

"... cada macaco no seu galho". A participação democrática na escola pública

Pedro Patachoⁱ

Instituto Superior de Ciências Educativas, Portugal

Jurjo Torres Santoméⁱⁱ

Universidade da Coruña, Espanha

Resumo

A participação das famílias e da comunidade foi um dos dois argumentos em que se apoiou o regime de autonomia, administração e gestão das escolas aprovado em Portugal em 2008. Contudo, não existe evidência de que esta participação esteja a contribuir para introduzir melhorias significativas nas escolas. O presente artigo emerge de um estudo de casos mais amplo que analisou a participação das famílias em dois agrupamentos de escolas dos subúrbios de Lisboa, ambos com boa reputação na comunidade, mas bastante diferentes relativamente às variáveis de contexto. Foram aplicados 438 questionários a pais e mães, 122 questionários a docentes da Educação Básica, e foram realizadas 20 entrevistas semiestruturadas com diversos participantes. Os resultados evidenciam sobretudo uma visão conservadora da educação escolar e uma contradição entre a retórica e a prática da participação democrática, parecendo esta constituir o mero cumprimento de um formalismo legal.

Palavras-chave

Participação das famílias e da comunidade; Escola democrática; Justiça social; Autonomia escolar



Introdução

O facto de as escolas terem um poder limitado para transformar as condições sociais...
não significa que o poder relativo das escolas...
não deva ser preferencialmente e persistentemente direcionado no sentido da equidade e da participação democrática.

(Carvalho, 2009, p. 136)

Um consenso generalizado acerca da necessidade de participação das famílias e da comunidade na vida das escolas atravessa hoje não apenas os sistemas educativos nacionais, mas também as grandes organizações internacionais que constantemente emitem pareceres e recomendações aos governos nacionais em matéria de educação. Consequentemente, os governos e as organizações educativas têm tomado medidas no sentido de promover a participação das famílias e da comunidade em órgãos e processos de decisão sobre o que se passa nas escolas. Entre outros aspetos, é também neste contínuo que se enquadra o regime de autonomia, administração e gestão das escolas aprovado em Portugal em 2008.

Precisamente nesse ano, numa conferência promovida pelo Conselho Nacional de Educação sobre as relações escola-família-comunidade, Don Davies, ao partilhar a experiência norte-americana, resumiu aquelas que, do seu ponto de vista, são as grandes ideias que têm surgido associadas à participação das famílias e da comunidade na vida das escolas. Por um lado, há a ideia de que as nossas sociedades democráticas devem assentar na garantia de que todos os cidadãos e todas as cidadãs tenham a oportunidade de influenciar as decisões que afetam direta ou indiretamente as suas vidas e que habitualmente são tomadas nas instituições. No caso específico das escolas, enquanto espaços públicos de educação, isto significa que as famílias, bem como outras pessoas e instituições da comunidade implicadas na educação das crianças e dos jovens, devem ter o direito, que é ao mesmo tempo um dever de cidadania, de participar de maneira significativa na vida escolar. Esta ideia básica de participação na vida das instituições públicas é, na verdade, a essência da cidadania democrática. As crianças, além de filhos e filhas de alguém, são cidadãos e cidadãs, pelo que, consequentemente, toda a comunidade tem responsabilidade na sua educação.

Por outro lado, há a ideia de que as escolas públicas não podem permitir que os estudantes mais pobres e com menos recursos, oriundos das

classes mais populares e de diversos grupos sociais biculturais (Darder, 2015), continuam a abandonar a escola, continuam a ser os menos escolarizados, a ter piores resultados e a não se sentirem representados nem valorizados no trabalho que quotidianamente é realizado nas salas de aula. Quer isto dizer que se queremos que a justiça social prevaleça nas nossas escolas, então o trabalho escolar tem de ser repensado. Mas é pouco provável que uma educação mais justa aconteça, a não ser que "a classe docente e todo o pessoal escolar incluam no seu trabalho as duas outras grandes dimensões da vida das crianças e dos jovens – a família e as instituições da comunidade" (Davies, 2008, p. 33).

Esta inclusão é, no entanto, um processo difícil. Podemos assinalar pelo menos cinco razões que justificam essa dificuldade:

1. A escola moderna constitui uma invenção ocidental historicamente recente (Canário, 2005; Viñao, 2007) que, quando surge para fazer face a um novo período de mudança social intergeracional (Fernández Enguita, 2007), "estabelece, sobretudo, dissociações: dissocia o tempo de aprender do tempo de fazer, dissocia o lugar de aprender do lugar de fazer e dissocia a educação das várias gerações" (Canário, 2008, p. 106). Estas dissociações representaram, na verdade, um afastamento das famílias – em especial das pertencentes às classes sociais médias e mais populares – e das comunidades locais, dos seus saberes, das suas práticas, das suas experiências. Neste sentido, "o aparelho escolar edificou-se contra as famílias e as comunidades, que foram marginalizadas, ora com o argumento político (a legitimidade do Estado para decidir em matéria educativa), ora com o argumento profissional (a competência dos professores em matéria educativa)" (Nóvoa, 1992, pp. 32-33).
2. A profissão docente consolidou-se no processo de naturalização da escola moderna (Canário, 2005), apoiando-se numa série de "paradigmas teleológicos" (Gimeno Sacristán, 2001, p. 12) que deram sentido à atuação dos professores e das professoras, gerando umas certas "culturas escolares" aprendidas em contexto, ou seja, "um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas... sedimentadas ao

longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo que se transmitem de geração em geração e geram estratégias de atuação" (Viñao, 2007, p. 87). Estas culturas escolares estão associadas a crenças seculares, fortemente enraizadas na profissão, configuram formas particulares de estar na e de viver a experiência da escola(rização), e são resistentes à mudança (Viñao, 2007).

3. A "ideologia da participação" (Montadon, 2001) não é algo que tenha tido origem ao nível das próprias comunidades locais, nem do lado das escolas, nem do lado das famílias. Pelo contrário, trata-se de algo primeiramente desencadeado pelos Estados (Silva, 2003) à medida foram expandindo as políticas de escolaridade obrigatória, como resultado das lutas sociais das classes trabalhadoras e médias em prol de uma maior democratização e participação nas formas de governo da sociedade e de todas as instituições e organizações públicas e privadas. Assim, a aproximação das escolas às famílias e à comunidade deve ser entendida como uma estratégia dos próprios sistemas educativos para lidar com os novos problemas com os quais as escolas se confrontam num contexto de massificação da educação escolar (Canário, 2008).
4. Uma análise genealógica das relações escola-família (Kainz & Aikens, 2007) revela a existência de um discurso dominante no campo associado às ciências do desenvolvimento, que legitimaram intervenções específicas junto das famílias (sobretudo das mais pobres e pertencentes a grupos biculturais) a partir das quais se desenharam políticas de envolvimento e educação parental. À medida que este discurso dominante se foi impondo e disseminando pelo mundo, eivado de uma perspectiva de défice familiar (Dudley-Marling, 2007), a análise dos pressupostos culturais nele embebidos acabou relegada para um segundo plano (Carvalho, 2009; Theodorou, 2007), o que veio a originar, no seio das culturas escolares, a predominância de um olhar estereotipado sobre as famílias que gera desconfiança, dificulta a cooperação e reproduz a desigualdade (cf. Sá, 2004; Silva, 2003). Contudo, as

lutas sociais foram prestando cada vez maior atenção às funções da escola e à cultura com que esta tem vindo a trabalhar, questionando com cada vez maior frequência a quem serve, que interesses e metas favorece o currículo explícito dos conteúdos obrigatórios e das atividades escolares e, portanto, também, o currículo oculto que se promove nas aulas, que vozes se privilegiam e quais se desvalorizam, que significados, valores e procedimentos são considerados como conhecimento oficial (Apple, 2010; Torres Santomé, 1998).

5. Apesar de a investigação evidenciar que todas as famílias se preocupam com os seus filhos e filhas, tendendo a valorizar a educação escolar (Epstein, 2011; Roubeni, De Haene, Keatley, Shah, & Rasmussen, 2015), a diversidade familiar traduz-se em distintas formas de encarar a educação e a escolaridade (Lareau, 1987, 1989; Lareau & Horvat, 1999). Quando os profissionais não reconhecem no seu trabalho essa diversidade social e cultural, tendem a atuar de formas que reproduzem a desigualdade e reforçam a injustiça (Fine, Weis, & Powell, 1997; Gosine & Islam, 2014; Ishimaru et al., 2016; Turner, 2015;), mantendo afastadas determinadas famílias.

Perante estas dificuldades, não basta que se legisle a participação democrática das famílias e da comunidade nas escolas. É necessário ir para além da participação decretada e procurar compreender o que de facto está a acontecer nas escolas e de que forma estas dificuldades se manifestam no quotidiano. Este artigo baseia-se num estudo de casos mais amplo que procurou compreender como é que as famílias participam em contextos escolares diferenciados. Procuramos aqui descrever: a) Quem são as famílias que participam nas escolas e que finalidades atribuem à educação escolar?; b) Como participam na vida das escolas?; c) Como é que os docentes e as direções de agrupamento encaram a participação das famílias?; d) O que pensam as famílias e os docentes acerca da possibilidade de as famílias participarem em debates e discussões sobre diversos assuntos relacionados com a vida escolar?

A participação das famílias na escola pública portuguesa

Na esteira dos argumentos apresentados por Silva (2003), a participação, tal como a entendemos neste artigo, refere-se a um tipo de atuação de base mais coletiva, seja através de posições ou cargos de representação das famílias, seja através da intervenção em processos de decisão e no planeamento e organização de atividades e eventos nas escolas ou nas salas de aula, o que implica debates, discussões e construção de compromissos com outros atores escolares sobre o que deve ser feito e como deve ser feito.

Em Portugal, de acordo com o regime de autonomia, administração e gestão das escolas que se encontra em vigor (Decreto-Lei nº 75/2008, posteriormente alterado pelo Decreto-Lei nº 224/2009 e pelo Decreto-Lei nº 137/2012), as famílias podem participar na vida escolar de diversas formas, das quais destacamos aqui as três principais: a) podem promover e participar em atividades através dos seus movimentos associativos; b) podem participar nos Conselhos Gerais (órgãos de direção estratégica dos agrupamentos de escolas) enquanto representantes das famílias; c) podem cooperar com os professores titulares e com os Conselhos de Turma na organização das atividades das turmas, enquanto representantes das famílias.

Alguns anos antes da implementação do regime de autonomia aprovado em 2008, a investigação de Sá (2004) focou-se, entre outras coisas, nos mecanismos de participação dos representantes das famílias nos órgãos escolares. Neste trabalho, o autor deu conta dos baixos níveis de concordância dos docentes relativamente à necessidade de uma maior participação das famílias, ainda que essa concordância normalmente existisse. Algo, de resto, evidenciado por outro estudo de referência realizado aproximadamente na mesma altura e do qual sobressaía uma descrição da relação entre as famílias e as escolas como uma relação de desconfiança recíproca (Silva, 2003).

Sá (2004) deu igualmente conta de que, em geral, a classe docente mantinha baixas expectativas quanto ao desempenho dos representantes das famílias nos órgãos escolares. E, com efeito, os representantes das famílias interviam pouco nesses órgãos. Quando o faziam, era frequentemente "a pedido e no fim das reuniões" (p. 493), raramente havendo uma participação em sentido divergente da dos restantes membros desses órgãos, e muito menos em sentido discordante dos representantes do pessoal escolar.

Mais recentemente, Barroso (2011) sustentou que a investigação produzida em Portugal não tem proporcionado evidências de que existam efeitos da participação dos representantes das famílias na vida das escolas, com consequências na modificação das formas de funcionamento das instituições escolares. De um modo geral, Barroso (2011) refere que:

- Não obstante a ampla diversidade que caracteriza as escolas, as evidências apontam, por um lado, para um défice geral de participação e, por outro lado, para a existência de uma série de constrangimentos formais e informais que são colocados a essa mesma participação.
- É possível identificar nas escolas a adoção de várias estratégias que vão contra os objetivos da legislação e que visam reduzir o seu impacto. Essas estratégias produzem os seguintes resultados: a) uma grande quantidade de representantes das famílias não se encontra nessa posição por livre e espontânea vontade, já que esses representantes são efetivamente recrutados pela classe docente, em virtude da fraca participação e da necessidade legal de existirem representantes; b) os agrupamentos escolares não aproveitam a possibilidade legal que o regime jurídico da autonomia das escolas oferece de atribuir a presidência do Conselho Geral a representantes das famílias ou a entidades externas às escolas.

Outros trabalhos recentes apontam problemas semelhantes. Por um lado, salientam a contradição entre a retórica oficial da participação democrática e os bloqueios locais à participação, relevando, no entanto, a vontade e a capacidade dos representantes das famílias para inscreverem a sua voz na vida das organizações escolares, o que contraria as ideias estereotipadas de desinteresse e incapacidade das famílias (Sousa, 2012). Por outro lado, enfatizam o domínio do Diretor e da classe docente, que tendem a condicionar a ação do Conselho Geral (quer diretamente, quer por via do Conselho Pedagógico), obscurecendo o seu papel e as possibilidades de participação de outros atores não docentes (Everard, 2013).

Em relação às associações de pais e encarregados de educação (APEE), Silva (2003, 2008) tem advertido para a necessidade de estabelecer pelo menos duas distinções. A primeira é a distinção entre as associações

propriamente ditas, por um lado, e o coletivo dos pais, mães e encarregados de educação, por outro, na medida em que se configuram como atores sociais diferentes. A segunda é a distinção entre o "de" pais, mães e encarregados de educação e o "para" pais, mães e encarregados de educação, sendo que o "de" não implica necessariamente o "para". A origem da advertência do autor parece clara. Com efeito, não estamos perante um grupo homogêneo, de modo que é importante questionar: Quem são os pais, mães e encarregados de educação que constituem as associações? E quem são, de facto, aqueles que as gerem e dinamizam? E o que fazem essas associações? Em benefício de quem?

Num estudo mais recente, Faria (2011) caracteriza as APEE como um movimento social e político de protesto que "se constitui no exterior do sistema educativo, embora dependente deste" (p. 131). Para além de reforçar aquilo que foi a própria origem histórica do movimento (cf. Sá, 2004), ao posicioná-lo no exterior do sistema educativo e reconhecer-lhe uma dimensão de protesto organizado, esta perspetiva de Faria (2011) torna mais evidente a ligação das APEE à defesa dos interesses privados das famílias, às suas crenças e ideais educativos, e ajuda a perceber melhor o seu pendor conservador (Sá, 2004; Silva, 2003).

Um modelo cívico de relação escola-família-comunidade

Um dos aspetos que distingue a educação pública da educação familiar é o ideal democrático que fundamenta a primeira (Carvalho, 2009). Contudo, o cumprimento deste ideal depende da adoção de formas de organização e de funcionamento das escolas que sejam justas, em que a participação democrática, a solidariedade e a inclusão sejam os vetores estruturantes. Isto implica conceber as escolas como comunidades cívicas caracterizadas por relações de confiança que são construídas pela participação democrática de todos os implicados nas instituições educativas (Bolívar, 2006; Torres Santomé, 2011).

Um *modelo cívico de relação escola-família-comunidade* é "um modelo plenamente participativo, típico de uma sociedade integrada por cidadãos e por cidadãs" (Torres Santomé, 2011, p. 284), que parte da ideia de que exercer a cidadania significa exercer o direito de participar na vida das instituições públicas. Neste modelo, todas as decisões e responsabilidades são partilhadas, a atuação acontece de forma colaborativa e os vários atores

sociais geram compromissos em torno de um projeto educativo no qual todos os implicados se sintam representados. É importante assinalar que "neste modelo, a preocupação dominante ... são os bens públicos, a sua promoção, gestão e melhoria. Por conseguinte, pais, mães e docentes partilham responsabilidades e projetos" (Torres Santomé, 2011, p. 284).

A construção de uma comunidade cívica desta natureza implica formas de organização e de gestão baseadas na participação democrática em torno das questões que são estruturantes na vida das escolas. Para isso têm de existir (nos vários níveis da organização escolar) espaços públicos geradores de compromissos e de esperança (Giroux, 2009), espaços plenamente participados nos quais possam ser debatidos e discutidos diversos assuntos que se revestem de interesse para os docentes e para as famílias no momento de decidir que modelo educativo privilegiar.

Entre outros aspetos, uma implicação cívica das famílias e das instituições da comunidade na vida das escolas requer a participação coletiva em processos de debate, discussão e deliberação democrática sobre questões tão variadas como:

- As políticas educativas e as suas consequências para a instituição escolar.
- Os currículos e os programas, em particular quais os projetos curriculares que, em cada momento, parecem ser os mais adequados e pertinentes face às condições reais de que dispõe a instituição escolar e às características do contexto sociocultural em que esta se encontra inserida.
- Quais os modelos de gestão democrática mais apropriados à realidade da escola e às circunstâncias do momento.
- Quais devem ser as formas de avaliação democrática da escola, que tipo de informação devem gerar esses modelos de avaliação, como deve ser usada e como fazê-la chegar e clarificá-la junto de todos os implicados.
- Análise da adequação dos recursos didáticos utilizados quotidianamente nas aulas, sobretudo no que diz respeito à diversidade de fontes disponíveis e ao respeito pela diversidade que compõe as nossas sociedades multiculturais.

- As atividades extracurriculares que são consideradas mais relevantes e pertinentes, bem como as formas de planificação colaborativa das mesmas.
- As relações de cooperação com diversas instituições da comunidade cuja ação seja considerada relevante para o projeto educativo da escola.

Este *modelo cívico de relação escola-família-comunidade* constituiu a lente conceptual com que olhámos para os agrupamentos de escolas com que trabalhámos. É a partir deste modelo, profundamente ancorado na ideia de justiça social e curricular como emergente da participação democrática inclusiva, que discutimos a participação das famílias tendo em conta as questões que enunciámos no final da introdução.

Metodologia do estudo

Os dados apresentados neste artigo resultam de um estudo de casos (Flyvbjerg, 2011) mais vasto, de orientação construtivista (Lincoln, Lynham, & Guba, 2011), que envolveu dois agrupamentos de escolas dos subúrbios de Lisboa (casos A e B) nos quais foram recolhidos dados qualitativos e quantitativos em diferentes fases do processo de investigação.

Os dois casos estudados foram selecionados tendo em conta três critérios: a) boa reputação junto da comunidade; b) boa avaliação externa e existência de medidas escolares destinadas às famílias; c) diferenças acentuadas entre eles relativamente à percentagem de crianças e jovens com Ação Social Escolar (ASE)¹, à percentagem de crianças e jovens de outras naturalidades, à formação académica dos pais, mães e encarregados de educação, e à ocupação profissional dos pais, mães e encarregados de educação².

O agrupamento A serve maioritariamente famílias brancas das classes médias, com educação secundária ou superior, existindo uma proporção significativa de encarregados de educação com atividades profissionais de nível intermédio ou superior. A percentagem de crianças e jovens beneficiários de ASE é baixa, tal como a quantidade de estudantes de naturalidade não portuguesa (1 em cada 20).

Já o agrupamento B serve maioritariamente famílias imigrantes e de classe trabalhadora etnicamente diversas, com educação básica e atividades

profissionais pouco qualificadas. A maioria das crianças e jovens beneficia de ASE e a quantidade de estudantes de naturalidade não portuguesa é significativa (1 em cada 5).

Os dados apresentados estão vinculados a um tempo, a um espaço e a uma circunstância. Eventuais similitudes entre a representação dos casos estudados e outras realidades ficam a cargo das interpretações dos leitores (Flyvbjerg, 2011).

Seleção dos participantes

Inicialmente, em ambos os agrupamentos, toda a população docente (n=200) envolvida na Educação Básica (EB) foi convidada a participar no estudo através da resposta a um questionário que designámos por Q3. Depois disso, em cada agrupamento foram selecionadas 9 turmas da EB. A seleção das turmas foi feita em reunião de trabalho com a direção de cada agrupamento e baseou-se em dois critérios: a) escolher uma turma por cada ano de escolaridade; b) escolher turmas relativamente às quais existisse uma perceção positiva da relação do docente titular ou diretor de turma com as famílias. Todos os pais e todas as mães (ou outros cuidadores em seu lugar) das crianças e jovens dessas 18 turmas (n=902) foram então convidados a participar no estudo através da resposta a um questionário. Na verdade, no que toca às famílias, trabalhamos com dois questionários exatamente iguais (Q1 e Q2) que apenas se distinguiram pelo facto de o Q1 ser especificamente dirigido a mães ou outro cuidador feminino, enquanto o Q2 era especificamente dirigido a pais ou outro cuidador masculino. Esta opção teve na base a preocupação de evitar uma excessiva representação do género feminino entre os respondentes aos questionários dirigidos às famílias.

Das 18 turmas iniciais foram depois selecionadas 4 (usando os mesmos critérios) em cada agrupamento (duas do 1º CEB; uma do 2º CEB; uma do 3º CEB). No conjunto das 8 turmas selecionadas, foi entrevistado o representante das famílias e o respetivo docente titular ou diretor de turma, sendo que, em cada agrupamento, um dos docentes e um dos representantes das famílias pertenciam ao Conselho Geral. Posteriormente, em cada agrupamento, foi entrevistado o respetivo Diretor e um dirigente de APEE com assento no Conselho Geral.

Instrumentos de recolha de informação e dados recolhidos

A observação, entendida como "contexto de interacção" (Angrosino & Mays, 2000, cit. por Angrosino & Rosenberg, 2001, p. 467), no qual o investigador, enquanto instrumento de recolha de dados, adota uma "presença periférica" (Angrosino, 2012, p. 82), foi algo que esteve presente durante todo o processo de investigação, tendo dado origem a um conjunto de "narrativas livres" (Angrosino, 2012, p. 85) acerca dos contextos estudados que forneceram *insights* relevantes para a análise do *corpus* de dados, na sua globalidade.

Como ficou já claro anteriormente, utilizámos também, no nosso estudo, três questionários: o questionário Q1 (para mães ou outro cuidador do género feminino), o questionário Q2, (igual ao Q1, mas para pais ou outro cuidador do género masculino) e o questionário Q3 (para docentes).

Responderam ao questionário Q1 231 mães do agrupamento A (n=142) e do agrupamento B (n=89), e ao questionário Q2 207 pais do agrupamento A (n=121) e do agrupamento B (n=86). Por sua vez, responderam ao questionário Q3 122 docentes do agrupamento A (n=62) e do agrupamento B (n=60).

As principais variáveis incluídas nos questionários Q1 e Q2 são: agrupamento, idade, habilitações, emprego, número de filhos com idade inferior a 18 anos, nacionalidade, raça/etnia, horas de trabalho por semana, tempo gasto nas deslocações casa-trabalho-casa. As principais variáveis incluídas no questionário Q3 são: agrupamento, sexo, idade, tempo de serviço, nível de ensino, situação laboral, habilitações.

Os dados apresentados e discutidos neste artigo referem-se à dimensão C6 dos questionários Q1 e Q2, exatamente igual à dimensão C3 do questionário Q3. Esta dimensão, idêntica nos três questionários, é composta por 7 itens relativos às *crenças dos inquiridos sobre a importância das famílias colaborarem em discussões e debates sobre diversos aspetos da vida escolar* (sugeridos pelo *modelo cívico de relação escola-família-comunidade* proposto por Torres Santomé [2011]).

As respostas aos itens desta dimensão foram dadas numa escala de tipo Likert com 6 pontos, em que 1 significa *discordo totalmente*, 2 significa *discordo*, 3 significa *discordo em parte*, 4 significa *concordo em parte*, 5 significa *concordo*, e 6 significa *concordo totalmente*.

Por fim, realizámos 20 entrevistas semiestruturadas (Kvale, 2011) que foram audiogravadas e integralmente transcritas, para análise do material escrito. Com uma duração média de uma hora, as entrevistas cobriram uma grande variedade de temas relacionados com a participação das famílias e da comunidade na vida escolar, entre os quais a participação em debates e discussões sobre diversos aspetos propostos por Torres Santomé (2011) no âmbito de um *modelo cívico de relação escola-família-comunidade*. Em cada agrupamento de escolas (A e B) foram entrevistados 10 participantes, a saber: Diretor, dirigente da APEE com participação no Conselho Geral, 2 docentes titulares do 1º Ciclo e 2 representantes das famílias das respetivas turmas, 1 Diretor de Turma do 2º Ciclo e 1 representante das famílias da respetiva turma, 1 Diretor de Turma do 3º Ciclo e 1 representante das famílias da respetiva turma. As transcrições dessas 20 entrevistas originaram o material textual que foi objeto de análise posterior.

Análise dos dados

O material textual emergente da observação dos contextos e da transcrição das entrevistas foi objeto de um procedimento de codificação temática e agregação categorial seguindo uma metodologia de comparação constante que incluiu a redação de memorandos reflexivos à medida que foi avançando a análise (Gibbs, 2012).

Os dados quantitativos foram analisados utilizando o programa estatístico IBM PASW SPSS V.22. A dimensão C6, incluída nos questionários Q1 e Q2, reportou um $\text{Alpha} = .92$. Por sua vez, a dimensão C3, igual à primeira mas incluída no questionário Q3, reportou um $\text{Alpha} = .88$. Em ambos os casos trata-se de valores bastante bons, que atestam a fiabilidade dos instrumentos. Para investigar a existência de diferenças estatisticamente significativas nas principais variáveis incluídas nos questionários em relação às dimensões, utilizou-se, conforme os casos, o teste paramétrico para comparação de duas médias T-Student, assim como o procedimento paramétrico para comparação de mais de três médias – ANOVA (análise de variâncias).

A comparação constante dos dados recolhidos através da observação, da aplicação dos questionários Q1, Q2 e Q3, e da realização e transcrição das entrevistas permitiu realizar uma síntese dos principais resultados, que advém

da complementaridade dos dados recolhidos com recurso a várias estratégias metodológicas.

Resultados

Nos agrupamentos estudados não existem outras oportunidades de participação na vida escolar para além daquelas a que já nos referimos anteriormente (representação das famílias ao nível das turmas e ao nível dos Conselhos Gerais; atividade no movimento associativo das famílias). Os entrevistados que participam na vida das escolas em representação de outras famílias (ao nível das turmas, na direção de APEE, no Conselho Geral) correspondem a um mesmo perfil familiar. São brancos das classes médias, regra geral com educação secundária ou superior, culturalmente próximos da classe docente e das culturas escolares. Toda a diversidade que constitui um traço tão expressivo do Agrupamento B, por exemplo, está totalmente ausente das posições de liderança na representação das famílias.

Para estes representantes das famílias, a educação escolar é encarada sobretudo como projeto individual, no qual há que ter sucesso com vista a prosseguir estudos ou a ingressar no mundo do trabalho com os conhecimentos e as capacidades que permitam ir aprendendo ao longo de uma carreira e conseguir "vencer" na vida. Embora alguns reconheçam a relevância da educação escolar para a formação de cidadãos e de cidadãs, a aquisição de conhecimentos e de capacidades no âmbito das matérias curriculares são as preocupações dominantes com que encaram a educação escolar. Em regra, a pertinência do trabalho escolar e das matérias curriculares não é questionada e os professores e as professoras são tendencialmente observados como possuidores de um saber profissional cuja finalidade é instruir as crianças e os jovens nos saberes disciplinares.

Ensinar... ensinar e estimular os meninos para aprender, dar-lhes ferramentas para aprender... prepará-los para eles depois terem ferramentas para eles próprios continuarem a aprender e conseguirem. É mais do que ensinar, é estimulá-los para aprender. (Mãe, representante das famílias de uma turma no 2º CEB, 21/nov/2014)

É transmitir conhecimentos... é obter conhecimento, mas também... as ferramentas para ir aprendendo ao longo da vida. (Mãe, representante das famílias de uma turma do 1º CEB, 26/nov/2014)

Muito embora os diretores de agrupamento, os docentes, os pais e as mães considerem importante existir representantes das famílias ao nível das turmas, predomina um défice geral de participação e uma visão redutora do papel que estes representantes podem ter. Esta visão redutora é, de resto, alimentada pelo próprio procedimento em uso nas escolas para designar esses representantes. Os docentes titulares e os diretores de turma dizem aos encarregados de educação presentes numa primeira reunião que é necessário haver dois representantes das famílias, passam a ideia de que se trata de algo em que há pouco a fazer e imediatamente perguntam aos presentes quem está interessado em ser representante. Não é um processo eletivo. Na verdade, são designados aqueles que se voluntariam (ou que, à falta de voluntários, são convidados) e é frequente que estes continuem na posição de representantes durante os anos seguintes.

Bom, normalmente ninguém quer ser, para começar. São sempre voluntários à força. Como ninguém quer, fica uma pessoa qualquer... (Docente do 2º CEB no Agrupamento B, 13/nov/2014)

Acabei representante dos pais como acabei todos os anos: levantei a mão quando me perguntaram! (Pai, representante das famílias de uma turma do 2º CEB no Agrupamento B, 27/nov/2014)

... prende-se mais com situações de dificuldades da turma em que possam envolver os encarregados de educação e essa pessoa será um elo de contacto com as famílias... (Docente do 1º CEB no Agrupamento B, 12/nov/2014)

Normalmente, o representante só assina as atas das reuniões. Não tem assim muito mais funções. (Mãe, representante das famílias de uma turma do 1º CEB no Agrupamento B, 4/dez/2014)

Contudo, os diretores de agrupamento pensam que a participação dos representantes das famílias ao nível das turmas poderia ser mais intensa. Invocam três tipos de razões para que assim não seja, a saber: o suposto desinteresse das famílias pelo cargo, o próprio formato das reuniões (no caso do 2º CEB e do 3º CEB) e a ação dos docentes.

Penso que não têm uma atividade muito vincada... Para arranjar, às vezes, um voluntário é um castigo... andamos à volta de um desinteresse... Eu penso que a ideia base é boa, se tivessem mais alguma intervenção... (Diretor do Agrupamento B, 16/dez/2014)

Fica abaixo do que poderia ser feito. Eu gostava que essa participação fosse mais ativa. Mas logo a própria estrutura da reunião [do Conselho de Turma] me choca. Vamos lá a ver... nós estamos numa reunião e agora eu viro-me para o representante dos encarregados de educação e digo que agora o senhor tem de se ausentar porque nós vamos falar de assuntos que não pode ouvir. Eu... isto para mim choca-me. (Diretor do Agrupamento A, 19/dez/2014)

... há diretores de turma que não... que não fomentam esse relacionamento com os pais porque veem-nos como um perigo para a escola. (Diretor do Agrupamento A, 19/dez/2014)

Dos representantes das famílias ao nível das turmas, nenhum participa ativamente nas APEE e apenas uma mãe e um pai do Agrupamento A são associados da APEE da sua escola. O que predomina, em relação à APEE, é a indiferença e/ou o desconhecimento. O mesmo se passa com os docentes, que apenas se aproximam das APEE quando é necessário algum apoio para as atividades já previstas e organizadas pela escola.

O problema é que a Associação de Pais funciona muito mal... apesar de eu saber que ela existe... eu desconheço por completo o que a Associação de Pais está a fazer... (Pai, representantes das famílias de uma turma do 2º CEB no Agrupamento B, 27/nov/2014)

... o conhecimento que eu tenho do envolvimento da APEE é quando a gente precisa de algum dinheiro... a APEE ajuda-nos... Pronto, é mais em termos económicos. (Docente do 1º CEB no Agrupamento B, 10/nov/2014)

Em ambos os agrupamentos, os dirigentes das APEE entrevistados revelam que a simples composição dos órgãos sociais constitui, por si só, uma dificuldade, porque o nível de participação das famílias é baixo. Contudo, quando refletem sobre as razões desse défice de participação das famílias no seu próprio movimento associativo, as razões apresentadas variam bastante em função do contexto educativo, sendo no Agrupamento B que emergem com maior vigor justificações estereotipadas.

Eu acho que isso só se pode interpretar tentando ir buscar as razões pelas quais os pais não participam. Mas... eu acho que a não participação dos pais na escola é a mesma não participação desses indivíduos nas outras áreas da sociedade e nós vemos isso... em variadíssimas áreas. E, portanto, eu sou tentado a achar que isso é um pouco o reflexo. Mas também acho que se os conseguirmos levar a participar na escola, isso também vai ter consequências positivas nas outras áreas da sociedade. (Pai, Presidente da Direção de uma APEE do Agrupamento A, 26/nov/2014)

Os pais não estão interessados na vida escolar dos filhos. Os pais não se interessam pela vida escolar. Mas é assim na APEE e é assim no resto. A maioria dos pais atira os filhos para a escola e não quer saber. (Mãe, Presidente da Direção de uma APPE do Agrupamento B, 20/nov/2014)

Se, por um lado, o acentuado défice de participação conduz a que as APEE tenham uma atividade e intervenção reduzidas nas escolas, por outro, essa redução dos espaços de atuação é potenciada por uma relação com as direções dos agrupamentos quase sempre distante e por vezes tensa. Parecem existir dois mundos, dentro das mesmas escolas, que correm paralelamente sem se tocar. As APEE realizam as suas atividades por um lado, e as escolas e os docentes pelo outro. Por vezes tocam-se, mas nos tempos e segundo as regras unilateralmente definidas pelas escolas e pelo pessoal escolar.

... sempre que é solicitada alguma coisa à APEE... participamos...; ... ao mesmo tempo, a Direção de agrupamento... às vezes não facilita as coisas...; ... nós também não podemos desarmar. E, portanto, temos picos. Sempre com muita serenidade... (Mãe, Presidente da Direção de uma APPE do Agrupamento B, 20/nov/2014)

PAI: ... nós sabemos o que temos de fazer, mas não colaboramos na organização, ou seja, sabemos que no seio da organização... nós fazemos aquilo. Pronto.

ENTREVISTADOR: Gostava que fosse de outro modo?

PAI: Gostava. Principalmente potenciando pais que, pelas suas atividades profissionais, pela sua vida... trariam outra visão para a organização dos eventos e, porventura, mais adequados e mais potenciadores da participação de outros pais.

ENTREV.: O que é que seria preciso para que isso acontecesse?

PAI: Disponibilidade da escola e que nos chamassem para.

(Pai, Presidente da Direção de uma APEE do Agrupamento A, 26/nov/2014)

É uma atividade muito reduzida. Basicamente... estão muito limitados às AEC e à CAF. (Docente, Diretor do Agrupamento B, 16/dez/2014)

Existir a representação das famílias nos Conselhos Gerais colhe de todos os entrevistados a ideia unânime de que é algo importante. Contudo,

entre os representantes das famílias (com exceção daqueles que são também membros do Conselho Geral) predomina o desconhecimento em relação à finalidade deste órgão, à sua composição, à sua forma de funcionamento, sobre quem são os seus membros e como são designados.

Os representantes das famílias nos Conselhos Gerais observam sem entusiasmo e com desmotivação a sua posição, essencialmente por estarem em minoria e, deste modo, sentirem que a sua participação não tem peso nem conseqüências para a vida nas escolas. Já os docentes com assento nos Conselhos Gerais fazem uma apreciação tendencialmente negativa da participação dos representantes das famílias neste órgão.

... não vejo que tenham grande peso. Porque imagine que vamos votar uma coisa qualquer, e está a Presidente, está o Diretor, estão as professoras todas, estão as pessoas da escola, e depois estão 5 pais, não é? Se eu me manifestar contra, as pessoas da escola estão em maioria, não é? E depois também estão lá as pessoas da Câmara e elas estão mais por dentro das coisas porque acho que o trabalho delas é mesmo fazer aquilo. A gente às vezes também não temos tempo para aquilo... Se é assim, é porque tem de ser assim. (Mãe, representante das famílias de uma turma do 1º CEB no Agrupamento B e representante das famílias no Conselho Geral)

Quando chegamos a essa parte calam-se... Não estudaram, não se preparam antes da reunião e, portanto, ficam calados. E por vezes até se questiona o que é que o pai acha e o que é que a mãe acha... e não dão. (Docente do 2º CEB no Agrupamento B e representante dos docentes no Conselho Geral)

Eu acho que eles não são assim muito participativos e quando participam é mais por questões, se calhar, de ordem pessoal... De resto... penso que não haja grande participação. Até faltam com frequência... (Docente do 1º CEB no Agrupamento A e representante dos docentes no Conselho Geral)

Os diretores de agrupamento têm uma perspetiva idêntica à dos representantes do pessoal docente, observando como limitada a participação dos representantes das famílias nos Conselhos Gerais. O Diretor do Agrupamento B questiona, inclusivamente, a existência do próprio órgão de gestão, considerando-o uma mera duplicação daquilo que já existe em todas as escolas.

Eu às vezes questiono... a própria razão da existência do Conselho Geral... É um contrassenso, porque as pessoas que estão no Conselho Geral estão com uma função... Há aqui uma duplicação. Eu sinceramente não sei se esta figura do Conselho Geral faz muito sentido. (Diretor do Agrupamento B, 16/dez/2014)

A eventual participação em debates e discussões nas escolas, envolvendo as famílias, os docentes e outras pessoas da escola, é também algo que, à partida, é considerado relevante por todos os participantes. De tal modo que, por exemplo, nos questionários para mães e pais, não só não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas principais variáveis em relação à dimensão C6, como, de facto, as mães e os pais revelaram um sentido geral de concordância com todos os itens, como se pode observar no Quadro 1.

Quadro 1 - Sentido de concordância (% cumulativa) com os itens da dimensão C6 dos questionários Q1 e Q2 (Concordo em parte; Concordo; Concordo totalmente)

<i>C6 – Seria importante participar em...</i>	Agrupamento A		Agrupamento B	
	Mães	Pais	Mães	Pais
Debates entre as famílias, os professores e outras pessoas da escola sobre políticas educativas.	84,9%	86,7%	86,5%	82,9%
Debates entre as famílias, os professores e outras pessoas da escola sobre os currículos e programas.	79,3%	78,5%	81,6%	81,7%
Grupos de discussão com as famílias, os professores e outras pessoas da escola sobre a forma como a escola é gerida.	75,2%	76,8%	79,5%	76,2%
Grupos de discussão com as famílias, os professores e outras pessoas da escola sobre as formas de avaliação interna da escola.	70,7%	71,9%	76,1%	76,8%
Debates entre as famílias, os professores e outras pessoas da escola sobre os materiais didáticos e recursos pedagógicos usados na escola e nas aulas.	76,5%	76,8%	83,9%	85,4%
Grupos de discussão com as famílias, os professores e outras pessoas da escola sobre as atividades extracurriculares a promover na escola.	90,8%	85,2%	81,2%	87,7%
Debates entre as famílias, os professores e outras pessoas da escola sobre as parcerias a estabelecer com outras instituições da comunidade.	87,9%	81,0%	82,6%	81,7%

Este sentido geral de concordância também se verificou nos docentes, mas as percentagens descem consideravelmente, como se pode observar no Quadro 2, sobretudo em aspetos que podem afetar diretamente as suas rotinas e o seu trabalho quotidiano.

Quadro 2 - Sentido de concordância (% cumulativa) com os itens da dimensão C3 do questionário Q3 (Concordo em parte; Concordo; Concordo totalmente)

<i>C3 – Seria importante participar em...</i>	Docentes (A + B)
Debates entre as famílias, os professores e outras pessoas da escola sobre políticas educativas.	85,1%
Debates entre as famílias, os professores e outras pessoas da escola sobre os currículos e programas.	57,7%
Grupos de discussão com as famílias, os professores e outras pessoas da escola sobre a forma como a escola é gerida.	61,0%
Grupos de discussão com as famílias, os professores e outras pessoas da escola sobre as formas de avaliação interna da escola.	55,3%
Debates entre as famílias, os professores e outras pessoas da escola sobre os materiais didáticos e recursos pedagógicos usados na escola e nas aulas.	57,8%
Grupos de discussão com as famílias, os professores e outras pessoas da escola sobre as atividades extracurriculares a promover na escola.	78,0%
Debates entre as famílias, os professores e outras pessoas da escola sobre as parcerias a estabelecer com outras instituições da comunidade.	82,9%

Ao contrário do que se passou com os pais e mães que responderam aos questionários, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p < .05$) na dimensão C3 quando consideradas as variáveis Nível de Ensino, Situação Laboral, Tempo de Serviço. Podemos observar essas diferenças nas tabelas que se seguem.

Tabela 1: Procedimento ANOVA (variável Nível de Ensino)

Dimensão	1º CEB (n=47)		2º CEB (n=34)		3º CEB (n=41)		F	P
	M	Dp	M	Dp	M	Dp		
C ₃	4.12	.804	3.76	.842	3.87	.721	2.996	.034

Tabela 2: Procedimento ANOVA (variável Situação Laboral)

Dimensão	Contratado (n=22)		Quadro de Agrupamento (n=82)		Quadro de Zona Pedagógica (n=17)		Destacado (n=1)		F	P
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp		
C ₃	4.05	.766	3.91	.832	4.28	.679	0.00	.000	3.086	.030

Tabela 3: Procedimento ANOVA (variável Tempo de Serviço)

Dimensão	Até 5 anos (n=0)		6-15 anos (n=39)		16-25 anos (n=52)		> 25 anos (n=31)		F	p
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp		
C ₃	0.00	.000	4.15	.814	3.99	.739	3.57	.860	4.669	.011

Como podemos observar na Tabela 1, são os docentes do 1º CEB que apresentam uma média das respostas mais elevada. Esta decresce com o aumento dos níveis de ensino. Relativamente à variável Situação Laboral, podemos verificar na Tabela 2 que são os docentes com maior estabilidade laboral, pertencentes ao Quadro de Agrupamento, aqueles que apresentam uma média das respostas mais baixa. Contudo, é na variável Tempo de Serviço que as diferenças são mais significativas. Verificamos, na Tabela 3, que a média das respostas dos docentes inquiridos decresce com o tempo de serviço, ou seja, quantos mais anos de serviço os docentes têm, menos tendem a concordar com a participação das famílias em discussões e debates com docentes e outras pessoas da escola sobre as diversas questões que integram a dimensão C3.

As entrevistas realizadas foram úteis para clarificar estes dados quantitativos. O sentido geral de concordância com a participação das famílias em debates e discussões com o pessoal escolar sobre diversos assuntos manteve-se. No entanto, paradoxalmente, representantes das famílias e docentes colocaram reservas a este tipo de participação das famílias. Transcrevemos abaixo alguns excertos das entrevistas realizadas que expressam com clareza aquilo que encontramos.

Teoricamente é válido. Na prática não sei se seria assim tão válido. (Diretor de uma turma do 2º CEB no Agrupamento B, 13/nov/2014)

Os pais, quanto menos souberem, melhor. Há muitos pais que são um problema. (Mãe, representante das famílias de uma turma do 2º CEB no Agrupamento B, 4/dez/2014)

Alguns [assuntos] talvez, outros não. Temos que, se calhar, separar um bocadinho algumas águas... (Diretor de uma turma do 3º CEB no Agrupamento B, 11/nov/2014)

Há situações que simplesmente nem sequer devem ser discutidas com os pais porque os pais não percebem. Não vão compreender. Vão criar atritos e vão-se

criar, se calhar, problemas aos professores... Há informação que eu acho que é relevante... e que se calhar deve ser discutida com os pais, mas não em excesso. (Pai, representante das famílias de uma turma do 3º CEB do Agrupamento B, 27/nov/2014)

... se existissem... eles não viriam... No fundo, acho que ninguém queria essas coisas porque... não se ia chegar a lado nenhum, porque cada um tem as suas ideias... Eu não sei até que ponto é que isso seria bom... Porque às vezes eu acho que é melhor cada macaco no seu galho. (Diretor de uma turma do 3º CEB no Agrupamento A, 10/nov/2014)

Eu acho que a discussão é sempre boa... para ouvir diferentes pontos de vista. Eu não sei é se isso depois trará grandes frutos, porque, em relação a determinados temas, as coisas são um pouco aquilo que são e não há muita abertura para mudar. E eu vejo até pelos próprios professores e pela forma de ensinar. (Mãe, representante das famílias de uma turma do 2º CEB no Agrupamento A, 21/nov/2014)

As reservas dos representantes das famílias estão relacionadas com a diversidade familiar e com os problemas que esta pode criar aos docentes ou, inclusive, com os seus próprios educandos – ao temer que os docentes os possam penalizar de modo indireto, com piores classificações ou com menos atenção, especialmente se pertencerem a famílias com pouco capital cultural, económico e social –, mas também com a ideia de uma suposta incompetência de certas famílias para participar democraticamente na vida escolar, e ainda com a dificuldade de gerar compromissos, seja por razões inerentes à dificuldade dos processos democráticos, seja pela resistência à mudança por parte das escolas. Já as reservas dos docentes relacionam-se sobretudo com a necessidade que sentem de demarcar aquilo que julgam dever ser da sua exclusiva competência profissional e que, por essa razão, não deve ser debatido com as famílias. Mas relacionam-se também com a convicção do suposto desinteresse das próprias famílias por esse tipo de participação.

Com demasiada frequência, as famílias das classes populares, e, de forma mais acentuada, as famílias imigrantes pobres, tendem a desconfiar de que as suas vozes sejam escutadas, tomadas em consideração, valorizadas. Portanto, é importante destacar que a maioria dos docentes carece de conhecimentos, procedimentos e capacidades práticas para se relacionar com famílias cujas culturas e modos de ser desconhece e, o que é pior, sobre as quais frequentemente mantém preconceitos, ideias estereotipadas e atitudes de suspeita e desconfiança, em parte fruto da hegemonia das

notícias de carácter sensacionalista e marcadamente racista que vão sendo divulgadas pela grande rede de meios de comunicação de massas.

Discussão

A armadilha da reprodução social e cultural (Silva, 2003) é um dos traços da tímida participação das famílias na vida dos casos estudados. São as famílias das classes médias brancas e escolarizadas que assumem a liderança nos cargos de representação de todas as famílias das escolas, seja ao nível das turmas, seja ao nível dos Conselhos Gerais, seja nas APEE. Isto configura um problema de representação social e cultural que é especialmente grave no caso do Agrupamento B, dada a diversidade que o compõe. Este problema é duplamente preocupante. Por um lado, porque estas famílias tendem a subscrever finalidades da educação escolar mais distantes do projeto político de educação pública da cidadania democrática. Por outro lado, porque o reconhecimento cultural da diversidade familiar e a sua inclusão na vida das escolas e no trabalho nas aulas são fatores relevantes para o sucesso escolar de todas as crianças (Epstein, 2011) – inclusivamente daquelas oriundas das classes mais pobres e de famílias imigrantes e biculturais (Darder, 2015) –, no contexto de um *modelo cívico de relação escola-família-comunidade* para a educação pública da cidadania democrática (Torres Santomé, 2011).

Outro traço importante é a persistência de um acentuado défice de participação (Barroso, 2011; Sá, 2004). Designar representantes das famílias ao nível das turmas e para os Conselhos Gerais, bem como fazer funcionar as APEE, são, por si só, problemas. Daí resultam frequentemente processos de designação não eletivos e mais ou menos condicionados pelo pessoal escolar. Além disso, diversos aspetos inerentes à forma como as escolas se organizam e funcionam constituem bloqueios (Sousa, 2012) à participação das famílias. Por ser terem tornado especialmente evidentes nos casos estudados, destacamos os que se seguem:

- Os docentes titulares e diretores de turma promovem uma visão restrita do papel dos representantes das famílias ao nível das turmas e não incentivam a ação desses representantes, pelo que a sua participação é habitualmente limitada ou inexistente.

- Os Conselhos Gerais são dominados pelo pessoal escolar, sobretudo docente, o que origina desmotivação e resignação nos representantes das famílias (cf. Everard, 2013). Dado o desequilíbrio de poderes nos Conselhos Gerais, é forte entre os representantes das famílias a ideia de que, digam o que disserem, façam o que fizerem, isso não tem quaisquer consequências.
- A ação das APEE acontece como que no exterior (Faria, 2011) da vida escolar onde intervêm os docentes, ou seja, sem nenhuma ligação ao que se passa nas aulas. São como que dois mundos paralelos.
- Os docentes e os diretores de turma não têm e carecem de uma adequada formação para se relacionarem com as famílias, para compreendê-las, para conversar com elas sem as culpabilizar, para as questionar sem ferir os seus sentimentos ou, inclusivamente, humilhá-las, para colocar-se no lugar delas, e, assim, ajudá-las e estimulá-las a participar, gerar-lhes otimismo e fazê-las acreditar que podem ser de uma grande ajuda para os seus educandos, para a escola e para a comunidade em geral.

Não obstante todos estes problemas, existem representantes das famílias com vontade de inscrever a sua voz na vida escolar (cf. Sousa, 2012), apoiar o trabalho dos docentes e apoiar outras famílias. E também existe entre alguns docentes a ideia de que a participação das famílias poderia ser mais ativa, embora surjam igualmente com demasiada facilidade as ideias estereotipadas do desinteresse e da incompetência das famílias (cf. Sá, 2004; Silva, 2003), algo que é mais evidente no Agrupamento B.

Um terceiro traço – talvez o mais importante – é a acentuada contradição entre a retórica e a prática da participação. Isto fica especialmente evidente com as crenças dos participantes acerca da possibilidade de as famílias participarem em debates e discussões, nas escolas, sobre diversas temáticas relevantes no âmbito do *modelo cívico de relação escola-família comunidade* (Torres Santomé, 2011). Se é certo que todos os atores escolares tendem a concordar com a importância da participação das famílias, não é menos verdade que lhe colocam, à partida, obstáculos vários, tanto do lado das famílias, como do lado dos docentes. O que emerge, mais precisamente, é a persistência de uma desconfiança

recíproca entre docentes e famílias (cf. Silva, 2003), que é tanto mais evidente quando mais aquilo que estiver em causa possa alterar decisivamente as culturas escolares (Viñao, 2007).

Para (não) concluir...

Se a educação pública é um projeto político destinado a formar a cidadania democrática, é importante que todas as pessoas implicadas na educação dos alunos e das alunas tenham uma palavra a dizer sobre aquilo que se faz nas escolas e nas aulas e que verdadeiramente estrutura a vida escolar. Deste modo, a participação democrática deve ser constitutiva do quotidiano das escolas.

Os processos de participação devem fazer com que todas as famílias, independentemente das suas origens, se sintam bem nas escolas, sintam que são valorizadas, que têm uma palavra a dizer, que essa palavra conta, é escutada e tem consequências. Dada a desigualdade e as injustiças que atravessam as nossas sociedades, é especialmente importante que isto aconteça com aquelas famílias mais pobres, com menos recursos, pertencentes a grupos historicamente marginalizados e sem poder. Ora, isto implicaria repensar a organização e o funcionamento da escola, com outras relações de poder, potencialmente geradoras de uma outra cultura profissional docente.

Contudo, as dificuldades estão à vista e inscrevem-se nos problemas que enunciámos na introdução deste artigo. Como vimos, as crenças dos docentes sobre as questões da participação democrática nas escolas têm uma estabilidade que é indiferente aos próprios contextos escolares, não obstante a sua diversidade. Entre docentes e famílias predomina a desconfiança recíproca, ora por defesa dos primeiros, ora por receios dos segundos. Os próprios diretores de agrupamento tendem a questionar a relevância da participação formal de outros agentes em órgãos e processos de decisão. Como fazer acontecer uma educação escolar mais justa quando a distância entre a retórica e a prática da participação democrática é tão evidente? É necessário criar, desenvolver e avaliar projetos que encurtem esta distância.

Notas

- 1 A ASE constitui um apoio social concedido pelo Estado às crianças e aos jovens oriundos das famílias mais pobres. O acesso à ASE implica a apresentação de uma declaração de rendimentos do Ministério das Finanças que comprove a situação de carência da família em causa, de forma a que a criança ou o jovem possa beneficiar da ASE. Os apoios da ASE encontram-se divididos em escalões, A e B, em função da situação de carência das famílias, sendo que os beneficiários do Escalão A são as crianças e os jovens oriundos das famílias mais carenciadas.
- 2 Este estudo foi autorizado pelo sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, do Ministério da Educação e Ciência de Portugal, com o número 0395400001.

Referências

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Angrosino, M., & Rosenberg, J. (2011). Observations on observations. Continuities and challenges. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 467-478). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Apple, M. (2010). "Endireitar" a educação. *Mercados, Deus, padrões e desigualdade*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Barroso, J. (2011). Conhecimento e acção pública: As políticas sobre gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986-2008). In J. Barroso & N. Afonso (Orgs.), *Políticas educativas. Mobilização de conhecimentos e modos de regulação* (pp. 27-58). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación, 339*, 119-146.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2008). Escola/família/comunidade para uma sociedade educativa. In M. Miguéns (Dir.), *Escola/família/comunidade* (pp. 104-113). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Carvalho, M. E. P. (2009). *Rethinking family-school relations. A critique of parental involvement in schooling*. New York: Routledge.
- Darder, A. (2015). *Cultura e poder na sala de aula. Bases educacionais para a educação de estudantes biculturais*. Ramada: Edições Pedagogo.
- Davies, D. (2008). School-family-community partnerships in the United States. In M. Miguéns (Dir.), *Escola/família/comunidade* (pp. 33-45). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Dudley-Marling, C. (2007). Return of the deficit. *Journal of Education Controversy, 2*(1), Article 5. Disponível em: <http://cedar.wvu.edu/jec/vol2/iss1/5>
- Epstein, J. (2011). *School, family, and partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press.

- Everard, P. (2013). *O Conselho Geral: Um desafio estratégico à autonomia* (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3142/1/O%20conselho%20geral.pdf>
- Faria, J. (2011). *A vez e a voz dos pais. A autopeiesis do movimento associativo parental* (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Fernández Enguita, M. (2007). *Educação e transformação social*. Mangualde: Edições Pedago.
- Fine, M., Weis, L., & Powell, L. C. (1997). Communities of difference: A critical look at disaggregated spaces created for and by youth. *Harvard Educational Review*, 67(2), 247-284.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. In N. Denzin & Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 301-316). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar e conviver en la cultura global*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, H. (2009). *Tempo público e esperança educada. Liderança educacional e a guerra contra os jovens*. Mangualde: Edições Pedago.
- Gosine, K., & Islam, F. (2014). "It's like we're one big family": Marginalized young people, community, and the implications for urban schooling. *School Community Journal*, 24(2), 33-62.
- Ishimaru, A. M., Torres, K. E., Salvador, J. E., Lott, J., Williams, D. M. C., & Tran, C. (2016). Reinforcing deficit, journeying toward equity. Cultural brokering in family engagement initiatives. *American Educational Research Journal*, 53(4), 1-33.
- Kainz, K., & Aikens, N. L. (2007). Governing the family through education: A genealogy on the home/school relation. *Equity & Excellence in Education*, 40, 301-310.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lareau, A. (1987). Social-class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. New York: Falmer Press.
- Lareau, A., & Horvat, E. M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion: Race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72, 37-53.
- Lincoln, Y., Lynham, S., & Guba, E. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 97-128). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Montadon, C. (2001). O desenvolvimento das relações família-escola. In C. Montadon & P. Perrenoud (Orgs.), *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola* (pp. 13-28). Oeiras: Celta Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Org.), *As organizações escolares em análise* (pp. 13-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.

- Roubeni, S., De Haene, L., Keatley, E., Shah, N., & Rasmussen, A. (2015). "If we can't do it, our children will do it one day": A qualitative study of West African immigrant parents' losses and educational aspirations for their children. *American Educational Research Journal*, 52(2), 275-305.
- Sá, V. (2004). *A participação dos pais na escola pública portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2008). O contributo da escola para a actividade parental numa perspectiva de cidadania. In M. Miguéns (Dir.), *Escola/família/comunidade* (pp. 115-140). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Sousa, A. (2012). *A intervenção dos pais no governo da escola pública: Estudo de caso* (Tese de Doutoramento). http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/12586/1/Tese_%20Ana_Maria_Sousa.pdf
- Theodorou, E. (2007). Reading between the lines: Exploring the assumptions and implications of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 90-96.
- Torres Santomé, J. (1998). *El currículo oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Turner, E. O. (2015). Districts' responses to demographic change: Making sense of race, class, and immigration in political and organizational context. *American Educational Research Journal*, 52(1), 4-39.
- Viñao, A. (2007). *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

"... TO EACH HIS OWN". THE DEMOCRATIC PARTICIPATION IN THE PUBLIC SCHOOL

Abstract

The participation of the families and the community was one of the two arguments underlying the Portuguese school governance model approved in 2008. However, there is no evidence that this participation has contributed to significant improvements in schools. This article emerges from a larger case study that analyzed the participation of families in two school clusters in the suburbs of Lisbon, both with a good reputation in the community, but quite different regarding the context variables. 438 questionnaires were applied to families, 122 to teachers, and 20 semi-structured interviews were conducted with several participants. Results show, above all, a conservative vision of education and a marked contradiction between the rhetoric and the practice of democratic participation, which seems to constitute the mere fulfillment of a legal formalism.

Keywords

Family and community participation; Democratic school; Social justice; School autonomy

"... CADA MONO EN SU RAMA". LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA EN LA ESCUELA PUBLICA

Resumen

La participación de las familias y la comunidad fue uno de los dos argumentos que apoyaron el régimen de autonomía, administración y gestión de las escuelas aprobado en Portugal en 2008. Sin embargo, no hay evidencia de que esta participación esté contribuyendo a mejoras significativas en las escuelas. Este artículo emerge de un estudio de caso más amplio que analiza la participación de las familias en dos grupos de escuelas en los suburbios de

Lisboa, ambos con buena reputación en la comunidad, pero diferentes en relación a las variables de contexto. 438 cuestionarios fueron entregados a los padres y a las madres, 122 al profesorado de educación básica, y se llevaron a cabo 20 entrevistas semi-estructuradas con varios participantes. Los resultados muestran una visión conservadora de la educación escolar y una contradicción marcada entre la retórica y la práctica de la participación democrática, quedando muchas veces reducida a un mero formalismo legal.

Palabras-Clave

Participación de la familia y de la comunidad; Escuela democrática; Justicia social; Autonomía escolar

Recebido em abril 2017

Aceite para publicação em setembro 2017

- i Departamento de Educação, Instituto Superior de Ciências Educativas, Portugal
- ii Departamento de Pedagogía e Didáctica, Universidade da Coruña, España

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Pedro Patacho, Rua Bento de Jesus Caraça, 12, 2620-379 Ramada. E-mail: pedro.patacho@isce.pt