

## PAIS-PROFESSORES: REFLEXÕES EM TORNO DE UM ESTRANHO OBJECTO DE ESTUDO

**Pedro Silva**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria  
psilva@esel.ipleiria.pt

### Resumo

Pretendo, através do presente artigo, contribuir para o debate sobre o papel desempenhado pelos pais-professores, por mim definidos como os que integram o movimento associativo parental (por exemplo, líderes de associações de pais ou representantes dos pais em órgãos da escola) e que acontece serem profissionalmente docentes.

A reflexão resulta de um estudo etnográfico por mim conduzido em três escolas públicas do 1º ciclo do ensino básico, na região centro do país, onde me apercebo da importância desempenhada por este actor social no âmbito da relação escola-família. Na Primeira Parte procuro mostrar que a crescente visibilidade social dos pais-professores não constitui um acaso, mas antes se inscreve no cruzamento entre a sua condição de classe e a sua condição profissional.

A pesquisa sugere que a condição híbrida dos pais-professores não os torna *a priori* nem em “mais pais” (“contra” os professores), nem em “mais professores” (“contra” os pais), mas que a sua condição possibilita uma melhor defesa dos interesses dos pais de meios socialmente desfavorecidos. A pesquisa sugere ainda que a correspondência entre graus de ensino de professores e de pais-professores facilita uma relação de maior cumplicidade entre ambos os grupos, enquanto que a não correspondência proporciona uma maior autonomia dos pais-professores face ao corpo docente.

Na Segunda Parte procuro mostrar como os pais-professores se revelam constituir um grupo privilegiado para desempenhar o papel de pais-parceiros, aqueles que melhor interpretam a atitude pró-activa dos encarregados de educação no processo de reconfiguração da relação escola-família.

**Palavras-chave:** Relação escola-família; Participação parental; Pais-professores; Reconfiguração da relação escola-família.

## Abstract

This paper aims to contribute to the debate on the role fulfilled by parent-teachers, defined as those who integrate the parent associative movement (such as parents associations' leaders or parents' representatives in school boards) and who happen to be teachers.

The current notes are the result of an ethnographic study, conducted by me in three public, elementary, schools in the centre of Portugal, where I realized the importance of the role carried out by this social actor in the context of school-family relationships. In Part One I try to argue that the growing social visibility of parent-teachers is not an accident. On the contrary, it is inscribed in the overlapping of their social class condition with their professional condition.

The research suggests that the hybrid condition of parent-teachers does not turn them neither "more parents" ("against" teachers), nor more "teachers" ("against" parents), but that their condition makes easier for them to defend parents from a social disadvantaged background. The research also suggests that the correspondence between teachers and parent-teachers school levels facilitates a deeper complicity between both groups, while a non-correspondence promotes a larger autonomy of parent-teachers towards the school teachers.

In Part Two I try to figure out as parent-teachers reveal themselves as a privileged group in order to play the role of "parent-partners", those who better interpret the pro-active attitude of parents in the process of reconfiguration of school-family relationships.

**Key Words:** School-family relationship; Parent participation; Parent-teachers; Reconfiguration of the school-family relationship.

## Introdução

Pretendo, nas linhas que se seguem, contribuir para a reflexão sobre o papel desempenhado pelos *pais-professores*, reflexão esta que me parece tão mais necessária conquanto estamos perante uma figura cujo relevo social crescente contrasta com o da pobreza da investigação e da bibliografia afins (quer nacional, quer estrangeira, sublinhe-se).



O presente artigo é constituído por duas partes. Na Primeira retomo, com ligeiras alterações, o texto – não publicado<sup>1</sup> – da minha comunicação ao V Congresso Português de Sociologia, organizado pela Associação Portuguesa de Sociologia (APS), na Universidade do Minho, em Braga, em Maio de 2004. Este conjunto de reflexões resulta, como menciono abaixo, de uma pesquisa anterior.

Na Segunda Parte equaciono algumas questões sobre o eventual papel desempenhado pela figura do pai-professor no processo de reconfiguração da relação escola-família, tentando, assim, contribuir para alargar um debate já iniciado, em texto anterior, por mim e por Stephen Stoer (2005). Mais ainda do que na primeira parte, as questões que se levantam excedem as respostas que se oferecem.

De certo modo estamos perante um texto em dois andamentos que, no seu conjunto, poderia ter sido intitulado: “Pais-professores: notas de e para pesquisa”.

### **Parte 1: Pais-professores: Quem são? Para onde vão?**

Por *pais-professores* entendo os dirigentes associativos dos pais em contexto escolar (líderes de associações de pais, por exemplo) ou representantes parentais em órgãos das escolas ou outros e que acontece desempenharem a profissão docente. Distingo, assim, este conceito do de *professores-pais*, todos os docentes que são pais, mas não necessariamente dirigentes associativos ou representantes dos pais em contexto escolar. Deste ponto de vista todo o pai-professor é professor-pai, mas o inverso não é necessariamente verdadeiro.

A minha curiosidade por esta figura resultou de um estudo etnográfico por mim levado a cabo nos anos 90, ao longo de mais de dois anos, em três escolas públicas do 1º Ciclo do Ensino Básico, no centro do país, no eixo Leiria-Marinha Grande. O estudo tinha como objecto principal a questão da clivagem sociológica na relação escola-família (em termos de classe e de género). Enquanto estudo de dominante qualitativa, onde sobressai o contexto de descoberta, levou a que me deparasse com todo um conjunto de aspectos da “realidade” que não previra inicialmente, mas que se “impuseram” pela eficácia dos seus efeitos.

Um destes aspectos foi o da importância assumida pelos pais-professores, traduzida, neste caso, pela clara liderança das duas associações de pais envolvidas

---

<sup>1</sup> O texto intitula-se “Pais-Professores: Quem São? Para Onde Vão?” e a APS pondera a sua publicação, incluída nas respectivas Actas, em versão CD-ROM. O texto foi alvo de apresentação e debate no Encontro de Sociologia da Educação, realizado em Maio de 2005, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria, sob os auspícios da APS. Agradeço à Direcção da APS a possibilidade da sua inclusão noutra contexto.

na pesquisa<sup>2</sup>. A constatação deste facto despoletou todo um conjunto de interrogações: estaria perante um fenómeno isolado, uma coincidência, ou não? Quem são, sociologicamente, estes pais-professores? Que papel desempenham eles na comunidade donde são originários? Como se tornam dirigentes do movimento associativo parental local? Que papel desempenham na interacção entre os restantes pais e a escola, nomeadamente o seu corpo docente? Como são eles vistos pelos outros parceiros, designadamente pais e professores? Serão eles inteiramente confiáveis? Constituirão eles uma espécie de agentes duplos? Para quem: para os pais, para os professores ou para ambos? Ou, pelo contrário, a condição híbrida do seu papel levá-los-á a desempenhar uma função de ponte privilegiada entre a cultura escolar e a cultura local?

A tentativa de encontrar uma resposta à primeira questão levou-me a constatar a inexistência de a) dados extensivos – nomeadamente de mera descrição estatística – sobre esta figura, e b) de bibliografia afim.

A inexistência de dados estatísticos – solicitados então quer ao Ministério da Educação, quer à Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP) – contrasta com o conhecimento – directo e indirecto – de múltiplas situações de liderança do movimento associativo dos pais por parte de docentes. Numa entrevista, um ex-Presidente da CONFAP asseverou-me que era detectável uma presença cada vez mais significativa de pais-professores à frente das APs. A própria CONFAP viria, algum tempo depois, a ser liderada por um docente. Tudo indica não estarmos perante um mero acaso.

Uma questão incontornável é a de por que é que existem tantos pais-professores e por que é que, como tudo indica, tem vindo a aumentar o seu número.

#### *Um movimento em crescendo: razões históricas e sociológicas*

Um ensaio de resposta leva a ter em conta três tipos de aspectos: 1) de ordem histórica, nomeadamente o da história do movimento associativo dos pais no nosso país; 2) de ordem sociológica, ou seja, o da própria composição sociológica deste grupo; e 3) o da relação deste grupo específico de pais com a comunidade onde se insere.

Quanto ao primeiro, ele remete para o contexto da emergência da participação parental em Portugal. Sabemos, na esteira de Nicholas Beattie (1985), que o

---

<sup>2</sup> Na terceira escola foi constituída uma associação de pais no final do trabalho de campo. Também aqui se incluíam pais-professores, a par de outros elementos, alguns dos quais licenciados. Durante vários anos esta associação viria a ter como presidente uma docente.



fenómeno social constituído pela emergência da participação parental traduz basicamente uma resposta a uma crise de legitimação do Estado<sup>3</sup> e que aquela emergência inclui duas condições sociais: uma escolarização de massas secundária e um regime político democrático. No caso português (cf. Silva, 1994, 1999, 2003) a primeira ter-se-á começado a verificar no final dos anos 60, a segunda só após 1974.

Um acaso histórico leva a que a emergência da participação parental<sup>4</sup> coincida, em Portugal, com um período de forte mudança social e conseqüente desregulação do sistema educativo e da vida quotidiana nas próprias escolas<sup>5</sup>. O movimento associativo dos pais emerge, assim, em pleno PREC<sup>6</sup>, ou seja, a par da irrupção de todo um conjunto de movimentos sociais que marcaram a sociedade portuguesa do pós-25 de Abril (movimentos sociais urbanos, de ocupação de fábricas, de apropriação de terras, etc.). Mas com uma diferença: é que este movimento se caracterizou por remar contra a maré, pondo em causa muitas das alterações políticas que então atingiram o sistema educativo: revisão curricular, novas relações sociais nas escolas, etc. Foi um movimento conservador em tempo progressista. A este facto parece não estar alheio o da sua própria composição sociológica, dado que se sabe que o movimento associativo parental constitui um “ofício” de classe média<sup>7</sup>, o que contrasta com a composição, mais popular, de outros movimentos sociais de então. Foi, na prática, um movimento que se afirmou contra muitas das posições então tomadas quer pelo poder político, quer pelos docentes e estudantes, incluindo as suas greves. Revelou-se, assim, como um movimento onde, de um modo geral, estavam excluídos – e auto-excluídos – os docentes. Os pais-professores, a existirem, seriam então uma raridade.

Será preciso esperarmos pelo chamado período de “normalização”, a partir de 1976, para que o poder político comece a encarar a possibilidade dos pais poderem ter representantes seus em órgãos das escolas – o que só acontecerá através de um sinuoso processo, com muitas hesitações, alguns retrocessos e um percurso bem diferenciado nos distintos graus de ensino – e para que as relações entre docentes e pais comecem, também elas, a “normalizar”. Só a partir dos anos 90, ao que tudo

---

<sup>3</sup> Beattie baseia-se, assumidamente, na conhecida teoria de Habermas.

<sup>4</sup> Por *participação parental* Beattie entende todo o movimento de organização colectiva dos pais, incluindo o reconhecimento social e político das associações de pais e o direito à representação parental em órgãos das escolas e outros como membros de pleno direito.

<sup>5</sup> O que não aconteceu na generalidade dos países ocidentais.

<sup>6</sup> Iniciais de *Processo Revolucionário Em Curso*, designação pela qual ficou conhecido o período que vai de 25 de Abril de 1974 a 25 de Novembro de 1975.

<sup>7</sup> Esta caracterização é hoje consensual entre os especialistas na matéria.

indica, é que os pais-professores começam, gradualmente, a adquirir alguma visibilidade social<sup>8</sup>.

Passámos, assim, em cerca de duas décadas, de uma situação em que o “normal” era a inexistência de pais-professores para uma em que o “estranho” seria essa mesma inexistência. Sabendo inclusive que muitos docentes devem uma trajectória social ascendente ou uma reprodução da sua posição social ao seu processo de escolarização, o estranho seria eles não se envolverem activamente na educação escolar dos seus filhos. Os primórdios do movimento associativo parental constituíram, a este respeito – pelas razões enunciadas – a excepção. A presença de pais-professores deve ser encarada como a regra. Parece não haver qualquer motivo para que assim não seja. Tudo indica que estaríamos perante um problema – se não mesmo um mistério – sociológico se os pais-professores continuassem ausentes do movimento associativo parental.

Quanto à relação entre estes pais e as suas respectivas comunidades estamos, nos dois casos por mim estudados, perante comunidades de meio predominantemente popular. No caso da comunidade da Marinha Grande cerca de 90% dos pais são operários (moldes e vidro, sobretudo). Num contexto escolar, como o que aqui analisamos, os pais-professores assumem facilmente um papel preponderante. Como me dizia o mencionado ex-presidente da CONFAP, nas reuniões de pais eles sobressaem facilmente, pois conhecem por dentro os problemas da escola, usam com mestria o código sócio-linguístico dominante, conhecem a legislação pertinente, têm uma rede de relações sociais que podem convocar e publicamente disponibilizar. São “naturalmente” os *eleitos* (na dupla acepção do termo) para liderarem o movimento associativo parental ou representarem os restantes pais em órgãos da escola. Os pais-professores tornam-se, entre os pais, mesmo que involuntariamente, *primus inter pares*.

#### *Padrões de interacção e correspondência entre graus de ensino*

O segundo tipo de questões acima enunciadas prende-se com a caracterização do papel desempenhado por este actor social<sup>9</sup>, nomeadamente com aquilo que designei, noutra lado, pela sua *condição híbrida* (Silva, 2004).

Foi interessante registar o contraste entre diferentes perspectivas acerca daquele papel. Por um lado, por exemplo, a do ex-Presidente da CONFAP, que me

---

<sup>8</sup> E mesmo esta parece ainda escassa, se tivermos em conta a quase nulidade de pesquisa que lhe é dedicada.

<sup>9</sup> Ou (duplo) sub-actor social?



elucidava que via a ascensão dos pais-professores como “*um problema*”, na medida em que eles “*tudo fazem, para que os professores não sejam beliscados*”. Embora dissesse que via como natural a escolha de docentes para representarem os pais – dado que, como sublinhou, eles é que conhecem por dentro os problemas das escolas e dominam a linguagem especializada, o que faz com que se afirmem facilmente nas reuniões de pais – era também claro, para si, que os pais-professores não desempenham um papel neutro na relação, favorecendo – assim o cria – o grupo docente. Era, pois, para si, clara a resposta à questão: “Pais-professores: mais pais ou mais professores?”

Por outro lado, registei a opinião de muitos professores que me apontavam os pais-professores como sendo “*os piores*”, no sentido dos que mais os interpelavam e dos que mais denotavam uma atitude crítica perante a escola e perante muitas políticas educativas. Entre estes extremos de um vasto leque fui registando opiniões mais matizadas. Em que ficamos?

Ao longo do trabalho de campo fui notando que nunca, em qualquer momento, os pais puseram em causa o papel dos seus representantes, que acontecia serem profissionalmente docentes. Eles tinham sido por si escolhidos e/ou aceites. Se havia qualquer atribuição de um estatuto tipo “*agente duplo*” não era, de certeza, por parte dos pais. Acontecia ainda que nas duas escolas com associação de pais predominava – como vimos – uma condição social de meios populares, operária mesmo, num dos casos. Estes pais delegavam nos pais-professores a sua representação no meio escolar, assim como delegavam nas professoras o essencial do processo de aprendizagem dos miúdos dentro da escola. Esta delegação assentava no que eles subentendiam ser a sua falta de perícia para lidar, de modo mais directo e eficaz, com o processo de escolarização dos seus filhos.

A interacção entre professoras das escolas e mães-professoras (eram todas mulheres) revelou-se, no entanto, ser mediada por um aspecto, também ele imprevisível: o da *correspondência ou não entre os respectivos graus de ensino*. Na escola de meio operário a única mãe-professora na comunidade era docente do 1º ciclo. Se na associação de pais ela desempenhava um papel de destaque, já com as docentes da escola ela desenvolvia uma relação por onde perpassava uma certa cumplicidade. Muitas vezes dei com elas a conversarem sobre os mais variados assuntos, incluindo, naturalmente, questões ligadas ao contexto do 1º ciclo.

Ao invés, na outra escola, as mães-professoras eram docentes do ensino secundário, tendo desenvolvido uma relação de autonomia face ao corpo docente

daquele estabelecimento de ensino. Este denotava algum desconforto na interacção estabelecida.

As minhas notas de campo estão recheadas de exemplos que sugerem que a questão da correspondência ou não entre graus de ensino contribui para um dissemelhante padrão de interacção entre professoras da escola e mães-professoras da associação de pais.

O exemplo mais gritante deriva daquilo que designei por “caso Jacinto” (Silva, 2003). A forte discordância da Associação de Pais para com um castigo aplicado pelo corpo docente a um aluno (por sinal dos mais pobres da escola) e ao modo, em sua opinião, autocrático como ele foi decidido e unilateralmente comunicado aos pais, levou-a a tomar uma posição. Após pesarem longamente os prós e os contras, as mães-professoras decidiram escrever uma carta ao corpo docente – sem conhecimento tanto dos restantes pais, como das autoridades educativas – onde manifestam tal discordância. O interessante de verificar foi como as reacções opostas que se seguiram surgiram sob a capa do mesmo argumento: o de que se estava perante colegas de profissão.

No caso do corpo docente, à reacção de espanto inicial sucedeu uma de mágoa e de sentimento de afronta. O corpo docente da escola não entendia como era possível tal manifestação de discordância, tanto mais que provinha de outras docentes! Estas, por sua vez, espantavam-se com aquilo que caracterizavam como uma atitude descabida e autoritária que contrastava com o contexto do ensino secundário onde uma decisão de idêntico calibre teria de ser debatida em conselho de turma de natureza disciplinar (com a presença de representantes parentais) e superiormente sancionada. Foi em nome do que constituía a sua própria prática organizacional que estas mães-professoras consideraram natural exprimir uma posição discordante. Não entenderam, assim, o espanto e a mágoa do corpo docente, tanto mais que se tratava de colegas!

O que ressaltou deste episódio foi que precisamente não bastava estar entre colegas. Por um lado, eram colegas que ali desempenhavam papéis sociais diferentes. Sara Lightfoot (1978) lembra-nos que a relação escola-família, independentemente do voluntarismo dos sujeitos que interpretam quotidianamente as interacções sociais entre pais e professores, se caracteriza pela *descontinuidade estrutural*, na medida em que uns e outros se posicionam de modo diferente face a esse outro actor social que é a criança ou jovem – filho em casa, aluno na escola – através de relações primárias (criança como pessoa especial), interacções funcionalmente difusas e expectativas



particularistas, por parte da família, e através de relações secundárias (criança como membro de uma categoria), interacções funcionalmente específicas e expectativas universalistas, por parte da escola. Também Hermínia<sup>10</sup>, a mãe-professora do ensino secundário e presidente da associação de pais da escola do Segrel, em Leiria, afirma: *Pais e professores têm perspectivas diferentes.*

Por outras palavras, o que tanto Lightfoot como Hermínia salientam, é que nunca se poderá originar uma fusão (total) de papéis por parte de docentes e de encarregados de educação, mesmo quando eles, no limite, se (con)fundem no mesmo sujeito.

Outro aspecto a reter é o que se prende com o que tenho designado por *práticas organizacionais*. As professoras do 1º ciclo e as mães-professoras do ensino secundário transportam para as suas interacções mútuas a sua experiência profissional. O facto de 1º ciclo e secundário remeterem para estruturas organizacionais – formais e informais – distintas, contribui para moldar o processo de interacção social (cf. Silva, 2003). Ao longo do meu trabalho etnográfico deparei-me várias vezes com situações onde esta distinção era bem sublinhada. Por exemplo, em determinada altura, as professoras chamam a atenção das mães para o facto de não terem sempre apoio extra na escola (só havia uma auxiliar de acção educativa). *“Quando um miúdo se aleija e tem de ir ao hospital, como é? Não podemos acompanhá-lo e deixar o resto da turma sozinha.”* As mães-professoras, por seu lado, comentam que a manifestação de desacordo junto do corpo docente seria considerada uma coisa normal no secundário. Não fizeram mais, afirmam, do que aquilo a que estão habituadas no seu contexto profissional. Daí ainda a maior incompreensão pelo sentimento de espanto e de afronta por parte das professoras daquela escola.

Os pais-professores partilham, assim, com o corpo docente aspectos comuns que se traduzem numa parcial identidade profissional<sup>11</sup>, a qual se cruza com distintas identidades organizacionais (e pessoais, naturalmente). Como sustenta Göran Ahrne (1994), todo o membro de uma organização constitui um *centauro organizacional*, na medida em que é parte humano, parte organização, ou seja, actua quer em função dos seus interesses particulares (individuais), quer dos da organização (colectivos). Professores e pais-professores, quando interagem, estão também a representar as suas respectivas organizações (seja a escola, seja a associação de pais). No “caso Jacinto” as professoras e as mães-professoras partilham esse aspecto da sua

---

<sup>10</sup> Nome fictício, tal como os das escolas.

<sup>11</sup> O que não impede a existência de diferenças significativas na construção dessa mesma identidade em função, entre outros aspectos, do nível de ensino e do tipo de regime de (mono/pluri) docência (Cruz, 1988; Ferreira, 1994).

identidade pessoal e profissional que é o facto de serem docentes, mas separa-as não só o facto de representarem distintas organizações (escola/associação de pais) como o da própria experiência escolar remeter para diferentes contextos (1º ciclo/secundário) e, logo, distintas práticas organizacionais.

Na outra escola em que conduzi a pesquisa etnográfica – a escola da Amora, na Marinha Grande, de predominância operária – deparei-me com um panorama diverso na medida em que a mãe-professora era, também ela, docente no 1º ciclo. Aqui, apesar de representarem distintas organizações, professoras da escola e mãe-professora partilham uma mesma sub-cultura profissional, assim como práticas organizacionais homogéneas, o que talvez ajude a entender a maior cumplicidade que se nota entre elas e que se traduziu, por exemplo, na sistemática recusa de uma tomada de posição da AP perante uma docente que batia com alguma regularidade nas crianças.

Em síntese, no meu estudo etnográfico constatei que a interacção entre as mães-professoras do ensino secundário e as docentes da respectiva escola do 1º ciclo era marcada pelos seguintes aspectos:

- as mães-professoras eram licenciadas, enquanto que as docentes do 1º ciclo possuíam a equivalência a bacharelato;

- certas decisões incómodas para as docentes da escola foram justificadas pelas mães-professoras como fazendo parte da rotina do contexto organizacional do ensino secundário;

- ambos os grupos pertenciam a gerações diferentes, sendo as mães-professoras do secundário mais novas e formadas no contexto de uma sociedade democrática, enquanto que as professoras do 1º ciclo, com mais idade, tinham passado pelos bancos das Escolas do Magistério Primário antes do 25 de Abril, num contexto de formação para a passividade, para o conformismo e para a obediência.

Parecem cruzar-se aqui práticas organizacionais, culturas (ou sub-culturas?) profissionais e contextos de formação pessoal e profissional bem distintos. Até que ponto passará por aqui a chave da interpretação para os diferentes padrões de interacção encontrados?

É sintomático que, já depois do trabalho de campo realizado e da análise a este aspecto da realidade feita, tenha vindo a descobrir, através de um texto de Licínio Lima e de Virgínio Sá (2002), que num ante-projecto de lei (que não chegou a passar disso mesmo), se previa que não pudessem ser representantes parentais em órgãos



de escola todo e qualquer funcionário (docente ou não) da mesma escola ou *docentes do mesmo nível de ensino*, daquela ou doutra escola.

O carácter etnográfico do meu estudo não permite instituir uma constatação localizada em “lei”, não se sabendo se estaremos perante uma regularidade social ou uma mera singularidade. O facto dos dados sugerirem que a questão da referida correspondência influencia o tipo de interacção entre os dois grupos poderá, no entanto, constituir uma importante *pista teórica*, mesmo não nos elucidando acerca do porquê (também no mencionado ante-projecto-lei não é apresentada justificação para os previstos impedimentos).

Os meus dados etnográficos, em suma, apontam para a complexidade do papel desempenhado pelos pais-professores. Ponte privilegiada? Agentes duplos? É algo que não se encontra inscrito *a priori* na condição híbrida do seu papel. Nunca, em momento algum, me deparei com qualquer sinal – por muito ténue que fosse – de dúvida ou de menor confiança por parte dos pais (de maioria popular, nesta pesquisa) face aos pais-professores. Ao invés, algum corpo docente das escolas deixou subentender uma expectativa de certa cumplicidade por parte das mães-professoras. A perspectiva do ex-presidente da CONFAP não se revelou, pois, certa, na medida em que não foram os pais-professores a tudo fazerem para que os professores não fossem *beliscados*, mas sim algumas docentes das escolas que desenvolveram expectativas neste sentido, o que, saliente-se, só se aproximou de um retrato fiel quando se verificou existir uma *correspondência entre o grau de ensino de professoras e de mães-professoras*. Pelo contrário, onde esta correspondência não existia, as mães-professoras (do ensino secundário) criaram muito rapidamente uma autonomia face ao corpo docente da escola que, claramente, o incomodava. Não podemos, de modo nenhum, inferir uma articulação automática entre padrões de interacção e correspondência ou não entre graus de ensino. Todavia, tudo indica estarmos perante um factor influenciador do papel desempenhado pelos pais-professores. Um factor a necessitar de mais investigação, para uma melhor compreensão do processo social que lhe subjaz.

## **Parte 2: Pais-professores: Os arautos da reconfiguração da relação escola-família?**

Nesta Segunda Parte, como referi, pretendo retomar o debate lançado por mim e por Stephen Stoer (2005) sobre o processo de reconfiguração da relação escola-família, articulando-o com a reflexão sobre o papel desempenhado pelos pais-professores. Para tal, há que associar os resultados de ordem mais

microsociológica, provenientes da minha pesquisa etnográfica, aos de uma reflexão mais macro-estrutural que tenha em conta as características da sociedade actual e a sua ligação com instituição escolar, as famílias e os professores.

### *Dupla díade e pais-professores*

Tenho teorizado, em textos anteriores (cf., por exemplo, 2002, 2003), a relação escola-família como relevando de uma dupla díade: as *vertentes escola e lar* e as *dimensões de actuação individual e colectiva*. A *dimensão de actuação individual* dos pais corresponde à defesa dos interesses, particulares, do seu próprio educando e pode ocorrer tanto em casa como na escola; a *dimensão colectiva* corresponde a situações de defesa de interesses gerais através, por exemplo, da liderança de uma associação de pais ou da representação do conjunto dos pais num órgão da escola (conselho pedagógico, assembleia de escola). A dimensão de actuação individual equivale ao que vários especialistas denominam de *envolvimento*, a colectiva ao conceito de *participação*, o qual engloba, pelas suas características, uma dimensão política *lato sensu*.

Uma questão que se coloca é a de onde se situam os pais-professores nesta dupla díade. A própria definição do conceito (de pais-professores) implica a existência da dimensão de actuação colectiva, ou seja, da participação. Também é crível que se envolvam, ou seja, que desempenhem um papel pró-activo no apoio directo ao percurso escolar dos seus filhos, provavelmente tanto em casa como na escola. A questão que decorre então é a de como conciliam os dois papéis, isto é, como conciliam interesses particulares com interesses gerais. Os interesses gerais podem coincidir com os particulares, mas nem sempre isso acontece. Talvez por ser dos autores que mais aprofundadamente estudou a participação parental, Nicholas Beattie é também dos raros a chamar a atenção para o conflito de interesses que pode advir do sistemático apelo à participação parental que o poder político vem, em geral, fazendo (1985, 1991).

Do ponto de vista da problemática aqui em foco, podemos levantar algumas interrogações: pode-se, por um lado, ser *pai* (no sentido do envolvimento ou defesa de interesses particulares) às Segundas, Quartas e Sextas e ser *pai-professor* (no sentido da participação ou defesa de interesses gerais) às Terças, Quintas e Sábados? Numa reunião convocada pela associação de pais aquele que a conduz pode ser *pai-professor* às 21h, *pai* às 21h 10m, voltando a ser *pai-professor* às 21h 20m? Pode um dirigente associativo dos pais ou um representante parental num conselho pedagógico ou numa assembleia de escola abdicar da defesa dos interesses do seu



próprio filho em nome da defesa de interesses gerais? Tem um pai-professor de ser pai (apenas) em casa e pai-professor (apenas) na escola? Como conciliar envolvimento e participação? Pondo a questão de outro modo: *pode um pai-professor deixar de ser pai?* Estaremos perante uma contradição insolúvel? Por outro lado, e retomando a questão enunciada na Primeira Parte, até que ponto é que a condição híbrida do seu papel coloca os pais-professores numa posição peculiar enquanto eventual elo privilegiado entre diversas culturas e distintos grupos sociais?

#### *Reconfiguração da relação escola-família: entre a globalização e os pais-parceiros*

A sociedade actual tem sido objecto das mais diversas designações – por exemplo, pós-industrial, programada, informacional, pós-moderna, em rede, etc. – conforme se salientam mais uns aspectos do que outros, conforme, em suma, os posicionamentos teóricos e respectivos aparelhos conceptuais.

Sabemos que a inovação e a mudança acelerada, a informação como sector estratégico, a enorme produção e especialização do conhecimento, a relação cada vez mais simbiótica entre ciência e tecnologia, a mudança social, constituem, entre outros, aspectos recorrentemente mencionados pelas várias perspectivas.

Um dos termos que tem vindo a ser crescentemente usado é o de *globalização*<sup>12</sup>, associado, por um lado, aos intensos fluxos migratórios intra e transcontinentais, e, por outro, à extensão da lógica do mercado e das relações de produção capitalistas à escala planetária. Sabemos também que a globalização económica tem tido como reverso a reestruturação e o reforço de processos identitários aos mais variados níveis (pessoal, local, regional, nacional, supranacional, etc.)<sup>13</sup>, estando mesmo na origem, por vezes, de movimentos sociais com maior ou menor impacto.

As actuais e profundas modificações a nível social – com o advento do capitalismo pós-fordista – têm levado a um reequacionar da relação entre escola e sociedade. A articulação entre mudança social e políticas sociais e educativas na sociedade portuguesa tem vindo a ser objecto de uma aprofundada análise por parte de Stephen Stoer e António Magalhães, conceptualizada sob a designação de *reconfiguração* (Magalhães e Stoer, 2002, 2006; Stoer Magalhães, 2005), designação

---

<sup>12</sup> Ou de *mundialização*, mais frequente no mundo francófono. Vou aqui deixar de lado o debate sobre a polissemia do termo (globalização/globalizações).

<sup>13</sup> Uma das consequências é o facto de nos termos tornado em, no dizer de Carlos Fortuna, cidadãos *translocais*.

esta transposta, como vimos, para o estudo da relação entre escolas e famílias (Stoer e Silva, 2005).

De uma forma abreviada, é sustentada a ideia de que a alteração da natureza do capitalismo – um capitalismo “pós-fordista”, “flexível” – resulta num “*mandato meritocrático renovado*”<sup>14</sup> (Stoer e Magalhães, 2005:32) para o sistema educativo. Este capitalismo caracteriza-se por estender a lógica do mercado a múltiplas instâncias (entre elas a da educação), reduzindo, assim, o papel de intervenção – pelo menos directo – do Estado. O mercado de trabalho assume um carácter dual, com a distinção do sociólogo catalão Castells entre *trabalho programável* e *trabalho genérico*, o que remete para diferentes tipos de conhecimento:

*“Uma diferença central é aquela que se refere àquilo que eu chamo trabalho genérico versus trabalho autoprogramável. A qualidade crítica na diferenciação entre dois tipos de trabalho é a educação e a capacidade de aceder a níveis elevados de educação; quer dizer a incorporação de conhecimento e informação”* (Manuel Castells in Stoer e Magalhães, 2005, p. 34).

O trabalho autoprogramável exige elevados níveis de escolaridade, assim como considerável domínio das novas tecnologias de informação e comunicação, as quais se constituem ainda em ferramenta de reprodução alargada deste tipo de conhecimento. Simultaneamente, estamos perante um tipo de conhecimento que flui permanentemente, de acordo com as exigências do capital. “*Flexibilidade*” é a palavra de ordem do “novo” capitalismo. Mais importante do que adquirir muitos conhecimentos – rapidamente tornados obsoletos – é aprender a *adaptar-se* constantemente a nova informação, a novas técnicas e tecnologias, a novas formas de gestão, a novas formas organizacionais, por outras palavras, a novo saber, a novo saber-fazer, a novo saber estar, no limite, a novo saber ser. O trabalho-profissão, enquanto compósito de saber, saber-fazer e saber ser, típico do fordismo, tem vindo a ser substituído pelo trabalho-flexibilidade e pela empregabilidade, enquanto agregado de competências, típico do capitalismo pós-fordista:

*“Esta «flexibilidade», argumentamos nós, está a ser levada a cabo enquanto tal sob a forma da conceptualização do trabalho como agregado de «competências». Estas, definidas como a capacidade criada nos indivíduos e nos grupos para desempenhar os seus papéis sociais e produtivos em ambientes continuamente em transformação, compreendem sobretudo a*

---

<sup>14</sup> O conceito de *mandato* tem origem em Roger Dale, sociólogo britânico.



*capacidade de continuamente se capacitarem para lidar com a mudança. (...) Definido a partir destas competências, o trabalho organizado em volta da categoria social de profissão, como tudo o que é sólido, dilui-se e, em substituição dos requisitos e perfil profissionais, é a empregabilidade que assume o papel central. Ser «empregável» é possuir competências de adaptabilidade, é a capacidade de estar continuamente em processo de formação (...) e circular no mercado de trabalho com uma velocidade o mais semelhante possível àquela com que o capital circula, com que as empresas reorganizam os seus processos e com que as inovações surgem» (Stoer e Magalhães, 2005, pp. 35-36).*

Perante este tipo de “exigências”, é talvez mais fácil entender a mudança de olhar sobre o conteúdo e a forma da educação escolar, com o progressivo acento tónico na *performance*, na pedagogia transmissiva e na avaliação somativa, em suma, na aquisição de “competências escolares”, e já não tanto na avaliação formativa e na pedagogia activa, ou seja, na aprendizagem.

O processo de reconfiguração – nomeadamente na articulação entre educação, Estado, economia e cultura – a que se tem vindo a assistir, permite entender a forte aposta da *nova classe média* em altos níveis de escolarização. A sua reprodução de classe está deles dependente. E esta dependência revela-se tão maior, conquanto a crescente escolarização da sociedade leva a que a herança cultural (no sentido bourdieusiano) já não constitua condição suficiente, embora se torne cada vez mais necessária para essa mesma reprodução.

A extensão da lógica de mercado ao sistema educativo – em detrimento da tradicional função reguladora do Estado<sup>15</sup> – tem acentuado o papel dos encarregados de educação enquanto consumidores. Porém, na prática (que não nalgumas teorias), nem todos são consumidores equivalentes. Como afirmo noutra texto (Silva, 2003), parafraseando Orwell, perante a escola alguns pais são mais iguais do que outros, na medida em que a sua capacidade de informação e de intervenção no contexto escolar varia significativamente em função de factores como a classe social, o género e a etnia. O facto de a mercadorização da educação conviver com a clivagem sociológica que perpassa pela relação escola-família tem desembocado num aumento das desigualdades sociais. A nova classe média sobressai, assim, como um dos grupos sociais que melhor partido consegue tirar do processo de escolarização (Connell,

---

<sup>15</sup> A qual, naturalmente, não desaparece, mas vê-se alterada, pelo menos qualitativamente.

Ashenden, Kessler e Dowsett, 1982; Lareau, 1989; Gewirtz, Ball e Bowe, 1995; Silva, 2003).

A relação dialéctica que tem operado entre globalização (económica) e reestruturação/reforço dos processos identitários tem contribuído para a emergência de novas formas de cidadania. Tem-se passado de uma “cidadania atribuída”, outorgada pelo Estado-Nação e típica da modernidade, a uma “cidadania reclamada” por parte dos mais variados grupos e indivíduos, que se traduz numa simultânea pulverização e hibridização/mestiçagem (mais do que fragmentação) das identidades, típica da pós-modernidade (Laplantine e Nouss, 2002; Maalouf, 2002; Wieviorka, 2002; Hall, 2003; Stoer e Magalhães, 2006). Enquanto que a cidadania atribuída se associa a características ligadas às ideias de igualdade (política, social) e de homogeneidade (cultural), a cidadania reclamada assenta no direito à diferença (que pode basear-se nos mais variados critérios). A reclamação da diferença (seja ela qual for: de origem étnica, religiosa, linguística, de género, de orientação sexual...) implica, contudo, uma capacidade: a de ter voz. Também aqui nos deparamos com desigualdades notórias.

Julgo que será útil evocar a distinção de Tomaz Tadeu da Silva (1995) entre a *equivalência antropológica das culturas* face à sua *desigualdade sociológica* no seio de uma mesma sociedade, num dado momento histórico. Em rigor, ninguém pode decretar a superioridade “científica” de uma qualquer cultura sobre outra, mas nem todas têm o mesmo “valor”, o mesmo peso social, num determinado contexto. Metaforicamente, algumas têm voz, outras têm meia-voz, outras não têm qualquer voz

Tenho teorizado a relação escola-família enquanto relação entre culturas (por exemplo, Silva, 2002, 2003), ou seja, entre a cultura escolar – essencialmente letrada, urbana, de classe média – e a cultura local (ou culturas locais). Deste ponto de vista é fácil entender que, como afirmo acima, distintos grupos de pais apresentam diferentes tipos/capacidades de voz. Entende-se, assim, que Stoer e Cortesão (2005) e Silva e Stoer (2005) apresentem uma tipologia de pais por onde perpassa a clivagem estrutural (nomeadamente de classe) e uma desigual capacidade de intervenção em meio escolar.

Não constitui propósito meu fazer aqui uma apresentação detalhada da tipologia (cf., por exemplo, Carvalho, 2000). De referir apenas que temos, por um lado, os pais que apresentam uma relação de indiferença, de resistência ou de não participação face à instituição escolar (nomeadamente o tipo de pais que é designado como “pai indiferente ou hostil”, típico do Norte rural e semi-rural de Portugal) e os que



correspondem aos requisitos da escola, englobados no tipo de “pai responsável”. Dentro desta categoria temos ainda uma subdivisão entre o “pai-colaborador”, o que se limita a responder àqueles requisitos (ajuda em casa, ida à escola quando solicitado, apoio pecuniário ou para a organização de festas, etc.), mas não apresenta qualquer capacidade de iniciativa e/ou de confronto perante a escola, e o “pai-parceiro”, aquele que demonstra este último tipo de atitude, ou seja, uma atitude pró-activa.

Note-se que, com esta tipologia, desloca-se a análise da relação escola-família para o lado dos pais. Já não estamos apenas perante “o que a escola faz às famílias” (Perrenoud, 2001), mas também perante o que (algumas) famílias fazem (ou não) à escola, incluindo o que as famílias fazem com o que a escola lhes faz. Assumimos, assim, uma noção de agência, que pode revestir formas várias (desde a “simples” resistência até à reclamação e ao confronto).

A *reconfiguração da relação escola-família* passa por esta articulação entre a mudança social – através da globalização, da “explosão” das identidades e do advento da cidadania reclamada – e o papel desempenhado pelos pais-parceiros (Silva e Stoer, 2005). Esta reconfiguração atinge não apenas a escola e as famílias, de forma independente entre si, mas a própria *interface escola-família*, pelo que:

*“No que diz respeito a esta última, podemos talvez afirmar, audaciosamente, que nunca os pais foram tão reivindicativos como o são neste momento. Isto é, podemos defender que as actuais reclamações dos pais face à escola, no que diz respeito ao seu funcionamento e organização, aos valores que afirma, à sua relação com o mercado de trabalho, indicam um novo posicionamento face à escola que se relaciona com o facto de os pais se reclamarem não tanto na base de igualdade e de representatividade, mas mais na base da diferença e da identidade”* (Silva e Stoer, 2005, p. 22).

Vemos, assim, multiplicarem-se os casos de reclamação de uma educação diferente, através de, por exemplo, escolas separadas, como acontece com os ciganos em Portugal, os Maori na Nova Zelândia ou uma “escola gay” em Nova Iorque, ou, noutra lógica, o exemplo da Escola da Ponte enquanto reivindicação de uma “escola pública diferente”, à prática – situação limite – do *home schooling*, particularmente significativo num país como os Estados Unidos da América.

De algum modo se pode sustentar que os pais-parceiros se constituem no agente privilegiado da reconfiguração da relação escola-família. Acontece que, no

contexto da sociedade portuguesa – e exceptuando casos específicos – a nova classe média é a representante “natural” deste tipo de pais, na medida em que, por um lado, a sua reprodução social está dependente do sucesso escolar (diploma de ensino superior) e, por outro, é ela quem revela estar, em geral, melhor posicionada para responder aos vários tipos de requisitos da escola (pais-colaboradores) e quem, simultaneamente, se encontra na melhor posição para agir na base de uma relação de igualdade, se não mesmo de superioridade, perante a escola e os professores, ou seja, numa posição, no mínimo, crítica e desafiante da própria instituição escolar (pais-parceiros)<sup>16</sup>.

#### *Pais-parceiros e pais-professores: (con) fusão estratégica?*

O retrato dos pais-parceiros acima descrito encaixa, em boa medida, nas características dos pais-professores. Estes, já o vimos na Primeira Parte, são sociologicamente da (nova) classe média e mostram-se cada vez mais activos no que diz respeito à participação parental, ou seja, à dimensão de actuação colectiva. Deste ponto de vista, e tendo em conta que conhecem melhor do que ninguém o contexto escolar, pode-se afirmar que, dentro da categoria pais-parceiros, os pais-professores constituem, pelo menos potencialmente, o melhor intérprete da reconfiguração da relação escola-família.

É certo que a própria categoria profissional “*professor*”<sup>17</sup> recobre uma significativa heterogeneidade. Já vimos, na Primeira Parte, que o nível de ensino a que os pais-professores pertencem pode fazer diferença pelo tipo de actuação. Também o pode em termos da pertença de fracção ou de lugar de classe. Sabemos igualmente que a existência de uma pluralidade de tipologias de culturas profissionais docentes demonstra esta heterogeneidade, não apenas entre distintos níveis de ensino<sup>18</sup>, mas também dentro de cada um deles (por exemplo, Cruz, 1988; Gomes, 1993; Ferreira, 1994).

Independentemente destes aspectos – cuja relevância dependerá sempre do contexto concreto em análise – importa aqui a caracterização genérica. Entendemos, numa linha de análise de inspiração bourdieusiana, que todo e qualquer docente,

---

<sup>16</sup> Annette Lareau (1989) chega a apelar de *the dark side of parent involvement* ao sobreenvolvimento que constata existir por parte deste grupo de pais e que provoca efeitos nefastos, não só junto das escolas e dos docentes, como junto das próprias crianças.

<sup>17</sup> Entendida no mero sentido de *docente*.

<sup>18</sup> A clivagem, a este respeito, entre os docentes em regime de monodocência (aqui incluídos, naturalmente, os educadores de infância), os que se encontram em pluridocência e os do ensino superior pode, por exemplo, levar a equacionar a hipótese do uso da categoria de “*sub-cultura profissional*”. Além disso sabemos que cada um destes “blocos” é igualmente heterogéneo.



independentemente do grau de ensino que integra, da sua origem social ou de outros aspectos identitários, se torna num representante da cultura escolar, uma forma de cultura socialmente dominante, logo, enquanto tal, num representante “objectivo” da nova classe média. A este aspecto acresce ainda o de que, no ensino público, os docentes acabam por ser também representantes locais do Estado e, simultaneamente, de um dos seus *aparelhos ideológicos* dominantes<sup>19</sup>.

A ideia, aqui defendida, de que os pais-professores podem constituir um grupo privilegiado de pais-parceiros tem que ser lida com as necessárias cautelas. Ela resulta do facto de que os pais-professores são, em princípio, os que melhor conhecem o meio escolar, logo, os seus “pontos fracos”. Por outras palavras, o seu conhecimento por dentro do meio em que actuam, permite-lhes induzir mais facilmente os efeitos desejados (sejam eles quais forem). Podem constituir-se numa espécie de cavalo de Tróia.

Este aspecto constitui um dos lados da questão. É verdade, porém, que muitos pais não docentes, sobretudo os que possuem um percurso escolar completo (ensino superior), também detêm um bom conhecimento do meio escolar. Podem até, eventualmente, apresentar a vantagem de não trabalharem naquele meio e, assim, se sentirem mais “libertos” do que os pais-professores para assumirem posições reivindicativas ou mesmo de confronto.

Outro lado da questão – equacionado na Primeira Parte – prende-se com a possibilidade de os pais-professores poderem tornar-se bons defensores de... si próprios! Por outras palavras, nada garante, à partida, que as suas actividades inscritas na dimensão de actuação colectiva – e é destas que estamos a tratar – sejam necessariamente em prol dos mais desfavorecidos. Por um lado, a própria escola e comunidade onde se inserem pode não incluir população de meios populares ou de minorias étnicas, por exemplo; por outro, mesmo que inclua, o papel dos pais-professores pode assumir contornos muito diversos.

Temos o exemplo do meu estudo etnográfico (Silva, 2003), onde a associação de pais da escola do Segrel, liderada por mães-professoras, assumiu, desde o início, um papel activo em prol dos alunos e das famílias de meios socialmente desfavorecidos, que representavam uma fatia importante daquela comunidade. A implantação, por si liderada, de actividades de tempos livres na escola permitiu evitar a rua como lugar alternativo para muitos destes alunos e tornar o espaço exterior da

---

<sup>19</sup> Pedindo aqui “emprestado” o conceito a Althusser, para quem, como é sabido, a instituição escolar constitui mesmo o aparelho ideológico dominante nas sociedades de capitalismo avançado (Althusser, 1974).

escola, nos fins de tarde, numa espécie de *family center* ao ar livre, onde as mães conversavam informalmente sobre os mais variados assuntos, de índole escolar ou não. Também outras actividades, entre elas o convite a especialistas vários para irem à escola falar aos pais, à noite, sobre assuntos diversos, foram um sucesso. Este grupo de mães-professoras, através da associação de pais (em rigor, uma associação de mães), conseguiu alterar parcialmente a relação tradicional entre aquela escola e respectiva comunidade, num sentido tal que nos anos seguintes ela passou a ter muito maior procura, em detrimento das outras escolas vizinhas. Estamos perante um exemplo de como um grupo de mães, de classe média, profissionalmente docentes, se envolveu em actividades de dimensão colectiva, onde a defesa de interesses gerais se sobrepôs claramente à defesa de interesses particulares (o que não impediu actividades de envolvimento). Este grupo de mães-professoras constituiu-se, de facto, num grupo privilegiado de mães-parceiras.

O estudo etnográfico proporciona também um exemplo diferente, com a mãe-professora da escola da Amora, situada em meio operário, a não pôr em causa o *statu quo* local, embora, em momento nenhum pudesse ser acusada de estar ali a defender os interesses particulares da sua própria educanda. Deparamo-nos, pois, com exemplos diversos.

### Síntese

Ao longo deste artigo procurei oferecer um contributo para se pensar criticamente a figura do *pai-professor*. Trata-se de um texto de pendor exploratório, dada a escassa investigação (nacional e estrangeira) nesta área. Ele é, como explicitiei, constituído por duas partes. Ambas incorporam elementos fornecidos por uma pesquisa etnográfica que conduzi, embora o contributo desta pesquisa seja mais notório na Primeira Parte. Nesta, tentei debruçar-me mais sobre o que é um pai-professor, enquadrando-o histórica e sociologicamente no contexto da relação entre educação (escolar) e sociedade em Portugal. Na Segunda Parte procurei equacionar a eventual relação entre pais-parceiros e pais-professores e seu papel no processo de reconfiguração da relação escola-família.

Sustentei, nas linhas acima, que a definição por mim construída de pai-professor implica a existência de uma dimensão de actuação colectiva, ou seja, de participação, tendo em conta a dupla díade por mim postulada no âmbito da relação escola-família.

Sublinhe-se, pois, que nem todos os professores-pais são pais-professores. Nem todos os que se envolvem, participam. Também aqui se revela um défice de



investigação, nomeadamente sobre as estratégias educativas familiares por parte deste grupo.

Teoricamente, a dimensão de actuação colectiva significa a defesa de interesses gerais. Nada impede, porém, que um determinado grupo (de pais ou de pais-professores, neste caso) defenda interesses sectoriais onde, previsivelmente, se incluem os dos seus próprios educandos. Também se coloca a questão, no caso particular dos pais-professores, de eles poderem defender mais os docentes do que os encarregados de educação, ou seja, de os pais-professores se revelarem mais professores do que pais (convicção do ex-presidente da CONFAP), constituindo o inverso outra possibilidade (“queixa” de muitos docentes).

Vimos como a minha pesquisa etnográfica sugere uma certa “neutralidade”, embora se aproxime mais da segunda possibilidade, não tanto pelo facto de indiciar que os pais-professores visam incomodar os docentes, mas antes porque estão em condições de melhor defenderem os interesses dos pais, em particular dos que menos capacidade revelam para o fazer (nomeadamente os de meios populares).

Vimos também como a pesquisa sugere que a existência ou não de uma correspondência entre níveis de ensino de professores e pais-professores faz diferença. Por outras palavras, parece notar-se uma maior cumplicidade entre os dois actores sociais quando ocorre a correspondência e, ao invés, uma maior autonomia dos pais-professores quando não pertencem ao mesmo nível de ensino dos docentes. Esta autonomia parece ser ainda maior se à simples não correspondência se junta a clivagem entre regime de monodocência (educadores de infância e professores do 1º ciclo) e regime de pluridocência (professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico) ou a pertença a distintas gerações (pessoais/profissionais), como ocorre na Escola do Segrel.

A própria questão do género poderá fazer diferença, sobretudo se aliada a discrepâncias de ordem classista ou étnica, o que não aconteceu no meu estudo etnográfico (onde se estava perante professoras e mães-professoras, todas lusas e brancas).

Na Segunda Parte procuro mostrar como, em tempo de acelerada mudança social e de reconfiguração da relação escola-família, o cruzamento da dupla condição de classe e profissional de pai-professor torna este grupo, com alguma facilidade, em pai-parceiro, categoria esta que se destaca pelo facto de se relacionar numa base de igualdade face à escola, se não mesmo – no caso da nova classe média – de superioridade. Corresponde à categoria de pais que apresentam a capacidade de

reclamarem perante a instituição escolar. São, por definição, os embaixadores da identidade. De novo, o tipo previsível de actuação dos pais-professores não está inscrito – “geneticamente” – na sua condição, mas é certo que esta potencia o seu papel de pais-parceiros. Deste ponto de vista, pode defender-se que os pais-professores são os arautos do processo de reconfiguração da relação escola-família.

### Referências bibliográficas

- Ahrne, G. (1994). *Social organizations – Interaction inside, outside and between organizations*. Londres: Sage Publications.
- Althusser, L. (1974). *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Lisboa: Editorial Presença.
- Beattie, N. (1985). *Professional parents - Parent participation in four western european countries*. Filadélfia: The Falmer Press.
- Beattie, N. (1991). Politicians and parents: Recent legislation in England and Wales and Massachusetts. *International Journal of Educational Research*, 15(3/4), 293-309.
- Carvalho, I. (2000). Diferentes concepções da relação escola-família. *Perspectivar Educação*, 6, 62-70.
- Connell, R.W., Ashenden, D.J., Kessler, S., & Dowsett, G.W. (1982). *Making the difference – Schools, families and social division*. Sidney: George Allen & Unwin.
- Cruz, M. B. (Coord.) (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, Separata do nº 103-104, Terceira Série, Vol. XXIV, 4º e 5º.
- Ferreira, F. I. (1994). *Formação contínua e unidade do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Gewirtz, S.; Ball, S., & Bowe, R. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Open University Press.
- Gomes, R. (1993). *Culturas de escola e identidades de professores*. Lisboa: Educa.
- Hall, S. (2003). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage – Social class and parental intervention in elementary education*. New York: The Falmer Press.
- Lightfoot, S. (1978). *Worlds apart - Relationships between families and schools*. Nova Iorque: Basic Books.
- Laplantine, F. e Nouss, A. (2002). *A mestiçagem*. Lisboa: Edições Instituto Piaget.



- Lima, L. e Sá, V. (2002). A participação dos pais na governação democrática das escolas. In J. A. Lima (Org.), *Pais e professores, um desafio à cooperação* (pp. 25-95). Porto: Edições ASA, 25-95.
- Maalouf, A. (2002). *Identidades assassinas*. Lisboa: Difel.
- Magalhães, A., & Stoer, S. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. Porto: Profedições.
- Magalhães, A. e Stoer, S. (Orgs.)(2006). *Reconfigurações: Educação, estado e cultura numa época de globalização*. Porto: Profedições.
- Perrenoud, P. (2001). O que a escola faz às famílias. In C. Montandon & P. Perrenoud (Coord.), *Entre pais e professores: Um diálogo impossível?* (pp. 57-112) Oeiras: Celta Editora.
- Silva, P. (1994). Relação escola-família em Portugal 1974-1994: Duas décadas, um balanço. *Inovação*, 7(3), 307-355.
- Silva, P. (1999). Escola-família: O 25 de Abril e os paradoxos de uma relação. *Educação, Sociedade e Culturas*, 11, 83-108.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2004). A condição híbrida dos pais-professores. In R. Vieira (Org.), *E agora professor? – A transformação na voz dos professores*. Porto: Profedições.
- Silva, P., & Stoer, S. (2005). Do pai colaborador ao pai parceiro – A reconfiguração de uma relação. In S. Stoer & P. Silva (Orgs.), *Escola-família, uma relação em processo de reconfiguração* (13-28). Porto: Porto Editora.
- Silva, T. T. (1995). Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. *Educação, Sociedade e Culturas*, 3, 125-142.
- Stoer, S., & Cortesão, L. (2005). A reconstrução das relações escola-família: Concepções portuguesas de 'pai responsável'. In S. Stoer & P. Silva (Orgs.), *Escola-família, uma relação em processo de reconfiguração* (pp. 75-88). Porto: Porto Editora.
- Stoer, S. e Magalhães, A. (2005). *A diferença somos nós – A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S., & Silva, P. (Orgs.)(2005). *Escola-família, uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Wieviorka, M. (2002). *A diferença*. Lisboa: Fenda Edições.