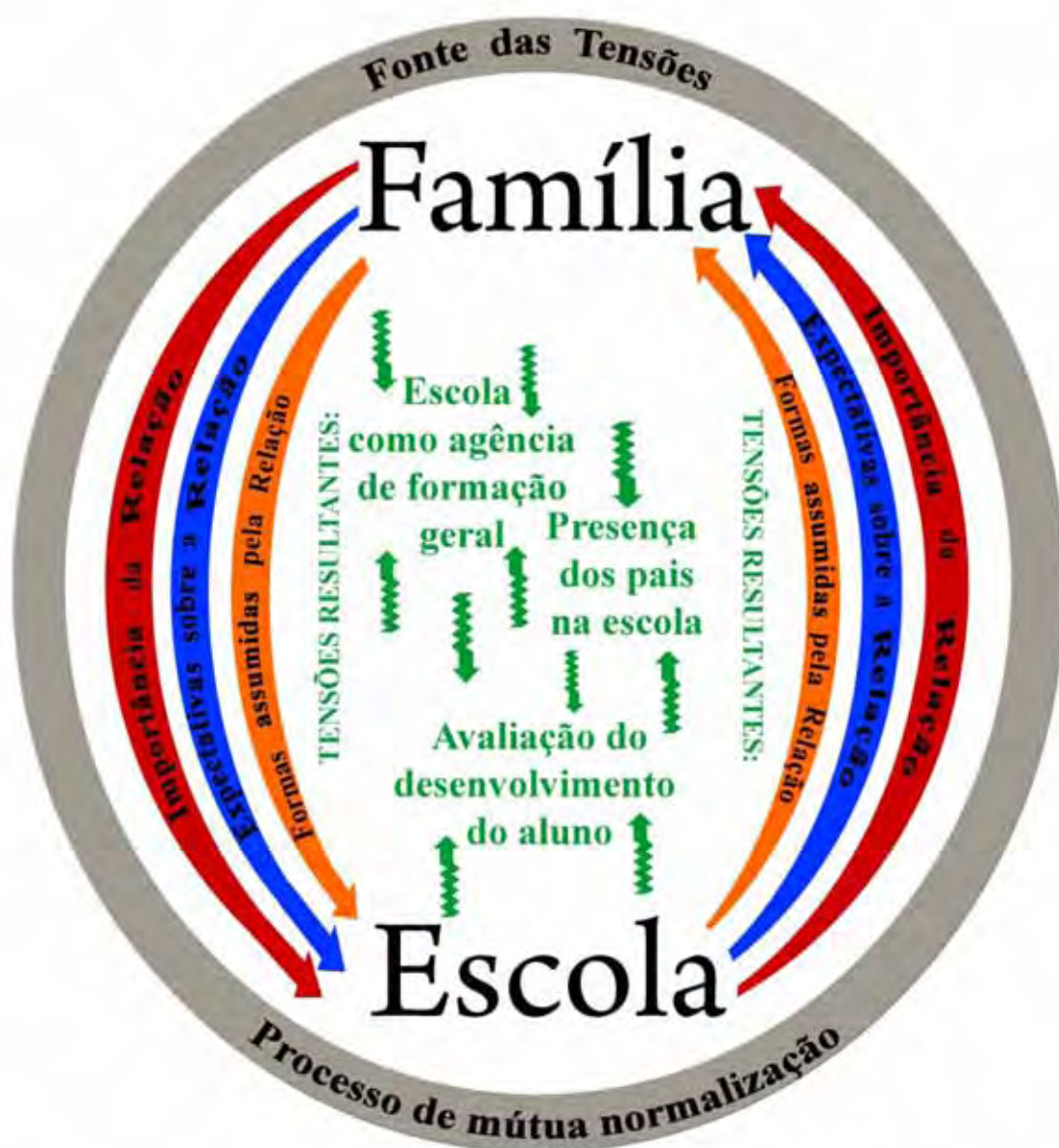


Figura 3: Tensões contemporâneas entre a Família e a Escola reveladas pelas teses e dissertações

Com esse esquema, propomos que a família e a escola se relacionam com base no que concebem e pensam sobre a importância da relação para os alunos, no que esperam da relação e da instituição escolar, e no que pensam que deve ser a forma de relação mais efetiva.

Ao se relacionarem por esses parâmetros, ambas as instituições carregam idealizações múltiplas sobre como a relação deve ocorrer.

Nos estudos essas idealizações aparecem pela dimensão que a importância, as expectativas e as formas de se relacionar adquirem a ponto de se tornarem as metas da produção científica sobre a relação família-escola. Essa dimensão tem potencial normalizador porque revela ideais que nem sempre são realizáveis, ou são distintos das funções que cada agência pode assumir, em um dado momento.

O que ocorre é que a relação se tensiona, e os estudos por vezes captam grandes descompassos.

O primeiro deles configurou-se pelos resultados de cinco teses e dissertações, e revela que as famílias adotam critérios escolares como fazer as tarefas, relacionar-se socialmente com os membros da escola, o processo de alfabetização, e o próprio comportamento de gostar de ir à escola. Podemos pensar que a equiparação da família à escola no que tange aos modos de avaliar o desenvolvimento das crianças, poderia ser um indicador de benefícios para a relação, mas se esse processo de escolarização da criança não se faz de forma tranqüila, a relação da família com o aluno pode passar a evidenciar atritos entre os membros familiares e entre esses e a escola.

Ressaltamos que dos três conjuntos de objetivos esse se revelou com um menor número de evidências e com evidências mais diluídas entre os resultados, talvez porque o quantitativo de estudos seja menor nesse conjunto de resultados.

Podemos apontar então algumas possibilidades de investigação de estudos de relação família-escola, diante desses resultados: seria preciso verificar como ocorre a adoção dos critérios escolares de avaliação do desenvolvimento pelas famílias, distinguindo-se duas direções. Se pela idealização da instituição escolar, ou por outros fatores, como, por exemplo, a diminuição do contato da família com a criança.

Alertamos também que esse resultado precisará ser verificado em outros estudos com o mesmo alinhamento de objetivos, já que se revelou, como dito anteriormente, uma tendência ainda frágil.

O segundo conjunto de resultados aponta para a configuração da instituição escolar como uma agência de formação geral. Esse conjunto foi apontado por oito diferentes pesquisadores. As evidências giram em torno de expectativas quanto à capacidade da escola

em socializar para a vida, cuidar afetivamente, ajudar na resolução de conflitos e problemas familiares. Os resultados apresentados aparecem tanto para famílias que tem os filhos em escolas públicas, quanto nas que têm os filhos em escolas privadas. Ocorre que os mesmos estudos trazem indícios de que a própria escola já tem agentes que também se colocam essas metas, mas que aparecem ainda sem condições de levá-las a cabo, ou sentindo-se responsabilizados em demasia pela educação geral do alunado, outro modo de tensão resultante.

Como forma de aprofundar e detalhar esse indicativo, outras investigações podem verificar as fontes de idealização da instituição escolar pelos pais, por exemplo, se elas decorrem das histórias de vida, ou são frutos de propostas veiculadas pelos meios de comunicação, ou até mesmo pela ação do próprio Estado na formulação de políticas de educação.

O terceiro conjunto de resultados revela que a presença dos pais na instituição escolar é o cerne da forma assumida pela relação família-escola. Nas escolas pesquisadas pelos nove autores cujos estudos compuseram esse eixo indicativo, a reunião é o principal instrumento de presença dos pais na instituição escolar.

Esse eixo indicativo tensiona a relação, pois as evidências dos estudos mostram que por vezes a presença dos pais na escola é tomada pelos professores como ação fiscalizadora. Além disso, revelou-se que, principalmente nas escolas particulares, há certo “malabarismo” para descobrir formas de atrair os pais para o ambiente escolar, nem sempre com sucesso. Por sua vez os pais nem sempre se sentem confortáveis na escola, ou são chamados para situações de discussão de aspectos negativos de seus filhos, configurando-se esse indicativo com outro espectro de tensões resultantes.

A formalização de novas formas de contato entre a família e a escola nos parece merecer uma investigação mais direcionada, já que se revela nas pesquisas que a reunião é o principal meio de contato. Parece pertinente indagar se o aperfeiçoamento dessa tradicional forma de contato levaria a resultados melhores na relação de ambas as instituições, diminuindo a tensão, do que propriamente a invenção de novas formas. A escola já está imbuída da necessidade de se realizar as reuniões, cabendo melhorar a forma como as mesmas são efetivadas, o que parece um veio de estudo importante.

Nesse ponto pode não ser prematuro mencionar que um aspecto que envolve o conjunto de resultados produzidos pelos estudos, é o alto grau de idealização das funções de ambas as instituições. Essa parece uma temática de natureza psicológica pouco explorada nos estudos, mesmo daqueles que se utilizam do referencial da Psicologia. O mecanismo de

idealização da relação família-escola é outra lacuna que apontamos como possibilidade de outros estudos.

Sobre adoção dos referenciais teóricos, os estudos seguiram a tendência apontada por Cunha (1997; 1995). Os pesquisadores adotaram referências da Sociologia em quatorze dos estudos analisados, sendo a Psicologia a fonte de referências dos outros oito estudos. Há uma tendência geral de explicar os diversos aspectos da relação família-escola, através de pressupostos histórico-sociológicos, mas isso não se revelou marcadamente nos estudos.

Destaca-se que, em linhas gerais, os estudos de referencial sociológico alinharam-se com a tendência de produção de microdados, apontada por Nogueira (1998), e os estudos de referencial psicológico revelaram a ênfase na consideração metodológica da abordagem de interpenetração dos dois contextos – escola e família – calcados principalmente na abordagem bioecológica de Bronfenbrenner.

Diante do exposto, podemos afirmar que o perfil provisório dos estudos que delineamos através de nossa hipótese foi parcialmente confirmado.

As teses e dissertações analisadas captaram plenamente as tensões entre a família e a escola, mas as mesmas têm configurações distintas de uma normalização hegemônica da família pela escola, revelando um quadro mais próximo da bidirecionalidade da normalização. Além disso, as formas de participação da família na escola são variadas, mas em alguns momentos elas mesmas tornam-se fontes de tensão, não se afastando da normalização ostensiva traçada por Donzelot (2001), Foucault (1985), Gondra (2000) e Faria Filho (2000). E assim não se distingue plenamente normalização e participação, ainda.

Pensamos que a participação, tomada em nossa hipótese como algo distinto da relação normalizada pela escola, pode também ser uma fonte de tensão por sua possibilidade de se configurar como um tipo de normalização, que também se daria em bidirecionalidade. Vimos esses indícios no estudo de Oliveira (2000), cujo contexto investigado era peculiar - escola cooperativa -, mas de intensa participação dos pais. Nesse sentido, nossa pesquisa identificou um conjunto de 51 teses e dissertações que podem ser analisadas em busca de maior clareza sobre o movimento de participação dos pais na escola, tarefa ainda por fazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, L. Bibliometria e arqueologia do saber de Michel Foucault: traços de identidade teórico-metodológica. **Ciências da Informação**, v.27, set., 1998.

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R.; CARVALHO, J.; BRZEZINSKI, I. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, v.20, n.68, dez., 1999.

ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, jan./abr., 2004.

AZEVEDO, J. M.; AGUIAR, M. A. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educação & Sociedade**, v. XXII, n. 77, p. 49-69,dez., 2001.

BARRETTO, E. S.; SOUSA, S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 31-50, jan./abr., 2004.

BARRETTO, E. S.; PINTO, R. P.; MARTINS, A. M.; DURAN, M. C. Avaliação na Educação Básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 114, p. 49-88, nov., 2001.

BEM, L. A. de; WAGNER, A. Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconômico. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.11, n.1, jan./abr., 2006.

BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação Escola-Pais: um modelo de trocas e colaboração. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p.191-216, março, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1994 .

BRASIL, MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. (s.d.). **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em IBICT: <<http://bdtd.ibict.br>> .Acesso em: 30 maio 2008.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselhos escolares: uma**

estratégia de gestão democrática da educação pública/ Elaboração Genuíno Bordignon. Brasília: MEC, SEB, 2004.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Áreas do conhecimento**. Disponível em: Ministério da Educação, CAPES <www.capes.gov.br/avaliacao/tabelaareasconhecimento.htm>. Acesso em: 15 jul. 2008. (08 de maio de 2008).

_____. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: Governo brasileiro, Casa Civil <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 18 jul. 2005. (09 de janeiro de 2001)

_____. Lei Federal nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. In: SILVA, C. S. B. da; MACHADO, L. M. (orgs.). **Nova LDB – Trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

BUENO, J.G.S. Alunos e alunos especiais como objetos de investigação: das condições sociais às condições pessoais adversas. In: FREITAS, M. C. **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMBI, F. A época moderna. In: _____. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

_____. Características da Educação Moderna. In: _____. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. p. 195-219.

CANÊDO, L. B. A Família, a Escola e a Questão Educacional. **Idéias**, n. 23, p. 45-55, 1994.

CARVALHO, M. E. P. de. Modos de Educação, gênero e relações família-escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr., 2004.

_____. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 110, p. 143-156, 2000.

CASTAN, Y.; LEBRUN, F.; CHARTIER, R. Figuras da Modernidade. In: ARIÈS, P.; CHARTIER, R. **História da Vida Privada - Da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras. v. 3, 1991.

CAUVILLA, W. Sobre um momento da constituição da idéia de infância: ponto de vista de um historiador. **Estilos da Clínica - Revista sobre a Infância com Problemas**, São Paulo, v.1, p. 72-79, 1999.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez., 2004.

COZER, R. de C. **Interação Escola-Família de alunos da Primeira Série do Ensino Fundamental**. 2003. 419 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos, 2003.

CUNHA, M. V. da . A desqualificação da família para educar. **Cadernos de Pesquisa**, n.102, p.46-64, nov., 1997.

_____. A escola contra a família. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C.G. (orgs.) **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **A Educação dos Educadores** – da Escola Nova à escola de hoje. Campinas: SP: Mercado de Letras, 1995.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30 n. 1, jan./abr., 2004.

DESSEN, M. A. ; BORGES, L.M. Estratégias de Observação do Comportamento em Psicologia do desenvolvimento. In ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z.M.M. **Diálogos metodológicos sobre Prática de Pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

DONZELOT, J. A conservação das crianças. In: _____. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal. (p. 209) , 2001.

FAÉ, R. A genealogia em Foucault. **Psicologia em estudo**, Maringá, v.9, n.3, p.409-416, set./dez., 2004.

FARIA, A. L. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, v.26, p. 279-287, jan./jun., 2006.

FARIA FILHO, L. M. de. Para entender a relação família-escola – uma contribuição da história da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.2, 2000.

FARIA, M. R. **Introdução à Psicanálise de Crianças**: o lugar dos Pais. São Paulo: Hacker Editores : Cespuc : Fapesp, 1998.

FERREIRA, N.S. de A. As pesquisas denominadas Estado da Arte. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, ago., 2002.

_____. **Pesquisa em leitura**: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995. 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise dos discursos em Educação. **Cadernos de pesquisa**, n.114, p.197-223, nov., 2001.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1985.

FREIRE COSTA. J. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 5ª ed., 2004.

FREUD, S. Inibições, sintomas e ansiedade. In _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Vol XX, 1925-1926.

GADOTTI, M. **Os compromissos de Jomtien** – Estado e Sociedade civil. Disponível em: < www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos >. Acesso em julho/2006

GHANEM, E. Educação e Participação no Brasil: um retrato aproximativo de trabalhos entre 1995 e 2003. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, jan./abr., 2004.

GOMES, J.V. Relações família-escola – continuidade/descontinuidade no processo educativo. **Idéias**, n.16, p.84-92, 1993.

GONDRA, J.G. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C. G. (orgs.) **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HAYASHI, M. C.; HAYASHI, C. R.; SILVA, M. R.; LIMA, M. Y. Um estudo bibliométrico da produção científica sobre a educação jesuítica no Brasil colonial. **Bíblios**, p. 1-18, jan.-mar., 2007.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996, 3ª edição revista e ampliada, p.111.

JORGE, A. C. **Comunicação pessoal a autora**. UNESP/FCLAR - Biblioteca . Araraquara. (2006).

KLEIN, C. A produção da maternidade no Programa Bolsa-Escola. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.13, n.(1), p.31-52, jan/abr, 2005.

KUPFER, M. C. M. A contribuição da Psicanálise aos estudos sobre família e educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3(1/2), p.77-82, 1992.

LASCH, C. **Refúgio num mundo sem coração - A família: santuário ou instituição sitiada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1991.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: ARTMED; Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986

MAINARDES, J. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n.1, p. 11-30, jan./abr., 2006.

MANCINI, M. C.; SAMPAIO, R. F. Editorial: Quando o objeto de estudo é a literatura: estudos de revisão. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 10, p. 361, out./dez., 2006.

MARIN, A. J.; BUENO, J. G.; SAMPAIO, M. D. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981-1998. **Cadernos de pesquisa** , v. 35, p. 171-199, jan./abr., 2005.

MOURA, M.L.S. de; FERREIRA, M.C; PAINE, P.A. **Manual de elaboração de projetos de pesquisa**. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 1998.

NAVES, M. **Curso de indexação: princípios e técnicas de indexação, com vistas à recuperação da informação**. Belo Horizonte: Biblioteca Universitária UFMG, 2004. Disponível em:
<http://www.finaltec.com.br/oicd/uploads/principios_tecnicas_de_indexacao.doc>. Acesso em: 20 fev. 2008.

NOGUEIRA, M. A. Entre o local e o global. In: MARTINS, A. M.; OLIVEIRA, C.; BUENO, M. S. S. **Descentralização do estado e municipalização do ensino – problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. A construção da excelência escolar – Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: _____.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª ed., 2003.

_____. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. Ribeirão Preto: **Paidéia**, FFCLRP-USP, p. 91-103, fev/ago, 1998.

NUNES, C. Historiografia comparada da escola nova: algumas questões. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, jan./jun., 1998.

OLIVEIRA, A. M. L. A. **Crianças com Necessidades Educacionais Especiais**: a relação família-escola e suas possíveis influências no desenvolvimento infantil. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.

OLIVEIRA, A. R. de. **Relação Escola e Famílias**: a visão das professoras e mães de alunos de classes de recuperação paralela. 2004. 153 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar** – histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2ª ed., 2000.

PEREZ, M. C. A. **Família e escola na educação da criança**: análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma escola pública de ensino fundamental. 2000. 175 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2000.

POLONIA, A.C.; DESSEN, M.A.; SILVA, N.L.P. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In DESSEN, M.A.; COSTA JÚNIOR, A.L. et cols. **A ciência do desenvolvimento humano**. Tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: ARTMED, 2005

RAMALHO, B.L. 40 anos de pós-graduação em educação no Brasil. Produção do conhecimento, poderes e práticas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.31, jan./abr. 2006.

ROCHA, H. H. Prescrevendo regras de bem viver: Cultura escolar e racionalidade científica. **Caderno Cedes**, v. XX, p. 1-19, nov., 2000.

ROMANELLI, G. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos – o estudante-trabalhador. In: NOGUEIRA, M. A.; _____. e ZAGO, N. (orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª ed., 2003.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo 'Estado-da-arte' em educação. **Diálogo educacional**, v. 6, n.19, p. 37-50, set./out., 2006.

SHIMIZU, A. D.; CORDEIRO, A. P.; MENIN, M. S. Ética, preconceito e educação: características das publicações em periódicos nacionais de educação, filosofia e psicologia entre 1970 e 2003. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.31, p. 167-202, jan./dez., 2006.

SIGOLO, S. R.L.R. Educação de crianças com atraso de desenvolvimento na perspectiva bioecológica de Brofenbrenner. In: _____.; MANZOLI, L. P. (Org.) **Educação Especial face ao desenvolvimento e à inserção social**. Araraquara: Laboratório Editorial da FCL, 2002. Série Temas em Educação Escolar.

_____.; LOLLATO, S. de O. Aproximações entre escola e família: um desafio para educadores. In: CHAKUR, C. R. de S. L. (org.) **Problemas da educação sob o olhar da psicologia**. Araraquara - SP: Laboratório Editorial da FCL, 2001. Série Temas em Educação Escolar.

SOARES, M. B., MACIEL, F. **Alfabetização**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Comitê dos Produtores da Informação Educacional. Brasília: Coordenação-Geral de Difusão de Informações Educacionais. (2000).

SZYMANSKI, H. **A Relação família/escola – Desafios e Perspectivas**. Brasília: Plano editora, 2003.

_____. Encontros e Desencontros na Relação Família-Escola. **Idéias**, n.28, p.213-225, 1997.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: De Tommasi, L.; Warde, M.J. e Haddad, S. (orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 3ª ed., 2000.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** – satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (Declaração de Jomtien) e Plano de Ação para satisfazer as necessidades Básicas de Aprendizagem. 1990. Disponível em: <[www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaração de Jomtien.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaração%20de%20Jomtien.pdf)>. Capturado em 28/08/2006.

VERMELHO, S. C.; AREU, G. I. Estado da Arte da área de Educação & Comunicação em periódicos brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1413-1434, set./dez., 2005.

VIANA, M. J. B. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.90, p.107-125, jan./abr., 2005.

VIEIRA, L. C. **As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação**: Teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação em Educação do estado de São Paulo (1980-2005). 2007. 155p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. (2007).

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares – as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G. e _____. (orgs.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª ed., 2003.

ZANELLA, A. V.; TITON, A. P. Análise da produção científica sobre criatividade em programas brasileiros de pós-graduação. **Psicologia em estudo**, Maringá, v.10, p.305-316, mai./ago., 2005.

APÊNDICE A

RESULTADOS DAS PESQUISAS EM CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS

Bibliotecária	Nº de Ordem	Universidade	Sistemas/ acesso	Data e tempo de consulta	Relação							
					família escola	escola família	país professores	professores país	país escola	escola país	lar escola	escola lar
Ana Paula	1	UNISUL	Pergamum	04/02/08 00h40	6	7	10	9	11	12	0	0
Ana Paula	2	UFAL	sem acesso	4/2/2008								
Ana Paula	3	UFAM	Pergamum	04/02/08 00h40	2	2	3	3	4	4	0	0
Ana Paula	4	UFBA	Pergamum	04/02/08 00h16	0	0	0	0	0	0	0	0
Ana Paula	5	UFC	Pergamum	04/02/08 00h16	0	0	0	0	0	0	0	0
Ana Paula	6	UECE	sem acesso	4/2/2008								
Ana Paula	7	UNB	Pergamum	04/02/08 01h02	17	18	16	16	19	19	0	0
Ana Paula	8	UCB	Pergamum	04/02/08 00h15	0	0	0	0	0	0	0	0
Ana Paula	9	UFES	Pergamum	04/02/08 00h30	0	0	1	1	2	2	0	0
Ana Paula	10	UFG	Sophia	05/02-08 00h40	3	3	1	1	3	3	0	0
Ana Paula	11	UCGO	Arches Lib	05/02-08 00h20	0	0	0	0	0	0	0	0
Ana Paula	12	UFMA	sem acesso	5/2/2008								
Ana Paula	13	UFMG	Pergamum	05/02-08 02h00	22	24	6	6	27	28	6	6
Ana Paula	14	UFJF	Siga	05/02/08 00h30	0	0	0	0	0	0	0	0
Ana Paula	15	UFU	VTLS	05/02/08 00h15	0	0	0	0	0	0	0	0
Ana Paula	16	PUC MG	Pergamum	05/02/08 01h07	7	7	4	4	7	7	2	2
Ana Paula	17	UNIUBE	Próprio	07/02/08 00h24	0	0	0	0	0	0	0	0
Ana Paula	18	UFMS	BVS	07/02/08 00h16	1	1	1	1	1	1	0	0

Ana Paula	19	UCDB	Pergamum	09/02/08 00h15	1	1	0	0	0	0	0	0
Ana Paula	20	UFGD	BVS [LIVROS] /BDID [TESES]	09/02/08 01h00	5	5	11	11	11	11	15	15

RESULTADOS DAS PESQUISAS EM CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS (Continuação)												
Bibliotecária	Nº de Ordem	Universidade	Sistemas/ acesso	Data e tempo de consulta	Relação							
					família escola	escola família	país professores	professores país	país escola	escola país	lar escola	escola lar
Ana Paula	21	UFMT	Pergamum	09/02/08 00h32	0	0	0	0	0	0	0	0
Ana Paula	22	UFPA	sem acesso	9/2/2008								
Ana Paula	23	UEPa	Pergamum	09/02/08 00h17	0	0	0	0	0	0	0	0
Ana Paula	24	UFPB/JP	Ortodocs	09/02/08 00h14	0	0	0	0	0	0	0	0
Ana Paula	25	UFPE	Pergamum	09/02/08 00h15	2	2	1	1	1	1	0	0
Ana Paula	26	FUFPI	sem acesso	9/2/2008								
Ana Paula	27	UFPR	sem acesso	9/2/2008								
Ana Paula	28	UEL	VTLS	09/02/08 00H30	2	2	1	1	1	1	0	0
Ana Paula	29	PUC/PR	Pergamum	12/02/08 00H45	0	0	12	12	10	10	7	7
Luciane	30	UEM	VTLS	15/02/08 00H30	0	0	0	0	0	0	0	0
Ana Paula	31	UEPG	BICEN - próprio	13/02/08 00h15	0	0	0	0	0	0	0	0
Ana Paula	32	UNIOEST E	Biblioteca Virtual – Próprio	13/02/08 00h42	0	0	0	0	0	0	0	0
Ana Paula	33	UTP	Pergamum	13/02/08 00h15	1	1	0	0	0	0	0	0

Ana Paula	34	UFRJ	Aleph	13/02/08 01h40	0	25	21	21	42	42	4	4
Ana Paula	35	UFF	Argonauta	14/02/08 00h30	0	0	3	0	0	0	0	0
Ana Paula	36	PUC-RIO	Pergamum	14/02/08 01h30	14	14	8	8	14	14	4	4
Ana Paula	37	UNESA	Próprio	15/02/08 00h35	0	0	0	0	0	0	0	0
Ana Paula	38	UCP/RJ	Informa	15/02/08 00h30	0	0	0	0	0	0	0	0
Ana Paula	39	UNIRIO	acervo de teses não está on- line	16/02/08								
RESULTADOS DAS PESQUISAS EM CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS (Continuação)												
Bibliotecária	Nº de Ordem	Universidade	Sistemas/ acesso	Data e tempo de consulta	Relação							
					família escola	escola família	pais professores	professores pais	pais escola	escola pais	lar escola	escola lar
Ana Paula	40	UFRN	sem acesso	16/02/08								
Ana Paula	41	UFRGS	Aleph	16/02/08 01h45	45	45	9	9	57	57	0	0
Ana Paula	42	UFSM	SIE - próprio	16/02/08 00h35	1	1	0	0	0	0	0	0
Ana Paula	43	UFPEL	BibNet próprio em teste	16/02/08 00h45	0	27	0	0	0	0	3	0

APÊNDICE B

UFSCAR	
Data de acesso: ter 19 fev. 2008	
Busca livre, na opção todas as palavras. O sistema seleciona todas as palavras do registro, ou seja, elas podem aparecer no título, no resumo ou nas palavras-chave.	
COMUNICAÇÃO com hífen	
Comunicação família-escola	
Registro não encontrado.	
Comunicação escola-família	
Registro não encontrado.	
Comunicação pais-professores	
Registro não encontrado.	
Comunicação professores-pais	
Registro não encontrado.	
Comunicação pais-escola	
Registro não encontrado.	
Comunicação escola-pais	
Registro não encontrado.	
Comunicação lar-escola	
Registro não encontrado.	
Comunicação escola-lar	
Registro não encontrado.	
COMUNICAÇÃO sem hífen	
Comunicação família escola	
Número de registros encontrados: 1	
SANTOS, Patricia Leila dos. Representacoes sobre o comportamento de leitura de crianças e adolescentes: a visao das maes. Sao Carlos: UFSCar, 1993. 130 p. (Fundamentos da Educacao)-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.	
Comunicação escola família	

Número de registros encontrados: 1
SANTOS, Patricia Leila dos. Representacoes sobre o comportamento de leitura de crianças e adolescentes: a visao das maes. Sao Carlos: UFSCar, 1993. 130 p. (Fundamentos da Educacao)-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.
Comunicação pais professores
Número de registros encontrados: 1
CANALES, Renata Pereira. O Centro de Divulgação Científica e Cultural da Universidade de São Paulo, campus São Carlos: um projeto de extensão universitária. São Carlos: UFSCar, 2006. 143 p. Mestrado (Fundamentos da educação)-UFSCAR. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. E.
Comunicação professores pais
Número de registros encontrados: 1
CANALES, Renata Pereira. O Centro de Divulgação Científica e Cultural da Universidade de São Paulo, campus São Carlos: um projeto de extensão universitária. São Carlos: UFSCar, 2006. 143 p. Mestrado (Fundamentos da educação)-UFSCAR. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. E.
Comunicação pais escola
Número de registros encontrados: 3
SANTOS, Luciola Licinio de Castro Paixao. O mito da eficiencia no ensino: estudo critico da tecnologia educacional. Sao Carlos: UFSCar, 1980. 169 p. Mestrado (Pesquisa Educacional)-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.
REIFF LOURENCO, Roberta Bezerra de Menezes. O uso pedagogico da televisao comercial em sala de aula com instrumento de reflexao e de aprendizagens escolares. Profa.Dra. Emilia Freitas de Lima; Profa.Dra. Alda Maria Junqueira Marin; Profa.Dra. Maria da Graca Nicoletti Mizukami. Sao Carlos: UFSCar, 1999. 197 p. Mestrado-UFSCAR. CECH. E.
CANALES, Renata Pereira. O Centro de Divulgação Científica e Cultural da Universidade de São Paulo, campus São Carlos: um projeto de extensão universitária. São Carlos: UFSCar, 2006. 143 p. Mestrado (Fundamentos da educação)-UFSCAR. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. E.
Comunicação escola pais
Número de registros encontrados: 3
SANTOS, Luciola Licinio de Castro Paixao. O mito da eficiencia no ensino: estudo critico da tecnologia educacional. Sao Carlos: UFSCar, 1980. 169 p. Mestrado (Pesquisa Educacional)-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.
REIFF LOURENCO, Roberta Bezerra de Menezes. O uso pedagogico da televisao comercial em sala de aula com instrumento de reflexao e de aprendizagens escolares. Profa.Dra. Emilia Freitas de Lima; Profa.Dra. Alda Maria Junqueira Marin; Profa.Dra. Maria da Graca Nicoletti Mizukami. Sao Carlos: UFSCar, 1999. 197 p. Mestrado-UFSCAR. CECH. E.
CANALES, Renata Pereira. O Centro de Divulgação Científica e Cultural da Universidade de São Paulo, campus São Carlos: um projeto de extensão universitária. São Carlos: UFSCar, 2006. 143 p. Mestrado (Fundamentos da educação)-UFSCAR. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. E.
Comunicação lar escola
Registro não encontrado.

Comunicação escola lar
Registro não encontrado.
UFSCAR
Data de acesso: ter 19 fev. 2008
INTERAÇÃO com hífen
Interação família-escola
Registro não encontrado.
Interação escola-família
Registro não encontrado.
Interação pais-professores
Registro não encontrado.
Interação professores-pais
Registro não encontrado.
Interação pais-escola
Registro não encontrado.
Interação escola-pais
Registro não encontrado.
Interação lar-escola
Registro não encontrado.
Interação escola-lar
Registro não encontrado.
INTERAÇÃO sem hífen
Interação família escola

Número de registros encontrados: 4

MARINI, Fabiana. A relação entre a escola e as famílias de periferia urbana: em busca de possibilidades de aproximação. Profa.Dra. Roseli Rodrigues de Mello; Prof.Dr. Jose Cerchi Fusari; Profa.Dra. Maria Aparecida Mello; Profa.Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali. São Carlos: UFSCar, 2003. 164 p. Mestrado (Metodologia de Ensino)-UFSCar. CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas. E.

COZER, Renata de Cassia. A visão da escola sobre a interação com as famílias dos alunos: o cenário em primeiras séries do ensino fundamental. Profa.Dra. Aline de Medeiros Rodrigues Reali; Profa.Dra. Silvia Ricco Lucato Sigolo; Profa.Dra. Regina Maria Simoes Puccinelli Tancredi. São Carlos: UFSCar, 2004. 320 p. Mestrado (Metodologia de Ensino)-UFSCar. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. E.
Notas Gerais: Acompanha CD 0391 "SALA MULTIMÍDIAS".

COZER, Renata de Cassia. A visão da escola sobre a interação com as famílias dos alunos: o cenário em primeiras séries do ensino fundamental [CD-ROM]. São Carlos, UFSCar. 1 Disco laser, 4 3/4 pol., 3 Mb.
Notas Gerais: ANEXO da obra T370.15/C882ve.

LIMA, Elianeide Nascimento. A participação dos pais na pedagogia da alternância: a escola-família agrícola Bontempo. Prof. Dr. Paolo Nosella; Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini; Prof. Dr. Mário José Filho; Profa. Dra. Maria da Glória Gohn. São Carlos: UFSCar, 2006. 126 p. Mestrado (Fundamentos em Educação) - UFSCar. CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas. E.

Interação escola família

Número de registros encontrados: 4

MARINI, Fabiana. A relação entre a escola e as famílias de periferia urbana: em busca de possibilidades de aproximação. Profa.Dra. Roseli Rodrigues de Mello; Prof.Dr. Jose Cerchi Fusari; Profa.Dra. Maria Aparecida Mello; Profa.Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali. São Carlos: UFSCar, 2003. 164 p. Mestrado (Metodologia de Ensino)-UFSCar. CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas. E.

COZER, Renata de Cassia. A visão da escola sobre a interação com as famílias dos alunos: o cenário em primeiras séries do ensino fundamental. Profa.Dra. Aline de Medeiros Rodrigues Reali; Profa.Dra. Silvia Ricco Lucato Sigolo; Profa.Dra. Regina Maria Simoes Puccinelli Tancredi. São Carlos: UFSCar, 2004. 320 p. Mestrado (Metodologia de Ensino)-UFSCar. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. E.
Notas Gerais: Acompanha CD 0391 "SALA MULTIMÍDIAS".

COZER, Renata de Cassia. A visão da escola sobre a interação com as famílias dos alunos: o cenário em primeiras séries do ensino fundamental [CD-ROM]. São Carlos, UFSCar. 1 Disco laser, 4 3/4 pol., 3 Mb.
Notas Gerais: ANEXO da obra T370.15/C882ve.

LIMA, Elianeide Nascimento. A participação dos pais na pedagogia da alternância: a escola-família agrícola Bontempo. Prof. Dr. Paolo Nosella; Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini; Prof. Dr. Mário José Filho; Profa. Dra. Maria da Glória Gohn. São Carlos: UFSCar, 2006. 126 p. Mestrado (Fundamentos em Educação)-UFSCar. CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas. E.

Interação pais professores

Número de registros encontrados: 1

MARQUES, Carmem Silvia Ramalho. Freinet e a pré-escola: o que muda ?. São Carlos: UFSCar, 1984. 179 p. Mestrado (Planejamento Educacional)-UFSCar. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. E.

Interação professores pais

Número de registros encontrados: 1
MARQUES, Carmem Silvia Ramalho. Freinet e a pre-escola: o que muda?. Sao Carlos: UFSCar, 1984. 179 p. Mestrado (Planejamento Educacional)-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.
Interação pais escola
Número de registros encontrados: 3
MARTINEZ, Claudia Maria Simoes. Atividades e brincadeiras na vida da criança com problemas no desenvolvimento no inicio dos anos 90: a visao dos pais. Profa. Dra. Zelia Maria Mendes Biasoli Alves; Profa.Dra. Marlene Aparecida Gonzalez Colombo Arnold; Profa. Dra. Therezinha Vieira. Sao Carlos: UFSCar, 1992. 150 p. Mestrado-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. EEs
MARQUES, Carmem Silvia Ramalho. Freinet e a pre-escola: o que muda ?. Sao Carlos: UFSCar, 1984. 179 p. Mestrado (Planejamento Educacional)-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.
LIMA, Elianeide Nascimento. A participação dos pais na pedagogia da alternância: a escola-família agrícola Bontempo. Prof. Dr. Paolo Nosella; Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini; Prof. Dr. Mário José Filho; Profa. Dra. Maria da Glória Gohn. São Carlos: UFSCar, 2006. 126 p. Mestrado (Fundamentos em Educação)-UFSCar. CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas. E.
Interação escola pais
Número de registros encontrados: 3
MARTINEZ, Claudia Maria Simoes. Atividades e brincadeiras na vida da criança com problemas no desenvolvimento no inicio dos anos 90: a visao dos pais. Profa.Dra. Zelia Maria Mendes Biasoli Alves; Profa.Dra. Marlene Aparecida Gonzalez Colombo Arnold; Profa.Dra. Therezinha Vieira. Sao Carlos: UFSCar, 1992. 150 p. Mestrado-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. EEs
MARQUES, Carmem Silvia Ramalho. Freinet e a pre-escola: o que muda ?. Sao Carlos: UFSCar, 1984. 179 p. Mestrado (Planejamento Educacional)-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.
LIMA, Elianeide Nascimento. A participação dos pais na pedagogia da alternância: a escola-família agrícola Bontempo. Prof. Dr. Paolo Nosella; Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini; Prof. Dr. Mário José Filho; Profa. Dra. Maria da Glória Gohn. São Carlos: UFSCar, 2006. 126 p. Mestrado (Fundamentos em Educação)-UFSCar. CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas. E.
Interação lar escola
Registro não encontrado.
Interação escola lar
Registro não encontrado.
UFSCAR
Data de acesso: ter 19 fev. 2008

Relação família-escola
Registro não encontrado.
Relação escola-família
Registro não encontrado.
Relação pais-professores
Registro não encontrado.
Relação professores-pais
Registro não encontrado.
Relação pais-escola
Registro não encontrado.
Relação escola-pais
Registro não encontrado.
Relação lar-escola
Registro não encontrado.
Relação escola-lar
Registro não encontrado.
RELAÇÃO sem hífen
Relação família escola
Número de registros encontrados: 15
SANTOS, Patricia Leila dos. Representacoes sobre o comportamento de leitura de crianças e adolescentes: a visao das maes. Sao Carlos: UFSCar, 1993. 130 p. (Fundamentos da Educacao)-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.
MUZZETI, Luci Regina. Trajetorias escolares de professoras primarias formadas em Sao Carlos nos anos 40. Sao Carlos: UFSCar, 1992. 75 p. Mestrado (Fundamentos da Educacao)-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.
CORREA, Maria Aparecida dos Santos. Classe especial: um outro lado do fracasso escolar. Sao Carlos: UFSCar, 1993. 125 p. Mestrado (Individuo Especial)-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. EEs.

LEAL, Leila Leane Lopes. Educacao pre-escolar: subversao ou recomposicao da ordem?. Sao Carlos:

UFSCar, 1990. 153 p. Mestrado (Fundamentos da Educacao)-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.

AZEVEDO, Angela Maria G. de. Dificuldades no ensino da matematica: um estudo da percepcao do professor. Sao Carlos: UFSCar, 1988. 143 p. Mestrado (Metodologia de Ensino)-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.

BONADIMAN, Zelina Berlatto. Perspectiva de pais em relação ao filho portador de deficiência mental e a si próprios: em busca de caminhos para educação do portador de deficiência. São Carlos: UFSCar, 1995. 124 p. Mestrado-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. EEs.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Nos dias atuais, quem quer ser professor(a)?: a opcao profissional na visao das(os) alunas(os). Sao Carlos: UFSCar, 1995. 188 p. Mestrado-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.

ARAUJO, Rosane Aparecida. "Os pes vermelhos" e a proposta de agrupamento da escola rural. Sao Carlos: UFSCar, 1996. 124 p. Mestrado (Metodologia do Ensino)-UFSCAR. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.

MUZZETI, Luci Regina. Trajetoria social, dote escolar e mercado matrimonial: um estudo de normalistas formadas em Sao Carlos nos anos 40. Profa. Dra. Ester Buffa; Prof. Dr. Afranio Cattani; Profa. Dra. Jane Soares de Almeida; Prof. Dr. Newton Ramos de Oliveira; Prof. Dr. Paolo Nosella. Sao Carlos: UFSCar, 1997. 174 p. Doutorado (Fundamentos de Educacao)-UFSCAR. CECH. Ed.

ODEH, Muna Muhammad. Familia e escola na socializacao e formacao da identidade da crianca com deficiencia: formas de resistencia e estrategias de adaptacao. Profa.Dra. Petronilha Beatriz Gonsalves e Silva; Prof.Dr. Nivaldo Nale; Profa.Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali; Profa.Dra. Ligia Assumpcao Amaral; Profa.Dra. Maria Aparecida de Lima Grande. Sao Carlos: UFSCar, 1998. 289 p. Doutorado (Metodologia de ensino)-UFSCAR. Centro de Educacao e Ciencias Humanas. Ed.

FEITOSA, Fabio Biasotto. Relacao familia-escola: como pais e professoras avaliam e reagem ao repertorio social de criancas com e sem dificuldades de aprendizagem. Sao Carlos: UFSCar, 2003. 61 p. Mestrado (Educacao do Indivíduo Especial)-UFSCar. CECH - Cento de Educacao e Ciencias Humanas. EES.

MARINI, Fabiana. A relacao entre a escola e as familias de periferia urbana: em busca de possibilidades de aproximacao. Profa.Dra. Roseli Rodrigues de Mello; Prof.Dr. Jose Cerchi Fusari; Profa.Dra. Maria Aparecida Mello; Profa.Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali. Sao Carlos: UFSCar, 2003. 164 p. Mestrado (Metodologia de Ensino)-UFSCar. CECH - Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.

COZER, Renata de Cassia. A visao da escola sobre a interacao com as familias dos alunos: o cenario em primeiras series do ensino fundamental. Profa.Dra. Aline de Medeiros Rodrigues Reali; Profa.Dra. Silvia Ricco Lucato Sigolo; Profa.Dra. Regina Maria Simoes Puccinelli Tancredi. Sao Carlos: UFSCar, 2004. 320 p. Mestrado (Metodologia de Ensino)-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.

COZER, Renata de Cassia. A visao da escola sobre a interacao com as familias dos alunos: o cenario em primeiras series do ensino fundamental [CD-ROM]. Sao Carlos, UFSCar. 1 Disco laser, 4 3/4 pol., 3 Mb. Notas Gerais: ANEXO da obra T370.15/C882ve.

COSTA, Maria Christina Dória. Bolsa-escola e inclusão educacional em Jaboticabal (SP). Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes; Profa. Dra. Mariluce Bittar; Prof. Dr. Amarílo Ferreira Junior. São Carlos: UFSCar, 2006. 109 p. Mestrado (Fundamentos da Educação)-São Carlos.

Número de registros encontrados: 15

SANTOS, Patricia Leila dos. Representacoes sobre o comportamento de leitura de crianas e adolescentes: a visao das maes. Sao Carlos: UFSCar, 1993. 130 p. (Fundamentos da Educacao)-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.

MUZZETI, Luci Regina. Trajetorias escolares de professoras primarias formadas em Sao Carlos nos anos 40. Sao Carlos: UFSCar, 1992. 75 p. Mestrado (Fundamentos da Educacao)-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.

CORREA, Maria Aparecida dos Santos. Classe especial: um outro lado do fracasso escolar. Sao Carlos: UFSCar, 1993. 125 p. Mestrado (Individuo Especial)-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. EEs.

LEAL, Leila Leane Lopes. Educacao pre-escolar: subversao ou recomposicao da ordem?. Sao Carlos: UFSCar, 1990. 153 p. Mestrado (Fundamentos da Educacao)-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.

AZEVEDO, Angela Maria G. de. Dificuldades no ensino da matematica: um estudo da percepcao do professor. Sao Carlos: UFSCar, 1988. 143 p. Mestrado (Metodologia de Ensino)-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.

BONADIMAN, Zelina Berlatto. Perspectiva de pais em relação ao filho portador de deficiência mental e a si próprios: em busca de caminhos para educação do portador de deficiência. São Carlos: UFSCar, 1995. 124 p. Mestrado-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. EEs.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Nos dias atuais, quem quer ser professor(a)?: a opcao profissional na visao das(os) alunas(os). Sao Carlos: UFSCar, 1995. 188 p. Mestrado-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.

ARAUJO, Rosane Aparecida. "Os pes vermelhos" e a proposta de agrupamento da escola rural. Sao Carlos: UFSCar, 1996. 124 p. Mestrado (Metodologia do Ensino)-UFSCAR. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.

MUZZETI, Luci Regina. Trajetoria social, dote escolar e mercado matrimonial: um estudo de normalistas formadas em Sao Carlos nos anos 40. Profa. Dra. Ester Buffa; Prof. Dr. Afranio Cattani; Profa. Dra. Jane Soares de Almeida; Prof. Dr. Newton Ramos de Oliveira; Prof. Dr. Paolo Nosella. Sao Carlos: UFSCar, 1997. 174 p. Doutorado (Fundamentos de Educacao)-UFSCAR. CECH. Ed.

ODEH, Muna Muhammad. Familia e escola na socializacao e formacao da identidade da crianca com deficiencia: formas de resistencia e estrategias de adaptacao. Profa.Dra. Petronilha Beatriz Gonsalves e Silva; Prof.Dr. Nivaldo Nale; Profa.Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali; Profa.Dra. Ligia Assumpcao Amaral; Profa.Dra. Maria Aparecida de Lima Grande. Sao Carlos: UFSCar, 1998. 289 p. Doutorado (Metodologia de ensino)-UFSCAR. Centro de Educacao e Ciencias Humanas. Ed.

FEITOSA, Fabio Biasotto. Relacao familia-escola: como pais e professoras avaliam e reagem ao repertorio social de crianas com e sem dificuldades de aprendizagem. Sao Carlos: UFSCar, 2003. 61 p. Mestrado (Educacao do Individuo Especial)-UFSCar. CECH - Cento de Educacao e Ciencias Humanas. EES.

MARINI, Fabiana. A relacao entre a escola e as familias de periferia urbana: em busca de possibilidades de aproximacao. Profa.Dra. Roseli Rodrigues de Mello; Prof.Dr. Jose Cerchi Fusari; Profa.Dra. Maria Aparecida Mello; Profa.Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali. Sao Carlos: UFSCar, 2003. 164 p. Mestrado (Metodologia de Ensino)-UFSCar. CECH - Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.

COZER, Renata de Cassia. A visao da escola sobre a interacao com as familias dos alunos: o cenario em

primeiras series do ensino fundamental. Profa.Dra. Aline de Medeiros Rodrigues Reali; Profa.Dra. Silvia Ricco Lucato Sigolo; Profa.Dra. Regina Maria Simoes Puccinelli Tancredi. Sao Carlos: UFSCar, 2004. 320 p. Mestrado (Metodologia de Ensino)-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.

COZER, Renata de Cassia. A visao da escola sobre a interacao com as familias dos alunos: o cenario em primeiras series do ensino fundamental [CD-ROM]. Sao Carlos, UFSCar. 1 Disco laser, 4 3/4 pol., 3 Mb. Notas Gerais: ANEXO da obra T370.15/C882ve.

COSTA, Maria Christina Dória. Bolsa-escola e inclusão educacional em Jaboticabal (SP). Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes; Profa. Dra. Mariluce Bittar; Prof. Dr. Amarilo Ferreira Junior. São Carlos: UFSCar, 2006. 109 p. Mestrado (Fundamentos da Educação)-São Carlos.

Relação pais professores

Número de registros encontrados: 10

KURI, Nidia Pavan. O ensino das disciplinas com altos indices de reprovacao no curso de engenharia: aspectos metodologicos. Sao Carlos: UFSCar, 1990. 218 p. Mestrado-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E

MARQUES, Carmem Silvia Ramalho. Freinet e a pre-escola: o que muda ?. Sao Carlos: UFSCar, 1984. 179 p. Mestrado (Planejamento Educacional)-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.

POMPEU, Celso Baccarin. O planejamento de ensino: teoria e pratica: estudo a partir de uma experiencia de vida no magisterio. Sao Carlos: UFSCar, 1984. 246 p. Mestrado (Planejamento de Ensino)-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.

REBELATTO, Jose Rubens. O objetivo de trabalho em fisioterapia e perspectivas de atuacao e de ensino nesse campo profissional. Sao Carlos: UFSCar, 1986. 323 p. Mestrado (Educacao Especial)-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. EEs.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Nos dias atuais, quem quer ser professor(a)?: a opcao profissional na visao das(os) alunas(os). Sao Carlos: UFSCar, 1995. 188 p. Mestrado-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.

OLIVEIRA, Eliane Benedita Ferreira de. Experiencia da participacao de pais de alunos na Associacao de Pais e Mestres e sua relacao com a administracao escolar: um estudo de caso. Prof. Dra. Noemi Silveira Wrege; Prof. Dr. Jose Marcelino Rezende Pinto; Prof. Dr. Joaquim Goncalves Barbosa. Sao Carlos: UFSCar, 1999. 101 p. Mestrado (Fundamentos da educacao)-UFSCAR. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. Ed.

OLIVEIRA, Andreia Regina de. Relacao escola e familias: a visao de professoras e maes de alunos de classes de recuperacao paralela. Profa.Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali; Profa.Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo; Profa.Dra. Regina Maria Simoes Puccinelli Tancredi; Profa.Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali; Profa.Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo; Profa.Dra. Regina Maria Simoes Puccinelli Tancredi. Sao Carlos: UFSCar, 2004. 152 p. Mestrado (Metodologia de Ensino)-UFSCar. CECH - Centro de Educacao e Ciencias Humanas. CECH - Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E. E.

CHIARELLO, Rosana Aparecida Peronti. Preconceitos e discriminações raciais: um olhar de professoras sobre seus (suas) alunos (as) negros (as). Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Profa. Dra. Emília Freotas de Lima; Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira; Prof. Dr. Ademil Lopes. São Carlos: UFSCar, 2006. 200 p. Mestrado (Metodologia do ensino)-UFSCAR. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. E.

MORASSUTTI, Mara Silvia Aparecida Nucci. A escola e a pré-escola no imaginário de crianças da educação infantil. Profa. Dra. Emília Freitas de Lima; Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes; Profa. Dra. Maria Aparecida Mello; Profa. Dra. Maristela Angotti; Profa. Dra. Hilda Maria Monteiro Vieira. São Carlos: UFSCar, 2006. 169 p. Doutorado (Metodologia de ensino)-UFSCAR. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. E.

MATTOS, Priscilla de Cassia Bessi de. Universidade: formação de intelectuais acadêmicos?. Profa. Dra. Ester Buffa; Profa. Dra. Marisa Bittar; Prof. Dr. José Vaidergon; Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini. São Carlos: UFSCar, 2006. 183 p. Mestrado (Fundamentos da Educação)-UFSCar. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. E.

Relação professores pais

Número de registros encontrados: 10

KURI, Nidia Pavan. O ensino das disciplinas com altos índices de reprovacao no curso de engenharia: aspectos metodologicos. Sao Carlos: UFSCar, 1990. 218 p. Mestrado-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E

MARQUES, Carmem Silvia Ramalho. Freinet e a pre-escola: o que muda ?. Sao Carlos: UFSCar, 1984. 179 p. Mestrado (Planejamento Educacional)-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.

POMPEU, Celso Baccarin. O planejamento de ensino: teoria e pratica: estudo a partir de uma experiencia de vida no magisterio. Sao Carlos: UFSCar, 1984. 246 p. Mestrado (Planejamento de Ensino)-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.

REBELATTO, Jose Rubens. O objetivo de trabalho em fisioterapia e perspectivas de atuacao e de ensino nesse campo profissional. Sao Carlos: UFSCar, 1986. 323 p. Mestrado (Educacao Especial)-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. EEs.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Nos dias atuais, quem quer ser professor(a)?: a opcao profissional na visao das(os) alunas(os). Sao Carlos: UFSCar, 1995. 188 p. Mestrado-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.

OLIVEIRA, Eliane Benedita Ferreira de. Experiencia da participacao de pais de alunos na Associacao de Pais e Mestres e sua relacao com a administracao escolar: um estudo de caso. Prof. Dra. Noemi Silveira Wrege; Prof. Dr. Jose Marcelino Rezende Pinto; Prof. Dr. Joaquim Goncalves Barbosa. Sao Carlos: UFSCar, 1999. 101 p. Mestrado (Fundamentos da educacao)-UFSCAR. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. Ed.

OLIVEIRA, Andreia Regina de. Relacao escola e familias: a visao de professoras e maes de alunos de classes de recuperacao paralela. Profa.Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali; Profa.Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo; Profa.Dra. Regina Maria Simoes Puccinelli Tancredi; Profa.Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali; Profa.Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo; Profa.Dra. Regina Maria Simoes Puccinelli Tancredi. Sao Carlos: UFSCar, 2004. 152 p. Mestrado (Metodologia de Ensino)-UFSCar. CECH - Centro de Educacao e Ciencias Humanas. CECH - Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E. E.

CHIARELLO, Rosana Aparecida Peronti. Preconceitos e discriminações raciais: um olhar de professoras sobre seus (suas) alunos (as) negros (as). Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Profa. Dra. Emília Freitas de Lima; Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira; Prof. Dr. Ademil Lopes. São Carlos: UFSCar, 2006. 200 p. Mestrado (Metodologia do ensino)-UFSCAR. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. E.

MORASSUTTI, Mara Silvia Aparecida Nucci. A escola e a pré-escola no imaginário de crianças da educação infantil. Profa. Dra. Emília Freitas de Lima; Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes; Profa. Dra. Maria Aparecida Mello; Profa. Dra. Maristela Angotti; Profa. Dra. Hilda Maria Monteiro Vieira. São

Carlos: UFSCar, 2006. 169 p. Doutorado (Metodologia de ensino)-UFSCAR. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. E.

MATTOS, Priscilla de Cassia Bessi de. Universidade: formação de intelectuais acadêmicos?. Profa. Dra. Ester Buffa; Profa. Dra. Marisa Bittar; Prof. Dr. José Vaidergon; Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini. São Carlos: UFSCar, 2006. 183 p. Mestrado (Fundamentos da Educação)-UFSCar. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. E.

Relação pais escola

Número de registros encontrados: 17

OLIVEIRA, Maria Bernadete Figueiro de. Análise da clientela infantil de um centro de saúde: subsídios para implantação de um programa de trabalho para a área de psicologia. São Carlos: UFSCar, 1993. 182 p. Mestrado (Educação de Indivíduos Especiais)-UFSCar. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. EEs.

CONCEICAO, Gilmar Henrique da. A educação e a formação militar de nível médio: a EsPCEx - análise de alguns elementos. Profa.Dra. Luci Silva Samartine; Prof.Dr. Benjamin Mattiazzi; Prof.Dr. Elias Boaventura. São Carlos: UFSCar, 1991. 253 p. Mestrado-UFSCar. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. E.

MARQUES, Carmem Silvia Ramalho. Freinet e a pré-escola: o que muda ?. São Carlos: UFSCar, 1984. 179 p. Mestrado (Planejamento Educacional)-UFSCar. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. E.

SANTOS, Luciola Licínio de Castro Paixão. O mito da eficiência no ensino: estudo crítico da tecnologia educacional. São Carlos: UFSCar, 1980. 169 p. Mestrado (Pesquisa Educacional)-UFSCar. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. E.

MIRANDA, Marília Gouveia de. Do cotidiano da escola: observações preliminares para uma proposta de intervenção no ensino público. São Carlos: UFSCar, 1983. 144 p. Mestrado (Pesquisa Educacional)-UFSCar. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. E.

POMPEU, Celso Baccarin. O planejamento de ensino: teoria e prática: estudo a partir de uma experiência de vida no magistério. São Carlos: UFSCar, 1984. 246 p. Mestrado (Planejamento de Ensino)-UFSCar. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. E.

MAZZOTI, Marlene Adorni. O livro didático como categoria de investigação da realidade escolar. São Carlos: UFSCar, 1986. 138 p. Mestrado (Pesquisa Educacional)-UFSCar. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. E.

BONADIMAN, Zelina Berlatto. Perspectiva de pais em relação ao filho portador de deficiência mental e a si próprios: em busca de caminhos para educação do portador de deficiência. São Carlos: UFSCar, 1995. 124 p. Mestrado-UFSCar. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. EEs.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Nos dias atuais, quem quer ser professor(a)? a opção profissional na visão das(os) alunas(os). São Carlos: UFSCar, 1995. 188 p. Mestrado-UFSCar. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. E.

REIFF LOURENCO, Roberta Bezerra de Menezes. O uso pedagógico da televisão comercial em sala de aula com instrumento de reflexão e de aprendizagens escolares. Profa.Dra. Emília Freitas de Lima; Profa.Dra. Alda Maria Junqueira Marin; Profa.Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami. São Carlos: UFSCar, 1999. 197 p. Mestrado-UFSCAR. CECH. E.

OLIVEIRA, Eliane Benedita Ferreira de. Experiência da participação de pais de alunos na Associação de Pais e Mestres e sua relação com a administração escolar: um estudo de caso. Prof. Dra. Noemi Silveira

Wrege; Prof. Dr. Jose Marcelino Rezende Pinto; Prof. Dr. Joaquim Goncalves Barbosa. Sao Carlos: UFSCar, 1999. 101 p. Mestrado (Fundamentos da educacao)-UFSCAR. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. Ed.

FEITOSA, Fabio Biasotto. Relacao familia-escola: como pais e professoras avaliam e reagem ao repertorio social de criancas com e sem dificuldades de aprendizagem. Sao Carlos: UFSCar, 2003. 61 p. Mestrado (Educacao do Indivíduo Especial)-UFSCar. CECH - Cento de Educacao e Ciencias Humanas. EES.

OLIVEIRA, Andreia Regina de. Relacao escola e familias: a visao de professoras e maes de alunos de classes de recuperacao paralela. Profa.Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali; Profa.Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo; Profa.Dra. Regina Maria Simoes Puccinelli Tancredi; Profa.Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali; Profa.Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo; Profa.Dra. Regina Maria Simoes Puccinelli Tancredi. Sao Carlos: UFSCar, 2004. 152 p. Mestrado (Metodologia de Ensino)-UFSCar. CECH - Centro de Educacao e Ciencias Humanas. CECH - Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E. E.

CHIARELLO, Rosana Aparecida Peronti. Preconceitos e discriminações raciais: um olhar de professoras sobre seus (suas) alunos (as) negros (as). Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Profa. Dra. Emília Freitas de Lima; Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira; Prof. Dr. Ademil Lopes. São Carlos: UFSCar, 2006. 200 p. Mestrado (Metodologia do ensino)-UFSCAR. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. E.

PINHEIRO, Fernanda Martins França. Violência intrafamiliar e envolvimento em "bullying" no ensino fundamental. Profa. Dra. Tânia Maria Santana de Rose; Profa. Dra. Evelyn Eisenstein; Profa. Dra. Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams. São Carlos: UFSCar, 2006. 148 p. Mestrado-UFSCAR. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. EEs.

ZORZAL, Marcos Freisleben. O discurso da competência para o trabalho e a educação em tempos neoliberais: a história reeditada como farsa?. Prof. Dr. Ramón Peña Castro; Profa. Dra. Marisa Bittar; Prof. Dr. João dos Reis Silva Junior; Prof. Dr. Newton Duarte; Prof. Dr. Celso João Ferretti. São Carlos: UFSCar, 2006. 309 p. Doutorado (Fundamentos da educação)-UFSCAR. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. E.

MORASSUTTI, Mara Silvia Aparecida Nucci. A escola e a pré-escola no imaginário de crianças da educação infantil. Profa. Dra. Emília Freitas de Lima; Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes; Profa. Dra. Maria Aparecida Mello; Profa. Dra. Maristela Angotti; Profa. Dra. Hilda Maria Monteiro Vieira. São Carlos: UFSCar, 2006. 169 p. Doutorado (Metodologia de ensino)-UFSCAR. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. E.

Relação escola pais

Número de registros encontrados: 17

OLIVEIRA, Maria Bernadete Figueiro de. Analise da clientela infantil de um centro de saude: subsidios para implantacao de um programa de trabalho para a area de psicologia. Sao Carlos: UFSCar, 1993. 182 p. Mestrado (Educacao de Indivíduos Especiais)-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. EEs.

CONCEICAO, Gilmar Henrique da. A educacao e a formacao militar de nivel medio: a EsPCEx - analise de alguns elementos. Profa.Dra. Luci Silva Samartine; Prof.Dr. Benjamin Mattiazzi; Prof.Dr. Elias Boaventura. Sao Carlos: UFSCar, 1991. 253 p. Mestrado-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.

MARQUES, Carmem Silvia Ramalho. Freinet e a pre-escola: o que muda ?. Sao Carlos: UFSCar, 1984. 179 p. Mestrado (Planejamento Educacional)-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.

SANTOS, Luciola Licinio de Castro Paixao. O mito da eficiencia no ensino: estudo critico da tecnologia educacional. Sao Carlos: UFSCar, 1980. 169 p. Mestrado (Pesquisa Educacional)-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.

MIRANDA, Marilia Gouvea de. Do cotidiano da escola: observacoes preliminares para uma proposta de intervencao no ensino publico. Sao Carlos: UFSCar, 1983. 144 p. Mestrado (Pesquisa Educacional)-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.

POMPEU, Celso Baccarin. O planejamento de ensino: teoria e pratica: estudo a partir de uma experiencia de vida no magisterio. Sao Carlos: UFSCar, 1984. 246 p. Mestrado (Planejamento de Ensino)-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.

MAZZOTI, Marlene Adorni. O livro didatico como categoria de investigacao da realidade escolar. Sao Carlos: UFSCar, 1986. 138 p. Mestrado (Pesquisa Educacional)-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.

BONADIMAN, Zelina Berlatto. Perspectiva de pais em relação ao filho portador de deficiência mental e a si próprios: em busca de caminhos para educação do portador de deficiência. São Carlos: UFSCar, 1995. 124 p. Mestrado-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. EEs.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Nos dias atuais, quem quer ser professor(a)?: a opcao profissional na visao das(os) alunas(os). Sao Carlos: UFSCar, 1995. 188 p. Mestrado-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E.

REIFF LOURENCO, Roberta Bezerra de Menezes. O uso pedagogico da televisao comercial em sala de aula com instrumento de reflexao e de aprendizagens escolares. Profa.Dra. Emilia Freitas de Lima; Profa.Dra. Alda Maria Junqueira Marin; Profa.Dra. Maria da Graca Nicoletti Mizukami. Sao Carlos: UFSCar, 1999. 197 p. Mestrado-UFSCAR. CECH. E.

OLIVEIRA, Eliane Benedita Ferreira de. Experiencia da participacao de pais de alunos na Associacao de Pais e Mestres e sua relacao com a administracao escolar: um estudo de caso. Prof. Dra. Noemi Silveira Wrege; Prof. Dr. Jose Marcelino Rezende Pinto; Prof. Dr. Joaquim Goncalves Barbosa. Sao Carlos: UFSCar, 1999. 101 p. Mestrado (Fundamentos da educacao)-UFSCAR. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. Ed.

FEITOSA, Fabio Biasotto. Relacao familia-escola: como pais e professoras avaliam e reagem ao repertorio social de criancas com e sem dificuldades de aprendizagem. Sao Carlos: UFSCar, 2003. 61 p. Mestrado (Educacao do Indivíduo Especial)-UFSCar. CECH - Cento de Educacao e Ciencias Humanas. EES.

OLIVEIRA, Andreia Regina de. Relacao escola e familias: a visao de professoras e maes de alunos de classes de recuperacao paralela. Profa.Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali; Profa.Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo; Profa.Dra. Regina Maria Simoes Puccinelli Tancredi; Profa.Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali; Profa.Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo; Profa.Dra. Regina Maria Simoes Puccinelli Tancredi. Sao Carlos: UFSCar, 2004. 152 p. Mestrado (Metodologia de Ensino)-UFSCar. CECH - Centro de Educacao e Ciencias Humanas. CECH - Centro de Educacao e Ciencias Humanas. E. E.

CHIARELLO, Rosana Aparecida Peronti. Preconceitos e discriminações raciais: um olhar de professoras sobre seus (suas) alunos (as) negros (as). Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Profa. Dra. Emilia Freitas de Lima; Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira; Prof. Dr. Ademil Lopes. São Carlos: UFSCar, 2006. 200 p. Mestrado (Metodologia do ensino)-UFSCAR. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. E.

PINHEIRO, Fernanda Martins França. Violência intrafamiliar e envolvimento em "bullying" no ensino fundamental. Profa. Dra. Tânia Maria Santana de Rose; Profa. Dra. Evelyn Eisenstein; Profa. Dra. Lúcia

Cavalcanti de Albuquerque Williams. São Carlos: UFSCar, 2006. 148 p. Mestrado-UFSCAR. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. EEs.

ZORZAL, Marcos Freisleben. O discurso da competência para o trabalho e a educação em tempos neoliberais: a história reeditada como farsa?. Prof. Dr. Ramón Peña Castro; Profª. Dra. Marisa Bittar; Prof. Dr. João dos Reis Silva Junior; Prof. Dr. Newton Duarte; Prof. Dr. Celso João Ferretti. São Carlos: UFSCar, 2006. 309 p. Doutorado (Fundamentos da educação)-UFSCAR. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. E.

MORASSUTTI, Mara Silvia Aparecida Nucci. A escola e a pré-escola no imaginário de crianças da educação infantil. Profª. Dra. Emília Freitas de Lima; Profª. Dra. Claudia Raimundo Reyes; Profª. Dra. Maria Aparecida Mello; Profª. Dra. Maristela Angotti; Profª. Dra. Hilda Maria Monteiro Vieira. São Carlos: UFSCar, 2006. 169 p. Doutorado (Metodologia de ensino)-UFSCAR. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas. E.

Relação lar escola

Número de registros encontrados: 1

BONADIMAN, Zelina Berlatto. Perspectiva de pais em relação ao filho portador de deficiência mental e a si próprios: em busca de caminhos para educação do portador de deficiência. São Carlos: UFSCar, 1995. 124 p. Mestrado-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. EEs.

Relação escola lar

Número de registros encontrados: 1

BONADIMAN, Zelina Berlatto. Perspectiva de pais em relação ao filho portador de deficiência mental e a si próprios: em busca de caminhos para educação do portador de deficiência. São Carlos: UFSCar, 1995. 124 p. Mestrado-UFSCar. CECH-Centro de Educacao e Ciencias Humanas. EEs.

APÊNDICE C

Ficha de avaliação de teses e dissertações sobre relação família-escola

Pesquisadora: Andréa Theodoro Toci Dias

Avaliador: attd

CATEGORIA: I – Caracterização da relação

ANO: 1996

GRAU: doutorado, 173 págs.

AUTOR: Leila Jorge

INSTITUIÇÃO : Universidade Estadual de Campinas

PROGRAMA : Educação. Área psicologia educacional

ORIENTADOR: Álvaro Pacheco Duran

BANCA: não consta

TÍTULO: Escola e Família: um estudo da percepção de mães sobre seus filhos em início de escolarização

PRESSUPOSTOS: A escola tem um impacto sobre a família, o que leva as mães a redefinirem as percepções sobre seus filhos. O significado e o poder da escola para a mãe. O autoconceito foi estudado primeiramente por James de forma propriamente do campo psicológico, em sua parte “Mim”, deixando à filosofia o “Eu” conhecedor do mundo. Após, surgiu uma corrente dentro da psicologia social que enfatiza o processo social, face à abordagem experimentalista e psicológica anterior, em um enfoque ambientalista (interacionismo simbólico, Cooley e G. Mead). Ganha importância o papel dos outros significativos na formação do eu, assim como do outro generalizado, ou seja, é o grupo social que influencia o indivíduo e não só as pessoas. Outra corrente importante para o autoconceito: Psicologia Fenomenológica, que propõe que a conduta humana é fruto da interpretação subjetiva que o indivíduo faz da realidade. Psicologia Cognitiva: atividade humana como mais importante do que o comportamento humano. O que é importante é compreender como a informação de si mesmo se estrutura na memória e que mecanismos permitem a engrenagem do autoconceito com o comportamento. – Síntese: autoconceito tem papel nuclear na formação da personalidade, mediando as relações entre o homem e seu mundo. Programas educacionais compensatórios tinham como um dos objetivos o fortalecimento do autoconceito. Após os estudos, seguiram na direção de correlacionar autoconceito e rendimento acadêmico. E a literatura, em geral afirma uma correlação positiva. Os educadores assumiram as conclusões parciais dos estudos nos quais o rendimento e as atitudes estão relacionadas ao autoconceito. Há uma rede de julgamentos entre professores e alunos, e este

tipo de interação entre o aluno e a escola proporcionam mais do que aprendizagem acadêmica, mas também aprendizagem da conduta social e condutas em relação a si mesmo. Bowlby e Winnicott: a confiança se desenvolve a partir da confiança em um dos pais. Estudos ecológicos: a unidade familiar é subsistema do sistema social. Daí se entende a influência sofrida pelas mães pela escola, na avaliação que elas fazem dos próprios filhos.

REFERENCIAL TEÓRICO: psicologia do autoconceito

PRINCIPAIS AUTORES UTILIZADOS: González e Tourón; Bronfenbrenner; H. Markus; C. Rogers, M H S Patto.

TIPO DE ESTUDO: não está explicitado

OBJETIVOS DE ESTUDO: Estudar a percepção da mãe sobre seu filho a partir de quando este inicia sua vida escolar e no decorrer do seu primeiro ano de vida, para obter repostas sobre o impacto da escola na família e suas conseqüências para o desenvolvimento da criança.

Página 40: Descrever e analisar a percepção de mães sobre seus filhos a partir da escolarização e durante o primeiro ano escolar.

CONTEXTOS INVESTIGADOS:

SUJEITOS DE PESQUISA: Três mães de crianças matriculadas no ciclo básico I de uma escola pública de bairro periférico da cidade de Piracicaba. As crianças provavelmente não devem ter passado por nenhuma experiência escolar anterior.

MÉTODO DE COLETA DE DADOS: Mães foram contatadas a partir da escola, mas sem interferência destas por considerar que não seria aconselhável associar a pesquisadora à escola. Não foi possível ir à casa das mães para convidá-las, pois, nas primeiras tentativas, houve forte recusa. Então a escola as convidou para uma reunião na qual foram expostos os objetivos.

Ao longo de um ano foram realizadas sete entrevistas com duas das mães, e seis com outra, que não pode fazer uma das entrevistas e nem repor a data. Entrevistas semi-estruturadas; só a última foi estruturada. Primeira entrevista – de apresentação – não foi estruturada nem gravada, foram apenas feitas algumas anotações. Segunda entrevista – o que observavam ou o que lhes chamava a atenção na relação da criança com a escola, e se haviam tido algum tipo de contato com a escola ou a professora. Terceira – detalhamento da primeira reunião na escola, comparando a criança com ela mesma desde o início da escolarização. Quarta – o que pensavam ou imaginavam sobre a entrada da criança na escola, e se hoje havia mudanças naquilo que pensavam antes. Quinta – caracterização de indicadores a partir dos quais as mães constroem sua opinião. Sexta – falaram de um modo geral sobre a criança, se havia mudanças desde o início do ano letivo e no que a mãe se baseava para falar sobre o desempenho da

criança na escola. Última entrevista foi estruturada – seis questões propostas: 1) Antes da criança entrar na escola, uma mãe imagina como ela vai ser na escola? (expectativas gerais da mãe sobre a criança, antes de sua entrada na escola); 2) No seu caso, que coisas você imaginou sobre a sua criança na escola? (descrição com exemplos de quais expectativas tinha); 3) A idéia que você fez sobre como seria a sua criança na escola é a mesma ou foi se modificando? (manutenção ou mudança de expectativas, idéias, percepções ou juízos); 4) Você poderia dar alguns exemplos das idéias que você tinha antes, e que se modificaram? (comparações entre o antes e o depois da criança entrar na escola); 5) Por que você acha que suas idéias mudaram? Em função de que? (quais eram os indicadores para perceber as mudanças); 6) As reuniões na escola dão dicas de como a criança está se saindo na escola? Você acha que uma mãe se baseia nessas reuniões para formar uma ‘nova’ idéia sobre seu filho? Poderia me dar exemplos? (de onde a mãe retirava sinais ou evidências sobre o desempenho do filho)

MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS: Criação de um protocolo de Classificação das manifestações das mães, com: Fase I – identificação das questões centrais e questões secundárias. Com identificação também de se era uma percepção ou um indicador e se o momento indicava antes ou depois da escola. Fase II – estabelecimento de classes de conteúdo das percepções. Comportamento afetivo negativo e positivo; e desempenho escolar positivo e negativo; dificuldade de aprendizagem; tarefas escolares cumpridas ou não cumpridas; características pessoais da criança; comportamento da criança em relação à escola; facilidade para o aprendizado; comportamento social da criança; mudanças da criança em relação à escola. Estabelecimento de classes de conteúdos dos indicadores: material escolar; informação da professora; preferências por brincadeiras escolares; características pessoais; comparação com outras crianças; fala das crianças; motivação em relação à escola, se alta ou baixa; mudanças da criança em função da escola; facilidade para aprendizado; comportamento em relação à escola. Fase III – classificação das falas das mães de acordo com seu conteúdo.

PRINCIPAIS RESULTADOS:

Mãe E – as percepções anteriores se referiam a características pessoais da criança e apontavam para uma expectativa de desempenho negativo. A percepção atual aponta para aspectos da vida escolarizada e indicam bom desempenho, que em certa forma surpreende a mãe. Mudanças relacionadas claramente a aspectos escolares concretos, como fazer boa letra, fazer bem a tarefa. Mãe cética e exigente

Mãe M – Percepção anterior: referia-se a desempenho positivo e estava baseado em três indicadores: desempenho escolar futuro, comportamento afetivo positivo, preferência por

brincadeiras escolares. Percepção atual desempenho positivo - cumprimento das tarefas escolares, informação da professora, facilidade para aprender, motivação alta para ir à escola, comportamento social de fazer amigos. Vai se apoiando em indicadores escolares ao longo do ano. Mãe afetuosa e cálida. Mudanças positivas fortemente associadas ao indicador “gostar de brincadeiras de escola”. Dimensão afetiva é imprescindível na escola.

Mãe A – Percepção anterior: desempenho escolar positivo – cumprimento das tarefas, comportamento social positivo. Percepção atual: desempenho escolar positivo – características pessoais, cumprimento das tarefas escolares, motivação alta, comportamento social negativo; comportamento afetivo positivo, motivação alta, comparação com outras crianças. Clara mudança do comportamento social em relação à escola. Mãe extrovertida e falante. Mudanças claramente associadas ao comportamento social da criança.

No geral as percepções saíram de ‘características pessoais’ e ‘comparação com outras crianças’ para: ‘material’, ‘cumprimento da tarefa escolar’, ‘informação da professora’ e ‘motivação da criança em relação à escola’.

Todas as três mães referiram, por volta da quarta ou quinta entrevista, rebaixamento da motivação com as tarefas escolares, de algum modo.

Ficha de avaliação de teses e dissertações sobre relação família-escola

Pesquisadora: Andréa Theodoro Toci Dias

Avaliador: attd

CATEGORIA: I - Caracterização da relação

ANO: 2001

GRAU: DISSERTAÇÃO, 159 p.

AUTOR: Raquel Bernardo dos Santos

INSTITUIÇÃO: UFMG

PROGRAMA: Mestrado em educação da faculdade de educação

ORIENTADOR: Maria Alice Nogueira

BANCA: Rita Amélia Teixeira Vilela e Inês Assunção de Castro Teixeira

TÍTULO: A comunicação entre pais e educadores: Uma proximidade distante?

PRESSUPOSTOS: Apontou as diferentes perspectivas da abordagem sociológica da educação: uma macrossociológica, com ênfase nos determinantes estruturais das desigualdades sociais, e a outra microssociológica, que focaliza as práticas cotidianas, as interações entre os atores sociais, as estratégias individuais, as situações singulares. Histórico da família apontou o sentimento de infância e a lenta transformação até a decisão contemporânea de ter um filho, como um ato de vontade, e não para seguir normas. O investimento familiar na criança incluiu a mobilização para sua escolarização, que além de econômico, foi moral e psicológico. A expansão do ensino, o advento do ideário da escola nova, trazendo o aluno para o centro do processo educativo, e o aumento do nível de instrução da população em geral, com a difusão do discurso especializado sobre a infância, fizeram com que os pais pudessem conhecer melhor e até criticar os métodos educativos e pedagógicos. A ajuda materna tornou-se fundamental para o acompanhamento escolar dos filhos e a escolarização passou a ser vista como possibilidade de ascensão social.

As classes médias eram aquelas que mais se mobilizavam para a escolarização dos filhos, tendo a escola valorizado o modelo de participação das classes médias.

A escola expandiu sua área de atuação, oferecendo educação sobre alcoolismo, drogas, sexo, constituição familiar, separação conjugal, crises, doenças e desemprego. O bom desenvolvimento estaria relacionado ao seu estilo de vida.

O aluno era a principal forma de contato entre a Escola e a Família, mas podia manipular ambos, criando animosidades.

REFERENCIAL TEÓRICO: Sociologia da Educação, principalmente teóricos franceses e suíços.

PRINCIPAIS AUTORES UTILIZADOS: P.Perrenoud, Nogueira. M.A., Montandon, C.

TIPO DE ESTUDO: Pesquisa etnográfica (classificação minha, a autora não explicitou)

OBJETIVOS DE ESTUDO: Compreender quem, quando, como, e por que se davam os contatos entre pais e instituição escolar, através das comunicações entre pais e professores. Entender os contatos estabelecidos entre ambos através de diversas formas de comunicações existentes.

Verificar as implicações das características dos tipos de escola sobre os tipos de interação entre pais e educadores.

CONTEXTOS INVESTIGADOS: Duas escolas de ensino fundamental, em que a clientela predominante pertencia à classe média, sendo turmas de 3ª série de cada escola, uma pública e outra particular, situadas próximas uma da outra no município de Contagem - MG.

SUJEITOS DE PESQUISA: As entrevistas foram realizadas com 8 famílias, representantes de subgrupos que a autora categorizou nas observações como: Famílias próximas: A – aquelas que estavam sempre em contato, e os filhos iam muito bem; B – estavam sempre em contato, disponíveis, mas os filhos apresentavam problemas na escola. Famílias distantes: C – não julgavam necessário participar porque os filhos iam muito bem na escola; D – os filhos apresentavam problemas, os pais eram sempre solicitados, mas não compareciam por falta de tempo. Foram realizadas também entrevistas com os profissionais que mantinham contato com as turmas pesquisadas, quatro em cada escola.

Foram entrevistados quatro educadores em cada escola, sendo selecionados pelo fato de terem maior contato com as famílias: duas professoras de cada classe, uma supervisora, e uma disciplinária (função entendida no CFH ora como assistente de aluno, ora como auxiliar de ensino).

MÉTODO DE COLETA DE DADOS: Observação e registro do cotidiano da escola, da sala de aula, de reuniões pedagógicas, conselhos de classe, reuniões de pais, festas, congressos, palestras, cursos, durante um período de dois meses em cada escola. Questionários enviados aos pais dos alunos matriculados na 3ª série de ambas as escolas; entrevistas; estudos da agenda do aluno, das comunicações escritas e possivelmente orais (contatos telefônicos, recados passados pelos alunos, conversas entre pais e professores) (p.29).

MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS: Análise do universo escolar, análise dos pais e educadores, análise dos contatos entre pais e educadores e análise da criança como mensagem e mensageira (Perrenoud).

PRINCIPAIS RESULTADOS:

As escolas

Colégio Formação Humana (CFH) – escola particular (nome fictício dado pela pesquisadora com base na filosofia de trabalho observada na escola): fundado em 1934, por ordem religiosa, prédio muito equipado, grande e estruturado. No momento da pesquisa estavam sendo construídas cinco salas de reuniões para atendimento aos pais. Com 1950 alunos, 74 professores. Presença de coordenação administrativa e pedagógica, composta por diversas áreas de supervisão (uma para cada nível de ensino, mais supervisão pastoral, de educação física e artes e cultura). Assistente educacional, psicóloga, que promovia eventos e palestras e atuava na área de RH. Coordenadores de série, para o segundo segmento do ensino fundamental. Auxiliares de ensino (disciplinários, nas palavras da pesquisadora). A escola terceirizava a segurança, as aulas de inglês, informática e algumas modalidades de esporte.

Clientela: Utilizava a classificação de V. Quadros, que apontava que a classe média não é definida pelo salário, mas pela ocupação, pelo trabalho não manual, escolaridade dividida em nível médio e superior. Prevaleceu o Ensino médio completo, com 40,5% e o nível superior com 18,8%. Definida como média classe média, então.

Projeto político-pedagógico – Projeto Semente – palestras dos mais variados temas para os pais, feitas por profissionais convidados pela escola; Projeto Escola de Pais do Brasil – a autora diz ter sido fundado em 1963 em SP e em 1966 em BH, reconhecida pelo MEC, e que é um grupo de apoio dos pais à escola; formado por pais, com reuniões temáticas em escolas particulares e públicas. No Colégio acontecia anualmente; a pesquisadora participou do encontro de 1999, realizado em 8 semanas, com os seguintes temas: Você no mundo de hoje; Pai e mãe: pessoas importantes na vida do filho; Cada filho é único; Como educar os filhos: medos, ciúmes, mentiras; Meu filho e a escola; Adolescência; Sexualidade: realização do ser humano; Confraternização. Foram convidadas famílias do pré-escolar até a 8ª série; inicialmente compareceram 106 famílias, a frequência foi caindo e se manteve até o final em 40.

Existia uma diferença na importância dada aos diversos bilhetes entregues em sala. O do projeto Escola de Pais não foi comentado ou explicado, os alunos apenas o receberam com a recomendação de entregarem aos pais; os professores não deram muito crédito ao projeto. A coordenação pedagógica participava do mesmo, coordenando-o e os pais que participavam atribuíam muita importância ao mesmo.

Escola Dinâmica (ED): A história da escola municipal foi marcada por diversas mudanças de prédio, por motivos diversos, com a fixação do endereço a partir de 1991, após mobilização da comunidade e da Associação de Pais e Mestres. Tinha reputação de ser uma das melhores escolas da rede pública da região. Com 1225 alunos e 92 professores. Havia duas supervisoras, uma da 1ª e 2ª série e outra da 3ª e 4ª série, uma disciplinaria, além de uma orientadora para 5ª a 8ª séries. A autora relatou que as vagas em escolas municipais eram conseguidas por concurso, mas existia a indicação dos vereadores, de modo que conseguir uma vaga podia ser apadrinhamento dos mesmos.

Clientela: Características próximas às da escola particular, não havia moradores de favelas, pois não eram próximas. A maioria ia a pé, e a minoria, ao contrário da escola particular, ia de ônibus especial ou van. Crianças bem cuidadas e que vieram de escolas particulares, fugindo das mensalidades escolares. A educação dos pais era de 38,5% com ensino fundamental incompleto e de 21% com ensino fundamental completo. Compunham a média e a baixa classe média.

Projeto político pedagógico: Estava sendo implantada uma proposta de ensino pela Secretaria Municipal de Educação denominada Escola Dinâmica. Visava “um modelo de escola que esteja em permanente construção”. Tinha cinco diretrizes: garantia de acesso e permanência, com sucesso do aluno na escola; respeito aos ritmos diferenciados – programa ciclo dinâmico de formação humana; pedagogia do sucesso; valorização e qualificação profissional na educação; avaliação de desempenho dos profissionais da educação. A diretriz que a autora viu ser mais abordada foi a ‘escola ciclada’, mas os professores não pareciam aderir, referindo-se e atuando como em série. Sobre a presença dos pais, a opinião dos professores parecia a princípio negativa, e insustentável.

Diferenças e semelhanças entre as duas escolas: Havia semelhanças inerentes ao bairro, década de fundação, qualificação dos professores. Diferenciavam-se nos aspectos físicos, administrativo e no funcionamento. CFH mais burocratizado e sistematizado, espaço

privilegiado, atividades variadas com conforto e tranquilidade. ED tinha espaço limitado, administração mais simples, acesso livre dos pais.

As duas salas eram bem semelhantes: 35 alunos cada uma, dois professores dividindo as principais disciplinas do currículo, sexta-feira não havia dever de casa, disposição da classe era igual, quem tivesse bom rendimento sentava - se atrás, quem tivesse dificuldades, na frente. Os alunos de ambas eram discretos, demonstravam indiferença à presença do pesquisador, se aproximavam com cuidado para não atrapalhar a aula. Em ambas as escolas os pais acompanhavam as crianças, mas na escola dinâmica parecia ser maior o fluxo de pais que buscavam entrar em contato. Pode ser que a marcação de horários agendados na CFH impedisse os pais desse contato no início e término das aulas.

Famílias eram semelhantes no local de residência, idade, n.º reduzido de filhos, organização nuclear. Havia diferenças na ocupação e no nível de escolaridade, mas as famílias foram classificadas no nível médio, segundo os critérios adotados.

Educadoras: CFH: As professoras trocavam bastantes informações entre si, disciplinária exercia muitas funções de contato, tanto dos pais para os professores quanto vice-versa, mas não participava das reuniões, a não ser quando fosse chamada. A supervisora tinha bastante contato com todos, mas seu trabalho se referia mais ao acompanhamento das atividades implantadas pelas professoras.

ED: Professoras eram colegas e trocavam bastantes informações sobre a classe. Supervisora era ativa, implantava projetos, e ajudava a disciplinária. Esta atuava bastante próxima ao que a disciplinária do CFH fazia. Mas também participava do atendimento aos pais.

Semelhanças e diferenças entre as educadoras: Das oito, seis tinham nível superior. Ambas as supervisoras davam valor à formação em serviço, participavam dos eventos e de tudo que era realizado pela escola. As escolas ofereciam cursos e eventos, mas era baixa a participação de professores e disciplinárias, alegando que os temas não interessavam ou não contemplavam as questões surgidas no trabalho em classe. Na escola particular, havia uma maior exigência de participação e maior variedade de ofertas de cursos. A principal diferença entre as escolas era o livre trânsito na escola pública, que proporcionava aos pais maior proximidade com os educadores. Encontros controlados na escola particular pareciam gerar certa distância entre pais e educadoras; quando a supervisora dessa escola lidava com situações não planejadas, seus atendimentos pareciam perder a objetividade; também só falava aos pais quando havia algum problema. Supervisora da escola pública tinha mais flexibilidade, contatos mais espontâneos, informava aos pais a realidade da escola de forma variada, e não somente os problemas. A disciplinária da escola pública também tinha maior envolvimento com os pais, pois participava das reuniões, tendo abertura da supervisora para se posicionar. Até repreendia os alunos, o que na escola particular poderia implicar em problemas com as famílias.

Famílias: Foram entrevistados quatro casais do CFH e quatro da ED, com características semelhantes da população geral já descrita, mas neste ponto a pesquisadora começou a aprofundar a análise. Diz que eram diferentes, mas todos eram pertencentes à classe média, e que suas rotinas diárias eram próximas. Pais tinham ocupações superiores às das mães, embora até com escolaridade menor. Pais autônomos tinham nível de escolaridade menor que os pais assalariados. Famílias apresentavam certa estabilidade financeira; interesse e cuidados em investimentos escolares, como cursos diversos, computador, brinquedos, livros e aulas particulares; moradias próprias. O que diferenciava as famílias investigadas era a forma como organizavam o tempo escolar dos filhos e conseqüentemente seu próprio tempo.

Contatos: interesse ou necessidade: Havia consenso na fala dos educadores sobre a necessidade de parcerias entre a escola e a família, davam a impressão que isso parecia inerente às práticas escolares. Passavam a ver a parceria mais do que como interesse, mas sim como necessidade para o bom desempenho. Quando havia lógicas diferentes de educação, a formação do aluno vivia dificuldades. Nas escolas pesquisadas, a frequência de contatos pela escola com pais que tinham filhos com dificuldades era maior do que com os outros. Mas a pesquisadora ressaltou que havia o discurso coletivo, quase totalizador, e o discurso individual, e que os mesmos traziam ambigüidades em reação à participação dos pais. Dificuldade dos entrevistados em falar do ponto de vista individual; utilizavam o ponto de vista coletivo, explicitado nas propostas escolares mais amplas.

Motivos dos contatos: os aspectos necessários para desencadear o encontro entre pais e professores em ambas as escolas eram: a) desempenho escolar do aluno (o principal); b) conduta escolar (comportamento que não atendia os parâmetros da escola); c) relações afetivas; d) saúde (redação confusa nesta seção).

Meios de contato: agenda escolar (bilhetes escritos impressos e manualmente); recados orais; telefone (na escola particular era usado para ter rapidez no contato, na pública para assegurar que o recado ia ser passado diretamente aos pais).

Estratégias: dias e horários fixos, que permitiam o preparo para o encontro, e o seu direcionamento a favor da escola. Busca de informações prévias a respeito dos pais, com outros profissionais da escola

Tipos de contato: restrito – geralmente ligados às reuniões oficiais, eram compreendidos pelos educadores como uma necessidade. Os professores se mostravam contrários à presença dos pais em atividades escolares em ambas as escolas. Concordavam com a atuação dos pais na rotina doméstica, não do espaço escolar. Reuniões deviam se restringir ao desempenho dos alunos. Havia educadores mais abertos e mais tradicionais em ambas as escolas. Contato amplo: aproveitavam qualquer evento para participar com os pais, e não só os relacionados ao desempenho, como também os relacionados ao relacionamento, aos sentimentos da criança, ao projeto pedagógico, às mudanças. Citavam o exemplo de uma professora que achou positiva a crítica de uma mãe ao material pedagógico, o que ela mesma já havia feito; vendo a parceria professora-mãe como fundamental para a discussão do material. Ficavam decepcionados se percebessem que os pais só se preocupavam com o rendimento. Esses profissionais eram bastante raros em ambas as escolas.

Diversidades dos contatos: grande diversidade de práticas embutidas em um só discurso. Diferentes visões e necessidades. Exemplo de reuniões onde não se falava de problemas com o aluno e os pais saíam reclamando (relatado por uma das professoras do CFH).

Representações dos pais pelos professores: em geral pensavam que os pais não conseguiam educar e delegavam funções à escola. Dentre os 20 atendimentos a pais presenciados pela pesquisadora, apenas 5 tiveram avaliação positiva dos educadores.

Práticas das famílias: a) Próximos: filho era prioridade, consideravam os filhos dependentes, e tinham boas avaliações dos professores, mesmo as que tinham filhos com fraco rendimento; b) Distantes: os que tinham bom rendimento percebiam o estudo como importante, mas não como o único fator; só iam à escola quando havia um interesse mais imediato. Não iam aos eventos e pareciam não conhecer as professoras, mas as elogiavam. Contato era mais instrumental; c) Os que tinham baixo desempenho: não tinham tempo de ir à escola,

confiavam no filho para opinar sobre a escola e os professores, achavam que a escola devia fazer uma parte do trabalho educativo sozinha, já que elas não podiam ajudar.

A criança como mensageira e mensagem: (aqui a autora utilizou muitos recortes teóricos e os resultados ficaram menos visíveis). Grupo A: estudiosos, responsáveis e aplicados, os alunos tinham idéias e solicitavam atividades. Grupo B: oscilavam entre compromisso e a distração, eram inseguros, tentavam desviar recados entre pais e professores, mas estes conseguiam perceber. Grupo C: tranqüilos e livres, autônomos, pouco infantis, comedidos falavam só o necessário. Grupo D: raramente transmitiam recados, distraídos, irônicos e irresponsáveis, evitavam participar dos eventos para impedir a presença dos pais na escola; foi citado o exemplo de um aluno que pediu transferência da escola em nome dos pais.

CONSIDERAÇÕES: os contatos são mais freqüentes quando existem afinidades e chances de sucesso em relação ao propósito. Contatos não se dão apenas pela necessidade ou motivo, e sim através das experiências vividas. Necessário estudar mais o cotidiano de interações.

APÊNDICE D

TESES E DISSERTAÇÕES	ANO	G R A U	TIPO DE INSTITUIÇÃO		ÁREA DO CONHECIMENTO		TIPO DE ESTUDO*		
			PÚBLICA	PRIVADA	EDUCAÇÃO	PSICOLOGIA	QUALIT	NÃO EXPLÍCITO	QUANTIT DESCRIT
SOARES, C. F.	1988	M	X		X			X	
HERNANDEZ, AMS	1995	M		X		X		X	
SILVA, J. G.	1995	M		X	X		X		
JORGE, L.	1996	D	X		X			X	
FRAIMAN, L. P.	1997	M	X			X	X		
OLIVEIRA, L.C.F.	2000	M	X		X			X	
RIBEIRO, M. N.	2000	M	X			X		X	
LOLLATO, S. O.	2000	M	X		X			X	
INFORSATO, F.A.F.	2001	D	X		X		X		
AKIYAMA, K.	2001	M		X	X		X		
SANTOS, R. B.	2001	M	X		X			X	
ESCAME, S.M.T.	2002	M		X		X			X
COZER, R. C.	2003	M	X		X		X		
RIBEIRO, D. F.	2004	D	X			X	X		
KLAUS, V.	2004	M	X		X		X		
POLONIA, A.C.	2005	D	X			X		X	
GOMES, S.S.	2005	M		X	X		X		
JARDIM, A.P.	2006	M		X	X		X		
FERNANDES, J.	2006	M		X	X		X		
SOUZA, O. C. A.	2006	M	X		X		X		
TELLES, R.R.G.	2006	M		X	X		X		
GASONATO, M.R.C.	2007	M		X	X		X		
TOTAL	-	22	13	09	16	06	13	08	01

Quadro-síntese dos resultados da análise de textos completos

*Os estudos classificados como de caso e etnográficos foram incluídos em tipo qualitativo.

TESES E DISSERTAÇÕES	ANO	G R A U	ÊNFASES DO ESTUDO			REFERENCIAL TEÓRICO		SUJEITOS*			
			IMPORTÂNCIA	EXPECTATIVAS	FORMAS	SOCIOLOGIA	PSICOLOGIA	01 GR	02 GRPS	03 GRPS	04 GRPS
SOARES, C.F.	1988	M		X		X		X			
HERNANDEZ, A.S	1995	M			X		X		X		
SILVA, J.G.	1995	M		X		X		X			
JORGE, L.	1996	D	X				X	X			
FRAIMAN, L.P.	1997	M			X	X					
OLIVEIRA, L.C.F.	2000	M		X			X		X		
RIBEIRO, M.N.	2000	M			X	X					X
LOLLATO, S.O.	2000	M		X			X			X	
INFORSATO, F.F.	2001	D	X				X				X
AKIYAMA, K.	2001	M			X	X					X
SANTOS, R.B.	2001	M			X	X					X
ESCAME, S.M.T.	2002	M		X			X		X		
COZER, R.C.	2003	M			X	X				X	
RIBEIRO, D.F.	2004	D		X		X					X
KLAUS, V.	2004	M			X	X					
POLONIA, A.C.	2005	D			X		X				X
GOMES, S.S.	2005	M	X			X		X			
JARDIM, A.P.	2006	M	X			X				X	
FERNANDES, J.	2006	M			X	X		X			
SOUZA, O.C.A.	2006	M	X			X				X	
TELLES, R.R.G.	2006	M		X		X			X		
GASONATO, M.R.C.	2007	M		X			X	X			
TOTAL	-	22	05	08	09	14	08	06	04	04	06

** Os estudos de Fraiman e Klaus são teóricos, por isso não estão marcados.

TESES E DISSERTAÇÕES	ANO	G R A U	CONTEXTOS INVESTIGADOS			PROCEDIMENTOS DE COLETA		
			ESCOLA PÚBLICA	MISTOS *	OUTROS**	ENTREVISTAS	MÚLTIPLOS ***	OUTROS** **
SOARES, C.F.	1988	M	X			X		
HERNANDEZ, A. M.S.	1995	M		X				X
SILVA, J.G.	1995	M	X			X		
JORGE, L.	1996	D	X			X		
FRAIMAN, L.P.	1997	M			X			X
OLIVEIRA, L.C.F.	2000	M			X	X		
RIBEIRO, M.N.	2000	M		X		X		
LOLLATO, S.O.	2000	M	X				X	
INFORSATO, F. A. F.	2001	D		X			X	
AKIYAMA, K.	2001	M	X				X	
SANTOS, R.B.	2001	M		X			X	
ESCAME, S.M.T.	2002	M			X			X
COZER, R.C.	2003	M	X			X		
RIBEIRO, D.F.	2004	D	X				X	
KLAUS, V.	2004	M			X			X
POLONIA, A.C.	2005	D	X				X	
GOMES, S.S.	2005	M			X	X		
JARDIM, A.P.	2006	M	X					X
FERNANDES, J.	2006	M			X	X		
SOUZA, O.C.A.	2006	M	X					X
TELLES, R.R.G.	2006	M			X		X	
GASONATO, M. R.C.	2007	M	X				X	
TOTAL	-	22	11	04	07	08	08	06

* Escolas públicas e privadas

** Estudos bibliográficos, acesso direto aos entrevistados ou por outras vias

*** Mais de um procedimento de coleta de dados

**** Questionários, atividade grupal, análise documental e pesquisa bibliográfica

TESES E DISSERTAÇÕES	ANO	G R A U	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE		RESULTADOS DOS ESTUDOS		
			CATEGORIAS DE ANÁLISE	OUTROS	CRITÉRIOS ESCOLARES	ESC FORMADORA	PRESENÇA PAIS
SOARES, C.F.	1988	M	X			X	
HERNANDEZ, A. M. S	1995	M	X				X
SILVA, J. G.	1995	M	X			X	
JORGE, L.	1996	D	X		X		
FRAIMAN, L. P.	1997	M	X				X
OLIVEIRA, L. C. F.	2000	M	X			X	
RIBEIRO, M. N.	2000	M	X				X
LOLLATO, S. O.	2000	M	X			X	
INFORSATO, F. A. F.	2001	D	X		X		
AKIYAMA, K.	2001	M		X			X
SANTOS, R. B.	2001	M		X			X
ESCAMÉ, S. M. T.	2002	M		X		X	
COZER, R. C.	2003	M	X				X
RIBEIRO, D. F.	2004	D	X			X	
KLAUS, V.	2004	M	X				X
POLONIA, A. C.	2005	D	X				X
GOMES, S. S.	2005	M	X		X		
JARDIM, A. P.	2006	M	X		X		
FERNANDES, J.	2006	M	X				
SOUZA, O. C. A.	2006	M	X		X		
TELLES, R. R. G.	2006	M	X			X	
GASONATO, M. R. C.	2007	M	X			X	
TOTAL	-	22	19	03	05	08	08

ANEXO A

Estratégia: Relação família-escola (expressão exata) = 39 resultados

1. Adriana Maria Leone Alves Oliveira. A relação entre escola e família de crianças que frequentam salas de recursos: concepções de pais e professores - 01/03/2004
2. Andréa Callonere. Relações Familiares e Escolares de Alunos com Necessidades Especiais na Escola Comum - 01/06/2002
3. Andréa Fonseca Gonzales. O diálogo entre a família e a escola - 01/02/2004
4. Beatriz de Oliveira Abuchaim. Família e escola de educação infantil: companheiras de jornada - 01/01/2006
5. Camélia Santina Murgo Mansão. "Orientação profissional no ensino médio: perspectivas dos pais" - 01/02/2002
6. Celso Francisco Tondin. "Relação família-escola: Análise dos processos psicossociais" - 01/10/2001
7. Cíntia Leão. Relação Família e Escola: representações e significados em Educação Especial - 01/07/2004
8. Cristiana Caldas Guimarães de Campos. Regras: Conflito e transgressões. Em busca da dimensão alteritária infância/adulto na relação família/escola. - 02/05/2000
9. Cristiane Gomes de Oliveira. Diga-em com quem andas e eu te direi quem és: A escolha da escola como estratégia de distinção - 01/09/2004
10. Cristiane Maria Lenzi Beira. Pais na creche: O que se ensina e o que se aprende. - 01/03/2006
11. Daniela de Figueiredo Ribeiro. Os bastidores da relação família-escola - 01/12/2004
12. Diana da Veiga Mandelert. Pais na gestão da escola: mudam as relações? A análise sociológica de uma instituição judaica - 01/06/2005
13. Edla Janice Perini Nones. Repetência escolar: um estudo da relação família-escola - 01/09/2006
14. Elcio Resmini Meneses. Medidas Socioeducativas: Uma reflexão jurídico-pedagógico - 01/07/2006
15. Elizabeth Regina Carneiro Barbosa. Família X Escola: a questão dos limites à criança na perspectiva de pais e professores - 01/08/2005
16. Fabiana Carneiro Martins Coelho. A casa e a escola parceria ou mal entendido? - 01/06/2001
17. Fabiana Marini. A relação entre a escola e famílias de periferia urbana: em busca de possibilidades de aproximação - 01/01/2003
18. Fabio Biasotto Feitosa (D). Relação família-escola: como pais e professores avaliam e reagem ao repertório social de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem - 01/02/2003
19. Graziella Ceregatti Leal. Relação entre família e escola: o psicólogo escolar como mediador - 01/03/1998
20. Joelma Marçal De Andrade. Profissão docente e escolarização dos filhos - 01/04/2006
21. Jussara Fernandes. A relação escola e família no ensino fundamental da rede privada na perspectiva do coordenador pedagógico - 01/01/2006
22. Jussara Vaz Rosa. Memórias de uma escola: uma história da Escola de Aplicação da FEUSP contada a partir de entrevistas com ex-alunos (1974 a 1990). - 01/08/2005
23. Katia Madureira Oliveira Lança. Álbum de Família: retratos do sucesso e do insucesso na escola - 01/04/2005

Estratégia: Relação família-escola (expressão exata) = 39 resultados

24. Keila Hellen Barbato Marcondes. A relação entre a escola e a família de crianças com baixo rendimento escolar no contexto de progressão continuada. - 01/02/2006
25. Marcia Cristina Argenti Perez. Práticas educativas da família e da escola e seus efeitos no desempenho

escolar de crianças das camadas populares - 01/07/2004

26. Márcia Gallo. A Parceria Presente. A Relação Família-Escola Numa Escola da Periferia de São Paulo - 01/07/2004

27. Maria Cristina Amélia B. dos Santos. Um estudo exploratório sobre as representações sociais de professores do ensino fundamental acerca da violência intrafamiliar. - 01/08/2004

28. Maura Marzochi. “Emergentes” ou Batalhadores? A relação Família-Escola na Barra da Tijuca - 07/12/1999

29. Miriam Rezende Bueno. A relação família escola - um diálogo possível? - 01/12/1994

30. Ramon Correa de Abreu. Famílias de camadas populares e Escola-Plural: as lógicas de uma relação - 01/11/2002

31. Raquel Bernardo dos Santos. Análise sociológica dos processos educativos e das instituições de ensino - 01/03/2001

32. Rosa Kelma da Silva Carneiro. Educação especial: consonância e dissonância na relação família e escola - 01/12/2000

33. Rosane Bonato Laguardia Tavares. A participação dos pais na vida escolar dos filhos. - 01/04/2000

34. Sâmia Silva Gomes. Relação família-escola: uma parceria educativa na promoção da saúde - 01/12/2005

35. Sandra Mara Telles Escame. Crenças e Valores de Pais e Professores acerca do Processo Educativo Formal do Adolescente. - 01/06/2002

36. Sarah de Oliveira Lollato. Família e escola: vivências e concepções de pais, professores e crianças de 1ª série do ensino fundamental - 01/12/2000

37. Suely Tolentino Prado de Andrade. Indisciplina escolar: um estudo exploratório sobre a relação família e escola. - 01/11/2001

38. Valéria Aparecida Chechia. Pais de alunos com sucesso e insucesso escolar: percepções da escola, do desempenho escolar dos filhos e do envolvimento com o cotidiano escolar - 01/12/2002

39. Vera Maria Savaget Barreiros. A Visão do Educador de Classe Especial Sobre o Portador de Deficiência Mental e Sua Prática Pedagógica - 01/10/1996

ANEXO B

Diana da Veiga Mandelert. Pais na gestão da escola: mudam as relações? A análise sociológica de uma instituição judaica. 01/06/2005

1v. 123p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Rosaly Hermengarda Lima Brandão - Zaia Brandão

Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

Email do autor:

Palavras - chave:

relação família-escola, camadas médias e altas, escolas de p

Área(s) do conhecimento:

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Banca examinadora:

Carlos Otavio Fiúza Moreira

Linha(s) de pesquisa:

Educação, Relações Sociais e Construção Democrática Esta linha de pesquisa investiga o tema da democratização da educação. Inclui a análise de políticas macrossociais e de práticas formuladas e implementadas no contexto das famílias e de instituições educacionais. Enfatiza a compreensão tanto dos processos.

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:

CAPES

Idioma(s):

Português

Dependência administrativa

Particular

Resumo tese/dissertação:

Na perspectiva das pesquisas que visam a problematização da relação família - escola, a presente pesquisa tem o interesse de analisar estas relações em uma escola judaica na qual o envolvimento familiar faz parte da sua estrutura. Esta investigação teve como material empírico o survey da pesquisa Processo de Produção de Qualidade de Ensino. Escola, família e cultura, do SOCED, Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação. O survey foi composto de três questionários: alunos, pais e professores, aplicados em 9 escolas anualmente apontadas pela imprensa entre as melhores do Rio de Janeiro. Além disso foram feitas observações no Diretório de Pais, órgão de gestão máxima da escola e entrevistas com os coordenadores da escola judaica. Através da pesquisa foi possível estabelecer a influência do capital cultural e social nas relações família-escola, mesmo em instituições de prestígio como as do survey. Quanto à gestão de pais, observamos a separação da gestão pedagógica e da financeiro-administrativa, a primeira efetuada pelos profissionais da escola e a segunda efetuada por profissionais administrativos da escola com o auxílio do Diretório de Pais. Esta separação nos indica um caráter mais simbólico do que atuante do Diretório de Pais. A existência deste espaço definido de poder dos pais dá a dimensão do valor do controle da formação escolar dos seus filhos.

ELCIO RESMINI MENESES. Medidas Socioeducativas: Uma reflexão jurídico-pedagógico. 01/07/2006. 1v. 156p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO

Orientador(es): CARMEM MARIA CRAIDY

Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Educação

Email do autor:

Palavras - chave:

medidas socioeducativas; educação; adolescente; infrator

Área(s) do conhecimento:

Banca examinadora:

TUPINAMBÁ PINTO DE AZEVEDO

Linha(s) de pesquisa:

EIXO TEMÁTICO 2: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO Voltado para as políticas que atravessam o campo da educação nas suas mais variadas intencionalidades e nos múltiplos campos do fazer-pensar em que se projeta o ato educativo.

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:

Idioma(s):

Português

Dependência administrativa

Federal

Resumo tese/dissertação:

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/90) reafirmou uma nova fase de princípios de proteção ao público infanto-juvenil, reconhecendo a prioridade absoluta do atendimento às suas necessidades, imputando à família, à comunidade, à sociedade em geral e ao poder público a efetivação de direitos. Vencido o tempo em que vigorou a doutrina penal e a doutrina da situação irregular, a proteção integral incluiu na política de atendimento o reconhecimento da indispensável intervenção estatal, por meio de medidas socioeducativas, que respondessem aos atos em conflito com a lei praticados por adolescentes. Nesse contexto, insere-se o Ministério Público, a partir de uma nova ordem constitucional, que referendou a tal instituição a defesa do regime democrático de direito, da ordem jurídica, e dos direitos sociais e fundamentais vinculados aos interesses difusos, coletivos e individuais homogêneos. Entre tais direitos, a Constituição Federal (1988) incluiu o direito à educação. Acatando os princípios constitucionais, o Estatuto da Criança e do Adolescente, sob a égide desta nova política de proteção integral, também propôs o direito à educação como um direito fundamental, sob o prisma da **relação família-escola-sociedade**, contemplando o acesso e permanência de crianças e adolescentes nos diversos níveis escolares. Mais tarde (1996), a Lei de Diretrizes e Bases da educação confirmou tais preceitos de garantias. Mas, afora o aspecto formal, também o Estatuto da criança e do Adolescente inseriu nas medidas socioeducativas, que respondem ao ato infracional, viés pedagógico. Mas, que pedagogia é essa, e se existente, como é vista pelo sistema de justiça, onde se insere o Ministério Público? Para tal questionamento, o presente trabalho busca respostas, a partir da concepção de educação em valores humanos, conforme alguns pilares básicos de sustentação da educação projetada no século XXI, direcionada ao resgate da cidadania do jovem em conflito com a lei, respeitado o garantismo jurídico, mas, sobretudo, o garantismo transdisciplinar, onde o social e o educativo, mesmo que por meio de medidas jurídicas, possam encontrar acolhida. Em casos práticos de atuação do sistema de justiça, propõe-se a observação sobre a história familiar e social de alguns adolescentes autores de atos infracionais, bem como a crítica sobre os resultados.

ANEXO C

Referências das teses e dissertações componentes da categoria I – Caracterização da relação família-escola

AKIYAMA, K. **Estudando a participação: pais e mães nas escolas.** 2001. 1v. 104p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Bragança Paulista, 2001

COUTO, C. S. M. **O posicionamento dos profissionais em relação ao envolvimento dos pais na escola.** 2004. 1v. 85p. . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2004.

COZER, R. C. **A visão da escola sobre a interação com as famílias dos alunos: o cenário em primeiras séries do ensino fundamental.** 2003. 1v. 335p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

ESCAME, S. M. T. **Crenças e valores de pais e professores acerca do processo educativo formal do adolescente.** 2002 . 1v. 125p. . Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

FAMELI, O. M. F. **A educação formal no Brasil: relação escola e família.** 2003. 1v. 106p. . Dissertação (Mestrado em Educação, Administração e Comunicação) – Universidade São Marcos, São Paulo, 2003.

FERNANDES, J. **A relação escola e família no ensino fundamental da rede privada na perspectiva do coordenador pedagógico.** 2006. 1v. 87p. . Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo , São Paulo, 2006.

FRAIMAN, L. P. **A importância da participação dos pais na educação escolar.** 1998. 1v. 134p.. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

FRANCO, M. C. P. A relação escola/pais de alunos numa escola de 1º grau na cidade de São Paulo. 1989. 1v. 150p. . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – São Carlos, 1989.

GASONATO, M. R. C. O sentido das expectativas das famílias em relação à escola para a formação de seus filhos. 2007. 1v. 99p.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

GOMES, M. L. N. A participação dos pais no processo de aprendizagem dos filhos na perspectiva de pais e escola. 2002.1v. 155p. . Dissertação (Mestrado em Psicologia do Ensino e da Aprendizagem) – Universidade São Marcos, São Paulo, 2002.

GOMES, S. S. Relação família-escola: uma parceria educativa na promoção da saúde. 2005. 1v. 138p. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2005.

HERNÁNDEZ, A. M. S. A relação escola e família na opinião de seus agentes. 1995. 1v. 154p. . Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1995.

INFORSATO, F. A. F. Interação da Escola com a Família: considerações a partir de uma abordagem ecológica. 2001. 1v. 236p. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.

JARDIM, A. P. Relação entre família e escola: uma proposta de ação no processo ensino - aprendizagem. 2006. 1v. 100p. . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2006.

JORGE, L. Escola e Família: um estudo da percepção de mães sobre seus filhos em início de escolarização. 1996. 1v. 173p. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996

KLAUS, V. A família na Escola: uma aliança produtiva. 2004. 1v. 268p. . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LOLLATO, S. O. Família e escola: vivências e concepções de pais, professores e crianças de 1ª série do ensino fundamental. 2000. 1v. 135p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2000.

OLIVEIRA, L. C. F. A Escola e a Família sob o Olhar de seus Agentes: um estudo das representações de pais e professores em uma escola cooperativa. 2000. 1v. 154p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

POLONIA, A. C. As relações escola-família: o que diretores, professores, pais e alunos pensam?. 2005. 1v. 228p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

PONICK, R. O pai no olhar do professor: um estudo de representação social. 2002. 1v. 66p. . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2002.

RIBEIRO, D. F. Os bastidores da relação família-escola. 2004. 1v. 283p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004

RIBEIRO, M. N. Análise das relações entre família e escola na cidade de Porto Velho / RO. 2000. 1v. 133p. . Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SANTOS, R. B. dos. *Análise sociológica dos processos educativos e das instituições de ensino.* 2001. 1v. 159p. . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SILVA, J. G. da. *A parceria ausente, a escola na perspectiva dos pais.* 1995. 1v. 159p. . Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

SOARES, C. F. *Pais na escola: uma proposta a partir de suas necessidades e aspirações.* 1988. 1v. 185p. . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 1998.

SOUZA, O. C. A. *As representações de educadores sobre a aprendizagem de alunos que recebem acompanhamento da família.* 2006. 1v. 81p. . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, [S.l.], 2006.

TAVARES, R. B. L. *A participação dos pais na vida escolar dos filhos.* 2000. 1v. 233p. . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, [S.l.], 2000.

TELLES, R. R. G. S. *Mudanças nas práticas educativas da família contemporânea e suas relações com a escola.* 2006. 1v. 123p. . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2006.