

A integração família e escola na educação básica a partir de Pierre Bourdieu

*The integration of family and school in basic education from the perspective of
Pierre Bourdieu*

*La integración de la familia y la escuela en la educación básica desde la
perspectiva de Pierre Bourdieu*

Fabiana Márcia de Oliveira Silva ⁱ

Mestra em Gestão e Planejamento | Universidade Vale do Rio Verde | Minas Gerais | Brasil 

Antônio dos Santos Silva ⁱⁱ

Doutor em Administração | Universidade Vale do Rio Verde | Minas Gerais | Brasil 

Resumo:

A relação entre família e escola foi um fator fundamental para o fortalecimento da gestão democrática e para a construção de uma educação básica mais inclusiva e participativa. Este estudo teve como objetivo analisar de que forma a participação familiar no ambiente escolar contribuiu para o desenvolvimento dos processos educacionais, tendo como base os conceitos de Pierre Bourdieu, especialmente capital cultural, *hábitus* e campo social. A pesquisa partiu da compreensão de que a escola poderia reproduzir desigualdades sociais ao legitimar determinados capitais culturais, o que evidenciaria a necessidade de estratégias que ampliassem a participação das famílias e promovessem estratégias educacionais mais justas. A metodologia adotada caracterizou-se como qualitativa, tendo dados coletados por meio de questionários e entrevistas realizadas com participantes da comunidade escolar de escolas públicas da educação básica. A análise embasou-se nas categorias bourdieusianas e em autores que discutem sua obra, permitindo, assim, compreender as relações entre participação familiar e desigualdades educacionais. Como Produto Técnico-Tecnológico, foram elaboradas estratégias de integração família-escola baseadas no ciclo PDCA. Os resultados evidenciaram que fatores sociais, culturais e institucionais influenciaram diretamente a participação das famílias. Concluiu-se que o fortalecimento do vínculo entre família e escola contribuiu para reduzir desigualdades educacionais e promover práticas de gestão voltada à igualdade.

Palavras-Chaves: Integração. Família. Escola. Bourdieu. Gestão.

Abstract:

The relationship between family and school was a fundamental factor in strengthening democratic management and building a more inclusive and participatory basic education system. This study aimed to analyze how family participation in the school environment contributed to the development of educational processes, based on Pierre Bourdieu's concepts, especially cultural capital, *habitus*, and social field. The research was grounded in the understanding that schools could

reproduce social inequalities by legitimizing certain forms of cultural capital, which highlighted the need for strategies that expanded family participation and promoted more equitable educational practices. The methodology adopted was qualitative, with data collected through questionnaires and interviews conducted with members of the school community in public basic education schools. The analysis was based on Bourdieusian categories and on authors who discussed Bourdieu's work, allowing for an understanding of the relationship between family participation and educational inequalities. As a Technical-Technological Product, family-school integration strategies based on the PDCA cycle were developed. The results showed that social, cultural, and institutional factors directly influenced family participation. It was concluded that strengthening the bond between family and school contributed to reducing educational inequalities and promoting management practices oriented toward equity.

Keywords: Integration. Family. School. Bourdieu. Management.

Resumen:

La relación entre la familia y la escuela fue un factor fundamental para el fortalecimiento de la gestión democrática y para la construcción de una educación básica más inclusiva y participativa. Este estudio tuvo como objetivo analizar de qué manera la participación familiar en el entorno escolar contribuyó al desarrollo de los procesos educativos, tomando como base los conceptos de Pierre Bourdieu, especialmente capital cultural, habitus y campo social. La investigación partió de la comprensión de que la escuela podía reproducir desigualdades sociales al legitimar determinados capitales culturales, lo que evidenció la necesidad de estrategias que ampliaran la participación de las familias y promovieran prácticas educativas más equitativas. La metodología adoptada se caracterizó por un enfoque cualitativo, con datos recopilados mediante cuestionarios y entrevistas realizadas a miembros de la comunidad escolar de escuelas públicas de educación básica. El análisis se fundamentó en las categorías bourdieusianas y en autores que discutieron su obra, permitiendo comprender las relaciones entre la participación familiar y las desigualdades educativas. Como Producto Técnico-Tecnológico, se elaboraron estrategias de integración familia-escuela basadas en el ciclo PDCA. Los resultados evidenciaron que factores sociales, culturales e institucionales influyeron directamente en la participación de las familias. Se concluyó que el fortalecimiento del vínculo entre la familia y la escuela contribuyó a reducir las desigualdades educativas y a promover prácticas de gestión orientadas a la equidad.

Palabras clave: Integración. Familia. Escuela. Bourdieu. Gestión.

1 INTRODUÇÃO

A integração entre família e escola é essencial para fortalecer a aprendizagem, a permanência escolar e a formação integral dos estudantes. Na educação básica, a participação familiar contribui para práticas pedagógicas mais democráticas, inclusivas e participativas. Além disso, a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Base da Educação (Brasil, LDB, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, ECA, 1990) reconhecem a educação como uma responsabilidade compartilhada entre Estado, escola e família, destacando a importância da atuação conjunta no processo educativo.

Entretanto, apesar da relevância dessa parceria, observa-se que muitas escolas públicas ainda enfrentam dificuldades em promover a participação efetiva das famílias nas ações escolares e nos processos de tomada de decisão. Questões sociais, econômicas e culturais frequentemente limitam o envolvimento familiar, gerando distanciamentos que impactam diretamente o desempenho acadêmico dos estudantes no ambiente escolar. Nesse cenário, a relação entre família e escola torna-se um importante objeto de investigação, especialmente quando analisada a partir das desigualdades sociais presentes no contexto educacional.

As contribuições teóricas de Pierre Bourdieu possibilitam compreender essas relações de forma mais aprofundada, sobretudo por meio dos conceitos de capital cultural, *habitus* e campo social. Para Bourdieu (1998), a escola tende a legitimar determinados conhecimentos e práticas culturais associados às classes socialmente favorecidas, contribuindo, muitas vezes, para a reprodução das desigualdades sociais. Dessa forma, famílias que possuem menor capital cultural podem encontrar maiores dificuldades em acompanhar os processos escolares, participar das atividades educacionais e estabelecer vínculos mais próximos com a instituição de ensino. E, compreender as formas de participação familiar e os mecanismos que favorecem ou dificultam essa integração torna-se essencial para o desenvolvimento de estratégias educacionais mais inclusivas.

A justificativa desta pesquisa fundamentou-se na necessidade de fortalecer a relação entre escola e família como instrumento de promoção da gestão democrática e da equidade educacional. Ao reconhecer as diferentes realidades socioculturais das famílias, a escola pode desenvolver práticas mais acolhedoras, participativas e alinhadas às necessidades da comunidade escolar. Além disso, a pesquisa contribui para a reflexão sobre políticas e estratégias capazes de ampliar o diálogo entre gestores, professores, estudantes e famílias, favorecendo melhorias nos processos educativos e no desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar como a integração e a participação da família no ambiente escolar podem ser viabilizadas por meio do planejamento dos itinerários formativos do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e da utilização do Ciclo de gestão da qualidade e melhoria contínua (PDCA) como ferramenta organizadora de propostas de melhoria em escolas públicas de educação básica. Como objetivos específicos, busca-se identificar as principais dificuldades apresentadas pelas famílias na participação da vida escolar dos filhos; desenvolver estratégias de participação e integração da família nas escolas públicas de educação básica a partir do planejamento do PPP; e, propor uma metodologia para integrar a participação familiar à escola com base na elaboração do PPP e na utilização do ciclo PDCA.

Diante dessas reflexões, a pesquisa parte da seguinte questão norteadora: de que maneira a

integração entre família e escola, fundamentada nos conceitos de Pierre Bourdieu e associada às práticas de gestão participativa, pode contribuir para a redução das desigualdades educacionais e para o fortalecimento da participação familiar no contexto da educação básica? Como hipótese, considera-se que a implementação de estratégias participativas organizadas por meio do PPP e do ciclo PDCA pode ampliar o vínculo entre família e escola, favorecendo práticas educacionais mais inclusivas, democráticas e voltadas à promoção da equidade social.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Conceitos e contribuições de Bourdieu para a Educação

Pierre Bourdieu destacou-se por suas contribuições à teoria social crítica, influenciando a educação com conceitos como *habitus*, campos e capitais. Suas análises mostram como as estruturas sociais influenciam comportamentos e contribuem para a reprodução das desigualdades no ambiente escolar. Embora a educação devesse promover equidade e igualdade, muitas vezes acaba reforçando desigualdades socioeconômicas (Setton, 2002). Nesse contexto, Bourdieu propõe reflexões sobre uma educação emancipatória e sobre a necessidade de reestruturação das práticas educacionais.

Bourdieu defende o construtivismo social como forma de entender o interacionismo entre indivíduos ou grupos, que se relacionam entre ações e pensamentos (Thiry-cherques, 2006), e, nesse sentido, a construção de uma comunidade escolar efetiva e participativa projeta a compreensão das ações sociais e simbólicas existentes no ambiente educacional, cuja teoria sociológica de Pierre Bourdieu oferece uma considerável estrutura teórica para analisar as rotinas escolares, entendendo as formações e renovações que se fazem presentes.

Ademais, conceitos de Bourdieu (1983, 1987, 1989, 1996, 1998, 2014), ajudam a compreender o campo escolar como um espaço social dinâmico, onde família e escola interagem de forma interdependente. Nesse espaço, diferentes trajetórias e recursos produzem experiências variadas entre os sujeitos (Setton, 2002). Além disso, as formulações de Bourdieu contribuem para entender os discursos e os contextos sociais de onde emergem, bem como suas escolhas e posicionamentos, ou seja:

[...] o foco no campo intelectual como um dos campos de produção cultural se deve às possibilidades que as formulações de Bourdieu trazem à compreensão dos discursos, do lugar de onde falam, suas formulações, escolhas e recusas (Perreira, 2015, p. 341).

2.2 *Hábitus*: disposições incorporadas e práticas escolares

O conceito de *hábitus*, abordado por Bourdieu, auxilia como instrumento na construção de novas comunidades, para o entendimento de como são formadas novas composições sociais. Sabendo-se que o *hábitus* se utiliza de sujeitos diversos com suas subjetividades e condicionantes sociais, retratado por Bourdieu como: “O *hábitus* é esse sistema de disposições duráveis, produto da interiorização de estruturas objetivas, que orienta as práticas sem jamais se reduzir a regras ou a normas explícitas” (Bourdieu, 1998, p. 88).

O *hábitus* favorece a construção das individualidades pessoais sociais na sociedade, compondo uma comunidade diversa, e proporciona entendimento de como comportamentos, percepções e práticas dos sujeitos são ajustados às suas tradições históricas e sociais no decorrer do processo de construção (Setton, 2002).

Para Bourdieu (1998), o *hábitus* é construído por meio da interação social, organizando ações, percepções e reflexões a partir das experiências coletivas e individuais. Nesse processo, a escola exerce papel fundamental na formação de valores, linguagens e comportamentos, além dos conhecimentos acadêmicos. Logo, ele não determina o destino dos indivíduos, mas orienta suas escolhas e vivências sociais relacionadas à cultura; como destaca Pereira (2015, p. 344), “as experiências que constituem os sujeitos são variadas”, especialmente aquelas vivenciadas na família e na escola, espaços essenciais para o desenvolvimento das experiências culturais e sociais.

Setton (2002) compreende o *hábitus* como um sistema em constante construção e adaptação, moldado pelas experiências sociais e pelas necessidades dos indivíduos e da sociedade. Nesse processo, “o *hábitus* individual, produto da socialização, é constituído em condição específica, por diferentes sistemas de disposições produzidos em condicionamentos e trajetórias diferentes” (Setton, 2002, p. 65), desenvolvidos em espaços como a família, a escola, o trabalho e outros contextos sociais. Assim, ele “busca a construção da uniformidade social dos gostos” (Setton, 2002), articulando passado, presente e futuro e sendo continuamente influenciado pelas relações sociais e culturais.

2.3 Campos sociais: dinâmicas de poder e disputa no espaço educacional

Deve-se atentar que o *hábitus* é construído com o campo, simplificando-se em “campos são espaços de posições e de lutas, nos quais os agentes se confrontam em torno de interesses

específicos e segundo regras próprias” (Bourdieu, 1998, p. 150), lugares de vivências e trocas, ou seja, “é um lugar de luta entre os agentes que o integram e que buscam manter ou alcançar determinadas posições. Essas posições são obtidas pela disputa de capitais específicos, valorizados de acordo com as características de cada campo” (Pereira, 2015, p.341).

Em outras palavras, Setton (2002), em consonância com Bourdieu, compreende os campos como espaços de relações e disputas entre grupos com diferentes posicionamentos sociais, organizados por princípios próprios de convivência e poder. Nesse contexto, os ajustamentos sociais favorecem adaptações e transformações em espaços como a família e a escola, influenciados por valores, normas e expressões culturais. Em diálogo com essa perspectiva, Montagner e Montagner (2011) definem o campo como um espaço social concreto e representacional, caracterizado por autonomia e participação crítica dos sujeitos. Assim, o conceito de campo permite compreender como o *habitus* se organiza na realidade social e como se estabelecem as relações de poder simbólico e sua legitimação, especialmente no contexto educacional.

Para tanto, além dos conceitos apresentados, aborda-se o conceito de Campo intelectual, apontado por Bourdieu como “um espaço de posições tomadas, onde as tomadas de posição recebem seu valor, isto é, sua significação e seu peso específico, em função de seu lugar dentro das relações objetivas entre as outras posições” (Bourdieu, 1998, p. 136), é o mesmo lugar onde se disputa reconhecimento acadêmico. Salienta-se que os papéis das instituições com a responsabilidade social ética e moral devem deixar um espaço para a liberdade da criação dos indivíduos, quando cada qual faça suas escolhas, o que acarreta uma maior flexibilização nas relações. As experiências escolares e familiares estão sempre em mudanças, em constante construção da identidade, e nesse processo de escolhas em construção contínua, construindo e reconstruindo, centrados para esse campo intelectual, os sujeitos se transformam e se posicionam dentro de um espaço em constante movimento.

Ademais, os Campos Sociais se referem a “espaços relativamente autônomos de relações sociais, com suas próprias regras e capitais em disputa, cada qual apresenta lutas específicas entre os agentes que neles atuam” (Bourdieu, 1998, p.142), e se exemplificam a essa pesquisa como o espaço escolar que reproduz diferentes formas de expor as disparidades sociais. A esse campo, observam-se problemas relativos a, por exemplo: acesso, estrutura, currículo muitas vezes excludentes, baixa expectativa em relação a alguns grupos. Tratando-se de desafios que precisam ser sanados em coletividade com a família e a escola.

Em conformidade com o exposto, Bourdieu (1983) dispõe, ainda, que socializar é educar, ao passo que educação se destaca como um mecanismo de reprodução social, quando, então, a

sociedade é a responsável por produzir pessoas dotadas de seus sistemas inconscientes. Nesse viés, ressalta-se que o indivíduo, inserido em uma determinada cultura e organização social, percebe respostas comportamentais deste meio, o que se refere à necessidade dos indivíduos de se correlacionarem com seus comportamentos, pensamentos – estruturas formadoras da sociedade.

2.4 Capitais culturais, sociais e econômicos: desigualdades e oportunidades no ambiente escolar

Para Bourdieu (1987, 1998, 2014), o capital condiciona mobilidade e eficácia das estratégias de permanência nos campos, moldando, assim, trajetórias sociais e acessos a recursos/prestígios, enquanto circunstâncias educacionais podem ser desmotivadoras, excludentes, o que dificulta avanços e equilíbrio, dependendo do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Ademais, Bourdieu define como capital econômico “recursos financeiros e materiais que podem ser convertidos diretamente em poder dentro dos campos sociais” (Bourdieu, 1998, p.106) e a esse propósito, o autor tece uma crítica, observando que a família que dispõe de recursos financeiros a ponto de pagar uma escola particular, intervenção pedagógica, além de cursos extracurriculares para os filhos, utiliza seu capital econômico para garantir não só vantagens educacionais, mas também, a permanência em seu campo social.

Para Bourdieu (1998, p. 107), o capital cultural é um “conjunto de conhecimentos, habilidades, títulos escolares e disposições culturais adquiridos principalmente na família e na escola”, destacando sua relação com a reprodução das desigualdades sociais. Segundo Pereira (2015, p. 345), esse capital envolve “heranças culturais, possibilidades de acesso e inserção”, influenciando o desempenho e o reconhecimento dos estudantes no ambiente escolar.

Conversando com a literatura, Bourdieu conceitua capital social como “rede de relações e conexões sociais que um indivíduo possui e que pode mobilizar em seu benefício” (Bourdieu, 1998, p.108), e nesse contexto das novas relações entre instâncias de socialização na atualidade, reflete-se sobre a importância do construto da sociedade e desse capital social; observa-se, então, que, quando compartilhado, características adquiridas em um processo de aprendizagem, serão compartilhadas e posteriormente transformadas.

Em relação ao capital simbólico, é a “forma de capital que depende do reconhecimento social, ou seja, o valor simbólico atribuído a outros capitais dentro de um campo” (Bourdieu, 1998, p.109), organizando-se por critérios técnicos ou pedagógicos, sistemas de reconhecimento social, que regulam o valor atribuído ao saber e às práticas pedagógicas, legitimando as disputas por

espaços acadêmicos prestígios e reconhecimento social dentro do campo a que está inserido; o próprio prestígio de títulos educacionais (graduações) funciona como o capital simbólico.

A teoria de Bourdieu traz uma visão referencial do campo de pesquisa do capital do trabalho e estratégias utilizadas – o modo de ser no mundo, como o processo escolar deve ser adaptado à sociedade com seus sistemas ideológicos.

2.5 Desigualdades na interação entre família e escola: implicações do *hábitus*, capital e campo na gestão educacional

As instâncias tradicionais da socialização se firmam entre família e escola, sendo possível identificar uma nova ordem de interação social com o surgimento de uma nova conjuntura social, enfatizando-se, pois, as trocas e as individualidades formadas em uma estrutura familiar, o que representa o *hábitus* que o indivíduo carrega do estilo subjetivo ou do tempo vivido (Bourdieu, 1998).

Bourdieu apresenta uma observação da variação de posição social ocupado por grupos, e de modo semelhante, Thiry-cherques (2006) argumenta sobre o conjunto dos recursos econômicos, sociais, culturais e simbólicos utilizáveis pelo agente para conservar sua posição, estrutura do capital, ou seja, a trajetória social de cada um, é que define a posição social a que se pertence.

Compreendendo Bourdieu, os conceitos de capital, *hábitus* e campos evidenciam-se como instituições que se utilizam de práticas excludentes no cotidiano escolar. Nesse segmento, a discussão sobre uma gestão diferenciada no campo educacional é inevitável, quando, por exemplo, argumenta-se sobre as relações de poder simbólico que, muitas vezes, assumem a posição de exclusão pelos que detêm o capital cultural maior. Essa discussão parte do início da abertura do diálogo e da participação de todos, logo, ao iniciar essa discussão da gestão participativa democrática sob crítica dos conceitos de Bourdieu, propõe-se uma prática que reconheça as desigualdades na busca de novas perspectivas para uma gestão voltada à inclusão e à equidade.

Dessa forma, torna-se imprescindível a visualização de que esses conceitos contribuam com uma base teórica e crítica para que se compreenda o desempenho da integração entre família e escola quanto às desigualdades educacionais eternizadas por estruturas simbólicas, devendo-se destacar que “a escola exige dos pais uma competência cultural que ela mesma se recusa a fornecer” (Bourdieu, 1998, p. 59), aspecto que revela como o capital cultural e o *hábitus* herdados influenciam diretamente as formas de participação das famílias no ambiente escolar.

Assim, a análise dos conceitos de Bourdieu evidencia que a escola tende a favorecer

estudantes com capital cultural mais próximo do dominante, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais sob uma aparente ideia de igualdade. Nesse sentido, a integração entre família e escola, fundamentada na perspectiva bourdieusiana, possibilita compreender os mecanismos sociais que produzem exclusão, além de contribuir para a construção de práticas educacionais mais inclusivas e participativas.

2.6 PDCA: uma ferramenta de melhoria contínua na gestão educacional

O ciclo PDCA (*Plan, Do, Check, Act*), traduzido como Planejar, Executar, Verificar e Agir, é uma metodologia de gestão voltada para a melhoria contínua dos processos organizacionais. Amplamente utilizada na gestão da qualidade, essa ferramenta permite planejar ações, executá-las, acompanhar os resultados e implementar melhorias, promovendo maior eficiência no alcance dos objetivos institucionais (Oliveira; Silva; Brandão, 2022).

A origem do PDCA remonta ao início do século XX, com os estudos de Frederick Taylor, sendo posteriormente aperfeiçoado por Walter A. Shewhart como modelo de controle da qualidade (Bueno *et al.*, 2013). Com o tempo, sua aplicação expandiu-se para diferentes áreas, incluindo a educação, por favorecer o planejamento, a avaliação e o aperfeiçoamento contínuo dos processos (Estevam, 2020).

Na gestão educacional, o PDCA pode ser adaptado às necessidades do espaço educacional, considerando a realidade institucional e os objetivos pedagógicos. Conforme Nascimento e Silva (2011), sua utilização fortalece o planejamento coletivo, organiza as ações pedagógicas e contribui para a solução de problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Letieri *et al.* (2024), o ciclo PDCA é uma ferramenta estratégica para a gestão escolar, pois auxilia na identificação dos fatores que comprometem o rendimento dos estudantes e o funcionamento da instituição (p. 45), além de otimizar o planejamento escolar (p. 48). Os autores também destacam que a metodologia fortalece a mediação pedagógica e a aprendizagem (p. 51), favorece o acompanhamento das metas institucionais (p. 53) e subsidia a tomada de decisões com base na análise dos resultados (p. 61). Ainda, possibilita o mapeamento de riscos e barreiras, permitindo identificar causas dos problemas e implementar ações preventivas.

Assim, o ciclo PDCA consolida-se como uma metodologia estratégica para a gestão educacional, integrando planejamento, execução, monitoramento e melhoria contínua. Sua aplicação contribui para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e administrativas, fortalecendo uma gestão escolar mais eficiente, participativa e orientada para a qualidade da educação.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracterizou-se como uma investigação de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e quantitativa, fundamentada no método hipotético-dedutivo. O estudo buscou compreender como os conceitos de Pierre Bourdieu contribuem para a análise das práticas de gestão escolar na educação pública do município de Itaúna – MG, considerando as relações entre cultura, poder, participação e organização institucional presentes no ambiente escolar. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, voltada à identificação, análise e interpretação das práticas de gestão, das relações institucionais e das dinâmicas organizacionais desenvolvidas nas escolas públicas investigadas.

Em relação aos procedimentos técnicos, foram utilizadas pesquisas bibliográfica, documental e de campo, configurando um estudo de caso (Yin, 2015, 2016). A pesquisa bibliográfica baseou-se na análise de livros, artigos científicos, dissertações e teses sobre sociologia da educação, gestão escolar, gestão democrática e teoria de Pierre Bourdieu, contribuindo para a construção do referencial teórico, especialmente em torno dos conceitos de *habitus*, campo, capital cultural, capital social e capital simbólico. A pesquisa documental concentrou-se na análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP), possibilitando compreender práticas organizacionais, planejamento institucional, ações de gestão participativa e diretrizes pedagógicas adotadas pelas escolas.

A pesquisa de campo foi realizada em uma unidade da rede pública estadual de Itaúna – MG, e por ser caso único, envolveu gestores escolares, pais e/ou responsáveis pelos estudantes. Os participantes foram selecionados de forma intencional, considerando sua atuação nos processos administrativos, pedagógicos e organizacionais das instituições, participando, assim, diretores e as famílias dos estudantes.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizaram-se entrevistas destinadas a três gestores escolares, justificando-as como semiestruturada, dirigida aos gestores e compondo-se de 25 questões abertas (subjetivas, com opiniões e percepções, a partir da experiência/percepção individual do respondente quanto ao seu trabalho na instituição), elaborados com base nas categorias analíticas fundamentadas na teoria de Pierre Bourdieu. As entrevistas buscaram compreender práticas de gestão escolar, relações institucionais e processos de participação presentes no cotidiano escolar, e foram organizadas em quadros, de formas que as convergências e divergências entre gestores fossem destacadas para análise da pesquisa.

Os questionários foram aplicados a 89 pais e responsáveis, elaborados com base nas categorias analíticas fundamentadas na teoria de Pierre Bourdieu. A aplicação foi de forma *on-line*, utilizando-se a plataforma *Google forms*, composta por questões fechadas, organizadas em Escala de *Likert*, e por categorias - cada uma com respostas objetivas. Esses questionários investigaram as relações entre família, escola e contexto social, analisando como as diferenças culturais influenciam o processo educativo, as formas de participação das famílias e o reconhecimento dos diferentes repertórios culturais dos estudantes pela escola. Também foram analisadas questões relacionadas à inclusão, acesso à cultura, fortalecimento da participação coletiva e percepção das famílias sobre a atuação da escola na formação social e educacional dos estudantes.

Para mensurar as percepções dos participantes, utilizou-se uma escala *Likert* de sete pontos, variando de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente). A escala permitiu identificar tendências e percepções acerca das práticas de gestão democrática e participativa, diálogo institucional, inclusão escolar e organização administrativa da escola. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o Parecer nº 7.969.212. Todos os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em formato eletrônico e manifestaram sua concordância antes do preenchimento do questionário, condição necessária para a participação no estudo. As análises foram disponibilizadas em forma de tabelas, destacando as respostas e orientando os dados da pesquisa para uma análise detalhada dos desafios enfrentados pelo campo educacional e campo familiar.

As categorias analíticas investigadas possibilitaram compreender diferentes dimensões das relações escolares. O conceito de *habitus* permitiu analisar formas de agir, pensar e perceber dos sujeitos envolvidos, considerando suas trajetórias sociais e culturais. A categoria relacionamento humano investigou as interações entre os membros da comunidade escolar e seus impactos na participação e gestão educacional. Já a categoria campo compreendeu a escola como espaço de relações de poder e disputas simbólicas, enquanto os capitais cultural, social e simbólico permitiram analisar experiências familiares, redes de relações, participação democrática e práticas valorizadas institucionalmente.

As perguntas norteadoras das entrevistas e questionários buscaram compreender se a escola reconhece os diferentes repertórios culturais dos estudantes, como as práticas escolares favorecem ou dificultam a participação das famílias e de que maneira as relações entre escola e comunidade influenciam os processos educativos e a gestão escolar. Para análise dos dados, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin, a fim de organizar, categorizar e interpretar os dados coletados. A análise qualitativa permitiu compreender discursos e percepções dos

participantes (Bardin, 2016).

A utilização de métodos mistos proporcionou maior profundidade interpretativa e ampliou a compreensão dos fenômenos investigados, permitindo analisar como as relações sociais, culturais e simbólicas influenciam os processos educacionais nas escolas públicas.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados qualitativos foram analisados pela metodologia de Bardin (2016), permitindo organizar e interpretar percepções e experiências dos participantes sobre o contexto investigado. Já a pesquisa quantitativa utilizou questionários com escala *Likert* de sete pontos para identificar tendências relacionadas à gestão democrática, participação familiar e práticas inclusivas na escola.

4.1 Análise quantitativa dos dados coletados por meio de questionário com pais /ou responsáveis

Nessa seção passa-se a analisar as categorias analíticas testadas no campo pela coleta do questionário. No início do questionário, apresentou-se o perfil sociodemográfico dos 89 respondentes (pais e/ou responsáveis) participantes da pesquisa – um grupo majoritariamente composto por indivíduos em idade produtiva, entre 30 e 49 anos, com forte inserção no mercado de trabalho e responsabilidades familiares.

Observa-se a predominância feminina no acompanhamento da vida escolar, indicando que as mães ainda assumem papel central na mediação entre família e escola. Quanto à escolaridade, prevalece o Ensino Médio completo ou incompleto, com baixa presença de ensino superior, e grande parte dos participantes não deu continuidade aos estudos após a educação básica. Esse quadro revela um nível de capital cultural predominantemente intermediário, que influencia as formas de relação das famílias com o processo educativo.

No que se refere à condição laboral, a maioria dos responsáveis cumpre jornadas iguais ou superiores a seis horas diárias, muitas vezes distribuídas em turnos fixos ou flexíveis ao longo do dia. Essas características apontam para uma rotina marcada por limitações de tempo, o que pode impactar a participação mais efetiva nas atividades escolares. Ainda assim, os dados indicam que, mesmo diante dessas condições sociais e laborais, as famílias mantêm algum grau de envolvimento com a escolarização dos filhos, reconhecendo sua importância para o futuro educacional dos estudantes.

4.1.1 Categoria - Conceitos de Pierre Bourdieu: Teoria de diagnósticos

A categoria analítica fundamentada em Pierre Bourdieu permite compreender as práticas educacionais a partir da relação entre *habitus*, campos e capitais. No campo educacional, destacam-se o capital social, ligado às redes de relações; o capital cultural, relacionado ao conhecimento e à escolarização; e o capital simbólico, associado ao reconhecimento e ao prestígio social (Bourdieu, 1998). Assim, a análise das percepções das famílias e da equipe gestora possibilita compreender como esses capitais e as interações presentes no campo educacional influenciam as práticas e relações escolares.

Na questão 8, relacionada às relações entre convivência e diferentes culturas no desenvolvimento dos filhos, a média foi 4,00 e a mediana 4, indicando posição neutra entre concordar e discordar na escala *likert*. O desvio padrão de 2,29 demonstra alta dispersão das respostas, indicando que devido à grande dispersão das respostas, observando-se ausência de consenso entre respondentes. Ainda assim, há uma tendência de concordância de que as relações de convivência entre diferentes culturas influenciam o desenvolvimento dos estudantes, o que se relaciona com perspectiva de Bourdieu (1998), ao evidenciar que as experiências sociais e culturais contribuem para a formação do *habitus* e do capital cultural, influenciando as trajetórias educacionais.

Na questão 9, relacionada à influência do que acontece dentro e fora da escola, a média 4,85 e a mediana 5, indicando média alta e o desvio padrão de 1,87, aponta dispersão alta, demonstrando que há divergências entre os respondentes, porém, um número maior discorda da afirmativa. Essa variação nas respostas evidencia diferentes percepções sobre a influência do contexto social nas decisões da escola, aspecto que pode ser compreendido a partir de perspectiva de Bourdieu (1998) ao considerar que o espaço escolar está inserido em um campo social, no qual diferentes agentes, experiências e posições sociais influenciam as interpretações e práticas dentro do campo educacional.

Na questão 10, que trata da valorização do conhecimento e da educação no ambiente escolar, a média 4,51 e a mediana 5, indicam tendência de concordância. O desvio padrão de 2,25 mostra alta dispersão nas respostas, o que significa que as opiniões dos participantes são diferentes e não há consenso entre eles. Assim, mesmo os respondentes percebendo de formas diferentes, ainda existe uma tendência de concordância, o que pode ser relacionado com ideias de Bourdieu (1998), de que o campo escolar é espaço importante para o desenvolvimento do capital cultural, influenciando o

aprendizado e oportunidades educacionais.

A questão 11, que trata da busca da escola por reconhecimento e prestígio institucional, a média foi 4,54 e a mediana 5, indicando tendência de concordância. O desvio padrão de 2,20 mostra alta dispersão, indicando que não há consenso entre os respondentes. Mesmo assim, percebe-se que parte dos participantes concordam que a escola busca reconhecimento por meio de suas ações, o que pode ser relacionado à ideia de capital simbólico em Bourdieu (1998).

Na questão 12, sobre o uso do espaço escolar para eventos multiculturais e rodas de conversa, a média foi 4,00 e a mediana 4, indicando posição neutra. O desvio padrão de 2,12 mostra alta dispersão das respostas evidenciando falta de consenso entre participantes. De modo geral, observa-se que muitos respondentes não acreditam que a escola ofereça espaços suficientes para expressão multicultural e troca de experiências. Essa percepção pode ser compreendida a partir de Bourdieu (1998), que entende a escola como um campo social, onde diferentes experiências e visões influenciam a forma como a prática educacional.

A tabela a seguir, apresenta a categoria analítica fundamentada nos conceitos de Pierre Bourdieu, utilizada para orientar a organização, a seleção e a interpretação dos dados da pesquisa. A partir das categorias *habitus*, campo e capitais, foi possível realizar a filtragem das informações e compreender as relações estabelecidas entre família, escola e gestão educacional.

Tabela 1 – Categoria analítica e filtragem das informações (Pierre Bourdieu)

Nº		Mínimo	Média	Desvio Padrão	Mediana	Máximo
8	As relações entre as diferentes formas de convivência e culturas interferem no desenvolvimento dos seus filhos (as).	1,00	4,00	2,29	4,00	7,00
9	As coisas que acontecem fora e dentro da escola, como a forma das pessoas viverem e se tratarem, influenciam nas decisões que a direção da escola toma.	1,00	4,85	1,87	5,00	7,00
10	O ambiente escolar valoriza o conhecimento e a educação como formas de acesso à cultura individual de cada estudante, promovendo o desenvolvimento integral deles.	1,00	4,51	2,25	5,00	7,00
11	A escola busca o reconhecimento e prestígio por meio de ações éticas, resultados educacionais e do fortalecimento da imagem da escola como espaço de transformação social.	1,00	4,54	2,20	5,00	7,00
12	O uso do espaço educacional para expressão de diferentes eventos multiculturais e rodas de conversas, onde o espaço colaborativo traz uma troca de diferentes formas de vivências, é adequado e suficiente na instituição.	1,00	4,00	2,12	4,00	7,00

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Em síntese, a análise da Tabela 1 evidencia que, embora predomine a concordância entre os participantes, existem diferenças significativas nas percepções, refletidas pelos distintos níveis de consenso observados. A variação das respostas demonstra que a educação é vivenciada de formas diversas, conforme as experiências e posições sociais dos indivíduos. Essa interpretação dialoga com os conceitos de Bourdieu (1998), ao evidenciar o sistema educacional como um campo simultaneamente de transformação social e de reprodução de desigualdades estruturais, no qual diferentes formas de capital influenciam as oportunidades, as práticas e os processos de reconhecimento social. Assim, as divergências identificadas reforçam a compreensão de que as experiências educacionais são marcadas pelas condições sociais e culturais dos sujeitos, refletindo as dinâmicas de poder presentes no campo educacional.

4.2 Análise qualitativa dos dados das entrevistas, percepções dos gestores

A entrevista qualitativa foi conduzida com base nos pressupostos da análise de conteúdo proposta por Bardin, buscando apreender os sentidos atribuídos pelo sujeito entrevistado às práticas de gestão escolar, realizada com 3 gestores mencionados no artigo como gestor “A”, “B” e “C”.

Nas entrevistas com os gestores, a análise dos dados foi organizada a partir dos eixos e Itinerários Avaliativos utilizados no diagnóstico institucional do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Foram considerados o Eixo 1 – Relação Escola/Comunidade, que possibilitou analisar as interações entre escola e famílias; o Eixo 2 – Direito à Aprendizagem, permitindo compreender a influência das condições socioculturais no processo educativo, em diálogo com Pierre Bourdieu; e o Eixo 3 – Gestão Democrática e Participativa, voltado à análise da comunicação institucional e da participação das famílias nos processos escolares. Esses eixos fundamentaram a organização das categorias analíticas da pesquisa e a interpretação das percepções dos gestores.

A categoria Conceitos de Pierre Bourdieu: teoria de diagnósticos, analisa as dinâmicas de reprodução social no campo educacional a partir dos conceitos de *habitus*, campo e capitais de Bourdieu (1998). Segundo o autor, a escola, embora associada à igualdade de oportunidades, pode contribuir para a reprodução das desigualdades ao legitimar determinados saberes e práticas culturais. As falas dos gestores revelam convergências e tensões relacionadas ao reconhecimento da diversidade sociocultural dos estudantes e à interação entre normas institucionais e diferentes realidades sociais no ambiente escolar.

4.2.1 *Hábitus - modo de ser e trajetórias socioculturais*

A questão 1, investigou como a escola valoriza os conhecimentos, costumes e experiências que estudantes trazem de seus contextos familiares, dimensão que dialoga com o conceito de *hábitus*, entendido como conjunto de disposições socialmente construídas que orientam percepções, práticas e formas de agir dos indivíduos (Bourdieu, 1998). Nos discursos dos gestores observou-se uma convergência em torno da importância do reconhecimento dessas experiências no processo educativo.

O diretor “A” afirma que: “a escola procura valorizar esses conhecimentos e escutamos os estudantes, considerando as vivências nas aulas e respeitando as culturas e histórias familiares”. Nessa perspectiva, surge a compreensão da escola como um espaço potencial de diálogo entre saberes escolares e experiências socioculturais dos estudantes.

De forma semelhante, o diretor “B” enfatiza a centralidade da escuta e do acolhimento ao afirmar que: “a escuta é conversar com o aluno, acolher, conhecer a realidade em que viver e, a partir disso, traçar planos e metas de trabalho”. Todavia, a fala do diretor “C” revela uma tensão entre o reconhecimento da diversidade cultural e a manutenção das normas institucionais, ao afirmar que tal posicionamento evidencia um limite recorrente no campo educacional: embora haja reconhecimento discursivo da diversidade, as práticas institucionais permanecem orientadas por normas e expectativas que tendem a privilegiar determinados capitais culturais.

Conforme Bourdieu (1998), a escola frequentemente legitima formas específicas de cultura como universais, o que pode dificultar o reconhecimento efetivo das diferenças socioculturais. Dessa forma, mesmo quando há intenção de valorização das experiências dos estudantes, as estruturas institucionais podem reproduzir hierarquias culturais que impactam as relações.

4.2.2 *Campo - regras institucionais e organização escolar*

As questões 2 e 4, relacionadas às regras escolares permitem compreender a instituição educativa como um campo social estruturado por normas, hierarquias e disputas simbólicas (Bourdieu, 1998). Nos discursos analisados, observa-se consenso quanto à importância das regras para a organização da vida escolar.

Na questão 2 (A escola consegue se adaptar à realidade dos alunos e de suas famílias? Quais dificuldades aparecem nesse processo?) O gestor “C” afirma que: “rotinas favorecem no sentido de

que os alunos se sintam mais iguais e aprendam a respeitar essas relações” De forma convergente, o diretor “B” realça que: “se a escola não tem regras, não tem como a instituição funcionar”. Apesar disso, o diretor “A” introduz uma problematização relevante ao afirmar que: “as rotinas ajudam quando são flexíveis e inclusivas, mas podem atrapalhar quando não consideram as diferentes realidades sociais”.

As falas dos diretores indicam que as regras e rotinas escolares são compreendidas como elementos fundamentais para a organização institucionais e para a construção de relações de convivência entre os estudantes. Nesse sentido, as normas aparecem como instrumentos que estruturam o cotidiano escolar e orientam comportamento considerados adequados dentro dos espaços educativos.

No que se refere à questão 4 - Flexibilidade das normas e diversidade social, ainda falando de regras escolares, emerge uma problematização relacionada à forma como essas normas dialogam com as diferentes realidades. O diretor “A” afirma que: “as regras são importantes, porque ajudam a organizar a convivência dentro da escola, orientando o comportamento dos alunos”; o diretor “B” afirma que: “rotinas favorecem que os alunos se sintam mais iguais e aprendam a respeitar essas relações”; o gestor “C” sublinha que “regras escolares servem como referências para que os alunos reconheçam seus direitos e deveres”.

Essa reflexão mostra que as normas escolares, embora pareçam neutras, podem gerar exclusão quando não consideram as diferentes realidades sociais presentes no cotidiano da escola. Nesse sentido, a análise converge com a perspectiva de Bourdieu (1998) ao demonstrar que práticas consideradas universais podem, na realidade, favorecer estudantes cujos *hábitus* e capitais culturais estão mais alinhados às expectativas da instituição.

4.2.3 Relações sociais - escola e família

As respostas referentes às expectativas e à participação familiar, das questões 3 e 6, evidenciam a centralidade das relações sociais estabelecidas entre escola e comunidade no interior do campo educacional.

Na questão 3 (Como a escola entende e trabalha as expectativas das famílias sobre o desempenho escolar e o futuro dos alunos?), os gestores acentuam a importância do diálogo com as famílias para compreender suas expectativas em relação ao desempenho escolar e ao futuro dos estudantes, sendo mencionadas estratégias como reuniões e atendimentos individuais. Porém, observou-se consenso quanto à participação limitada das famílias, expressa na percepção da fala do

gestor “A” de que: “as famílias trazem os alunos para a escola, mas poucos acompanham o processo pedagógico”. As divergências emergem quando o gestor “B” afirma que a principal expectativa familiar é que: “a criança conviva, seja cuidada e passe de ano”, enquanto o gestor “C” enfatiza a importância da aprendizagem e das perspectivas de continuidade educacional.

Nessa perspectiva, para Bourdieu (1998), tais diferenças podem ser analisadas a partir das desigualdades de capital cultural, entendido como o conjunto de conhecimentos, habilidades e disposições adquiridas principalmente no ambiente familiar. Paro (1998) ressalta que a participação limitada dos familiares, não devem ser interpretadas como interesse, enquanto Luck (2009a) marca o papel da gestão democrática na mediação dessas expectativas e na construção de relações mais dialógicas entre escola e a comunidade

Na questão 6 (A participação da família é vista como algo positivo ou como um problema? O que pode ser feito para mudar essa visão?), observa-se consenso entre os gestores quanto à participação limitada das famílias no acompanhamento do processo educacional. Assim, o diretor “A”, sustenta que “as famílias trazem os alunos para a escola, mas pouco acompanham o processo educacional, enquanto o diretor “B” percebe que muitos responsáveis comparecem quando são chamados, mas nem sempre participam de forma constante das atividades e reuniões escolares”; o gestor “C”, por sua vez, expressa que “em alguns casos, a participação acontece mais quando há alguma dificuldade com o aluno, mas ainda se precisa fortalecer essa parceria com a comunidade”.

As respostas indicam que, embora haja reconhecimento da importância do diálogo entre escola e família a participação limitada dos familiares não deve ser interpretada como desinteresse, enquanto Luck (2009b) eleva o papel da gestão democrática na mediação dessas expectativas e na construção de relações mais dialógicas entre escola e comunidade.

4.2.4 Capitais - Cultural, social e simbólico

Na questão 5 (A escola consegue se adaptar à realidade dos alunos e de suas famílias? Quais dificuldades aparecem nesse processo?), ao que se refere à capacidade da escola de se adaptar à realidade social dos estudantes, a questão 5, os discursos dos gestores evidenciam convergências quanto às dificuldades enfrentadas nesse processo.

O diretor “A” afirma que: “a escola tenta se adaptar, mas enfrenta dificuldades relacionadas à falta de recursos, ao tempo reduzido e à pouca participação das famílias”. De forma semelhante, o diretor “B” reconhece que: “a família não está presente como a gente gostaria”, valorizando a necessidade de desenvolver estratégias de aproximação por meio de projetos e reuniões. Em

contraste, o diretor “C”, apresenta interpretação distinta ao afirmar que “as famílias, muitas vezes, não têm uma expectativa clara quanto ao desenvolvimento dos alunos”.

O Quadro 1 apresenta as convergências e divergências da Categoria 1, fundamentadas na teoria de Pierre Bourdieu, com foco no diagnóstico das práticas escolares. A análise contempla os conceitos de *habitus*, campo e capitais (cultural, social e simbólico), evidenciando como tais categorias teóricas auxiliam para a compreensão das rotinas educacionais. Observa-se que, embora haja reconhecimento da influência da diversidade sociocultural e do diálogo entre escola e família, ainda há limites institucionais e desigualdades que interferem nessas relações. Dessa forma, o quadro permite observar como as estruturas sociais e escolares se articulam na produção e reprodução das condutas educativas.

Quadro 1 – Convergências/divergências da Categoria 1: Pierre Bourdieu - teoria de Diagnóstico (continua)

Eixos de análise da categoria analítica 1- Pierre Bourdieu - teoria de Diagnóstico Subcategorias eixos e itinerários do PPP	Convergências identificadas	Divergências/limites identificados	Diálogo com Pierre Bourdieu
1- <i>Hábitus</i> – Modo de ser e trajetórias socioculturais (Questão 1) Eixo 2 – Direito à Aprendizagem Itinerário 3 – Sujeitos da aprendizagem, contexto socioeconômico e temáticas escolares	Gestores reconhecem a importância de valorizar conhecimentos, costumes, experiências que estudantes trazem de seus contextos familiares. Há consenso quanto à necessidade de escuta, acolhimento e consideração das vivências socioculturais no processo educativo.	Apesar do reconhecimento da diversidade cultural, persistem limites institucionais relacionados às normas e expectativas escolares que orientam as práticas pedagógicas, o que pode restringir o reconhecimento pleno dessas diferenças.	O conceito de <i>habitus</i> explica como disposições socioculturais são incorporadas pelos indivíduos e influenciam suas práticas e percepções. A escola tende a valorizar determinados modos de ser e de aprender mais próximos do capital cultural dominante (Bourdieu, 1983; 1998).
2-Campo – Regras institucionais e organização escolar (Questões 2 e 4) Eixo 2 – Direito à Aprendizagem Itinerário 3 – Sujeitos da aprendizagem, contexto socioeconômico e temáticas escolares	Os gestores convergem ao afirmar que as regras e rotinas escolares são necessárias para a organização da vida institucional e para a convivência entre os estudantes.	Divergências aparecem quanto ao grau de flexibilidade dessas normas. Alguns gestores reconhecem que regras excessivamente rígidas podem desconsiderar as diferentes realidades sociais dos alunos e dificultar sua participação.	A escola constitui campo social estruturado por normas e hierarquias, onde práticas aparentemente neutras podem favorecer estudantes cujos <i>habitus</i> e capitais culturais estão mais alinhados a expectativas institucionais (Bourdieu, 1998).
3-Relações sociais – Escola e família (Questões 3 e 6) Eixo 1 – Relação Escola/Comunidade Itinerário 4 – Relações interinstitucionais: família,	Há consenso quanto à importância do diálogo entre escola e família para compreender as expectativas em relação ao desempenho escolar e	Há participação familiar limitada no acompanhamento pedagógico. Divergências surgem quanto às expectativas	Desigualdades de capital cultural influenciam as formas de participação das famílias na escola. A gestão democrática pode atuar como mediadora dessas

Eixos de análise da categoria analítica 1- Pierre Bourdieu - teoria de Diagnóstico Subcategorias eixos e itinerários do PPP	Convergências identificadas	Divergências/limites identificados	Diálogo com Pierre Bourdieu
comunidade e sociedade	ao futuro dos estudantes.	das famílias: alguns gestores associam a escola ao cuidado e socialização, e outros elevam a aprendizagem e a continuidade dos estudos.	expectativas e fortalecer o diálogo entre escola e comunidade (Bourdieu, 1998; Paro, 1997; Luck, 2009a).
4-Capitais – Cultural, social e simbólico (Questão 5) Eixo 2 – Direito à Aprendizagem- Itinerário 3 – Sujeitos da aprendizagem, contexto socioeconômico e temáticas escolares	Os gestores reconhecem dificuldades institucionais para adaptar as práticas escolares às diferentes realidades sociais dos estudantes.	Divergências aparecem na interpretação das causas da baixa participação familiar: alguns apontam fatores estruturais e sociais, enquanto outros acentuam expectativas limitadas das famílias em relação à escolarização.	As desigualdades de capital cultural e social influenciam o grau de envolvimento das famílias com a escola. Mesmo defendendo igualdade de oportunidades, o sistema educacional pode reproduzir desigualdades quando privilegia capitais culturais dominantes (Bourdieu, 1998).

Fonte: Elaborado pela autora, 2026, a partir dos dados da pesquisa e do referencial teórico, 2025.

Em síntese, os resultados apresentados, tendenciam que a participação familiar é influenciada por fatores sociais e culturais que condicionam as formas de envolvimento com o campo educacional. Dessa forma, os achados reforçam a necessidade de ações de gestão democrática mais sensíveis às diferentes trajetórias socioculturais, ampliando o diálogo e a participação entre escola, família e comunidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou compreender que a integração entre família e escola constitui um elemento fundamental para o fortalecimento da educação básica, especialmente quando analisada a partir das contribuições teóricas de Pierre Bourdieu.

Embasado nos conceitos de capital cultural, *habitus* e campo social, foi possível perceber que as desigualdades educacionais não se manifestam apenas no acesso à escola, mas também nas diferentes formas de participação das famílias no processo educativo. Nesse sentido, verificou-se que muitas famílias, principalmente aquelas com menor capital cultural, encontram dificuldades para estabelecer vínculos mais efetivos com a instituição escolar, o que pode contribuir para o distanciamento das práticas pedagógicas e para a reprodução das desigualdades sociais no ambiente

educacional.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a participação familiar ainda ocorre de maneira limitada em muitas escolas públicas de educação básica, apesar de gestores e responsáveis reconhecerem sua relevância para o desenvolvimento integral dos estudantes e para o fortalecimento da gestão democrática. As dificuldades de comunicação entre escola e comunidade, a baixa participação em atividades escolares e a ausência de estratégias institucionais mais inclusivas revelam a necessidade de repensar práticas de gestão capazes de ampliar o diálogo e favorecer a aproximação entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Ao longo da investigação, observou-se que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) pode assumir importante papel como instrumento de integração e participação coletiva, desde que construído de forma democrática e acessível à comunidade. E a pesquisa também demonstrou que muitas famílias ainda desconhecem a função do PPP no contexto escolar, o que reforça a necessidade de ações que promovam maior conscientização e envolvimento da comunidade nos processos decisórios da escola. Dessa forma, o PPP deixa de ser apenas um documento administrativo e passa a constituir-se como mecanismo estratégico de fortalecimento da gestão participativa e da construção coletiva das ações educacionais.

Outro aspecto relevante identificado refere-se à utilização do ciclo PDCA como ferramenta de apoio à organização das práticas escolares voltadas à integração família-escola. O planejamento, a execução, o monitoramento e a avaliação contínua das ações mostraram-se fundamentais para tornar as iniciativas mais sistemáticas e eficientes. Nesse contexto, o PDCA contribui para o desenvolvimento de estratégias permanentes de acompanhamento das ações pedagógicas e de aproximação com as famílias, favorecendo melhorias na comunicação institucional e maior participação da comunidade escolar.

A pesquisa também reforça a compreensão de que a participação da família não deve ser reduzida à presença em reuniões ou eventos escolares, mas compreendida como envolvimento ativo no processo educativo e nas decisões relacionadas ao cotidiano escolar. A aproximação entre escola e família contribui diretamente para o desempenho acadêmico dos estudantes, para sua permanência na escola e para a construção de um ambiente mais acolhedor, democrático e inclusivo. Assim, torna-se essencial que os gestores escolares desenvolvam práticas institucionais sensíveis às diferentes realidades sociais, culturais e econômicas das famílias, reconhecendo a diversidade presente no contexto educacional.

Além das contribuições para a prática educacional, este estudo amplia as discussões acerca das relações entre educação e desigualdade social, dialogando com o pensamento bourdieusiano

sobre os mecanismos de reprodução social presentes na escola. Ao evidenciar a influência do capital cultural nas formas de participação familiar, a pesquisa reafirma a necessidade de políticas e ações educacionais que promovam maior equidade e inclusão no espaço escolar.

Por fim, conclui-se que a construção de uma educação mais democrática e socialmente comprometida depende do fortalecimento das relações entre família e escola, fundamentadas no diálogo, na participação coletiva e no reconhecimento das múltiplas realidades que compõem a comunidade escolar. Espera-se que esta pesquisa contribua para futuras reflexões e práticas voltadas à ampliação da participação familiar na educação básica, incentivando o desenvolvimento de estratégias institucionais mais humanizadas, inclusivas e comprometidas com a transformação social.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989. p. 59-73.
- BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 89-94.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos da educação**. Organização: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 1. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 1. ed. Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 14 jan. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 23 fev. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 maio 2024.
- BUENO, Ádamo Alves *et al.* **Ciclo PDCA**. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Engenharia, 2013. Disponível em: 140 https://www.luisguilherme.com.br/download/ENG1530/TurmaC04/G07-Ciclo_PDCA.pdf . Acesso em: 2 jun. 2025.

ESTEVAM, P. Ciclo PDCA na <https://rubeus.com.br/blog/ciclo-pdca-na-educacao/> . Acesso em: 18 de jan. de 2024.

LETIERI, A. F. et al. **PDCA na gestão escolar: estratégias para a melhoria contínua**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2024.

LUCK, Heloísa. **Coordenação pedagógica: desafios e complexidade da função**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009a.

LUCK, Heloísa. **Gestão escolar e qualidade do ensino: da agenda da escola à agenda de cada aluno**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2009b.

NASCIMENTO, J. L.; SILVA, R. F. **Gestão escolar e PDCA: caminhos para a melhoria contínua**. São Paulo: Cortez, 2011.

MONTAGNER, Miguel Ângelo; MONTAGNER, Maria Inês. A teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu: uma leitura. **Tempus – Actas de Saúde Coletiva**, v. 5, n. 2, p. Pág. 255–273, 2011. Disponível em: <https://www.tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/view/979> . Acesso em: maio 2024.

OLIVEIRA, Stéfany Marinho de; SILVA, Cecília Teixeira da; BRANDÃO, Eliane Matos. **Ciclo PDCA**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/716521/2/Ciclo%20PDCA.pdf> . Acesso em: 18 jan. 2024.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 300-307.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 1. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337-356, set./dez. 2015.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 20, p. 60–70, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mSxXfdBBqqhYyw4mmn5m8pw/?format=html&lang=pt> Acesso em: 23 mar. 2025.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/3bmWVYMZbNqDzTR4fQDtgRs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: maio 2024.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

i Fabiana Márcia de Oliveira Silva

Mestra em Gestão e Planejamento | Universidade Vale do Rio Verde | Itaúna | Minas Gerais | Brasil

Professora da Educação Básica na rede pública do estado de Minas Gerais, com experiência consolidada em docência e práticas pedagógicas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. É Mestra em Gestão, Planejamento e Ensino pela Universidade Vale do Rio Verde (UninCor), licenciada em Letras (Português-Inglês) pela Universidade de Itaúna e em Pedagogia pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM), possuindo ainda especializações em Linguística, Ciências da Religião e Educação Inclusiva. Sua trajetória acadêmico-profissional está voltada à articulação entre teoria e prática no campo educacional, com ênfase em processos de ensino e aprendizagem, organização do trabalho pedagógico e desenvolvimento de práticas inclusivas. Atua em diferentes contextos escolares, contribuindo para ações de intervenção pedagógica e acompanhamento de estudantes com defasagens de aprendizagem. Seus interesses de pesquisa concentram-se nas áreas de educação inclusiva, saúde mental dos profissionais da educação, gestão e planejamento educacional, formação docente, práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa e Ensino Religioso, bem como estratégias de intervenção pedagógica voltadas à melhoria do desempenho escolar e ao fortalecimento das relações entre família e escola.

E-mail: fabianamarcia.silva10@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7932-8985>

ii Antônio dos Santos Silva

Doutor em Administração | Universidade Vale do Rio Verde | Três Corações | Minas Gerais | Brasil

Doutor em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), instituição na qual também obteve o título de Bacharel em Administração. Atualmente é professor permanente do Programa de Mestrado em Gestão, Planejamento e Ensino da Universidade Vale do Rio Verde (UninCor), em Três Corações, Minas Gerais. Sua atuação acadêmica concentra-se nas áreas de administração, gestão, organizações e estudos sociológicos aplicados à administração, com interesse em temas relacionados à dominação, relações de poder e instituições organizacionais. Entre suas publicações destacam-se estudos sobre estruturas de dominação em sindicatos sob a perspectiva weberiana e pesquisas interdisciplinares na área da saúde. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e orientação em nível de pós-graduação, contribuindo para a formação de pesquisadores e profissionais nas áreas de gestão e educação.

E-mail: antoniosantosilva@yahoo.com.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2754-5946>

Disponibilidade de Dados

Os dados que sustentam os resultados deste estudo estão disponíveis no próprio artigo.

Editores responsáveis

Guilherme José Pereira; Paola Gabriela da Costa Arantes.

Como citar este artigo ABNT e APA:

SILVA, Fabiana Márcia de Oliveira; SILVA, Antônio dos Santos. A integração família e escola na educação básica a partir de Pierre Bourdieu. *@rquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, v. 14, n. 23, p. 98-121, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2026v14n23p177-200>

Silva, F. M. O., & Silva, A. S. (2026). A integração família e escola na educação básica a partir de Pierre Bourdieu. *@rquivo Brasileiro de Educação*, 14(23), 98-121. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2026v14n23p177-200>