

A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA REGULAÇÃO DA QUALIDADE DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Mônica Cristina Martinez de Moraes

LOED/Unicamp/FAPESP – Brasil

monicamartinezdemoraes@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta resultados de pesquisa sobre a participação dos pais na avaliação da qualidade da escola numa rede municipal de ensino, cuja metodologia se sustenta na auto avaliação por meio da constituição de Comissão Própria de Avaliação. O objetivo da pesquisa foi examinar as condições e as características da participação dos pais nesse processo de avaliação das escolas, em particular nas Comissões Próprias de Avaliação, entendidas como estratégia de mobilização dos atores da escola e de construção de um pacto de qualidade negociada. Os dados coletados em nove escolas constituíram o quadro de referencia empírico e foram analisados a partir das categorias ‘participação’ e ‘qualidade negociada’.

Palavras-chave: participação; regulação; qualidade

Introdução

Os estudos da relação entre a família e a escola são muitos e de diferentes abordagens; dos estudos da psicologia social (BERGER; LUCKMANN, 1985) e da psicologia social da educação (GOMES, 1992) à sua constituição como objeto na sociologia da educação (NOGUEIRA, ROMANELLI e ZAGO, 2008; THIN, 2006) o interesse em investigar a relação entre família e escola bem como o alcance da família na escolarização dos filhos foi também analisado por Paro (2007a; 2007b) no campo da administração escolar. Consideradas essas perspectivas, pode-se iniciar esta reflexão afirmando que a constituição de sistemas de avaliação da qualidade da escola sem a

participação dos pais não representa referência de democratização da educação. Isso porque necessariamente o aprimoramento da qualidade da escola depende da criação de novos e cada vez mais participativos processos institucionais que vinculem, de maneira mais estreita, o Estado à sociedade civil e incentive formuladores e gestores a incorporar aspirações e necessidades dos cidadãos nas políticas públicas que o Estado quer implementar. Interessa um processo de democratização em que a comunidade local que faz uso da escola pública participe de um pacto de emancipação forjado na interlocução com o poder público.

Do ponto de vista político pedagógico é imperativo que os sistemas de ensino, quer por meio de um processo de avaliação institucional participativo, quer por meio do Projeto Pedagógico e sua avaliação, ou então por outro mecanismo criado para esse fim, insira os referenciais de qualidade da escola trazidos pelos pais. Tais referenciais ao trazerem o envolvimento dos pais podem potencializar a reversão ou atenuação das assimetrias sociais e podem beneficiar as aprendizagens a que têm direito as crianças, sobretudo as já tão penalizadas pelas condições materiais existentes. Inclui-se, ainda, que os referenciais trazidos pelos pais precisam ser utilizados pelos diversos atores desse contexto: pelas escolas, para a orientação da sua qualidade institucional, instrucional e social; pelo órgão governamental municipal responsável pela educação, para orientar políticas públicas; pelos estudantes e pais de alunos, e público em geral, para orientar suas análises e decisões quanto à qualidade do serviço público.

Seguindo essa linha de raciocínio é que se realizou a investigação sobre a participação dos pais na regulação da qualidade da escola de ensino fundamental no município de Campinas/SP.

A Secretaria Municipal de Educação desenvolve desde 2008, um programa de avaliação participativa de escolas, denominado “Avaliação Institucional Participativa” que usa como metodologia a auto avaliação por meio da constituição em cada escola de Comissão Própria de Avaliação (CPA). Os pais são membros efetivos das CPAs e delas participam “[...] para discutir as necessidades de cada uma das unidades e praticar cidadania, em um pacto em defesa da qualidade negociada da escola pública municipal

de Campinas.”¹ O objetivo, então, da pesquisa foi examinar as condições e as características da participação dos pais nesse processo de avaliação das escolas, em particular nas Comissões Próprias de Avaliação, entendidas como estratégia de mobilização dos atores da escola e de construção de um pacto de qualidade negociada.

Os dados coletados por meio da análise documental², da observação participada³ de diversas atividades no âmbito da avaliação institucional⁴, de questionários e entrevistas⁵ com os pais de nove das quarenta e seis escolas municipais constituíram o quadro de referência empírico que configurou perfis de cada escola/CPA e foram analisados a partir das categorias ‘participação’ e ‘qualidade negociada’.

Família e qualidade da escola

A democratização da educação, em especial, o acesso à escola, não garante de fato o direito previsto na legislação. Embora na realidade brasileira os sistemas educacionais contem com políticas redistributivas, elas se referem predominantemente à destinação de verbas. As oportunidades políticas de participação nos processos de decisão coletiva, cujos resultados afetam as chances individuais de realização do direito à educação, não se estendem à participação dos pais na vida escolar dos filhos embora, no âmbito da legislação, além da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente⁶ também trate diretamente da questão.

No âmbito da pesquisa educacional brasileira, os estudos que tratam da

1 Portal da Prefeitura Municipal de Campinas, Notícias, 24/11/2011.

2 Coleta e leitura dos Relatórios das CPAs e elaboração de um perfil preliminar de cada CPA. Esses perfis foram posteriormente revisados e os dados neles contidos triangulados com os dados do questionário e da entrevista.

3 Observação participada: “[...] na qual o observador poderá participar, de algum modo, na atividade do observado, mas sem deixar de representar seu papel de observador [...]” (ESTRELA, 1992, p.)

4 As ‘Reuniões de Negociação’ tiveram como objetivo iniciar um processo de negociação e recuperar o sentido de pacto de qualidade negociado. Delas participaram membros da equipe de governo da Secretaria Municipal de Educação, em especial o Secretário de Educação. As negociações foram feitas em cinco reuniões nos meses de junho e julho com base nos Projetos Pedagógicos das escolas e em seus Planos de Avaliação. O conteúdo das negociações apresentado pelas escolas versou predominantemente sobre infraestrutura dos prédios escolares, provisão do quadro docente, implementação dos laboratórios de informática.

5 Elaborados a partir da observação e do registro das reuniões e demais atividades das nove escolas-campo.

6 Lei no. 8.069, de 13 de julho de 1990.

regulação das políticas educativas são ainda bastante escassos e conforme Oliveira (2005)

As discussões sobre o atual modelo de regulação das políticas educativas emergiram muito recentemente, em consequência do ciclo de reformas que muitos países conheceram nos seus sistemas educacionais, a partir dos anos de 1990. No Brasil, até muito pouco tempo atrás essa discussão, assim nomeada, inexistia. Os primeiros trabalhos que empregam a expressão "regulação das políticas educativas" começam a aparecer só na presente década e ainda são muito poucos. (OLIVEIRA, 2005, p. 754)

Entretanto, a regulação tem sido objeto de grandes discussões nos meios políticos, especialmente governamentais. Essas discussões têm como pano de fundo o papel do Estado, ou melhor dizendo, a redefinição do papel do Estado. Esse fenômeno se deu principalmente nas reformas de Estado ocorridas nas últimas duas décadas do século XX e, no caso brasileiro, mais claramente a partir de 1990. Tais reformas vieram no bojo do processo de globalização e, na realidade, o que se deu foi um processo mais amplo de mudança econômica, política e cultural que lançou bases para novas formas de gestão econômica e controle social.

É nesse contexto de redefinição do papel do Estado, de produção do conceito de regulação e de qualidade em educação que se institui a avaliação de escolas como instrumento de indução de lógicas; é nele que os sistemas escolares e as escolas passam a sofrer mudanças consoantes às lógicas de regulação, que por sua vez repercutem também sobre a regulação das políticas educativas e, pode-se afirmar, portanto, que é necessária a investigação sobre a relação entre a avaliação das escolas pelos pais e a regulação da qualidade da educação pública.

Porém, cabe observar que os poucos estudos sobre a participação dos pais na vida escolar dos filhos, quer seja na escolha da escola, quer seja no acompanhamento do cotidiano escolar, indicam a prevalência da noção de capital social como determinante na garantia da qualidade da escola pública e denunciam um mito e um paradoxo. O mito de que as classes populares não teriam acesso a informação e recursos materiais fundamentais para que a comunidade ou grupo de pais pudesse pressionar a escola por qualidade. Paradoxo, pois a qualidade da escola dependeria dela mesma como

organização social e da ação cooperativa dos sujeitos sociais que a demandam. O capital social apareceria, então, como instrumento para a solução de um problema coletivo – a qualidade da escola – e a cooperação potencializaria alguma forma de pressão, constrangimento, o chamado ‘controle social’ sobre a escola.

O processo socializador das crianças e adolescentes pela mediação dos pais e a ‘continuidade/descontinuidade’ entre a ação educativa da família e da escola foram abordados no Brasil por Gomes (1991; 1992; 1993; 1994) e apontaram que apesar da diversidade de processos educativos,

A escola não só não conhece, e desconhece, a população a que atende, como a população que a circunda. Em geral, ela se localiza no bairro, mas não pertence a ele. Os altos muros, os portões, as grades e os cadeados revelam a distância Escola-habitantes do bairro. Justifica-se o isolamento a partir das ameaças de pessoas estranhas ao bairro, e até de malfeitores nele existentes. De todo modo a distância é real; e é observada por todos os estranhos a ela e ao bairro. (GOMES, 1992, p. 90)

Além disso e talvez por isso mesmo, afirma a autora, “[...] de maneira muito **natural, a qualidade**⁷ das escolas foi-se diferenciando em função do bairro - o que equivale dizer de seus profissionais, de sua clientela, de sua classe.” (p. 89)

No campo da Sociologia da Educação brasileira, Nogueira (1998; 2008) dedica-se desde o início da década de 1990 à pesquisa sobre as relações família-escola em diferentes meios sociais, das camadas médias e populares às elites. Em *A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias – a ação discreta da riqueza cultural*, a autora parte da resenha do livro *School choice: examining the evidence*, de Campos (1996), para apresentar discussão, recente à época entre pesquisadores norte-americanos e europeus, sobre o fenômeno da escolha da escola dos filhos pelos pais. Confirmando ‘*a crise e a reforma*’ como importantes elementos no fomento do problema da definição da ‘melhor’ escola para os filhos, Nogueira (1998) apresenta a síntese das análises de pesquisadores ingleses e franceses que levantam questões relacionadas à variável família e à variável classe social. O ponto de partida é o mesmo para as duas realidades: a implantação de políticas educacionais neoliberais. No caso inglês, a partir da década de 1980, a adoção da idéia de mercado escolar e, portanto, a ideologia das escolhas

7 Grifo da autora.

individuais, alavancaram a cultura da escolha da escola pelos pais. A autora finaliza seu artigo apontando que há razoável convergência nos resultados dos estudos de Ball, Gewirtz e Bowe (1995), François Héran (1996), Gabriel Langouet e Alain Leger (1991) e Robert Ballion (1982). Afirmam todos que está instaurada uma cultura da escolha da escola por parte dos pais que, nesse novo contexto, adotam ‘estratégias’ para essa conduta e reconhecem o papel de extrema importância do capital cultural familiar nos processos de escolha da escola para seus filhos. Em 2008 na publicação *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*, Nogueira e colaboradores, analisando publicações do *Cadernos de Pesquisa* na década de 1980-1990, apontam a pouca tradição brasileira de estudos sobre a relação família-escola. Consideram que essa situação se deve, primeiramente, à exclusão da família tanto dos estudos educacionais como das ações escolares; em segundo lugar, que “(...) a ausência, no Brasil, de uma sistematização da produção do conhecimento no campo, dificulta a avaliação da importância que a área temática 'família e escola' vem ocupando em nossa produção contemporânea.” (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2008, p. 10).

Já no artigo traduzido e publicado na Revista Brasileira de Educação no. 32, em 2006, intitulado *Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras*, Thin trata particularmente da tendência nos ambientes educacionais ao discurso normativo em relação às famílias, que na visão da escola deixam a desejar em sua participação/ação em relação à escolarização dos filhos. O autor, no entanto, alerta que o fenômeno da relação família-escola está permeado por características das relações sociais marcadas por dimensões econômicas e culturais, e se dá na confrontação desigual de lógicas, ou seja, as lógicas escolares de um lado e as lógicas familiares populares de outro. As lógicas e práticas familiares de socialização incidem, especialmente na relação com a escola, em dimensões relativas à autoridade, à comunicação, à temporalidade, que por sua vez afetam suas expectativas em relação à escolarização dos filhos.

Se relacionarmos essas idéias aos estudos de Paro (2007b) e Freitas (2005) veremos que não é incomum aos pais esperarem que a escola garanta o alcance de autonomia da vida cotidiana, quer dizer, que a escola instrumentalize seus filhos para a vida.

Paro (2007b) lembra que mesmo em relações sociais desiguais as lógicas socializadoras familiares podem se apropriar das lógicas escolares, ora resistindo ora se submetendo a elas. E podem, inclusive, acionar mecanismos de pressão para o alcance e a garantia da demanda coletiva e local por qualidade da escola. Assim como nos estudos aqui considerados, de forma geral, os pais participantes da pesquisa informaram que participam da vida escolar dos filhos, mas que a participação na vida da escola é condicionada às possibilidades cotidianas. São pais trabalhadores e nem sempre horários escolares e jornada de trabalho se articulam permitindo a ida a escola para reuniões e demais atividades. Entretanto, a participação entendida como “partilha efetiva do poder” (Dagnino, 2002) por meio do exercício da decisão no interior das escolas é ainda muito frágil e por certo se constitui real desafio às políticas educacionais brasileiras.

No que toca à qualidade negociada, conforme Freitas (2005) advertiu, haveria que estabelecer-se na escola uma alternativa de contra regulação em que o projeto político pedagógico, tendo sido elaborado coletivamente, constituía-se o referencial nas negociações entre escola e poder público na definição de um pacto de qualidade. Esse aspecto ao que tudo indica para os pais seria o mais frágil, pois apesar de haverem firmado um pacto de qualidade na escola, discutido e aprovado pelos segmentos que constituem as CPAs, e de se realizarem ‘Reuniões de Negociação’ com a Secretaria de Educação, afirmam que as demandas apresentadas são pouco consideradas nas tomadas de decisão por parte do poder público. Reclamam também da morosidade no tratamento de questões consideradas essenciais para os pais na garantia da qualidade da escola de seus filhos, em especial, o provimento do quadro de professores. Mais uma vez a fragilidade na partilha efetiva do poder, fragiliza também a efetiva democratização da escola brasileira.

A análise dos perfis de cada escola/CPA consideradas as categorias ‘participação’ e ‘qualidade negociada’ permitiram a configuração de três grupos que caracterizam a participação dos pais no processo de avaliação das escolas, conforme tabela abaixo.

Tabela 1. Caracterização da participação dos pais na avaliação de escolas.

ESCOLA⁸	PARTICIPAÇÃO	PACTO DE QUALIDADE
Escola 15 de Fevereiro (Jardim Cristina, 1982)	F	F
Escola 6 de Mai (Parque Universitário, 1976)	F	C
Escola 29 de Abril (Parque D. Pedro II, 1981)	F	F
Escola 28 de Abril (Parque Tropical, 1981)	C	C
Escola 11 de Abril (Jardim Santa Lúcia, 1980)	F	C
Escola 26 de Abril (Jardim São Cristóvão, 1981)	C	C
Escola 11 de Maio (Jardim Aeroporto, 1982)	C	C
Escola 16 de Abril (Jardim Maria Rosa, 1981)	F	F
Escola 18 de Abril (Vila União, 1996)	C	C

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Quando a participação e o pacto de qualidade são consistentes

Quatro escolas encontram-se neste grupo (18 de Abril; 28 de Abril; 26 de Abril; 11 de Maio). Não se aproximam pela manutenção de suas equipes gestoras por longos períodos ou porque os pais sejam trabalhadores com disponibilidade de tempo, mas porque demonstram uma experiência efetiva de participação comunitária que se estende à escola. São escolas em que se percebe uma articulação dos desejos e das vontades em torno de um interesse comum. Os pais participam do Conselho de Escola e da Comissão Própria de Avaliação. Afirmam que uma escola de qualidade é aquela que garante o direito de aprender das crianças e adolescentes. Para isso acreditam que bons professores e infra estrutura física são condições para que essa qualidade se efetive. Demonstram clareza de que os critérios de qualidade da escola devem ser pactuados

8 Nomes fictícios.

internamente e negociados com o poder público e estão atentos às referências externas de qualidade como, por exemplo, os índices em avaliações em larga escala.

Quando a participação é frágil e o pacto de qualidade é consistente

Duas escolas inserem-se neste grupo (6 de Maio e 11 de Abril). Numa das escolas houve mudança de toda a equipe de gestão, mas a CPA manteve seu funcionamento desde sua instituição em 2008. A outra escola tem a mesma equipe de gestão há dez anos, recebeu assessoria desde 2008 para organização da CPA, mas apenas recentemente vem desenvolvendo um trabalho contínuo. O que as aproxima é tanto a precária participação dos pais na vida da escola como a definição de um pacto de qualidade sem a participação desse segmento. O pacto de qualidade dessas escolas foi definido e está apontado em seus projetos pedagógicos. Direção e professores mantêm muito viva em seus discursos e práticas a concepção de que os pais não estão interessados na vida escolar de seus filhos e que por isso pouco participam do cotidiano da escola. Assim, definiram um pacto de qualidade cujo principal indicador é a aprendizagem dos alunos e para o qual se requer parceria com os pais. Os pais entrevistados afirmam que a participação da família e o corpo docente são condições para a garantia do aprendizado dos alunos porque revelam o compromisso desses segmentos com a qualidade da escola.

Quando a participação e o pacto de qualidade são frágeis

Deste grupo participam 3 escolas (15 de Fevereiro; 29 de Abril; 16 de Abril). Ainda que guardem como característica comum a mudança de suas equipes gestoras, não é essa a marca que mais as aproxima. Apesar de superarem os obstáculos que se apresentam para a manutenção de suas CPAs estas escolas mantêm uma dinâmica que busca colocar em discussão questões que emanem dos diversos segmentos da comunidade escolar. Entretanto, com o argumento de que a participação dos pais é pouco significativa, duas escolas substituíram-nos por funcionários que tem filhos na escola. Não demonstram perceber que tal medida ao contrário de ser solução para o impasse da ausência dos pais, fragiliza a efetiva democratização da escola e aprofunda ainda mais a percepção dos poucos pais participantes da tensão entre escola e poder

publico. Apesar dos pais afirmarem que escola de qualidade é a que garante o ensino aos seus alunos, apontam que esse pacto de qualidade depende da ação do governo junto às escolas.

Algumas conclusões

O que vem sendo anunciado, menos nas políticas educacionais e mais nas pesquisas sobre a qualidade da educação é um processo de avaliação de escolas de ensino fundamental baseado em processos participativos. Isso requer que todos os sujeitos sejam chamados e considerados em condições de reflexão e ação. Dessa forma, é lógico que os destinatários de um mesmo pacto social que instituiu as escolas deveriam ser chamados a apresentar os valores e representações que têm sobre a qualidade das escolas de seus filhos. Porém, essa lógica não é tão simples assim. Se tomarmos como referência “a natureza convencional e prescritiva das representações” conforme tratou Moscovici (2003, p. 33), poderemos levantar ao menos duas hipóteses para que os processos institucionais de avaliação de escolas não considerem a participação dos pais.

Primeiro que as experiências escolares, de acordo com a tradição da educação brasileira, estão condicionadas à percepção de que os pais não participam da vida escolar dos filhos e não tem para eles um projeto de escolarização a longo prazo, denotando aí a natureza convencional das representações sociais. Segundo que essas representações são interiorizadas e elaboradas pelos sujeitos e passam a definir o contorno de seu sistema de identificação, classificação, análise e ação, e isso nem sempre conscientemente, marcando assim a natureza prescritiva das representações sociais.

Ainda que tais processos não apareçam no plano formal, como por exemplo, nos registros em atas de reuniões ou na realização de avaliação institucional que vem acontecendo na rede municipal de educação de Campinas, são entendidos aqui como modos de regulação interna da escola. Essa regulação se dá tendo como cenário as representações sociais que os pais fazem sobre a escola de seus filhos bem como as representações que a escola faz de seus alunos e pais. Reafirmando: essas representações, conscientemente ou não, definem o contorno de lógicas de ações dos atores que circulam no interior das escolas e que sustentam, suportam ou até mesmo

justificam as ações dos responsáveis pela organização e funcionamento da escola. Esse processo tem efeitos no entorno da escola e retornam a ela como novos modos de regulação que embora externa, tiveram sua origem em processos internos de regulação da escola. Trata-se de movimento, nem sempre linear e causal, mas intensamente dialético.

Mesmo considerando tais características, é pertinente apontar que a política educacional do município de Campinas, potencialmente, vem se constituindo um desafio ideológico pois tem como princípio geral a participação e, como afirmou Nogueira (2008), as referências teórico-acadêmicas e da vivência/experiência da prática são mínimas e os sujeitos envolvidos no processo pertencem a grupos com interesses nem sempre convergentes, mas com poder decisório, o processo de definição dos rumos da escola requereu, desde logo, que o aluno da escola fundamental fosse definido como o sujeito da proposta, e para o qual se esperava que a passagem pela escola pública pudesse ter um caráter emancipador.

Assim, propor uma avaliação institucional participativa significou e significa, também, o aprofundamento de uma opção ideológica que possibilitasse o alargamento da democracia para o interior da escola. Dessa forma, o aprendizado do jogo democrático, pelos alunos e por seus pais, e a seu favor, haveria que se dar na ação, na vivência desse processo. Isso implicaria que fosse dado o direito de fala aos sujeitos até então interditados e desse diálogo interno da escola decorreria a elaboração de um pacto de qualidade, permanentemente atualizado, pelos sujeitos envolvidos.

Afirmamos, dessa forma, que nenhuma instituição pública teve outorgado o direito de decidir, sozinha, o destino educacional de seus alunos. O pacto de qualidade negociada é uma possibilidade de materialização da participação dos pais na definição da qualidade da escola de seus filhos ainda que os direitos e responsabilidades de grupos desiguais, ou seja, atores da escola/alunos/pais, devam ser resguardados pela sociedade em geral ou pelo poder público a quem se confiou a função de prover e zelar pela qualidade do ensino das escolas. Por isso, a defesa de uma avaliação institucional em que os destinatários das normas que regulam esse processo participem da sua elaboração.

Apesar de irem além das ‘performances’ dos seus filhos na avaliação da

qualidade da escola, os pais ainda têm uma longa caminhada rumo a efetiva participação nos processos de regulação do sistema de ensino dadas as condições e as características de organização da educação brasileira. Tais condições e características engendram não só o exercício da decisão no interior das escolas, mas a real democratização da sociedade brasileira.

Referencias bibliográficas

- BALL, Stephen J.; BOWE, Richard; GEWIRTZ, Sharon. Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. **The Sociological Review**, v. 43, n. 1, p. 52-78, 1995.
- BALLION, Robert. **Les consommateurs d'école: stratégies éducatives des familles**. Stock, 1982.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição Revista e Atualizada. Portugal: Edições 70, 2008.
- BARROSO, João (org.) **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas, actores**. Lisboa/Portugal: Educa / Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.
- DAGNINO, Evelina. Sociedad civil, espacios públicos y construcción democrática en Brasil: límites y posibilidades. **Sociedad civil, esfera pública y democratización en América Latina: Brasil**, p. 369-396, 2002.
- ESTRELA, Albano. **Pedagogia, ciência da educação?** Portugal: Porto Editora, 1992.
- FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 3a. Edição: Liber Livro Editora, 2008.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 911-933, 2005.
- GOMES, Jerusa Vieira. Família popular: mito ou estigma. **Travessia, Revista do**

- Migrante**, 1991.
- _____. Família e socialização. **Psicologia USP**, v. 3, n. 1/2, p. 95-106, 1992.
- _____. Relações família e escola—Continuidade/Descontinuidade no Processo Educativo. **Série Idéias**, n. 16, p. 84-92, 1993.
- _____. Socialização primária: tarefa familiar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 91, p. 54-61, 1994.
- GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso**. Portugal: Principia, 2008.
- HÉRAN, François. École publique, école privée: qui peut choisir?. **Économie et statistique**, v. 293, n. 1, p. 17-39, 1996.
- LANGOUËT, Gabriel; LÉGER, Alain. **Public ou privé?: trajectoires et réussites scolaires**. Éditions de l'espace européen, 1991.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro, Vozes, 2a. ed., 2004 .
- NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 7, p. 42-56, 1998.
- NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nair (orgs.) **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes**. *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol.26, n.92, pp. 753-775. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302005000300003.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2003. 3ª. ed. 7ª. Reimpressão.
- _____. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007a.
- _____. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã. 3a. reimpressão. 2007b.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias ara uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 211, 2006.