

**O CADERNO VAIVÉM ENQUANTO ESTRATÉGIA
PEDAGÓGICA:
UM ESTUDO ETNOMETODOLÓGICO SOBRE TRAJECTOS DE
PARTICIPAÇÃO PARENTAL, NUMA ESCOLA BÁSICA 2/3,
SITUADA EM MEIO OPERÁRIO**

Maria Gracinda Sousa

Escola EB 2/3 de Lourosa
gracindasousa@sapo.pt

Resumo

O presente texto resulta de uma pesquisa¹ que visou estudar a relação entre a escola e a família numa escola básica de 2º e 3º ciclos, pública, localizada em meio operário, designadamente os trajectos de participação parental e a possibilidade de os pais se tornarem membros da comunidade educativa. Trata-se de um meio caracterizado pela heterogeneidade cultural e pela descontinuidade em relação à cultura escolar, em que é visível a complexidade das relações entre actores intervenientes no processo educativo, nomeadamente entre pais e/ou encarregados de educação e docentes. A temática em estudo foi alvo de pesquisa em investigações de especialistas nacionais e estrangeiros. Sendo os pais sujeitos com legitimidade jurídica, parte integrante de um mesmo processo denominado educativo, tentou-se investigar, através do método etnometodológico, com incidência na análise de discursos parentais, em registo escrito, recolhidos em trabalho de campo, os trajectos de participação parental na escola, no contexto supracitado, e as implicações destas formas de comunicação informal na participação parental e a (im)possibilidade de os pais se tornarem membros da comunidade educativa.

Através deste estudo, que exigiria mais tempo para um maior aprofundamento, chegou-se a algumas constatações, quanto à participação parental em meios de descontinuidade cultural face à escola e aos obstáculos que impedem essa interacção. Para que a participação dos pais se torne viável torna-se necessário: uma mediação activa entre a escola e a família; a valorização da epistemologia da escuta e a criação de espaços e tempos para dar lugar às narrativas parentais, bem como práticas de conhecimento e de enquadramento contextual local. Uma outra constatação

¹ Realizada com base na Tese de Mestrado *Trajectos de Participação Parental numa Escola Básica 2/3 Situada Em Meio Operário* (Sousa, 2004).



notória: no estudo realizado não há afastamento dos pais da escola, nem a classe social a que estes pertencem impediu a existência de determinados tipos de participação parental; há, sim, formas diferentes de vinculação destes à escola, que a escola desconhece, revelando não estar preparada para lidar com a diversidade parental, não sendo permeável à heterogeneidade cultural local. A escola gera, nos processos de categorização interna que faz dos pais, processos de inclusão ou de exclusão, que, por sua vez, desencadeiam atitudes de auto-exclusão por parte daqueles com os quais não está interessada em se relacionar. Ser considerado membro da comunidade da escola, sendo acto legítimo, não é um acto natural: a categorização de membro é feita com base no capital cultural ou linguístico de que os pais são portadores.

Palavras-chave: Relação escola-família; Participação parental; Etnometodologia.

Abstract

The current paper is the result of a research which aimed to study the relationship between school and family in a middle school (5th through 9th grades), located in a working class area, focusing on the trajectories of parent participation and the possibility of parents becoming members of the local educative community. It is a milieu characterized by cultural heterogeneity and the discontinuity towards school culture and where it is visible the complexity of relationships among the social actors who interpret the educational process, in particular parents and teachers. Having in mind that parents are subjects with juridical legitimacy and part of a process labelled educative, the author tried to study – through an ethnomethodological approach, focusing on parental discourse, collected in written form during fieldwork – the trajectories of parent participation in school, within the above mentioned context, and the implication of the ways of informal communication in parent participation as well as the (im)possibility of parents becoming members of the educative community.

Through this study, that would demand more time for a deeper understanding, the author arrived to some findings about parent participation in a context of cultural discontinuity towards school and about the obstacles that prevent that interaction. In order to make parent participation possible, it is needed an active mediation between school and family, as well as valuing the epistemology of listening and the creation of times and spaces that allow parent narratives, framed by practices of local, contextual, knowledge. Another important insight: the research does not show a separation of parents from school, nor does the social class background prevent the existence of



certain types of parent participation; there are, indeed, different kinds of links between parents and schools that keep unknown from this one, revealing, thus, that school is not prepared to deal with parent diversity and is not permeable to local cultural heterogeneity. School generates, within the internal procedures of parent categorization, processes of inclusion or exclusion, which, at the same time, trigger self-exclusion attitudes from those it is not interested to relate with. To be considered as a member of the school community, being itself a legitimate act, it is not a natural act: the categorization of membership is done on the basis of the cultural or linguistic capital of which parents are bearers.

Key Words: School-family relationship; Parent participation; Ethnomethodology.

Introdução

A presente pesquisa incide na problemática da participação parental na escola e na possibilidade de os pais se tornarem membros da comunidade educativa.

Trata-se de uma temática que envolve complexidade, porque implica reflexão sobre a definição de escola e passa pelo estudo e pelo entendimento dos protagonistas na questão escolar, designadamente os pais, que transportam para as suas práticas os seus modos de ser, de pensar, de estar e de viver.

Pretende-se analisar e lançar um olhar mais aprofundado sobre uma experiência por mim realizada, no decorrer do ano 2000/2001, como directora de turma, como dinamizadora e mediadora de um processo de interacção entre a escola e os pais de alunos de uma turma de 6º ano de escolaridade, numa escola pública, de ensino básico de 2º e 3º ciclos (EB 2,3), situada em meio operário. Traduziu-se num processo em que foram usados instrumentos de interacção e material não habituais. Achei que seria importante a sua análise, socorrendo-me de instrumentos metodologicamente conseguidos pela comunidade científica.

Embora sabendo que a relação escola-família não se esgota na interacção entre docentes e encarregados de educação, o meu objecto de estudo foi construído em torno da relação bipolar pais-professores.

Neste trabalho, apresento o tema em estudo e a problemática que o envolve, designadamente os trajectos de participação parental e a possibilidade de os pais se tornarem membros da comunidade educativa. Faço o enquadramento teórico da problemática, com base na revisão de literatura publicada sobre a temática, e estudo do material recolhido em trabalho de campo, isto é, registos de discursos parentais



extraídos dos “cadernos vaivém”, que circularam durante um ano lectivo, entre a directora de turma e os pais. Tendo como metodologia de estudo do material empírico a etnometodologia, faço a análise e a interpretação dos discursos parentais, recorrendo à conceptualização teórica.

Finalmente, teço algumas considerações sobre o trabalho realizado, refiro-me às dificuldades encontradas e faço reflexão sobre as pistas que possa abrir, tanto no campo pedagógico, como no campo científico, tendo em vista a eventual realização de futuros trabalhos.

O tema em estudo, campo de acção e problemática

A relação entre a escola e a família é uma questão pertinente no actual contexto sócio-educativo e na área disciplinar das ciências da educação, afigurando-se de interesse e utilidade uma pesquisa neste campo, pelo meu percurso pessoal e profissional, pelo interesse que esta temática suscita e pelas implicações que tem no contexto de acção e na própria comunidade educativa.

Este estudo incide na relação entre a escola e a família, nos trajectos de participação parental, numa escola básica 2,3, pública, localizada em meio operário, em que é visível a heterogeneidade cultural e a complexidade das relações entre actores intervenientes no processo educativo, nomeadamente entre pais e docentes. Esta temática remete para uma reflexão sobre as lógicas de funcionamento da escola, como veículo legitimado da cultura social dominante e para uma pesquisa sobre o modo como se relaciona com a cultura das famílias, criando uma relação de continuidade ou descontinuidade entre culturas. Nesta relação, as questões de comunicação, paradigmáticas na sociedade actual, parecem-me assumir crescente relevância na escola e desempenhar importante papel no processo de interacção entre actores.

Pretendi estudar as implicações desta(s) forma(s) de comunicação na participação parental e investigar, ao longo do trajecto de interacção, a possibilidade de os pais se tornarem membros da comunidade educativa e seu contributo para a construção de uma escola e de uma sociedade mais democráticas.

Trata-se de uma escola de ensino básico de nível 2,3, situada numa localidade com actividade predominantemente industrial, na área da transformação da cortiça, sendo frequentada por cerca de 480 alunos, 280 do 2º ciclo e 200 do 3º ciclo, provenientes essencialmente de famílias do meio operário, que trabalham nas indústrias locais. A zona é densamente povoada, com cerca de 12.000 habitantes,



localizada 20 quilómetros a sul de uma grande cidade do Norte do país e atravessada por via de comunicação que liga o país de Norte a Sul.

O corpo docente é constituído por cerca de 60 professores e professoras, com cerca de 30 docentes do quadro de nomeação definitiva e os/as restantes com colocação provisória e habilitação própria.

Algumas questões se levantam sobre a temática em estudo:

Será possível desenvolver e saber como se desenvolve o processo de participação parental e a interacção entre a escola e a família num trajecto com viabilidade para tornar-se membro, neste caso dentro de um espaço estruturado pela escolarização? Há, porém, obstáculos nas instituições escolares formais que impedem a comunicação entre a escola e a família e são impeditivos de interacção e da possibilidade dos pais virem a tornar-se membros da comunidade com as suas subjectividades e a sua intervenção. Como é que num processo de desestruturação das categorias escolares, tais como encarregados de educação, professores, alunos e outros, se pode construir esse espaço híbrido de interculturalidade, de hibridismo cultural, de heterogeneidade, de intersubjectividade onde seja possível aceder ao sujeito e às suas narrativas pessoais e locais, num processo de equivalências, sem lugar para a estranheza, da parte da escola?

Sabe-se que, de um modo geral, os pais visitam a escola, quando são notificados por esta, mas também é do conhecimento comum que a escola não é pertença sua, que não se sentem elementos constitutivos da comunidade escolar e muito menos se constituem elementos da comunidade educativa, contrariamente à regulamentação em vigor e às teorias enunciadas nalguns documentos internos institucionais, que orientam as políticas educativas. Haverá viabilidade alternativa de comunicação entre a escola e os pais, que não constitua obstáculo à relação entre ambas as partes e que seja um incentivo à interacção e à construção da comunidade educativa, fora da hierarquização, do espírito de categorização escolar e do centralismo dos circuitos institucionais formais, regulares? A relação entre a escola e a família, a participação parental e a possibilidade de os pais se tornarem membros do corpo educativo terão viabilidade na instituição escolar? Esta pesquisa incide nessa problemática. Qual a opinião dos especialistas sobre esta problemática?



O que dizem os especialistas sobre a problemática da relação escola-família – Algumas reflexões teóricas

A pertinência da relação escola-família

A relação entre a escola e a família tem vindo a assumir importância crescente no actual contexto sócio-educativo, sendo objecto de estudo do campo disciplinar das ciências sociais e da educação, tendo sido vários os investigadores que se têm debruçado sobre esta temática.

Estudos levados a cabo, nas últimas décadas, no campo da educação, revelaram que o envolvimento das famílias na escola está positivamente relacionado com o sucesso educativo dos alunos e com o desenvolvimento de uma escola e de uma sociedade mais democráticas.

Trabalhos de diversos autores, que se têm debruçado sobre esta temática, sublinham a emergência e a importância de uma relação ecológica, isto é, de uma relação entre a escola, a família e o ambiente em que aquela se insere. Alain Beaudot (1981, pp. 146-147) afirma que “A escola mais que um agregado físico ou um agregado biológico é um sistema de comportamentos ou uma rede de posições e de estatutos envolvendo alunos e professores”. Para se renovar necessita, na opinião do mesmo autor, deixar de ser um instrumento de transmissão linear e sequencial do saber unidireccional e deve proceder à criação de anéis de retorno, de *feedback* de informação, através de uma mais intensa participação de alunos e pais.

A valorização do estreitamento da relação escola-família é realçada como positiva para o sucesso dos alunos, nas obras da investigadora americana Henderson, que é da opinião que “Os programas concebidos com forte envolvimento parental produzem estudantes com melhor aproveitamento” (Don Davies, 1989, p. 38). Annette Lareau (Silva, 2003) refere que os professores que estabelecem relação com a família dos seus alunos obtêm maior satisfação pessoal e profissional.

Pedro Silva (2003, p. 20) afirma que investigar a relação escola-família corresponde a visitar as margens do sistema educativo, conotando esta “aparente marginalidade” com a complexidade que envolve a pesquisa desta problemática, que remete para as lógicas de funcionamento da escola (enquanto instituição que veicula e legitima da cultura social dominante), a relação escola–sociedade e para o papel regulador do Estado, bem como para as questões do local, tendo a ver o que se passa em cada escola e como é que esta estabelece relação com a comunidade em que se integra. Por outro lado, reflectir sobre esta problemática “significa (re)pensar a própria



definição de escola, o que passa por entender quem são os protagonistas (actuais), da questão escolar” (p. 20), uma vez que “a relação escola-família não acontece num vácuo – social e físico” (p. 20). Interpretada esta relação por pessoas vivendo e actuando num espaço e tempo concretos, transportam para a escola a sua diversidade cultural, as suas vivências, os seus valores e o seu mundo de sentimentos e emoções. O entendimento destes protagonistas pressupõe a inserção das suas práticas nas várias condicionantes – institucionais, sociais e políticas – em que se movimentam.

Na perspectiva do investigador referido, a reflexão sobre esta problemática da relação entre a escola e a família põe a questão da relação entre culturas, a cultura da escola e a cultura das famílias, designadamente das famílias pertencentes a diferentes grupos sociais e da continuidade ou descontinuidade cultural existente. Significa ainda perceber qual a lógica de funcionamento da escola e como esta lógica interna se articula com as características da sociedade em que se insere, tendo presente que a escola pode contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática ou ser veículo de reprodução social e cultural.

Pedro Silva (2003, p. 28), citando David e Smrekar, refere que estas sugerem, em estudos sobre a relação entre as escolas e as famílias, que uma maior co-responsabilização dos pais no processo educativo dos seus educandos, tem resultados positivos para estes, daí advenientes, “para além de uma valorização social das famílias, sobretudo as de meios populares, a partir da imagem que lhes é devolvida pela instituição escolar.” Um aspecto focado por este especialista é o da vertente da participação, sendo que “uma maior participação dos vários intervenientes corresponde teoricamente a uma maior democratização, (...) não só da escola, mas também da sociedade de que ela faz parte.” (p. 28). Especialistas, referidos pelo mesmo autor, tais como Don Davies e Malcom Levin, entre outros, são a favor do estreitamento de relações entre a escola e a família como contributo para a democratização, não só da escola mas também da sociedade, tratando-se de “uma opção assumidamente política que aponta para o conceito de democracia participativa (*versus* democracia representativa)” (p. 28). Porém, nesta relação há que ter precauções, de modo a que aquela não tenha efeitos perversos e não se torne, no dizer de Pedro Silva (2003, p. 28), “numa relação armadilhada”, “num meio de reprodução social e cultural”.

A relação escola-família pode ser tida como as relações entre pais e filhos sobre a escolaridade destes no ambiente familiar ou o contacto na escola, individual ou colectivo, entre os pais e os professores, sujeito a regulamentação estatal. Existe, em torno desta relação “aquilo que se poderia designar como um certo consenso



legislativo” (Silva, 2003, p. 29) na maioria dos países ocidentais. Na opinião do especialista supracitado “...a distância entre escolas e famílias parece ser universal” (p. 30), tendo sido alvo de atenção e de preocupação de diversos estudiosos, citados pelo autor, tais como Sara Lightfoot que considera a escola e as famílias como “mundos à parte”, Cléopâtre Montandon e Philippe Perrenoud que se referem à impossibilidade de diálogo entre ambas as partes. Serge Honoré afirma que se trata de uma “relação necessária mas difícil”, Cristina Gomes da Silva fala de uma “cooperação desconfiada”, Cristina Rocha alude a uma “relação de colaboração conflitual” e Daniel Sampaio refere-se a “uma competição simétrica”. Don Davies (p. 30) fala em retórica nesta relação, que é traduzida do seguinte modo: “a via bidireccional das boas relações escola-lar está pavimentada com uma boa retórica de *envolvimento, participação, cooperação, parceria casa-escola*. Mas não há muito trânsito naquela rua de dois sentidos”. Estudos feitos por Bogdanowicz, em 1994 (p. 30) permitiram uma análise da representação formal dos pais nos sistemas educativos, nos então doze países da União Europeia, onde se dá conta de diferentes distanciamentos entre a família e a escola, figurando Portugal no grupo com menor participação, por parte das famílias. Silva, citando Helena Araújo (p. 30) refere a discrepância por esta apontada entre uma legislação precoce que instaura a escola de massas em Portugal na primeira metade do século XIX e a sua implementação tardia no século XX, o autor põe a questão da enunciação de uma construção retórica da relação escola-família em Portugal.

Funcionamento da instituição escolar face à diversidade cultural dos contextos de inserção

Há um pensamento dominante na generalidade das escolas portuguesas, que parece fazer parte do hábito interiorizado por alguns professores: pensa-se em termos de um país culturalmente homogéneo e de uma escola e de uma população escolar culturalmente homogéneas, onde não são tidas em conta as diferenças sociais, culturais, étnicas e linguísticas, nem dos alunos, nem das famílias, nem dos contextos em que vivem.

A descontinuidade cultural existente entre a escola e os contextos em que se insere não tem sido, na generalidade, motivo de reflexão e de auto-questionamento, por parte dos professores e dos dirigentes das escolas

A preocupação com a heterogeneidade, a sensibilidade à diversidade cultural, ao *arco-íris das culturas*, tem tido como obstáculo o *daltonismo cultural* (Cortesão, 2000), factor redutor da interacção entre a escola e as famílias dos alunos e do sucesso



educativo na escola e gerador de ausências ou conflitualidades não facilmente controláveis, designadamente em meios de descontinuidade cultural face à escola, como aquele que é objecto deste trabalho. Zeichner (1993) refere que os professores são preparados para ensinarem crianças com o mesmo estatuto social deles, em vez de crianças de qualquer origem social. Por isso sublinha que são muitos “os professores *culturalmente enclausurados*” (p. 73) que continuam a ser preparados nas universidades para ensinarem em ambientes escolares culturalmente homogéneos, com “abordagens monoculturais” (p. 73). Assim, “o facto de a escola não conseguir proporcionar a todas as crianças um ensino de qualidade, independentemente da raça ou do *background* etnocultural, constitui uma crise grave do ensino (...) e entra claramente em conflito com os objectivos educacionais de uma sociedade democrática” (p. 78). A este propósito, o autor refere o conceito de “*abordagem substractiva*” (p. 78), quando domina apenas a cultura da escola na instituição escolar e não se tenta estabelecer quaisquer ligações com a cultura dos alunos e dos seus contextos, por oposição ao que denomina uma “*abordagem aditiva*” (*ibidem*), que apresenta como uma situação em que os alunos aprendem a cultura da escola mas mantêm identificação com a cultura de origem, que é valorizada pela escola e que é tida como factor de sucesso educativo.

Segundo Pedro Silva, verifica-se “uma relação de continuidade/descontinuidade cultural, entre a escola e os diferentes grupos sociais, com previsíveis reflexos que isso tem em termos de reprodução das desigualdades sociais e escolares” (Silva, 2003, p. 65).

Porém, são, geralmente, as lógicas da instituição escolar (interesses, cultura, poder, outros modos de actuação) que predominam na escola e se sobrepõem às lógicas das famílias.

As políticas das escolas de relação com as famílias nem sempre são visíveis ou explícitas. Existem políticas latentes, implícitas, no interior da escola, que podem ter efeitos perversos e que podem transformar a relação em *relação armadilhada*, no dizer de Pedro Silva, não havendo capacidade de reflexividade ou de *vigilância crítica* por parte da escola, constituindo-se esta num meio de reprodução social e cultural. Parafraseando Bourdieu, este investigador é da opinião de que “a relação escola-família discrimina por a escola tratar todos os pais como iguais...” (2003, p. 76) e lembrando Don Davies afirma que na escola “a maioria das formas de envolvimento favorece as pessoas da classe média”, sublinhando que “Nem todos os grupos de pais podem oferecer a mesma resposta às solicitações da instituição escolar.” (p. 76).



Enfatiza ainda, tal como Sallis, que a cooperação escola-família pode tornar-se em mais um *privilégio social*.

O investigador José Alberto Correia (1999, p. 1), citando igualmente Bourdieu e a sua obra *A Miséria do Mundo*, alerta para a reflexão sobre locais que podem ser considerados difíceis como as cidades e as Escolas e para a necessidade de, “na sua análise e descrição, se substituir as imagens simplistas e unilaterais por representações complexas e multiformes que tenham em conta a pluralidade dos “discursos”, por vezes inconciliáveis que se desenvolvem no seu interior”. Na sua opinião há que renunciar ao centralismo das instituições, ao ponto de vista único, “quase divino” que as instituições têm de si próprias e dos seus mundos, para que seja possível a permeabilização à pluralidade de pontos de vista que coexistem e que são motivo de conflitos no seu isolamento. Sublinha que nas escolas as pessoas são obrigadas a coabitar e há tendência para a pluralidade de pontos de vista serem ignorados reciprocamente, gerando incompreensão mútua, “numa conflitualidade latente ou declarada, gerando misérias e sofrimentos que as profissões que têm por missão tratar da Grande Miséria do Mundo têm tendência a ocultar, contrapondo a particularidade do seu ponto de vista à diversidade dos pontos de vista que, assim, tendem a ser anulados ou cognitivamente hierarquizados” (p. 2). Realçando uma visão por parte da escola “cognitivamente totalizante e totalitária” do seu “saber legítimo” (p. 2), relembra o conceito de escola de Dérouet, ao considerar que “a Escola não é uma instituição deste mundo” (p. 2). Sublinha que as relações que se estabelecem na escola entre os saberes formais e informais são caracterizados pela hierarquização cognitiva, em função do que a escola considera ser a legitimidade. Estas relações dificilmente facilitam “uma interpelação entre as diferenças que favoreça a lucidez, o reconhecimento e a compreensão de pontos de vista” (p. 2), situação que constitui obstáculo à participação parental.

Qual o teor das narrativas produzidas e legitimadas pelo poder político em educação? Carecem de défice educativo e de espaços e tempos de exercício de cidadania ou são mais-valias construtoras de alicerces da *pólis* educativa, bases de participação democrática, no que diz respeito às relações entre a escola e a comunidade e, designadamente, ao exercício dos direitos de cidadania por parte dos pais, protagonistas no processo educativo? Que políticas educativas e qual o lugar do sujeito e das gramáticas de vida nas políticas educativas vigentes? Questões fundamentais para a nossa análise e reflexão.



A política educativa da escola em meios de descontinuidade cultural – ponte entre culturas ou margens de exclusão? Políticas de exclusão em estruturas de inclusão?

Revisitar esta problemática da inclusão escolar no mundo dos considerados socialmente e culturalmente excluídos implica, na opinião do especialista Wanderley Giraldi (1996), compromissos e riscos. Compromissos porque as palavras que se dizem revelam as “ancoragens” de políticas educativas e de uma prática cultural; riscos porque as palavras proferidas implicam os silêncios contidos de muitas outras a dizer. Por outro lado, é nos nossos quotidianos, espaços de construção e de circulação de sentidos em que nos localizamos, que definimos rotas, que são “os focos das nossas compreensões”, que se inscrevem nos nossos roteiros de viagem e os vão construindo. É o emergir o actor, que tem uma história e um percurso pessoal, que revela uma diversidade não redutível e uma trajectória colectiva e uniforme e uma lógica que não pode ser reduzida a uma combinação de variáveis determinantes. O actor tem um estatuto em relação às estruturas em que está inserido. A lógica do actor tem que ser tida em conta na lógica das estruturas em que está inserido, para que as interacções tenham lugar e ganhem sentido os actos comunitários, em que, de algum modo, os seres se completam.

A escola parece alheia e pouco permeável à teoria da subjectividade, preconizada por Wanderley Giraldi. É detentora de poderes, tem “capital linguístico” e “capital cultural” que lhe permitem impor-se incontestavelmente em contextos culturais e sociais dela considerados distanciados. A autoridade e o *poder simbólico* a que anda associada, permitem-lhe uma certa visão do mundo social. Guarda para si o eterno e mágico tesouro secreto: o mistério do ministério.

Neste contexto teórico, algumas questões se põem:

Existe na escola lugar para os processos de constituição da subjectividade, há noção da importância destes processos e necessidade da sua construção, designadamente nos meios distanciados da cultura escolar? Constroem-se horizontes de diálogo com a *palavra alheia* (no sentido de esta ser considerada exterior à norma escolar)? Nos contextos escolares referidos, que obstáculos encontram os pais nos trajectos de participação? Terão os pais possibilidade de se tornarem membros da comunidade educativa?

Sendo a escola um espaço que se quer inclusivo, interpelativo e emancipatório, ela poderá construir-se não de um modo “autista e narcísico”, debruçada sobre si própria e acarretando sozinha um enorme peso às costas, tal como refiro em estudo por mim realizado (1997), mas criando espaços e tempos propícios à compreensão



dos processos de constituição das subjectividades e ao desenvolvimento de uma intertextualidade e de uma interacção comunicativa, onde se ergam pontes entre culturas (em vez de se criarem margens), que conduzam aos caminhos do inter/multiculturalismo, onde se vivencia e constrói a cidadania e se criam dimensões dos sentidos de vida.

O trabalho de campo, cuja síntese seguidamente apresento, pretende, através de grelha de análise, com base no método etnometodológico, fazer um estudo sobre as questões levantadas, subjacentes aos trajectos de participação parental, em meio já referido, e analisar as formas diferenciadas de os pais poderem tornar-se membros da comunidade educativa. Para isso procedi à análise de discursos de duas mães e um pai de alunos de uma turma de sexto ano de escolaridade, bem como do discurso de um aluno, filho de pai ausente da escola, registados num caderno denominado “caderno vaivém”, em circulação durante o ano lectivo, produto do diálogo entre pais e escola, tendo como mediadora a directora da referida turma.

O trabalho de campo

Orientação metodológica

Trata-se de um estudo de caso, no âmbito da área da relação escola-família, designadamente dos trajectos de participação parental e do estudo da possibilidade de os pais se tornarem membros do corpo educativo, numa escola de ensino básico 2,3, pública, situada no meio operário. Foi feita a análise do registo de discursos parentais, caracterizados por marcas de subjectividade, próprios das narrativas pessoais. Nesta perspectiva, foi feita a opção pela análise qualitativa e pelo método etnometodológico, sendo os discursos referidos o instrumento analisador da relação parental com a escola, no contexto das vertentes metodologicamente preconizadas.

A etnometodologia: Alguns conceitos-chave da metodologia

É o investigador americano Garfinkel, citado pelo especialista Alain Coulon (1995), que define o conceito de etnometodologia, como método de abordar as actividades práticas, as circunstâncias práticas e o raciocínio sociológico prático, como temas de estudo empírico, sendo concedidas às actividades corriqueiras da vida quotidiana a mesma atenção que actualmente se presta aos conhecimentos extraordinários.



Alain Coulon (1995, p. 30), estudioso da obra de Garfinkel, refere que a etnometodologia é: “a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as acções de todos os dias: comunicar, tomar decisões, raciocinar”. A relação entre o actor e a situação não se deve a conteúdos culturais nem a regras, mas será produzida por processos de interpretação, dando-se aí “uma mudança do paradigma sociológico: com a etnometodologia passa-se de um paradigma normativo para um paradigma interpretativo.” (p. 10).

São as actividades práticas dos membros que revelam as regras e os modos de proceder. É a observação atenta e a análise dos processos utilizados nas acções que permitem revelar os modos de proceder, através dos quais os actores interpretam a realidade social e “inventam a vida numa permanente bricolagem.” (Coulon, 1995, p. 32). Pretende-se saber como constroem o mundo de modo a poderem viver nele.

Neste contexto, é de importância fundamental observar como os actores de senso comum o produzem “tratam a informação nos seus contactos e como utilizam a linguagem como um recurso.” (Coulon, 1995, p. 32). Assim, a linguagem do quotidiano é objecto de estudo, pois que a vida social se constitui através dela. As palavras possuem uma “incompletude natural” e só ganham o seu sentido “completo” no seu contexto de produção, quando “indexadas” a uma situação de intercâmbio linguístico, o que os etnometodólogos designam de “indicialidade”, vertente fundamental de estudo do método etnometodológico.

A indicialidade remete para o sentido do local, sem generalização possível, o que quer dizer que uma palavra pelas suas condições de enunciação, uma instituição por suas condições de existência, só podem ser analisadas tomando em conta as situações contextuais (Coulon, 1995, p. 37). A reflexividade é uma outra dimensão de estudo do método etnometodológico e, no dizer de Coulon, designa as práticas que descrevem e ao mesmo tempo constituem o quadro social. O código linguístico não é exterior às situações do quotidiano, mas algo de prático, com enunciados indiciais: a interacção “diz” o código. Ao falar, enquanto fazemos os nossos enunciados, construímos ao mesmo tempo o sentido, a ordem, a racionalidade do que estamos a fazer naquele momento. Descrever uma situação é constituí-la.

Uma outra característica deste método é a narratividade, traduzida como possibilidade de analisabilidade ou descritibilidade do mundo social, que se revela nas práticas dos actores.

No vocabulário etnometodológico a concepção de membro não se refere a um conjunto de indivíduos colectivamente organizados. Membro é aquele que possui



comportamentos, saber fazer ou sabedoria que lhe permitem adaptar-se “criativamente” ao mundo que o rodeia. Estes conceitos não são lineares e de fácil explicitação, envolvem complexidade, constituindo um desafio a tentativa de estudo do tornar-se membro de uma comunidade. Do ponto de vista analítico, este processo de tornar-se membro pode ser revelador de ambivalências e equívocos que marcam a construção social da realidade. Quanto ao papel do pesquisador, na opinião do especialista citado, o objecto não é uma entidade isolada, mas está em interacção, pertencendo de pleno direito ao campo de acção, que é tido heurísticamente em conta. Os métodos usados são de carácter qualitativo, não mensuráveis, e os cenários sociais são fruto de uma contínua construção.

Na questão da manipulação do actor por determinismos que o superam, sem disso dar conta, Coulon responde que, nesse caso, o trabalho do investigador seria o de mostrar os significados ocultos, de “tirar para fora do seu esconderijo, o trabalho clandestino dos determinismos sociais” (p. 54). Coulon sublinha que a análise da conversação é uma preocupação permanente da etnometodologia, ao pretender descrever os processos que usamos para construir a ordem social.

Neste sentido, o caderno vaivém foi base do trabalho de campo desta pesquisa, foi repositório de discursos parentais vivenciados. Foi inicialmente estratégia pedagógica para melhorar a relação da escola com os pais. Ao ser tido como base de trabalho de campo, tendo como mecanismo de análise o método etnometodológico, foi instrumento de estudo e de reflexão sobre os trajectos de participação parental na escola e das possibilidades de os pais se tornarem membros da comunidade.

Análise do conteúdo dos discursos parentais

Procedimentos de análise

O trabalho de campo incidiu sobre a análise de três discursos parentais - de um pai e de duas mães - sendo estes/as ou tendo sido operários/as em pequenas e/ou médias empresas locais e do discurso de um aluno de treze anos, da turma referida, a quem atribuí o nome de “aluno T”, cujo pai revelou ausência da escola, no que diz respeito à escolaridade dos filhos, e cujo registo foi assumido pelo aluno em causa. Estes discursos foram registados nos cadernos vaivém dos alunos, utilizados como recurso de comunicação e de interacção entre a escola, designadamente a directora de turma, com funções de mediação entre aquela e os pais, tendo como objectivo melhorar a prática pedagógica e contribuir para o sucesso educativo dos/as alunos/as. Estes discursos parentais foram seleccionados de um conjunto de 18 registos



correspondentes a igual número de cadernos vaivém de alunos, a frequentar o 6.º ano de escolaridade da escola já referida. O motivo da selecção dos três discursos parentais teve a ver com o facto de serem contrastantes, diferenciados, com a vincada heterogeneidade e riqueza de conteúdo das narrativas de cada um deles. Os restantes apresentavam textos repetitivos, alguns de difícil leitura, não trazendo os seus conteúdos perspectivas novas, nem sendo tão interessantes para o estudo em questão. A escolha do aluno foi feita, não por ele próprio, mas por ser representativa da categoria de um pai ausente. Este trabalho foi realizado ao longo do ano lectivo 2001/2002.

No ano anterior, estando os alunos no 5.º ano de escolaridade, com a mesma directora de turma, já tinha havido um trabalho de interacção com os pais, através de reuniões, feitas em período pós-laboral, e um incipiente trabalho de registo, porém, não sequencial. A proposta de registo de discurso em caderno, adquirido para tal fim, foi feita por uma mãe de um aluno da turma, numa reunião, e aceite pelos restantes pais e mães dos alunos da turma e bem recebida pela directora de turma, cuja abordagem sobre o valor da comunicação vinha sendo sublinhada e incentivada com alguma frequência, desde o ano lectivo anterior (aquela pedia que escrevessem, sempre que quisessem ou precisassem). Esse registo teve como objectivo tornar mais próxima, acessível e eficaz a interacção com a directora de turma e vice-versa, dado que, na altura alguns alunos revelavam dificuldades de vária ordem, nomeadamente problemas de aprendizagem, sendo consensual, por parte do colectivo de pais e mães que um melhor e mais frequente acompanhamento corresponderia, em princípio, a um melhor aproveitamento e conseqüente sucesso escolar e educativo dos alunos. Por outro lado, se as reuniões eram públicas, embora com uma parte de atendimento individualizado, os cadernos, na opinião generalizada, permitiriam a expressão de um tipo de comunicação informal, em que a narrativa do privado, do secreto e do não dito, poderia assumir importante papel e dar visibilidade a formas de estar e pensar e possibilidade de falar de problemas à directora de turma, dos quais nunca teria conhecimento pelas vias de comunicação e por instrumentos mais formais. Esses registos poderiam contribuir para um melhor conhecimento dos alunos e dos seus contextos e para um acompanhamento individualizado mais adequado, tendo mesmo em vista o trabalho da equipa educativa, sempre que necessário, e reflexão sobre necessidades e possibilidades de mudança no próprio processo educativo

Esta necessidade solicitada e sentida pelos pais de exprimirem o indizível e o invisível, a propósito de algumas vivências dos filhos e dos seus quotidianos familiares, a par das reuniões que se foram realizando, em período pós-laboral, geralmente com



frequência quinzenal ou mensal, de acordo com as necessidades, ultrapassando o que estava previsto na prescrição institucional, permitiu uma aproximação mútua, deu um novo sentido às relações interpessoais, despoletou e fez eclodir o desejo do dialógico e a participação desejada, e não imposta institucionalmente, permitindo uma maior e melhor comunicação da escola com os pais e vice-versa. Parece oportuno lembrar, a este propósito, a investigação dos sociólogos franceses Dubbet e Martuccelli (1996, p. 99), que sentiram a necessidade de nos seus estudos “saisir”, como que agarrar “cette face cachée” da vida dos mais jovens, por serem da opinião que se pode compreender e analisar melhor a experiência dos alunos, conhecendo os pais, as suas atitudes e escolhas.

Poder-se-á afirmar que se tratou do estudo de uma pequena amostra, mas que nem por isso deixou, em meu entender, de ter valor heurístico, tendo tido como objectivo analisar a simetria/assimetria entre os poderes normativos institucionais e o desocultar do exercício de cidadania e das gramáticas de vida parentais e contextuais.

Categorização dos protagonistas

Os quatro registos seleccionados constituem narrativas pessoais de duas mães, de um pai, dos alunos em causa, e de um aluno, filho de pai ausente, como já foi dito anteriormente, encontrando-se este em situação considerada de marginalidade social.

A selecção recaiu sobre estes discursos pelo facto de os considerar, como já foi referido, diferenciados nos seus conteúdos, caracterizados pela heterogeneidade, tanto nos contextos sócio-familiares em que os locutores se integram, como em relação aos modos de ser, de ver e de estar e de actuar pessoalmente e face à escola e à sociedade em que vivem. A imagem da escola, a visão que a escola tem dos filhos, a riqueza dos percursos vivenciais descritos e a expressividade das interacções foi outro factor tido em conta. A questão do género também foi observada, ao seleccionar como objecto de estudo o discurso de duas mães e de um pai, que considerei mais significativos para o estudo em questão. Em comum, existe o facto de todos serem naturais da localidade, de serem ou terem sido operários em pequenas e médias indústrias de cortiça locais e de terem outros filhos que já passaram pela escola. Os níveis etários dos sujeitos seleccionados situam-se entre os 35 e os 40 anos. A selecção do aluno foi imperiosa pelo facto de ter ele próprio assumido, por iniciativa própria, o registo das suas narrativas, em virtude do pai e da mãe, considerados em situação de exclusão social, não se interessarem pela escola e pela sua escolaridade.

Constituição do *corpus* de análise e definição de unidades de classificação

O acesso aos discursos produzidos e a penetração no sentido dos mesmos permitiu a leitura do material considerado «em bruto», que teve de ser submetido a uma selecção.

O texto que resultou desse procedimento passou a constituir o *corpus* de análise. A preocupação numa primeira fase foi apreender cada discurso e fazer o levantamento das questões fundamentais. O registo dos discursos parentais foi feito em grelhas, não susceptíveis de apresentação neste trabalho, por motivos de extensão.

A segunda fase incidiu nos procedimentos de classificação e propõe os seguintes momentos de análise: o estabelecimento de um léxico do *corpus* que identifique os primeiros temas de base para a análise; a elaboração da grelha de análise com identificação dos temas definitivos, o que pressupõe a escolha das unidades de registo, a segmentação do discurso e a repartição do conteúdo pelas categorias da grelha. Seguidamente fez-se uma opção em torno da objectivação dominante, isto é, o estudo do material através de cálculos estatísticos e de comparações, pondo em destaque as categorias analíticas dominantes que permitiram realçar alguns aspectos considerados importantes no campo da temática em estudo.

A leitura feita numa primeira fase permitiu destacar temas capazes de conduzir a uma primeira inventariação de ideias principais e de temas que poderiam conduzir a unidades de texto. Não foram tidas em conta unidades de enumeração por motivo de se tratar de uma análise qualitativa. Assim, o processo seguido foi a análise qualitativa do material, numa perspectiva interpretativa, envolta de complexidade, por vezes geradora de ambiguidades e dificuldades e não num processo descritivo. As unidades de sentido, de registo ou temáticas pareceram-me mais susceptíveis de darem conta dos traços de sentido e da significação objectiva dos discursos produzidos pelos indivíduos, permitindo a compreensão das realidades contextuais.

As categorias: Sua definição

Na definição de categorias, algumas foram produto de um processo indutivo, decorrentes do próprio texto em análise, embora outras categorias pré-existissem a partir de preocupações surgidas anteriormente e mesmo no início do trabalho. Outras surgiram com a contextualização teórica e com o desenvolvimento do mesmo. Nalguns casos, houve recurso a processos dedutivos. As categorias pré-existent não tiveram carácter definitivo, tendo sido algumas eliminadas ou substituídas ao longo do processo de categorização. As categorias e sub-categorias definidas foram as que



seguidamente se registam, sendo a temática de base a participação parental e a possibilidade de tornar-se membro:

- A) Participação dos pais na escola; A relação com a escola; Narrativas parentais, subjectividades pessoais e contextuais.
 - i. O que querem os pais saber da escola.
 - ii. O que dizem dos filhos. Que imagem têm dos filhos em casa e na escola.
 - iii. Que imagem apresentam de si próprios e dos contextos familiares.
 - iv. Que imagem têm da escola. Que imagem dos filhos lhes é transmitida pela escola.
 - v. Que expectativas têm sobre a escola.
- B) A relação com os outros pais, com a escola e o meio; A interacção.
 - O que dizem:
 - i. Dos outros pais.
 - ii. Da escola.
 - iii. Do meio.
- C) Narrativas sobre trajectos de actuação parental no terreno.
 - i. Na escola.
 - ii. No grupo de pais.
 - iii. No meio.

Algumas considerações sobre o trabalho realizado

Esta pesquisa revestiu-se de complexidade, pela temática em si e com poucos suportes de trabalhos congéneres, a fazer grande apelo à reflexão e à intuição, não só pela problemática que fez eclodir como pelo questionamento e pelas incertezas e dificuldades de que foi portadora. Trata-se de estudo exploratório, com base empírica, que serviu mais para levantar questões e abrir algumas pistas teóricas, a carecerem de estudos mais aprofundados, do que para ter certezas e chegar a conclusões.

O estudo feito, de carácter qualitativo, com incidência numa pequena amostra, teve como opção o método etnometodológico. Este método, ao preconizar a emergência do actor e da sua narratividade subjectiva, fez emergir a complexidade, a indeterminação e as incertezas, que envolvem a sua aplicação. Apesar da falibilidade que possa apresentar, constituiu um recurso para a construção do objecto de estudo centrado na caracterização das formas diferenciadas de como os pais se relacionam com a escola, permitiu a análise de trajectos de participação parental e a possibilidade



de estudo de os pais se tornarem membros, com base em discursos parentais, registados em caderno que circulou entre a directora de turma e os pais, durante o ano lectivo. Este estudo qualitativo corresponde a um processo localizado, formulando pistas teóricas, que poderão ser confrontadas em pesquisas posteriores. Permitiu algumas constatações, mas não conclusões generalizáveis.

Constatou-se que a escola não desenvolveu estratégias para lidar com a diversidade e a heterogeneidade cultural parental e local: ignora os quotidianos do meio em que se insere, desconhece das linguagens faladas localmente e as culturas que não fazem parte do seu património cultural. Parece manter-se ainda no *paradigma da exterioridade*, estando longe do *paradigma da interpelação* (Correia, 1999), não vislumbrando a importância da sua prática. Faz trajectos solitários, está na comunidade local, mas como não a conhece e reconhece, não sabe dos seus problemas, das suas necessidades, não se solidariza com ela, não age como parceira e exclui-se como membro. Esta actuação, a par da burocratização e do formalismo que lhe são característicos, bem como os processos pouco transparentes de categorização parental que concebe e geralmente pratica, ditando a inclusão ou exclusão dos seus membros, distanciam-na fisicamente da comunidade. Estes procedimentos constituem obstáculos à participação dos pais neste meio, não criando neles desejo de aproximação. Em vez de construir pontes de ligação com a comunidade local, a escola parece criar margens, geradoras de distanciamentos.

Urge repensar a escola, a sua organização e o seu funcionamento. Há que estudar novas estratégias de acção e de interacção, repensando modos sinérgicos de actuação, de criação ou de integração de redes a nível social e local, para a escola poder resistir às crises e de modo dialógico e solidário, enfrentar as solidões e as dificuldades, aligeirando o peso destas e fazendo a sua própria inclusão pessoal, social e local.

Uma outra constatação, no estudo realizado, é de que a participação parental não se faz por decreto, nem por formalismos institucionalmente legitimados, desligados dos contextos parentais, em meio supracitado. É do senso e do conhecimento comuns que, de um modo geral, as escolas são pertença delas próprias cultivam um pensamento próprio e definem uma política escolocêntrica, localmente descontextualizada. Dão e cultivam imagens de simplismo, de unilateralismo e de uniformização cultural, de *monoculturalismo*, não sendo permeáveis à heterogeneidade do local, à complexidade e ao hibridismo dos discursos, bem como às conflitualidades que se desenvolvem nos contextos em que se inserem. Esta situação gera afastamento físico, desconhecimento mútuo e dificuldades de entendimento entre a



escola e os pais e cria obstáculos à relação e à interação entre ambas as partes. Ao longo da pesquisa realizada, dá-se conta que os pais, integrando-se num meio considerado descontínuo em relação à cultura escolar, numa primeira fase, em que a relação com a escola é formal, mantêm distanciamento em relação à instituição escolar, limitando-se a receber as informações sobre os seus educandos que lhes são apresentadas.

Uma outra constatação vai para a importância que parece assumir, em meios de descontinuidade cultural, o papel de uma mediação activa, por parte da escola, através da directora de turma. No caso presente, o papel da mediadora foi de facilitar a entrada dos pais na escola, abrindo-lhes as portas da casa, informando-os sobre a legislação vigente, a organização e o funcionamento da escola. Realçou a importância da participação parental no processo educativo e no acompanhamento dos filhos em casa e na escola, tendo o papel de facilitadora da relação entre ao pais e a escola, como meio de prevenção do seu afastamento.

Parece ser através de estratégias informais, fora dos habituais circuitos dos formalismos regulamentares, que a mediadora abre caminho à participação parental. Os pais não podendo ou não querendo vir à escola, por não estarem a isso habituados e terem ocupações pós-laborais variadas, marcam com a directora de turma reuniões em função dos seus horários, incidindo estas em assuntos do interesse deles e dos filhos. A directora de turma incentiva-os à participação e valoriza-a. Escreve recados aos pais nos cadernos diários e pede-lhes que escrevam ou que mandem os filhos escrever as respostas ou novos recados, em função das necessidades. A análise e a interpretação do registo desses discursos permitiram acesso a uma leitura das narratividades e das subjectividades parentais. Puseram, por outro lado, em realce problemas fundamentais relacionados com os filhos, a escola e com os contextos familiares. Poderá dizer-se que o activismo militante da mediadora por si só pode não ter resolvido todos os problemas surgidos. Porém, abriu as portas da escola aos pais e através de um discurso informal e de processos de auscultação e de diálogo, deu azo a que eles se pudessem exprimir e dessem conta da importância e do valor da sua participação na escola, a pusessem em prática e se aproximassem dela. Nestes espaços e tempos informais desenvolveram-se conhecimentos e entendimentos mútuos, esclarecimentos sobre formalidades institucionais e outros, modos de expressão que tornaram mais fácil o acesso à leitura e compreensão das gramáticas das formas de vida mútuas, onde progressivamente aflorou o necessariamente dizível e o indizível.



No caderno vaivém, concordaram os pais fazer o registo do que pensavam e sentiam. Um aspecto constatado e a realçar, que se revestiu de grande importância para os pais e foi do seu agrado, foi o facto de eles próprios e a directora de turma fazerem registo de opiniões no mesmo espaço gráfico. Por outro lado, procurou-se que os espaços e tempos criados fossem estruturados em função da produção discursiva da realidade contextual (social, cultural, com especial atenção à comunicação), sendo realçada e valorizada a prática da epistemologia da escuta, que favoreceu “as narrativas profanas”, aparentemente estranhas e alheias às “narrativas científicas” institucionais. A este propósito não poderei deixar de citar Correia, que enfatiza a importância das “narrativas profanas”, afirmando: “...o aprofundamento de um pensamento complexo sobre a complexidade apela para que se matize o totalitarismo cognitivo do pensamento técnico e científico, desenvolvendo um trabalho cognitivo mais «sensato», mais permeável às narrativas profanas, à dialógica e a uma acção comunicacional capaz de lidar com uma heterogeneidade discursiva onde se articulam os enunciados com a pretensão a definirem o que é justo com aqueles que têm a pretensão de serem ajustados à realidade” (2003, p. 190).

De referir que a criação do espaço dos discursos subjectivos, de narratividades pessoais e dos tempos reflexivos, proporcionados pelo caderno vaivém, a par de uma perspectiva indicial, remetendo sempre para o sentido do local, do diferenciado, do contextual, se traduziram num repositório de narrativas vivenciais, que constituíram motor de interacção. De notar, o realce para as dinâmicas geradas a partir deste simples suporte de comunicação, ou seja, troca de ideias dos pais com a directora de turma e vice-versa sobre questões do quotidiano escolar dos filhos, os incentivos mútuos, marcação de encontros, sugestão de reencontros, a animação cultural, a sugestão de propostas curriculares, o apelo à intervenção comunitária da escola ou outras.

Na pesquisa realizada, uma constatação notória é que não há afastamento dos pais da escola. É a proximidade da escola que permite o despoletar da heterogeneidade parental. Todos os pais participam na escola, cada um à sua maneira. Há, contudo, formas diferentes de vinculação à escola, sobre as quais esta não está habituada a reflectir. Nota-se nos actores em estudo, uma vincada heterogeneidade. As formas de se interessarem pela escola, de se relacionarem com ela, os seus trajectos de participação é que são diferenciados, variando de actor para actor, conforme os modos de ser, de estar, de viver, de pensar ou de ver de cada um. Abertas as portas da escola e gerada esta interacção escola–pais e vice-versa, a sequência dos conteúdos dos discursos parece levar-nos à constatação de que o



ativismo docente é importante, que abre caminhos à aproximação dos pais da escola, mas, por si, não é suficiente para aligeirar o peso institucional e para desbloquear alguns obstáculos nos trajectos de participação parental na escola, nomeadamente no que se refere ao sistema organizacional, à sua falta de flexibilização, à carga burocrática escolar e aos esquemas formais de funcionamento da escola.

Um outro aspecto a sublinhar, neste estudo, é que a classe social a que pertencem os pais, que já foram ou são operários, não parece, neste caso concreto, ter impedido a existência de determinado tipo de participação na escola. Interessante notar que não é o afastamento dos pais da escola, como habitualmente se pensa, que está em causa, mas sim a dificuldade que a escola tem de lidar com a heterogeneidade parental, que é também a heterogeneidade do local, à qual a escola não é permeável. Está em causa a questão da transformação da escola e da sua permeabilização às circunstâncias do local: este parece ser um dos grandes problemas que este estudo levanta.

Uma outra constatação diz respeito às formas de relacionamento com os pais. A instituição escolar tem formas diferentes de se relacionar com eles, mas não reconhece as diferentes formas de os pais se relacionarem com ela: nos discursos analisados, dá-se conta de que é mais permeável àqueles que falam a sua linguagem e aos que têm estatuto cultural à sua altura, porque a escola não pratica o “bilinguismo cultural”, não revelando “capacidade de se movimentar com relativo à vontade em mais que um campo cultural” (Cortesão, 2000, p. 46). Sofre de “daltonismo cultural” (Stoer e Cortesão, 1999), não identificando a heterogeneidade parental. É possível ser-se aceite sem estatuto equivalente, mas para isso parece ser preciso possuir outro tipo de capital equivalente que permita compensação e um bom entendimento, sem racionalidade crítica, que se caracterize pela sincronia de ideias sobre a organização e o funcionamento escolar, que não use de interferências ou faça desmembrar o sistema montado.

Quanto à imagem que a escola dá dos filhos aos pais, é sempre uma imagem com défices de ordem pessoal ou de contexto sócio-familiar, não sendo as dificuldades dos alunos atribuídas a deficiências do sistema escolar, como, por exemplo, o desconhecimento que este demonstra em relação aos alunos e aos seus contextos vivenciais.

A imagem que os pais têm da escola parece ter a ver com o espírito de maior ou menor dependência ou de independência em relação a ela. Tem a ver com subjectividades pessoais, dinâmicas políticas e histórias de vida. De qualquer modo a



escola revela ter dificuldade de aceitar críticas não positivas da parte dos pais, reagindo com indiferença e com formas directas ou indirectas de exclusão. As críticas ao processo de ensino também não são bem vistas, bem como formas de interpelação à escola, no sentido da sua intervenção local, que não obtêm resposta, o mesmo acontecendo com propostas curriculares alternativas apresentadas por quem é considerado alheio, no sentido de estranho, ao sistema escolar, como é o caso dos pais.

A escola, no estudo feito, usa, com frequência, processos de inclusão ou de exclusão que geram nos pais, por sua vez, atitudes de auto-exclusão, afastamento e abandono. Estas situações também se passam com alunos, não podendo deixar de referir aqui o caso de auto-exclusão parcial de um aluno, que foi alvo de estudo neste trabalho, pelo papel participativo por ele assumido, que permitiu acompanhar o seu processo de ensino e de aprendizagem, na ausência do pai. Estes processos usados pela escola não são educativos, não obedecem a critérios de justiça, de equidade e de transparência, próprios da ética escolar, dos princípios das práticas educativas e dos estatutos da cidadania, retoricamente apregoados pela instituição. Esta designação está em contradição com a legitimidade vigente, já referida anteriormente, que denomina a escola comunidade educativa, afirma o direito de participação de todos os pais, considerando todos os intervenientes no processo educativo membros de direito da comunidade educativa.

Na pesquisa realizada, estando em análise os trajectos de participação parental, foi levantada a questão fulcral de os pais participarem no processo educativo e a viabilidade de se tornarem membros da designada “comunidade educativa”. Constatase que a legitimação que consagra esta viabilidade é pura retórica, tendo em vista o campo de acção. Ser membro não é um acto natural, como preconizam os etnometodólogos. Quem são então os pais que a escola considera membros, tendo como base este estudo? São os pais que possuem capital linguístico e cultural, que se fazem entender pela escola, que a reconhecem e aceitam, tal como é. São os que ela considera seu espelho e, como tal, por ela são aceites e reconhecidos e até valorizados pelos serviços prestados. A estes é dada a confiança e possibilidade de mobilidade no seu interior, desde que não interfiram no sistema. Os que interferem no sistema, ou que não possuem capital cultural ou linguístico para comunicar na língua da escola, não são reconhecidos membros da sua comunidade, não revelando a escola interesse em tê-los no seu interior.

Ter um bom projecto de participação, ter racionalidade crítica, intervir, interpelar, mesmo não falando a mesma linguagem da escola, não parece ser actuação desejada



ou apoiada por esta, nem motivos para se tornar membro. É o caso de um pai, cujo discurso foi alvo de análise, anteriormente referida: participa activamente, intervém, interpela a escola e responsabiliza-a como parceira da comunidade local; usa de tom crítico em relação ao sistema escolarizado e à sua falta de permeabilização ao meio, apresenta propostas curriculares alternativas que têm a ver com a educação e a formação dos jovens para a cidadania, para os valores e para a intervenção local. Não fala, contudo, a mesma linguagem da escola. É ouvido mas fica sem resposta. O seu comportamento não convém ao sistema, como tal, este pai não tem lugar no interior da escola e não é considerado membro da comunidade que ela representa. Todavia, ele é membro comunitário, da comunidade local, aí reconhecido aceite e valorizada a sua intervenção. Ele vive os problemas da escola e da comunidade. Luta pelo bem-estar e pela qualidade de vida local e por uma escola ao serviço dos alunos, integrada na comunidade local. Este pai não é efectivamente membro da comunidade escolar. É verdadeiro membro da comunidade local com definidas e vincadas finalidades educativas.

Tornar-se membro, ser incluído, deveria ser um acto natural numa sociedade construída pelos seus membros, tendo em vista o natural exercício da cidadania, designadamente numa instituição com finalidades educativas como é a escola, onde a justiça a equidade e a transparência e as solidariedades deveriam dar imagens de práticas de cidadania e os valores constituírem prática de fundamental visibilidade.

Constatar estas situações no interior da escola, dar-lhes visibilidade é abrir caminho para que possam ser alvo de reflexão e de mudança. Pareceu-me este trabalho um exercício difícil mas enriquecedor, mesmo considerando-o uma pequena gota de água no oceano do complexo mundo em que vivemos.

Parece ser urgente e de fundamental importância que a escola se repense, incluindo a sua actuação face à participação parental e aos processos de inclusão ou de exclusão dos seus intervenientes, reveja os seus conceitos de comunidade e o sentido do local, reflecta sobre as suas estratégias e inter(acções), sob pena de ser ela a primeira ausente e a primeira excluída, designadamente em meios de descontinuidade cultural, onde a missão da escola, por motivos de vária ordem, parece diluir-se.

Estamos num mundo em contínuas mudanças, que se reflectem nos submundos em que vivemos. Novas identidades vão sendo criadas (o meio, a família, a imagem do professor e da escola), fazendo apelo a novas linguagens e a novos conceitos, apelando à diferença de perspectivas e a novos modos de actuação. É tempo de



repensar a heterogeneidade das pessoas com quem a escola convive e daquelas para quem a escola vive, e sem as quais não teria razão se existir. É tempo de repensar as prioridades do processo educativo. É tempo de repensar a importância do local, de reconhecer, de respeitar e de valorizar o hibridismo cultural e linguístico e mesmo conceptual, de ser sensível e permeável ao *arco-íris das culturas*, porque o mundo é, cada vez mais, a casa de todos os que nele habitam e todos têm o direito de ter aí o seu lugar.

Novas formas de relacionamento da escola com os pais não poderão traduzir-se em novas vantagens para a instituição escolar? Apesar de todas as dificuldades que possam existir na relação entre a escola e os pais e o meio em que se insere, face ao empobrecimento gradual dos recursos materiais e outros a que a escola está sujeita – porque dependente de políticas de distribuição de verbas, sem estratégias de flexibilidade no seu interior ou estatuto de verdadeira autonomia – esta integração no local e o desenvolvimento de interacção com os pais e com o meio, poderão, longe de trazerem desvantagens, constituir mais-valias e ser factor de enriquecimento mútuo - tal como pude constatar ao longo desta pesquisa - não só do ponto de vista cultural, como também do ponto de vista de recursos materiais e de reabilitação de solidariedades, que poderei denominar comunitárias.

Esta experiência sobre a qual este trabalho se debruçou não foi uma situação isolada, mas pertinente, no sentido de que ela teve projecção posteriormente, qual efeito de bola de neve, na interacção da escola com os pais e a comunidade. Foi motivo de reflexão sobre a relação entre a escola, os pais e a comunidade, de alguma abertura e de inovação e de tomada de medidas por parte dos órgãos de gestão intermédia da escola. Foi também ainda motivo de anulação de receios de interpelação de vários pais à escola, perante alguma problemática organizacional que era motivo das suas preocupações.

A participação parental e o tornar-se membro deveriam ser processos naturais, direitos dos cidadãos que entram na construção de uma comunidade, sem que fosse necessário esse estatuto carecer de legitimação.

A participação parental e os trajectos de tornar-se membro da comunidade da escola fazem parte do exercício de cidadania, pedra basilar no desenvolvimento da participação democrática e na construção da cidade educativa, finalidades da missão da escola. Acreditar no valor da participação parental, incentivá-la e desenvolvê-la e na possibilidade de os pais se tornarem membros da comunidade educativa, na autêntica acepção do termo qualificativo, designadamente em meios denominados de



descontinuidade cultural face à escola, é contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática, emancipadora, libertadora, promotora de equidade e de justiça social.

Referências Bibliográficas

- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1976). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Beaudot, A. (1981). *Sociologie de l' école*. Paris: Dunod.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. – Coord. (1993). *La misère du monde*. Paris: Éd. Seuil.
- Coulon, A. (1987). *Etnometodologia*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Correia, J. A. (2003). Da mediação local ao local da mediação: figuras políticas. *Educação, Sociedade e Culturas*, 20, 167-191.
- Correia, J. A. (1999). Relações entre a escola e a comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação. *Aprender*, 22, 129-34.
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* Porto: Edições Afrontamento.
- Davies, D. (Dir.)(1989). *Escola e famílias, realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Dubet, F., & Danilo, M. (1996). *A l' école, sociologie de l' expérience scolaire*. Paris: Éditions Seuil.
- Giraldi, J. W. (1996). *Linguagem e ensino*. Rio de Janeiro : Mercado das Letras.
- Silva, A. S. & Pinto, J. M. (Orgs.) (1986). *Metodologia das cências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada – interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa, M. G. (1997). A participação dos pais na escola. *Noesis*, 42, 28-30.
- Sousa, M. G. (1995). *A relação escola-família: Uma escola de pais como contributo para o desenvolvimento de participação parental no meio operário-rural*. Tese de CESE. Porto: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Porto.
- Sousa, M. G., & Sampaio, M. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade – O património cultural local*. Lisboa: DAPP/ Ministério da Educação.
- Sousa, M. G. (2004). *Trajectos de participação parental numa escola básica 2/3 situada em meio operário*. Tese de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Stoer, S., & Cortesão, L. (1999). *Levantando a pedra*. Porto: Edições Afrontamento.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.