



## ASSOCIAÇÕES DE PAIS, INTERCULTURALIDADE E CLIVAGEM SOCIOLÓGICA: ALGUMAS QUESTÕES

**Pedro Silva<sup>1</sup>**

Escola Superior de Educação  
Instituto Politécnico de Leiria

### Resumo

Escola e família constituem duas instituições sociais centrais das nossas sociedades. A família, de algum modo, sempre o foi. A escola, porém, constitui ainda hoje uma miragem para muitos (incluindo crianças), quando pensada à escala planetária. Famílias e escolas têm vindo, assim, a ser objecto de crescente atenção por parte das ciências sociais, dando, desde há cerca de um século, origem a ramos especializados (história e sociologia da família, história e sociologia da educação, por exemplo). A interface escola-família demorou mais algum tempo a tornar-se objecto de estudo, mas as últimas décadas têm trazido a lume excelentes contributos para a sua análise, sobretudo por parte das ciências da educação, em particular por mão da sociologia.

**Palavras-chave:** escola e família, sociologia da família, sociologia da educação

### Abstract

#### **Associations of Parents, Interculturality and Sociological division: Some questions**

School and family represent two central social institutions in our societies. Family, to a certain extent, has always had this role. School, on the other hand, is still today a mirage for many (including children), when the planetary scale is considered. Thus, for almost a century, families and schools have received more attention from social sciences, giving origin to specialized subjects, such as family history and sociology, the history and sociology of education. The school-family interface took longer to become a subject of study, although excellent contributions which have analysed it have been studied over the last decades, especially in education science, and particularly sociology.

**Key words:** school and family, family sociology, sociology of education

### **Escola-Família: Uma Interface Problemática**

Escola e família constituem duas instituições sociais centrais das nossas sociedades. A família, de algum modo, sempre o foi<sup>2</sup>. A escola, porém,

<sup>1</sup> Membro efectivo do *Centro de Investigação e Intervenção Educativas*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.



constitui ainda hoje uma miragem para muitos (incluindo crianças), quando pensada à escala planetária. Convém não esquecer que a escolarização de massas é uma "conquista" historicamente recente, assim como geograficamente situada, na medida em que se desenvolve primeiro nos países que vão sofrendo as vagas de industrialização. No entanto, não podemos também ignorar o seu avassalador ritmo de expansão no mundo ocidental<sup>3</sup> e a sua subsequente "exportação" para outros países. Em menos de dois séculos, os países ocidentais passam de uma situação em que apenas uma minoria da população tinha acesso à educação letrada (estando a generalidade das mulheres e dos grupos socialmente desfavorecidos, em regra, dela arredados), para uma em que a escolarização de massas atingiu já o ensino secundário<sup>4</sup>. A centralidade da instituição escolar é agora tal em tantos países que tem vindo a produzir um efeito de naturalização da escolarização, um processo social que afecta a vida de todos<sup>5</sup>.

Famílias e escolas têm vindo, assim, a ser objecto de crescente atenção por parte das ciências sociais, dando, desde há cerca de um século, origem a ramos especializados (história e sociologia da família, história e sociologia da educação, por exemplo).

A interface escola-família demorou mais algum tempo a tornar-se objecto de estudo, mas as últimas décadas têm trazido a lume excelentes contributos para a sua análise, sobretudo por parte das ciências da educação, em particular por mão da sociologia<sup>6</sup>.

Tenho teorizado a relação escola-família como, entre outros aspectos, sendo uma *relação entre culturas*, constituída por uma *dupla díade* e por onde perpassa uma *clivagem sociológica*.

### **Uma relação entre culturas (desiguais)**

A sociologia da educação tem vindo a demonstrar que a escola não trata por igual todas as culturas existentes na respectiva sociedade, logo, na própria escola, dado que estamos a falar da escola para todos.

A cultura escolar tem sido tipificada como a) uma cultura essencialmente letrada, urbana e de classe média, e como b) correspondendo à cultura socialmente dominante (Formosinho, 1991; Stoer, 1992; Henry, 1996;

<sup>2</sup> Embora saibamos que o conceito de família é fluido, dependendo a sua definição dos critérios privilegiados (laços de sangue, coabitação, orçamento comum, etc.).

<sup>3</sup> Uso aqui o termo "ocidente" no seu sentido mais comum, sabendo que se trata de uma pura convenção social, logo, tendo em conta que, como afirma Roger Garaudy, "O ocidente é um acidente".

<sup>4</sup> *Grosso modo* a escolarização de massas primária consolida-se nos finais do século XIX ou na primeira metade do século XX, com a afirmação da sociedade industrial, enquanto que a escolarização de massas secundária emerge a partir de meados do século XX, com o advento da sociedade pós-industrial. Portugal faz parte do primeiro lote de países - nos anos 30 do século XIX - a decretar a escolaridade primária como obrigatória e gratuita; será dos últimos, na Europa, a cumpri-la, o que levará autores como Helena Araújo (2000), a postularem uma construção retórica da escola de massas em Portugal.

<sup>5</sup> Nunca é demais lembrar o excelente texto de Philippe Perrenoud (2001a) justamente intitulado "O que a escola faz às famílias".

<sup>6</sup> Cf., por exemplo, a revisão da literatura por mim feita em Silva (2003). Para uma análise recente das transformações neste campo pode-se consultar Stoer e Silva (2005).

Silva, 2003). Isto significa que a relação estabelecida entre a escola e os diferentes grupos sociais e culturais varia notoriamente. Nuns casos podemos estar perante relações de continuidade, noutros de descontinuidade ou mesmo, no limite, de choque cultural, de aculturação, de violência simbólica, para usar conhecidas expressões de Bourdieu e outros. A distância cultural, para usar uma também conhecida expressão de Perrenoud, entre a escola e os distintos grupos sociais varia fortemente. Estes conceitos derivam de análises produzidas no contexto da relação entre a escola e os alunos que a frequentam. No entanto elas podem, em minha opinião, ser estendidos, com proveito, à análise da relação entre escolas e famílias.

Do mesmo modo que Bourdieu nos alerta para que um dos grandes paradoxos da escola é que ela discrimina ao tratar os alunos como iguais, também poderemos afirmar que a escola discrimina as famílias ao tratá-las como iguais. Por outras palavras, ao pressupor uma falsa homologia cultural das famílias, está, na prática, a discriminar aquelas que não correspondem ao típico retrato de famílias de zona urbana e de classe média (Davies *et al*, 1989).

São vários os autores que alertam para esta visão "classe-médio-centrada" da escola (Bourdieu, 1964, 1970; Lareau, 1989; Silva, 2003). Stephen Stoer (1992) chega mesmo ao ponto de afirmar que o aluno típico a quem a escola portuguesa se dirige é o aluno (e não a aluna), luso, branco, católico e de classe média, aquilo que ele designa pelo WASP<sup>7</sup> português. O mesmo se poderia dizer das famílias, como vimos acima. Este facto tem-me levado (Silva, 2003) a parafrasear Orwell, afirmando que, perante a escola, algumas famílias são mais iguais do que outras. Annette Lareau (1989) mais não faz do que confirmar esta ideia quando, no seu excelente estudo etnográfico, se dá conta de como a quantidade e a qualidade das interações entre famílias e escolas variam significativamente em função da sua origem social (no seu estudo: classe trabalhadora, por um lado; classe média superior, por outro). Vemos constatações idênticas por parte de outras pesquisas, quase todas elas de cariz etnográfico e realizadas em diferentes contextos (Robert Connell *et al.*, 1982, na Austrália; Carol Vincent, 1996, em Inglaterra; Mary Henry, 1996, nos Estados Unidos; Pedro Silva, 2003, em Portugal).

Rui Canário (1992), um investigador português, lembra-nos que o melhor analisador sobre a abertura da escola às famílias passa por entender o modo como ela trata os alunos, facto nem sempre apercebido ou tido em conta. Canário, no mesmo texto, lembra-nos ainda que os alunos são a comunidade dentro da escola, o que, sendo verdade, não deixa, porém, de constituir meia verdade na medida em que, como a pedagogia crítica sublinha, a presença dos corpos dos alunos dentro das escolas não é sinónimo, só por si, de que as suas culturas aí sejam aceites e respeitadas. Uma escola multicultural não é necessariamente intercultural.

Encarar a relação escola-família como uma relação entre culturas tem a vantagem de apontar para a necessidade de se construírem pontes entre elas, de se promover uma acção dialógica cultural (Paulo Freire, 1975, 2000),

---

<sup>7</sup> WASP = White Anglo-Saxon Protestant, que corresponde ao perfil tradicional da elite norte-americana.



mas encerra também alguns perigos, a evitar. É que estamos a falar de culturas desiguais no seio de uma mesma sociedade: as culturas camponesa, piscatória, operária ou de minorias étnicas (estas, no contexto português, embora bem minoritárias, vêm-se afirmando localmente em determinadas áreas geográficas) não têm seguramente o mesmo valor social da cultura letrada, urbana e de classe média (ou seja, da nova classe média) que a escola simultaneamente veicula, reproduz e legitima. Estamos a falar de "supremacia" social de um determinado tipo de cultura - que historicamente se impôs como sendo a socialmente dominante numa determinada sociedade, numa certa época - e não de supremacia antropológica ou mesmo científica, o que seria absurdo (e não científico!).

Tomaz Tadeu da Silva (1995) expõe bem esta tensão quando afirma que a equivalência antropológica das culturas convive com a sua desigualdade sociológica. Por outras palavras, como também eu afirmo num outro texto (2003), a relação entre culturas constitui uma relação de poder e "a cultura é uma arma", pelo que me parece indispensável promover o acesso de todos à cultura socialmente dominante, sob pena de as minorias se encontrarem fadadas à exclusão social. É, aliás, com base neste tipo de entendimento que surgem tipificações sobre várias modalidades de multiculturalismo, desde o benigno - mais preocupado com os estilos de vida, podendo desembocar em situações de mera folclorização, assimilação ou mesmo guetização cultural - ao crítico, preocupado não só com os estilos de vida, mas também com as oportunidades de vida, entendendo que a questão não é meramente cultural, mas também social, económica e política. (Stoer, 2000).

Em síntese: a relação escola-família, ao não ter em conta as distâncias culturais e sociais entre escolas e famílias, ao ignorar a clivagem sociológica (em termos de classe social, de género e de etnia) que por ela perpassa, pode constituir-se num meio de aprofundamento de desigualdades escolares e sociais.

## **A Dupla Díade**

Tenho teorizado esta relação como sendo constituída por uma dupla díade: a das duas vertentes e a das duas dimensões de actuação (Silva, 2002, 2003).

### *A vertente lar*

A vertente lar tem sido a mais ignorada, quer em termos de investigação, quer de intervenção, quer de bibliografia, quer de políticas sociais, aspectos muitas vezes associados. No entanto, sabemos que o que se passa dentro do lar, quer por acção, quer por omissão, pode produzir tremendos efeitos no processo de escolarização dos miúdos. No final dos anos 80, Philippe Perrenoud, num texto já mencionado, inventariou "o que a escola faz às famílias". Sabemos hoje que não menos importante é percebermos o que as famílias fazem e, mais, o que fazem ao que a escola lhes faz. Registe-



se que as estratégias educativas familiares têm sido alvo de estudos sobretudo por parte da sociologia da família.

### *A vertente escola*

É certo que muita da interação se joga no espaço escolar e que este tem sido objecto de pesquisa, por vezes aprofundada. É também sobre este espaço - físico e social e, em boa medida, publicamente exposto - que têm recaído os holofotes dos diferentes normativos. É mais fácil tentar produzir efeitos - pelo menos do ponto de vista formal - nesta vertente, do que na esfera privada da família e do lar. No entanto, convém nunca esquecer que a escola constitui apenas parte da interface escola-família.

### *A dimensão de actuação individual*

Corresponde à defesa dos interesses directos através de acção individual. É o exemplo do encarregado de educação que apoia o seu educando em casa - através de incentivos vários como a ajuda nos trabalhos de casa - ou deslocando-se à escola a uma reunião para a qual foi convocado ou de motu proprio para saber ou prestar informações junto da educadora ou professora.

### *A dimensão de actuação colectiva*

É o caso dos dirigentes de uma associação de pais que, enquanto tal, presume-se defenderem o conjunto dos pais e alunos da escola e não os interesses directos do seu próprio educando ou de um grupo restrito. É ainda o caso dos representantes dos pais em órgãos da escola (assembleia de escola, conselho pedagógico, conselho de turma), que, de novo, são eleitos para representarem o universo dos pais e alunos do respectivo órgão e não o seu próprio educando.

A primeira dimensão de actuação denota interesses particulares e eventualmente corporativos; a segunda, gerais, pelo que assume, como salientam vários autores (Miriam David, 1993; Roger Dale, 1994), um cariz político. Esta dimensão de actuação colectiva pode mesmo visar o sistema como um todo (caso, por exemplo, da actividade protagonizada pelas confederações de associações de pais). A dimensão de actuação individual corresponde, na perspectiva de alguns autores (Don Davies, por exemplo), ao conceito de envolvimento; a colectiva, ao de participação.

Proporcionalmente são bastante mais os pais que se envolvem individualmente na relação do que os que se incluem no conceito de dimensão de actuação colectiva.

## **Dupla Díade e Efeitos Perversos**

Apor ao estudo deste aspecto particular da realidade social que é a relação escola-família a grelha quadripartida da dupla díade, permite aduzir algumas considerações.

### *Efeito de ocultação*

Os aspectos mais visíveis da relação e os mais estudados situam-se na vertente escola e na dimensão de actuação colectiva, nomeadamente sobre o papel desempenhado pelas associações de pais e pelos representantes parentais na interacção ocorrida nas escolas. Isto provoca um efeito de ocultação sobre os outros aspectos da díade, nomeadamente sobre o papel desempenhado pelos pais no apoio directo aos seus filhos, nomeadamente em casa. Ora, a investigação tem demonstrado que o tipo de apoio que as famílias conseguem activar junto dos seus educandos - dependendo, entre outros aspectos, da clivagem sociológica que perpassa pela relação (Silva, 2003) - pode fazer a diferença no que respeita, por exemplo, ao sucesso educativo (que não apenas académico).

### *Relação conservadora*

O facto de a dimensão de actuação individual predominar sobre a colectiva, ou seja, de os interesses particulares se sobreporem aos gerais, tem levado alguns autores a sublinharem o lado conservador da relação. Este aparente conservadorismo tem, aliás, proporcionado o aparecimento de várias teorias que vêem nele a razão pela qual o poder político tem vindo a apostar cada vez mais na relação (Dale, 1994; David, 1993; Johnathan, 1993). Algumas destas teorias, de inspiração mais ou menos foucaultiana, apontam mesmo para o facto de os pais serem utilizados como uma espécie de controlo remoto sobre as escolas e sobre os professores por parte do Estado.

### *Do envolvimento invisível dos pais de meios populares...*

A pesquisa tem mostrado que a constatação frequente - quer da parte de docentes, quer de muitos dirigentes associativos dos pais - de que a) são sempre os mesmos pais que tendem a aparecer na escola, e b) aqueles cuja presença os professores mais solicitam são os que menos comparecem, não constitui uma mera coincidência. Em muitos casos, nomeadamente quando da presença de famílias de meios socialmente desfavorecidos, estamos perante barreiras de ordem sociocultural difíceis de discernir e que levam muitos docentes a interpretar automática e erradamente a sua não ida à escola como sinónimo de desinteresse pelo processo de escolarização dos filhos. Este foi o resultado de um estudo conduzido em 10 distritos do continente português (Davies *et al.*, 1989) e de outro conduzido na Austrália (Toomey, 1986). No entanto, em ambas as pesquisas, os autores constataram que estes grupos de pais (de meios populares no estudo português; imigrantes no australiano) se envolviam activamente em casa, de acordo com as suas capacidades, no apoio prestado aos filhos, pois era unanimemente apercebido que o processo de escolarização constituiria provavelmente o único meio de mobilidade social ascendente.



---

### ... ao "dark side": o sobreenvolvimento das mães da nova classe média

Foi Annette Lareau (1989) quem realçou, através da realização de uma pesquisa etnográfica em duas escolas primárias públicas da Califórnia, o sobreenvolvimento de muitas famílias de classe média superior (em particular as mães), quer na vertente lar, quer na vertente escola, o que causava uma situação de *stress* adicional tanto nas crianças como nos docentes. Eu próprio constatei algo de semelhante numa outra pesquisa etnográfica (Silva, 2003), onde me apercebo de que estas famílias são, em geral, as mais difíceis de lidar para os docentes e de que quanto menor é a distância cultural entre pais e professores, maior é a distância social que estes tentam impor aos primeiros (na única base possível para os docentes: a que opõe "peritos" a "leigos").

### Sobre as Associações de Pais<sup>8</sup>

#### *Um actor social*

A relação escola-família não se esgota na interacção entre pais e professores, como pressupõe tanta investigação e tanta bibliografia. As crianças são um importante actor social, como Perrenoud (2001b) tão bem demonstra. Crianças, pais e professores são, inegavelmente, três actores sociais centrais da relação. Ela pode, no entanto, incluir ainda todo um conjunto de actores como as autarquias, diversas organizações comunitárias, a própria comunidade, entre outros. Constituem normalmente actores periféricos da relação. Um destes possíveis actores, para além dos enumerados, pode ser constituído pelas associações de pais (APs), na medida em que encaro estas como um actor social diferente dos pais em si, pois são constituídas por um grupo reduzido de pais, que assume um formato organizacional, estabelece uma rede específica de interacções, possui uma agenda própria e se enquadra na dimensão de actuação colectiva. Uma análise aprofundada sobre a relação escola-família deverá, assim, ter em conta a própria interacção social entre pais e associações de pais. Este aspecto parece-me tão mais importante de realçar conquanto as associações de pais se podem constituir num actor social central, como me dei conta num dos casos do meu mencionado estudo etnográfico<sup>9</sup>. Por outras palavras, actores centrais e actores periféricos não estão pré-definidos de forma rígida e imutável.

#### *O que são?*

Verifica-se escassez de investigação e bibliografia sobre este objecto de estudo, quando comparada com outras áreas da relação escola-

---

<sup>8</sup> Por uma questão de economia usarei esta designação em vez da de "associações de pais e encarregados de educação", mais frequente na documentação oficial portuguesa, embora pouco usada na linguagem corrente.

<sup>9</sup> Realizado, ao longo de dois anos, no centro-litoral de Portugal, em três escolas públicas do 1º Ciclo do Ensino Básico (este ciclo corresponde ao início da escolaridade obrigatória, abrangendo a faixa etária dos 6 aos 10 anos; substitui a antiga designação de ensino primário).



família. Algumas referências: em meados dos anos 80, Nicholas Beattie (1985), um sociólogo britânico, levou a cabo um importante estudo sobre o movimento associativo parental; uma década mais tarde, Barthélemy (1995) dedica-lhe a sua análise; mais recentemente, Carol Vincent (2000) volta a debruçar-se sobre a acção colectiva parental. Em Portugal, no final de 2003, surge, qual oásis no deserto, um estudo de Maria Fernanda Martins que erege este tipo de organização como alvo central da sua atenção, enquanto que outros autores se lhe referem explicitamente a partir de pesquisas cujo objecto de estudo era, no entanto, outro (por exemplo, Silva, 2003<sup>10</sup>; Sá, 2004 e 2006).

Algumas questões se podem levantar numa tentativa de problematizar este objecto de estudo: o que são associações de pais? Por que existem? Para quem? Como desempenham o seu papel? Como são elas encaradas pelos outros actores sociais, nomeadamente os próprios pais, mas também os docentes e os discentes? E como encaram elas os outros actores? Que prioridades lhes conferem? Que formação têm os seus elementos? E os que com elas interagem? Estas são algumas das questões-bússola que poderiam despoletar um interessante programa de pesquisa. Na impossibilidade de encontrar respostas para elas neste espaço, aqui deixo algumas notas soltas.

### *Associação de pais ou para pais?*

Considero que há, desde logo, uma confusão, de origem semântica. É que falar em associações de pais não significa que elas efectivamente desenvolvam actividades para os pais. Por outras palavras, não significa que os representem. Há uma diferença, que se pode revelar incomensurável, entre o "de" e o "para". O que nos diz o termo "associação de pais"? Apenas que estamos perante um grupo organizado de pais. Que pais? Pressupõe-se que os pais dos alunos daquela escola (ou agrupamento de escolas)<sup>11</sup>. E os estatutos é normalmente para este tipo de definição de membro de AP que apontam. Daí a se pressupor que elas representam automaticamente o restante grupo de pais vai um passo que, não raras vezes, se revela ser de gigante.

No estudo etnográfico a que já tenho feito referência procurei analisar (cf. Quadro nº 1), entre outros aspectos, qual o papel desempenhado pelas associações de pais em duas das escolas - Amora e Segrel - onde conduzi a minha pesquisa (na terceira escola, a do Cruzeiro, só no final do trabalho de campo é que se constituiu uma AP). Aí constatei que, num dos casos, a AP só desempenhava tarefas directamente para o corpo docente e a pedido deste, nunca representando os pais, mesmo aquando da emergência de problemas. Pelo contrário, no outro caso deparei-me com uma AP crescentemente autonomizada do corpo docente e que desenvolvia todo um conjunto de actividades para as crianças, para os pais e para as professoras, mas com uma prioridade de acordo com a ordenação aqui descrita.

<sup>10</sup> No meu caso, o facto de o meu estudo etnográfico me ter levado a "tropeçar" no papel desempenhado pelas associações de pais proporcionou-me algumas reflexões posteriores em artigos do jornal A Página da Educação (2004b, 2005a,b), que, em parte, retomo.

<sup>11</sup> Curiosamente os franceses usam a expressão completa: "parents d'élèves".

## Quadro nº 1

### Prioridade das Actividades das APs e sua Capacidade de Iniciativa

Escola	Crianças	Pais	Professoras	Poder de iniciativa
Amora	-	-	1	N
Segrel	1	2	3	S
S - sim      N - não <sup>12</sup>				

Se focarmos o ângulo de análise na capacidade de iniciativa, vemos que a AP da Amora não demonstra nenhuma, o que contrasta fortemente com a do Segrel. No caso da Amora assistimos a um padrão de interação regular entre ela e o corpo docente, na medida em que vemos os membros da AP rumarem pontualmente à sala onde, uma vez por mês, se reúne o Conselho de Docentes para ouvirem da boca da Directora os assuntos que deveriam tratar, após o que saíam da sala para lá voltar no mês seguinte com a satisfação de missão cumprida e esperando novos pedidos. Por vezes, ocorriam problemas entre docentes e encarregados de educação. Nunca a AP foi chamada a mediá-los, pois essa função não estava no horizonte de ninguém: nem dos seus dirigentes, nem dos pais, nem - muito menos! - do corpo docente.

Ao invés, a AP do Segrel cedo mostrou uma capacidade de autonomização face ao corpo docente, com o qual sempre colaborou, mas também perante o qual desenvolveu uma agenda própria que incomodava as docentes, não habituadas a tal situação. Este facto incomodava-as tanto mais porquanto a maioria dos pais, de meios populares, tinha uma atitude que se poderia caracterizar como sendo basicamente de deferência para consigo. Pais e dirigentes associativos parentais denotavam, pois, uma atitude bem diferente para com o corpo docente. Estamos perante dois casos que nos mostram que nem sempre se pode tomar a nuvem por Juno: associação de pais, sim; para pais, não necessariamente!

### Centauros organizacionais

Sabemos que o nível mesossociológico tem vindo a ser objecto de uma crescente atenção a partir dos anos 80, sendo mais visível em Portugal, no que respeita à assunção das escolas enquanto unidade de análise, desde os anos 90<sup>13</sup>, dando origem, por exemplo, à publicação de textos de reflexão (cf. António Nóvoa - Coord., 1992; João Barroso - Org.,

<sup>12</sup> Num trabalho de comparação entre um número mais elevado de APs poder-se-ia estabelecer uma escala (de 1 a 5, por exemplo), em vez de um simples Sim ou Não.

<sup>13</sup> Em parte na linha dos estudos anglo-saxónicos com início na década anterior sobre as *effective schools*.

1996)<sup>14</sup> e/ou de pesquisas etnográficas tendo como unidade de análise o estabelecimento de ensino, embora, neste caso, sob a construção de objectos de estudo bem diferenciados, como, por exemplo: a) a construção do ethos escolar e a relação escola-comunidade numa escola C+S<sup>15</sup>, com Stephen Stoer e Helena Araújo (1992); b) a escola como organização e a participação na organização escolar numa escola secundária, com Licínio Lima (1992); c) as culturas de escola e as identidades profissionais dos docentes numa escola secundária, com Rui Gomes (1993); d) a abordagem política na análise organizacional de uma escola secundária pública, com Natércio Afonso (1994); e) a parceria escola-família numa escola do 1º ciclo com Rui Canário, Clara Rolo e Mariana Alves (1997); f) a preocupação com a cultura organizacional escolar numa escola secundária, com Leonor Lima Torres (1997); g) as relações entre escolas e famílias, incluindo o papel da AP, num meio socialmente desfavorecido (incluindo minorias étnicas) numa E.B. 2+3 da zona da Grande Lisboa, com José Diogo (1998); h) as lógicas de acção em três escolas do 1º ciclo, com Manuel Jacinto Sarmiento (2000); i) a clivagem sociológica na relação escola-família em três escolas do 1º Ciclo, com Pedro Silva (2003), onde se tem em conta também os (e)feitos organizacionais e o papel das APs enquanto actor social; j) o estudo sobre a relação escola-família em duas escolas secundárias, com Virgínio Sá (2004), onde se privilegia a vertente organizacional, incluindo a relação entre associações de pais e associações de estudantes.

Se há vários autores que, de modos e por motivos diferentes, intersectam a problemática da relação escola-família com a das organizações - por exemplo, Jean Krasnow (1990), Mary Henry (1996), ou, mesmo em Portugal, Licínio Lima (1992), Licínio Lima e Virgínio Sá (2002) ou Pedro Silva (2004a) - alguns, poucos, se destacam pela preocupação na eleição desta articulação como central. São os casos de Shepherd Zeldin, na sua brochura *Organizational Structures and Interpersonal Relations: Policy Implications for Schools Reaching Out* (1990), de Ellen Goldring, no seu artigo *Parents: Participation in an Organizational Framework* (1991), e de Seymour Sarason, no seu livro *Parental Involvement and the Political Principle* (1995)<sup>16</sup>.

Contudo, mesmo os que assumem esta articulação como central, tendem a deixar fora da sua análise as associações de pais, pois, como já anteriormente mencionado, regista-se um défice de investigação e de bibliografia nesta área. Ora, as associações de pais constituem, antes de mais, organizações, na medida em que correspondem a um grupo de pessoas organizado em torno de certos objectivos, prosseguindo determinados fins, através de um conjunto de meios materiais e não materiais, onde se incluem as

<sup>14</sup> Não pretendo aqui apresentar uma lista representativa e muito menos exaustiva. Não posso deixar de mencionar, contudo, no caso português, os nomes de João Formosinho e de Jorge Adelino Costa como constituindo outras duas referências em termos da reflexão promovida nesta área.

<sup>15</sup> Designação da altura: Ciclo (Preparatório)+Secundário. Corresponde às actuais E.B. 2+3, ou seja, Escolas Básicas dos 2º e 3º Ciclos, respectivamente 5º e 6º e 7º, 8º e 9º anos de escolaridade.

<sup>16</sup> Com um sugestivo subtítulo: *Why the existing governance structure of schools should be abolished*.



estruturas formal e não formal da própria organização. A existência de organizações significa que os seus membros agem de acordo com uma lógica que extravasa a de cada indivíduo isoladamente considerado. Considero que Göran Ahrne (1994) - que, como tantos especialistas na área da sociologia das organizações, frisa que estas correspondem ao *locus* de intersecção entre estruturas e actores - tem razão quando afirma que todo o indivíduo, enquanto membro de uma determinada organização, é parte humano e parte organização, na medida em que mescla interesses e actuação individuais com interesses e uma lógica de acção que se prende com o contexto da organização em que está inserido naquele momento. Na sua expressão, torna-se num centauro organizacional.

No meu estudo etnográfico dei-me conta de que o facto de as associações de pais constituírem organizações leva os seus membros a agirem de acordo com uma lógica que privilegia a manutenção e continuidade daquelas, subsumindo naquela lógica - embora nunca totalmente - os seus interesses mais imediatos e particulares. Se tivermos em conta que as escolas são também organizações, temos que a relação entre APs e escolas corresponde a uma interacção entre duas organizações. Esta interacção mescla, assim, lógicas de acção individuais, grupais (quicá corporativas), mas também organizacionais, na medida em que é possível registar lógicas de acção que mais não visam do que a afirmação de cada uma das organizações em presença. Este ângulo de análise aponta ainda para a pertinência da inclusão das preocupações clássicas dos estudos organizacionais como o ter em conta a comunicação e as alianças intra e inter organizações, as relações de poder, a relação com o exterior, etc.

Na escola do Segrel, por exemplo, deparei-me com vários eventos interessantes. Um deles prende-se com a actividade de tempos livres. Situada num meio relativamente desfavorecido, a alternativa para muitas das crianças quando a escola acabava era a rua. Um grupo reduzido de professoras e mães toma a iniciativa de realizar actividades de tempos livres na escola em horário extracurricular. O processo foi lento, englobando várias autorizações burocráticas e muito dispêndio de energia, mas foi um sucesso. Estas mães integraram entretanto a recém constituída associação de pais. Até então a questão da "paternidade" da actividade de tempos livres ficara em saco roto. Doravante, tornou-se alvo de disputa, assim como o seu controlo. O corpo docente fazia questão de salientar que fora um grupo de docentes que estivera na sua origem; as mães da AP, ao invés, sublinhavam a versão oposta e passaram a controlar, de facto, aquela actividade que tanto sucesso teria na comunidade. Os tempos livres viriam mesmo a tornar-se na principal bandeira da associação de pais, numa marca da sua identidade.

Situação similar foi possível testemunhar a propósito de actividades programadas pela AP, mas que tinham a presença da directora da escola e de outras docentes. Foi o caso, por exemplo, da chamada de especialistas à escola, à noite, a convite da AP (que pagava também as despesas e deslocação), mas que a directora fazia questão em apresentar aos pais como se fosse uma iniciativa da escola. Nestes e noutros casos ficou para mim claro que não se estava perante uma disputa de poder pessoal, mas sim



perante uma marcação de território organizacional, que, aliás, só se fez sentir precisamente a partir da constituição da AP.

Situação porventura mais clara pode observar quando, na mesma escola, um aluno dos mais pobres é sujeito, por mau comportamento, a um castigo que o afastava da possibilidade de ir a Lisboa numa visita de estudo de fim de ano - terra que ele só conhecia de debitar o nome na componente geográfica do currículo - e a associação de pais resolve assumir uma posição de discordância<sup>17</sup>. Na reunião que a Presidente da AP solicitou à Directora da escola, afirmou: "A AP existe para os miúdos. É para eles e por eles que existimos. Perante um assunto tão grave só podia fazer uma de duas coisas: ou a AP tomava uma posição ou me demitia." Prevaleceu a tomada de posição, ou seja, de afirmação da AP, caso contrário deixaria de fazer sentido a sua continuidade enquanto organização.

Também na escola da Amora a boa relação com o corpo docente constituía, de há muito, uma bandeira da associação de pais e da própria comunidade. Quando a mudança de directora leva a uma alteração do *status quo*, provocando uma marginalização da AP, os pais e a comunidade manifestam o seu descontentamento, não porque a AP fosse importante para resolver os seus próprios problemas (já vimos acima que, basicamente, aquela AP se limitava a prestar serviços ao corpo docente), mas porque era a existência da organização que era posta em causa e ela fazia parte da identidade daquela comunidade.

É certo que a assunção do papel de centauro organizacional depende também do contexto em que se integra. As escolas portuguesas do 1º ciclo são caracterizadas por vários especialistas (Licínio Lima, João Formosinho, entre outros) como assentando numa concepção burocrática de administração. As APs exercem normalmente boa parte da sua actividade dentro do recinto escolar e é nele que costumam ter a sua sede. Esta localização geográfica e uma certa dependência física da escola pode também moldar, de forma mais ou menos subtil, a interacção entre as duas organizações. Fernanda Martins (2003), a este respeito, afirma que "a partir da consideração de que as associações de pais e encarregados de educação são organizações que se encontram dentro de uma organização burocrática, colocamos a hipótese de a relação escola-associação se pautar por dimensões burocráticas."

Outro aspecto a mencionar é que as associações de pais interagem com outras organizações para além da escola. É o caso dos vários tipos de organizações comunitárias com quem têm de lidar no seu quotidiano - autarquia local, empresas, clubes desportivos, centros culturais, etc. - mas também, no caso do ensino secundário, das próprias associações de estudantes. Estas apresentam alguns traços comuns com as APs: também elas pretendem representar os alunos (directamente, no seu caso; indirectamente, no caso dos pais); também elas têm sede na própria escola. Algumas questões se poderiam levantar: até que ponto estamos perante uma aliança natural, dado que ambas as organizações pretendem representar, em última análise, o

<sup>17</sup> Não por discordar do castigo em si, mas antes da natureza do mesmo, que considerou constituir uma forma de discriminação social.



mesmo grupo? Até que ponto é que, na prática e por motivos diversos, seguem agendas diferentes? Até que ponto é que a própria escola consegue influenciar essas agendas? Em que grau, em cada caso? Estamos perante um terreno quase virgem, constituindo a abordagem de Virgínio Sá (2004, 2006) uma exceção a este respeito.

Em suma, as relações entre escolas e famílias ou entre escolas e associações de pais correspondem sempre a interações entre indivíduos, mas também a modos de relacionamento entre organizações. Este é um lado que tem sido pouco explorado, pelo menos no âmbito da problemática da relação escola-família - e das associações de pais, em particular - mas que parece abrir pistas promissoras, pistas que nos ajudam a entender, por exemplo, a razão por que estruturas e práticas organizacionais desembocam em modalidades singulares de centauros organizacionais e por que, também elas, constituem práticas sociais.

### **Associações de pais, cidadania e democracia**

Encaro as associações de pais como organizações que podem também desempenhar um importante papel cívico. Encaro-as numa perspectiva de potencial promoção da cidadania, de possível forma de participação dos cidadãos na coisa pública. Como um acto de exercício quotidiano de uma concepção não burocrática de democracia. Como uma forma de aprofundamento da democracia. Como uma via de articulação entre democracia representativa e democracia participativa. Como um meio de instituir uma relação não passiva e não autoritária entre o Estado e o cidadão. Como uma dimensão de actuação colectiva, sobrepondo a defesa de interesses gerais aos particulares. Como enformando uma certa concepção de sociedade. Em suma, como um acto político.

O facto, porém, de se participar activamente no movimento associativo dos pais corresponderá a um acto de cidadania e de aprofundamento da democracia apenas se o exercício daquela actividade corresponder à efectiva procura de defesa de interesses gerais e não de interesses de particulares, caso contrário poderemos estar perante diferentes tipos de efeitos perversos. Gostaria de deixar esta ideia suficientemente clara.

Na sua actividade regular os dirigentes associativos parentais têm de desenvolver múltiplos contactos com as direcções das escolas. Com alguma facilidade o presidente de uma AP acaba por ter mais contactos e conhecer melhor o presidente do órgão executivo da escola, do que a generalidade dos pais que supostamente defende. Não raras vezes entra-se inadvertidamente num funcionamento em curto-circuito.

Miriam David (1993) chama a atenção para esta possibilidade a propósito do papel desempenhado pelos representantes parentais em órgãos das escolas. Baseando-se em diversos estudos, mostra como estes representantes são cativados para se sentirem mais como membros do respectivo órgão do que como representantes de um grupo de pais com quem, amiúde, acabam por perder o contacto. Se tivermos em conta que os representantes parentais nos principais órgãos das escolas costumam ser



elementos destacados das direcções das APs compreende-se melhor a armadilha que se pode gerar.

Esta armadilha, acrescenta-se, prende-se com o próprio conceito de democracia representativa e é, de há muito, conhecida da ciência política. Como não creio que a solução passe por pôr em causa a democracia, ela passará, provavelmente, por um seu aprofundamento e/ou por uma melhor articulação entre democracia representativa e democracia participativa. O que acaba por estar em causa é como praticar a representação.

Os dirigentes das APs deveriam possuir a sensibilidade para entenderem que a construção de eficazes e regulares canais de comunicação com os pais se torna indispensável a um exercício democrático das suas funções, o que também implica o seu envolvimento activo na procura de meios que potenciem uma real participação da generalidade dos pais sobre os assuntos que lhes dizem directamente respeito. Por outras palavras, representação sem auscultação não é verdadeira representação, mas auscultação a pais desinformados e não participativos, que não debatem regular e colectivamente os seus assuntos, também constitui uma falsa representação.

Não é fácil ultrapassar esta situação, tanto mais que há uma dupla queixa recorrente por parte dos dirigentes associativos dos pais: 1) são convocadas reuniões (e outros eventos) e comparecem poucos pais; 2) são sempre os mesmos pais que tendem a comparecer. Muitos dirigentes parentais me testemunharam a sua frustração perante esta constatação. Ela, aliás, coincide geralmente com a dos docentes, que afirmam que são os mesmos pais que tendem a aparecer, os quais, em regra, são os que a escola menos precisa de ver, pois são os dos alunos que costumam ter melhor prestação académica. Em contrapartida os que mais são convocados pela escola e pelos docentes, são os que menos se deslocam ao estabelecimento de ensino.

O que nem os dirigentes das APs nem os docentes, amiúde, se apercebem é que tendem a ser os mesmos pais que aparecem em ambos os contextos; o que nem uns nem outros se apercebem é o porquê desta situação. Julgo que os elementos de análise sociológica deixados na primeira parte deste texto deixarão compreender que não estamos perante uma mera coincidência, uma eventual "coincidência sociológica".

## **Associações de pais e classe média**

Nicholas Beattie (1985), Miriam David (1993), Carol Vincent (1996) e eu próprio (2003), entre outros, chamamos a atenção para que o exercício da actividade de dirigente associativo parental corresponde, em regra, a um "ofício de classe média"<sup>18</sup>.

No meu estudo etnográfico registo a seguinte composição dos elementos dirigentes das associações de pais:

<sup>18</sup> A relação entre a classe média e a escola tem sido pouco estudada. Veja-se, a este respeito, os interessantes contributos de Maria Alice Nogueira (1997), Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli e Nadir Zago (2000) e Maria Alice Nogueira e Cláudio Nogueira (2004). Consulte-se também a excelente obra de Maria Manuel Vieira (2003) sobre as práticas educativas da classe dominante.

## Quadro nº 2

### Composição da Associação de Pais da Escola da Amora

Nome	Profissão	Escolaridade
Irene	Professora do 1.º ciclo	Magistério Primário
Jorge	Operário	9º ano (incompleto)
Amália	Empregada de escritório	9º ano (incompleto)
Dores	Comerciante	6º ano
Carolina	Empregada de escritório	9º ano
Paula	Comerciante	9º ano
Antónia	Doméstica	11.º ano (incompleto)
Helena	Doméstica	8º ano
Maria	Operária	4º ano
Joaquim	Operário	4º ano

A escola da Amora situa-se numa pequena comunidade urbana, relativamente coesa e que tinha como uma das suas bandeiras a tradicional relação de apoio à escola e ao corpo docente através da associação de pais. Trata-se de uma comunidade esmagadoramente operária. No entanto, como se vê, apenas três dos seus membros exercem esta profissão. Os restantes têm outras profissões e um nível de escolaridade mais elevado. A única mãe professora daquela comunidade integra também a associação. Verifica-se, pois, uma sobre-representação de elementos da classe média (nomeadamente, pequena burguesia tradicional e pequena burguesia de execução).

## Quadro nº 3

### Composição da Associação de Pais da Escola do Segrel

Nome	Profissão	Escolaridade
Célia	Técnica de S.A.S.E.	Licenciatura (incompleta)
Hermínia	Professora (ensino secundário)	Licenciatura
Carla	Professora (ensino secundário)	Licenciatura
Ilda	Doméstica	6º ano <sup>19</sup>
Sara	Comerciante	Licenciatura (incompleta)
Tânia	Empregada forense	12.º ano
Abel	Operário	6º ano
Clarisse	Farmacêutica	Licenciatura
Luísa	Operária <sup>20</sup>	6º ano
Olinda	Professora (ensino secundário)	Licenciatura

<sup>19</sup> Mulher de bancário, viria a completar o 12º ano de escolaridade alguns anos depois.

<sup>20</sup> Temporariamente no desemprego.

A escola do Segrel situa-se na periferia de uma outra comunidade urbana e apresenta uma população maioritariamente de meios populares. Trata-se de uma comunidade mais heterogênea do que a anterior, onde a classe média (através das suas várias fracções), embora minoritária, já apresenta uma visível representatividade. Registe-se também a existência de algumas minorias étnicas<sup>21</sup>, embora (na altura) com escasso peso e visibilidade.

Uma leitura do Quadro nº 3 permite constatar, de novo, a quase ausência de elementos dos meios populares e a sobre-representação da classe média, com um peso acrescido de elementos ligados ao meio escolar e, em particular, docentes e ex-docentes. Nestes incluem-se Célia, a Técnica de SASE<sup>22</sup> e primeira Presidente da AP, com uma licenciatura incompleta em biologia e docente durante dez anos, e Clarisse, farmacêutica, licenciada em farmácia e com uma experiência docente de seis anos. No caso desta Associação verifica-se que o seu núcleo duro, incluindo a Presidente da Direcção e a Presidente da Mesa da Assembleia-Geral, é composto pelas docentes do ensino secundário<sup>23</sup>. No caso da Amora, note-se, é a única mãe professora (do ensino primário) que assume o papel de *primus inter pares*<sup>24</sup>.

A composição sociológica das APs, face à do seu respectivo meio de inserção, denota, assim, por um lado, um claro predomínio das mães, perante uma quase ausência de pais<sup>25</sup>, e, por outro, aquilo que poderia designar por um "desvio" em direcção à classe média, em geral, e "escoladireccionado", em particular, com predominância da profissão docente<sup>26</sup>.

Convém lembrar que estamos perante duas comunidades de meios maioritariamente populares. Na terceira escola onde efectuei a minha pesquisa, a do Cruzeiro, uma escola com uma composição também heterogênea, mas com um significativo grupo de famílias da nova classe média (incluindo muitos pais licenciados), a AP viria a ser dirigida, durante anos, por uma mãe professora e mais tarde por dois pais. Nesta escola dou-me conta de que os pais (homens) da classe média têm uma intervenção tão ou mais significativa do que a das mães. Os dados parecem indiciar modelos de socialização familiar diferentes em função da classe social, com o predomínio

<sup>21</sup> Essencialmente população de origem cigana e africana (PALOPs). Hoje, menos de uma década depois, encontra-se também naquela área uma significativa população do Brasil, de países do leste europeu, da Índia e da China.

<sup>22</sup> Técnica administrativa ligada aos apoios sócio-educativos na escola secundária local.

<sup>23</sup> A única excepção era Ilda, Vice-Presidente da Direcção, mulher dinâmica e com uma enorme capacidade de empatia, o que a tornou no "natural" elemento de mediação com as famílias de meios populares.

<sup>24</sup> Acontece que são mais os seus pares a fazerem-na assumir, a encararem-na como tal, dada a sua natureza discreta.

<sup>25</sup> O que, a par da quase exclusividade de docentes mulheres neste nível de ensino (100% na minha pesquisa), me leva a falar de uma "relação [escola-família] no feminino", com um subsequente conjunto de reflexões (Silva, 2003).

<sup>26</sup> Sobre a questão do que designo por pais-professores, com escassa investigação e bibliografia, quer nacional, quer estrangeira, veja-se a secção que lhe dedico na obra referida (2003), o artigo d'A Página da Educação (2004c) ou o artigo mais recente (2006).



de um tipo de *família pessoal*, na nova classe média, e de *família posicional*, nos meios populares<sup>27</sup>.

Este "desvio" para a classe média dos dirigentes associativos dos pais explica-se sociológica e antropologicamente pelo facto de estarem mais próximos da cultura escolar do que os operários ou as minorias étnicas, por exemplo. Estes elementos da classe média têm, em regra, um percurso escolar mais comprido, conhecendo melhor os meandros da instituição escolar, incluindo a linguagem usada, a legislação em vigor, as redes sociais formais e informais que predominam naquele contexto, etc. Possuem o capital cultural adequado. São os que melhor correspondem à definição de pais-parceiros (Silva e Stoer, 2005; Stoer e Cortesão, 2005), aqueles que, pelas razões enunciadas, denotam uma maior capacidade não só de resposta aos requisitos das escolas, mas também de lhes imporem exigências, na medida em que reclamam "não tanto na base da igualdade e da representatividade, mas mais na base da diferença e da identidade" (Silva e Stoer, 2005:22). São ainda aqueles que melhor se movem na dupla díade, ou seja, na interface entre as vertentes lar e escola e as dimensões de actuação individual e colectiva. Também não constitui um acaso que apareçam cada vez mais professores como dirigentes associativos dos pais (Silva, 2006), o que não constitui nenhuma cabala docente, como me sugeriu certa vez um ex-Presidente da CONFAP (Confederação Nacional das Associações de Pais), mas se explica à luz da análise anterior<sup>28</sup>.

Em suma, a composição das associações de pais, a sua relação com a escola e o corpo docente, a sua relação com as próprias famílias, é atravessada pela clivagem sociológica que perpassa por toda a relação escola-família, uma clivagem estrutural em torno da classe social, do género e da etnia (Silva, 2003). Daqui decorrem várias implicações.

### **Associações de pais e interculturalidade**

Ser dirigente associativo dos pais não constitui um acto simples. Mais: o facto de as APs serem constituídas por pais não lhes confere uma "natural" relação com os restantes pais de alunos. Estes constituem um grupo sempre heterogéneo, quer do ponto de vista das suas origens e trajectórias socioculturais, quer das suas próprias idiosincrasias pessoais<sup>29</sup>. A relação entre os dirigentes das APs e os pais (tal como as relações com e entre os

<sup>27</sup> Estou a socorrer-me da tipologia usada por Basil Bernstein, segundo a qual e de uma forma simplificada, o primeiro modelo assenta mais nas características individuais de cada elemento, independentemente da sua faixa etária ou sexo, enquanto que o segundo assenta mais no domínio dos adultos sobre as crianças e dos homens sobre as mulheres. Bernstein tem, porém, o cuidado de afirmar que não podemos deduzir automaticamente o modelo familiar a partir da classe social (Domingos *et al.*, 1986).

<sup>28</sup> Aliás, o próprio ex-Presidente da CONFAP me forneceu elementos que encaixam na interpretação sociológica que ofereço ao me assegurar que em muitas reuniões de pais os pais-professores eram propostos pelos restantes encarregados de educação para seus representantes, pois eles é que conheciam por dentro o meio em que se iriam mover, a respectiva linguagem, legislação, etc. (Silva, 2003).

<sup>29</sup> Estas, naturalmente, também enformadas pelas primeiras, pelos seus *habitus*, para usar o conceito de Bourdieu.



restantes actores sociais) constitui uma relação social, uma relação atravessada por marcas como a classe social, o género e a etnia. As famílias são parte integrante das suas comunidades. Estas, fazendo jus à sua etimologia, caracterizam-se pela existência de algo comum, a maior parte das vezes a partilha de um território e de um conjunto de valores, crenças e símbolos. Simultaneamente são atravessadas por uma plêiade de desigualdades sociais (nomeadamente em termos de classe, género, etnia e idade). A homogeneidade cultural convive com a desigualdade social. Por outras palavras, a condição de pais não os torna, por si só, num grupo homogêneo, como se o vocábulo pais possuísse propriedades mágicas.

Acontece que muitos dirigentes de APs, sobretudo os da nova classe média, acabam por verificar ser mais fácil relacionarem-se com a direcção da escola, com os docentes, com os restantes membros de um órgão da escola que integram ou mesmo com um grupo circunscrito de encarregados de educação, do que com a generalidade dos pais, face aos quais, em meios social e culturalmente heterogêneos, denotam uma clara distância social e cultural. Os problemas da multi/interculturalidade atravessam, pois, as associações de pais e a sua relação com os restantes actores sociais, desde logo os próprios pais.

Nem sempre há consciência de que a relação escola-família está eivada de fortes barreiras de ordem sociocultural e de que não constitui, como acima mencionado, coincidência, por exemplo, o facto de serem os mesmos pais que tendem a comparecer na escola e nas actividades das APs. Os que se envolvem e participam menos tendem também a fazê-lo em ambos os contextos. Para um pai de meio popular deslocar-se à escola para falar com um director ou com um professor ou ir à AP falar com o presidente ou outro dirigente associativo significa provavelmente ter de se relacionar com alguém que provém de um outro tipo de meio social e cultural, que fala outra linguagem (por vezes indecifrável), que tem outra pronúncia, que se veste de maneira diferente, que apresenta outra postura corporal, etc. Simetricamente, com docentes e dirigentes associativos acontece o mesmo, ou seja, a mesma estranheza em terem de lidar com alguém que provém de outro tipo de meio e com quem não se sentem à vontade. É-lhes mais fácil relacionarem-se entre si. A relação entre escolas e associações de pais e entre estas e os pais pode, de forma inadvertida, contribuir para reforçar desigualdades escolares e sociais.

Esta reflexão levanta o problema da mediação social e cultural. Um bom dirigente associativo dos pais (tal como um bom director de escola ou um bom professor face aos seus alunos e respectivas famílias) deve ser um bom mediador social e cultural. Levanta-se aqui a questão de quem mais pode desempenhar este papel. A legislação portuguesa prevê neste momento a existência de mediadores culturais, uma figura pensada para contextos de minorias étnicas, onde a instituição dominante (a escola, o centro de saúde, de segurança social, etc.) contrata os serviços de alguém daquele grupo étnico que entende poder preencher aquela função.

Também Kenneth Zeichner (1993), no seu interessante texto sobre a formação de professores para a diversidade cultural, se refere a essa possibilidade. Também ele, contudo, alerta para o seu grande perigo: o da possibilidade de desembocar numa clausura cultural, de constituição de



guetos. Se a este alerta lembrarmos o posicionamento do multiculturalismo crítico, acima exposto - e que eu subscrevo no sentido em que encerrar uma cultura marginalizada nela própria, mais do que criar um gueto cultural, conduz directamente à exclusão social - vemos que é uma certa concepção de cidadania, de democracia e de sociedade que está em jogo. Deste ponto de vista pode ser indiferente quem promove a mediação social e cultural, designada por Boaventura de Sousa Santos (1997) por hermenêutica diatópica, ou por Paulo Freire (1975, 2000) de acção cultural dialógica. O importante é que a mediação exista sob pena da manutenção e/ou reforço de uma condição estrutural desigualitária.

### **Sobre a formação de professores... e de pais**

Estas constatações apontam para a necessidade de reflectirmos sobre a preparação que os protagonistas da relação escola-família e os dirigentes associativos parentais possuem (ou não). Aqui deixo mais algumas notas soltas. Para quem trabalha na formação de professores há muito sabe que se trata de uma área complexa. O professor não é mais aquele que se limita a transmitir conteúdos, classificando (mais do que avaliando) depois os alunos em função da sua capacidade de reproduzirem o mais fielmente possível o que lhes foi transmitido pela douta figura docente. Esta pedagogia tradicional, magistercentrista, foi bem caricaturada por Paulo Freire (1975) através da sua concepção bancária da educação. No contexto de uma sociedade pós-industrial temos vindo a assistir a uma considerável proliferação dos papéis do professor, o que tem contribuído, segundo alguns especialistas (Nóvoa, 1991; Esteve, 1991) para um *stress* acrescido destes profissionais e um correspondente mal-estar docente.

Os professores têm de lidar com grupos cada vez mais diversificados. Longe vão os tempos em que a escola se destinava essencialmente aos grupos socialmente dominantes, que apresentavam uma relativa homogeneidade social e cultural. Ser professor hoje em dia, passa, cada vez mais, por aprender a lidar com a diversidade (Zeichner, 1993; Vieira, 1999; Stoer e Cortesão, 1999; Cortesão, 2000; Cardoso, 2006). Ser um professor reflexivo hoje em dia significa entender a sua inserção na sociedade e no mundo contemporâneos. Significa ainda, por outras palavras, entender que a globalização económica convive de tal modo com o reforço dos processos identitários locais e supra-locais (Stoer, Cortesão e Correia, 2001; Stoer e Magalhães, 2005; Magalhães e Stoer, 2006) que os movimentos culturais ocuparão hoje o lugar dos passados movimentos sociais (Wieviorka, 2002; Touraine, 2005).

Acontece que muita formação de professores, embora vá já incorporando alguma sociologia e antropologia da educação, ainda as vê como excrecências, na medida em que na mente de muitos formadores continua a predominar o modelo psicopedagógico (conteúdos + didácticas + psicologia) que durante tanto tempo dominou esta formação. No entanto, a formação de professores deveria incorporar o que venho designando por sensibilidade sociológica e antropológica (Silva, 1997, 2003).



Ser professor implica, entre outros aspectos, uma postura intercultural e a capacidade de construção de dispositivos de diferenciação pedagógica (Stoer e Cortesão, 1999, Cortesão *et al.*, 1995), o que significa não só dar conta da diferença presente, por exemplo, na sala de aula, mas sobretudo saber o que fazer com ela e porquê. Passar de um paradigma de professor monocultural ao de um professor intercultural implica, como tão bem sublinha Stephen Stoer (1999), aceitar a diversidade existente na escola e na sala de aula como uma fonte de riqueza e não como um obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem, assim como a passagem da preocupação com o mero reconhecimento das diferentes culturas em presença à procura activa do seu conhecimento.

Ser professor implica também saber relacionar-se com famílias (Silva, 2003; Henderson, Mapp, Johnson e Davies, 2007), o que, de imediato, aponta para a necessidade do domínio de duas competências: a) saber lidar com adultos e não apenas com crianças ou jovens (a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem típica da formação de professores fica-se usualmente por esta última vertente); b) saber lidar com pessoas que provêm de um meio social e cultural diferente do seu. O professor como que tem de saber jogar simultaneamente em dois ou mais tabuleiros, possuindo competências de bi ou multilinguismo cultural, o que implica idealmente, entre outros aspectos, o entendimento mínimo dos códigos sociolinguísticos locais, mas também o domínio do código sociolinguístico dominante, do qual ele se constitui em representante.

Este tipo de análise revela-se igualmente válido quando aplicado ao contexto das associações de pais e seus dirigentes. Também estes deveriam ser não daltónicos culturais (Stoer e Cortesão, 1999), isto é, terem a capacidade de se relacionar com pessoas de outros meios, de modo a conseguirem atenuar ou mesmo suprimir eventuais barreiras de índole sociocultural.

Um problema sério é constituído pelo facto de muitos destes dirigentes não terem, amiúde, consciência da existência destas barreiras, tal como sucede, aliás, com tantos docentes e directores de escolas. Como vimos, uns e outros limitam-se, por vezes, a constatar que a) os pais não comparecem na escola; b) que tendem a ser sempre os mesmos; e c) que, em regra, são os de meios mais desfavorecidos e cujos filhos mais dificuldades apresentam na escola e de mais apoio precisam. Ser dirigente associativo dos pais (tal como ser professor) deveria implicar a capacidade de perceber o que está em jogo, nomeadamente que as interacções pessoais são também atravessadas por relações sociais. O papel cívico das associações de pais, enquanto representantes das famílias, sobretudo das de meios populares e de minorias étnicas, só se pode cumprir se houver a percepção de tudo isto e uma correspondente forma de actuação.

No caso dos dirigentes associativos dos pais não existe uma formação inicial, tendencialmente obrigatória e bem montada como existe para os professores. Não há certificação para se ser líder de uma AP. Não há sequer, muitas vezes, experiências similares anteriores. No caso dos professores, como muito bem notam Aline Reali e Regina Tancredi, existe, apesar de tudo, a experiência simétrica: a de terem sido alunos. Esta



experiência pode revelar-se importante para o exercício da sua prática profissional:

"A aprendizagem profissional dos professores, nesse aspecto, difere da preparação de outros profissionais, uma vez que já vivenciam a prática, embora sob outra ótica, antes de ingressarem no curso de formação básica." (2002:76).

Levanta-se a questão: como promover a formação dos pais? Note-se que, no contexto português, há estruturas locais, regionais e nacionais do seu movimento associativo que o fazem. Muitas APs ou suas federações regionais tomam iniciativas afins. O próprio site e a revista da CONFAP, por exemplo, fornecem elementos úteis, sobretudo a título informativo (nova legislação, modelo possível de estatutos para a criação de associações de pais, etc.). Existe também a Escola de Pais, com uma estrutura descentralizada, a funcionar localmente na base de casais, que igualmente promove formação. Esta oferta não é, contudo, suficiente perante o enorme potencial de candidatos.

As escolas podem e devem, em minha opinião, integrar este movimento formativo. Muitas delas já o fazem através de sessões onde promovem junto dos pais, num ambiente acolhedor e com uma linguagem acessível, a informação sobre si próprias (o que e como fazem), sobre a nova legislação que vai saindo, etc. São escolas que não entendem a sua relação com as famílias como limitando-se a alguns rituais e certo folclore, traduzidos nos encontros de fim de período a propósito das classificações dos alunos ou no convite à comparência dos pais como meros consumidores em alguns, poucos, momentos festivos que não fazem mais do que reforçar a tradicional relação de "mundos a parte".

Há muito que Don Davies e outros especialistas vêm defendendo que as escolas podem, também elas, promover a formação de pais. Também elas podem fazer educação de adultos, numa perspectiva de alargamento de formas possíveis de cidadania. Claro que tal não deverá ser feito à custa da perda da noção das prioridades da escola, nem implica que todos os professores tenham de desenvolver (mais) essa competência. Pelo contrário, implicará antes, em meu entender, a escola repensar-se como organização, activando dispositivos organizacionais face às famílias e às comunidades, o que conduzirá provavelmente à sua abertura à integração de outros profissionais no seu seio, que não apenas docentes e psicólogos escolares. Uma escola que não seja mais uma ilha ou um quisto na comunidade em que se insere, onde se erguem barreiras, mas que se constitua antes num elemento dinâmico da comunidade, terá forçosamente de construir uma relação não tradicional para com as famílias.

Outro aspecto a considerar na formação de docentes e de dirigentes associativos dos pais é a da existência da dupla díade: nem o papel dos pais se esgota em casa, não podendo a escola ou as APs demitirem-se dos incentivos e dos apoios ao trabalho feito em casa, nem ser dirigente associativo parental pode significar ignorar a vertente de actuação individual, quer a sua própria a favor do seu educando, quer a dos outros pais, que pelo



facto de não comparecerem na escola não significa, como vimos, que não se empenhem o melhor que sabem e podem no apoio prestado dentro das paredes do seu lar. Também aqui a escola, os docentes e as APs não se podem demitir. Na acima referida pesquisa coordenada por Don Davies (1989) sobre pais que nunca iam à escola, à pergunta sobre o que esta poderia fazer por eles, a resposta dominante foi: "gostaríamos que a escola nos ajudasse a ajudar os nossos filhos". Será que escolas e APs não podem dar as mãos e desenvolver estratégias conjuntas a este (como a outros) propósito(s)?

Vimos ainda que docentes e dirigentes dos pais integram organizações, o que contribui para criar dinâmicas específicas: eis mais um aspecto que não deveria ser descuidado na respectiva formação. Claro que não podemos estar à espera que todos os protagonistas da relação escola-família estejam previamente preparados para então colaborar. A formação deve ser desmultiplicada, para uns e para outros, e em variados contextos (nomeadamente o escolar e o comunitário). Contudo, nada deverá impedir a máxima de que se aprende a colaborar, colaborando.

## Síntese

Procurei contribuir, ao longo deste artigo, para problematizar as associações de pais, um objecto ainda pouco estudado. Procurei, para tal, aduzir elementos de reflexão com base no meu próprio enquadramento teórico cruzando-o com material empírico resultante de pesquisas anteriores. Naturalmente que a minha teoria resulta também do importante contributo de todo um conjunto de especialistas, os quais convoquei, parcialmente, para este texto.

O confronto entre teoria e empiria permitiu-me algumas constatações e outras tantas interrogações:

- As associações de pais não são necessariamente para pais. Não os representam automaticamente. Podem representar, inadvertidamente ou não, um grupo bem definido de pais, geralmente com um recorte sociológico identificável.
- As associações de pais, tal como as escolas, são organizações. Esta relação entre organizações torna os seus protagonistas em centauros organizacionais. A sua interacção resulta, assim, do cruzamento de distintas lógicas de acção: individuais, organizacionais e sociais.
- As associações de pais tendem a constituir-se num "ofício de classe média". São vários os especialistas que o afirmam e também eu dei conta, através do meu material empírico, de um "desvio" para a classe média por parte dos dirigentes associativos dos pais, mesmo onde predominam meios populares.
- Esta constatação coloca alguns problemas: estarão estes dirigentes conscientes da possível barreira sociocultural existente entre eles e os restantes grupos de pais? Se sim, que estratégias usam para promover a ponte entre culturas, que é também uma ponte social? Se não, não poderão as associações de pais constituírem-se em mais um meio de reprodução das desigualdades sociais e culturais?



- O papel desempenhado pelos dirigentes associativos parentais não é, assim, neutro do ponto de vista deste tipo de efeitos. As suas práticas são sempre práticas sociais.

- Esta outra constatação levanta a questão da necessidade de formação dos dirigentes associativos, tal como se pode levantar, exactamente nos mesmos termos, para os docentes. E esta formação não é apenas técnica. É uma formação de onde os aspectos sociais e culturais não podem estar arredados. É uma formação que tem de ser também sociológica e antropológica.

Como afirmei acima, é uma concepção de cidadania, de democracia e de sociedade que está em jogo.

### Referências bibliográficas

AFONSO, Natércio - **A Reforma da Administração Escolar - A Abordagem Política em Análise Organizacional**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, 1994.

AHRNE, Goran - **Social Organizations - Interaction Inside, Outside and Between Organizations**. Londres: Sage Publications, 1994.

ARAÚJO, Helena - **Pioneiras na Educação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, 2000.

BARTHÉLEMY, M. - Des Militants de l'École: Les Associations de Parents d'Élèves en France. **Revue Française de Sociologie**, 1995, XXXVI, 439-472.

BEATTIE, Nicholas - **Professional Parents - Parent Participation in Four Western European Countries**. Filadélfia: The Falmer Press, 1985.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude - **La Reproduction**. Paris: Minuit, 1970.

\_\_\_\_\_. **Les Héritiers**. Paris: Minuit, 1964.

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

CANÁRIO, Rui; ROLO, Clara e ALVES, Mariana - **A Parceria Professores/Pais na Construção de Uma Escola do 1º Ciclo**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

CARDOSO, Carlos - **Os Professores em Contexto de Diversidade**. Porto: Profedições, 2006.

CONNELL, R.W.; ASHENDEN, D.J.; KESSLER, S.; DOWSETT, G.W. - **Making The Difference - Schools, Families and Social Division**. Sidney: George Allen & Unwin, 1982.

CORTESÃO, Luiza - **Ser Professor: Um Ofício em Risco de Extinção?** Porto: Edições Afrontamento, 2000.



CORTESÃO, Luiza et al. - **E Agora Tu Dizias Que...** - Jogos e Brincadeiras como Dispositivos Pedagógicos. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

DALE, Roger - **Locating the Family and Education in the Year of the Family.** Texto Policopiado, 1994.

DAVID, Miriam - **Parents, Gender and Education Reform.** Cambridge: Polity Press, 1993.

Davies, Don et al. - **As Escolas e as Famílias em Portugal - Realidade e Perspectivas.** Lisboa: Livros Horizonte, 1989.

DAVIES, Don; MARQUES, Ramiro e SILVA, Pedro - **Os Professores e as Famílias - A Colaboração Possível.** Lisboa: Livros Horizonte, 2ª edição, 1997.

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

DOMINGOS, Ana Maria; BARRADAS, Helena; RAINHA, Helena e NEVES, Isabel Pestana - **A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

ESTEVE, José Manuel - Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (Org.) - **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1991, p. 93-124.

FORMOSINHO, João - Currículo e Cultura Escolar. In: PIRES, E. L.; FERNANDES, A. S.; e FORMOSINHO, J. - **A Construção Social da Educação Escolar.** Rio Tinto: Edições Asa, 1991.

FREIRE, Paulo - **Pedagogia da Esperança - Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000, 7ª ed.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Porto: Edições Afrontamento, 1975, 2ª ed.

GOLDRING, Ellen - **Parents: Participation in an Organizational Framework,** Boston: Institute for Responsive Education, 1991.

GOMES, Rui - **Culturas de Escola e Identidades de Professores.** Lisboa: Educa, 1993.

HENDERSON, Anne; MAPP, Karen; JOHNSON, Vivian; DAVIES, Don - **Beyond The Bake Sale - The Essential Guide to Family-School Partnerships.** Nova Iorque: The New Press, 2007.

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

JONATHAN, Ruth - Parental Rights in Schooling. In: P. Munn (Ed.) - **Parents and Schools - Customers, Managers or Partners?.** Londres: Routledge,



1993.

KRASNOW, Jean - **Building Parent -Teacher Partnerships**. Boston: Institute for Responsive Education, 1990.

LAREAU, Annette - **Home Advantage - Social Class and Parental Intervention in Elementary Education**. New York: The Falmer Press, 1989.

LIMA, Licínio - **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar**. Braga: Universidade do Minho, 1992.

LIMA, Licínio e SÁ, Virgínio - A Participação dos Pais na Governação Democrática das Escolas. In: LIMA, J. A. (Org.) - **Pais e Professores, Um Desafio à Cooperação**. Porto: Edições ASA, 2002, p. 25-95.

MAGALHÃES, António e STOER, Stephen - Orgs. - **Reconfigurações: Educação, Estado e Cultura numa Época de Globalização**. Porto: Profedições, 2006.

MARTINS, Maria Fernanda - **Associações de Pais e Encarregados de Educação na Escola Pública** - Contributos para Uma Análise Sociológica-Organizacional. Lisboa: Ministério da Educação, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice - Convertidos e Oblatos - Um Exame da Relação Classes Médias/Escola na Obra de Pierre Bourdieu. **Educação, Sociedade e Culturas**, 7, p. 109-129, 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio - **Bourdieu e a Educação**. São Paulo: Autêntica Editora, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir - Orgs. - **Família e Escola - Trajetórias de Escolarização em Camadas Médias e Populares**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

NÓVOA, António - Coord. - **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

\_\_\_\_\_. O Passado e o Presente dos Professores. In: A. Nóvoa (Org.) - **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

PERRENOUD, Philippe (2001a) O que a Escola Faz às Famílias. In: MONTADON, C. e PERRENOUD, P. - **Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível?**. Oeiras: Celta Editora [1987].

\_\_\_\_\_. (2001b) Entre a Família e a Escola, a Criança Mensageira e Mensagem. In: MONTADON, C. e PERRENOUD, P. - **Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível?**. Oeiras: Celta Editora [1987].



REALI, Aline M. M. R. e TANCREDI, Regina M. P.- Interacção Escola-Famílias: Concepções de Professores e Práticas Pedagógicas. In: MIZUKAMI, M. G. N. e REALI, A. M. M. R. (Orgs) - **Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Escola**. São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2002, p. 73-98.

SÁ, Virgínio - Associações de Pais e Associações de Estudantes: Amigos, Amigos, Negócios à Parte! **Interacções**, 2, p. 244-267, 2006, [www.eses.pt/interaccoes](http://www.eses.pt/interaccoes).

\_\_\_\_\_. **A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa - Uma Abordagem Sociológica e Organizacional**. Braga: Universidade do Minho, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa - Por Uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 48, p. 1-32, 1997.

SARASON, Seymour - **Parental Involvement and the Political Principle**. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto - **Lógicas de Acção nas Escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, 2000.

SILVA, Pedro - Pais-Professores: Reflexões em torno de Um estranho Objecto de Estudo. **Interacções**, 2, p. 268-290, 2006, [www.eses.pt/interaccoes](http://www.eses.pt/interaccoes).

\_\_\_\_\_. Associações de Pais, Participação Cívica e Efeitos Perversos. **A Página da Educação**, Agosto, 2005a, <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=4058>

\_\_\_\_\_. A Interculturalidade e as Associações de Pais. **A Página da Educação**, Fevereiro, 2005b, <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3652>

\_\_\_\_\_. Contexto Organizacional e Relação Escola-Família: Implicações e Interdependências. In: COSTA, J. A., MENDES, A. N. e VENTURA, A. (Orgs.) - **Políticas e Gestão Local da Educação**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004a.

\_\_\_\_\_. Associações de Pais ou para Pais?. **A Página da Educação**, Julho, 2004b, <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3253>

\_\_\_\_\_. A Condição Híbrida dos Pais-Professores. In: VIEIRA, Ricardo (Org.) **E Agora Professor?**. Porto: Profedições [original: A Página da Educação, Outubro de 2002]. 2004c

\_\_\_\_\_. **Escola-Família, Uma Relação Armadilhada** - Interculturalidade e Relações de Poder. Porto, Edições Afrontamento, 2003.



\_\_\_\_\_. Escola-Família: Tensões e Potencialidades de uma Relação. In: LIMA, J. A. (Org.) - **Pais e Professores, Um Desafio à Cooperação**. Porto: Edições ASA, 2002, p. 97-132.

\_\_\_\_\_. A Formação de Professores, a Relação Escola-Família e o Sucesso Educativo. In: DAVIES, D., MARQUES, R. e SILVA, P. - **Os Professores e as Famílias - A Colaboração Possível**. Lisboa: Livros Horizonte, 1997, 2ª ed. SILVA, Pedro e STOER, Stephen - Do Pai Colaborador ao Pai Parceiro - A Reconfiguração de Uma Relação. In: STOER, S. e SILVA, P. (Orgs.) - **Escola-Família, Uma Relação em Processo de Reconfiguração**. Porto: Edições Afrontamento, 2005, p. 13-28.

SILVA, Tomaz Tadeu - Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-Moderna. **Educação, Sociedade e Culturas**, 3, p. 125-142, 1995.

STOER, Stephen - Educação e o Combate ao Pluralismo Cultural Benigno. In: AZEVEDO, J. C.; GENTILI, P.; KRUG, A. e SIMON, C. (Orgs.), **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Prefeitura de Porto Alegre, 2000, p. 205-214.

\_\_\_\_\_. Construindo a Escola Democrática através do «Campo da Recontextualização Pedagógica». In: STOER, S. e CORTESÃO, L. - **Levantando A Pedra - Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas Numa Época de Transnacionalização**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

\_\_\_\_\_. A Reforma Educativa e a Formação Inicial e Contínua de Professores em Portugal: Perspectivas Inter/multiculturais. In: NÓVOA, A. e POPKEWITZ, T. **Reformas Educativas e Formação de Professores**. Lisboa: Educa, 1992.

STOER, Stephen e SILVA, Pedro (Orgs.) - **Escola-Família, Uma Relação em Processo de Reconfiguração**. Porto: Edições Afrontamento, 2005.

STOER, Stephen e MAGALHÃES, António - **A Diferença Somos Nós - A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 2005.

STOER, Stephen e CORTESÃO, Luiza - A Reconstrução das Relações Escola-Família - Concepções Portuguesas de Pai Responsável. In: S. Stoer e P. Silva (Orgs.) - **Escola-Família, Uma Relação em Processo de Reconfiguração**. Porto: Edições Afrontamento, 2005, p. 75-88.

STOER, Stephen; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José Alberto - **Transnacionalização da Educação - Da Crise da Educação à "Educação" da Crise**. Porto: Edições Afrontamento, 2001.



*Revista Eletrônica de Educação*, v. 1, n. 1, set. 2007. *Artigos*. ISSN 1982-7199.  
Programa de Pós-Graduação em Educação

STOER, Stephen e CORTESÃO, Luiza - **Levantando A Pedra** - Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas Numa Época de Transnacionalização. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

STOER, Stephen e ARAÚJO, Helena - **Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)periferia Europeia**. Lisboa: Escher, 1992.

TOOMEY, Derek - **Home-School Relations and Inequality in Education**. Texto Policopiado, 1986.

TORRES, Leonor Lima - **Cultura Organizacional Escolar**. Oeiras: Celta Editora, 1997.

TOURAINÉ, Alain - **Um Novo Paradigma - Para Compreender o Mundo de Hoje**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

VIEIRA, Maria Manuel - **Educar Herdeiros - Práticas Educativas da Classe Dominante Lisboa nas Últimas Décadas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2003.

VIEIRA, Ricardo - **Histórias de Vida e Identidades - Professores e Interculturalidade**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

VINCENT, Carol - **Including Parents? - Education, Citizenship and Parental Agency**. Londres: Open University Press, 2000.

\_\_\_\_\_. **Parents and Teachers - Power and Participation**. Londres: Falmer Press, 1996.

WIEVIORKA, Michel - **A Diferença**. Lisboa: Fenda, 2002.

ZEICHNER, Kenneth - **A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas**, Lisboa: Educa, 1993.

ZELDIN, Shepherd - **Organizational Structures and Interpersonal Relations: Policy Implications for Schools Reaching Out**. Boston: Institute for Responsive Education, 1990.

Enviado em: 01/01/2007.

Aceito em: 01/09/2007.