



A CRIANÇA, A FAMÍLIA E A ESCOLA

Vamos brincar?
Vamos aprender?

ESEL

Escola Superior de Educação de Leiria

33-03-09

1996.11.22

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LEIRIA

37.06/36



A CRIANÇA, A FAMÍLIA E A ESCOLA

**Vamos brincar?
Vamos aprender?**

JORNADAS COMEMORATIVAS
do DIA MUNDIAL DA CRIANÇA
e do ANO INTERNACIONAL DA FAMÍLIA
(30 e 31 de Maio e 1 de Junho de 1994)

Estante: _____
Prateleira: _____
Número: B153779

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LEIRIA

A CRIANÇA, A FAMÍLIA E A ESCOLA

Vamos brincar?
Vamos aprender?

Título: *A Criança, a Família e a Escola*
—*Vamos brincar? Vamos aprender?*

Org. da Edição: Luís Barbeiro
Ricardo Vieira

Edição: Núcleo Editorial
Escola Superior de Educação de Leiria
© ESEL 1996

Concep. gráf. e composição: Luís Barbeiro
Impressão: Tipografia Mendes Barata, Lda.

Depósito legal: ~~9999729~~ 102 83576

Comissão Organizadora das Jornadas Comemorativas do Dia Mundial da Criança e do Ano Internacional da Família (30 de Maio a 1 de Junho de 1994):

Ângelo Neto
Beatriz Matias
Celeste Faria
Edgar Lameiras
Olga Terça
Ricardo Vieira

6

Conselho Editorial: Celeste Faria
Edgar Lameiras
Olga Terça
Luís Filipe Barbeiro
Ricardo Vieira

N ú c l e o E d i t o r i a l
Escola Superior de Educação de Leiria
Rua Dr. João Soares
Apartado 424
2413 LEIRIA Codex
Tel. 812830 Fax: 812985

Índice

Introdução	9	
1. A construção histórica da Família: abordagem de um percurso — Alda Mourão Filipe	11	
2. Escola-Família, uma relação entre culturas? — Pedro Silva	21	
3. Adultos significativos: que papel na construção do Auto-Conceito dos educandos? — Graça Seco	31	
4. As colecções de brinquedos na infância: perspectivas teóricas sobre o consumo de bens lúdicos destinados às crianças e discursos patrimoniais dos adultos — Filipe Reis	33	<u>7</u>
5. Brinquedos tradicionais populares... um tema aliciante — João Amado	45	
Actividades	51	

2 Escola-Família, uma relação entre culturas?

Pedro Silva

Escola Superior de Educação de Leiria

«Na escola fala-se de uma forma e estudam-se assuntos que nada têm a ver com o modo como muitas das crianças que a frequentam sabiam e aprenderam até virem estudar. À chegada à instituição escolar elas são confrontadas, claramente, com o facto de que o que é preciso é saber o que está estabelecido nos currículos. E, aparentemente, somente isso. Mas o que na realidade acontece a muitas crianças é que também aprendem todo um conjunto de coisas pouco agradáveis. E aprendem-nas rapidamente, por vezes de uma forma bastante violenta.

Trata-se de descobrir, de repente, que:

— a maneira como falam os pais, os amigos e as pessoas com quem até aí lidaram e de quem gostam é «errada» e/ou «grosseira», e que falar como eles é, muito provavelmente, arriscar-se a ser considerado ali na escola como «ignorante» ou «malcriado».

— muitas das coisas em que os pais, os avós ou o seu grupo de pertença acreditam, e que eram indiscutíveis até chegar à escola, não têm valor. Compra-se o êxito na escola, negando todas essas coisas.

— o caminho para onde os saberes e as normas da escola orientam afasta-os, irremediavelmente, do seu grupo de pertença. Fica-se estrangeiro no seu próprio

grupo de origem, e esse afastamento é mesmo necessário para vencer.

— muitos dos valores, dos códigos de conduta a que foram habituados frequentemente não são sequer aceites na escola e há que pô-los rapidamente de lado, para sobreviver.

— o que a escola lhes propõe, lhes exige como aprendizagens não tem para eles a curto prazo grande significado em termos de utilidade, de interesse. E como, dadas as circunstâncias em que vivem, o «curto prazo» é o que orienta as suas acções, a ida à escola e o que lá se aprende não tem para eles e para as suas famílias o mesmo significado. Só quem resiste e obedientemente estuda, mesmo que não compreenda para quê, é que sobrevive na escola.

Confundidas por estas situações contraditórias de aprendizagem, submetidas a forças tão fortes e pouco articuladas, muitas crianças ficam completamente desorientadas e porque não compreendem, desinteressam-se... e não aprendem, ou ficam aturdidas... e não aprendem. Mas «aprendem que não são capazes de aprender»... e não gostam. Não gostam de aprender, não gostam da escola, e «portam-se mal», faltam, desistem, reprovam.»

(Cortesão et al., 1995)

A Cultura Escolar e as Culturas Locais

Reflectir acerca da relação escola-família significa ter em conta a interacção entre as diferentes culturas em presença: a da escola e a(s) das famílias. Esta interacção tem sido tradicionalmente difícil porque a escola tem tendência a funcionar monoculturalmente, ou seja, a impor e reproduzir *tout court* a sua própria cultura de uma forma autista em relação às outras culturas nela presentes. E sabemos que esta presença é uma constante na escola básica enquanto escola de massas que é, ou seja, escola onde predomina a diversidade social e cultural dos alunos.

A escola, há muito que a sociologia e a antropologia da educação o demonstraram, promove e privilegia uma cultura letrada,

urbana, de classe média. Três breves exemplos:

— João Formosinho (1991) define-a como uma cultura académica, caracterizada por ser *abstracta, teórica, dedutiva e compartimentada*, logo desligada da cultura de muitos grupos sociais que frequentam a escola;

— Stephen Stoer (1993) afirma que «*neste sentido, a escola é concebida de forma a servir o aluno que corporiza as características da criança-tipo que frequenta o sistema educativo. E o aluno assim concebido será uma criança portuguesa, branca, de classe média, oriunda de meios urbanos e que professa religião católica. Estes são os W.A.S.P.'s portugueses (W.A.S.P. = White, Anglo-Saxon, protestant)*» (Stoer, 1993);

— Raul Iturra (1990, a, b), a partir de um trabalho de campo realizado numa aldeia da Beira Alta, demonstra como a escola promove aquilo a que ela própria — através dos seus agentes educativos — rotula de insucesso escolar por meio da negação e mesmo exclusão da cultura local, neste caso rural e camponesa. A escola promove, em seu entender, um hiato entre o *saber letrado* e a *mente cultural*.

Através destas referências — de autores que têm reflectido sobre a realidade portuguesa — o que quisemos deixar claro é que a cultura veiculada pela escola não é uma cultura neutra e equidistante de todos os grupos sociais. De novo parafraseando Formosinho (*id.*), a escola não privilegia a cultura socialmente útil (e trata-se de uma crítica clássica e que todos sentimos: aprendemos muito de inútil na escola e, em contrapartida, é fora dela que realizamos uma pluralidade de aprendizagens essenciais à vida), mas antes promove a *cultura que é socialmente dominante*. Este aspecto é tanto mais digno de realce porquanto provoca o efeito de se considerar a cultura escolar como «a única socialmente válida» (Formosinho, *id.*).

Claro que esta situação não é especificamente portuguesa. Tem sido observada e estudada por autores insuspeitos noutros países o que torna ainda mais claro que a relação escola-sociedade é uma relação complexa e que *a relação entre culturas é sempre uma relação de poder*. Segundo Pierre Bourdieu, a escola tende a exercer um processo de *aculturação* e de *violência simbólica* em relação aos grupos socialmente marginalizados e culturalmente dela distantes. *Violência simbólica* porque ter de se «despir» da sua própria cultura para vestir uma «pele» alheia é sempre um processo violento e que deixa inevitavelmente marcas, *aculturação* porque o sucesso educativo significa a adopção da cultura socialmente dominante e não uma troca igual entre culturas diferentes. Não é por acaso que Bourdieu pede «emprestado» este conceito à antropologia.

Aqui é a cultura escolar que desempenha o papel de colonizadora e as culturas locais o papel de colonizadas. É que se antropologicamente não existem culturas superiores ou inferiores, sociologicamente existe de facto uma hierarquização social das mesmas (e daí se poder falar em culturas socialmente dominantes e dominadas). Tomaz Tadeu da Silva, reflectindo sobre o conceito de multiculturalismo, explicita de uma forma feliz esta ideia (1995:136-137): «*Dadas, entretanto, as relações de poder entre os diferentes grupos sociais e culturais, o multiculturalismo não pode ser concebido simplesmente como a convivência entre culturas diferentes. No plano antropológico elas são realmente apenas diferentes, mas no plano sociológico elas são também desiguais. Isto é, não existe nenhum critério que permita declarar uma determinada cultura melhor ou mais válida que outra, mas na correlação de forças estabelecidas no jogo social, determinadas culturas se impuseram como mais válidas que outras.*», razão pela qual, adverte ainda o autor, «*Um multiculturalismo crítico deve, portanto, levar em conta sobretudo essas relações de poder. Afirmar a sua equivalência antropológica, sim, sem perder de vista a sua desigualdade sociológica.*» (*ibid.*).

Perante estas análises não é de estranhar que, de um modo geral, sejam os alunos dos meios populares aqueles que apresentam percursos escolares mais curtos. Bourdieu e Passeron foram pioneiros nesta matéria ao estudarem quem tinha acesso ao ensino superior em França há já trinta anos e mostrando como as probabilidades de atingir aquele grau de ensino variava desde menos de 5% a mais de 60%, conforme a origem social (neste caso respectivamente filhos de assalariados agrícolas e filhos de quadros superiores e profissões liberais). Como lembra Ricardo Vieira (1992) «*o insucesso escolar resulta em parte do facto de haver exactamente um desfazamento entre a lógica e o saber apreendidos no processo de socialização, que dura toda a vida, e o capital*

cultural e códigos que a escola valoriza e reproduz.»

Tendo enquadrado teoricamente algumas das questões que se colocam em torno da relação escola-família enquanto relação entre culturas — questões normalmente omitidas por todo um discurso essencialmente ideológico que hoje predomina sobre aquela relação, a qual aparece como uma espécie de panaceia milagrosa e automática para todos os males — será agora mais fácil debruçarmos sobre outro tipo de questões.

Benefícios da Relação Escola-Família

A investigação é consistente sobre o facto de o envolvimento das famílias na educação escolar das suas crianças e jovens produzir resultados positivos em termos de sucesso académico (Henderson e Berla, 1994).

Este envolvimento tanto pode significar apoio em casa — incentivo ao empenho nas várias actividades escolares, ajuda ou apenas pergunta pelos trabalhos de casa, arranjo de um espaço de estudo, etc. — como significar o deslocar-se à escola a convite desta ou por iniciativa própria, para participação em actividades formais (reunião professor-pais) ou não formais (magusto, festa de Natal), etc.

As crianças sentem este envolvimento das suas famílias como uma forma de valorização daquilo que fazem. Aumenta a sua auto-estima, aumenta a sua confiança.

Por outro lado, tudo indica que os professores também tendem a ler esta participação dos pais como uma forma de interesse pela escolarização dos filhos, criando, assim, expectativas mais positivas acerca desses alunos. Sendo sabido, pelos mecanismos do efeito de pigmaleão, como os professores tendem a comunicar essas expectativas aos alunos, teremos que se registará então um reforço mútuo, um efeito multiplicador, de expectativas positivas, o que ajudará a explicar a mencionada correlação altamente positiva entre o envolvimento das famílias e o sucesso académico dos alunos.

Acresce ainda que o contacto com as

famílias permite aos professores um melhor conhecimento do aluno, o que se pode traduzir no entendimento de situações e atitudes que de outro modo se poderiam tornar pouco inteligíveis e, inversamente, o contacto com a escola pode ajudar as famílias a compreenderem melhor os processos internos daquela. O estreitamento de relações entre a escola e as famílias provoca geralmente um melhor conhecimento mútuo, eliminando, assim, barreiras, aliviando tensões, reduzindo resistências.

Ponte e Efeitos Perversos

Se as vantagens neste estreitamento de relações se tornam claras — e existe outro tipo de argumentos importantes (por exemplo, o apelo à participação enquanto forma de cidadania, a construção de uma democracia participativa, etc.) impossíveis de enumerar neste espaço — há, no entanto, alguns escolhos de certa monta que convirá evitar.

Um dos principais problemas que se colocam acerca da relação escola-família é que nem todos os pais têm o mesmo tipo de participação. O que a investigação sobre o assunto demonstra é que são as famílias social e culturalmente mais próximas da cultura da escola aquelas que, normalmente, melhor correspondem aos requisitos da escola e dos professores. Por outras palavras, verifica-se uma *clivagem sociológica* na participação das famílias. Não é raro acontecer que sejam os alunos que menos apoio à partida necessitam os que mais o obtêm e vice-versa.

A relação escola-família pode então, inadvertidamente, funcionar como um mecanismo de reprodução das desigualdades escolares e sociais (Silva, 1993). Este risco parece ser tanto maior quanto se sabe que os professores tendem a ler a ausência sistemática na escola de determinados grupos de pais como sinónimo de desinteresse pela escolaridade dos filhos. Ora o que a investigação tem demonstrado — como, por exemplo, no estudo português coordenado por

Don Davies (Davies *et al.*, 1989) — é que todas as famílias, sem exceção, consideram a escolarização dos filhos como importante, mas não aparecem na escola essencialmente por esta constituir para elas um espaço físico e social atravessado por relações formais e não formais que elas não dominam. Trata-se de um mundo desconhecido, ameaçador (a própria linguagem usada pelos professores e outros pais constitui uma barreira) e nada cativante (já sabem que na maior parte das vezes são chamados apenas para ouvir queixas dos filhos).

Esta atitude dos professores de interpretarem a ausência na escola dos pais de meios populares como sinónimo de desinteresse — relevando daquilo a que o sociólogo norte-americano Hargreaves apelida de *mito sociológico* — não é de estranhar na medida em que possuem uma formação sociológica e antropológica reduzida ou nula. A formação de professores — nas suas várias vertentes: inicial, contínua ou em serviço — tem privilegiado quase exclusivamente a componente psico-pedagógica.¹ Esquece, assim, que o professor do 1º ciclo E.B., o professor de português ou o professor de matemática, antes de mais, são professores, professores enquadrados numa organização escolar concreta, pertencente a um determinado sistema educativo, inserida numa sociedade complexa e de múltiplas determinações e que as suas práticas escolares e pedagógicas são sempre também práticas sociais (Benavente, 1988).

De tudo o que se disse até aqui se extrai, por um lado, que *o estreitamento da relação escola-família poderá (e deverá) constituir uma poderosa ponte entre culturas* e, por outro, que a construção desta ponte só se tornará possível se houver a intenção e o cuidado de *generalizar a participação de todas as famílias*. Caso contrário poderemos dar origem a *efeitos perversos* que mais não fazem do que acentuar as desigualdades sociais e escolares já existentes (efeito de reprodução social e cultural).

Por tudo o que acabamos de ver julgamos que se torna claro que estreitar a relação entre

a escola e as famílias, sendo uma tarefa socialmente imperiosa, não constitui tarefa fácil. Algumas condições, assim o cremos, se têm vindo a revelar como indispensáveis para levar a bom termo tal tarefa:

Condição 1 - A escola assumir a iniciativa

Esta condição articula-se fortemente com a seguinte e difícil se torna pensá-las separadamente. A ideia de base, contudo, é que compete à escola tomar a iniciativa. É que a escola, enquanto representante (e simultaneamente veículo e instância legitimadora) da cultura socialmente dominante, é aquela que tem capacidade para tentar estabelecer pontes com as culturas locais (estas provavelmente assentando numa comunicação onde impera a oralidade, um código sóciolinguístico não dominante — por exemplo, o *código restrito* de que nos fala Bernstein —, etc.). Cremos que não é coincidência (em sociologia raramente há coincidências) o facto de o movimento associativo dos pais, em geral, e de as Associações de Pais e Encarregados de Educação, em particular, serem dominadas por elementos pertencentes à classe média, quando não mesmo por professores.² É que são eles, porque membros da cultura socialmente dominante, os que têm capacidade de mobilização e de, assim, tentarem promover a construção de pontes com as culturas marginalizadas ou excluídas.

Claro que a condição aqui enunciada pressupõe uma outra: a da definição de uma política explícita da escola face às famílias.

Condição 2 - A existência de uma política de escola face às famílias

É ainda vulgar a literatura sobre esta problemática referir-se ao envolvimento dos pais, à relação professores-pais, ao papel dos professores no estabelecimento de uma ligação eficaz, eventualmente à necessidade de reconfigurar a própria cultura profissional dos

docentes. Tudo isto é verdade e importante e situa-se ao nível dos *actores* e das suas *práticas*. Raramente, porém, se equaciona o *nível organizacional*, ou seja, o do papel a desempenhar pela escola, por cada escola, na sua relação com as famílias.

As práticas são consubstanciadas em indivíduos, mas as práticas colectivas não podem ser entendidas atomizadamente. Uma escola é sempre o resultado da rede que é tecida pela interacção — formal e informal — entre os diferentes indivíduos, grupos sociais e órgãos que a compõem.

A acção individual de determinados professores — para referir apenas estes actores, centrais na escola e sua relação com as famílias — deve ser enquadrada por um entendimento — a ser socialmente construído — da escola sobre a importância para o sucesso educativo dos seus alunos de um relacionamento estreito com as suas famílias. Por outras palavras, não se pode ou deve deixar a cada um a interpretação do que se deve ou não deve fazer com as famílias. Deverá competir a cada escola enquanto entidade una e autónoma, através dos seus órgãos — Conselho Escolar, Conselho Directivo, Conselho Pedagógico, etc. — definir formalmente (através de instrumentos como o Projecto Educativo de Escola ou outros considerados mais apropriados) o que se pretende visar e como o atingir e, assim, enquadrar as actividades individuais (mesmo quando de agentes vocacionados para porem em prática aquela relação, como é o caso dos Directores de Turma). Dito ainda de outro modo, torna-se importante cada escola definir a sua política em relação às famílias. Esta explicitação de uma política de escola (em relação às famílias) será tanto mais relevante conquanto convém ter também a consciência de que a ausência de uma política explícita não significa a inexistência de uma política de facto. Existe sempre uma política, mesmo que implícita ou feita, voluntária ou involuntariamente, de silêncios e omissões. Isto significa ainda estar atento ao facto de que qualquer *política de escola* — por acção ou

omissão — é sempre *uma* política, é sempre *política* (logo com consequências escolares, mas também sociais).

Numa época em que se exalta tanto conceitos como os de *cultura organizacional*, *cultura de escola*, *clima de escola*, *ethos de escola*, mais difícil se torna compreender a não definição de uma política explícita de escola face às famílias. A escola, enquanto organização, deve encarar-se como um sistema aberto, encarando com naturalidade que a sua fronteira não é fixa nem imutável e que a construção (enquanto processo social) da sua própria definição não dependerá porventura apenas de si própria. Uma perspectiva ecológica, por exemplo na linha de Bronfenbrenner, poderá definir a escola não pelo seu espaço físico, mas antes pelo seu espaço social, assim nela incluindo as famílias dos seus alunos (e eventualmente outros agentes ou instituições, comunitários ou não).

A deslocação — parcial — da ênfase posta nos professores (enquanto actores centrais do processo educativo escolar) para a escola (enquanto organização) no estabelecimento de uma política de relacionamento com as famílias compreende-se ainda melhor quando sabemos que é difícil assumir posições individuais eficazes que vão ao arrepio ou mesmo contra aquilo que é a política — implícita ou explícita — da organização a que se pertence.

Condição 3 - As associações de pais assumirem um papel cívico

Uma palavra ainda para as Associações de Pais e Encarregados de Educação. Elas têm sido um dos elementos esquecidos em muitas análises académicas sobre a relação escola-família, dado um certo «escolacentrismo» de muitas destas análises (porventura devido ao enquadramento institucional da maioria dos investigadores — pertencentes a instituições do ensino superior). Elas desempenham um papel crucial na relação escola-família e, neste sentido, há que estimular a sua criação e

disseminação. Contudo, pelos possíveis (e prováveis) efeitos perversos que um estreitamento daquela relação pode, como vimos, acarretar, torna-se cada vez mais imperioso que os seus membros mais activos percebam o que está em jogo e, logo, que também elas podem constituir um meio de atenuar ou aprofundar as desigualdades sociais e escolares. Por outras palavras, devem entender que um dos seus principais papéis — de ordem cívica — é o de contribuir para a generalização do envolvimento de todos os pais independentemente da sua condição de classe, etnia, raça ou género. Se este papel não for compreendido elas podem constituir-se em mecanismos de marginalização dos já marginalizados ou em vias de o serem. O papel das Associações de Pais é — no sentido lato do termo — educativo (e não apenas corporativo ou em favor de meia dúzia de alunos).

26

Isto significa que escola e Associações de Pais devem trabalhar em conjunto para que a construção de uma ponte entre culturas não seja apenas mais uma manifestação retórica.

Condição 4 - Cooperação entre escolas e associações de pais

Pelo acima exposto julgamos que se torna claro que se houver uma preocupação firme dos vários actores em presença em estreitarem relações, ela só será possível através da cooperação entre a escola e os representantes das famílias. Se a escola, enquanto lado mais «forte» da relação (pelos motivos acima aduzidos), mostrar indiferença ou mesmo oposição a um processo de aproximação será muito difícil «remar contra a maré» (as estratégias de «desmotivação» por parte da escola podem ser múltiplas e não assumidas explicitamente). Por outro lado, a existência de um organismo que os pais possam sentir como «seu» ou representante dos seus direitos e das suas preocupações e a quem possam recorrer em qualquer momento é importante. Assim, se ele não existir deve ser a própria

escola a fomentar a sua criação (o que, aliás, está previsto na legislação actual, o que constitui uma outra problemática). Claro que então só fará sentido uma cooperação estreita entre escola e associação de pais.

Sabemos que noutros sistemas educativos existem as associações conjuntas de pais e professores. Não temos nada contra a ideia em si, só que ela aparece descontextualizada no caso português, onde é quase inexistente a tradição de uma cooperação institucionalizada entre escola e famílias (tem cerca de vinte anos — historicamente, um tempo muito curto — e é ainda bastante incipiente).

Dadas as reais dificuldades em «chegar» às famílias — tantas vezes lamentada por professores e membros de associações de pais em tom de desabafo — indispensável se torna uma cooperação estreita entre escola e associação de pais, caso haja uma vontade mútua e séria em promover o envolvimento de todos os pais na educação escolar dos seus filhos e não apenas o de alguns.

Condição 5 - A construção do professor intermulticultural

A importância do nível organizacional e correspondente definição de uma política de escola face às famílias não pode fazer esquecer o papel desempenhado pelos professores.

Já referimos que as suas práticas profissionais são sempre sociais. Isto passa, por exemplo, pelo papel que desempenham na escola e pela sua contribuição para a definição de uma política global face ao envolvimento familiar e comunitário. Passa também, obviamente, pela sua prática pedagógica (aqui entendida em sentido restrito), pela sua actividade junto dos alunos, pela sua actividade a nível da sala de aula.

É importante que os professores compreendam o papel que desempenham na escola, no sistema educativo e na sociedade. Para tal convém a adopção de uma atitude reflexiva da sua parte que os leve a compre-

ender que se, por um lado, são representantes (nomeadamente junto dos alunos provenientes de outros meios sociais e culturais) da cultura socialmente dominante, eles podem não se constituir em meros reprodutores desta cultura, mas antes naquilo a que Giroux e Aronowitz (1992) apelidam de *intelectuais transformadores*.

Por outras palavras, os professores devem ter a percepção de que é importante promover o acesso de todos os alunos à cultura socialmente dominante (sob pena de se reproduzirem as desigualdades sociais e culturais), mas sem que tal processo se faça

necessariamente à custa da perda das suas raízes culturais, à custa da negação da sua identidade cultural. Por outras palavras, a *cultura local* deve ser encarada simultaneamente como um *ponto de partida* e um *ponto de chegada*.

Creemos que aqui se torna interessante a reflexão que Stephen Stoer (1994) tem vindo a promover acerca dos conceitos de *professor monocultural* e *professor intermulticultural*. Merece a pena reproduzir, para efeitos de reflexão, o quadro por si construído (cf. Quadro).

O (A) Professor(a) Monocultural

1. Encara a diversidade cultural como obstáculo ao processo de ensino/ aprendizagem potenciador de discriminação;
2. Considera a diversidade cultural na sala de aula como *déficit* (preocupação como o que *falta* nas culturas que se desviam da norma);
3. Considera importante a homogeneidade cultural na sala de aula veiculando a cultura nacional na escola oficial para todos;
4. Proclama a sua identidade cultural como uma herança histórica que é fixa e indiscutível;
5. É "escolacentrista": a escola deve preparar para a modernização;
6. *Reconhece* diferenças culturais sem as querer conhecer (para evitar preferências por qualquer grupo sócio-cultural).

Pressupostos estruturantes:

- . Cidadania baseada na democracia representativa
- . Igualdade de oportunidades - acesso
- . *Escola meritocrática*

O(A) Professor(a) Inter/Multicultural

1. Encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem;
2. Promove a rentabilização de saberes e de culturas;
3. Toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição da confrontação *entre culturas*;
4. Refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural;
5. Defende a descentração da escola - a escola assume-se como parte da comunidade local;
6. *Conhece* diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de *cultura como prática social*.

Pressupostos estruturantes:

- . Cidadania baseada na democracia participativa
- . Igualdade de oportunidades - sucesso
- . *Escola Democrática*

Trata-se de um quadro bastante rico com pistas a poderem ser exploradas a vários níveis. Não é nossa intenção fazê-lo aqui. Chamaremos apenas a atenção para alguns aspectos.

— A *diversidade cultural* presente na escola e na sala de aula encarada pelo professor como *fonte de riqueza* e não como *problema*;

— A passagem do *reconhecimento* ao *conhecimento* das culturas em presença através do desenvolvimento de *dispositivos pedagógicos* ;³

— A *descentração da escola*, ou seja, esta encarada como membro da comunidade local.

Como vemos o papel desempenhado pelo professor não é negligenciável. A sua atitude em relação aos aspectos acima mencionados condiciona a sua actuação junto dos alunos (e suas culturas), na escola (enquanto organização) e para com as famílias.

Um mero exemplo da forma como a escola e o professor podem encarar o seu relacionamento com as famílias é o das *reuniões de pais*.

Estas — estamos-nos a referir às convocadas pela escola e que, portanto, envolvem pais e professores — são o aspecto mais visível da interface escola-família. Assumem, assim, uma importância considerável tanto mais que podem condicionar toda a (não) participação futura dos encarregados de educação. As reuniões devem ser cuidadosamente planeadas, desde o uso do espaço, a utilização da linguagem, o conteúdo, etc. Não se pretende aqui tratar deste ponto — não é esse o objectivo de uma reflexão deste género — mas para os organizadores de uma reunião há que ter claro se com a mesma se pretende a existência de comunicação ou de ruído, se se pretende democratizar o acesso à escola e partilhar informações que visam a promoção do sucesso dos educandos ou, pelo contrário, reforçar estatutos sociais («eu sou professor, tu és pai ou mãe»), etc. A preparação e condução de uma reunião assume

assim uma importância que pode inicialmente passar despercebida.

Sabe-se hoje também que um estreitamento das relações entre a escola e as famílias será facilitado se, ao longo do ano, forem entrecruzadas as reuniões formais com momentos predominantemente informais (convívios, festas, sessões educativas em torno de um tema, etc.) e para os quais se pede a colaboração de todos.

Conclusão

Procurámos chamar a atenção para o facto de a relação escola-família constituir uma relação entre culturas. Culturas, como vimos, antropologicamente equivalentes — porque apenas diferentes — mas sociologicamente desiguais. É esta desigualdade que torna importante o acesso de todos os alunos à cultura socialmente dominante, sem que, contudo, tenham de perder a sua identidade cultural. Só assim se poderá falar de uma *escola democrática* (e não meritocrática), com iguais oportunidades de sucesso para todos (e não apenas de acesso). A não exclusão das culturas locais pela escola obriga esta a funcionar intermulticulturalmente. É deste ponto de vista que o estreitamento de relações entre a escola e as famílias se pode revelar profícuo. Isto obriga, porém, a repensar aspectos até agora pouco tidos em conta desde a reconfiguração da *profissão de professor* (nomeadamente aqueles aspectos que se prendem com a sua *cultura profissional*), a *organização da escola* (definição de uma política explícita face às famílias, aceitação da redefinição da sua própria fronteira, etc.) até ao papel desempenhado pelas *associações de pais* (que, vindo de certa forma reforçada a legitimidade social da sua intervenção, não se podem desresponsabilizar do seu papel eminentemente cívico). Isto não significa, obviamente, atribuir às famílias ou comunidade capacidade de intervenção em áreas que são específicas da profissão docente

(a especificidade desta tem que ser salvaguardada, pois as competências profissionais dos docentes não são delegáveis). cremos, porém, que uma maior implicação das famílias (e da comunidade) na vida da escola não poderá deixar de levar a uma maior compreensão e responsabilização pelo que aí se passa e que tal facto terá como efeito diminuir as tradicionais resistências mútuas entre docentes e famílias.

Claro que todos estes aspectos sublinham a importância que a *formação de professores* tem e apontam para um reequilibrar de alguns dos seus *conteúdos* se não mesmo das suas *componentes* tradicionais. Ao apontarem para uma formação mais *reflexiva* apontarão mesmo para um questionamento dos *modelos* predominantes na formação de professores. A complexidade e a vastidão desta problemática

mereceria, só por si, um outro artigo...

Finalmente esteve sempre aqui subentendido o próprio papel da *criança* na relação escola-família. Criança, a eterna ignorada desta relação, mas que, como tão bem sublinha Perrenoud (1987), constitui um *go-between* entre o lar e a escola, simultaneamente *mensageiro* e *mensagem*, pois está longe de ser neutro o seu papel nesta relação. A análise do seu papel também não cabe aqui. Fiquemos com a advertência de Rui Canário (1992): «*uma efectiva abertura da escola à comunidade define-se menos pela natureza e frequência das interações directas entre a escola e os pais, e a escola e as instituições locais, e mais pelo modo como trata os alunos*». Pois se é por eles que se fala da relação escola-família...

NOTAS

- (1) Esta situação parece, infelizmente, agravar-se porquanto, numa altura em que se fala tanto em relação escola-família e em educação inter e multicultural, é a própria Universidade Aberta, por exemplo, que retira a sociologia da educação da formação em serviço dos professores, e isto apesar da própria legislação em vigor mencionar explicitamente um seminário com aquela designação.
- (2) Confrontar a este respeito o nosso artigo de 1994, onde abordamos esta problemática.
- (3) Confrontar a este respeito Luíza Cortesão *et al.* (1995) e Araújo e Stoer (1993).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, Helena Costa e Stoer, Stephen R. (1993). *Genealogias nas Escolas: A Capacidade de nos Surpreender*. Porto: Edições Afrontamento.

Aronowitz, Stanley e Giroux, Henry (1992). Educação Radical e Intelectuais Transformadores. In António Joaquim Esteves e Stephen Stoer (Orgs.)

A Sociologia na Escola - Professores, Educação e Desenvolvimento. Porto: Edições Afrontamento.

Benavente, Ana (1988). A Sociologia na Formação de Professores: Novos Dogmas ou um Contributo à Mudança. *1ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação - A Sociologia da Educação na Formação de Professores*. Instituto Politécnico de Faro, Escola Superior de Educação.

Bourdieu, Pierre e PASSERON, Jean-Claude (1966). *Les Héritiers, Les Étudiants et la Culture*. Paris: Éditions de Minuit.

Bourdieu, Pierre e Passeron, Jean-Claude (s/d). *A Reprodução - Elementos para Uma Teoria do Sistema de Ensino*, (edição original 1970). Lisboa: Vega.

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

Cortesão, Luíza *et al.* (1995). *E Agora Tu Dizias Que... - Jogos e Brincadeiras como Dispositivos Pedagógicos*. Porto: Edições Afrontamento.

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

Formosinho, João (1991). Currículo e Cultura Escolar. In E. L. Pires, A. S. Fernandes e J. Formosinho. *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA.

Henderson, Anne e Berla, Nancy (1994). *A New Generation of Evidence: The Family is Critical to*

- Student Achievement*. National Committee for Citizens in Education, E.U.A.
- Iturra, Raul (1990a). *Fugirás da Escola para Trabalhar a Terra*. Lisboa: Escher.
- Iturra, Raul (1990b). *A Construção Social do Insucesso Escolar*. Lisboa: Escher.
- Perrenoud, Philippe (1987). Le 'Go-Between': Entre la Famille et l'École, l'Enfant Messenger et Message. In C. Montandon e P. Perrenoud. *Entre Parents et Enseignants: Un Dialogue Impossible?*. Berna: Peter Lang.
- Silva, Pedro (1994). Relação Escola-Família em Portugal: 1974-1994, Duas Décadas, um Balanço. *Inovação*, Vol. 7, N.º 3. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, Pedro (1993). A Formação de Professores, a Relação Escola-Família e o Sucesso Educativo. In Don Davies, Ramiro Marques e Pedro Silva. *Os Professores e as Famílias - A Colaboração Possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, Tomaz Tadeu (1995). Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-Moderna. *Educação, Sociedade e Culturas*, N.º 3. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, Stephen (1993). O Projecto de Educação e Diversidade Cultural: para uma Sinergia de Efeitos de Investigação (PEDIC) e a Formação de Professores para a Educação Multicultural. *Escola e Sociedade Multicultural*. Lisboa: Entreculturas, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação.
- Stoer, Stephen (1994). Construindo a Escola Democrática através do 'Campo da Recontextualização Pedagógica'. *Educação, Sociedade e Culturas*, N.º 1. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, Ricardo (1992). *Entre a Escola e o Lar*. Lisboa: Escher.