

CONFERÊNCIA
Escola/Família/Comunidade para Uma Sociedade
Educativa

Conferencista – Rui Canário

Rui Canário*

Boa tarde a todos. Gostaria, em primeiro lugar, de agradecer o convite que me foi feito pelo Senhor Presidente do CNE, o Professor Júlio Pedrosa, agradecer também à Maria Emília Brederode Santos, felicitando-a vivamente pela organização deste seminário. Faço questão de salientar que, para lá do meu interesse pelo tema, pela discussão sobre este assunto, e pela oportunidade de colaborar com o CNE – o que faço sempre com muito gosto – o que é mais marcante para mim, em termos pessoais, é a oportunidade de reencontrar o Professor Don Davies. Tive poucos contactos directos, mas pude conhecê-lo pessoalmente, há vinte anos, em Portalegre, quando era professor da Escola Superior de Educação.

O Professor Don Davies teve uma acção marcante na realidade educativa portuguesa, quer pela sua intervenção directa, quer pela sua intervenção indirecta. Aprendi a conhecê-lo, lendo e estudando os seus textos, mas também através de conversas com colegas meus que foram seus discípulos. Foi um grande prazer para mim reencontrá-lo e ter o privilégio de o ouvir. É extremamente enriquecedor contactar com uma figura como a dele em termos da sua competência, integridade e da sua humanidade como educador. A sua presença marca de forma muito clara a importância deste seminário.

Vou tentar ajudar a organização, nos seus problemas de gestão do tempo, não me alongando muito na minha intervenção. Vou apresentar, sem os desenvolver, um conjunto de tópicos, procurando ser o mais telegráfico possível e tentando não ocupar todo o tempo que me foi atribuído.

A minha contribuição para este debate consiste em, de modo muito sintético, equacionar como é que vejo, hoje, o problema da relação entre a escola e a família. Esta minha visão do problema foi sendo construída ao longo de um percurso de trabalho, empírico e teórico, que tenho vindo

* Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

a desenvolver desde há vinte anos. O período mais rico e mais intensivo da minha intervenção, neste domínio, ocorreu entre 1987 e 1992, quando, no quadro de uma equipa da Escola Superior de Educação de Portalegre, coordenei um projecto de pesquisa, acção e formação no concelho rural de Arronches (Projecto ECO). Essa intervenção teve continuidade e desenvolvimentos que abrangem, hoje, a região do Nordeste Alentejano e, sobre esse assunto, poderemos ser mais esclarecidos no painel que se vai seguir, através da comunicação do Abílio Amiguinho que acompanhou e participou em todo o processo desde o seu início. Dispenso-me, portanto, de fazer grandes desenvolvimentos sobre esse aspecto. A experiência do Projecto ECO/Arronches continua a ser o meu principal ponto de referência, à qual acresce uma actividade de reflexão teórica sobre a escola, que me permite ter a pretensão de enunciar aqui algumas ideias que deixo à vossa consideração.

Uma primeira ideia importante a reter é que a existência de um problema de relação entre a escola e a família não se coloca desde que a escola foi criada. A razão é relativamente simples: a escola, que é uma invenção histórica recente, foi criada *em ruptura com o local, com a família, com as comunidades*, pelo menos em Portugal, em França, enfim na Europa Ocidental. A escola, na sua acepção moderna (nascida temporalmente no período de transição do Antigo Regime para as sociedades industriais), estabelece, sobretudo, dissociações: dissocia o tempo de aprender do tempo de fazer, dissocia o lugar de aprender do lugar de fazer e dissocia a educação das várias gerações.

A escola, enquanto instituição – eu estou a ser muito simplista, mas isso é porque também não tenho tempo para dizer coisas que são muito complexas e que exigiriam outros desenvolvimentos – coincide, do ponto de vista temporal e histórico, com a emergência dos estados-nação e tem um papel decisivo na sua consolidação e legitimação, quer através da unificação em termos linguísticos, quer em termos da criação de uma memória comum. A escola desempenha um papel decisivo na construção e divulgação de histórias nacionais. Até ao fim do século XIX que, segundo a cronologia proposta por Hobsbawm, termina na Primeira

Guerra de 1914/1918, funcionou como uma “fábrica de cidadãos” dispostos a morrer pela pátria, o que, parcialmente, explica o fervor patriótico com que milhões de jovens afluíram às trincheiras que viriam a transformar-se num imenso matadouro.

Nos alvares da modernidade, até à Revolução Francesa, a esmagadora maioria das pessoas nascia, vivia e morria num espaço que não ultrapassava, digamos, um círculo com 30 ou 40 km. Países, como por exemplo a França, eram regiões extremamente fragmentadas do ponto de vista linguístico e de costumes. A escola desempenhou um papel decisivo para lhes conferir unidade, promovendo a sua transformação em estados modernos. É o reconhecimento desta realidade que nos permite sustentar que a escola foi criada em ruptura com o local. Para alguns dos teóricos mais importantes do ponto de vista da educação, do papel e da importância da escola como instância de socialização, o seu optimismo em relação à escola define-se por contraposição com a desconfiança que têm em relação às famílias. É esse o caso de Émile Durkheim, que via na escola um dos instrumentos fundamentais para prevenir a anomia e a desordem social, por via do enfraquecimento do “laço social” e dos mecanismos de “coesão social”. Essas ameaças à ordem eram encaradas como provenientes, sobretudo, de uma maioria da população que tinha sido urbanizada e proletarizada e que constituía aquilo que, na altura, se designou por “as classes perigosas”.

Neste período histórico, a escola assumia claramente o seu carácter elitista, orientando-se, de forma selectiva e diferenciada, para dois públicos completamente distintos: por um lado um percurso escolar longo dirigido às elites e preparando-as para o exercício do seu domínio, por outro lado, um ensino elementar e de curta duração para as classes populares, perpetuando uma hierarquia e uma divisão social do trabalho. Só muito embrionariamente a escola iniciava a sua futura função de “ascensor social”. Mesmo no caso da escola elementar, só muito lentamente se foi concretizando o princípio do acesso universal. Neste quadro, o problema da relação entre a escola, a família e a comunidade pura e simplesmente não se colocava. Trata-se de um problema

contemporâneo que só emerge com a transformação da escola elitista numa escola de massas. Esta questão aparece como um problema central no campo da educação, quando a escola se democratiza, quer em termos de acesso, quer em termos de progressivo alongamento do número de anos de escolaridade.

Quando a escola se democratiza, ficou, digamos, mais evidente a heterogeneidade dos públicos escolares. Não há, evidentemente, em nenhuma situação educativa um público que seja totalmente homogêneo, mas, do ponto de vista social, a heterogeneidade tornou-se crescente e mudou completamente de escala, criando aos sistemas escolares e educativos um problema para o qual ainda não aprenderam nem têm soluções. Com efeito, a escola não foi criada para lidar com a diversidade, mas sim para lidar com a homogeneidade e para produzir homogeneidade. Para isso substituiu uma relação dual entre o mestre e o discípulo por uma relação entre um professor e uma classe, ensinando simultaneamente um grupo supostamente homogêneo, tendo como referência a ficção do “aluno médio”. Este problema permanecerá insolúvel se a escola mantiver a sua gramática organizacional, fundada no ensino simultâneo em classes, que é hoje, no essencial, idêntica à do século XIX.

Por outro lado, também a massificação da escola coincidiu com o início de processos muito intensos de mudança da instituição familiar. Isto é, as famílias de hoje não são o que eram há trinta anos, nem há cinquenta. Sobretudo na segunda metade do século XX, verificaram-se transformações profundas, nomeadamente ao nível do mundo do trabalho e ao nível social, muitas das quais negativas, outras que podemos considerar positivas, mas todas com um forte impacto nas características do universo familiar. As mulheres têm, hoje, na sociedade um estatuto completamente distinto do das “mães” de há cinquenta anos. Acho muito interessante assinalar que, para o historiador Hobsbawn, uma das datas indicadas, como um momento de mudança chave na Europa é aquele em que, para a indústria de têxteis de vestuário feminino, passou a ser mais importante a produção de calças do que de saias. Isto diz muito sobre a

mudança de estrutura das famílias. Se nós considerarmos a família como algo que é imutável ou que não teve grandes alterações seremos totalmente incapazes de perceber as questões que se nos colocam, quando analisamos a relação entre a escola e a família.

Acresce que esta crescente heterogeneidade dos públicos escolares permite que o problema da relação entre a escola e a família possa ser entendido de dois pontos de vista distintos. Por um lado, as famílias passaram a criar problemas à escola, a partir da transformação da escola de elites em escola de massas, e esses problemas são diferentes consoante a origem social das famílias. Do ponto de vista do acesso das classes populares à escola, isso traduziu-se, por exemplo, na invasão da escola pelos problemas sociais. A escola era um território que estava ao abrigo desses problemas, no período elitista do princípio do século XX. Por outro lado, há classes sociais que hoje estão profundamente decepcionadas com a escola. São fundamentalmente as classes favorecidas ou as classes médias e que vêm na escola – pela sua própria democratização de acesso à escola e algumas medidas para construir uma escola mais igualitária que possa atender todos os jovens e crianças – uma diminuição do seu valor de distinção social. Essa desvalorização da escola é comprovada pela desvalorização dos diplomas escolares como elementos de distinção, de manutenção de estatuto ou de ascensor social. É por isso que se regista a convergência de tantas insatisfações, contraditórias entre si, em relação à escola.

De um outro ponto de vista, a escola cria muitos problemas às famílias. Há uma literatura muito vasta, inclusive de observação etnográfica nas escolas e de reconstituição das relações que as classes populares têm com as escolas, que mostra como a escola pode ser, muitas vezes, um pesadelo para muitas famílias populares. Muitas dessas famílias não compreendem, nem são capazes de se orientar naquilo que lhes aparece como um jogo com regras misteriosas, ou que são pouco acessíveis e opacas em relação às classes populares.

Consoante nós analisarmos ou privilegiarmos a entrada pelos problemas que as famílias criam à escola ou, inversamente, pelos problemas que a escola cria às famílias, somos remetidos para pensar a relação entre a escola e a família e a participação da família na actividade escolar de formas muito diversas. Eu diria que a atitude que tem sido dominante corresponde a que se adopte um ponto de vista interno à escola, o que nos conduz a tentar identificar quais os problemas que *nos são criados*. Dessa perspectiva decorre então a tendência para desenvolver, da parte da escola, uma intervenção ortopédica, isto é, não se colocar a si própria em causa e tentar corrigir aquilo que são os disfuncionamentos criados pela população escolar e/ou pelos pais.

Nós temos uma literatura científica vasta que dá conta de uma tónica muito forte na culpabilização dos públicos da escola. A investigação produzida em Portugal mostra isso de uma maneira muito clara. As estratégias de intervenção são coerentes com esta visão ortopédica. Uma delas é a ideia de “abrir a escola ao meio”. Como toda a gente minimamente sensata, eu sou a favor da abertura da escola, contra o seu fechamento sobre si própria. Mas esta questão de “abrir a escola ao meio”, uma perspectiva que se afirmou há cerca de trinta anos, é, digamos assim, perigosa, na medida em que pressupõe que nós temos de criar pontes. É como se nós estivéssemos dentro de um castelo em que, de vez em quando, baixamos a ponte levadiça, mas o castelo não se modifica. Trata-se de uma perspectiva que permanece centrada na escola, a qual não se põe propriamente em causa. Ela conduz a representar as famílias e os públicos escolares que criam problemas às escolas a partir do pressuposto da sua incompetência, o que está na origem da pretensão de querer ensinar os pais. Como escola não consegue ensinar eficazmente as crianças porque há problemas com os pais, então temos de ir mais longe e levar ao limite extremo a lógica escolar.

Há uma outra maneira de encarar esta questão? Há. Na minha opinião há e está documentada, o Pedro Silva adiantou-se-me e falou daquilo que, para mim, foi a experiência mais interessante, mais intensa e marcante deste ponto de vista. Refiro-me ao Projecto ECO/Arronches

que partia do pressuposto de que a escola e o contexto são duas coisas que são indissociáveis. Ou seja, contrariar o “fechamento” da escola faz-se *mudando a relação da escola com a comunidade*. A comunidade local é mais vasta do que os pais. Por que é que os cidadãos que não têm filhos não haveriam de ter interesse nas escolas e nas instituições educativas e não podem ter um papel importante a desenvolver? Não é redutor falar dos pais e das famílias? A questão é mais ampla e essa mudança de relação tem de ser feita, ao mesmo tempo, na escola e na comunidade.

Não se trata apenas de mudar o modo como a escola se relaciona com a comunidade e vice-versa, mas de *mudar a escola e mudar a comunidade*, sem cair na tentação, errada e com efeitos perversos, de construir uma visão “idílica” das comunidades. Este processo de “abertura” ao contexto local, também está relacionado com a valorização que nós fazemos do carácter insubstituível da experiência das pessoas que aprendem.

Essa aprendizagem tem, necessariamente, uma dimensão individual e uma dimensão colectiva. Qualquer processo de mudança que envolva, simultaneamente, os educadores, a instituição educativa e o contexto onde ela trabalha, é um processo de aprendizagem que envolve todos estes actores. Portanto, os professores têm de saber aprender com os pais para que possam ter sobre eles uma influência também positiva a partir das suas competências próprias.

Este raciocínio baseia-se no pressuposto de que a família e a comunidade não podem ser algo que é concebido como exterior à escola, mas como algo que está *dentro da escola*, através dos alunos. Os alunos são a comunidade e as famílias dentro da escola. Daí que o modo mais directo de intervir sobre a mudança da relação entre a escola e a comunidade é na forma como são tratados os alunos. Essa é que é a primeira questão que tem de se colocar e é esse o caminho para ser possível “mudar de paradigma” (para usar a expressão utilizada, de manhã, pela Senhora Ministra da Educação). Nós temos uma experiência e um património de experiências de dezenas de anos que estão

documentadas e que, muitas vezes, têm tendência a esvair-se um pouco na nossa memória, que não são suficientemente aproveitadas e que são práticas de intervenção educativa numa perspectiva de integração territorial.

As escolas não mudam sozinhas, e um dos problemas da escola é o de ter assumido o monopólio da educação, impondo-nos um importante constrangimento mental, que consiste em ter da educação uma ideia que é reduzida ao universo escolar. Isso é extremamente negativo, nomeadamente porque a própria escola deixa de ter referenciais externos para se situar em relação a eles e, portanto, repensar-se.

Nesse sentido, as práticas educativas territorialmente integradas que têm sido ensaiadas em diversos pontos do país, e que são experiências localizadas e bastante bem documentadas, mostram-nos exemplos de como a intervenção educativa pode ser repensada, integrando a educação escolar numa perspectiva mais larga que é a perspectiva da educação permanente. Não se trata de nenhuma novidade e é, portanto, escusado estar, actualmente, a inventar novas terminologias (“sociedade educativa”, “sociedade do conhecimento”, “sociedade cognitiva”) como se estivessemos a descobrir a pólvora, quando estão por cumprir as ideias centrais do movimento da educação permanente que foi lançado nos anos 70 pela UNESCO, como sabem.

Nesta matéria, do meu ponto de vista, é nas zonas periféricas do sistema escolar, isto é, nas zonas rurais, nas zonas degradadas urbanas, no trabalho com minorias étnicas, no trabalho com bairros de imigrantes de origem africana, que está a centralidade. Esses lugares e algumas das práticas aí inventadas são centrais na produção de novos caminhos que nos podem ajudar a construir uma escola completamente diferente, numa perspectiva de sociedade, em que todas as dimensões sociais são, por definição, educativas. É possível, a partir dessas experiências, adoptar uma estratégia indutiva que nos permita aprender com elas e, a partir daí, modificar, sem ser de uma maneira voluntarista nem por decreto, a nossa realidade educativa. Eu diria que é preciso mudar a nossa concepção de

educação e integrar nela tudo o que diz respeito ao não formal e à educação de adultos. Não faz sentido, hoje, pensar separadamente a educação dos pais, das famílias, dos adultos, dos jovens e das crianças. Por isso, parece-me interessante e com grandes potencialidades a ideia de as escolas se abrirem à oferta educativa para públicos adultos, desde que isso não signifique para os adultos (o que seria muito negativo) um mero “regresso” à escola.

É importante resolver determinado número de problemas sociais, claramente assinalados no texto e na conferência do Professor Don Davies, e que transcendem largamente a responsabilidade da escola. Isso também ficou bem sublinhado no Debate Nacional sobre Educação que foi conduzido pelo CNE no ano passado. Mas é preciso, também, mudar a escola.

Esse é um aspecto em que estamos todos de acordo e a Senhora Ministra da Educação afirmou aqui, hoje, que era urgente “mudar de paradigma”. Ela disse, nomeadamente, que algumas pessoas vêm com nostalgia a escola do passado, mas que se nós formos ver com olhos críticos essa escola, ela ensinava coisas que não interessavam para nada, como, por exemplo, saber de memória os nomes de todas as estações e apeadeiros da rede ferroviária, que eu também aprendi. Subscrovo inteiramente as palavras da Senhora Ministra, acrescentando, apenas, um pequeno comentário: escusavam era de ter fechado as estações e os apeadeiros... E, já agora, escusavam também de, ao mesmo tempo, ir fechando as escolas nos sítios onde já tinham fechado as estações e os apeadeiros, porque, se calhar, nesses locais há muita coisa para aprender ou para redescobrir...

O contributo da escola para a actividade parental numa perspectiva de cidadania

Pedro Silva*

Nota Prévía

As linhas que se seguem correspondem *grosso modo* ao conteúdo da comunicação oral que proferi no *Seminário Escola/Família/Comunidade*, a 16 de Outubro de 2007, no Conselho Nacional de Educação¹, com o suporte de uma apresentação em *Power Point*. Elas são, assim, basicamente palavras soltas, mais próximas da oralidade do que de um texto escrito.

Com elas pretendo aduzir um conjunto de reflexões que permitam (re)pensar a relação escola-família-comunidade, incluindo o eventual papel desempenhado pela escola.

1. Uma relação armadilhada

Sabemos, há já tempo suficiente, que a relação entre escolas, famílias e comunidades é complexa e multifacetada. Trata-se de uma relação que envolve uma multiplicidade de actores sociais, cada um deles relativamente heterogéneo, podendo perseguir interesses diferentes, pelo que a resultante – variando local e temporalmente – é sempre incerta.

Entre a pluralidade de actores temos, por um lado, as crianças/jovens, os pais e os professores, que tenho designado como actores centrais da relação, e, por outro, eventualmente, as associações de pais, pessoal não docente da escola, as autarquias, organizações locais várias (desde logo os ATL, onde tanta vez os TPC são feitos),

* Escola Superior de Educação de Leiria

¹ Aproveito para reiterar ao CNE o agradecimento pelo convite para a participação neste evento, incluindo o incentivo à apresentação deste texto, não podendo deixar de mencionar os Doutores Júlio Pedrosa, Maria Emília Brederode Santos e Manuel Miguéns.

explicadores, amas, a própria comunidade... Estes últimos são alguns dos actores periféricos que podem existir num dado contexto. Outros poderão aparecer também, assim como a variação do peso de cada um em função da dinâmica das interacções locais num dado momento pode levar a que um actor geralmente periférico se afirme como central e vice-versa.

Sabemos igualmente que o corolário da afirmação supra de uma resultante sempre incerta na relação entre escolas e famílias é a possibilidade – nalguns casos, probabilidade – da emergência de efeitos perversos. Por isso a apelidei de *relação armadilhada* (Silva, 2003)², sendo que aquilo que considerei como a armadilha-mor é a possibilidade de reprodução das desigualdades sociais e escolares, ou seja, a capacidade de a relação escola-família se poder tornar num meio de reprodução social e cultural.

Com aquela adjectivação pretendo salientar que estamos perante uma relação com potencialidades enormes (aqui entendidas positivamente), as quais têm sido, a meu ver, sobre-representadas perante a possibilidade, não despicienda, de efeitos perversos. Estamos a lidar com um problema simultaneamente social e sociológico, onde muitos interesses se cruzam, logo nem sempre facilmente expurgável de uma componente ideológica, mesmo em narrativas (sob forma escrita ou não) que se pretendem passar por científicas.

2. Vantagens e desvantagens

A investigação é consistente: quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das *crianças e jovens* (filhos em casa, alunos na escola). Sabe-se ainda que, numa situação destas, os *docentes* tendem a reportar uma maior satisfação profissional; as *famílias* vêm-se valorizadas socialmente (aspecto relevante nos meios desfavorecidos e tantas vezes despercebido ou desprezado); as

² Embora com o cuidado de explicitar que, ao mesmo tempo, a considerava “desarmadilhável”, caso contrário estaríamos a cair em ociosos e inúteis fatalismos sociológicos.

associações de pais assistem a um reforço do seu papel e respectiva legitimidade social; as *comunidades*, em particular as de meios populares, podem ver a cooperação com a escola tornar-se num dos símbolos da identidade local. Paralelamente – vários autores o têm sublinhado – o aprofundamento de relações entre escolas, famílias e comunidades implica uma postura de participação (mesmo que frágil e desigual) por parte dos vários elementos da comunidade educativa, ou seja, a implementação de uma cultura de cidadania e de um alargamento da democracia, tanto mais que, amiúde, aquele aprofundamento cruza democracia participativa (através da acção directa e colectiva) com democracia representativa (através da integração de representantes docentes, parentais ou outros em órgãos das escolas e/ou agrupamentos³).

Estamos perante uma relação onde, ao invés de um desafio de futebol, todos podem ganhar, mas também todos podem perder. Estamos perante uma relação que configura e é configurada pelo tipo de sociedade em que se insere e da qual é parte e parcela.

Um aspecto muitas vezes destacado é o da correlação positiva entre o envolvimento parental no percurso escolar dos filhos e o sucesso educativo destes. Há muito que a literatura especializada – sobretudo através das excelentes sistematizações de Anne Henderson e colegas (por exemplo, Henderson e Berla, 1994) – coloca o acento tónico nesta relação. Envolver os pais (no processo de escolarização dos filhos) tem-se tornado, assim, numa espécie de *slogan*. Mas envolver porquê? Quem? Como? Até onde?

A afirmação contida no parágrafo anterior tem sido traduzida num “discurso oficial”, por vezes apologético, quer por parte do poder político, em geral, e educacional, em particular, quer por parte dos *media*, o que tem concorrido para o desenvolvimento de legislação afim, mas também para o financiamento de múltiplos projectos de colaboração

³ Por uma questão de comodidade referir-me-ei a “escola(s)”, mesmo quando pode ser lido como “agrupamento(s)”. De igual modo procederei ao uso do termo “pai(s)”, sem distinção de género e incluindo os encarregados de educação, em geral.

entre escolas e famílias, assim como para a multiplicação de eventos como conferências e colóquios (geralmente organizados por escolas, associações de pais e/ou autarquias) sobre este tema ou, pelo menos, incluindo alguma sessão ou comunicação sobre ele. O tema tem ganho notória visibilidade social.

As desvantagens ficam geralmente na penumbra, quando não se presume mesmo a sua inexistência. A exceção é constituída pelo corpo docente, que continua, em boa medida, a encarar a participação parental com a insegurança típica de quem não foi (e continua a não ser devidamente) preparado para ela. Acrescente-se que, como de costume, não há fumo sem fogo. O receio dos docentes de eventual intromissão nas suas competências não constitui uma ilusão. Ele pode ver-se concretizado, embora raramente se mencione a situação simétrica, que é a da ingerência de muitos docentes e da instituição escolar nas competências educativas familiares. Por outro lado, tudo indicia que as situações de tensão ou conflito tenderão a surgir mais em contextos de tentativa de demarcação ou preservação de “territórios” do que em processos de cooperação. Acrescente-se que tensão e conflito podem surgir pelo simples facto de estarmos perante uma relação e não por ser esta em particular. Toda a relação pode conduzir a resultados opostos, desde a tensão à cooperação, desde o conflito à parceria. Toda a relação pode ser bonança. Toda a relação pode ser ralação.

Outras desvantagens situam-se ainda do lado das várias armadilhas por mim inventariadas (Silva, 2003), donde ressalta a da possibilidade de reprodução social e cultural.

Deste ponto de vista, o facto de a visibilidade social do tema ter vindo a cruzar uma visibilidade académica crescente, nomeadamente através de pesquisas e sua consequente disseminação (livros, artigos, seminários, etc.), tem permitido alguma problematização da relação, designadamente através de obras de cariz sociológico (cf., por exemplo, Lightfoot, 1978; Davies (Ed.), 1981; Connell *et al.*, 1982; Beattie, 1985; Lareau, 1989a; Kellerhals e Montandon, 1991; David, 1993; Henry,

1996; Vincent, 1996; Dubet (Dir.), 1997; Nogueira, Romanelli e Zago (Orgs.), 2000; Vincent, 2000; Carvalho, 2001; Montandon e Perrenoud, 2001; ou, entre nós, Benavente, Costa, Machado e Neves, 1987; Marques, 1988; Davies (Dir.), 1989; Vieira, 1992; Davies, Marques e Silva, 1993; Castro, 1995; Canário, Rolo e Alves, 1997; Marques, 1997; A. Diogo, 1998; J. Diogo, 1998; Seabra, 1999; Fontaine (Coord.), 2000; Marques, 2001; Villas-Boas, 2001; Casa-Nova, 2002; Lima (Org.), 2002; Silva, 2003; Vieira da Fonseca, 2003; Sá, 2004; Stoer e Silva (Orgs.), 2005; Almeida e Vieira, 2006; Zenhas, 2006; Silva (Org.), 2007; A. Diogo, 2008).

3. A dupla díade

Tenho teorizado esta relação como sendo constituída por uma *dupla díade*: a das duas vertentes – lar e escola – e a das duas dimensões de actuação – individual e colectiva.

A *vertente lar* tem sido a mais ignorada, quer em termos de investigação, quer de bibliografia, aspectos, aliás, muitas vezes associados. No entanto, sabemos que o que se passa dentro do lar, quer por acção, quer por omissão, pode produzir tremendos efeitos no processo de escolarização dos miúdos. No final dos anos 80, Philippe Perrenoud (2001), num excelente texto, inventariou “o que a escola faz às famílias”. Sabemos hoje que não menos importante é percebermos o que as famílias fazem ao que a escola lhes faz. Registe-se que as estratégias educativas familiares têm sido alvo de maior estudo por parte da sociologia da família do que da sociologia da educação (esta mais centrada na instituição escolar).

A *vertente escola* tem sido objecto de maior pesquisa, por vezes mesmo aprofundada. É também sobre este espaço – físico e social e, em boa medida, publicamente exposto – que têm recaído as atenções dos diferentes normativos. É mais fácil tentar produzir efeitos – pelo menos do ponto de vista formal – nesta vertente, do que na esfera privada da família e do lar. No entanto, convém nunca esquecer que a escola

constitui apenas parte da interface escola-família e que o que normalmente ressalta desta interface constitui tão-só a ponta de um iceberg.

Quanto à *dimensão de actuação individual*, ela corresponde à defesa dos interesses directos através de acção individual. Temos o exemplo do encarregado de educação que apoia o seu educando em qualquer das vertentes, ou seja, em casa ou na escola (deslocando-se a uma reunião ou de *motu proprio* para saber ou prestar informações junto da educadora, professora ou director de turma).

Na *dimensão de actuação colectiva* temos, por exemplo, o caso dos dirigentes de uma associação de pais que, enquanto tal, é suposto defenderem o conjunto dos pais e alunos da escola e não os interesses directos do seu próprio educando ou de um grupo restrito. É ainda o caso dos representantes dos pais em órgãos da escola (assembleia de escola, conselho pedagógico, conselho de turma), que, de novo, são eleitos para representarem o universo dos pais e alunos e não o seu próprio educando.

A primeira dimensão denota interesses particulares e eventualmente corporativos (mais visíveis no caso dos professores); a segunda, interesses gerais, pelo que assume, como salientam vários autores (Beattie 1985; David, 1993; Dale, 1994), um cariz político. Esta pode mesmo visar o sistema como um todo (caso, por exemplo, da actividade protagonizada pelas confederações de associações de pais). A dimensão de actuação individual corresponde, na perspectiva de alguns autores, ao conceito de envolvimento; a colectiva, ao de participação (Don Davies, Nicholas Beattie, por exemplo).

Proporcionalmente, tudo o indicia, são bastante mais os pais que se envolvem individualmente na relação do que os que se incluem no conceito de dimensão de actuação colectiva. No entanto, a maioria dos estudos tem-se situado na vertente escola e na dimensão de actuação colectiva. Este facto tem contribuído para um efeito de ocultação sobre os outros aspectos da díade, nomeadamente sobre o papel desempenhado pelos pais no apoio directo aos seus filhos, incluindo em casa. Ora, a

investigação tem demonstrado, como referi, que o tipo de apoio que as famílias conseguem activar junto dos seus educandos pode fazer a diferença no que respeita, por exemplo, ao sucesso educativo (que não apenas académico).

A pesquisa tem mostrado, por exemplo, que a constatação frequente – quer da parte dos docentes, quer da de muitos dirigentes associativos dos pais – de que a) são sempre os mesmos pais que tendem a aparecer na escola, e b) aqueles cuja presença os professores mais solicitam são os que menos comparecem, não constitui uma mera coincidência. Em muitos casos, nomeadamente aquando da presença de famílias de meios socialmente desfavorecidos, estamos perante barreiras de ordem sociocultural difíceis de discernir e que levam muitos docentes a interpretar automática e erradamente a não ida à escola como sinónimo de desinteresse pelo processo de escolarização dos filhos. Este foi o resultado de um estudo conduzido em 10 distritos do continente (Davies – Dir., 1989) e de outro conduzido na Austrália (Toomey, 1989). No entanto, em ambas as pesquisas os autores constataram que estes grupos de pais (de meios populares no estudo português; imigrantes no australiano) se envolviam activamente em casa, de acordo com as suas capacidades, no apoio prestado aos filhos, pois era unanimemente apercebido que o processo de escolarização constituiria provavelmente o único meio de mobilidade social ascendente. Um dos aspectos que ressalta da comparação entre estas duas pesquisas, situadas nos antípodas do planeta, é que a idêntica aposta dos encarregados de educação no processo de escolarização dos filhos através do apoio discreto, mas activo em casa, esbarra em análoga e negativa interpretação por parte dos docentes que, assim, ignoram uma importante forma de intervenção.

Convirá também salientar que o facto de a dimensão de actuação individual predominar sobre a colectiva tem levado alguns autores a sublinharem o lado conservador da relação. Este aparente conservadorismo tem, aliás, servido de mote a diversas teorias que vêem nele a razão pela qual o poder político tem vindo a apostar cada vez mais na relação (David, 1993; Johnathan, 1993; Dale, 1994). Algumas destas

teorias, de inspiração mais ou menos foucaultiana, apontam mesmo para o facto de os pais serem utilizados como uma espécie de telecomando ou de controlo remoto sobre as escolas e sobre os professores por parte do Estado.

4. Uma Relação Entre Culturas

Tenho também teorizado a relação entre escolas, famílias e comunidades como constituindo uma relação entre culturas. Por um lado, temos a *cultura escolar*⁴, ou seja, a cultura que caracteriza *grosso modo* a instituição escolar e que tem sido definida pelos sociólogos da educação como relevando de, entre outros possíveis traços, uma cultura letrada, urbana e de classe média. Esta cultura é erigida em cultura padrão, em norma, tornando-se a cultura socialmente dominante, aquela que a escola veicula e, ao mesmo tempo, socialmente legítima. Acaba por se identificar e ser identificada com a Cultura (com C maiúsculo). Por outro lado, temos as diferentes culturas das famílias e comunidades que podem estar numa relação de continuidade cultural para com a cultura escolar ou, pelo contrário, de descontinuidade, a qual, quando é significativa, pode levar a processos de aculturação e de violência simbólica ou mesmo, no limite, de choque cultural (para usar os termos de Bourdieu e Passeron). Nestes casos, quando a distância cultural (Perrenoud) é incomensurável (Stoer e Magalhães, 2005) o “inevitável” insucesso escolar arrisca-se a ser confundido com afirmação da identidade cultural local – por exemplo, camponesa (Iturra, 1990) ou operária (Willis, 1988) – sem prejuízo de uma concomitante exclusão social⁵. É que também as relações entre culturas são relações de poder (Silva, 2003). Como afirma Tomaz Tadeu da Silva (1995), a equivalência antropológica entre culturas convive com a sua desigualdade sociológica: não havendo nada de errado ou de inferior com nenhuma cultura, como o relativismo cultural tão enfaticamente sublinha, o seu valor social, contudo, varia em

⁴ Distinta, assim, do conceito de *cultura de escola*, uma cultura organizacional que varia de escola para escola.

⁵ Como, aliás, Paul Willis tão bem dá conta no seu clássico *Learning to Labour*.

função do contexto em que se insere. Uma cultura dominante num dado tecido social, pode tornar-se minoritária noutro espaço ou noutro tempo.

Este tipo de abordagem significa, pois, como mencionado, ter em consideração que as relações entre culturas são também relações de poder. Por outras palavras, não é socialmente inócuo o ter acesso à cultura socialmente dominante ou não. Como sabemos, o insucesso escolar esconde, amiúde, selecção social. Os assuntos educacionais envolvem questões de direitos humanos e sociais básicos. São também um assunto político, como Paulo Freire (1975) e tantos outros têm repetido à saciedade. A relação escola-família nunca poderia constituir uma excepção. Como adverte Nicholas Beattie (1985:239), “A participação parental em educação está muito longe de constituir um assunto puramente educacional.”

As relações entre a escola e os pais, entre a escola e as associações de pais ou entre as associações de pais e os pais podem induzir efeitos sociais e escolares conforme contribuem para aproximar os mundos da cultura escolar e da cultura local ou, pelo contrário, para manter as distâncias previamente existentes ou mesmo afastá-las ainda mais.

Deste ponto de vista, o papel de uma associação de pais, por exemplo, nunca é neutro. A dificuldade que tantas vezes existe na comunicação entre os encarregados de educação e os seus dirigentes associativos, quando não representantes nos órgãos da escola, releva tantas vezes desta distância social e cultural. As associações de pais, apesar da sua designação, não representam automaticamente o grupo dos pais (Silva, 2003, 2007). Na prática, tanto podem fazê-lo, como funcionar em curto-circuito com a direcção da escola; tanto podem representar um pequeno grupo ou sector de pais como contribuir para generalizar a participação. E as associações de pais, convém não esquecer, constituem *grosso modo* um ofício de classe média (cf., por exemplo, Beattie, 1985 e Silva, 2003).

A postura intercultural revela-se, assim, importante não apenas na relação entre professores e alunos, como normalmente é equacionada na

problemática da educação intercultural (pelo menos na formação de professores), mas também nas relações entre as várias instâncias da escola e as famílias, incluindo, assim, a própria postura, a este nível, desenvolvida pelas associações de pais e encarregados de educação. Gostaria, a este respeito, de acrescentar duas notas:

1 – Também no âmbito da relação escola-família não é indiferente uma maior aproximação às teses do multiculturalismo benigno (centrado na preocupação com os estilos de vida) ou às do multiculturalismo crítico (que acrescenta a preocupação com as oportunidades de vida) (Stoer, 2000).

A perspectiva crítica implica pensar as relações entre culturas como relações complexas que incluem factores históricos, políticos e económicos, entre outros. Lembremo-nos que o passado das relações entre diferentes grupos pode marcar profundamente a sua interacção no presente, sobretudo quando existe uma história, por vezes longa, de discriminação ou mesmo exploração (cf., por exemplo, Santos, 1997 ou Wieviorka, 2002).

2 – A problemática da educação multi/intercultural aparece historicamente associada aos grandes fluxos migratórios à escala planetária onde a divisão de recorte étnico e linguístico assume um papel preponderante. No entanto, num país como Portugal⁶, a diversidade cultural endógena sobrepõe-se claramente à diversidade exógena⁷. Por outras palavras, a relação escola-família em Portugal caracteriza-se por ser uma relação maioritariamente entre alunos, professores e pais lusos, ou seja, brancos, falantes do português (de Portugal) e de influência

⁶ Para alguns o país uni-étnico e uni-linguístico mais antigo da Europa, o que nunca impediu uma forte diversidade cultural.

⁷ Designo por *diversidade cultural endógena* a que tem origem no próprio país e um passado de séculos (população branca e falante do português, apesar das significativas clivagens ligadas à classe social, ao género ou à geografia – rural/urbano; norte/sul; continente/ilhas, etc.) e por *diversidade cultural exógena* a que resulta da imigração, remetendo para uma realidade mais recente e de recorte étnico e linguístico (Silva, 2003). Claro que as relações entre estes dois sub-grupos são dinâmicas.

católica, não obstante o fenómeno do aumento da diversidade exógena, cada vez mais visível e mesmo já pontualmente dominante nalgumas escolas públicas, sobretudo em bolsas suburbanas da Grande Lisboa e do Grande Porto.

Convém ter presente que a relação escola-família constitui uma relação atravessada pela clivagem sociológica centrada nas distinções de classe social, género e etnia (Lareau, 1989; Connell *et al.*, 1982; Vincent, 1996; Henry, 1996; Silva, 2003), mas onde, no caso português, a classe social acaba por ter um peso tão mais eficaz conquanto se revela mais invisível.

A relação entre escolas e famílias constitui sempre uma relação entre uma instituição socialmente dominante e os diferentes grupos e culturas locais, que apresentam diferentes capacidades de interagirem com aquela instituição. As estratégias usadas pela escola para se relacionar com as famílias não são, assim, neutras, quer do ponto de vista dos efeitos sociais (para os alunos e suas famílias), quer mesmo escolares (para os alunos).

5. Sobre o contributo da escola para a actividade parental numa perspectiva de cidadania⁸

Neste ponto gostaria de propor algumas ideias para se (re)pensar o *papel da escola* no seu relacionamento com as famílias e comunidades, partindo da ideia defendida no parágrafo anterior, a de que a sua actividade nunca é neutra – quer por acção, quer por omissão – nos efeitos sociais e escolares que pode induzir, em particular junto dos alunos e suas famílias.

⁸ Retomo aqui algumas ideias inicialmente exploradas em Silva (1996) e ampliadas em Silva (2003).

5.1. Política explícita face às famílias e liderança democrática

Sabemos que, sobretudo a partir da década de 80, se multiplicaram os estudos de cunho organizacional sobre as escolas. Nos países anglófonos assistiu-se a uma focagem na procura das características das *effective schools*, enquanto nos francófonos se registou uma maior preocupação com o chamado *efeito de escola* ou *de estabelecimento*. Destes estudos ressaltou um traço, entre vários outros: o da importância de as escolas terem uma política de abertura face às famílias, pois esta constitui uma das características das chamadas “escolas eficazes”.

A ideia que me parece importante salientar aqui é a da necessidade de uma *política de escola face às famílias*. Não nos podemos contentar com estratégias atomizadas de envolvimento familiar, por muitas e diversificadas que sejam. Há que integrá-las numa política assumida, coerente, explícita. E a necessidade desta explicitação revela-se pertinente, do meu ponto de vista, porque implícita há sempre alguma. E quando mencionamos uma política implícita neste contexto, geralmente isso significa uma política tradicional de manutenção de fronteiras – que são sempre sociais também –, ou seja, de “mundos aparte” (socorrendo-me da expressão-título de Sara Lightfoot).

Assim, o que me parece indispensável é que cada escola encontre os meios que considere mais adequados para definir uma política face às famílias que tenha em conta o *porquê*, o *quê* e o *como* de tal política. Isto significa a escola encontrar meios de envolver toda a sua comunidade “interna” numa reflexão que lhe permita tornar claro porque (não) quer estreitar as relações com as famílias e através de que estratégias.

Considero que a liderança da escola tem aqui um papel crucial, quer pelo seu poder de iniciativa e persuasão, quer de dissuasão⁹. Parece-me igualmente importante uma liderança democrática¹⁰, que se preocupe

⁹ Pode não bastar, pois, uma atitude voluntarista de um conjunto de docentes, por exemplo.

¹⁰ Democrática não quanto à sua legitimidade, mas ao estilo (por oposição a um estilo autoritário).

em envolver toda a comunidade escolar e não apenas em impor-lhe as suas ideias “iluminadas”.

As escolas têm ao seu dispor várias instâncias ligadas à sua estrutura formal onde podem debater e definir tal política – Assembleia de Escola, Conselho Executivo, Conselho Pedagógico, Conselho de Docentes, Conselho de Directores de Turma, etc. – e vários instrumentos legais de a exprimir: Projecto Educativo de Escola, Regulamento Interno, etc.

Sabendo que não há estratégias de envolvimento infalíveis – não há receitas únicas! – sabemos, porém, que algumas se têm revelado mais promissoras do que outras (Marques, 2001; Henderson, Mapp, Johnson e Davies, 2007), nomeadamente as que apontam para, por exemplo: uma maior informalização das relações (momentos de convívio, mesmo que inseridos em reuniões formais); uma descentração da escola (actividades conjuntas que ocorrem em lugares significativos da comunidade); actividades realizadas pelas próprias crianças/jovens (um espectáculo por si preparado, uma feira de livros por si criados a partir de papel por si reciclado, etc.); uma sala ou um centro de convívio para pais dentro da escola, etc.

O que gostaria de salientar é que estas actividades só farão sentido se integradas numa política de escola de abertura às famílias, não constituindo, assim, actividades minoritárias, atomizadas ou mesmo contra-corrente.

5.2. Papel de iniciativa da escola

A ideia não é impedir que uma associação de pais, um grupo informal de encarregados de educação ou mesmo uma organização comunitária possa assumir tal iniciativa. O propósito é, antes, chamar a atenção para o facto de que a escola, enquanto elemento estruturalmente mais forte da relação, tem maior facilidade em ser ela a romper com a inércia e assumir uma atitude pró-activa na relação. É que a escola,

enquanto a) representante (e simultaneamente veículo e instância legitimadora) da cultura socialmente dominante; b) representante local do Estado¹¹ (pelo menos no caso, largamente maioritário, das escolas públicas); e c) organização que historicamente se tem imposto às famílias¹², é aquela que tem capacidade para tentar estabelecer pontes com as culturas locais (muitas destas provavelmente assentando numa comunicação onde impera a oralidade, um código sócio-linguístico não dominante – por exemplo, o *código restrito* de que nos fala Bernstein).

Pela sua posição dominante, a escola pode também, por simples inação, prevenir tentativas de aproximação por parte de grupos de pais ou seus representantes. Pode também, subtilmente, contribuir para fazer ruir a tentação de criar tais tentativas.

Mesmo as associações de pais, por norma lideradas por elementos pertencentes à classe média, quando não mesmo por professores, mostram alguma dificuldade em se imporem quando a escola não as incentiva ou não as recebe de braços abertos. É sempre difícil romper com o *statu quo*.

5.3. Papel cívico das associações de pais

O conceito de escola tem vindo a mudar ao longo das últimas décadas. Passámos de uma escola-ilha, de uma escola-muro (cf. *The Wall*, dos Pink Floyd), aut centrada e desligada da comunidade, para um conceito de uma escola cada vez mais aberta e integrando elementos da própria comunidade, incluindo como membros de pleno direito em órgãos vários (Assembleia de Escola, Conselho Pedagógico, ...). Verifica-se, assim, uma deslocação de um conceito de escola *strictu sensu* – incluindo quase só docentes e discentes – para um conceito *latu sensu* que passa a englobar elementos diversos, desde logo os pais e encarregados de educação. Deste ponto de vista, as associações de pais

¹¹ Escola “serviço local do Estado”, chamou-lhe João Formosinho.

¹² Sabemos que a escolarização de massas emergiu, de algum modo, contra a educação familiar, considerada deficitária.

não podem mais, em rigor, ser consideradas como elementos estranhos à escola (onde, aliás, têm geralmente a sua sede).

Elas, no entanto, têm sido um dos elementos esquecidos em muitas análises académicas sobre a relação escola-família, dado um certo “escolacentrismo” de muitas delas (a que não será alheio o enquadramento institucional da maioria dos investigadores – pertencentes a instituições do ensino superior). Elas desempenham um papel crucial na relação escola-família e, neste sentido, há que estimular a sua criação e disseminação. Contudo, pelos possíveis e prováveis efeitos perversos que um estreitamento daquela relação pode, como vimos, acarretar, torna-se cada vez mais imperioso que os seus membros mais activos percebam o que está em jogo e, logo, que também elas podem constituir um meio de atenuar ou aprofundar as desigualdades sociais e escolares. Por outras palavras, devem entender que um dos seus principais papéis – de ordem cívica – é o de contribuírem para a generalização do envolvimento de todos os pais independentemente da sua condição de classe, etnia ou género. Se este papel não for compreendido, elas podem constituir-se em mecanismos de marginalização dos já marginalizados ou em vias de o serem. O papel das Associações de Pais é – no sentido lato do termo – educativo e não apenas corporativo ou em favor de meia dúzia de alunos e suas famílias.

Isto significa que escola e Associações de Pais devem trabalhar em conjunto para que a construção de uma ponte entre culturas não seja apenas mais uma manifestação retórica. O seu papel deve corresponder a uma forma de exercício da cidadania.

5.4. Escola intercultural e dispositivos organizacionais

Sabemos que o público escolar – nomeadamente nas escolas públicas – é cada vez mais heterogéneo, o que traz problemas acrescidos, por vezes novos, às escolas e professores. A problemática da educação intercultural – que vai integrando os programas de formação de professores – tem afirmado a necessidade de uma atitude intercultural por

parte dos vários actores sociais da escola. É certo que ela se tem centrado muito nos professores e que algumas propostas de reflexão interessantes têm aparecido (cf., por exemplo, os tipos ideais de professor monocultural e professor inter/multicultural avançados por Stephen Stoer – *in* Stoer e Cortesão, 1999). Creio, no entanto, que não se pode desligar a relação escola-família-comunidade da tarefa central da instituição escolar: a aprendizagem dos alunos (Lareau, 1989b; Canário, 1992; Silva, 2003). Como afirma Rui Canário, “Uma efectiva «abertura» da escola à comunidade define-se menos pela natureza e frequência das interacções entre a escola e os pais e a escola e as instituições locais, e mais pelo modo como trata os alunos” (Canário, 1992: 119).

Sendo assim, julgo que se podem colocar algumas questões: é possível a escola ter uma postura intercultural face às famílias e uma postura monocultural face aos alunos? É possível uma atitude democrática para com as famílias e, simultaneamente, autoritária para com as crianças? E vice-versa? Fará sentido uma escola com um discurso de abertura para com as famílias e suas comunidades e que, paralelamente, despreze ou trate mal os seus alunos? Que tipo de mensagem estaria esta escola a enviar aos seus alunos? Uma enquanto alunos e a oposta enquanto membros da família? Será possível pregar as virtudes da democracia através de práticas que a desmentem? Será possível desligar as escolas das suas comunidades e estas das características estruturais da própria sociedade? Será que as práticas de cidadania crítica não devem começar por ser incentivadas desde logo junto das crianças? Será que estas são tarefas exclusivas dos docentes?

Em conformidade com o exposto acima, julgo que a resposta a esta última questão só pode ser negativa. Por outras palavras: é importante desenvolver uma atitude intercultural nos professores, mas revela-se igualmente indispensável que seja a escola como um todo, a escola-organização, a pensar estratégias interculturais, sob pena de cairmos em estratégias puramente individuais e, quiçá, contraditórias. A política de escola revela-se indispensável enquanto elemento estruturador e

conferidor de coerência às diversas estratégias individuais e sectoriais dentro dela.

Uma atitude intercultural, contudo, não se pode limitar a reconhecer a diversidade cultural existente dentro da sala de aula ou da escola. Como salienta Stoer (1999), há que passar do reconhecimento (passivo) daquela diversidade ao conhecimento (activo) das culturas em presença. É esta passagem do mero *reconhecimento* ao *conhecimento* que permite a deslocação do *monocultural* para o *intercultural*.

Como? Autores vários têm-se debruçado sobre este aspecto: Paulo Freire (1975) propõe-nos o conceito de *acção cultural dialógica*; Boaventura de Sousa Santos (1997) o de *hermenêutica diatópica*; McCarthy (*in* Stoer e Cortesão, 1999) o de *abordagem não-sincrónica*.

Stephen Stoer, Luiza Cortesão e outros têm avançado com o conceito de *dispositivos pedagógicos* ou *dispositivos de diferenciação pedagógica* no que respeita à acção específica dos professores, entendendo por ele estratégias que os professores criam com vista a conhecerem as características da cultura ou culturas locais de modo a, posteriormente, promoverem a ponte entre esta(s) cultura(s) e o currículo oficial. São exemplos destes *dispositivos* jogos e brincadeiras (Cortesão *et al.*, 1995), narrativas contadas pelas crianças (Cortesão, 1994), diários e genealogias (Stoer e Araújo, 1992; Araújo e Stoer, 1993), entre outras. Trata-se de estratégias activas, criativas e mobilizadoras, que se diferenciam de meios e materiais estandardizados, como os materiais didácticos (Cortesão e Stoer, 2003).

A escola, contudo, não é constituída apenas por professores. Se estes podem ter um papel indubitavelmente relevante na construção da ponte entre culturas, esta construção deverá ser também promovida pela escola-organização, até para que se produzam efeitos sinérgicos. Pode não fazer sentido, por exemplo, diferentes professores desenvolverem individualmente esforços que visam o conhecimento da cultura local, quando a escola pode implementar estratégias que produzam esse mesmo efeito e cujo resultado pode ser posto ao dispor dos docentes.

As estratégias de produção de conhecimento sobre a cultura local implicam uma competência investigativa, o que constitui um dos traços caracterizadores do professor intercultural ou não-daltónico, de acordo com Stoer e Cortesão (1999). Se extrapolarmos esta competência para o nível da escola-organização estaremos a propor que cada escola possa desenvolver, por exemplo, um pequeno “centro de investigação”¹³ que lhe permita, entre outros aspectos, produzir conhecimento sobre a cultura local, incluindo a actualização anual sobre a mesma em função da flutuação da população. Passaremos, assim, de um *dispositivo pedagógico*, posto em prática por um docente ou conjunto de docentes, no âmbito de uma turma ou conjunto de turmas, para um *dispositivo organizacional*, pensado e posto em marcha por uma determinada escola para o conjunto da sua comunidade escolar, desde logo todos os docentes. Este dispositivo¹⁴ não terá sequer de ser composto obrigatória ou exclusivamente por docentes. Pode, por exemplo, incluir sociólogos, antropólogos ou outros cientistas sociais. O que nos remete para a ideia seguinte.

5.5. Diversificação do tipo de “técnicos” na escola

Quando falamos em escola vem-nos à memória um conjunto de professores e alunos num edifício com determinadas características, geralmente bem identificadas. Claro que a escola tem tido ainda outro leque de funcionários, nomeadamente os de apoio educativo e os administrativos. Mais recentemente os psicólogos escolares conseguiram também a aprovação de uma carreira própria.

Defendo há muito, porém, que as escolas deveriam ter capacidade de incorporar no seu leque de colaboradores outro tipo de agentes, sejam eles cientistas sociais (sociólogos, antropólogos ou outros), assistentes sociais, animadores ou educadores socioculturais, mediadores culturais ou outros. O tipo de agentes pode variar em função das características de

¹³ Chamemos-lhe assim na falta de outra designação. Que não se confunda com os centros “profissionais” de investigação.

¹⁴ E o “centro” é apenas um exemplo de um dispositivo organizacional.

cada escola e de cada contexto. Não têm de ser os mesmos. Porquê uma uniformidade de soluções perante a heterogeneidade das situações? Tenho alguma dificuldade, no entanto, em entender como as escolas têm funcionado sem alguns destes agentes. A relação entre as escolas, as famílias e as comunidades poderia ser substancialmente melhorada se as escolas incorporassem alguns destes tipos de técnicos em vez de se esperar que sejam os docentes a ver tendencialmente multiplicados *ad infinitum* os seus papéis. Aliás, sabemos que esta multiplicidade de papéis constitui uma das causas – embora não a única; estamos, como de costume, perante um compósito de factores – do crescente mal-estar docente.

Gostaria ainda de sublinhar, a respeito das ideias acabadas de exprimir, que a existência de outro tipo de agentes na escola não significa que tenham de ser sujeitos possuidores de um diploma de ensino superior ou mesmo de um diploma escolar. No caso, por exemplo, de um mediador cultural poderá ser alguém da própria comunidade – seja pai de aluno da escola ou não – que não tenha qualquer habilitação académica, mas que, por razões diversas, seja tido como possuidor de um perfil adequado àquelas funções.

Convém estarmos conscientes que o melhor tipo de mediador entre a escola, a família e a comunidade poderá não ser um professor ou um familiar. De novo, estamos perante algo que não pode ser definido *a priori*, mas sim encontrado caso a caso.

Como comecei por afirmar, a relação entre escolas, famílias e comunidades é complexa e multifacetada¹⁵.

¹⁵ Já no final da minha comunicação oral chamei a atenção para a necessidade da preocupação com a formação de pais e professores, mas também de inspectores e administradores escolares e ainda dos próprios formadores. Este constitui também um assunto complexo e multifacetado, pelo que não cabe já nestas linhas. Fica o alerta e o desafio para quem o queira abordar.

Bibliografia

Afonso, Natércio (1994) *A Reforma da Administração Escolar – A Abordagem Política em Análise Organizacional*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

Almeida, Ana Nunes e Vieira, Maria Manuel (2006) *A Escola em Portugal*, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Araújo, Helena e Stoer, Stephen (1993) *Genealogias nas Escolas: A Capacidade de nos Surpreender*, Porto: Edições Afrontamento.

Beattie, Nicholas (1985) *Professional Parents – Parent Participation in Four Western European Countries*, Filadélfia: The Falmer Press.

Benavente, Ana; Costa, António Firmino; Machado, Fernando Luís e Neves, Manuela Castro (1987) *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa: Edições Rolim/Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

Canário, Rui (1992) “O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local” in R. Canário (Org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, Lisboa: Educa.

Canário, Rui; Rolo, Clara e Alves, Mariana (1997) *A Parceria Professores/Pais na Construção de Uma Escola do 1.º Ciclo*, Lisboa: Ministério da Educação.

Carvalho, Maria Eulina P. (2001) *Rethinking Family-School Relations: A Critique of Parental Involvement in Schooling*, Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Casa-Nova, Maria José (2002) *Etnicidade, Género e Escolaridade*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Castro, Engrácia (1995) *O Director de Turma nas Escolas Portuguesas – O Desafio de Uma Multiplicidade de Papéis*, Porto: Porto Editora.

Connell, Robert W., Ashenden, D.J., Kessler, S. e Dowsett, G.W. (1982) *Making The Difference – Schools, Families and Social Division*, Sidney: George Allen & Unwin.

Cortesão, Luiza (1994) “Quotidianos Marginais «Desvendados» pelas Crianças”, *Educação, Sociedade e Culturas*, 1, 63-87.

Cortesão, Luiza *et al.* (1995) *E Agora Tu Dizas Que... – Jogos e Brincadeiras como Dispositivos Pedagógicos*, Porto: Edições Afrontamento.

Cortesão, Luiza e Stoer, Stephen (2003) “A Interface de Educação Intercultural e a Gestão de Diversidade Cultural na Sala de Aula” in Regina Leite Garcia e Antonio Flavio Barbosa Moreira (Orgs.) *Currículo na Contemporaneidade – Incertezas e Desafios*, São Paulo: Cortez Editora.

Dale, Roger (1994) *Locating the Family and Education in the Year of the Family*, Texto Policopiado.

David, Miriam (1993) *Parents, Gender and Education Reform*, Cambridge: Polity Press.

Davies, Don – Ed. (1981) *Communities and Their Schools*, Nova Iorque: McGraw-Hill.

Davies, Don – Dir. (1989) *As Escolas e as Famílias em Portugal – Realidade e Perspectivas*, Lisboa: Livros Horizonte.

Davies, Don; Marques, Ramiro e Silva, Pedro (1993) *Os Professores e as Famílias – A Colaboração Possível*, Lisboa: Livros Horizonte.

Diogo, Ana Matias (2008) *Investimento das Famílias na Escola – Dinâmicas Familiares e Contexto Escolar Local*, Lisboa: Celta Editora.

Diogo, Ana Matias (1998) *Famílias e Escolaridade – Representações Parentais da Escolarização, Classe Social e Dinâmica Familiar*, Lisboa: Edições Colibri.

Diogo, José M. L. (1998) *Parceria Escola-Família – A Caminho de uma Educação Participada*, Porto: Porto Editora.

Dubet, François – Dir. (1997) *École, Familles: Le Malentendu*, Paris: Les Éditions Textuel.

Fontaine, Anne Marie – Coord. (2000) *Parceria Família-Escola e Desenvolvimento da Criança*, Porto: Edições ASA.

Freire, Paulo (1975) *Pedagogia do Oprimido*, Porto: Edições Afrontamento, 2.^a edição.

Henderson, Anne e Berla, Nancy – Eds. (1994) *A New Generation of Evidence: The Family Is Critical To Student Achievement*, National Committee for Citizens in Education.

Henderson, Anne; Mapp, Karen; Johnson, Vivian e Davies, Don (2007) *Beyond The Bake Sale*, Nova Iorque: The New Press.

Henry, Mary (1996) *Parent-School Collaboration – Feminist Organizational Structures and School Leadership*, Albany: State University of New York Press.

Iturra, Raul (1990) *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra*, Lisboa: Escher.

Jonathan, Ruth (1993) “Parental Rights in Schooling” in P. Munn (Ed.) *Parents and Schools – Customers, Managers or Partners?*, Londres: Routledge.

Kellerhalls, Jean e Montandon, Cléopâtre (1991) *Les Stratégies Éducatives des Familles – Milieu Social, Dynamique Familiale et Éducation des Pré-Adolescents*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Lareau, Annette (1989a) *Home Advantage*, Filadélfia: The Falmer Press.

Lareau, Annette (1989b) “Family-School Relationships: A View from the Classroom”, *Educational Policy*, 3, 1989: 245-259.

Lightfoot, Sara (1978) *Worlds Apart*, Nova Iorque: Basic Books.

Lima, Jorge Ávila – Org. (2002) *Pais e Professores, Um Desafio à Cooperação*, Porto: Edições ASA.

Marques, Ramiro (1988) *A Escola e os Pais: Como Colaborar?*, Lisboa: Texto Editora.

Marques, Ramiro (1997) *Professores, Famílias e Projecto Educativo*, Porto: Edições ASA.

Marques, Ramiro (2001) *Educar com os Pais*, Lisboa: Editorial Presença.

Montandon, Cléopâtre e Perrenoud, Philippe (2001) *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível?*, Oeiras: Celta Editora [1987].

Nogueira, Maria Alice; Romanelli, Geraldo; Zago, Nadir – Orgs. (2000) *Família e Escola – Trajetórias de Escolarização em Camadas Médias e Populares*, Petrópolis: Editora Vozes.

Sá, Virgínio (2004) *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa – Uma Abordagem Sociológica e Organizacional*, Braga: Universidade do Minho.

Santos, Boaventura de Sousa (1997) “Por Uma Conceção Multicultural de Direitos Humanos”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 1-32.

Seabra, Teresa (1999) *Educação nas Famílias – Etnicidade e Classes Sociais*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

Silva, Pedro (1996) “Escola-Família, Uma Relação entre Culturas” in L. Barbeiro e R. Vieira (Orgs.) *A Criança, a Família e a Escola: Vamos Brincar? Vamos Aprender?*, Leiria: Escola Superior de Educação, 21-30.

Silva, Pedro (2003) *Escola-Família, Uma Relação Armadilhada – Interculturalidade e Relações de Poder*, Porto: Edições Afrontamento.

Silva, Pedro (2007) “Associações de Pais, Interculturalidade e Clivagem Sociológica: Algumas Questões”, *Revista Eletrônica de Educação*, N.º 1 (http://www.reveduc.ufscar.br/index.php?option=com_content&task=view&id=42&Itemid=43)

Silva, Pedro – Org. (2007) *Escolas, Famílias e Lares, Um Caleidoscópio de Olhares*, Porto: Profedições.

Silva, Tomaz Tadeu (1995) “Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo Numa Paisagem Pós-Moderna”, *Educação, Sociedade e Culturas*, 3, 125-142.

Stoer, Stephen (2000) “Educação e o Combate ao Pluralismo Cultural Benigno” in J. C. Azevedo; P. Gentili; A. Krug e C. Simon (Orgs.), *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*, Porto Alegre:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Prefeitura de Porto Alegre, 205-214.

Stoer, Stephen e Araújo, Helena (1992) *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)periferia Europeia*, Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, Stephen e Cortesão, Luiza (1999) *Levantando A Pedra – Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas Numa Época de Transnacionalização*, Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, Stephen e Magalhães, António (2005) *A Diferença Somos Nós – A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*, Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, Stephen e Silva, Pedro – Orgs. (2005) *Escola-Família, Uma Relação em Processo de Reconfiguração*, Porto: Porto Editora.

Toomey, Derek (1989) “How Home-School Relations Policies Can Increase Educational Inequality: A Three Year Follow-up”, *Australian Journal of Education*, Vol. 33, N.º 3, 284-298.

Vieira, Ricardo (1992) *Entre a Escola e o Lar – O Curriculum e os Saberes da Infância*, Lisboa: Escher.

Vieira da Fonseca, Maria Manuel (2003) *Educar Herdeiros – Práticas Educativas da Classe Dominante Lisboaeta nas Últimas Décadas*, Lisboa: F. C. Gulbenkian/F.C.T – Ministério da Ciência e do Ensino Superior.

Villas-Boas, Maria Adelina (2001) *Escola e Família – Uma Relação Produtiva de Aprendizagem em Sociedades Multiculturais*, Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Vincent, Carol (1996) *Parents and Teachers – Power and Participation*, Londres: Falmer Press.

Vincent, Carol (2000) *Including Parents? – Education, Citizenship and Parental Agency*, Buckingham: Open University Press.

Wieviorka, Michel (2002) *A Diferença*, Lisboa: Fenda Edições.

Willis, Paul (1988) *Learning To Labour*, Aldershot: Gower [1977].

Zenhas, Armanda (2006) *O Papel do Director de Turma na Colaboração Escola-Família*, Porto: Porto Editora.