

RECENSÕES

SILVA, Augusto Santos, *Tempos Cruzados, um estudo interpretativo da cultura popular*, Porto: Edições Afrontamento, 1994, 536 p.

Do meu ponto de vista interessa destacar no livro de Augusto Santos Silva dois aspectos: o da investigação como aprendizagem e o das relações sociais de investigação. Ambos são especialmente abordados na «apresentação» (pp 7-12) e na terceira parte sobre as «condições sociais» da investigação (pp 489-530).

O aspecto relativo à aprendizagem é amplamente abordado frisando-se dimensões que geralmente estão ausentes dos trabalhos académicos. Assim, é referido explicitamente que o tema do trabalho se inscreve em interesses e interpretações pessoais do autor (p 7 e p 490) e num percurso de formação (p 8), inicialmente exterior à sociologia (p 494), dando-se conta da implicação do autor com o objecto de estudo e do facto de se tratar de uma «obra em progresso», isto é, uma investigação que acompanha o desenvolvimento profissional (como sociólogo-investigador) do seu autor. Como concretização desta postura está o modo como são apresentadas as referências bibliográficas, onde se explica o porquê da utilização de determinada obra e os aspectos (desiguais) que lhe interessaram particularmente, dentro do contexto do seu uso neste trabalho; está também o modo como se põe em evidência as dúvidas e dificuldades que atravessaram a construção do objecto, uti-

lizando expressões do tipo: «não tive engenho e energia suficientes para » (p 493); «gostaria que fosse tomado por aquilo que realmente creio ser »; «não estou seguro que tenha conseguido identificar »; «não estou seguro que tenha conseguido registar » (p. 507).

Ligado a estas interrogações e dúvidas do autor vem o segundo aspecto, no qual se explicita a relação social que construiu com o objecto científico em estudo, evidenciando os seus limites estruturais e cumprindo a regra de «controlar as condições e efeitos do processo de observação» (p 491). Assim, refere-se como determinados sectores da população foram sub-inquiridos [mulheres e jovens (pp. 492/3)], como isso foi consequência da própria definição que o investigador deu de si próprio à colectividade [pessoa da cultura e historiador (p 493)] e como isso também ajudou a melhor focalizar e a delimitar o próprio objecto teórico da investigação (p 494). Mais rica ainda, é a descrição sobre as opções feitas quanto à técnica de amostragem, pois pôe-se em evidência como as decisões passaram por «uma dinâmica prática do processo que acabou por ser repartido pelas várias alternativas possíveis » (p 504), dado ter havido a necessidade de negociar com outros actores co-participantes na investigação.

A riqueza desta última descrição está no

facto de se dar conta do modo como as relações de interacção fizeram inflectir um processo que em condições formais e teóricas, «normais», levaria o autor a decidir de outro modo. Mostra-se, assim, o poder (sempre) limitado que o investigador tem no seu trabalho e como isso pode ser objecto de reconstruções simbólicas que evidenciam a possibilidade ou não de se subverter os limites estruturais das relações sociais estabelecidas. Dito de outro modo, a descrição do processo de negociação sobre a técnica de amostragem prova que - quando se informaliza as relações sociais (permite-se o interconhecimento prolongado) e quando os actores são co-participantes (a vários níveis e modalidades) no objecto de estudo (dizíamos que se culturaliza a relação social) - as dimensões estruturais podem deixar de ser inteiramente reproduzidas, desde que o investigador aceite perder (parte) o seu poder simbólico, em benefício daquilo que pode receber em troca: visão sobre outros aspectos da realidade, que inicialmente os actores sociais em estudo não deixaram ver.

Dentro deste pressuposto discordo da ideia que é (implicitamente) expressa por Augusto Silva sobre a impossibilidade de «contornar» parte dos limites estruturais da relação social, facto que tem como consequência a aparente necessidade do autor se «defender» da possibilidade da «participação activa no campo» ser entendida como uma qualquer cedência a uma ideia de «comunhão mística e subjectiva com o observado», frisando que o seu posicionamento foi sempre «estrutural e teórico» (p. 490). É aliás, do meu ponto de vista, este posicionamento que justifica não serem abordadas as relações de inte-

racção com os actores sociais em estudo com a mesma riqueza com que o faz quando fala das opções quanto às técnicas de amostragem. Assim, neste âmbito, enunciam-se tópicos (p. 491) que mostram que houve «um trajecto longo e sinuoso» mas não se percebe, no plano da análise interactiva, a que se deve esse trajecto. Ficamos com a «sensação» que muito mais haveria a dizer quanto às «dinâmicas práticas do processo», parecendo que a «adequação recíproca entre o processo de interpretação e as condições sociais de observação» (p. 494) é muito mais uma racionalização à posteriori (no processo de escrita da tese), do que uma qualidade previamente planeada e ganha desde o início do trabalho.

Convirá clarificar que esta discordância é feita dentro da (minha) perspectiva de um sociólogo que tem um percurso profissional de aproximação à antropologia. Daí que as minhas principais observações críticas sejam relativas aos aspectos do «processo de construção» e da «relação dialéctica teoria-factos», dimensões que geralmente são «caras» à antropologia social e, do meu ponto de vista, críticas à tradição racionalista com que a sociologia se tem desenvolvido em Portugal. Como veremos ambos os aspectos estão associados.

No fundamental, a principal divergência com Augusto Silva prende-se com a sua afirmação de que a lógica da escrita da sua tese e a lógica da sua cronologia-prática são irremediavelmente descoincidentes (p. 11). Do meu ponto de vista, não se trata de fazer uma monografia da construção do objecto ou de respeitar integralmente a temporalidade da investigação (tipo relatório), trata-se de ser capaz de construir conceitos que permitam interpretar (de um modo mais abstracto e potencial-

mente generalizável a outros investigadores) o caminho trilhado (o «como» da prática científica), para que seja explícito o modo como se faz ciência; para que nos cursos de ciências sociais se possa ensinar a investigar – utilizando obras que reflectem contextualmente sobre a prática científica e não a normalizam, como estamos habituados a ver nos manuais – e não se faça simplesmente a transmissão de conhecimentos (ainda que em condições potencialmente apropriáveis pela generalidade dos alunos); para que os orientadores de investigação ao terem mais consciência dos seus próprios processos de construção, possam melhor orientar os aprendizes, de forma a que o trabalho de investigação não seja divorciado das pessoas que investigam. Ao procurar tornar o texto da investigação próximo do processo de evolução da prática científica (é sempre uma reconstrução *a posteriori*) estaremos em melhores condições, quando o lemos, de perceber como é que se deu a relação dialéctica entre teoria e factos, ou se, pelo contrário, os dados constituíram apenas uma mera ilustração do conhecimento já instituído (círculo vicioso do teoricismo). Dito noutros

termos: supomos – pela experiência que temos de trabalho de campo (de observação participante) – que existiram inúmeras improvisações e pequenas decisões às quais importa dar visibilidade social e científica, para assim melhor controlar os «automatismos do pensamento» da investigação sociológica, pois elas não foram totalmente arbitrárias – o «habitus científico».

Inevitavelmente estas observações críticas só poderiam ter uma resposta no corpo do texto em análise se as questões epistemológicas não fossem excluídas deliberadamente pelo autor. Aliás essa é outra das nossas interrogações: porque não abordar problemas epistemológicos quando se desenvolveu uma prática científica que os teve inevitavelmente que colocar? Como conciliar esta opção de exclusão com uma «epistemologia pragmática» das ciências sociais? Não nos condenará, com esta opção, a fazer reflexões epistemológicas fora dos contextos de investigação e implicitamente a «cultivar o praticismo» investigativo?

TELMO HUBERTO L. CARLA*

* Para uma melhor contextualização deste comentário ver a reflexão metodológica publicada em 1994 na *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 41, com o título: «Prática e aprendizagem da investigação sociológica no estudo etnográfico de uma Escola Básica 2.3».

SILVA, Augusto Santos, *Tempos Cruzados, um estudo interpretativo da cultura popular*, Porto: Edições Afrontamento, 1994, 536 p

Tempos Cruzados pode ser lido como uma manifestação do recente processo de transformação na difícil relação que a sociologia desde sempre manteve com a cultura enquanto objecto de investigação. Obrigados a mover-se num território previamente ocupado pela antropologia e pelas humanidades, com incursões mais ou menos prolongadas e persistentes por parte da filosofia e da história, os sociólogos que procuraram constituir a cultura em objecto da sociologia tenderam a fazê-lo, durante mais de um século, procurando definições desse objecto que permitissem, por um lado, escapar ao holismo antropológico – com a sua tendência para a indiferenciação e para o privilegiar dos fenómenos de integração social – e, por outro, à identificação da cultura com a alta cultura, essas «realizações superiores do espírito humano», proposta pelas humanidades. A vinculação explícita da cultura ao objecto próprio da sociologia, o «social» ou a «sociedade», passou por um vocabulário próprio, povoado de termos como «representações colectivas» (Durkheim), «ideologia» (Marx) ou «sentido» (Weber), com as suas vinculações preferenciais a ideias como as de grupo e solidariedade, poder e desigualdade ou acção social, respectivamente.

Ao longo das últimas duas décadas, a prática da investigação na sociologia da cultura passou por uma considerável transformação, conduzindo a um progressivo abandono das formas mais marcadas de um externalismo que se concentrava, sobretudo nas instituições, profissões e relações de poder associadas à emergência da cultura como um conjunto de

actividades diferenciadas nas sociedades capitalistas ocidentais, tratando-os como instâncias particulares de fenómenos que poderiam e deveriam ser estudados recorrendo aos instrumentos teóricos e metodológicos das subespecialidades existentes na disciplina, como a sociologia das profissões, a sociologia do trabalho, a sociologia das organizações ou a sociologia da educação. As orientações emergentes foram catalizadas pelas transformações que se anunciavam desde os anos 50 na obra de autores como Raymond Williams, e mais tarde, dos que estiveram associados aos «cultural studies» britânicos, como Stuart Hall, e, nos anos 60, nos trabalhos de Pierre Bourdieu e dos seus colaboradores, passando, nos anos 80 e 90, por um autêntico «boom» da sociologia da cultura como especialidade. Esse «boom» foi expresso, entre outro, na criação, em 1987, de uma secção especializada na maior associação profissional de sociólogos do mundo, a American Sociological Association, e na proliferação de publicações especializadas, de colecções e de reuniões internacionais. O mapa da sociologia da cultura passou, assim, por uma ampla redefinição, apontando para uma preocupação central com os objectos culturais enquanto «sentidos incorporados em formas», segundo a sugestiva definição de Wendy Griswold, com a sua relação com diferentes tipos de colectivos (baseados em diferenças de classe, etnia, raça, sexo, idade, orientação sexual, nacionalidade, religião, profissão, etc.), com os processos contextualizados de construção de identidades, de criação e apropriação da cultura enquanto recurso para a acção social e para a construção

e desconstrução das relações sociais e das relações de poder. O alargamento e diversificação do que conta como «cultura» para a investigação sociológica foi igualmente notável, passando o termo a abranger sistemas normativos, práticas, rituais, objectos materiais, linguagens, narrativas, formas de organização espacial, tecnologias ou modos de conhecimento. Se, por um lado, estas transformações podem ser interpretadas como uma emancipação intelectual da sociologia da cultura em relação à antropologia e às humanidades e como a conquista de um espaço próprio dentro da disciplina, ela aparece, por outro lado, como uma demonstração particularmente vigorosa da dependência da inovação sociológica em relação às transgressões das fronteiras disciplinares e à fecundação mútua de saberes, perspectivas teóricas e metodologias. Essa fecundação mútua manifesta-se tanto no alargamento da definição dos objectos apanhados pela rede da sociologia da cultura, como na reapropriação de recursos teóricos e metodológicos desenvolvidos no âmbito da antropologia, das humanidades e dos estudos culturais e na sua reconstrução em novas configurações teóricas e metodológicas.

A proposta de uma abordagem interpretativa da cultura que Augusto Santos Silva avança no seu livro – e cujos fundamentos desenvolve, de forma pormenorizada, na Primeira Parte (pp. 15-144) – constitui uma importante contribuição para esse processo de reconstrução, centrando-se num aspecto sobre o qual importa alargar o debate e a reflexão. Trata-se da necessidade de, simultaneamente, abordar a cultura como um objecto analisável empiricamente e susceptível de teorização sociológica, e como uma abordagem específica que

atravessa transversalmente todos os domínios de investigação da sociologia, ou, por outras palavras, de uma perspectiva que privilegia a dimensão cultural dos fenómenos sociais. Estes dois aspectos são objecto, ao longo de todo o livro, de uma cuidada elaboração, cuja discussão excederia o espaço de que disponho aqui. Gostaria, contudo, de sublinhar em particular o modo como Augusto Santos Silva articula de uma maneira extremamente eficaz os recursos heterogêneos de três disciplinas, a Sociologia, a Antropologia e a História, mostrando, nesse processo, as virtudes da teorização nas fronteiras disciplinares convencionais.

Vale a pena pensar nas possibilidades de alargamento dessa articulação para além do contexto específico associado ao objecto de estudo de *Tempos Cruzados*, – a instância específica de realização do objecto «cultura popular» em São Torcato –, através da abertura da sociologia às humanidades – nomeadamente à teoria literária e à história da arte –, mas também, e sobretudo, através de uma implicação maior da sociologia nesse território transdisciplinar e em permanente movimento, sem ancoragem institucional definida, que são os estudos culturais. E é aqui que é possível localizar algumas extensões ao programa proposto por Augusto Santos Silva na Primeira Parte do seu livro, no sentido de explorar as ramificações da sua apropriação da antropologia interpretativa *à la* Geertz, com a sua centralidade da metáfora do texto, e da história cultural *à la* Chartier, com a sua focalização explícita da relação entre objectos, representações e práticas culturais. Algumas dessas extensões são óbvias, e encontram-se já, em embrião, nos Capítulos IX e X de *Tempos*

Cruzados (cultura de massas, indústrias do lazer, por exemplo) Mas outras há que, não estando tão obviamente associadas ao tema do livro, poderiam ser exploradas a partir dos mesmos pressupostos teóricos e metodológicos. A título de ilustração, mencionarei apenas os estudos sobre a literatura contemporânea, em particular as suas reapropriações e interpretações envolvendo diferentes tipos de contextos, de actores sociais ou de «registos» (literário, político, religioso) de leitura. Mas também noutros domínios, como o da abordagem da tecnologia e da ciência como cultura, esta orientação parece apresentar enormes potencialidades. A tecnologia e a ciência constituem, hoje, uma parte fundamental dos repertórios culturais que existem e circulam nas sociedades contemporâneas. A aproximação entre novas abordagens nas ciências da natureza, as humanidades e as ciências sociais, nomeadamente no plano das linguagens do uso alarga-

do do poder das metáforas e da centralidade crescente de noções como as de contingência ou indeterminação, das concepções, daqui decorrentes, da irreversibilidade do tempo e da importância da história, da narrativa e da interpretação em todas as modalidades de conhecimento, do reconhecimento das condições sociais de produção e apropriação do conhecimento como constitutivas das características deste, apontam para novas oportunidades de reconstrução dos saberes através da fertilização cruzada e da reapropriação e reconstrução de recursos para além das fronteiras entre disciplinas. Tempos Cruzados sugere – de uma forma, é certo, ainda limitada às relações entre disciplinas «vizinhas», como Sociologia, a História e a Antropologia – alguns dos caminhos possíveis para esse processo de reinvenção e redefinição dos territórios do conhecimento.

JOÃO ARRISCADO NUNES

VINCENI, Carol, *Parents and Teachers – Power and Participation*, Londres: Falmer Press, 1996, 182 p

HENRY, Mary, *Parent-School Collaboration – Feminist Organizational Structures and School Leadership*, Albany: State University of New York Press, 1996, 229 p.

Julgo poder ser afirmado que a gradual abertura das escolas às famílias e às comunidades tem constituído um dos traços dominantes dos sistemas educativos ocidentais nas últimas décadas. Esta abertura – em parte mais retórica do que real – é certo – tem, com alguma naturalidade, sido acompanhada tanto por mudanças legislativas como pela produção de um volume de bibliografia que pode ser considerado como tudo menos dispiciendo. Mesmo em Portugal, onde só após o 25 de Abril desponta o movimento associativo dos pais, a afirmação anterior pode ser considerada válida para estas duas últimas décadas.

O crescimento exponencial da bibliografia, contudo, não assegura necessariamente pontos de vista inovadores. Grande parte desta bibliografia recai em duas categorias:

- 1 a que procura demonstrar que um estreitamento de relações entre escolas e famílias se consubstancia num maior sucesso educativo (ou menor insucesso) para os alunos, dando assim origem a numerosos estudos de predominantemente quantitativos;
- 2 a que assume a (cor)relação anterior como um pressuposto e descreve projectos que visam implementar no terreno estratégias conducentes a um efectivo estreitamento de relações entre aqueles dois mundos. Neste caso deparamo-nos com descrições relativamente inócuas onde a relação entre pais e professores se passa sem qualquer atri-

to, como se do melhor dos mundos se tratasse.

Bibliografia que teorize sobre a relação escola-família; bibliografia que questione os conceitos aí mais vulgarmente utilizados; bibliografia que, metodologicamente, «fuja» aos cânones ditados pela tradição positivista; em suma, bibliografia que *problematize* a relação escola-família constitui ainda uma raridade.

É assim de saudar o aparecimento em 1996 de duas obras que têm em comum esta problematização. Sendo ambas publicadas em língua inglesa, correspondem, no entanto, a projectos de investigação levados a cabo cada um no seu lado do Atlântico (em rigor, o estudo norte-americano, até tem lugar num Estado – o de Washington – banhado pelo Pacífico).

Um primeiro aspecto comum, o da opção metodológica: tanto Carol Vincent, inglesa, como Mary Henry, australiana, mas vivendo nos Estados Unidos, optam por estudos etnográficos. Embora seja verdade que os anos 80 e 90 assistiram a uma reabilitação dos métodos qualitativos nas ciências sociais e da educação, também é certo que estudos de pendor claramente qualitativo (nomeadamente etnográfico) no âmbito da relação escola-família constituem ainda uma franca minoria.

Ambas as investigadoras optam por uma *etnografia reflexiva*, aquela onde o investigador se assume como parte integrante do processo de investigação, recusando qualquer falsa neutralidade. As duas investigadoras

assumem que as intersubjectividades que se jogam constantemente nos múltiplos processos de interação no terreno são também fruto da construção e reconstrução constante das suas próprias subjectividades. Assim, ambas se questionam sobre as possíveis influências das investigadoras nos «investigado(a)s» e vice-versa. Como afirma Henry:

Analysis also depends on reflections on the field experience and on personal feelings. The autobiography of the researcher can be important in the search for meaning. The narrative may be as much woven with sympathy, tacit knowledge, intuition, and feeling as it is with logic and observational details. Certain personal subjectivities may come to the fore, such as social class, sexuality, age, sexual preference, statuses, values, ethics, ethnicity, and gender (Henry: 39).

Deste modo assumem que o facto de uma ser «a single, white woman who is an immigrant from Australia» (Henry: 35) e outra «a white middle class woman without family responsibilities (as I was)» (Vincent: 71) terá desempenhado o seu papel na investigação.

Os estudos qualitativos, como sabemos, não permitem produzir generalizações (à escala de um país, por exemplo) como acontece com os seus correspondentes quantitativos, mas, em contrapartida, permitem a compreensão (no sentido weberiano) dos processos. Só por esta razão o conhecimento local(izado) já seria útil. Acresce, porém, que o processo indutivo de produção de conhecimento levanta questões teóricas que se revelam muitas vezes pertinentes do ponto de vista do conhecimento global. Mais, estas questões amiúde só emergem através da investigação qualita-

tiva. É basicamente o que acontece com estas duas obras.

Estou a pensar, por exemplo, no cruzamento que ambas as autoras fazem entre os conceitos de *classe social*, *etnia* e *género* para a compreensão dos processos que se jogam quotidianamente nas escolas por elas analisadas. A sua postura teórica é a de que aquilo que acontece nas escolas e suas relações com as famílias faz diferença. Não se trata de processos inelutáveis ou pré-determinados. Recusando qualquer espécie de fatalismo sociológico demonstram, porém, que aqueles conceitos se revelam úteis para a interpretação dos processos locais. Professores, administradores, alunos e famílias (para mencionar apenas os grupos mais relevantes nestes dois estudos) não constituem grupos homogêneos. Por um lado, alianças intra e intergrupos fazem-se e refazem-se em função da hierarquia de interesses (não imutável) de cada grupo. Por outro, a escola, enquanto instituição social, representa uma cultura basicamente de classe média, urbana, branca e masculina (ambas as autoras coincidem nesta caracterização). A relação escola-família aparece como uma relação entre culturas.

A relação entre professores e pais constitui, assim, uma relação de poder, estruturalmente assimétrica. Os diferentes grupos sociais investem naquela relação diferentes expectativas, mas também (ou, pelo menos em parte, devido a) diferentes recursos sociais e culturais. Ambas as autoras partilham a constatação de que os grupos sócio-culturalmente mais distantes da escola (classe operária, minorias étnicas, etc.) são aqueles que apresentam uma relação de maior subserviência em relação a ela (escola) e com maior tendência a culparem

os filhos pelo seu insucesso. Ambas coincidem também na constatação de que os docentes tendem a constituir a relação escola-pais como uma relação entre profissionais e leigos. É esta a forma que os primeiros encontram de se «defenderem» dos segundos, nomeadamente quando sócio-culturalmente lhes estão próximos (por vezes até apresentando graus académicos superiores). Aliás, ambas as investigadoras sublinham que o envolvimento dos pais é normalmente entendido pela escola como uma subordinação daqueles a esta. A escola funciona como um espelho no qual – sócio-culturalmente – os pais se devem rever. A escola implicitamente define quem são os «bons» e os «maus» pais. Daqui à relação escola-família funcionar como um mecanismo de reprodução social e cultural vai um passo. Acrescente-se que este aspecto, de crucial importância, raramente é focado na literatura especializada.

A relação escola-família surge então às autoras como um espaço de alianças e solidariedades, mas também de potenciais tensões e conflitos, o que, de novo, raramente tem sido equacionado pela literatura especializada (constata-se que grande parte desta bibliografia assume uma visão idílica daquela relação, escamoteando os potenciais conflitos, predominando um discurso fortemente ideológico).

À parte estes (entre outros) aspectos comuns em ambas as obras, regista-se também, naturalmente, uma ênfase diferenciada noutros.

Carol Vincent, por exemplo, dedica um capítulo inteiro a problematizar a relação escola-família, interrogando a literatura existente tanto do ponto de vista teórico (a negação do conflito, por exemplo) como conceptual (o uso acrítico de conceitos como participação,

parceria, pais, comunidade, educação comunitária, etc.) e acentua a análise daquela relação como sendo centrada em torno de questões como controlo e poder.

Mary Henry, por seu lado, elege a questão da influência da estrutura organizacional das escolas na relação entre estas e as famílias. Trata-se de uma perspectiva praticamente inexplorada na bibliografia especializada. A questão de fundo que a autora coloca é a das condições de possibilidade de pôr em prática toda uma retórica que aponta para relações cada vez mais democráticas dentro da escola e entre estas e as famílias e as comunidades, ao mesmo tempo que as escolas mantêm uma estrutura organizacional essencialmente burocrática. Pegando na clássica distinção de Tönnies entre *gemeinschaft* e *gesellschaft*, Henry considera que as «public schools are more typically seen as *gesellschaft* institutions: bureaucratic, somewhat distanced from the social context, with clients (parents/lay people) and providers (teachers/professionals) separate in their roles and responsibilities» (Henry: 17) enquanto que «a *gemeinschaft* interpretation of education focuses instead on the common feelings, traditions, and goodwill that bond people together in a community» (Henry: 18). Surge, assim, o que a autora designa pelo crescente «paradox of *gemeinschaft* aims instituted through *gesellschaft* means» (Henry: 18). Henry aponta então para a vantagem de uma «feminist view of organizational structures and school leadership [including] the notions of: a) an ethic of care and connectedness; b) collaboration and community-building; and c) a focus on the core technology of teaching and learning» (Henry: 19).

Construir uma escola que passe a assentar

em relações horizontais, na partilha de poder, na solidariedade e apoio mútuos em vez de relações verticais, hierarquizadas e desenvolvendo a competição e o individualismo não é, reconhece Henry, tarefa fácil, tanto mais que estas são as características dominantes da sociedade em que se insere a escola

Por um lado, a autora insiste numa articulação entre administradores e professoras das escolas de modo a que as tarefas de ensino/aprendizagem voltem a ser as principais:

We need to reconsider the separation of administration (predominantly male) from teaching (predominantly female) so that all educators work is more closely aligned and focuses on the core technology of teaching and learning (Henry: 155)¹

Por outro, a construção de pontes entre culturas – a escolar e a dos diversos grupos que frequentam a escola – obriga a uma redefinição da escola e da própria profissão de educador. Naturalmente a formação de professores (e administradores escolares) não pode mais ficar alheada destas redefinições:

Part of a teacher's and administrator's education has to be learning how to change the organizational structures, to reframe school-home relations as collaborative, to relate to and communicate with parents in all their diversity, as well as with children. This is not

to say that the professional rejects professionalism as a value, but rather that professionalism is redefined. To be a professional educator would include the ability to relate to and team with a variety of people and organizations – such as parents, citizens, and social agencies (Henry: 63)

Henry partilha aqui com Vincent a ideia de que a relação entre professores e pais claramente se articula com a relação entre escola, Estado e sociedade:

parent-teacher relationships are shaped by the unequal power relations between the two groups () future developments should endeavour to increase democratic control of the school, rather than promote stewardship by the market. It is the former which has the potential to affect relationships, not just between individual teachers and parents, but also between citizens and agencies of the state (Vincent: 157-158)

Que as questões aqui levantadas – as quais, naturalmente, tiveram de ser seleccionadas dada a riqueza de ambas as obras – são pertinentes para o contexto português, constitui algo que, julgo, não oferece dúvidas.

PEDRO SILVA

¹ Esta reflexão que naturalmente se baseia na realidade norte-americana, parece no entanto ser particularmente relevante para o contexto português numa altura em que ainda se está longe de ter um modelo de gestão e administração escolares minimamente consensual e se fala mesmo em novas alterações (caso anunciado por exemplo para o 1º ciclo)