

VINCENI, Carol, *Parents and Teachers – Power and Participation*, Londres: Falmer Press, 1996, 182 p

HENRY, Mary, *Parent-School Collaboration – Feminist Organizational Structures and School Leadership*, Albany: State University of New York Press, 1996, 229 p.

Julgo poder ser afirmado que a gradual abertura das escolas às famílias e às comunidades tem constituído um dos traços dominantes dos sistemas educativos ocidentais nas últimas décadas. Esta abertura – em parte mais retórica do que real – é certo – tem, com alguma naturalidade, sido acompanhada tanto por mudanças legislativas como pela produção de um volume de bibliografia que pode ser considerado como tudo menos dispiciendo. Mesmo em Portugal, onde só após o 25 de Abril desponta o movimento associativo dos pais, a afirmação anterior pode ser considerada válida para estas duas últimas décadas.

O crescimento exponencial da bibliografia, contudo, não assegura necessariamente pontos de vista inovadores. Grande parte desta bibliografia recai em duas categorias:

- 1 a que procura demonstrar que um estreitamento de relações entre escolas e famílias se consubstancia num maior sucesso educativo (ou menor insucesso) para os alunos, dando assim origem a numerosos estudos de predominantemente quantitativos;
- 2 a que assume a (cor)relação anterior como um pressuposto e descreve projectos que visam implementar no terreno estratégias conducentes a um efectivo estreitamento de relações entre aqueles dois mundos. Neste caso deparamo-nos com descrições relativamente inócuas onde a relação entre pais e professores se passa sem qualquer atri-

to, como se do melhor dos mundos se tratasse.

Bibliografia que teorize sobre a relação escola-família; bibliografia que questione os conceitos aí mais vulgarmente utilizados; bibliografia que, metodologicamente, «fuja» aos cânones ditados pela tradição positivista; em suma, bibliografia que *problematize* a relação escola-família constitui ainda uma raridade.

É assim de saudar o aparecimento em 1996 de duas obras que têm em comum esta problematização. Sendo ambas publicadas em língua inglesa, correspondem, no entanto, a projectos de investigação levados a cabo cada um no seu lado do Atlântico (em rigor, o estudo norte-americano, até tem lugar num Estado – o de Washington – banhado pelo Pacífico).

Um primeiro aspecto comum, o da opção metodológica: tanto Carol Vincent, inglesa, como Mary Henry, australiana, mas vivendo nos Estados Unidos, optam por estudos etnográficos. Embora seja verdade que os anos 80 e 90 assistiram a uma reabilitação dos métodos qualitativos nas ciências sociais e da educação, também é certo que estudos de pendor claramente qualitativo (nomeadamente etnográfico) no âmbito da relação escola-família constituem ainda uma franca minoria.

Ambas as investigadoras optam por uma *etnografia reflexiva*, aquela onde o investigador se assume como parte integrante do processo de investigação, recusando qualquer falsa neutralidade. As duas investigadoras

assumem que as intersubjectividades que se jogam constantemente nos múltiplos processos de interação no terreno são também fruto da construção e reconstrução constante das suas próprias subjectividades. Assim, ambas se questionam sobre as possíveis influências das investigadoras nos «investigado(a)s» e vice-versa. Como afirma Henry:

*Analysis also depends on reflections on the field experience and on personal feelings. The autobiography of the researcher can be important in the search for meaning. The narrative may be as much woven with sympathy, tacit knowledge, intuition, and feeling as it is with logic and observational details. Certain personal subjectivities may come to the fore, such as social class, sexuality, age, sexual preference, statuses, values, ethics, ethnicity, and gender (Henry: 39).*

Deste modo assumem que o facto de uma ser «a single, white woman who is an immigrant from Australia» (Henry: 35) e outra «a white middle class woman without family responsibilities (as I was)» (Vincent: 71) terá desempenhado o seu papel na investigação.

Os estudos qualitativos, como sabemos, não permitem produzir generalizações (à escala de um país, por exemplo) como acontece com os seus correspondentes quantitativos, mas, em contrapartida, permitem a compreensão (no sentido weberiano) dos processos. Só por esta razão o conhecimento local(izado) já seria útil. Acresce, porém, que o processo indutivo de produção de conhecimento levanta questões teóricas que se revelam muitas vezes pertinentes do ponto de vista do conhecimento global. Mais, estas questões amiúde só emergem através da investigação qualita-

tiva. É basicamente o que acontece com estas duas obras.

Estou a pensar, por exemplo, no cruzamento que ambas as autoras fazem entre os conceitos de *classe social*, *etnia* e *género* para a compreensão dos processos que se jogam quotidianamente nas escolas por elas analisadas. A sua postura teórica é a de que aquilo que acontece nas escolas e suas relações com as famílias faz diferença. Não se trata de processos inelutáveis ou pré-determinados. Recusando qualquer espécie de fatalismo sociológico demonstram, porém, que aqueles conceitos se revelam úteis para a interpretação dos processos locais. Professores, administradores, alunos e famílias (para mencionar apenas os grupos mais relevantes nestes dois estudos) não constituem grupos homogêneos. Por um lado, alianças intra e intergrupos fazem-se e refazem-se em função da hierarquia de interesses (não imutável) de cada grupo. Por outro, a escola, enquanto instituição social, representa uma cultura basicamente de classe média, urbana, branca e masculina (ambas as autoras coincidem nesta caracterização). A relação escola-família aparece como uma relação entre culturas.

A relação entre professores e pais constitui, assim, uma relação de poder, estruturalmente assimétrica. Os diferentes grupos sociais investem naquela relação diferentes expectativas, mas também (ou, pelo menos em parte, devido a) diferentes recursos sociais e culturais. Ambas as autoras partilham a constatação de que os grupos sócio-culturalmente mais distantes da escola (classe operária, minorias étnicas, etc.) são aqueles que apresentam uma relação de maior subserviência em relação a ela (escola) e com maior tendência a culparem

os filhos pelo seu insucesso. Ambas coincidem também na constatação de que os docentes tendem a constituir a relação escola-pais como uma relação entre profissionais e leigos. É esta a forma que os primeiros encontram de se «defenderem» dos segundos, nomeadamente quando sócio-culturalmente lhes estão próximos (por vezes até apresentando graus académicos superiores). Aliás, ambas as investigadoras sublinham que o envolvimento dos pais é normalmente entendido pela escola como uma subordinação daqueles a esta. A escola funciona como um espelho no qual – sócio-culturalmente – os pais se devem rever. A escola implicitamente define quem são os «bons» e os «maus» pais. Daqui à relação escola-família funcionar como um mecanismo de reprodução social e cultural vai um passo. Acrescente-se que este aspecto, de crucial importância, raramente é focado na literatura especializada.

A relação escola-família surge então às autoras como um espaço de alianças e solidariedades, mas também de potenciais tensões e conflitos, o que, de novo, raramente tem sido equacionado pela literatura especializada (constata-se que grande parte desta bibliografia assume uma visão idílica daquela relação, escamoteando os potenciais conflitos, predominando um discurso fortemente ideológico).

À parte estes (entre outros) aspectos comuns em ambas as obras, regista-se também, naturalmente, uma ênfase diferenciada noutros.

Carol Vincent, por exemplo, dedica um capítulo inteiro a problematizar a relação escola-família, interrogando a literatura existente tanto do ponto de vista teórico (a negação do conflito, por exemplo) como conceptual (o uso acrítico de conceitos como participação,

parceria, pais, comunidade, educação comunitária, etc.) e acentua a análise daquela relação como sendo centrada em torno de questões como controlo e poder.

Mary Henry, por seu lado, elege a questão da influência da estrutura organizacional das escolas na relação entre estas e as famílias. Trata-se de uma perspectiva praticamente inexplorada na bibliografia especializada. A questão de fundo que a autora coloca é a das condições de possibilidade de pôr em prática toda uma retórica que aponta para relações cada vez mais democráticas dentro da escola e entre estas e as famílias e as comunidades, ao mesmo tempo que as escolas mantêm uma estrutura organizacional essencialmente burocrática. Pegando na clássica distinção de Tönnies entre *gemeinschaft* e *gesellschaft*, Henry considera que as «public schools are more typically seen as *gesellschaft* institutions: bureaucratic, somewhat distanced from the social context, with clients (parents/lay people) and providers (teachers/professionals) separate in their roles and responsibilities» (Henry: 17) enquanto que «a *gemeinschaft* interpretation of education focuses instead on the common feelings, traditions, and goodwill that bond people together in a community» (Henry: 18). Surge, assim, o que a autora designa pelo crescente «paradox of *gemeinschaft* aims instituted through *gesellschaft* means» (Henry: 18). Henry aponta então para a vantagem de uma «feminist view of organizational structures and school leadership [including] the notions of: a) an ethic of care and connectedness; b) collaboration and community-building; and c) a focus on the core technology of teaching and learning» (Henry: 19).

Construir uma escola que passe a assentar

em relações horizontais, na partilha de poder, na solidariedade e apoio mútuos em vez de relações verticais, hierarquizadas e desenvolvendo a competição e o individualismo não é, reconhece Henry, tarefa fácil, tanto mais que estas são as características dominantes da sociedade em que se insere a escola

Por um lado, a autora insiste numa articulação entre administradores e professoras das escolas de modo a que as tarefas de ensino/aprendizagem voltem a ser as principais:

*We need to reconsider the separation of administration (predominantly male) from teaching (predominantly female) so that all educators work is more closely aligned and focuses on the core technology of teaching and learning (Henry: 155)<sup>1</sup>*

Por outro, a construção de pontes entre culturas – a escolar e a dos diversos grupos que frequentam a escola – obriga a uma redefinição da escola e da própria profissão de educador. Naturalmente a formação de professores (e administradores escolares) não pode mais ficar alheada destas redefinições:

*Part of a teacher's and administrator's education has to be learning how to change the organizational structures, to reframe school-home relations as collaborative, to relate to and communicate with parents in all their diversity, as well as with children. This is not*

*to say that the professional rejects professionalism as a value, but rather that professionalism is redefined. To be a professional educator would include the ability to relate to and team with a variety of people and organizations – such as parents, citizens, and social agencies (Henry: 63)*

Henry partilha aqui com Vincent a ideia de que a relação entre professores e pais claramente se articula com a relação entre escola, Estado e sociedade:

*parent-teacher relationships are shaped by the unequal power relations between the two groups ( ) future developments should endeavour to increase democratic control of the school, rather than promote stewardship by the market. It is the former which has the potential to affect relationships, not just between individual teachers and parents, but also between citizens and agencies of the state (Vincent: 157-158)*

Que as questões aqui levantadas – as quais, naturalmente, tiveram de ser seleccionadas dada a riqueza de ambas as obras – são pertinentes para o contexto português, constitui algo que, julgo, não oferece dúvidas.

PEDRO SILVA

<sup>1</sup> Esta reflexão que naturalmente se baseia na realidade norte-americana, parece no entanto ser particularmente relevante para o contexto português numa altura em que ainda se está longe de ter um modelo de gestão e administração escolares minimamente consensual e se fala mesmo em novas alterações (caso anunciado por exemplo para o 1º ciclo)