

Relação Escola-Família*

A secção de diálogos sobre o vivido é desta vez dedicada à relação Escola-Família. Trata-se de uma problemática cada vez mais discutida, um pouco por toda a parte, e em Portugal agora não só numa conjuntura de Reforma Educativa, mas também numa altura em que parece interiorizada a necessidade de diálogo e comunicação entre todos os parceiros e actores sociais implicados no sistema educativo com vista a optimizar o sucesso educativo.

A primeira parte consta de registos de diálogos entre professores, entre professores e investigador, entre professores e pais, entre professores e membros de Associações de Pais, assim como entre os membros de uma mesma Associação de Pais (AP). Estes registos reportam-se a temas e problemas próprios da relação escola/família, recolhidos com observação participante em quatro escolas públicas do concelho de Leiria: três do 1º ciclo do ensino básico, outra do 2º e 3º ciclos, anteriormente designada de C+S. Nesta última, os diálogos dizem sempre respeito a duas turmas que foram estudadas em dois anos lectivos consecutivos. Reporta-se assim a uma turma no 5º e 6º anos e a uma outra no 7º e 8º anos. As verdadeiras denominações foram aqui substituídas por pseudónimos. Falaremos assim das escolas do 1º ciclo da Cercadoria, da Amora e do Areiro, bem como da C+S de Pinhais do Rei. Da mesma forma, os autores das vozes aqui narradas, professores e pais, bem como dos alunos focados, são designados de outra forma, com a intenção de evitar quebrar a confidencialidade com que os dados foram recolhidos.

Cabe aqui no entanto, ainda que anonimamente, um espaço para agradecer a todos os professores e pais que nos deixaram viver os seus mundos, enquanto investigadores interessados em ver, ouvir, compreender e interpretar a complexa dinâmica que é efectivamente a relação escola-família.

A segunda parte deste texto consta de três comentários que se tecem em relação aos dados empíricos a seguir apresentados.

* Os dados empíricos foram recolhidos por Pedro Silva (ESE de Leiria) e Ricardo Vieira (ESE de Leiria). Os comentários são de Cristina Rocha (Fac. Psic. e Ciências da Educação da Universidade do Porto), de Pedro Silva e Ricardo Vieira (ESE de Leiria).

1ª PARTE
REGISTOS ETNOGRÁFICOS

Escola do 1º Ciclo da Cercadoria – Leiria

Caracterização: Escola pública do 1º Ciclo do Ensino Básico. Situada nos arredores de Leiria, trata-se de uma escola cuja população pertence, na sua grande maioria, aos chamados meios populares. Há, contudo, alguns pais e mães com habilitações académicas superiores ou com frequência da universidade. Nesta escola não há tradição de relação formal com os pais. Em 1991-92 a então Directora promove, através de contactos informais, a constituição de uma associação de pais (AP). Nesta pontificam as mães professoras do ensino secundário. A AP autonomiza-se rapidamente do corpo docente e promove actividades várias para as crianças e os pais, quase sempre em conjunto com as professoras. De algumas das reuniões que resultaram destas actividades, apresentamos os primeiros diálogos (1º ao 5º). As relações correm bem até que, no final de 1993/94, um castigo infligido a um aluno gera uma situação de tensão entre os dois grupos. O aluno em causa era dos mais velhos e mais pobres da escola. Passava muitas vezes o dia sem comer e era conhecido pelo seu feitiço difícil, por vezes agressivo. Por duas vezes quase consecutivas «portou-se mal». Acontece que a professora, em ambos os casos, estava temporariamente ausente. A Directora, que aceitara ficar «de olho» na turma da colega, para além da sua própria, ao chamar a atenção do aluno recebe respostas menos correctas. Na semana seguinte era a visita de estudo a Lisboa, com ida ao jardim zoológico. As professoras decidem que o Joaquim António (JA) não iria com elas, mesmo sabendo que se tratava de uma oportunidade única para ele de ir a Lisboa. A AP apercebe-se da situação quando vê os miúdos, felizes, entrarem para a camioneta e o JA ficar em terra a ver a irmã mais nova e os colegas de toda a escola abalarem. A AP resolve tomar conta do miúdo nesse dia e analisar a situação. Acaba por decidir, dias mais tarde, enviar uma carta às professoras, sem dar conhecimento aos pais ou às autoridades educativas. Basicamente, a carta manifestava a discordância com o castigo infligido ao JA e apelava para as professoras repensarem eventuais situações destas no futuro. Criou-se então

alguma situação de expectativa sobre qual a reacção do corpo docente. Semanas mais tarde a AP recebe uma carta-resposta em que as professoras manifestavam o seu vivo repúdio pela carta da AP, pois entendiam-na como uma intromissão nas suas competências profissionais. A AP solicita então uma reunião para se esclarecerem os mal-entendidos. É todo este processo de tensão, eventual conflito, que se dá conta nos diálogos seguintes (do 6º ao 12º).

1º Diálogo

Contexto: assembleia de escola de 2/12/92, 20 horas e 30 minutos. A Professora Elsa, directora da escola, dá informações primeiro acerca da avaliação, depois sobre a festa de Natal que em breve se realizava e depois alerta os pais para o problema da televisão:

Profª Elsa – *Os miúdos vêm com sono para as aulas; estão cada vez mais violentos; vêem todos os filmes. Sei que há alunos que continuam a ver a televisão no quarto; baixam o som e continuam a ver sem os pais o saberem.*

Mesmo no 1º ano, só brincam aos pontapés, são muito violentos. Conhecem as telenovelas todas. Um aluno queria até dar um beijo na boca a uma miúda que se fartou de chorar.

Profª Laura – *Eles brincam aos pontapés, com pedras, etc.. São muito violentos... mas quando eu chego ficam logo quietinhos, têm-me muito respeito. O pior é depois...*

Uma mãe – *A minha filha só vê a telenovela. De seguida vai logo para a cama.*

Profª Amélia – *Os pais têm que estar atentos. Eu também tenho filhos.... Temos que ter muita atenção à violência das crianças.*

Profª Luísa – *A aula de música está a cativar os alunos e a fazê-los concentrar-se mais. Estão um pouco menos violentos.*

A directora da escola apresenta de seguida um projecto que a escola tem sobre a relação Escola-Família e lamenta haver poucas presenças ao nível de pais:

Profª Carolina – *É pena que estejam tão poucos pais. Bem sei, é a telenovela,...*

2º Diálogo

Contexto: reunião geral 1/10/93. A nova directora da escola, a Profª Fátima,

recentemente chegada à escola, inicia a reunião. Estão presentes 38 pais. Apresenta o plano de actividades para o ano em curso e entretanto dirige-se explicitamente aos pais presentes:

Profª Fátima (directora) – *Venham à escola quando precisarem. A escola não é nossa; é de todos nós. Apareçam e tragam os que por norma não vêm; aqueles que desligam da escola. A escola cada vez mais é de todos.*

E continua a descrição do plano de actividades.

Profª Fátima – *Vamos ter iniciação a uma língua estrangeira. Como parece que acontece desde há dois anos, não há nenhuma proposta gratuita. A Alliance Française escreveu e oferece-se para fora do período lectivo, mas é a pagar... Quanto ao professor que vinha cá o ano passado dar a música, que tinha o projecto da Delegação Regional de Educação do Centro, foi colocado longe... Mas o canto vai continuar.*

Entretanto, abre a intervenção aos pais.

Um Pai – *Concordo com tudo à excepção do Francês. O Francês não tem utilidade nenhuma... O meu filho foi para o ciclo, tinha tido Francês e depois teve que ir para o Inglês. Não lhe valeu de nada o Francês. É pena que não haja uma proposta idêntica do Instituto Britânico.*

Uma Mãe – *Eu também acho que não se pode forçar que a escola constitua uma única turma de Francês.*

3º Diálogo

Contexto: Reunião de professores e associação de pais para discussão do projecto de relação Escola/Família e sua apresentação num seminário na Escola Superior de Educação de Setúbal – dia 18/03/94

Carla (Presidente da Assembleia Geral da AP e Profª do Ensino Secundário) – *O projecto tem sido mais eficaz e produtivo para as crianças do que propriamente para os pais. A ideia de escola está a mudar para os miúdos. Nas redacções, desenhos, etc., eles identificam a escola com os tempos livres, com as festas que se têm realizado, com as saídas de campo, etc.*

4º Diálogo

Contexto: Assembleia Geral da Associação de Pais. 22/04/94, 21 horas. Presentes apenas 8 pais para além dos próprios elementos da mesa. São ao

todo 13, dum total de 70 associados. A ideia fundamental era discutir e tomar posição sobre os tempos livres da escola, seu objectivo e metodologia, questão que tem sido controversa face às diferentes interpretações por parte dos professores.

Poucos pais em relação às reuniões anteriores. Por um lado, a convocatória terá ido um pouco tardiamente – cerca de dois dias apenas de antecedência. Por outro lado, alguns miúdos parece não terem entregue a convocatória em casa.

Os pais presentes manifestaram-se incomodados pelo facto dos outros não terem vindo:

1ª Mãe – *Eu acho que as crianças entregam os papéis. Os pais é que não estão preocupados e interessados em participar.*

1º Pai – *É mandar os papéis com mais antecedência e pedir para os papéis virem assinados.*

Ilda (Vice Presidente da AP e animadora dos Tempos Livres) – *Eu vejo sempre as mesmas pessoas nas reuniões. Há três anos que aqui venho e acho que a vossa maneira de comunicar está muito bem.*

Hélia (Presidente da direcção da AP e Profª do Ensino Secundário) – *Então e como chegar aos pais?*

1ª Mãe – *Já está no espírito delas. Como inculcar-lhes responsabilidades? Eles não são responsáveis; não aderem...*

4ª Mãe – *Os pais não aderem às reuniões pois pura e simplesmente despejam os filhos na escola. Era bom fazer-se uma circular a lamentar – chicotada psicológica – e a sensibilizar para as próximas. Quando é para uma festa, para comer, vêm todos.*

1º Pai – *As pessoas vêm às festas porque dá menos trabalho. Devia-se fazer o contacto pessoalmente.*

Hélia – *Talvez pudéssemos contactar os pais juntamente com os filhos... embora a minha experiência me diga que os pais são pouco abertos a receber em casa os outros pais. Mas talvez com a continuidade as coisas mudem. Ou então levar um questionário e entregá-lo pessoalmente aos pais para preencherem. Talvez pudéssemos pensar também numa pequena festa e aproveitando as pessoas, fazíamos uma pequena reunião...*

Bem, e problemas com as crianças, há? Sei que há para aí umas lêndeas e piolhos...

5ª Mãe – *Na minha filha não!*

Ilda – *Eu gostava era que se visse o problema das casas de banho que nem sempre estão limpas. As miúdas evitam lá ir.*

4ª Mãe – *Talvez fosse bom pedir aos pais para virem pintar as casas de banho. Talvez assim se interessem pela escola.*

Houve entretanto uma longa conversa sobre esta questão da limpeza das casas de banho e sobre a empregada auxiliar que se deveria preocupar mais com elas. Entretanto houve um pai que se ofereceu para as vir pintar. Passou-se depois à discussão da utilidade dos Tempos Livres da escola e designadamente se deveriam ou não servir para fazer os trabalhos de casa.

1ª Mãe – *Não há problema dos trabalhos não irem feitos para casa. Eu chego a casa e vou ver os deveres e também o ajuda. Espero é pelo apoio e pela segurança e pela companhia da criança junto das outras.*

Ilda – *As crianças deveriam ter por exemplo uma hora para fazer os trabalhos e depois podiam ter outras actividades.*

Hélia – *Mas os pais não estão hoje cá todos! O que é que se resolve?*

1º Pai – *Mas quem não está cá, não está porque não quer. Nós é que temos uma palavra a dizer; senão vimos aqui e não resolvemos nada.*

4ª Mãe (mãe adoptiva) – *Eu já ouvi uma coisas na paragem da carreira. Umhas mães disseram que eles andam nos tempos livres mas chegam a casa com os trabalhos por fazer. Só lá andam a brincar.*

Ilda – *Agora nos Tempos Livres, a Prof^a Elsa está a fazer como a Prof^a Fátima. Diz-me para não corrigir os trabalhos de casa para depois ela ver quem consegue sozinho progredir; e em função disso ela puxa depois mais por uns ou por outros no dia seguinte.*

Carla (Presidente da Assembleia Geral da AP e Prof^a do Ensino Secundário) – *As professoras são capazes de ter razão. Precisam de saber qual o grau de dificuldade de cada um. Se os trabalhos de casa vão sempre certos então não vêem as dificuldades de cada um. As professoras querem transmitir aos pais que o facto de eles não levarem todos os trabalhos feitos para casa não faz mal; é porque numa hora dos Tempos Livres não tiveram tempo. E o resto do tempo dos Tempos Livres deve ser preenchido por outras coisas.*

1ª Mãe – *Eu acho que os pais também se devem interessar pela vida escolar dos filhos. Não podem querer que eles levem tudo já feito e perfeito para casa. Se*

o meu filho hoje sabe ler alguma coisa deve-o a mim. Eu passei horas a ajudá-lo a juntar as letras. Senão ele nunca mais ia lá.

Hélia – *Isso aconteceu-me a mim. Também tive que ajudar a minha filha no ano passado. E vi que ela ganhou mais confiança em si própria porque assim chegava à escola, tal como os colegas, mais confiante na resolução das coisas.*

É já meia noite. Fala-se ainda dos Tempos Livres de Verão e dos ateliers aí a desenvolver. A presidente da direcção da A.P. fala dos campos de férias de 10 dias para as crianças que habitualmente não têm férias. Vários pais parecem sonolentos. É sexta feira, o fim de mais uma semana de trabalho.

5º Diálogo

Contexto: Reunião convocada pela AP para pais e professores – 06/05/94. O objectivo fundamental é a sensibilização para a criança diferente.

De fora da comunidade educativa desta escola estão uma mãe e um filho portador da doença de Charcot Merlier – o Joaquim, hoje já adulto e com 23 anos – para testemunharem sobre o sentimento de se ser diferente. O Joaquim começou a perder a força muscular aos 7 anos. Conseguiu depois fazer o 9º ano, um curso de contabilidade, outro de computadores e hoje está empregado num escritório e conduz o seu automóvel diariamente.

A pertinência desta acção de formação prendia-se com o facto de haver na escola uma turma duma CERC, que se juntava às outras crianças em vários momentos curriculares e em actividades não curriculares. Pretendia-se que os pais e os próprios alunos entendessem inclusivamente os benefícios que poderiam ser colhidos de parte a parte nessa interacção. Convém dizer que mesmo alguns pais da AP não eram a favor da integração das crianças da CERC na escola «normal».

A professora Elsa não esteve presente por estar de atestado médico. A professora Carminda ficara em casa, pois «não lhe dava jeito voltar à noite à escola», segundo a própria directora.

Presentes estão apenas meia dúzia de pais. A convocatória foi distribuída porta a porta pela AP. Mas o assunto era complexo: a criança diferente, a criança deficiente. A convocatória havia sido escrita pela presidente da direcção da AP, uma professora com alguma experiência já neste domínio. Já trabalhara em apoio pedagógico.

Constata-se a ausência dos pais que tinham estado presentes na reunião

anterior e que haviam manifestado desagrado por serem sempre os mesmos a participar. Agora eram outros que estavam presentes.

Chegaram mais alguns pais. A presidente da A.P. chegou com a tal senhora conjuntamente com o filho Joaquim e que, pelo que viemos a saber, tinha também tido outra filha com a mesma doença.

A Professora Fátima, directora da escola, tomou a palavra e introduziu a problemática justamente com a explicação desse projecto ligado à CERCÍ, começado no início desse ano lectivo. Falou depois uma assistente social e depois a professora que tem estado à frente dessa turma de crianças diferentes. Depois foi a vez da Tânia, a professora que está mais próxima da sala das crianças da CERCÍ e que os recebe em várias actividades do quotidiano escolar. Falou da facilidade com que essas cinco crianças se relacionavam com os restantes da sua sala de aulas e da altura em que se tinham que formar pares para a actividade da dança:

Profª Tânia – [...] *Escolhem-se os pares pela altura. Ao princípio houve relutância porque os meus alunos não queriam juntar-se aos outros. Dei-lhes uma palavrinha à parte e a coisa não voltou a acontecer. Estão perfeitamente integrados. Não há obstáculos de integração entre eles.*

Profª Luísa – *Ao princípio era preciso insistir na CERCÍ para as crianças entrarem na carrinha e virem para a escola da Cercadoria. Hoje querem vir, estão desertos para vir. Mesmo na piscina, já vão com os alunos da sala da Tânia e não só com os colegas da CERCÍ.*

Psicóloga – *O acompanhamento psicológico passa muito pelo apoio, ajuda, etc. dos colegas; não é o psicólogo.... A auto-imagem é muito importante. É preciso tratar as crianças como normais. As expectativas positivas têm muita importância para as pessoas [...]. Os adultos às vezes são os culpados quando falam de coitadinho para a criança diferente – coitadinha, não é capaz. Há que ser exigente para que ela seja capaz de aprender.*

Mãe – *A minha filha adora esta escola. Sempre que vê uma colega na rua, no café, etc., tem que os ir cumprimentar. Eu até acho que ela é muito chata. Os outros querem ir-se embora e ela nunca mais os deixa. Só fala nesta escola. E quando é para ir para a piscina, já não quer ir com os colegas da CERCÍ; só com os da Cercadoria.*

Olinda (membro da AP e Profª do Ensino Secundário) – *O meu filho dantes*

falava da vivacidade dos outros. Ou pelo menos que nunca paravam quietos. O facto de ele hoje não falar nada é sinal de que a integração está feita.

Mãe do Joaquim – *No primeiro ano de escola do Joaquim a professora batia-lhe. Eu cheguei-lhe a dizer que preferia que ela não ensinasse nada mas que não lhe batesse. Já a professora da segunda classe levou-o até à 4ª classe e foi professora e mãe. O Joaquim sentava-se ao colo da professora. Mas também há professoras que não estão preparadas para educar.*

Profª Fátima – *Eu acho que o problema da não abertura à integração da criança diferente não é só dos professores que não têm preparação. É também dos próprios adultos, pouco esclarecidos e no fundo mal educados, portanto. O fardo é dos pais que têm essas crianças. Toda a criança precisa que lhes falemos: hoje estás bonito, etc. E isto não só à criança diferente. Também aos outros que às vezes nos dizem -gosto tanto de ti- é preciso retribuir-lhes.*

Joaquim – *Tive sorte em arranjar emprego porque os outros às vezes não estão preparados para nos receber. Hoje o meu estímulo é para fazer igual ou melhor, mas ao meu ritmo. Tenho sempre outras metas para atingir. Essa é a minha força. É pena que o Estado não ajude. [...] Às vezes a burocracia é demasiada. Para comprar o carro com desconto, tive que esperar dois meses porque me exigiram um certificado de deficiência.*

6º Diálogo

Contexto: encontro de um investigador com a Directora e a professora do J.A, na escola. As professoras comentam ainda a carta da AP. 18/05/1994.

Profª Fátima (Directora) – *Agora vai entrar tudo nas formalidades legais. Serão convocadas [as mães da AP] por escrito, com 5 dias de antecedência; só uma poderá ir ao Conselho Escolar; vou-lhes retirar a chave da escola e passam a ter que me pedir autorização para reunirem na escola e a ter de vir buscar e entregar a chave no próprio dia.*

Profª Elsa – *O papel da AP é colaborar com os professores, servir de ponte entre pais e professores, não de atirar uns contra os outros. O papel de uma AP é pôr de bem os pais com os professores, não o de arranjar problemas.*

Profª Fátima (Directora) – *Se a carta delas for parar às autoridades, vão-nos comer.*

Profª Elsa – *Lá fora está tudo contra os professores.*

7º Diálogo

Contexto: reunião da Associação de Pais (AP) em casa de uma das mães para preparar um café-concerto a realizar proximamente em conjunto com as professoras – 26/05/94, 22h. Nesta altura já foi entregue pela AP a carta às professoras discordando do castigo imposto ao JA. Espera-se, com alguma expectativa, pela resposta das professoras, assunto que merece vários comentários.

Hélia – (Presidente da AP e Profª do Ensino Secundário) – *Os pais do J.A. não têm capacidade para enfrentarem as professoras. O modo como os professores falam com os pais não é o mesmo para todos os pais.*

Etelvina (membro da AP) – *As comissões de pais não são bem aceites pelos professores. Não são feitas para fazer festas, mas para resolver os problemas dos miúdos. As professoras estão habituadas a comissões de pais para fazer festas.*

8º Diálogo

Contexto: a reunião anterior. Comenta-se o facto de uma professora, após a entrega da carta da AP ao corpo docente, ter começado a impedir os alunos de irem ao intervalo e de lhes passar para casa frases para copiarem 50 vezes.

Carla (Presidente da Mesa da AG e Profª do Ensino Secundário) – *Tudo isto é uma estupidez, mas os actos ficam com quem os pratica. Por mim estou apostada em mostrar que tudo volta ao normal.*

Etelvina – *Eu também.*

Carla – *Vou dizer à minha filha para não fazer aquele tipo de dever e a professora que a chame se quiser. Pedagogicamente isto é incorrecto.*

Susana (membro da AP) – *Eu vou fazer o mesmo.*

9º Diálogo

Contexto: reunião anterior.

Hélia – *Está na altura de os miúdos do 4º ano tratarem do Bilhete de Identidade e este ano a escola não se mexeu para a vinda do Registo Civil à escola. Sugiro que para o próximo ano se peça às professoras para tratarem do assunto atempadamente.*

Etelvina – *Fico passada com esta atitude das professoras. É só para não terem trabalho.*

10º Diálogo

Contexto: reunião da AP, na escola – 09/06/94, 22h. Assunto a tratar: análise da carta-resposta das professoras à AP. A carta discorda da da AP e está redigida em termos duros.

Etelvina – *A resposta [das professoras] é malcriada e mentirosa. A Associação [de Pais] pode dizer que tomou conta do miúdo porque a escola o abandonou. As APs estorvam um bocado, daí as professoras não quererem APs.*

Carla – *Elas querem uma Associação para colaborar na organização de festas. O resto consideram do foro pedagógico. Nós temos liberdade de fazer uma carta destas, é um assunto relativo a miúdos e pais. Quando as professoras não aceitam a carta [da AP] não tem sentido tudo o que se tem feito [em conjunto]. A gente não quer arranjar complicações, mas é preciso que elas saibam que a gente pode arranjar complicações.*

Etelvina – *Elas estão a dizer que elas é que mandam e mais ninguém, mas a AP se quiser também manda. Elas não deviam ter esta arrogância porque também erraram. Elas têm que ouvir que erraram, pois não podiam deixar um miúdo e uma turma sózinbos.*

Seja como for, não estamos aqui para fazer guerra.

Carla – *O meu marido está a ficar furo com o que se está a passar. Se ele resolve ir às assembleias gerais vai haver problema.*

Hélia – *Com o meu está-se a passar o mesmo.*

Ilda (vice-pres. da AP) – *Com o meu também.*

Hélia – *Se for preciso convoca-se uma reunião com os pais todos e acaba-se com a AP.*

Etelvina – *Isso é o que elas queriam.*

Ilda – *Pois eu acho que não, que elas não querem que a AP acabe.*

11º Diálogo

Contexto: reunião da AP em casa de um dos seus membros para analisarem a resposta das professoras. 16/06/1994. 22h30. 5 Mães e o investigador.

Olinda (Prof^ª Ens. Sec.) – *O que está em causa é saber qual o papel da AP. Afinal o que elas querem de nós é apenas uma ajudinha para as festas.*

Etelvina – *Não é a professora que nos deve dizer qual o nosso papel, mas somos nós que dizemos. A AP deve colaborar com as professoras, mas não só*

naquilo que elas querem. Não me interessa desculpas, mas quero que elas percebam que a AP pode fazer alguma coisa se os miúdos forem prejudicados. Ninguém gosta de ter uma AP atrás. A professora primária está habituada a mandar, até porque é ela que ensina a ler. Não é por acaso que há tão poucas APs no ensino primário.

Hélia – *Também não nos podemos esquecer que no primário os meninos são mais pequenos. O que é que esperamos da reunião com as professoras? Esta é a questão.*

Olinda – *O que vamos responder às professoras? Acho que estamos a entrar no jogo delas, que é uma disputa de poder. A carta da AP foi feita com sentimento a propósito de um caso. Elas têm que sentir que a AP tem poder.*

Etelvina – *Eu não quero o poder para a AP. Eu quero que elas mandem, mas mandem bem.*

Olinda – *Elas não aceitam que a AP possa interferir na acção pedagógica ou ter uma opinião diferente.*

De seguida estabelecem-se comparações com a participação no ensino secundário, constatando-se que os professores só podem tomar decisões de carácter punitivo em Conselhos de Turma de natureza disciplinar onde estão todos os docentes presentes, bem como alunos e, eventualmente – quando os há –, representantes da AP e/ou pais. Inventariam-se rapidamente as escolas secundárias locais onde funciona AP.

Olinda (invocando a sua experiência de docente do ens. sec.) – *Na minha escola tentámos constituir uma AP, mas em vão. Não houve sensibilidade por parte dos pais, de modo que nem ao Conselho Pedagógico vão.*

Hélia – *Na minha há AP e vão ao Pedagógico.*

Ilda – *Ainda no outro dia a professora Elsa me dizia que não percebia porque é que os pais se indispunham com os professores por coisas às vezes tão pequenas, quando no ensino particular os professores fazem muito mais e os pais nem se mexem.*

Hélia – *Pois eu tirei o meu miúdo do Casalinho [jardim de infância particular] porque não faziam reuniões com os pais.*

12º Diálogo

Contexto: reunião entre a AP e as professoras, pedida pela primeira a fim

de se desfazerem malentendidos. 20/06/1994. Escola. 21h. 7 mães, 5 professoras e dois investigadores.

Hélia (Pres. da AP e Prof^a. do Ens. Sec.) – *Pedimos esta reunião a fim de se esclarecerem os mal-entendidos.*

Carla (Pres. da AG e Prof^a do Ens. Sec.) – *Objectivamente a reunião foi pedida para acabar com equívocos. A razão da carta da AP foi querer deixar muito claro o que se queria dizer. Não se queria pôr ninguém em causa, nem deixar figurar dados que pudessem deixar alguém em causa. A carta demorou 7h a ser redigida. A referência à ausência da Prof^a Elsa não foi para lesar ninguém, mas para servir de atenuante ao Joaquim António. Não se quer perseguir ninguém, nem interferir. Se soubéssemos que o facto de aparecer um documento escrito ia causar tão mal-estar não o teríamos feito. Havia a consciência de que se tratava de um assunto melindroso. Queríamos criar distância.*

Em relação à vossa carta, acho que não está tão fria. Está um bocado a matar e nós não merecíamos isto.

Pontualmente achámos que podíamos dizer que não concordávamos com o castigo, não houve qualquer outro intuito. A carta foi redigida não porque não pudesse haver diálogo, mas para que não houvesse excessos.

Hélia – *O que está em causa é saber se existimos. Nós achamos que temos o direito de dar uma opinião sobre o que se passa na escola.*

Prof^a Zélia – *Não é de pôr em causa o trabalho de ninguém. Queremos construir sobre o que aconteceu. Os pais confiam na escola e a escola confia nos pais. Hoje estamos aqui à mesa como uma família.*

Carla – *Confesso que fiquei um bocado chateada com o «desprezo» expresso na vossa carta.*

Prof^a Zélia – *Ninguém vos quis tirar o direito de emitirem opiniões.*

Hélia – *O tom da vossa carta tira.*

Ilda (vice-pres. da AP) – *O papel da AP tem sido o de atenuar tensões. Já depois do caso do JA houve um outro caso em que refreámos uma mãe de pôr a escola em causa.*

Prof^a Fátima (Directora) – *Os problemas de carácter pedagógico são função do professor. Temos de assumir pedagogicamente o que fazemos. O que pode resultar para um pode não resultar para outro. Acusem-me do que quiserem, mas sou muito ciosa das minhas funções. Fundamento pedagogicamente as minhas acções.*

Profª Elsa – *Lembro a criação da AP. Houve sempre uma grande camaradagem entre as pessoas que se envolveram. A partir de determinada altura começou a haver um clima de frieza e suspeição. Agora vê-se que isto está em risco. Recomeçamos outra vez.*

Profª Fátima – *Tanto o corpo docente como os membros da AP têm mudado, o que é natural. É uma aprendizagem que fazemos. Por vezes dá choques. Também há aqui professoras de outros graus de ensino e que sabem que há uma aprendizagem a fazer.*

Etelvina – *Tenho a sensação de que a AP deveria existir quando as professoras querem ou então quando mendiga. Ora a AP existe por si própria e porque quer.*

Olinda – *A AP não tem que aprovar todos os projectos das professoras e vice-versa.*

Etelvina – *Os professores não estão habituados a colaborar com os pais.*

Profª Fátima – *Os pais também não estão habituados a colaborar com a escola.*

Etelvina – *Há um objectivo comum: as crianças. A função da escola é dar instrução, mas também educação, tal como os pais. Eu já não vejo a professora primária como um papão a quem se tem que dar os amens todos. Sei que são importantes, mas, além de ensinarem a ler e a escrever, não estão a ensinar a dar os primeiros passos à criança. A ligação escola/família que vejo passa por se ver isto.*

Profª Fátima – *Eu fundamento pedagogicamente a minha actuação e não aceito, não admito, que os pais questionem os meus métodos.*

Hélia – *A vossa carta despreza o papel da AP. O que queremos é construir uma escola nova para fazer as coisas irem para a frente. Nós queremos e vocês também querem pôr a Reforma em prática.*

Profª Zélia – *Se calhar a AP interpretou mal a nossa carta.*

Olinda – *Houve más interpretações mútuas. É necessário construir a partir daqui e orgulharmo-nos desta escola onde os nosso filhos andam.*

Carla – *Asseguro que a gente não escreve mais.*

Olinda – *A questão que subsiste é qual o papel da AP.*

Etelvina – *Qualquer Associação deve ter um objectivo. Neste caso estou a trabalhar para os meus filhos. Tenho de me empenhar na vida dos meus filhos e*

a escola tem que me ajudar a orientar os meus filhos. É legítimo um pai ir ter com uma AP e colocar um problema sobre o seu filho.

Profª Fátima – As decisões das professoras são delas.

Etelvina – Podemos discordar.

Profª Fátima – As professoras não têm que ser demovidas. É um assunto pedagógico.

Ilda – Então temos de concordar com tudo?

Profª Fátima – Não.

Ilda – Então podemos dar a nossa opinião?

Profª Fátima – Pode. O Conselho Escolar pode ouvir a AP e manter as suas decisões.

Hélia – Os pais podem discordar e provocar uma reflexão por parte das professoras. Pode acontecer os pais levarem as professoras a repensarem uma situação.

Profª Fátima – Ou não. Não somos paredes estancadas. Poderemos ouvir a AP, mas manter a posição.

Hélia – Vejamos se todos concordamos com esta síntese: A AP tem o direito de expressar a sua opinião, a qual deve ser tida em conta pelas professoras. O objectivo seria levar a uma [nova – acrescenta a Directora] reflexão por parte das professoras. O apelo a uma reflexão pode ser mútuo.

Profª Zélia – Também podemos manifestar uma opinião discordante sobre a AP e questionarmo-nos sobre o que é que a AP tem de saber.

Hélia – Ainda agora houve o caso de uma mãe que apelou para a AP e isso não foi comunicado às professoras devido à indefinição de papéis. No caso do JA não houve conhecimento por parte da AP, neste caso houve desconhecimento das professoras. Uma relação de colaboração devia impedir isto.

Carla – Deve dar-se conhecimento mútuo das situações. O que acabam das questões aqui levantadas? O que querem da AP?

Profª Fátima e Profª Elsa – O que queremos é ligação.

Olinda – O papel da AP será o de ouvir os pais e transmitir às professoras, mais do que dar opinião ou tomar posição.

Profª Fátima e Profª Elsa – Sim.

Profª Fátima – Eu estou aberta aos pais e compreendo que eles se sintam mais à vontade a falar com outros pais, nomeadamente com a AP.

13º diálogo

Contexto: Assembleia de escola para preparar abertura do ano lectivo de 1994/95 – 16 de Setembro de 1994. Muita gente presente. Cerca de 65 pais. Há mais pais de alunos que entram pela primeira vez para a escola. Falta apenas a professora Elsa. A professora Fátima inicia a reunião com uma série de informações relativas ao projecto anual de actividades. Volta a dizer aos pais para virem à escola quando quiserem:

Profª Fátima – *Não tenham problemas de vir à escola falar com a professora se houver algo com que discordem. [...] Quero pedir-vos para não fazerem os trabalhos em casa aos vossos filhos. Se o miúdo não sabe, diz no outro dia ao professor. Não estamos aqui para avaliar os pais.*

1ª Mãe – *Se não fosse eu, o meu filho ainda não sabia nada. Cheguei a andar meses com ele no psicólogo porque pensava que ele era burro. Falei com a professora e ela disse-me: «não se preocupe. A seu tempo ele vai aprender».*

2ª Mãe – *Há que ver que nem todas as crianças são iguais. Eu tenho dois filhos e eles eram bem diferentes.*

A directora apela depois aos pais para se empenharem na pontualidade dos alunos.

Profª Fátima – *Deitem os vossos filhos cedo. Os das 8,15 h chegam por vezes às 9 horas.*

3ª Mãe (baixinho mas suficientemente audível) – *Cheguei a vir com o meu filho às 8,15 h e não estava cá ninguém.*

A directora alerta depois para a ocupação dos tempos livres na escola.

Profª Fátima – *Os alunos só vão trabalhar uma hora nos trabalhos de casa. Não podem ficar depois das aulas só agarrados aos livros. Têm que ter outras actividades. Não tenham este comentário: «o que é que estiveste a fazer nos Tempos Livres?»*

1ª Mãe – *Sabe que quando chego a casa não tenho disponibilidade para ajudar nos trabalhos de casa. Até porque tenho mais dois miúdos. Mas acho que uma hora nos Tempos Livres é suficiente.*

2ª Mãe – *Não estão aqui os pais todos e nem todo, vão ter Tempos Livres. Esses pais não sabem disto. Deveriam ser informados.*

Profª Fátima – *Não podemos ir agora a casa de todos. Foram convocados para a reunião.*

A diversidade de opiniões sobre a utilidade e metodologia dos Tempos Livres é considerável e uma professora propõe fazer-se uma ficha para os pais preencherem acerca dos T.L. na escola e se pronunciarem sobre o utilizar ou não, uma hora deste, para fazer os trabalhos de casa. A Prof^a Fátima ainda pede ao investigador, tido ali como especialista de educação, que se pronuncie sobre o assunto, mas este tenta esquivar-se em dar uma resposta absoluta. Finalmente, depois de tratados outros assuntos, contas e preços das actividades não curriculares, dias e horários para reuniões, etc., a directora alerta para a necessidade de se encontrar alguém que substitua a mãe que tem coordenado os Tempos Livres.

Prof^a Fátima – *A Ilda tem estado como representante dos pais nos Tempos Livres. Agora, como o filho já satú, só vai ficar até Dezembro. Era bom que alguém de vós estivesse disponível para essa ligação afectiva que a Ilda tem feito.*

Escola da Amora

Caracterização: Escola pública do 1º Ciclo E.B., Marinha Grande. A esmagadora maioria dos pais é operária. Nesta escola existe uma Comissão de Pais, informal, que desempenha quase exclusivamente o papel de intermediária entre as professoras e as várias organizações locais que, de vez em quando, é necessário contactar. Só actua a pedido das professoras (ir à Câmara Municipal ou Junta de Freguesia solicitar alguma pequena reparação, a empresas locais pedir materiais ou subsídios, etc. Também na altura das festas o corpo docente solicita o seu apoio).

1º Diálogo

Contexto: Primeira reunião do ano lectivo, convocada (por escrito, através das crianças) para 24 de Setembro de 1992. Três pontos constam da Ordem de Trabalhos: Informações, Comissão de Pais, Reforma do sistema educativo. Começa às 19h. Presentes 26 mães e 4 pais. Maria Júlia, a Directora, fala durante uma hora, quase sem interrupções.

Dá informações de vária ordem: aulas de judo e natação, visitas de estudo, limpeza da escola, vinda da equipa de saúde escolar, horários de atendimento

dos pais por parte das professoras, não vinda até ao momento do leite escolar, fim do direito a bolo e fruta por o PIPSE ter acabado, sucesso da feira do livro do ano anterior, feitura de um jornal escolar, etc.

Fala de seguida na reforma educativa, explicando qual a estrutura do ensino básico, as linhas de força da nova avaliação, os novos conteúdos, as metodologias.

As poucas interrupções são para questões pontuais. Ninguém rebate ou comenta as suas afirmações. As suas colegas estão sentadas numa mesa de frente para os pais e também não intervêm. Maria Júlia fica de pé o tempo todo.

Uma das poucas interrupções é suscitada por uma mãe ao dizer que à hora do atendimento está a trabalhar. A professora M^a Júlia responde-lhe que os horários poderão ser flexíveis, sublinhando que se trata de um aspecto *«muito importante [dado que] cada vez mais se pede a responsabilização dos pais na educação dos filhos»*. Salienta que o papel dos pais não se esgota no *«calçar e vestir, a educação [escolar] também é importante»* e lembra que *«os senhores são novos, a escola [actual] está mais aberta; devemos trabalhar em conjunto»*.

Já antes MJ (Maria Júlia) alertara para o facto de que *«há crianças que faltam muito»*, apresentando as desculpas mais variadas junto dos pais. Alerta para estes não irem na conversa pois *«as faltas prejudicam a aprendizagem das crianças»*.

Contudo, é a propósito da Reforma que MJ mais se refere ao papel a desempenhar pelos pais, salientando que ela apela para um reforço da sua participação pelo que devem vir regularmente à escola saber dos filhos, mas também acompanhá-los em casa, quanto mais não seja perguntando-lhes o que fizeram na escola. Fala na vinda de um novo tipo de gestão que apelará à participação formal de pais, autarquias e empresas. *«É essencial o acompanhamento dos pais»*, conclui, para a seguir interrogar: *«Tudo isto para quê? Para acabar com o insucesso escolar, que é dos mais elevados da CEE»*.

Frisa que quando os pais não souberem ajudar os filhos não devem insistir, pois poderão estar a ensinar mal. Mais vale, explica, remeter para os professores.

A professora Maria Júlia explica então o tipo de conteúdos que vão ser abordados e o modo como isso vai acontecer. Faz constantemente comparações com a escola primária que os pais conheceram, remetendo para a sua própria expe-

riência. Conclui que não há diferenças substanciais quanto ao conteúdo. O que acontece é que agora se privilegia menos a memória e mais o raciocínio, a criatividade e o cálculo mental. A diferença é de metodologia, conclui.

MJ passa a falar da CP (Comissão de Pais). Descreve o que tem sido a sua actuação – contactos com a autarquia, angariação de fundos, ajuda na organização de festas e outros eventos –, elogia e agradece o empenho dos membros presentes, pede para se apresentarem [levantam-se], pergunta-lhes se querem continuar e pede a marcação de eleições para a constituição da nova CP. Acerta-se a data.

Não havendo questões, MJ agradece a presença de todos e dá por terminada a reunião, a qual durou 1h 10m.

2º Diálogo

Contexto: primeira reunião do ano lectivo seguinte. 22 de Setembro de 1993, 19h. Presentes cerca de 42 mães e 8 pais. A Directora, nova na escola, de seu nome Adriana, inicia a reunião.

Começa por explicar que foi eleita pelas colegas para aquele cargo, o qual, explicita bem, não é remunerado e só serve para dar trabalho, ao que acresce que todas as decisões são tomadas por maioria do corpo docente e não pela Directora.

Adriana apela à participação dos pais, pois «a escola é de todos e não apenas dos professores». Lembra que a escola agora é diferente, antigamente um «papão», agora aberta. Tem funções de educação e não apenas de instrução, daí a importância da «cooperação educativa da família e da escola». Refere a importância da CP enquanto apoio à acção das professoras para melhorarem a aprendizagem das crianças. Lembra que a actual Reforma, da qual falará um pouco, apela à participação dos pais.

Fala depois dos assuntos mais variados – calendário lectivo, aulas de judo e natação, limpeza da escola, Projecto Educativo da Escola, etc.

Uma das raras interpelações é de uma mãe que levanta a questão da incompatibilidade entre o seu horário profissional e o de atendimento das professoras. Enquanto que a Directora anterior confrontada com a mesma questão um ano antes, dissera que se tratava de um aspecto importante pelo que haveria flexibilidade naquele horário, Adriana, a nova Directora, responde-lhe que

«tem razão, mas as professoras também têm a sua», ao que outra professora acrescenta que «no Ciclo Preparatório também é assim». A professora Adriana tenta dar o assunto por encerrado. Só quando a mesma mãe lembra que no ano passado havia uma professora que também recebia à hora do almoço é que Adriana diz que se houver «algum problema» poderão receber (os pais) no intervalo.

Quando fala sobre a Reforma, a professora Adriana diz que agora o período da escola já não chega para os alunos, os pais terão de ajudar em casa. Regista-se então o seguinte diálogo:

Mãe – *E quem não sabe explicar?*

Prof^ª Adriana – *Os pais têm de fazer um esforço e estudar o tema dado nos livros.*

Mãe – *Há muitos pais que não sabem e, por vezes, os professores têm outros métodos.*

Prof^ª Olga – *Basta os pais interessarem-se e perguntarem se o filho faz os trabalhos.*

Prof^ª Adriana – *É mais do que isso. Não podem ser só os professores a ensinar. O pai deve obrigar o aluno a estudar e a folhear também o livro, se necessário. Os alunos têm que adquirir um método de estudo.*

Mãe – *Há muitos pais que não são capazes.*

Prof^ª Adriana – *A técnica é do professor.*

A Prof^ª Olga tenta pôr água na fervura e a Prof^ª Adriana mudar de assunto, mas a mãe insiste.

Mãe – *Se os pais e os professores tiverem diferentes técnicas a criança pode ficar baralhada.*

Prof^ª Adriana – *Só posso responder perante casos concretos, mas o pai nunca deve dizer mal do professor à frente da criança. O professor é uma autoridade e uma imagem que os pais não devem destruir. Se se lembrarem, o professor que mais vos marcou foi o do ensino primário.*

A professora Adriana pede depois voluntários para a CP. Algumas mães declaram que este ano não podem continuar. Outra pergunta o que é que implica em termos de disponibilidade de tempo. Uma responde-lhe que *«não dá muito trabalho»*. A professora Olga pede a uma mãe da CP para dar o seu testemunho. Esta refere que se dispõe de 1 a 2 horas por mês e algum trabalho mais na altura da preparação das festas.

A professora Adriana dá exemplos sobre o que entende ser a acção dos membros da CP:

- os pais pressionarem o vereador da Câmara para a resolução de um pedido da escola;
- a CP arranjar um pai para podar as árvores;

Esclarece, de seguida, que a CP não tem necessariamente de ser ela a executar. Pode arranjar um pai que não pertença à CP ou mesmo à escola, mas antes à comunidade: *«um pai que tenha jeito para desenhar, uma mãe que tenha jeito para costurar»*.

Uma mãe diz que não lhes compete podarem as árvores, mas sim pressionarem a Câmara para o fazer.

Sucessivamente vão-se oferecendo várias mães e alguns pais. Fica, logo ali, constituída a nova Comissão de Pais. Desta vez não se marca uma reunião expressamente para o efeito.

A reunião termina.

Escola do Arceiro

Caracterização: Escola pública do 1º Ciclo E. B., Leiria. Escola de composição sociológica mista, mas com uma percentagem significativa de pais com grau académico superior. Economistas, médicos, advogados, engenheiros, professores são algumas das profissões representadas. A escola proporciona muitas actividades extracurriculares aos alunos, pagas pelas famílias. Não existe Associação ou Comissão de Pais.

1º Diálogo

Contexto: Primeira reunião do ano lectivo, 21 de Setembro de 1993, 21h 30. Mesa constituída pelas professoras, pela coordenadora da equipa local do ensino especial, pela coordenadora do 1º ciclo do Centro de Área Educativa (C.A.E.) e pelo Presidente da Junta de Freguesia. Presentes cerca de 120 mães e 30 pais.

A **Directora** apresenta os membros da mesa e dá informações de várias ordens, nomeadamente: divisão das turmas, projectos da escola (cerca de

doze), funcionamento do refeitório, convívios a realizar ao longo do ano, interrupção das aulas, contribuição monetária dos pais para apoio à escola.

Pede apoio aos «pais e outros elementos da população» para «apoio na pesquisa [documental a alguns dos projectos]», «verificar se os filhos fazem os trabalhos de casa», «se deitam cedo» e «que tenham uma boa alimentação». Apela então para a constituição de «um grupo de amigos da escola; não uma associação de pais, que assusta um pouco».

De seguida fala a **representante do ensino especial**, explicando porque haverá algumas crianças com necessidades educativas especiais na escola e qual a filosofia de integração subjacente à sua presença, bem como o tipo de actividades que desenvolverão.

Fala depois a **representante do C.A.E.*** Explica qual a estrutura organizativa do 1^o Ciclo, quais os princípios da Reforma em curso, sublinhando que «ela tem de ser feita por todos nós, pela comunidade educativa». Apela para a participação dos pais na vida escolar dos seus filhos e termina dizendo: «Há pouco [a Directora] apelou para a constituição de «um grupo de amigos» da escola. Ora o que deveria ter falado era em associação de pais, pois onde esta escola está a falbar é na inexistência de uma associação de pais!».

Um **pai** pergunta-lhe como é que o novo regime de fases afectará as novas gerações. Uma **mãe** responde-lhe, dando a sua opinião.

O mesmo **pai** fala sobre o novo sistema de avaliação. A **representante do C.A.E.** responde-lhe explicando e defendendo este novo sistema.

É meia-noite e os pais começam a dispersar-se, saindo uns, ficando outros em pequenos grupos a conversar entre si ou dirigindo-se às professoras dos seus filhos.

2^o Diálogo

Contexto: reunião geral de escola. 24 de Março de 1994, 21h 30. Cerca de 70 mães e 30 pais. Na mesa estão as 9 professoras.

A **Directora** inicia a reunião. Fala do andamento dos vários projectos da escola, fazendo o ponto da situação de cada um, explicando as opções que foram tomadas em termos de horário e como estão a ser gastas as verbas.

* Órgão de administração escolar local.

Esclarece que «*as crianças não devem chegar atrasadas às aulas*» e que «*é muito importante que haja pontualidade*». Indica qual a legislação sobre faltas e mostra na mão o Diário da República respectivo, dizendo que pode ser consultado pelos pais. Sublinha que os pais podem telefonar para a escola sempre que precisarem de qualquer esclarecimento.

Após ter mostrado as contas diz que é necessário angariarem mais dinheiro para a visita de estudo de fim de ano, a fim de sobrecarregar o menos possível os alunos, dado que alguns têm dificuldades.

Um **pai** pergunta quantos alunos carenciados existem. A **Directora** informa que há 25 subsidiados pelo SASE. O mesmo **pai** diz que o SASE poderá subsidiar parcialmente a visita de estudo destes alunos e que os outros talvez possam pagar mais um pouco do que o inicialmente previsto. Outro **pai** diz que não se importa de que assim seja. Vários outros **pais** e **mães** intervêm. Um **pai** sugere que se passe um inquérito a saber quem vai, o que poderá pagar e sugerindo a possibilidade de se pagar em duas vezes. A ideia agrada e a **Directora** compromete-se a passar o inquérito e a fazer as contas em função do resultado obtido.

Surgem depois questões relativas ao refeitório e à avaliação. A **representante do ensino especial** dá informações sobre a integração dos alunos deficientes, dando os parabéns aos alunos da escola e aos pais pela camaradagem e colaboração que foi possível instaurar entre todos.

A hora já vai adiantada e a **Directora** pergunta se há questões.

Uma **mãe** fala sobre a questão da segurança dos miúdos na escola, referindo-se às obras ao lado, aos miúdos que vão de mota aos torneios, aos professores que faltam sem que a escola avise os pais, ficando os alunos vagueando pela escola entregues a si próprios. Oferece-se para ela própria avisar os outros pais se a escola a informar quando um professor falta.

A **Directora** diz que «*a preocupação com a segurança é grande, mas há muitas crianças que ficam para além do horário das suas actividades e não podemos controlar esses casos todos. Peço aos pais para que conheçam bem os horários dos filhos. Precisamos de mais uma auxiliar educativa. O critério oficial é de uma para cada 3 salas e a escola tem 5 salas e apenas uma auxiliar. Já pedimos à DREC, mas aguardamos resposta. Contactámos o Centro de Emprego, mas não é fácil. Ao C.A.E. sugerimos um porteiro.*»

A mesma **mãe** refere um buraco na rede e o perigo de desabamentos nas obras do prédio em construção ao lado. «*O problema tem que ser resolvido seja como for. Também já dei com miúdos no pinhal com flechas e outros na casa da lenha a atirarem com lenha uns aos outros.*»

Outro **pai** afirma que «*há miúdos que vão para a rua. Devia-se diminuir o tamanho do portão e pôr um gradeamento junto à estrada. O terreno ao lado [onde se constrói o prédio] deve ser legalmente vedado. Há também uma torneira com mangueira que os miúdos usam para se molbarem uns aos outros. Devia-se pôr um manípulo de pôr e tirar.*» Algumas **mães** comentam este facto, testemunhando que «*tem havido banhos.*» «*Só falta trazer o shampô,*» acrescenta outra.

Pais e **mães** referem que as bicicletas não deviam ser autorizadas a entrar e que os miúdos da tarde não deviam pôder andar no recreio de manhã, devendo o portão ser fechado a cadeado durante esse período. A **Directora** diz que tal não é possível e esclarece que os miúdos passam por um buraco da vedação que foi arranjado há menos de um ano.

Uma **mãe** (a que despoletara a questão da segurança) menciona a legislação que permite contratar quem está em situação de receber subsídio de desemprego. Dá origem a um novo diálogo:

Directora – *Isso é muito complicado. As pessoas vêm contrariadas e a escola não deixa de ter que pagar o seguro de acidentes de trabalho e o subsídio de deslocação.*

Pai (tio do Dário) – *A escola podia contratar um reformado pago pelos pais. Afinal, o que é que o seguro escolar cobre?*

Outro **pai** (que informa que ser o Presidente da Associação de Pais de uma escola preparatória local) – *O novo seguro escolar só cobre as actividades do horário escolar e já nem o trajecto casa-escola cobre. Aliás, tenho informações de Coimbra, da DREC, nesse sentido.*

Directora – *As informações que tenho vão no sentido de o seguro cobrir as actividades extra-curriculares.*

Pai – *A Portaria é do início deste ano lectivo.*

Directora – *Vou analisar melhor o problema.*

Pai – *Até já solicitámos o parecer a um advogado e ele diz que é muito complexo. Podem admitir-se interpretações várias.*

Pai – *Esta escola regista uma grande concentração de miúdos sem controlo*

devido às inúmeras actividades. Os miúdos até ao fim de semana vêm para cá brincar. Se for preciso contratar-se alguém, avança-se.

Pai – *O problema só se resolve mesmo pagando a alguém.*

Mãe – *Devia haver uma associação de pais (AP).*

Directora – *É muito importante haver uma AP para a resolução destes problemas.*

Pai (tio do Dário) – *Temos que pensar na hipótese de se pagar a um reformado ou então de estabelecermos um contrato com uma companhia de seguros com vista a um seguro de grupo.*

Mãe – *A segurança é importante.*

Pai – *Estou de acordo com a ideia do seguro, assim como a de um guarda pago pelos pais.*

Pai – *Não podemos pensar que tudo se resolve sendo os pais a pagarem, o que não invalida pontualmente situações destas. Quanto à hipótese da vinda de uma pessoa do Centro de Emprego convém não nos esquecermos que ela deverá ser previamente entrevistada pelo psicólogo do Centro para aferir do seu perfil. Posso falar com ele, pois conheço-o. Acho também que deveríamos pressionar a Câmara Municipal.*

Mãe (do Dário) – *Outra hipótese é serem os pais voluntários para a guarda, nomeadamente os que estejam em situação de receberem subsídio de desemprego.*

Mãe – *As escolas secundárias locais têm pessoas do Centro de Emprego, mas com determinado perfil.*

Pai – *Não basta estarmos a dar sugestões, senão estamos a demitir-nos do nosso papel.*

Directora – *Poderíamos pensar num abaixo-assinado a enviar à DREC, ao CAE e outras entidades.*

Mãe – *Conheço o exemplo de escolas em Nova Iorque onde os pais pagam bastante pela segurança dos filhos.*

Pai (tio do Dário) – *Embora ache que não nos devam substituir às obrigações do Estado, não acredito em soluções a curto prazo por parte do Ministério da Educação.*

Pai (que falara na demissão dos pais – tom exaltado) – *Também sou professor e considero que não se pode atirar com os problemas todos para cima dos professores. Deve ser o Ministério a resolvê-los.*

Mãe (do Dário – também um pouco exaltada) – *Ninguém está a atirar com os problemas para cima dos professores.*

Pai (tio do Dário) – *Não estamos a atirar com os problemas para cima dos professores. Pelo contrário, estamos é a querer colaborar com eles.*

Mãe – *Devemos é constituir uma associação de pais.*

Directora (voltando-se para a mãe que acabara de falar) – *Quer integrar uma AP?*

Mãe – *Sim, quero.*

Directora – *Já no ano passado houve pais que se ofereceram, mas não foi possível avançar.*

Pai (Presidente da AP de escola preparatória local) – *Estou pronto a colaborar, mas não a integrar dado que já faço parte de uma. Aviso-vos, porém, que vão percorrer um caminho muito, muito difícil. Não sabem da missa a metade. Ainda no ano passado numa reunião em que só havia dois pontos da Ordem de Trabalhos – Sistema Educativo e Eleição da AP – a grande maioria dos pais foi-se embora no intervalo. Dos 1000 e tal pais da escola só 60 é que pagaram a quota de 300\$00. Não estou a querer assustar, mas tão só a alertar para o facto de que a maioria dos pais não colabora. Aliás, faço um apelo para colaborarem.*

O **pai** (tio do Dário) pergunta quanto tempo é que exige uma colaboração destas. O **pai** (da AP) dá exemplo dos contactos com as instituições.

Pai (professor) – *Nestas coisas tem de haver carolas. Acho também que deve haver obrigatoriamente pais do 1º ano.*

O **pai** (tio do Dário) aceita fazer parte. A **Directora** passa uma folha para os pais se inscreverem. É perto da meia-noite. Os pais começam a desmobilizar-se. Alguns ficam a conversar em pequenos grupos. O **pai** (presidente da AP) continua a dar exemplos sobre a reduzida participação dos pais. Conta o caso de um inquérito que a AP tomara a iniciativa de passar aos pais e uma resposta que obteve de um pai em que este afirmava: *Não preciso de uma AP, pois sei muito bem resolver os assuntos do meu filho.* Num destes grupos o **pai** (tio do Dário) discorria sobre a eventual acção da AP: *É um pau de dois bicos. Podemos estar a desresponsabilizar o Estado.*

Escola C+S de Pinhais do Rei

Caracterização: Escola Básica 2, 3, ainda conhecida por C+S Pinhais do Rei ou simplesmente Pinhais do Rei, situa-se na cidade de Leiria. Em 1992/93, a escola tinha 943 alunos divididos por 37 turmas; 75 professores de nomeação definitiva, 16 do quadro de nomeação provisória e 5 professores provisórios. Os diálogos seleccionados foram colhidos ao longo dum trabalho de campo de dois anos, em contextos escolares referentes a duas turmas: uma no 5º e 6º anos; outra no 7º e 8º anos.

A primeira turma, dum total de 22, 12 alunos provêm de aldeias a cerca de 4 Km da escola. A maioria dos pais é operária e das mães, doméstica. Há no entanto 6 pais e 6 mães que têm profissões liberais, sendo que desses, 5 pais e 5 mães são licenciados. Os restantes possuem maioritariamente a 4ª classe.

A segunda turma, dum total de 29, 12 alunos são também residentes em pequenas aldeias a 4-5km da escola. Os pais são maioritariamente operários; as mães domésticas. O grosso tem como habilitações literárias a 4ª classe (12 pais e 10 mães). Apenas uma mãe tem um curso superior. Os restantes, ou têm o ciclo preparatório (7 pais e 7 mães), o antigo 5º ano (4 pais e 6 mães) ou o Secundário (6 pais e 5 mães).

A escola não tem Associação nem Comissão de Pais.

1º Diálogo

Contexto: Entrevista informal com um director de turma acerca da diversidade cultural duma turma do 7º ano – dia 19/03/93.

Investigador – *Os alunos transitam todos para o 8º ano? A turma mantém-se...?*

Prof. – *A turma tinha 31 alunos de início e em Novembro uma aluna abandonou por gravidez. Tem 15 anos. Os pais foram solicitados e nunca vieram cá à escola. Talvez por vergonha. Já à irmã tinha acontecido o mesmo aos 16 anos.*

Inv. – *Então prosseguem os restantes trinta alunos?!*

Prof. – *O nº 2 não vai continuar. Os pais preferem que vá para casa. Aqui há ainda muitos alunos de famílias tipo provinciano. E parece que incide mais nas miúdas. A família prefere que sejam domésticas. Então, muito cedo voltam para casa e abandonam a escola. De certeza que muitas das alunas que ficam*

não vão também terminar o 9º ano. E repara que em princípio ninguém vai chumbar agora no 7º ano.

2º Diálogo

Contexto: Reunião de avaliação sumativa, turma de 7º ano – terceiro período do ano lectivo de 1992/93. Os professores das diferentes disciplinas foram-se pronunciando acerca de cada um dos alunos, enumerados de 1 a 30. Chegou-se ao número 10 e folgou-se um pouco. Classificação cinco a Educação visual, cinco a Educação Física, negativa a Português e a Francês e no resto três a tudo.

1º Prof. – *Os pais desta miúda são novos.*

2º Prof^a – *Mas olha que a miúda tem medo da mãe. Diz que ela ouve o telefone noutra extensão.*

3º Prof^a – *E parece que a mãe evita falar de sexualidade com ela.*

Passa-se outra vez ao lançamento de notas. Chega-se entretanto ao nº 12, a Catarina.

4º Prof. (director de turma) – *Sabem que a mãe tinha escrito na caderneta que esperava que a Catarina melhorasse no terceiro período, pois tinha-a posto em Explicações? Ah, e disse-me na altura que ela também tem feito todos os trabalhos e que tem perdido um tempo incrível na Área Escola. A mãe era empregada da Casa do Povo e desempregou-se para acompanhar exclusivamente os filhos na escola. Telefonava-me de 15 em 15 dias a dizer que a Área Escola a estava a ocupar muito tempo e que portanto deveria ser contabilizada para a nota final.*

2º Prof. – *O problema é que têm mesmo de perder tempo com a Área Escola. A Área Escola é obrigatória para os alunos, não é para os professores. Deveria era haver uma hora comum para os professores planificarem as acções.*

4º Prof. (director de turma) – *A mãe da Catarina é tipicamente o pai simbólico, aquele que mesmo que o filho tenha negativa dá-lhe uma mota e um tiro ao professor.*

3º Diálogo

Contexto: conversa com o mesmo director de turma (Luís Lobo) enquanto esperava que aparecesse algum pai na hora marcada para atendimento – dia 06/12/93.

Prof. – *Estás a ver? Estou aqui e não aparece ninguém. É muito raro os pais virem.*

Inv. – *E tiveste alguma reunião de início a explicares o objectivo desta hora de atendimento?*

Prof. – *Eles já sabem dos outros anos. De qualquer forma, ... olha aqui, escrevi-lhes esta carta onde falo das intenções da Reforma e das vantagens do empenho dos pais. No entanto têm aparecido pouco. Também é facto que se trata duma turma boa, sem problemas de aprendizagem, e como tu sabes, os pais continuam habituados a só ir à escola quando são chamados para um assunto especial.*

4º Diálogo

Contexto: Reunião de avaliação sumativa, da mesma turma, agora já no 8º ano – 1º período do ano lectivo de 1993/94. Dá-se o habitual cantar dos níveis atribuídos a cada aluno. Curiosamente volta-se a respirar no número 10. Agora, já no ano lectivo seguinte, o número 10 é a Cláudia. A Catarina é agora o número 11 e só teve uma negativa a Ciências.

1º Prof. (director de turma) – *A mãe da Cláudia diz que não quer que ela faça nada em grupo. Quer que o trabalho dela seja sempre individual. E não gosta que os colegas vão lá para casa fazer os trabalhos com ela.*

2º Prof. – *Ora vejam. A Senhora é muito exigente.*

5º Diálogo

Contexto: Uma turma do 6º ano. Reunião de avaliação sumativa também do 1º período do ano lectivo de 1993/94. Acordam-se alguns princípios quanto aos registos a fazer em acta. Os outros, só o investigador que aqui divulga alguns, os registou.

1º Prof. (director de turma) – *O Diário nunca faz os trabalhos de casa; é um sorna. O pai já ficou em cá vir mas ainda não veio.*

2º Prof. – *E nunca assina os recados da caderneta.*

3º Prof. – *Ó Diogo, devias falar com o encarregado de educação?!*

1º Prof. (director de turma) – *Queres que eu vá lá a casa?*

4º Prof. – *Pronto, fica em acta. Vê-se aqui pela ficha amarela que nunca teve positiva a Inglês.*

5º Prof. – *Acrescenta-se também apoio a matemática embora ele não precise muito de apoio directo.*

Entretanto já se vai no número sete.

1º Prof. – *O Francisco é mesmo brilhante. Já viram a quantidade de cinco que ele tem?*

2º Prof. – *Claro, tem todas as condições sócio-familiares para ser assim.*

Avança-se mais um pouco na listagem de alunos.

1º Profª – *O João nunca faz os trabalhos.*

2º Profª – *Eu acho que a mãe dele é professora. Bem pode apoiá-lo. Não estou de acordo que seja a escola a apoiar este tipo de criança. Ele só precisa de controlo, de atenção e método. Temos que dizer isto à mãe.*

3º Prof. (director de turma) – *Vou ver se falo com ela.*

Chega-se ao número catorze.

1º Prof. – *Este não é mau.*

2º Prof. – *A mãe também é professora.*

3º Prof. – *Bolas, nem imaginam. A mãe questiona-me por tudo e por nada. E em todo o lado, é onde me vê. É professora do 1º ciclo.*

Entretanto vem o número dezassete.

1ª Profª – *Ai, esse é muito preguiçoso. Quem são os pais?*

2º Prof. (director de turma) – *O pai é polícia.*

1ª Profª – *Se ele quisesse fazia qualquer coisa, mas ele não quer.*

3ª Profª – *Bem, eu acho que ele precisa de algum apoio.*

4ª Profª – *Eu acho que tens de chamar o pai.*

5ª Profª – *Eu acho que se ele não faz é porque não quer, não precisa de apoio nenhum.*

1ª Profª – *Mas para salvaguardar, devíamos pô-lo em acta. Mesmo que o atraso seja pela preguiça deveria constar em acta.*

3ª Profª – *Talvez falta de hábitos de trabalho.*

5ª Profª – *Isso mesmo. Então há que fazer um plano com trabalhos para casa para ele criar hábitos de trabalho.*

3ª Profª – *Sabem que já o ano passado o pai do Pedro foi chamado e nunca veio.*

2º Prof. (director de turma) – *Este ano também ainda não veio.*

4ª Profª – *Eu acho que se deve dizer aos pais que o responsabilizem em*

casa para ele ganhar hábitos de trabalho. Por exemplo, podem muito bem mandá-lo fazer a cama, lavar a louça, etc. como forma de o responsabilizar.

6º Diálogo

Contexto: Reunião de avaliação sumativa da mesma turma do 6º ano – 2º período de 1993/94

1ª Prof. – *Essa é a filha do médico que se divorciou e que vive com outra. Agora a miúda nem quer já viajar com o pai porque a outra está por perto.*

2ª Profª – *Cottada, não vê a sua família como gostaria que fosse.*

Outro caso

1ª Profª – *Essa é convencida. Pensa que sabe tudo.*

2ª Profª – *Ela agora é filhinha, mas filha-neta. Os seus irmãos já estão no Canadá. Então ela é a menininha.*

3ª Profª – *Mas ela é boa menina.*

1ª Profª – *Eu acho que ela é eléctrica.*

2ª Profª – *É filha-neta. Eu bem vejo a avó dos meus, como é que faz.*

O caso do Paulo

1ª Prof. – *O Paulo não precisa de APA (Apoio Pedagógico Acrescido) nenhum. Ele precisa é de estudo.*

2ª Prof. (director de turma) – *Sabes, ele não gosta do pai porque o obriga a trabalhar ao Sábado à tarde. Depois vem para aqui e brinca toda a semana.*

7º Diálogo

Contexto: Reunião de avaliação sumativa da mesma turma do 8º ano – 2º período de 1993/94. Alguns comentários sobre dois ou três alunos antes de iniciarem a atribuição de níveis.

1ª Prof. (director de Turma) – *O Baptista quer é deixar a escola. Quer ir para as obras. E um dia diz que quer ser motorista tal como o pai. O pai parece ser o seu modelo. Mesmo o próprio Bruno diz que a escola é só para as mulheres.*

2ª Prof. – *Meu Deus!... Este tipo de comentários nos dias de hoje...*

A propósito de outro caso.

1ª Prof. (director de Turma) – *A mãe do Pedro veio queixar-se. Diz que ele é irrequieto, tal como o pai, e que o devíamos entender.*

2ª Prof. – *Ab, por isso é que a mãe o pôs de castigo nas férias de Natal. Não andou de bicicleta.*

8º Diálogo

Contexto: Reunião de avaliação sumativa da mesma turma do 6º ano – 3º período de 1993/94, 1 de Julho. Depois de se terem listado os níveis de todos os alunos, surgem algumas dúvidas sobre se se deve ou não reter este ou aquele.

1ª Profª – *Se passar, para o ano reprova de certeza.*

2ª Profª – *A mim não me repugna nada a sua passagem.*

3º Prof. (director de turma) – *Passe ou não passe, não acham que é de sugerir aos pais que o mandem para tecnológica?*

4ª Profª – *Mas o pai se calhar quer que ele vá para doutor...*

2ª Profª – *Mas cedo se vai convencer que ele não é capaz de o ser.*

9º Diálogo

Contexto: Reunião de avaliação sumativa da mesma turma do 8º ano – 3º período de 1993/94 – 4 de Julho. Chega-se ao número 21.

1º Prof. – *O que é que se passa com este aluno?*

2º Prof. (director de turma) – *Ficou em casa. Disse que não queria vir mais. Para o ano vai estudar à noite. Pensávamos que ele estava a dar serventia a pedreiros mas afinal não. Escrevi duas cartas para casa. Numa até nem pus remetente para o Paulo não a desviar. O padraço diz que a mãe não se rala e que o pai também não e que já não está para se ralar. Fica reprovado por faltas.*

3ª Profª – *Disseram-me que ele almoçava um pacote de rebuçados. Então esse dinbeiro não poderia dar para comprar uma senba de almoço?*

2º Prof. – *O padraço diz que o Paulo não está bem. Diz que o quer levar ao psiquiatra mas que ele não quer.*

Ainda na mesma reunião, fala-se da Ana, uma aluna que tem andado a desenhar e a escrever corações e «love» por todo o lado.

2º Prof. – *A mãe da Ana é aluna da minha mulher. É professora primária e estuda à noite. É a melhor aluna mas também tem atitudes terríveis e por isso não tem dezanove. A Ana é mentirosa. Quando fomos a França no âmbito do Francês, ela perdeu-se. Depois, a mãe diz que acredita mais no que diz a filha, que a trata como uma adulta.*

2ª PARTE – COMENTÁRIOS

Professores e pais: diálogo de surdos e relações de poder na comunicação

por Ricardo Vieira¹

Em termos da retórica proveniente da lógica da escola e do próprio edifício jurídico que visa a Reforma do Sistema Educativo (RSE), os pais dos alunos devem ser os principais interlocutores dos professores.

No contexto destas quatro escolas, com um considerável nº de crianças provenientes do meio rural – constituindo como que as aldeias da cidade, dentro da própria escola urbana – os professores tendem a explicar a ausência das famílias no diálogo com a escola por incapacidade destas desempenharem o seu papel (cf. Cercadoria, 4º diálogo).

Estamos assim perante uma representação que manipula os conceitos de «privação cultural» e de «cultura da pobreza», que estiveram em voga neste discurso nos finais dos anos 60, tanto por parte da antropologia cultural americana, como pela sociologia inglesa.

Dada esta representação dos professores sobre os pais destes meios, como pessoas que não têm expectativas positivas sobre o papel da escola na educação dos filhos, que não têm interesse na mesma e que têm défices linguísticos, a influência das famílias é considerada como *handicap* para o sucesso escolar dos filhos (cf. Cercadoria, 1º diálogo; e Pinhais do Rei, 10º, 11º e 12º diálogos).

A RSE pretende contudo levar a um formalizar desta interacção Escola/Família como a via para o sucesso para todos.

O discurso entre os professores mostra todavia alguma falta de consenso no grupo, em relação à interpretação do papel das Associações de Pais na relação Escola/Família. Talvez as próprias trajectórias sociais dos professores, enquanto processos de construção de atitudes e representações, sejam um factor importante a ter em conta para explicar estes diferentes posicionamentos.

Induz-se dos diálogos quão difícil parece ser a existência duma relação Escola/Família paritária. Os professores em geral não parecem permitir que o papel dos pais vá muito para além do que a própria participação e ajuda em

¹ Escola Superior de Educação de Leiria.

tarefas consequentes de projectos concebidos e elaborados pelos próprios professores.

Em algumas reuniões, e apesar de se realizarem à noite, para otimizar a presença do número de pais, a adesão não é demasiada. No 4º diálogo (cf. Escola da Cercadoria), dum total de 70 associados, estão presentes apenas treze. A reunião tinha sido convocada por pais para pais. Pela Assembleia Geral da AP para os restantes associados. Não havia professores na sala. Uma leitura possível do diminuto número de participantes pode dever-se ao facto de se tratar de uma reunião na escola sem professores presentes, justamente para discutir assuntos relativos à escola, embora particularmente em relação aos tempos livres. Será que o grosso dos pais entende esta política? Será que entende um projecto de escola onde pode não haver professores em determinados espaços e tempos? Será que a escola que ali é idealizada pela AP é a escola percebida pela maioria das famílias?

Essa mesma reunião (Cercadoria, 4º diálogo), durou até muito tarde. Ultrapassou a meia-noite. Alguns pais já só estavam fisicamente. Estavam naturalmente cansados. Mas cansados talvez também pelo tipo de linguagem e de informações. Maioritariamente é um público que está pouco habituado a reuniões deste tipo e a tanta concentração e atenção durante um período de tempo tão longo e, repita-se, depois de um já também longo dia de trabalho. Excepção para a própria mesa, essa composta por letrados. Letrados que são também eles professores no seu dia a dia, fora daquela escola concreta, ou letrados que sem serem docentes, são pessoas muito identificadas com a cultura escolar, como é o caso da Ilda.

Às vezes, essa comunicação entre os professores e os pais, esse desejável diálogo entre as duas partes interessadas na aprendizagem das crianças, torna-se um «não diálogo» (cf. escola da Amora, 1º diálogo). Há efectivamente uma ideia na mente dos actores que interagem nesta relação (Vieira, 1995), de que a escola agora é diferente (cf. escola da Amora, 1º e 2º diálogos), que não é como antigamente. Mas sabe-se pouco das diferenças (Silva, 1996). Outro estereótipo que parece estar a vulgarizar-se é a ideia de que «a escola é de todos nós» (cf. escola da Cercadoria, 2º diálogo).

Contudo, assiste-se na prática muito à continuidade da metáfora da grande boca do professor que fala e pouco ouve (Silva e Vieira, 1996). A diferença é

que agora são também os próprios pais que se sentam para ouvir, nas carteiras dos filhos onde há cerca de duas décadas também eles foram alunos. Parece que também eles têm agora de agigantar as suas orelhas para ouvir o discurso normativo das diferenças encontradas no actual sistema educativo. De diálogo há portanto pouco, nesta relação. Predomina o monólogo do *Magister* (cf. escola da Amora, 1º e 2º diálogos).

Parece haver uma representação de alguns professores de que os pais só precisam contactar – e portanto também falar – os professores quando há «algum problema» e de que os pais devem inclusivamente alimentar nos filhos a imagem do professor primário como professor intocável (cf. escola da Amora, 2º diálogo).

Quando os pais são também eles próprios professores, a resistência a esta forma de representar a relação aqui em apreço é muito maior (cf. Escola da Cercadaria, 6º e 7º diálogos). A comunicação é enriquecida pela diversidade de pontos de vista. Mas também se torna muito mais difícil encontrar consensos porque há pelo menos duas representações de como deve ser a ligação da escola às famílias, e ambas suportadas por uma teoria retirada da própria cultura de escola. O confronto de ideias é portanto também maior.

Pode-se inferir que ao nível do 2º e 3º ciclos, a relação da escola com as famílias, e vice-versa, é bastante mais ténue e distante, quer interpessoalmente quer no próprio tempo. Os alunos vêm para a escola na maioria das vezes sozinhos. A pé, os que moram perto, de camioneta de carreira, os que têm o lar mais distante, neste caso concreto, a uma média de 4/5 Km. Uma minoria, é trazida pela pai ou pela mãe, de automóvel, porque entretanto vão para o emprego.

Mas não contactam o professor (aliás, os professores, já que agora são muitos e por vezes nem se conhecem). Em casa, o filho fala apenas do «stôr» disto e daquilo. Na mente dos encarregados de educação há assim apenas uma vaga imagem do que poderá ser cada um dos professores dos seus educandos.

Fica o ritual do «receber as notas» no final de cada período escolar. Nessa altura, o pai ou a mãe, outras vezes os avós, ou outros, deslocam-se à escola e são então recebidos pelo director de turma. Professor esse ao qual também por vezes se recorre «extraordinariamente», fora desses três momentos, para justificar

faltas, ou, no máximo – e excepcionalmente por parte de uma minoria de pais – para ver se nesta ou naquela disciplina a rapariga ou o rapaz recuperaram.

Mas, a maioria dos encarregados de educação, faz na maior parte das vezes fê na palavra dos educandos, e através deles constrói uma representação de ter em casa bons, médios ou fracos alunos. Uma taxionomia que pode variar de disciplina para disciplina.

Mesmo quando o director de turma escreve ao encarregado de educação, para que este venha à escola, não raras vezes se verifica a sua falta «à chamada». Esse docente fica então a zelar pelos seus deveres na sala de atendimento aos pais, ou mesmo na sala de professores. Fica na maior parte das vezes sozinho, de volta do «dossier de turma», naquela hora destinada semanalmente ao atendimento.

Escreve normalmente um sumário e nele acrescenta o número e nome dos alunos cujos encarregados de educação o procuraram nessa hora. Raras vezes, contudo, pelo que vimos neste trabalho de campo. Também não assistimos a uma tentativa de fuga a esta rotina, a uma procura de alternativas, à busca de criatividade para efectivamente trazer os pais à escola, se se crê que isso otimiza as aprendizagens dos adolescentes. A montanha, essa nunca aqui vai a Maomé. O professor limita-se a dizer que os pais não querem saber. Trata-se duma visão de fora. A outra, a dos objectos também eles sujeitos e com razões para a sua razão, raramente é conhecida.

Às vezes, o «problema» que origina a convocatória é tão invulgar que o director de turma acaba por identificar a ausência do pai ou da mãe como um sentimento de vergonha em constatar com testemunhas, e ainda por cima na escola, aquilo que já sabe (cf. Escola Pinhais do Rei, 1º diálogo).

Neste ciclo de escolaridade, a circulação de informação entre as famílias e a escola é feita muito mais pela caderneta escolar. Pela escrita, padrão e código cultural na maior parte dos casos muito mais próximo do professor do que do encarregado de educação. Por essa mesma razão, a circulação funciona na grande maioria das vezes num único sentido: da escola para as famílias. Informação que, contudo, veicula mais as práticas de avaliação pela negativa (cf. Vieira, 1992) do que propriamente a informação factual, por si só, sem juízos ou mesmo a valorizar determinados comportamentos observados.

Pelas expressões dos professores, os pais parecem ter uma visão da Área

Escola como trabalho supérfluo. Trabalho escolar que dá trabalho intelectual e também físico, por um período prolongado que extravasa o tempo diário escolar. Implica «trabalho de casa». Por isso mesmo, e pelo esforço exigido, deveria contribuir pelo menos para melhorar as classificações das disciplinas dos filhos (cf. Escola Pinhais do Rei, 2º diálogo).

A Reforma do Sistema Educativo parece contudo não ter trazido mais pais à escola. Os que não vinham continuam a não fazê-lo. Isto em termos de número, mas em termos de interacção parece também não haver alterações substanciais. Mas que se fez também para além dos diplomas legais? A mudança é um processo, não um facto, muito menos um decreto; está ainda por ser verdadeiramente encetada. Os professores entendem que os pais só vão à escola se os filhos têm efectivamente problemas de aprendizagem, mas apenas no fim. Quando já não hipóteses de remediação (cf. Escola Pinhais do Rei, 3º diálogo).

Alguns destes diálogos permitem pensar que os pais conhecem talvez bem a incoerência que há entre os ideais da solidariedade, reciprocidade e altruísmo, enquanto valores apregoados pela escola, e a prática social e escolar de cada aluno. Esta é percebida por eles como cada vez mais competitiva e concorrencial. Os pais não querem então que em nome da solidariedade os seus filhos saiam prejudicados, designadamente com os trabalhos em grupo (cf. Escola Pinhais do Rei, 4º diálogo).

É notório haver da parte dos professores uma interpretação de que há uma correlação positiva e linear entre os níveis elevados de classificação e a origem social dos alunos. Acredita-se que se houver responsabilização dos alunos na vida doméstica, tal competência pode ser transportada com êxito para o quotidiano escolar (cf. Escola Pinhais do Rei, 5º diálogo).

Parece haver um conhecimento razoável da proveniência social dos alunos. Isto pelo menos por parte dos directores de turma, que se empenham logo no início do ano lectivo em fazer exaustivas caracterizações sócio-económicas e sócio-culturais das turmas por que são responsáveis. Todavia, os professores parecem acreditar que o saber e o «tirar boas notas» tem a ver tão só com a origem social. Ou então com o estudar, com o trabalho: «*não sabe porque não estuda*» (cf. Escola Pinhais do Rei, 6º diálogo). Logo, deve «*seguir tecnológica*» porque «*não pode ser doutor*» (cf. Escola Pinhais do Rei, 8º diálogo).

Trazer os pais à escola continua a ser difícil. As estratégias para tal aproximação e alteração de comportamentos não têm mudado muito. Se o pai não vem, regista-se em acta e fica assim a consciência tranquila de pelo menos se ter pensado o caso com alguma especificidade (cf. Escola Pinhais do Rei, 5º diálogo). Mas, se os pais vêm, como é o caso das escolas do 1º ciclo, a relação escola/família é muito vertical e unilateral – do topo da pirâmide, de onde fala o professor, para a base, onde os pais ouvem ou não, entendem ou não acreditam ou não, não dando contudo tal *feedback*.

Quando os pais são também eles professores, o código linguístico e jurídico é o mesmo, mas o choque surge no entanto, não propriamente entre culturas, mas mais entre diferentes interpretações e representações sobre os mesmos factos e normativos.

Bibliografia

- DEFRANCE, Bernard (1990) *Les Parents, les profs et l'école*. Paris: Syros Alternatives.
- FORQUIN, Jean-Claude (1992) *École et Culture*. Bruxelles: De Boeck Université.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès (1990) *L'École et l'espace local*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- ITURRA, Raul (1992) *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra*, Lisboa: Escher.
- MARIET, François (1981) (dir.) *L'enfant, la famille et l'école*. Paris: Les éditions ESP.
- SILVA, Pedro (1996) «Escola-Família, uma relação entre culturas», in Luís Barbeiro e Ricardo Vieira (orgs.) *A criança, a família e a escola: vamos brincar? Vamos aprender?* Leiria: Escola Superior de Educação.
- SILVA, Pedro e VIEIRA, Ricardo (1996) «A Dialogue Between Cultures: A Report of School-Family Relationships in Pinhal do Rei Elementary School» in D. Davies e V. Johnson (Eds.) *Crossing Boundaries – Multi-National Action Research on Family-School Collaboration*, Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning, Report Nº 33, Janeiro.
- VIEIRA, Ricardo (1992) *Entre a Escola e o Lar*, Lisboa: Escher.
- VIEIRA, Ricardo (1995) «Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural», *Educação, Sociedade e Culturas*, Nº 4, 127-147, Porto: Afrontamento.

Pais-professores: uma relação em que uns são mais iguais do que outros?

por Pedro Silva*

Comentar *Diálogos sobre o Vivido*¹ acerca da relação escola-família é um pouco como olhar para um objecto através de um prisma multicolor que, à medida que se vai rolando por entre os dedos, assim nos vai abrindo novas perspectivas sobre o que vemos através dele. Diversidade é talvez a palavra-chave para compreender os diálogos acima expostos: diversidade de olhares, diversidade de vozes, diversidade de culturas (e sub-culturas) em presença.

Que a relação entre a escola e as famílias pode, em grande parte dos casos, ser caracterizada como um «diálogo de surdos» prova-o uma vasta bibliografia (Lightfoot, 1978; Lareau, 1989; Chaveau e Rogovas-Chaveau, 1992), bem como alguns dos presentes diálogos: Etelvina – *Os professores não estão habituados a colaborar com os pais*, Prof^{ta} Fátima – *Os pais também não estão habituados a colaborar com a escola* (12º diálogo, Escola da Cercadoria). Este diálogo de surdos é tão mais significativo quanto maior é a distância cultural entre docentes e famílias. Sabemos mesmo que muitos professores inferem das capacidades cognitivas dos alunos a partir da sua origem social: *Aqui ainda há muitos alunos de famílias tipo provinciano*. (1º diálogo, Esc. C+S Pinhais do Rei), *O Francisco é mesmo brilhante. Já viram a quantidade de cinco que ele tem? Claro, tem todas as condições sócio-familiares para ser assim*. (5º diálogo, *id.*). Este mecanismo de efeito de pigmaleão induzido pela relação escola-família (Silva, 1993) parece ser tão forte que chega ao ponto de os professores tenderem a identificar a não ida dos pais à escola, sobretudo quando sistematicamente para tal convocados, como sinónimo de desinteresse pela escolaridade dos filhos. E, no entanto, pesquisas no terreno comprovam o empenho em casa, por vezes bem activo, destas famílias no processo de escolarização dos filhos (Davies *et al.*, 1989; Chaveau e Rogovas-Chaveau, 1992; Lareau, 1987). Para alguns professores «*children become shadows of their parents' social posi-*

¹ Claro que se torna difícil generalizar a partir de um conjunto de diálogos. A selecção dos mesmos, contudo, não foi aleatória. Trata-se de diálogos que, em nossa opinião, demonstram, nuns casos, tendências reportadas pela bibliografia especializada e, noutros casos, aspectos mais singulares, menos estudados por aquela bibliografia, quicá mais ligados à especificidade da formação social portuguesa.

Escola Superior de Educação de Leiria.

tion, miniature versions of doctors, garbage collectors, secretaries, accountants.» (Lightfoot, *op. cit.*9). Esta discriminação social (muitas vezes não intencional) traduz-se no próprio relacionamento directo com as famílias. Como diz Hélia, Presidente da AP da Escola da Cercadoria: *o modo como os professores falam com os pais não é o mesmo para todos os pais* (7º diálogo).

Se a posição social das famílias influencia as expectativas que os professores criam acerca dos seus alunos, sabemos hoje que também intervém no modo de envolvimento dos encarregados de educação. A clivagem sociológica que aqui se verifica (Silva, 1993; Lareau 1987 e 1989) está bem patente nas reuniões das escolas da Amora e do Areeiro. No primeiro caso os pais escutam quase religiosamente o que a Directora da Escola tem para lhes dizer. Uma das raras questões levantada por uma das mães foi precisamente para manifestar a eventual falta de capacidade para ajudar o filho em casa conforme estava a ser pedido pela Directora. No segundo caso vemos intervenções várias dos encarregados de educação. Já não se trata apenas de pedidos pontuais de esclarecimento. Manipula-se com a mesma mestria o código sócio-linguístico dominante. Nota-se um conhecimento por dentro da escola. Debate-se de igual para igual assuntos como a Reforma, o sistema de avaliação, questões do foro pedagógico, o seguro escolar, as modalidades de contratação de novos funcionários. Em determinada altura os pais tomam conta da reunião. A voz da Directora esfuma-se por completo (2º diálogo, Escola do Areeiro).

Não é por acaso que quando a Directora pede maior pontualidade por parte dos alunos se socorre da legislação, brandindo e disponibilizando o Diário da República, símbolo da cultura erudita, letrada, académica, que a escola e aqueles mesmos pais representam (seria inimaginável uma situação destas na escola da Amora). Os pais mostram possuir as mesmas armas que as professoras, dominarem e manipularem a mesma linguagem e a mesma informação. Repare-se no pai (bancário, irmão de professor e Presidente de uma AP noutra escola) que mostra possuir melhor conhecimento que a própria Directora acerca do seguro escolar. E para que não subsistam dúvidas sobre o seu domínio da matéria em causa esclarece que se trata de uma nova Portaria, que tem informações providas directamente da DREC, em Coimbra, e que até um parecer a um advogado já fora solicitado (onde, de novo, imaginável uma situação destas entre os pais operários da Amora?).

São pais também sem grandes problemas económicos. Pagam actividades extra na escola aos filhos. Predispõem-se a pagar a sua segurança (embora manifestando preocupações sociais pelos pais que possam não pagar). São ainda pais que, contudo, não deixam de se questionar sobre os possíveis efeitos da sua actuação: *É um pau de dois bicos. Podemos estar a desresponsabilizar o Estado* (final do 2º diálogo, Escola do Areeiro).

Annette Lareau (1987 e 1989) alerta para a importância do capital cultural dos pais e o modo como este influencia as interacções com a escola. Tanto ela como Sara Lightfoot (1978) chamam a atenção para o paradoxo que constitui o facto de os pais que em melhores condições estão de responderem aos requisitos da escola serem precisamente aqueles que os professores mais temem. É que os pais da classe média são, por um lado, aqueles que mais se envolvem na educação escolar dos filhos (pelo menos na vertente escola e associações de pais) e, por outro, aqueles que se mostram mais críticos em relação à escola e aos professores (o estudo de caso de Davies *et al.*, 1989, também comprova esta situação). Os pais dos meios populares tendem, pelo contrário, a manifestar uma certa deferência para com os professores. A sua relação com o saber (da escola/dos professores) é completamente distinta da do grupo anterior. Não será certamente um acaso o facto de na escola da Amora serem as professoras que pedem uma comissão de pais (que tem por missão servir as docentes), ou o de a AP da Escola da Cercadoria, controlada maioritariamente por professoras do ensino secundário, se ter autonomizado tão rapidamente do corpo docente ou ainda o de, na escola do Areeiro, as professoras se contentarem em solicitar *um grupo de amigos da escola; não uma associação de pais, que assusta um pouco* (2º diálogo).

Este *assusta um pouco* remete para uma outra questão, pouco estudada, a da relação entre as escolas e as associações de pais. É conhecida a resistência dos professores à participação parental nas escolas, com receio de uma intromissão na esfera das suas competências profissionais. Se esta resistência já se sente quanto à participação de representantes dos pais em órgãos da escola (onde estão em clara minoria), ela é ainda maior quando se trata de ter os pais organizados na escola, nomeadamente se essa organização passa a usufruir de um estatuto legal. Não é este o espaço adequado para reflectirmos acerca desta resistência. Deixemos, porém, a interrogação de se a razão princi-

pal se prende com o receio de intromissões (que a prática das relações entre os dois grupos parece desmentir – cf. Silva, 1994) ou com a falta de formação e o não saber como lidar com os pais, situação esta tão mais sentida num sistema de ensino tão centralizado, onde o Estado tende a tudo regulamentar e ao professor quase só lhe resta a autonomia dentro da sua sala de aula, a qual se constitui assim num espaço (quase) sagrado. A escola e a sala de aula constituem uma referência importante para os professores em termos da sua segurança (pelo menos psicológica). «Trazer» os pais para «dentro» da escola significa redesenhar o mapa social tradicionalmente apostado ao espaço físico de qualquer escola. Esta (potencial) redefinição da escola perturba a correlação de forças a que os docentes estão acostumados, ao que acresce o sentimento de que *lá fora está tudo contra os professores...* (Elsa, 6º diálogo, Escola da Cercadoria).

Se o poder das famílias pode ser exercido, individualmente ou através de uma AP, basicamente pelo recurso às autoridades, já o poder dos professores face às famílias pode ser exercido de diferentes modos: directamente, como no exemplo do 6º diálogo da Escola da Cercadoria em que a Directora, em conversa com uma colega, ameaça retirar a chave da Escola à AP, exigir pedido de autorização para esta reunir na Escola, etc.; indirectamente, através de eventuais represálias sobre os alunos (o «elo mais fraco da cadeia»? – cf. 8º diálogo, Escola da Cercadoria.). Pode ainda ser exercido de uma forma suave e subtil através do modo como as relações são reguladas quotidianamente. Sabemos, por exemplo, que as reuniões entre professores e pais podem, sob a capa de uma escola mais democrática e participada, constituir a melhor forma de os professores manifestarem o seu poder e reforçarem distâncias sociais e culturais (Lightfoot, 1978).

Que a relação entre corpo docente e associações de pais é uma relação de poder é algo que os diálogos da Escola da Cercadoria (nomeadamente do 6º ao 12º) tornam por demais, se dúvidas houvera, evidente. Quando Olinda, membro da AP, afirma que *estamos a entrar no jogo delas, que é uma disputa de poder* (11º diálogo) está não só a pôr o dedo na ferida, como a fazer ressaltar um outro aspecto: o da inexistência de uma fronteira legalmente constituída que defina o papel de cada um dos actores. É esta mesma questão que transparece em vários diálogos: *O que está em causa é saber qual o papel da*

AP (Olinda, 11º diálogo); *o que está em causa é saber se existimos* (Hélia, 12º diálogo); *a questão que subsiste é qual o papel da AP* (Olinda, 12º diálogo). O 12º diálogo, que põe frente a frente professoras e mães da AP, consiste numa tentativa de construção social de uma definição partilhada por ambos os grupos sobre qual a fronteira entre eles. Trata-se de um esforço quase vão na medida em que os anteriores diálogos dão conta da diferença notória de perspectivas.

Para as professoras o papel de uma AP *é pôr de bem os pais com os professores, não o de arranjar problemas* (Prof. Elsa, 6º diálogo). Para a AP existe o direito a ter uma perspectiva própria: *não é a professora que nos deve dizer qual o nosso papel, mas somos nós que dizemos. A AP deve colaborar com as professoras, mas não só naquilo que elas querem*. (Etelvina, 11º diálogo). Existe ainda a percepção que as professoras aceitam APs mas dentro de certos limites, de preferência para ajudar a organizar festas: *As APs estorvam um bocado, daí as professoras não quererem APs* (Etelvina, 10º diálogo); *As comissões de pais não são bem aceites pelos professores. Não são feitas para fazer festas, mas para resolver os problemas dos miúdos. As professoras estão habituadas a comissões de pais para fazer festas* (Etelvina, 7º diálogo); *Afinal o que elas querem de nós é apenas uma ajudinha para as festas* (Olinda, 11º diálogo).

A diferença de pontos de vista acerca do papel auto e hetero-atribuído à AP manifesta-se também a propósito do facto que levou à situação de tensão entre os dois grupos. O grupo de docentes da escola encontrava-se até aí dividido no modo como encarava o papel desempenhado pela AP. A maioria tinha uma posição de relutância em relação a ela. Quando surge a carta da AP a contestar o castigo atribuído a um aluno, o corpo docente assume um *esprit de corps*, reagindo em bloco, veemente e corporativamente, contra a tomada de posição da AP, mesmo sabendo que ela tinha sido mantida em segredo tanto em relação aos pais como às autoridades educativas (e sabendo ainda que haveria matéria do foro disciplinar se a AP tivesse divulgado publicamente a sua posição – cf. Prof. Fátima, 6º diálogo: *se a carta delas for parar às autoridades, vão-nos comer*).

Daqui ressaltam dois aspectos pouco estudados. Um deles remete para o papel desempenhado pelos pais-professores, ou seja, os membros de associações de pais que são professores. Não há praticamente bibliografia sobre este

facto², nem este constitui o espaço adequado para tal reflexão. Afirmemos, tão-só, que, do nosso ponto de vista, não constitui uma coincidência o facto de que num meio esmagadoramente popular sejam as poucas licenciadas e professoras que assumem, quase como se naturalmente, a liderança do movimento associativo dos pais local. É que são elas que se encontram numa relação de continuidade cultural com a cultura veiculada e socialmente legitimada pela escola (a começar pela própria linguagem). É nelas que os pais delegam a sua representação junto do corpo docente.

A relação entre professores e APs controladas por professores pode, assim, ser vista como uma relação dentro de uma mesma cultura profissional, o que não a torna numa relação necessariamente «fácil». Atentemos no caso em análise, em que docentes da escola e da AP pertencem a níveis de ensino distintos. Poder-se-á então falar de uma relação entre duas sub-culturas profissionais? Com que efeitos?

Esta pertença a dois graus de ensino remete para o segundo dos aspectos acima mencionados, que é o de contextos organizacionais diferentes. Sabemos que a estrutura organizacional das escolas do 1º ciclo e do ensino secundário (assim como dos 2º e 3º ciclos) é distinta. Enquanto que as professoras do 1º ciclo não estão habituadas a terem de partilhar reflexões e decisões com outros parceiros (o Conselho Escolar é soberano e normalmente com poucos membros), no ensino secundário é todo um conselho de turma (com a presença de cerca de 10 professores e ainda representantes de alunos e pais) que analisa e propõe penas para cada caso. No 1º ciclo funciona-se mais em circuito fechado. No caso presente cremos que a diferença de práticas entre contextos organizacionais distintos explica parcialmente o diferendo entre AP e professoras (atente-se no 11º diálogo onde se descreve como as mães-professoras do ensino secundário apelam para a prática deste nível de ensino para justificar a sua tomada de posição). Curiosamente esta diferença de práticas não é entendida pelo corpo docente do 1º ciclo, para quem ainda mais incompreensível se torna a «ingerência» da AP porquanto é constituída por colegas...! A diversidade de olhares, de vozes e de culturas de que falávamos no início deste comentário

² Pedro Silva (1994) reflecte um pouco acerca da emergência desta figura e o mesmo autor e Ricardo Vieira (1996) levantam algumas questões acerca do papel por ela desempenhado.

atravessa, como vemos, não apenas as relações entre os diversos actores, mas revela-se ainda como uma característica importante na compreensão de cada um deles *per se*. A heterogeneidade – inter e intra grupos – constitui a regra.

Os diálogos entre o corpo docente e a AP da Escola da Cercadoria vêm ainda chamar-nos a atenção para um outro aspecto. Vimos como alguns destes diálogos visam construir um separador de águas: este é o nosso território, aquele é o vosso... Esta tentativa de construção de uma fronteira acaba por se situar em torno de um vocábulo: pedagogia. *Os problemas de carácter pedagógico são função do professor. Temos de assumir pedagogicamente o que fazemos. (...) Acusem-me do que quiserem, mas sou muito ciosa das minhas funções. Fundamento pedagogicamente as minhas acções.* (Prof^a Fátima, 12º diálogo, Escola da Cercadoria). O que é interessante notar é que se esgrime em torno de um conceito que nunca é definido, nem se nota o esboço de qualquer tentativa nesse sentido. Estrategicamente percebe-se esta indefinição por parte do corpo docente. É que sendo ele o «dono» daquele domínio, ele é que terá competência para o definir. Trata-se (ou pretende-se que se trata) da relação entre especialistas e leigos. Enquanto ele restar ambíguo, cumpre a sua função: o corpo docente mete no «saco» aquilo que quiser. Contudo, quando apanha pela frente uma associação de pais constituída por colegas de profissão a ambiguidade pode jogar contra si e o feitiço virar-se contra o feiticeiro. Para uns o domínio do pedagógico³ inclui, por exemplo, os castigos e penas, para outros exclui este tipo de conteúdo... Na prática o que verificamos é que a fronteira entre os dois mundos continua tão fluida e indefinida como dantes. O adjectivo *pedagógico* acaba por assumir assim um valor essencialmente simbólico, tornando-se numa espécie de senha mágica, qual *password* que abre o caminho a um mundo que acaba por se revelar mais virtual do que real.

Os diálogos sublinham ainda alguns aspectos (só) aparentemente óbvios. Por exemplo, a importância do papel desempenhado pelas associações de pais. Estas constituem verdadeiros actores sociais, desenvolvendo estratégias próprias. Contudo, como os mesmos diálogos demonstram, há diferentes tipos de APs. Só talvez por razões de ordem semântica é que se pode pensar que elas

³ Não é por acaso que a única mãe a utilizar o termo *pedagógico*, por sinal de um modo crítico em relação a uma professora, é uma mãe-professora (Carla, 8º diálogo).

representam directamente os pais. É frequente que a maior parte das actividades desenvolvidas pelas APs seja com os órgãos e professores de uma escola, não com os pais. No caso da Escola da Amora a Comissão de Pais representa as professoras e existe em função delas. O seu papel é o de prestação de serviços ao corpo docente, não desenvolvendo actividades autónomas. Na escola da Cercadoria, por sua vez, deparamos com uma AP completamente autonomizada do corpo docente, embora desenvolvendo o seu vasto leque de actividades em colaboração com ele. As suas actividades, no entanto, destinam-se, em primeiro lugar, às crianças e, em segundo, aos pais: *As comissões de pais (...) não são feitas para fazer festas, mas para resolver os problemas dos miúdos.* (Etelvina, 7º diálogo); *Qualquer Associação deve ter um objectivo. Neste caso estou a trabalhar para os meus filhos* (Etelvina, 12º diálogo). O papel das APs na relação escola-família constitui uma área a exigir investigação entre nós. O certo é que a imagem predominante de uma relação triangular (pais-professores-educandos⁴) deve ser substituída pela de uma relação quadrangular quando estamos em presença de uma AP.

Outro aspecto que ressalta dos diálogos – e que aqui podemos apenas enunciar – é o de que a relação escola-famílias constitui, sobretudo no 1º ciclo, uma relação no feminino. Trata-se de uma relação entre professoras e mães e até mães-professoras. Sabemos que há algumas diferenças na participação parental por nível de ensino. Por exemplo (Davies *et al.*, 1989), no pré-escolar e 1º ciclo predominam as relações informais (o que até pode ser uma explicação parcial para o menor número de APs aqui – cf., a este propósito, Silva, 1994), enquanto que predominam as relações formais nos níveis de ensino subsequentes. Será que à diminuição da taxa de feminização docente que ocorre à medida que vamos progredindo no sistema de ensino corresponde uma paralela diminuição da taxa de feminização da participação parental? Se sim, porquê? Ou a lógica desta taxa de feminização passará antes (ou actuará em conjunto) pela classe social?

Como dissémos, apenas podemos enunciar aqui um problema. De qualquer modo não deixa de ser interessante notar que é na escola do Areeiro (a que

⁴ Relação triangular em que a criança normalmente constitui a eterna esquecida, apesar do seu papel activo naquela relação, como tão bem demonstra Philippe Perrenoud (1987).

tem uma maior proporção de pais licenciados) que não só se verifica uma maior presença de pais (embora ainda minoritária), como é aqui que eles assumem um papel mais activo (tão ou mais do que o das mães). Annette Lareau, no estudo etnográfico que levou a cabo em duas escolas primárias norte-americanas – uma em comunidade operária, outra de «classe média superior» – dá conta que são também as mães que primam pela visibilidade junto da escola (comparecendo nas reuniões, nos encontros individuais com as professoras, nas actividades de voluntariado na sala de aula, etc.). Segundo ela «*Working with children generally, and in elementary schools in particular, is a low-status task which, historically, has been allocated to women. The gender segregated character of volunteering may contribute to the lack of fathers' involvement in this area.*» (Lareau, 1989:89). Lareau reporta ainda que a vinda ocasional à escola de algum pai tendia a ser interpretada pelas docentes como um sinónimo de atenção redobrada que aquela família conferia à educação dos seus filhos, assim como «*the teachers also commented on the tendency of fathers to be more inquisitive in conferences, particularly regarding school success.*» (id:91). Dá-se ainda conta que «*Upper-middle-class fathers were not uninvolved in their children's schooling however. (...) Prescott⁵ fathers made fewer decisions but these decisions were more important than the typical decisions of mothers.*» (id:90). A questão da influência do género na participação parental é, pois, complexa e deverá ser cruzada, pelo menos, com a classe social e o tipo de família (nomeadamente se mono ou bi-parental). Como afirma Miriam David (1989): «*there is also a gendered nature to the contributions – with fathers chiefly able to contribute cash and mothers, where they can, contributing their own time and skills either in or out of school. But clearly mothers from working-class families or lone parents who need to take paid employment cannot contribute in the same measure as mothers from middle-class households who do not need to have paid employment.*» (David, 1989:56).

Outro tema que transparece destes diálogos é o da dificuldade em mobilizar os pais. É certo que Portugal apresenta uma incipiente cultura de cidadania quando confrontada com a longa tradição de outros países. Todavia também nestes existe uma clivagem sociológica na participação parental. A questão que

⁵ Nome da escola de «classe média superior».

se coloca é a de como desfazer barreiras sócio-culturais. E aqui pode-se entrar num processo tipo «pescadinha de rabo na boca». É que as barreiras (sócio-culturais) que existem entre docentes e pais de meios populares são exactamente as mesmas que se colocam a propósito da relação entre estes pais e grande parte das direcções das APs, dado que estas são controladas essencialmente por pais de classe média, quando não mesmo por outros professores. Os próprios locais de reunião são as escolas... Não são, pois, apenas os professores que têm que entender aquelas barreiras. Este entendimento deve também ser extensível aos dirigentes das APs sob pena destas se arriscarem, como acima dávamos conta, a funcionar em circuito fechado com os professores e não com e para os pais (a favor das crianças e jovens, entenda-se). Ou as APs encontram estratégias de generalização da participação dos encarregados de educação ou a relação escola-família pode tornar-se em mais um mecanismo de reprodução social e cultural. Estas estratégias, contudo, só poderão ser eficazes se assumidas em conjunto com a escola. E dizemos escola no sentido de escola-organização. Cremos que o nível organizacional é fundamental para equacionar correctamente uma efectiva relação escola-família (Silva, 1996). Se cada escola não assumir uma política explícita face às famílias⁶, a política implícita que então vigorará será normalmente uma de manter e/ou reforçar distâncias sociais e culturais. Posições atomísticas do professor A ou B dificilmente remarão contra a maré, o que não significa que a acção dos professores não seja importante.

A relação escola-família constitui uma relação entre culturas (Silva, 1996)⁷. Se entendermos a cultura como uma *prática social* (Mohanty *in* Stoer e Araújo, 1992) julgamos que se torna claro de como acção individual e estruturas se cruzam (A. S. Silva, 1994). Fala-se das *hard-to-reach schools*⁸ a propósito das esco-

⁶ O Projecto Educativo de Escola poderá ser um bom instrumento para equacionar esta política. Claro que a posição dos órgãos de escola é também importante.

⁷ Vários autores têm ultimamente trabalhado no terreno (projectos de etnografia crítica, investigação-acção, etc.) de acordo com esta perspectiva teórica. Por exemplo: Iturra (1990), Stoer e Araújo (1992), Vieira (1992), Araújo e Stoer (1993), Cortesão *et al.* (1995).

⁸ Termo que substituiu o de *hard-to-reach parents*, que «culpava a vítima» na medida em que responsabilizava exclusivamente os pais pela sua não participação na vida escolar dos seus educandos, ignorando, assim, a influência das práticas dos professores e das escolas no (não) envolvimento.

las e dos professores que nunca se questionam e que nunca põem em causa as suas práticas dirigidas aos pais. Poderíamos, por analogia, falar das *hard-to-reach parents' associations*... Também a construção do *professor intermulticultural* (Stoer, 1994), a invenção de uma *pedagogia intercultural* (Vieira, 1995) e a activação dos *dispositivos pedagógicos* (Cortesão et al, 1995) se afirmam cada vez mais como uma necessidade. É demasiado o que está em jogo. Trata-se da educação de toda uma geração. Trata-se do próprio tipo de sociedade que se constrói. É que a relação escola-família configura uma concepção de escola, mas também uma concepção de sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Helena Costa e STOER, Stephen (1993) *Genealogias nas Escolas: A Capacidade de nos Surpreender*, Porto: Afrontamento.
- CHAVEAU, Gérard e ROGOVAS-CHAVEAU, Eliane (1992) «Relations École-Familles Populaires et Réussite au CP», *Revue Française de Pédagogie*, 100, Julho-Agosto-Setembro, 5-18.
- CORTESÃO, Luíza (1994) «Quotidianos Marginais «Desvendados» pelas Crianças», *Educação, Sociedade & Culturas*, Nº 1, 63-87, Porto: Afrontamento.
- CORTESÃO, Luíza et al. (1995) *E Agora tu Dizias Que... – Jogos e Brincadeiras como Dispositivos Pedagógicos*, Porto: Afrontamento.
- DAVID, Miriam (1989) «Schooling and the Family» in H. Giroux and P. McLaren (Eds.) *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*, Albany: State University of New York Press.
- DAVIES, Don et al. (1989) *As Escolas e as Famílias em Portugal*, Lisboa: Livros Horizonte.
- ITURRA, Raul (1990) *A Construção Social do Insucesso Escolar: Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva*, Lisboa: Escher.
- LAREAU, Annette (1989) *Home Advantage*, Filadélfia: The Falmer Press.
- LAREAU, Annette (1987) «Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital», *Sociology of Education*, Vol. 60, Abril, 73-85.
- LIGHTFOOT, Sara (1978) *Worlds Apart*, Nova Iorque: Basic Books.
- PERRENOUD, Philippe (1987) «Le «go-between»: entre la famille et l'école, l'enfant mes-

- sager et message»⁹ in C. Montandon e P. Perrenoud *Entre Parents et Enseignants: Un Dialogue Impossible?*, Berna: Peter Lang.
- SILVA, Augusto Santos (1994) *Tempos Cruzados*, Porto: Afrontamento.
- SILVA, Pedro (1996) «Escola-Família, uma Relação Entre Culturas», in Luís Barbeiro e Ricardo Vieira (orgs.) *A criança, a família e a escola: vamos brincar? Vamos aprender?* Leiria: Escola Superior de Educação.
- SILVA, Pedro (1994), «Relação Escola-Família em Portugal 1974-1994: Duas Décadas, Um Balanço», *Inovação*, Vol. 7, Nº 3, 307-355, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- SILVA, Pedro (1993) «A Formação de Professores, a Relação Escola-Família e o Sucesso Educativo», in D. Davies, R Marques e P. Silva, *Os Professores e as Famílias – A Colaboração Possível*, Lisboa: Livros Horizonte.
- SILVA, Pedro e VIEIRA, Ricardo (1996) «A Dialogue Between Cultures: A Report of School-Family Relationships in Pinhal do Rei Elementary School» in D. Davies e V. Johnson (Eds.) *Crossing Boundaries – Multi-National Action Research on Family-School Collaboration*, Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning, Report Nº 33, Janeiro.
- STOER, Stephen (1994) «Construindo a Escola Democrática através do «Campo da Recontextualização Pedagógica»», *Educação, Sociedade & Culturas*, Nº 1, 7-27, Porto: Afrontamento.
- STOER, Stephen e ARAÚJO, Helena Costa (1992) *Escola e Aprendizagem para o Trabalho Num País da (Semi)Periferia Europeia*, Lisboa: Escher.
- VIEIRA, Ricardo (1995) «Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural», *Educação, Sociedade e Culturas*, Nº 4, 127-147, Porto: Afrontamento.
- VIEIRA, Ricardo (1992) *Entre a Escola e o Lar*, Lisboa: Escher.

⁹ Existe versão portuguesa integrando, sob a forma de capítulo, o livro do mesmo autor *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar* (1995), Porto: Porto Editora.

Relação Escola/Família – da inevitabilidade implícita à inevitabilidade da sua explicitação

por **Cristina Rocha***

Relação Escola/Família (1º ciclo)**

O vivido sobre o qual devemos tecer um comentário constitui-se como um objecto muito complexo cuja apreensão remete para um sem número de pontos de vista, que, em primeiro lugar, teórica e metodologicamente desde logo são condicionados pela direcção que o olhar privilegia na abordagem do sentido desta relação: da família para a escola, ou da escola para a família.

Em segundo lugar, cabe dizer que a relação escola-família, é uma relação que deve entender-se no plural. Existem famílias e existem escolas. Sob a capa, aparentemente homogeneizante, da família nuclear, de classe média, urbana, branca, e cujos filhos estão condenados a educar-se escolarizando-se, esconde-se uma pluralidade de famílias que nos remete para um conjunto de projectos e de estratégias familiares em que o conceito de criança ou jovem, enquanto *escolar*, ou seja, cuja existência existe subordinada à lógica do sistema educativo, bem como os benefícios sociais que se pretendem alcançar com a escolaridade, são muito desiguais. Consequentemente é divergente o conceito que apresentam acerca das finalidades da escola, bem como a relação que enquanto pais de crianças escolares, mantêm com aquela. Acresce que em todas as famílias há uma história escolar, pela sua ausência, ou pela sua frequência, vivida de uma forma mais ou menos gratificante. Assim sendo, a relação das famílias com a escola, o mesmo é dizer, com a escolaridade dos seus filhos e filhas, é no contexto destes percursos, de trajectórias, e destas representações que deve ser entendida.

Nestes diálogos, esta diversidade está patente nas três escolas mencionadas, apresentando os grupos de pais envolvidos, diferentes graus de autonomia

* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

** O texto em itálico corresponde à transcrição de excertos dos diálogos

perante a situação escolar dos seus filhos, oscilando entre a representação enquanto A.P, formal ou informal, cuja participação é conduzida pela escola, «*a pedido das professoras*» sobretudo na «*altura das festas*», nas escolas cuja população apresenta um peso maior de famílias pertencentes à classe operária, e a participação «*enquanto grupo de amigos da escola*» para aqueles que mais próximos do seu modelo de socialização, podem «*pagar as actividades extracurriculares dos alunos*».

Da mesma forma, quanto à escola, sob a capa aparentemente homogeneizante da escola pública (é nessa escola que estes diálogos se travam), num ciclo de estudos obrigatório, esconde-se uma pluralidade de formas de exercer a escola, que para além de todo o conjunto normativo que estrutura o seu funcionamento, em tudo apela à consideração da diversidade pela diferença introduzida pela forma de exercer a docência por cada professora, pela existência ou não de um projecto de escola, pelo grau e «estilo» de enraizamento no meio, etc, Mais uma vez, nestes diálogos, constatamos esta diversidade, no que refere, por exemplo à natureza da relação com a família que a escola projecta nas reuniões de pais, nomeadamente no que é suposto esperar destes no que se refere ao acompanhamento dos trabalhos de casa e ao tempo de atendimento previsto pelas professoras para receber os pais. Numa mesma escola, e no espaço de dois anos, num contexto em que muda a directora da escola, o apelo escolar à participação dos pais na escola, oscilou entre «*cada vez mais se pede a responsabilização dos pais na educação dos filhos...para acabar com o insucesso escolar*», «*apela-se a que venham regularmente à escola*» e que «*quando não souberem ajudar os filhos não devem insistir pois poderão estar a ensinar mal*» e uma «*cooperação educativa da família e da escola*» em que não é tida em conta a incompatibilidade (horária) entre o horário de trabalho dos pais e o tempo de atendimento das professoras, que à semelhança dos pais, «*também têm os seus horários*». No que diz respeito aos trabalhos de casa passa a exigir-se que os pais, mesmo que não saibam as matérias escolares, façam «*um esforço (para) estudar o tema dado nos livros*», visto que «*não podem ser só os professores a ensinar*» embora os pais «*nunca devam dizer mal do professor à criança*» porque «*o professor é uma autoridade*».

No cerne de toda esta relação, a criança ou o jovem, representados e invo-

cados pelas duas instituições maiores que obrigatoriamente partilham a sua «custódia» durante uma longa fase da sua vida, são quem «em definitivo, suportam as consequências do sucesso ou do fracasso desta empresa de longa duração» (Ballion, 1982:131) sem que genericamente sejam tidos em conta neste processo de negociação.

Em todo o caso, podemos dizer que há uma relação família-escola-família, que, pela sua inevitabilidade, sempre existiu. Esta relação estabelece-se a partir do momento em que a criança começa a frequentar a escola e é, de uma maneira geral, conduzida por esta por todo o tempo que lá permanece, submetendo a família à sua lógica «totalitária» de funcionamento, obrigando a um trabalho familiar de reprodução da condição estudantil como seja, o cumprimento dos horários escolares, a alimentação, o vestuário, a higiene, os tempos de descanso, a vigilância no cumprimento dos deveres escolares, etc. etc. que obriguem quase à afectação de um adulto a tempo inteiro, ou na sua ausência, a uma instituição. (Perrenoud, 1987). *A directora apela depois aos pais para se empenbarem na pontualidade dos alunos. Deitem os vossos filhos cedo. Os das 8,15h chegam por vezes às 9h. «As crianças não devem chegar atrasadas às aulas, é muito importante que haja pontualidade».* Neste processo, a escola avalia o grau de correspondência que as várias famílias «de classe» apresentam entre o modo de vida familiar e «o modo de vida escolar», e de cuja percepção escolar são emitidas categorias que dão conta do grau de similitude cultural e estratégica que existe entre o projecto escolar, formulado segundo uma temporalidade média ou longa e na base da noção de investimento, e os projectos familiares em presença.

Nesta perspectiva, o que está em jogo é a relação da escola com as famílias, entendidas estas na sua qualidade de instituições de suporte de crianças ou jovens que frequentam a escola, o mesmo é dizer, enquanto *estudantes*. «Os miúdos vêm com sono para as aulas; estão cada vez mais violentos; vêem todos os filmes. Sei que há alunos que continuam a ver televisão no quarto».

A origem desta relação em que, no limite, se duvida da capacidade educativa da família, «os pais têm que estar atentos». «Sei que há para aí umas lêndeadas e piolhos», e que se actualiza aquando de cada matrícula, remete-nos na sua

forma mais «dura» para a génese da própria instituição escolar, actualizada para a escola republicana e o seu modelo civilizacional (Glasman, 1992:20), cuja violência simbólica e até física, foi vivida por alguns grupos sociais, não sem alguma resistência. «*No primeiro ano de escola do Joaquim a professora batia-lhe. Eu cheguei-lhe a dizer que preferia que ela não ensinasse nada mas que não batesse. Eu já não vejo a professora primária como o papão a quem tem que se dar os amens todos.*» A consistência social da escola pública advém-lhe da tutela do Estado e consequentemente da profissionalização/funcionarização da actividade docente (Nóvoa, 1987).

Nesta óptica, durante muito tempo, os pais ou as famílias «não apresentavam perante o processo educativo escolar, nem «organização nem reconhecimento jurídico (...) como actor colectivo» (Ballion, 1982:144) Hoje, mercê da regulamentação em vigor, e com a criação de instâncias de participação dos pais e das famílias na vida da escola, esta relação passou da inevitabilidade implícita com que era vivida, à quase inevitabilidade da sua explicitação, «*venham à escola quando precisarem. A escola não é nossa; é de todos nós*», abrindo-se assim um novo quadro de relação, não mais pautado pela gestão de relações individuais entre cada professora e cada família, mas uma relação que se quer agora «partilhada» entre grupos representativos de «parceiros» educativos. «*A escola cada vez mais é de todos*».

Este novo quadro de relação, que remete para a participação das famílias na esfera pública, apanhou as famílias e as escolas culturalmente desprevenidas, não sabendo como viver com ela... «*Sabemos que por vezes, mesmo existindo uma ordem superior que obriga os pais a colaborar eles não sabem qual é o seu papel*». Por seu lado, as escolas facilmente se apercebem de que a «colaboração» não é isenta de riscos e de mal entendidos, e que a fronteira entre o «**escolar**», tudo aquilo que se passa no exterior da sala de aula, «*talvez fosse bom pedir aos pais para virem pintar as casas de banho, na altura da preparação das festas*», quando é necessário encontrar alguém para «*podar as árvores*» ou «*um pai que tenha jeito para desenhar, e uma mãe que tenha jeito para costurar*» bem como as questões que se prendem com a «*segurança e a vigilância da escola*», e o «**pedagógico**» tudo aquilo que se passa no interior da sala de aula, – terreno da competência estrita da professora, é muito ténue... «*eu sou*

a responsável dentro da minha sala. Tenho as minhas convicções pedagógicas, «os problemas de carácter pedagógico são função da professora». «Qual é o papel dos pais? Podem ou não discordar das pedagogias?», «Temos de concordar com tudo?». Sobretudo no 1º ciclo de estudos, cujo currículo nas suas realizações fundamentais (ler, escrever e contar), e vivência escolar, é familiar à generalidade dos pais. «Se o meu filho hoje sabe ler alguma coisa deve-o a mim. Eu passei horas e horas a ajudá-lo a juntar as letras, se não ele nunca mais ia lá. Também tive que ajudar a minha filha no ano passado».

Dada a ambiguidade entre as duas fronteiras, e porque partilham um objecto comum, a relação entre pais e professoras, tendencialmente apresenta-se como uma relação de colaboração conflitual, vivida quer no grupo de pais, quer por parte das professoras, tal como é patente, entre outros, no processo disciplinar que anima um destes diálogos.

A possibilidade da emergência de conflitos vai de par com a crescente atribuição educativa à família, que não responde perante a escola somente pela polidez do trato dos seus filhos na esfera pública, mas responde também pela qualidade e quantidade de informação que apresenta, pelos meios educativos postos ao seu alcance, bem como pelos seus valores e atitudes. Por seu lado, a escola quer-se educadora, já não é um «papão» *tem funções de educação e não apenas de instrução*, parecendo à primeira vista subsumirem-se os conteúdos escolares num projecto formativo maior do que a transmissão de conhecimentos. *«Mas também há professoras que não estão preparadas para educar».*

Como referimos já, os deveres escolares ou *trabalhos de casa*, e os *tempos livres* inserem-se estrategicamente no cerne desta ambiguidade vivida quer pelas famílias, quer pela escola. Objectivamente, os deveres destinam-se a reforçar as aprendizagens escolares, em horário não escolar, e os tempos livres, enquanto tempo não escolar, destinam-se à guarda das crianças e «*outras coisas*», acabando necessariamente por cair sob a sua alçada a realização dos deveres. Assim sendo, os trabalhos de casa situam-se no «vai-vem» casa-escola (Perrenoud, 1987) que anima o quotidiano das crianças, (de que aliás a escola e as A.Ps. se servem como correio) vindo a constituir para as famílias, uma fonte de informação diária e a permitir um controle das aprendizagens e do

currículo escolar que na sua ausência se tornaria mais invisível, sobretudo para as famílias menos familiarizadas com a cultura escolar.

Ao serem realizados em horário extra-escolar, necessariamente caem sob a alçada das famílias, ou são entendidos por estas como tal, aliás a chamada ao cumprimento desta obrigação, constituía e constitui ainda uma responsabilidade familiar, e portanto, um acréscimo ao trabalho prestado pela família quando algum dos seus membros frequenta uma instituição escolar. *«Eu acho que os pais também se devem interessar pela vida escolar dos filhos. Não podem querer que eles levem já tudo feito e perfeito para casa». «O pai deve obrigar o aluno a estudar e a folhear também o livro».* Por outro lado, a possibilidade de serem realizados nos tempos livres, retira às famílias, sobretudo às que menos tempo têm para diariamente acompanhar os filhos, uma sobrecarga de trabalho, e legitimamente esperam que eles estejam resolvidos aquando do regresso a casa. *«Umam mães disseram que eles andam nos tempos livres mas chegam a casa com os trabalhos por fazer. Só lá andam a brincar».*

Por seu lado a escola, apesar de marcar os trabalhos para um horário extra escolar, reclama-se de um entendimento menos utilitário do que algumas famílias no que refere aos tempos livres, atribuindo-lhes finalidades educativas ou lúdicas. *«As professoras querem transmitir aos pais que o facto de eles (os filhos) não levarem todos os trabalhos feitos para casa não faz mal; é porque numa hora de tempos livres não tiveram tempo, e o resto do tempo dos tempos livres deve ser preenchido por outras coisas.»* Para a escola é uma informação acessória, posto que é esta que detém o controlo de todo o processo escolar, no entanto parece constituir uma informação fundamental. *«Se os trabalhos de casa vão sempre certos então não vêem as dificuldades de cada um.»*

À evolução do papel parental apresentada, acresce agora a da participação explícita na vida da escola dos filhos sob a forma de associações de pais. Postas as coisas nestes termos, trata-se de associações de pais cujos filhos frequentam determinado ciclo de estudos. O que os une e homogeneiza é suposto ser este facto. Suposto é ainda que os pais nessa circunstância, elevados à categoria de grupo social, têm um projecto a defender. *«Eu acho que as crianças entregam os papéis. Os pais é que não estão preocupados e interessados em participar».* Ora é exactamente esta sucessão de suposições de tipo

voluntarista que gera novos mal entendidos e um grande desconforto entre os pais, *«mas quem não está cá, não está porque não quer. Já está no espírito delas. Como inculcar-lhes responsabilidades? Eles não são responsáveis, não aderem.»* e entre estes e a escola, *«mesmo alguns pais da A. P. não eram a favor da integração das crianças da CERCI na escola «normal», e que atravessam em grande parte os diálogos nesta 1ª parte qualquer que seja a temática.. «Presentes estão apenas meia dúzia de pais... A directora lamenta haver poucas presenças ao nível de pais. É pena que estejam tão poucos pais. Será que os pais entendem esta política?»*

Pela primeira vez, para as famílias, a escola perde um pouco da sua opacidade, mas, para os pais, sobretudo os que presidem à Associação, o problema é o da sua representatividade, da sua base social de apoio, do grau de consenso em que legitimam a sua acção, *«eu vejo sempre as mesmas pessoas nas reuniões», «na sua qualidade de porta-palavra, de representantes das famílias. «Aviso-vos porém que vão percorrer um caminho muito, muito difícil. Não sabem da missa a metade... Não estou a querer assustar, mas tão só a alertar para o facto de que a maioria dos pais não colabora». «Então e como chegar aos pais?»*

No limite, serão as famílias cujo padrão de socialização incorpora a escolarização, que darão a sua adesão a este projecto, acabando por poder constituir, com a escola, uma «barricada» muito mais consistente de enquadramento dos não aderentes, por hipótese, culturalmente mais distantes do código escolar, e eventualmente, desta forma, criando um distanciamento maior e uma maior resistência à participação destes.

Estamos assim perante um novo fenómeno social, o da participação organizada dos pais na vida escolar. Novo para a escola, novo para o Estado, *«embora ache que não nos devemos substituir às obrigações do Estado»* e novo para os pais, que por essa qualidade lhes é atribuída uma quota parte de responsabilidade na gestão escolar, na base de uma nova articulação entre a esfera privada e a esfera pública. Dos dois lados da «barricada» a heterogeneidade e o perigo da invasão das esferas e do abuso de competências. *«Deixemos de andar com paninhos quentes para não ofender ninguém. A gente não quer arranjar complicações, mas é preciso que elas saibam que a gente pode arran-*

jar complicações» Como conciliar «contestação e co-gestão?» (Ballion, 1982:148).
É este o caminho que falta percorrer.

Bibliografia

- BALLION, Robert (1982) *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock/Laurence Pernoud.
GLASMAN, Dominique (1992) «Parents» ou «familles»: critique d'un vocabulaire générique», *Revue Française de Pédagogie*, 100, 19-33.
NÓVOA, António (1987) *Les Temps des Professeurs*, Lisboa, INIC.
PERRENOUD, Philip (1987) «Ce que l'école fait aux familles» *Entre Parents et Enseignants*
Ed. Peter Lang Bern.