

SINDICATO DOS PROFESSORES DA ZONA NORTE

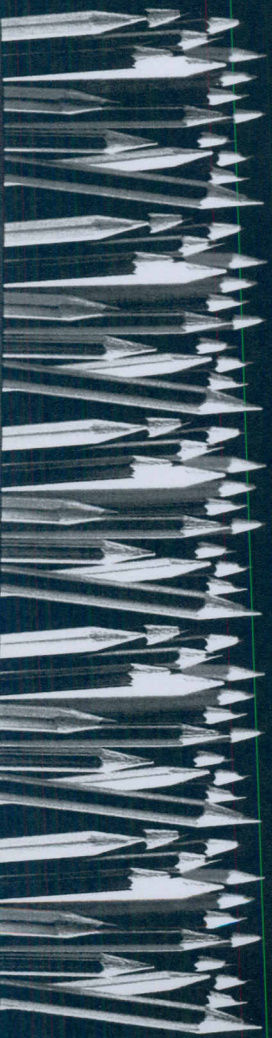


a **escola** e os **actores** POLÍTICAS E PRÁTICAS SINDICATO DOS PROFESSORES DA ZONA NORTE



a **escola** e os **actores**

POLÍTICAS E PRÁTICAS



SINDICATO DOS PROFESSORES DA ZONA NORTE



Sindicato
dos Professores
da Zona Norte

Título

A Escola e os Actores
Políticas e Práticas

Edição

Centro de Formação
Profissional do Sindicato
dos Professores da Zona Norte
Rua de Costa Cabral, 1035
4249-005 Porto
Telef: 22 507 00 00
Fax: 22 550 79 69
E mail: sindpzn.sec@mail.telepac.pt

Impressão

Tipografia Nunes, Lda

Depósito Legal

174221/01

Tiragem

1 000 exemplares

Porto

Fevereiro de 2002

Luis António Guedes (org.)

A Escola e os Actores. Políticas e Práticas

Textos de:

João Dias da Silva
José Luís Bruno
Luis António Guedes
Maria Cecília Pereira dos Santos
Maria Lúcia Rosa de Oliveira
Maria Tereza González
Mariana Dias
Teresa Bardisa Ruíz
Virgínio Sá



ÍNDICE

L.A. GUEDES Introdução	9
L.A. GUEDES A investigação qualitativa e a realidade existencial da escola	17
J. DIAS SILVA O Sindicalismo docente e a identidade profissional	21
J.L. BRUNO Um discurso autónómico para o local com uma prática centralizadora global?	27
M.L. OLIVEIRA O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão Escolar	45
Mariana DIAS Padrões de colegialidade nas escolas básicas portuguesas (1º Ciclo)	55
M.T.G. GONZALEZ La micropolítica en los centros escolares. Consideraciones generales e implicaciones	75
M.C. SANTOS A aprendizagem da participação democrática em contexto escolar. A voz dos alunos	97
T. BARDISA El difícil camino de la nueva enseñanza secundaria en España	109
Virgínio SÁ A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências	133
L.A. GUEDES Conclusões	153



A (NÃO) PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA: A ELOQUÊNCIA DAS AUSÊNCIAS

Virgírio Sá

Universidade do Minho (IEP)
Portugal

RESUMO

Neste texto, depois de uma breve conceptualização em torno do termo participação, procuraremos problematizar um certo "saber convencional" que atravessa as representações dominantes (sobretudo docentes) em relação à (não) participação dos pais na escola, questionando, nomeadamente, a tendência para o estabelecimento de uma relação linear entre a não participação dos pais e o seu (suposto) desinteresse pela educação dos filhos. Tentaremos mostrar que aquele "saber convencional", não apenas representa uma visão reductionista dos fenómenos da participação, como pode constituir-se em suporte legitimador de certas exclusões, autores ponsabilizando as vítimas.

1. O CARÁCTER "SEDUTOR" E "ENGANADOR" DO CONCEITO PARTICIPAÇÃO

A problemática da democracia e da participação nas organizações constitui um campo de estudo e de reflexão que, não constituindo uma questão nova, mantém contudo plena actualidade. Diremos até que no contexto actual, marcado por discursos e ideologias de feição neo-liberal que reconceptualizam o cidadão como consumidor (Whitty, 1996), e em que o imperativo da modernização se sobrepõe às preocupações com a democratização (Lima, 1994), a interrogação do(s) sentido(s) particular(es) que a participação pode assumir no quadro destas novas ideologias gestionárias apresenta-se como particularmente pertinente.

O sentido plural do conceito *participação* tem permitido a sua apropriação ao serviço de agendas muito diversas e, não raras vezes, mesmo como instrumento privilegiado dos discursos e das políticas mais conservadoras¹. Podemos até afirmar, paratrasando Correia (1989), que o termo participação se evidencia pelo seu "carácter sedutor e enganador"². Se, por um lado, dada a sua face de "símbolo condensado" (Vincent: 1996)³, o conceito de participação se caracteriza pela sua dimensão apelativa e conotação positiva, por outro lado, o carácter difuso e ambíguo que marca boa parte dos contextos em que este conceito é mobilizado e, sobretudo, a despolitização de que é objecto, facilitam a sua utilização enquanto mera "técnica de gestão" e "factor de coesão e consenso" (Lima, 1996: 122). É, por isso, oportuna a observação de Lima (1992: 96) ao advertir: "A valorização da participação tem limites perante formas pseudo-participativas, perante a formalização e a ritualização, perante o reducionismo da participação ao exercício do voto, e até mesmo ao número de votos".

2. O CONCEITO DE PARTICIPAÇÃO: ALGUMAS PROPOSTAS TEÓRICAS

Os riscos decorrentes de uma utilização acrítica do conceito de participação ditam a necessidade de uma clarificação conceptual que desoculte as suas utilizações enquanto mera tecnologia social subordinada à obsessão pelo controlo ou, então, como simples estratégia de legitimação da ordem instituída⁴. Assim, por exemplo, a distinção proposta por Baptista Machado (1982) entre diferentes "níveis de profundidade" da participação (preparação da tomada de decisão; tomada de decisão; execução da decisão tomada) representa um primeiro con-

tributo que permite discriminar graus diferenciados de partilha do poder e de-nunciar até o carácter meramente instrumental de boa parte das ofertas participativas, frequentemente situadas ao nível da simples consulta e, portanto, susceptíveis de serem utilizadas para legitimar decisões eventualmente já tomadas. Não basta, contudo, saber em que momento ocorre a participação (se antes, durante ou depois do processo da tomada de decisão), importa também saber qual a *proporcionalidade* da representação e a *substância* da própria participação. Assim, por exemplo, se um determinado corpo social está em clara minoria numa determinada estrutura participativa, poderemos estar em presença de um caso típico de incapacidade de determinar/condicionar as decisões por parte desse grupo, apesar dessa presença poder servir para legitimar as decisões aí tomadas⁵. Noutros casos, a representação de um determinado corpo social pode ser maioritária, sem que daí se possa depreender que esse corpo social tem grande influência na organização. É o caso, por exemplo, quando esse órgão tem uma função "decorativa", ou seja, não dispõe de poderes expressivos (por exemplo de direcção)⁶. Cambem ainda aqui os casos em que a participação tende a ser episódica, concentrando-se apenas em determinados momentos e em eventos muito específicos, configurando aquilo a que Enguita (1992: 65) denomina muito expressivamente de "*democracia para los domingos y fiestas de guardar*". Apesar da relevância das distinções acima consideradas, essas propostas não nos esclarecem ainda em relação a um conjunto de dimensões igualmente relevantes na análise dos discursos, das políticas e das práticas participativas. O modelo teórico-conceptual proposto por Lima (1988; 1992) assente nos critérios da *democraticidade*, *regulamentação*, *envolvimento* e *orientação*, representa um contributo muito significativo pois permite-nos, por um lado, incorporar distinções consideradas em propostas anteriores e, por outro lado, introduzir refinamentos na análise susceptíveis de captar dimensões relevantes antes desprezadas. Cada um daqueles critérios é depois subdividido em diferentes "tipos e graus de participação" (Lima, 1992: 179). Assim, no que concerne ao critério da *democraticidade*, conceptualizam-se duas alternativas: *participação directa* e *participação indirecta*⁸, sendo o critério distintivo a existência ou não de mediação entre representantes e representados. Em relação à regulamentação contemplam-se três alternativas: *participação formal*, *participação não formal* e *participação informal*⁹, discriminando-se estes diferentes tipos com base no grau de formalização, estruturação e publicitação das regras que regulam essa participação.

Relativamente ao *envolvimento*, admitem-se também três possibilidades: *participação activa*; *participação reservada*; *participação passiva*, consoante as atitudes e o empenhamento expressos pelos participantes. Por último, o critério da orientação compreende duas alternativas: *participação convergente* e *participação divergente*, distinguíveis com base na consonância ou discordância em relação aos objectivos formais-legais.

Uma das vantagens desta proposta teórico-conceptual resulta da possibilidade de articulação dos quatro critérios considerados com base nas díades ou tríades contempladas para cada critério classificatório. Dessa combinação resulta uma ampla variedade de *tipos ideais* de participação capazes de recobrir uma grande pluralidade de situações susceptíveis de serem conceptualizadas e observadas quer no "plano das orientações para a acção", quer no "plano da acção organizacional". Assim, entre um tipo de participação que seja simultaneamente *directa, formal, activa* e *convergente* e outra que seja *indirecta, informal, passiva* e *divergente*, no plano teórico (e, por maioria de razão, também no plano empírico), existem dezenas de tipos *intermédios* que resultam das diversas combinações possíveis entre as alternativas consideradas no seio de cada um dos quatro critérios seleccionados. Contudo, como defende Lima (1988: 71) existem algumas combinações mais congruentes, situação exemplificada por este autor com a *sequência* "participação directa, informal, activa e divergente".

Embora a proposta teórica avançada por Lima (1988; 1992) tenha sido aplicada à análise das práticas de participação discentes e docentes no contexto escolar, parece-nos susceptível de ser aplicada igualmente à compreensão da participação dos pais na escola, permitindo não só captar o sentido plural das práticas participativas, mas também dar conta, de forma particular, do carácter retórico e potencialmente manipulativo de certas ofertas participativas, desocultando a sua função legitimadora de quadros sócio-organizacionais marcados pela assimetria de poderes. Sobreretudo os dois últimos critérios - *envolvimento* e *orientação* - ao conferirem particular destaque ao *plano da acção organizacional*, permitem desconstruir os discursos que tomam como equivalente *presença* e *participação* e que reduzem a *participação à colaboração*. Na verdade, tomar como indicador de sucesso de uma política de *envolvimento* dos pais na vida da escola o número de encarregados de educação presentes num determinado evento, por exemplo uma reunião com o director de turma, pode constituir uma forma exemplar de mistificação da realidade. Fica assim diluído o papel que os pais jogaram nessa



realização. Terão sido meros receptores de recados da escola? Envolveram-se activamente na discussão dos pontos da agenda? Ou terão ficado na expectativa, não desejando comprometerem-se para não hipotecar posicionamentos futuros? Resta ainda saber se, admitindo que assumiram uma postura activa traduzida na apresentação de propostas, na tomada de posição sobre os assuntos em debate, etc., essas intervenções se orientaram num sentido *convergente* com as posturas da escola ou se orientaram num sentido *divergente*, crítico e contestatário, representando um desafio ao *status quo*. Neste último caso, deveria ainda merecer atenção a reacção da escola, particularmente dos professores, a esse posicionamento autónomo, e eventualmente crítico, por parte dos encarregados de educação. Serão reconhecidas como legítimas e valorizadas as práticas que questionem a escola e os seus procedimentos? Também serão qualificadas como indicadoras de interesse as posturas mais críticas, por o exemplo, quando os pais denunciarem o que consideram o elevado absentismo docente, ou quando questionam os resultados escolares, ou ainda quando se insurgem contra o que classificam como a falta de organização da escola. Alguns dados de investigação disponíveis apontam para respostas tendencialmente negativas a algumas destas questões.

Um exemplo significativo da ambivalência no julgamento docente sobre o desempenho dos pais na escola é-nos proporcionado por um extracto de uma entrevista a uma docente realizada por Natércio Afonso. Quando inquirida sobre a participação dos pais nos assuntos escolares a docente afirmou: "Preocupam-se muito (com) quantas aulas é que os professores faltam (...). Portanto, a preocupação deles é com as faltas dos professores às aulas. Mas, por outro lado, eu própria não vi nenhum pai na escola este ano" (citado em Afonso, 1994: 241). Logo de seguida, Afonso, comentando a resposta da docente, observa: "De facto, a entrevistada não hesitou em caracterizar as atitudes dos pais como não participativas.

Todavia, ela criticou-os por falarem contra o absentismo dos professores, uma atitude que revela a preocupação dos pais e um *envolvimento activo* nos assuntos escolares" (ibidem)¹⁰. Eleva-se à condição de participação aquilo que será, na melhor das hipóteses, uma condição para que esta ocorra e, em contrapartida, excluem-se ou desqualificam-se as práticas organizacionais que mais expressivamente traduzem formas verdadeiras de participação (Freire, 1996).

3. NÃO PARTICIPAÇÃO E DESINTERESSE

Se a mobilização do conceito de participação, quando marcado por um défice de conceptualização, se presta a todo o tipo de utilizações manipulativas¹¹, quando o objecto de análise é a *não-participação* esse risco é ainda maior. Efectivamente, a tendência muito frequente para associar, de forma unívoca e linear, não participação e *desinteresse* constitui uma das regularidades que atravessa boa parte dos discursos, docentes e parentais, que tomam por referência a relação dos pais com a escola, representando simultaneamente uma das formas mais comuns de materializar a "culpabilização da vítima" (Davies et al, 1989).

3.1 Da não participação passiva à não participação activa

Uma das implicações da instrumentalização e despolitização da participação, reduzindo esta à mera *colaboração subordinada*, tem como corolário a correlativa visão simplificada dos fenómenos da não participação. Ora, como bem demonstra Vincent (1996), a não participação pode ter na sua origem racionalidades muito distintas, sendo possível distinguir pelo menos dois grandes grupos: os que não participam como resultado de uma decisão deliberada e os que não participam devido a factores circunstanciais. O primeiro grupo inclui aqueles pais que, por motivos diversos, desenvolveram uma "lógica de oposição" em relação à escola e, por isso, decidiram restringir as suas relações com esta organização ao mínimo indispensável. Vincent (1996: 54), na esteira de Pugh e DeAth (1989), designa este segmento de "pais independentes" como "não participantes activos", distinguindo-os do grupo dos "não participantes passivos", segmento que abarca o conjunto dos pais que, embora mantendo um relacionamento infrequente com a escola, gostariam de ter uma participação mais regular. Contudo, factores como a sobrecarga da jornada de trabalho, muitas vezes traduzida na necessidade do duplo emprego, a dificuldade em encontrar a quem deixar filhos mais pequenos, o atravessar de momentos de stress emocional e financeiro, o deficiente domínio do código linguístico mobilizado pela escola, constituem alguns dos factores que, na perspectiva de Vincent (1996: 54), podem afastar estes pais da escola¹². A acção cumulativa destes factores, a que acresce a relevância duvidosa, na perspectiva dos pais, de alguns dos eventos em que estes são convidados a estar presentes, tornam o balanço entre os custos e os benefícios da participação num exercício contabilístico em que a coluna do "deve" pode suplantar a coluna do "haver"¹³.

No caso dos "não participantes activos", a racionalidade em que se ancora a sua "lógica de oposição" à escola resulta frequentemente de experiências de participação anteriores que se revelaram pouco gratificantes e, nalguns casos, mesmo geradoras de forte contestação em relação às opções da escola. Tendo começado por ser participantes activos, adoptando um empenhamento voluntarioso, estes encarregados de educação perderam a sua confiança na escola e nos professores, de quem transmitem depois uma imagem depreciada. Na origem desta desafeição e divórcio assumido com a escola estão frequentemente "incidentes críticos", marcados por vezes por alguma violência verbal, que representam o ponto de viragem. São frequentemente encarregados de educação que se sentem injustiçados, ou que consideram que o seu educando não é devidamente compreendido, ou que é objecto de alguma forma de discriminação.

Incluimos também no grupo dos "não participantes activos" os pais que recusam as ofertas participativas que lhes são apresentadas, denunciando-as como instrumentais e desprovidas de conteúdo relevante ou, então, associando-as a meras formas de legitimação de decisões que não reflectem os seus interesses. Como adverte Lima (1992: 125), "Se, ao participar, o participante se arrisca a ser objecto de manipulação, então a recusa em participar não poderá deixar de ser entendida como um comportamento *racional*"¹⁴. Este subgrupo de "não participantes activos" agrega com frequência elementos relativamente politizados e, por isso, menos receptivos a serem "educados" ou "escolarizados" na forma *correcta* de participar (Enguita, 1995)¹⁵. Curiosamente, um dos segmentos deste subgrupo dos "não participantes activos" é constituído por pais-professores, habitualmente considerados como encarregados de educação particularmente *difficis* e problemáticos, não só porque conhecem "os poderes do sistema"¹⁶, mas também porque se arrogam o direito de recusar ofertas participativas que os *pais responsáveis* deveriam aceitar¹⁷.

3.2 A não participação originária

A distinção entre "não participação passiva" e "não participação activa", ao pôr a descoberto a pluralidade de racionalidades subsumidas nas práticas de não participação, representa um primeiro esforço que contribui para romper com o sincretismo que habitualmente caracteriza os discursos que se pronunciam sobre esta realidade. Contudo, não nos parece ainda dar conta da complexidade dos fenómenos da não participação, pois não recobre por completo a complexa

geografia sócio-cultural implicada nesses fenómenos. Aos dois tipos anteriores haverá ainda que acrescentar o que designamos por *não participação originária*. Referimo-nos aqui àquele segmento dos encarregados de educação que não participam na escola porque acham que não devem participar. Para estes encarregados de educação as fronteiras entre o território escolar e o domínio familiar devem ser respeitadas. As esferas de influência respectivas não se interceptam¹⁸ e a jurisdição específica de cada um destes dois importantes agentes educativos não deve ser violada.

Chavkin & Gonzalez (1995), reportando-se a estudos conduzidos por Montecel *et al* (1993) e por Nicolau & Ramos (1993) sobre o envolvimento dos pais americanos de origem mexicana na escolarização dos filhos, destacam o facto de estas famílias tenderem a estabelecer campos bem demarcados entre a esfera de intervenção da escola e a esfera de intervenção dos pais: "Mexican american parents see their role as being responsible for providing basic needs as well as instilling respect and proper behavior. They see schools' s role as instilling knowledge. [...] They believe that one should not interfere with the job of the other" (p. 1)¹⁹. Segundo Nicolau & Ramos, o estabelecimento de uma linha divisória muito precisa entre os territórios de intervenção dos pais e da escola por parte destas famílias americanas de origem hispânica explica, em parte, o aparente pouco envolvimento deste grupo na educação escolar da sua prole. No entanto, seria profundamente errado deduzir-se a partir daí que estes pais não se interessam pela educação dos filhos. O que ocorre, esclarecem os mesmos autores, é que simplesmente não faz parte das suas representações de "pai responsável" qualquer forma de intervenção no domínio da instrução, nomeadamente nos trabalhos de casa. Em muitos casos estão mesmo dispostos a fazer grandes sacrifícios para proporcionar a melhor educação aos filhos, sujeitando-se inclusive a condições de sobrevivência extremamente precárias. Contudo, o interesse e a dedicação pessoal que investem na educação dos filhos desenvolve-se à margem de qualquer participação activa nos assuntos da escola. Aliás, para estes pais, chegar ao final do ano lectivo sem nunca terem tido necessidade de se deslocarem à escola constitui o melhor indicador de que tudo correu dentro da normalidade, sendo até apresentado como motivo de orgulho. Num diálogo informal que mantivemos com um encarregado de educação, este, depois de se lamentar dos problemas escolares que um dos filhos lhe vinha provocando, a determinado momento da nossa conversa observou: "Com o meu

mais novo nunca precisei de ir à escola". Para este pai, o "nunca precisei de ir à escola" significava não apenas um motivo de satisfação, mas também o melhor indicador de que ele tinha sido um **bom** pai, tinha cumprido a sua parte e, por isso, este filho nunca o tinha "deixado ficar mal".

Descontextualizada do quadro cultural de referência, esta conduta do encarregado de educação é frequentemente interpretada como um expressivo indicador de que este encarregado de educação está a ser um mau pai, ou seja, não com- parecer na escola é interpretado, de forma unívoca, como reflectindo desinteresse pela educação dos filhos. O excerto que de seguida transcrevemos, retirado de uma entrevista que realizámos com um docente que exercia o cargo de director de turma, constitui um dos muitos exemplos que recolhemos e onde se pode constatar o pressuposto da monoracionalidade subjacente aos comportamentos de não participação: "Se nós formos a ver quando é que os pais vêm à escola? Os pais vêm à escola nos finais de cada período, na alturas das avaliações: vêm à escola quando nós os contactamos pela caderneta para virem buscar as informações do aluno, e quantas informações estão aí arquivadas porque os pais nunca as vieram buscar? [...] Os pais alheiam-se muito do processo educativo dos filhos".

O que este depoimento traduz, como de resto muitos outros²⁰, não é apenas a monoracionalidade com que se interpreta a não participação, mas também, e de forma talvez mais dramática, um certo enviesamento de classe que toma como indicador de interesse o que constitui apenas uma das formas de certos grupos sociais demonstrarem empenhamento na educação dos filhos. Ora, este modelo particular de *cliente ideal* não está equidistante dos modelos reais de pensar a relação dos pais com a escola e, por isso, tende a resultar em prejuízo dos grupos sociais que, por razões culturais e/ou constrangimentos diversos, mais se afastam desse modelo de *cliente ideal*. Mesmo quando os pais assumem representar o papel de *cliente ideal*, investindo nessa opção todo o seu empenhamento, o produto desse investimento tende a ser diferenciado em função dos grupos sociais (Reay, 1998)²¹. A rentabilidade diferenciada dos investimentos é, no entanto, frequentemente tomada como sinónimo de investimentos diferenciados. Também aqui são os grupos sociais despossuídos do capital cultural necessário à maximização dos recursos aplicados os mais penalizados.

A emergência de novas modalidades de investimento escolar im(p)ostas) aos pais²², frequentemente apresentadas como propiciadoras de elevadas taxas de

retorno, ao pressuporem recursos cada vez mais elevados por parte dos investidores, podem estar a configurar-se como novas formas de discriminação social, transferindo para as vítimas o ónus da sua desventura, processando assim a "democratização da exclusão" (Sá, 2000), podendo assumir, nas palavras de Estêvão (2000: 87), a forma de "uma engenharia a favor da desigualdade legítima", desresponsabilizando, "de forma honrada" (Brown, 1990), o Estado pela promoção de uma efectiva igualdade de oportunidades²³.

Pressupondo que todos os pais podem e desejam assumir o papel de "peritos em estratégia educacional" (Musgrove, s/d: 22), os discursos e as políticas que veiculam uma concepção atomizada do *pai responsável* constituem instrumentos privilegiados de promoção de formas de "selecção social encapotada" (Brown, 1990), única forma de promover a selectividade num contexto político em que a sua promoção explícita já não é socialmente tolerada. Neste contexto, os "não-participantes", ao recusarem as ofertas participativas que lhes são proporcionadas, arriscam-se a ser etiquetados como pais negligentes, inaptos e irresponsáveis, a quem pode facilmente ser imputada a culpa pelos eventuais insucessos dos seus educandos.

4. CONCLUSÃO

Desprezando os factores organizacionais e as condicionantes sócio-culturais que impendem sobre as condições objectivas de participação dos pais na escola, e reduzindo o(s) sentido(s) dessa participação à mera colaboração subordnada, os discursos que interrogam as práticas de não-participação dos encarregados de educação não só fundem num mesmo cadinho práticas sociais assentes em racionalidades muito distintas, como, de forma enviesada, as qualificam por referência a um paradigma que toma por referência um *tipo ideal* socialmente referenciado. Em alguns casos, esse *tipo ideal* assenta mesmo numa reconstrução sentimental e romântica do *pai responsável*, localizada num passado mais ou menos indeterminado, tempo esse em que os pais se "interessavam", os alunos estudavam e os professores eram respeitados. Contudo, uma análise mais distanciada de alguns dos discursos coevos da época áurea desse "casamento feliz" entre a escola e os pais põe a descoberto cenários de cores bem mais cinzentas do que as tonalidades de rosa descritas nas reconstruções presentes. De resto, ao longo dos últimos 100 anos, como realçámos noutra



texto (Lima & Sá, 2000: 2), a ideologia do *deficit cívico* constitui uma das invariantes estruturais que atravessa uma boa parte dos discursos e dos enquadramentos normativos que tomaram por referência a relação dos pais com a escola²⁴. Como alerta Freire (1996:308), "Uma das conotações do autoritarismo é a total descrença nas possibilidades dos outros", por isso, defende o mesmo autor, promover a criticidade implica romper com todas as formas de domesticação. A necessidade imperiosa de *cidadanizar* a organização escolar não nos parece compatível com certas concepções neoliberais de cidadania, seja na sua promoção do participante *mercador*, seja na sua versão do participante *activo* (Vincent, 1996)²⁵, missionário das *boas causas*, embora sofrendo de uma incompetência presumida na capacidade de discernir da bondade dessas mesmas causas. De resto, um dos maiores paradoxos desta concepção neoliberal de cidadania assenta na sua inscrição num processo publicamente assumido de "despolitização" da escola, ao mesmo tempo que se afirma que se visa reforçar o poder dos pais nessa mesma arena política. Poderá o reforço (ou a diminuição) do poder de um actor, individual ou colectivo, inscrever-se num processo de despolitização do contexto em causa? A tentativa de "apagar" a face política destas medidas, apresentando-as como meras decisões técnicas, visa a sua *naturalização*, ocultando-se assim o que de facto elas são: medidas políticas que representam uma opção entre muitos futuros possíveis.

A promoção desta versão neoliberal de cidadania inscreve-se também num processo de redefinição do modelo de prestação de contas da escola onde, supostamente, os interesses e expectativas dos pais são imperativos e os valores da eficiência e da eficácia universais. Representando os pais como um grupo homogéneo, com interesses e expectativas convergentes, estas políticas tendem frequentemente a privilegiar certas "vozes", porque mais audíveis, ou porque mais capazes de executar a *partitura* que lhes prescreveram, em detrimento dos coros menos afinados ou que não possuem o timbre certo. Em alguns casos ainda se ensaia uma tentativa de "escolarizar" ou "educar" (Enguita, 1995) as vozes *desafinadas*. Noutros a voz dos pais pode não passar de um *playback*, traduzido em "cerimónias de envolvimento" e "práticas litúrgicas" (Estêvão, 1998: 199) em que a preocupação com a "legitimidade institucional" se sobrepõe ao pressuposto da "racionalidade instrumental" (Ellstrom, 1992).
As propostas de "despolitização" da escola, contrapomos a necessidade imperiosa de "repoliticizar" o espaço educativo, único meio de desocultar as relações

de poder que se tecem no território escolar e, como afirma Santos (1994: 233), "imaginar formas práticas de as transformar em relações de autoridade partilhada". Reinventar a democracia na escola parece-nos a melhor forma de promover a cidadania (individual e colectiva) e esta implica "contaminar" com o político todos os domínios da interacção social, sem perder de vista o que Afonso (1999: 58) muito justamente considera a "questão essencial", ou seja, "fazer que uma escola para todos possa ser o lugar de realizações pessoais e de aprendizagens efectivas, sendo capaz de gerir a pluralidade social e cultural sem perda da qualidade democrática, científica e pedagógica".

NOTAS

- 1- Também Enguita (1995), alerta para o carácter impreciso com que se utiliza o conceito de participação, nomeadamente no contexto das organizações educativas. A propósito afirma: "'Participación' es uno de esos términos mandos, tan frecuentes en el discurso sobre la educación, que a fuerza de designarlo todo terminan por no significar nada. Lo mismo que la 'igualdad de oportunidades', la 'enseñanza activa', la 'eficacia' o la 'calidad', la participación há acabado por convertirse en algo que todo el mundo invoca, porque nadie puede declararse contrario, pero que para cada cual recubre un contenido distinto", p. 159.
- 2- Correia (1989:26) utiliza a expressão "carácter sedutor e enganador" a propósito do sentido polisémico da palavra inovação.
- 3- Vincent (1996: 3), na esteira de Edelman (1964), integra o conceito de participação no grupo dos termos que classifica como "símbolo condensado" na medida em que "'They' 'condence' specific emotions into a particular word or phrase, so that its usage provokes those emotions". Nesse mesmo grupo, defende Vincent, cabem também os conceitos de *partenariado*, *ciudadania*, *comunidade*, *empowerment*, etc. Todos eles se prestam, pelo sentido difuso e ambíguo com que são frequentemente convocados, a utilizações manipulativas.
- 4- Enguita (1995: 159), reportando-se à realidade espanhola, alerta igualmente para o carácter impreciso com que se utiliza frequentemente o conceito de participação, nomeadamente no contexto das organizações educativas. A propósito afirma: "'Participación' es uno de esos términos mandos, tan frecuentes en el discurso sobre la educación, que a fuerza de designarlo todo terminan por no significar nada. Lo mismo que la 'igualdad de oportunidades', la 'enseñanza activa', la 'eficacia' o la 'calidad', la participación há acabado por convertirse en algo que todo el mundo invoca, porque nadie puede declarar-se contrario, pero que para cada cual recubre un contenido distinto."
- 5- Como nota Enguita (1995), reportando-se à participação dos pais nos conselhos escolares em Espanha, "La mayoría de asientos otorgada a los profesores en los consejos hace que los padres

vean su propio papel en ellos como algo de dudosa eficacia al menos en lo relativo a la capacidad de decisión. Puesto que, en cuanto los profesores se pongan de acuerdo, los resultados de la votación están cantados, los padres sienten que su presencia en los consejos es más pro forma." (p. 116). Acrescenta depois Enguita que esta percepção da relativa impotência dos pais os leva a uma autocensura pois, sabendo a priori que a suas propostas estão condenadas ao fracasso, sobretudo quando colidem com os interesses dos professores, acabam por nem sequer as explicitar, evitando assim criar atitos que, em última instância, só poderiam resultar num relacionamento mais conflituoso. Por outro lado, esta autocensura dos pais pode ser interpretada por parte dos professores como ausência de ideias e de uma agenda própria. O comentário "entraram mudos e saíram calados" que, por vezes, os professores produzem acerca do desempenho dos pais nos órgãos escolares em que têm assento pode traduzir esse efeito perverso da autolimitação e autocensura dos pais que pode servir também para legitimar os discursos que sustentam a sua exclusão desses órgãos.

- 6- O recentemente criado órgão de "direcção" das escolas públicas portuguesas do ensino não superior, denominado Assembleia (Dec.- Lei n.º 115-A/98), que consagra a participação de representantes dos professores, dos pais, dos alunos, dos funcionários, da autarquia e dos interesses sócio económicos e culturais, não obstante ser formalmente considerado o "órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola" (art.º 8, ponto 1), tem sido criticada por alguns exactamente por, na prática, estar relativamente esvaziada de poderes. Note-se, no entanto, que neste "órgão de participação e representação da comunidade educativa", como o define o seu enquadramento normativo, apesar de teoricamente os pais poderem constituir a maioria dos seus membros, na prática, na quase totalidade dos casos, este corpo social foi reduzido aos 10% do total dos membros daquela estrutura de "direcção", mínimo imposto pela própria legislação. Em contrapartida, os professores, na quase totalidade dos casos, levaram a sua participação até ao limite máximo que o mesmo enquadramento normativo lhes confere, ou seja, 50% do total dos membros. Importa esclarecer que compete a cada escola, respeitados os limites definidos no decreto acima identificado, a definição em concreto do peso relativo de cada um dos corpos sociais que integram a assembleia, cujo total de membros pode variar entre um mínimo de 10 e um máximo de 20.
- 7- Os convites endereçados aos pais para "participarem" nas cerimónias de abertura e encerramento do ano escolar constituem um bom exemplo de operacionalização da democracia sazonal a que se reporta Enguita.
- 8- L. Lima (1992: 180) põe como hipótese também a possibilidade de em certas circunstâncias se poder estar em presença de uma "participação semidirecta" - caso em que os representantes dispõem do direito de revogar o mandato do representante. Este mesmo autor considera que no caso da participação indirecta ou representativa se pode ainda discriminar entre representação livre e representação vinculada ou imperativa. No primeiro caso o representante agiria como fiduciário dos interesses gerais, enquanto no segundo caso teria o estatuto de delegado de interesses particulares- (*ibidem*).
- 9- Lima (1988) numa primeira proposta de quadro conceptual de análise da participação optou por segmentar os quatro critérios classificatórios em diades antinómicas. No caso do critério da regu-

lamentaçãõ, por exemplo, admita-se entãõ que a participaçãõ pudesse ser formal ou informal. Mais tarde este modelo conceptual serã desenvolvido e reconstruído numa base multidimensional de modo a dar conta, defende o autor, "de orientações mais complexas e subtilez" (Lima, 1992: 185).

10- Numa observaçãõ complementar à atitude dos professores face à participaçãõ dos pais nos assuntos escolares, Afonso (1994: 241) acrescenta: "[...] os professores apenas esperam, e apenas aceitarãõ, a participaçãõ de pais que não desafie o seu estatuto social e os seus interesses, no sistema político escolar".

11- Admitimos que nem todas as utilizações acriticas do conceito de participaçãõ traduzem intenções manipulativas. Em alguns (muitos?) casos poderãõ até ser bem intencionadas, reflectindo apenas a ingenuidade dos seus autores. Como expressivamente observa Sarason (1995:11), "It is quite fashionable to proclaim the necessity and desirability of parent involvement in our public schools. Such proclamations have the ring of virtue, inclusion, and a democratic ethos. If this affirmation of value and goal is well intentioned, the fact is that it is too often empty rhetoric, and when it is not empty rhetoric, the actions they give rise to are more like shadow boxing or, less frequently but fatefully, naive in the extreme about the problems they will engender".

12- Um aspecto pouco considerado na análise da (não) participaçãõ dos pais na escola envolve o papel que as criançãs podem jogar neste processo. A análise de Edwards & Allred (2000) constitui um interessante exemplo de pensar a relaçaõ dos pais com a escola tomando como ponto de partida as experiências e expectativas dos alunos. Observam estas autoras que as formas dominantes de conceber as relações entre a escola e os pais tendem a considerar as criançãs como meros objectos ou recipientes inertes dos projectos e iniciativas dos adultos (pais e professores). Ora, nota-n Edwards & Allred, conceptualizando as criançãs como "actores sociais reflexivos", terá de se admitir que elas possam desempenhar um papel activo, quer no sentido de promover, quer de boicotar as relações que se estabelecem entre os pais e a escola. Os dados da investigaçãõ que levaram a cabo num conjunto de escolas cobrindo diversos contextos económicos, sociais, étnicos e culturais da área londrina, parecem corroborar a sua tese: "[...] our data shows us that children and young people can actively shape, and work towards encouraging or discouraging, ensuring or preventing, their parent's involvement in their education for their own reasons" (Edwards & Allred, 2000: 442). Partindo dos dados recolhidos através de diálogos e entrevistas com cerca de 70 criançãs com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos, estas investigadoras do Centro de Investigaçãõ em Ciências Sociais da South Bank University (Londres) propuseram uma tipologia que contempla quatro categorias: 1- As criançãs como activas no envolvimento parental; 2- As criançãs como passivas no envolvimento parental; 3- As criançãs como activas no não envolvimento parental; 4- As criançãs como passivas no não envolvimento parental. Defendem as autoras que cada criançã não pode ser "alocada", de forma exclusiva, num único tipo. A propósito afirmam: "individual children appeared in several different places on our typology depending on the site and aspect of the (un)involvement that they were telling us about" (p. 448). Embora não abordem de modo detalhado a forma como as questões de género, etnicidade e a classe social se cruzam com o envolvimento "invisível" das criançãs na participaçãõ dos seus encarregados de educaçãõ, Edwards & Allred apresentam alguns dados que conferem relevância à consideraçãõ destas variáveis na compreensãõ dos comportamentos dos alunos naquele envolvimento. Também Perrenoud



(1994), reportando-se à realidade francesa, destaca o importante papel do aluno como mediador da relaçaõ entre a escola e a família, mostrando que nessa relaçaõ a criançã não se limita a um papel passivo. Como afirma este autor, "l'oin d'être un médium neutre, l'enfant intervient sélectivement et activement dans la communication entre mère et parents" (Perrenoud, 1994: 72). Enquanto actor, e mais especificamente na qualidade de agente duplo, o aluno, ao fazer a ponte entre a família e a escola e entre a escola e a família, pode filtrar ou "esquecer" as informações que circulam entre aqueles dois mundos, condicionando a comunicaçãõ de que ele é, simultaneamente, o "mensageiro e a mensagem". Se, por um lado, o aluno pode servir como veículo de mensagens "teleguiadas", por outro lado, a sua capacidade de interferir na trajetória dessas mensagens confere-lhe o poder de as redireccionar ou mesmo interceptar e destruir. A consciênciã das escolas em relaçaõ a esta possibilidade leva-as a procurar canais alternativos que nem sempre se revelam mais eficientes. O receio de alguns directores de turma de que os alunos não façam chegar ao seu destino as fichas de avaliaçãõ sumativa do final dos períodos leva-os a condicionar a sua entrega à presença física do encarregado de educaçãõ. Contudo, alguns lamentam-se depois que no final do ano algumas dessas fichas ainda se encontram armazenadas no dossier de turma porque os pais nunca as foram levantar.

13- Como afirmámos noutra trabalho (Sã, 1997: 256-57), a propósito da utilidade da deslocaçãõ dos pais à escola para contactar com o director de turma, "nem sempre o director de turma dispõe de informaçãõ actualizada em relaçaõ ao aproveitamento do aluno nas diferentes disciplinas, pelo que os encarregados de educaçãõ poderãõ sentir que o tempo que investiram na deslocaçãõ à escola não lhes acrescentou nada ao que já (des)conheciam".

14- Ou entãõ, como observa este mesmo autor, na esteira de Claude Lefort, "sob diversas formas e isolada em certos níveis, a participaçãõ poderá transformar-se em um sofisticado e subtil instrumento de alienaçãõ" (Lima, 1992: 122).

15- Considera Enguita (1995: 159) que "Para los profesores, la participaci3n de los otros [pais e alunos] debe consistir fundamentalmente en que se adapten a sus fórmulas, sigan sus consejos y por decirlo en la jerga del sector, 'hagan los deberes'". Noutra ponto este autor defende que "El deseo de 'escolarizar' a los padres revela abiertamente la incapacidad casi congénita de numerosos profesores para considerarlos y relacionarse con ellos como iguales. Para que la posición del profesional quede a reguardo, es preciso que la del padre se vea rebajada a la condición de 'ignorante' (Enguita 1995: 99).

16- Quando, em 1994, procedíamos a um trabalho de campo numa escola EB 2+3 do distrito de Viana do Castelo, inserido num estudo sobre o director de turma enquanto gestor pedagógico intermédio, tivemos oportunidade de registar diversos depoimentos de professores que eram unânimes em considerar os outros professores como encarregados de educaçãõ com os quais o diálogo era mais difícil. Um dos docentes por nós entrevistado, elemento que desempenhou o cargo de presidente do conselho directivo dessa escola durante cerca de oito anos, afirmou a este propósito: "Na minha opiniãõ o encarregado de educaçãõ mais difícil é aquele que está por dentro dos assuntos. Poderá ser o próprio professor na qualidade de encarregado de educaçãõ. Se não for esse, é uma pessoa que embora não seja professor está muito ligada, já tem alguma cultura, ... que sabe o que quer e que por vezes não é polido em termos de apresentar os problemas. Pode ser

uma pessoa conhecedora e isso faz com ele seja polido: 'discreto mas o senhor professor veja isto, veja aquilo', mas há outro que é mais directo na sua maneira de ser, etc. Esse penso que é o encarregado de educação de que todos os directores de turma fogem. É o encarregado de educação que traz problemas e é considerado um mau encarregado de educação em termos de relacionamento, em termos, enfim, em todos os termos, é aquele que traz problemas para a escola e que contesta o sistema, penso que é esse, e normalmente são os professores. Tenho experiência lá de uma pessoa que contestou, que foi para tribunal, e era um professor, foi para tribunal administrativo, supremo tribunal, tinha a ver não directamente com o conselho directivo mas com os órgãos de gestão, o conselho pedagógico e os conselhos de turma, esse era professor e como conhecia o sistema, esse foi ao supremo tribunal, embora tenha sido indeferido o processo dele, e era professor: isto denota perfeitamente que é, que são os professores que conhecem os poderes do sistema." (Julho de 1994).

17- Num extracto de uma entrevista realizada por M. Henry (1996: 47) a uma mãe, que também era professora, pode ler-se: "The one aspect that I don't want to be involved in is as a teacher. Part of the expectation from the school that I deliberately avoided last year was to teach her. Because the teacher would occasionally say to Diane [daughter], 'Practice this with Mom at home', or they'd send a little note, saying 'Please go over this at home', or 'Please do this at home'. I have a strong reaction to that. [...] I think the teacher is the person that is responsible for what goes on in the classroom and for the actual instruction". Observa também Henry (1996: 44) que certas ofertas participativas vêm afastando os pais da escola, levando-os mesmo a mudar os filhos para outros estabelecimentos de ensino, por não concordarem com essas modalidades de envolvimento que lhes são propostas, senão mesmo impostas, e para as quais não foram consultados.

18- Deste ponto de vista, a perspectiva destes pais distancia-se claramente da "teoria das esferas de influência sobreposta" em que assenta a tipologia dos seis tipos de envolvimento de Epstein. Para uma descrição desta tipologia ver, por exemplo, Epstein (1997).

19- Esclarecem ainda Chavkin & Gonzalez (1995) que Nicolau & Ramos compararam o respeito que os pais americanos de origem mexicana têm aos professores ao respeito que a generalidade dos americanos costuma ter em relação ao médico e ao padre.

20- Os depoimentos que se seguem, que recolhemos em momentos diversos de contacto com docentes, sobretudo directores de turma, constituem igualmente bons testemunhos de uma leitura bastante simplista das ausências, tomando-as como equivalentes de desinteresse e desresponsabilização por parte dos pais e encarregados de educação:

"Os pais chegam à escola com os filhos no 11^o dia, descarregam-nos cá e só vêm cá no final do ano saber os resultados".

"Muitos pais são capazes de delegar a responsabilidade deles nos professores e na escola, mandam os filhos para a escola e a escola que se encarregue, acho que os entregam, que os entregam" [...]. a escola que se encarregue, a escola que resolva, é essa a ideia que me dá. Eles [os pais] entregam-se de pôr os filhos ali à portinha da escola, e depois, a partir daí pronto, estás entregue aos professores, agora desentrasca-te".

21- Como afirma Reay (1998: 198): "The Working-class mothers were just passionate about their children's education as their middle-class counterparts and spent equivalent amount of time and energy supporting children's schooling. Rather, a combination of diminished resources and less social power meant that they were not able to generate cultural capital from their time and effort to anything like the extent that middle-class mothers were able to".

22- Incluímos aqui não apenas toda uma panóplia de "pacotes educativos", com particular destaque para os que apelam para um envolvimento dos pais na iniciação à leitura e à matemática, mas também as muito celebradas políticas da school choice tão do agrado dos defensores das virtudes redentoras do mercado.

23- Ora, como adverte Freire (1996: 311), a participação da comunidade na escola não pode significar a omissão do Estado, dispensando-o de "oferecer educação de qualidade e em quantidade suficiente para atender a demanda social".

24- Atente-se, por exemplo, nesta sequência de juízos avaliativos colhidos de diversas fontes e produzidos entre 1894 e 1999:

"Para grande número de famílias tudo se cifra, porém, no rápido ascenso dos filhos por força das certidões aos institutos maiores: o saber não tem preço algum: o melhor sistema é o da empreitada ou de mais veloz expedição". 1894 (Preambulo do decreto nº111 e 2 de 22 de Dezembro-Reforma de Jaime Moniz).

"[Os pais] só se aproximam das autoridades escolares nos fins dos últimos períodos para 'recomendar' os filhos, no intuito de evitar a reprovação que viam suspensa sobre eles". 1931 (TAVARES, José, Revista Labor, nº11 37, Novembro, p. 474.)

"Triste é repetir que aos pais e encarregados de educação só interessam as notas de período ou a classificação final dos alunos. Só então é que aparecem, ou para tentarem evitar os desastres, de que muitas vezes são os responsáveis, ou para se lamentarem, atribuindo aos professores todas as culpas dos insucessos". 1953 (Revista Labor, nº11 134, Novembro, p. 135.)

"Se nós formos a ver quando é que os pais vêm à escola? Os pais vêm à escola nos finais de cada período, na altura das avaliações; vêm à escola quando nós os contactamos pela caderneta para virem buscar as informações do aluno, e quantas informações estão aí arquivadas porque os pais nunca as vieram buscar? [...] Os pais alheiam-se muito do processo educativo dos filhos". Julho/1994 (extracto de entrevista com um docente membro do órgão de gestão da escola).

"Há pais que aparecem aqui na escola só mesmo na parte final do terceiro período, quando realmente se apercebem que possivelmente o aluno não transitará, ou seja, só aparecem mesmo quando vêem que as coisas estão complicadas". Maio de 1999 (extracto de uma entrevista com um director de turma).

25- Afirma Vincent (1996: 15) que "One of the most contentious aspects of New Right ideology is its attempt to redefine social democratic notions of citizenship in terms of consumerism". Acrescenta ainda esta autora que dentro da Nova Direita é possível distinguir duas versões distintas: uma que se inscreve na orientação neoliberal e que coloca a ênfase no cidadão como consumidor e outra mais congruente com o neoconservadorismo e que se apoia na noção do "cidadão activo" ao serviço das causas da comunidade (manutenção da ordem e da lei) (Vincent, 1996: 15-16).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. (1999). Educação Básica, Democracia e Cidadania. Dilemas e Perspectivas. Porto: Edições Afrontamento
- AFONSO, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- BROWN, P. (1990). The 'Third Wave': Education and the Ideology of Parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, Vol 11, nº 1, pp. 65-86.
- CHAVKIN, N. & GONZALEZ (1995). Forging Partnerships Between Mexican American Parents and the Schools. *ERIC Digest*
- CORREIA, A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições Asa.
- EDWARDS, R. & ALLRED, P. (2000). A Typology of Parental Involvement in Education Centring on Children and Young People: Negotiating Familialisation, Institutionalization and Individualization. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 21, Nº 3, pp. 435-455
- ELLSTROM, P. E. (1992). Understanding Educational Organizations: An Institutional Perspective. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), pp. 9-22
- ENGUITA, M. (1992). *Poder y Participación en el Sistema Educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica
- ENGUITA, M. (1995). *La Profesión Docente y la Comunidad Escolar. Crónica de un Desencuentro*. Madrid: Ediciones Morata
- EPSTEIN, J. (1997). Caring for the Children we Share. In J. Epstein, L. Coates, K. Salinas, M. Sanders & B. Simon. *School, Family and Community Partnerships. Your Handbook for Action*. Thousand Oaks: Corwin Press
- ESTÊVÃO, C. V. (2000). Cidadania Organizacional, Justiça e Lógicas de Formação. In M. A. Veiga e J. Magalhães (Org.s). *Prof. Dr. José Ribeiro Dias. Homagem*. Braga: Universidade do Minho (IEP)
- FREIRE, P. (1996). Educação e Participação Comunitária. *Inovação*, Vol. 9, Nº 3, pp. 305-312
- HENRY, M. (1996). *Parent-School Collaboration. Feminist Organizational Structures and School Leadership*. Albany: State University of New York
- LIMA, L. C. (1988). *Gestão das escolas Secundárias- A Participação dos Alunos*. Lisboa: Livros Horizonte
- LIMA, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho/IE
- LIMA, L. C. & SÁ, V. (2000). A Participação dos Pais na Governação Democrática das Escolas. In J. Lima (Coord.). *Pais & Professores: Um Desafio à Cooperação*. (No prelo)
- MACHADO, J. B. (1982). Participação e Descentralização, Democratização e Neutralidade na Constituição de 76. Coimbra: Livraria Almedina
- MONTECEL, M., GALLAGHER, A., MONTEMAIOR, A., VILLARREAL, A., ADAMI-REYNA, N. & SUPLIK, J. (1993). *Hispanic Families as Valued Parents: An Educator's Guide*. San Antonio, TX: Intercultural Development Research Association
- NICOLAU, S. & RAMOS, C. (1993). *Together is Better. Building Strong Relationships Between Schools and Hispanic Parents*. New York: Hispanic Policy Development Project
- PERRENOUD, P. (1994). Le Go-Between: Entre as Famille et L'École, L? Enfant Messenger et Message. In C. Montadon & P. Perrenoud. *Entre Parents et Enseignants: Un Dialogue Impossible?*. Bern: Peter Lang S.ª



& De'ATH (1989). *Working Towards Partnership in the Early Years*. London: Children's Bureau

(1998). Engendering Social Reproduction: Mothers in the Educational Process. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 19, nº 2, pp. 195-209

37). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica: O Caso do Director* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

300a). Profissionalismo Docente e Participação Parental: A Problemática do Envolvimento dos Pais na Escola. Comunicação apresentada ao V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Universidade do Algarve, Faro

300b). Políticas Educativas e Participação dos Pais na Escola: Novos Desafios. Comunicação apresentada ao IV Congresso Português de Sociologia, Universidade de Coimbra, 16-18 de Abril

300c). S. (1994). *Pela Mão de Alice. O Social e o político na Pós-Modernidade*. Lisboa: Afrontamento

300d). S. (1995). *Parental Involvement and the Political Principle. Why the Structure of Schools Should Be Abolished*. San Francisco: Jossey-Bass

300e). (1996). *Parents and Teachers. Power and Participation*. London: Falmer

(1996). A Autonomia da Escola e a Escolha Parental: Direitos do Aluno Versus Direitos do Cidadão na Política Educativa Contemporânea. *Cidade & Culturas*, nº 6, pp. 115-139

CONCLUSÕES DO SEMINÁRIO

Luís António Guedes

Director do Centro de Formação
SPZN

Das comunicações apresentadas e do debate, entretanto, fomentado, ao longo deste dois dias, podemos tirar algumas linhas ideológicas marcantes, que os discursos e as práticas permitem ancorar. Apesar da ambiguidade de certas proposições, inerente aos discursos falado e escrito, destacamos:

I. A escola é uma organização complexa, que desperta a curiosidade de políticos, sociólogos, antropólogos, empresários e outros grupos societários, aos níveis macro, meso e micropolítico.

II. Na escola se centram, paulatinamente, objectos e objectivos de investigação.

III. A instituição educativa assume-se, cada vez mais, como palco de:

- a) construção de políticas educativas singulares;
- b) negociação de ideologias, de projectos, de crenças, de ideias, de mitos e de histórias de vida...;
- c) construção de culturas profissionais;
- d) partilha de profissionalidades, individualmente (na sala de aulas) e nos órgãos colegiais;
- e) interacções entre agentes e actores sociais;
- f) parcerias internas e externas, visando o crescimento da pessoa e das pessoas;
- g) física, intelectual, moral, ética, crítica e civicamente falando.