

Revista Portuguesa de Educação  
Universidade do Minho  
rpe@iep.uminho.pt  
ISSN (Versión impresa): 0871-9187  
PORTUGAL

2004

Virgínio Sá

RESEÑA DE "ESCOLA-FAMÍLIA, UMA RELAÇÃO ARMADILHADA.  
INTERCULTURALIDADE E RELAÇÕES DE PODER" DE PEDRO SILVA

*Revista Portuguesa de Educação*, año/vol. 17, número 001

Universidade do Minho

Braga, Portugal

pp. 211-219

**Silva, Pedro (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento, 412 p.**

S. Stoer, no prefácio à obra que agora se recenseia, observa que o estudo da relação escola-família tem sido para Pedro Silva “simultaneamente a paixão e a obsessão [...] ao longo de mais de 20 anos de carreira como sociólogo particularmente virado para as questões da educação” (p. 13). Na verdade, Pedro Silva representa seguramente o autor que, em Portugal, mais insistentemente e de forma mais esclarecida, tem posto em destaque o carácter complexo e paradoxal da “interface escola-família”. A obra em apreço é disso um testemunho indesmentível. Trata-se de uma investigação, como o autor esclarece, na confluência de uma problemática — a relação escola-família — com um campo disciplinar — a sociologia da educação.

A arquitectura da presente obra contempla três partes subdivididas em seis capítulos. Na primeira parte, organizada em três capítulos, procede-se a uma reflexão teórica e conceptual e faculta-se uma leitura crítica da bibliografia dedicada à problemática da relação escola-família. Na segunda parte, segmentada em dois capítulos, a análise centra-se no contexto nacional, primeiro explorando as políticas educativas e a participação parental no contexto nacional, depois apresentando e discutindo os resultados do trabalho etnográfico levado a cabo ao longo de dois anos lectivos em três escolas do 1º ciclo. Na terceira parte, condensada num capítulo (VI), recupera-se uma ideia transversal a toda a obra: a relação escola-família é, potencialmente, uma relação armadilhada, mas, insiste-se, desarmadilhável. Recuperam-se também aqui outros vectores estruturantes do conjunto da obra: a relação escola-família, como qualquer relação social, é atravessada por relações (assimétricas) de poder; a relação escola-família constitui uma relação entre culturas; a relação escola-família é marcada por clivagens sociológicas. Da confluência destas linhas de força resulta uma conclusão lógica: na sua relação com a escola (e não só), “alguns pais são mais iguais do que outros”.

No primeiro capítulo, depois de se constatar que a “relação escola-família está hoje na moda” (p. 27), investe-se na explicação da “emergência,

desenvolvimento e paradoxos” daquela relação. Nesta análise interroga-se o sentido do “consenso legislativo” (p. 29) que caracteriza o “mundo ocidental”, sobretudo no pós 2ª Guerra Mundial. Na linha de N. Beattie e de P. Brown, P. Silva destaca o facto ter sido o “Estado o principal ‘patrocinador’ de uma maior interligação escola-família e não uma qualquer pressão de eventuais movimentos populares” (p. 35).

Duas questões relevantes estruturam o percurso indagativo do autor: O *que* são e *quem* são os pais face à escola? A primeira questão cria o ensejo para se explorarem algumas das tipologias sobre os possíveis papéis que os pais podem assumir na sua relação com a escola — *consumidores; gestores; consumidores-cidadãos; e educadores, colaboradores e/ou parceiros* — conferindo-se particular atenção ao desvelar dos potenciais *efeitos perversos* de certas ofertas participativas, com destaque para o estatuto de *consumidor*, sobretudo quando inscrito num modelo mercadorizado. A resposta à segunda questão proporcionou a oportunidade para se porem a descoberto as “clivagens sociológicas” que atravessam os pais enquanto actor colectivo, denunciando-se os efeitos marginalizantes da “indiferença à diferença” da escola monocultural, sobretudo para a classe operária. Neste cenário, adverte P. Silva, “a relação escola-família pode constituir-se (não forçosamente, note-se) num meio de reprodução social e cultural, pode consistir numa *relação armadilhada*” (p. 76).

No segundo capítulo, P. Silva ensaia “um sobrevoo” sobre alguns conceitos e teorias relevantes para a exploração do seu objecto de estudo, começando por denunciar a pouca problematização em torno desses mesmos conceitos e teorias. A abrir confere centralidade à discussão em torno do termo “pais” pondo em destaque algumas das linhas de clivagem que o atravessam — *género, classe social, tipo de família, etnia/raça, orientação sexual e profissão*. Faz ainda uma breve incursão no debate em torno dos termos *pais e/ou família(s), envolvimento e participação, relação, colaboração e parceria, parceria e partenariado*, procurando explicitar as suas próprias opções. Num capítulo que pretende discutir e clarificar conceptualmente termos “usados e abusados” no debate sobre a relação escola-família, surpreendeu-nos a quase ausência de problematização do termo *participação*. Ficou também de fora desta clarificação conceptual a expressão “comunidade educativa”.

A primeira parte encerra com um capítulo dedicado à revisão da bibliografia especializada sobre a problemática em apreço. Esclarece o autor que o que está em causa não é a exaustividade, o que, dada a “vastidão” do campo se revelaria impossível, mas antes “a interpretação — necessariamente pessoal, subjectiva — daquilo que têm sido os traços dominantes daquela bibliografia” (p. 98). As cerca de três dezenas de páginas que compõem este capítulo condensam, na verdade, um trabalho moroso, denso e criterioso de análise crítica de uma ampla produção quer nacional, quer estrangeira. A “interpretação” proposta por P. Silva traduziu-se na arrumação da ampla bibliografia analisada em três grandes perspectivas: i) a *escolacêntrica*; ii) a *centrada na comunidade*; iii) a *centrada na relação pedagógica*.

O que há de comum à vasta bibliografia sobre a relação escola-família submetida a exame é que, apesar de os pais (e os alunos) serem partes interessadas naquela relação, a sua voz está quase sempre ausente. Como nota Silva, da revisão da bibliografia em apreço conclui-se que “não só predomina uma visão ‘professorocêntrica’, como ‘adultocêntrica’” (p. 121).

A segunda parte da obra abre com uma abordagem sócio-histórica centrada no contexto de emergência, desenvolvimento e consolidação da participação parental em Portugal, problemática explorada no quarto capítulo. Da leitura crítica que o autor faz do “puzzle legislativo-normativo” (p. 159) do período compreendido entre 1974 e 2000, cruzada com dados provenientes de outras fontes de evidência, conclui-se que, não obstante os “ziguezagues” de percurso, no final do período em análise, “pode finalmente afirmar-se que existe uma legislação minimamente coerente sobre a participação dos pais, quer a nível de estabelecimentos de educação e ensino, quer a outros níveis do sistema educativo, quer ainda para além do próprio sistema educativo” (p. 157). Três breves notas sobre a proposta de periodização da participação parental em Portugal. Embora o “puzzle legislativo-normativo” que sustenta a periodização proposta seja bastante exaustivo, surpreende-nos que os diversos “textos preparatórios” produzidos no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo não tenham sido objecto de análise. Por outro lado, e porque se considerou a “produção legislativa específica” como 9º critério mais indicado para organizar a tipologia, parece-nos contraditório designar o 2º período (1974-75) de “Período revolucionário”/“ruptura revolucionária” e, simultaneamente, se concluir que “Do ponto de vista legislativo [...] o que há a

assinalar é a ausência de legislação específica” (p. 134). Finalmente, constituindo a relação escola-família a problemática do estudo, não faria mais sentido uma tipologia sobre a *globalidade* daquela problemática, e não apenas sobre uma *parcela*, neste caso a *participação parental*?

Se na primeira parte do quarto capítulo se privilegiou um registo mais descritivo na apresentação do processo de emergência, desenvolvimento e consolidação da participação parental em Portugal, na segunda parte investe-se na problematização teórica acerca do sentido daquele processo. Subscrevendo a “tese” da condição de semiperiferia do Estado português, na linha, por exemplo, de Boaventura de Sousa Santos, e cruzando essa condição com a concepção de Estado de Roger Dale, P. Silva procura articular um *puzzle* teórico que permita fazer sentido com alguns dos “paradoxos” antes referenciados. Daquele cruzamento resultou a produção de lentes teóricas que permitiram refinar o olhar e formular algumas das questões/hipóteses mais estimulantes e desafiadoras colocadas ao longo do trabalho. Destacamos, por exemplo, as interrogações levantadas pelo autor a propósito do voluntarismo do Estado em promover uma maior participação dos encarregados de educação. Admitindo que tal promoção tanto pode significar a expansão do “espaço-tempo estrutural do Estado” como do “espaço-tempo doméstico”, Silva concluiu estarmos perante uma *“relação escola-família [que] constitui um entre dois”*, ou seja, *“situa-se entre o Estado-regulador e a sociedade-providência”* (p. 172), sendo que a sua localização, em concreto, não é determinável *a priori*.

Na última parte do quarto capítulo, P. Silva “especializa” mais a análise e explora o que denomina de “paradoxos nacionais de uma relação”. Aqui destacamos a problematização do significado da “relativa invisibilidade” do movimento associativo de pais no período subsequente ao 25 de Abril (1974-75), “invisibilidade” que contrasta com o protagonismo e visibilidade social de outros movimentos populares então emergentes. Na tentativa de explicar a “invisibilidade” do referido movimento associativo, P. Silva convoca sobretudo dois argumentos: a sua “composição sociológica de classe média” e o seu “sentido político conservador” (p. 182). Mesmo admitindo que possa haver alguma sustentação empírica para as duas “teses” invocadas, como observámos noutro estudo (Lima & Sá, 2002: 45), “fica contudo por explicar por

que razão os pais *progressistas* e das classes populares não se organizaram em movimento associativo para a intervenção na escola, como o fizeram para a intervenção noutros contextos organizacionais, políticos e sociais”, questão incontornável por não podermos presumir que o movimento associativo de pais seja *naturalmente* conservador<sup>1</sup>. Neste capítulo P. Silva aprofunda ainda aquela que é seguramente uma das ideias centrais da sua tese: “a emergência da participação parental corresponde a uma iniciativa e uma imposição do poder, mais do que uma resposta a pressões de “baixo” e constitui “uma resposta a uma crise de legitimação do Estado” (p. 185), crise que, no caso de Portugal, sustenta o autor, tem uma tripla face: *universal* — crise de legitimação do Estado comum às outras sociedades capitalistas; *particular* — crise de legitimação endémica típica dos Estados semi-periféricos; *singular* — crise específica da formação social portuguesa decorrente, nomeadamente, do processo de transição da ditadura para a democracia. Apesar da centralidade que as questões da *legitimidade* assumem na economia da argumentação do autor a propósito da emergência, desenvolvimento e consolidação da participação parental em Portugal, em nenhum momento se faz qualquer referência à perspectiva teórica que mais mobiliza aquela dimensão na explicação das estruturas, das actividades, dos discursos e das ideologias organizacionais. Referimo-nos, obviamente, à perspectiva (neo)institucional.

A segunda parte da obra encerra com um extenso capítulo (cerca de 150 páginas) onde se procura “etnografar uma relação”. Dois anos de trabalho de campo em três escolas do 1º ciclo, inseridas em outras tantas “comunidades educativas” do centro-litoral do país, cada uma com as suas especificidades sócio-culturais, possibilitaram a P. Silva reunir cerca de novecentas páginas de notas de campo (p. 343) que, cruzadas com a reflexão teórica anterior, lhe permitiram construir o “prisma multifacetado” com que procurou retratar a realidade. Ao fazê-lo, P. Silva pôs em destaque a natureza *caleidoscópica* da relação escola-família. Neste capítulo, como em toda a obra, o autor procura gerir a relação tensa entre, por um lado, uma leitura crítica em que põe em destaque a interacção escola-família como uma relação (assimétrica) de poder e, portanto, potencialmente geradora de (novos) mecanismos de reprodução social e cultural, e, por outro lado, a sua postura sociológica de recusa intransigente de qualquer tipo de determinismos ou

fatalismos que reduzam os actores a meros *drogados culturais e/ou estruturais* (Giddens, 2000)<sup>2</sup>. A possibilidade de “pôr um pauzinho na engrenagem” (p. 241) e de “fazer circular o vício para fora do círculo” (p. 344), constituem alternativas em aberto pois, mesmo considerando que “a cultura é uma arma”, no território das relações escola-família, “ninguém está desarmado” (p. 344), ainda que, sublinha o autor, a sofisticação das armas seja diferente.

A selecção das três “comunidades educativas” em que se desenvolveu o trabalho etnográfico permitiu a P. Silva demonstrar como a “clivagem sociológica”, nas suas diversas configurações, com destaque para a classe social e para o género, exerce uma forte influência sobre as expectativas, representações e práticas familiares, mas também sobre o modo como os professores, neste caso as professoras, interagem com as crianças e com os próprios pais. Mergulhar no terreno da acção foi ainda relevante para pôr a descoberto a distância entre os discursos (quase sempre “politicamente correctos”) e as práticas que, embora diversas, nunca chegaram a ameaçar o *status quo*, a traduzir-se na *reinvenção* da escola, condição necessária a uma “efectiva abertura da escola à família e à comunidade” (p. 254). Aqui, julgamos nós, a mobilização do conceito de “hipocrisia organizacional” de Brunsson (1989) poderia ter introduzido outro sentido naquela desarticulação.

“O poder invisível da directora”, a “associação de pais como ofício da classe média”, o papel específico dos “pais-professores” e as implicações da “*correspondência positiva*” e da “*correspondência negativa*” sobre a autonomia deste segmento de encarregados de educação face à escola, o papel da criança como “carteiro de serviço” e como “moeda de troca”, constituem algumas das “problemáticas e actores” que a opção por uma etnografia reflexiva, aliada à sensibilidade sociológica do autor, permitiram recolocar no espaço do vivido, condição necessária à sua inteligibilidade pois, como se esclarece logo no início da obra, “a relação escola-família não acontece num vácuo — social e físico. Ela é interpretada por seres humanos que ocupam um espaço e um tempo concretos” (p. 20). Na representação dos seus papéis, os vários actores em presença, aí incluído o investigador, mobilizam, naturalmente, as suas bases de poder, porque, como tantas vezes se insiste ao longo deste trabalho, a relação escola-família, como toda a relação social, é uma *relação de poder*, e porque envolve actores *situados* (investigados e

investigador)<sup>3</sup>, é também uma *relação entre culturas*. Estas duas dimensões, como tão profusamente documenta P. Silva, irão marcar, sem determinar, todas as interações que se desenvolvem no interior das “teias múltiplas” das várias interfaces que se estabelecem no “polígono” (escaleno, acrescentamos nós) que delimita o espaço em que acontecem aquelas interações. Os vários incidentes críticos captados pelas lentes teóricas do investigador revelam, de forma expressiva, as disputas “territoriais” entre pais e professores e a forma como a “legislação” e o “pedagógico”, “meios” aparentemente *inócuos*, podem ser convertidos em instrumentos de delimitação e legitimação de fronteiras, de apropriação desigual pelos vários contendores.

No capítulo que encerra a terceira e última parte da obra, P. Silva respiga algumas das pontas da trama com que procurou urdir a complexa teia das relações escola-família, aprofundando a matriz teórica com que procurou desvelar as “armadilhas” que se escondem sob as roupagens apelativas dos discursos apologeticos que incentivam aquela relação. Recuperando uma das linhas de força da sua tese — a relação escola-família como uma relação entre culturas — o autor refina ainda mais a análise confrontando, na linha de Tomaz Tadeu da Silva, a *equivalência antropológica* das culturas com a sua *desigualdade e hierarquização sociológicas*, deixando claro que há “culturas dominantes” e “culturas dominadas” e, conseqüentemente, oportunidades desiguais para as diferentes crianças e famílias face à escola. A leitura crítica do autor adensa-se ao denunciar que a escola monocultural não o é apenas em relação às minorias étnicas. Ao *multiculturalismo exógeno* acrescenta-se o *multiculturalismo endógeno* (p. 362) e, portanto, parafraseando B. S. Santos, a possibilidade de *excluídos do interior*.

Conclui P. Silva que “Construir uma relação escola-família não-folclorista, não-daltônica, significa, na prática, construir uma relação assente na promoção da participação de todos (democracia participativa e não apenas representativa) e na promoção da igualdade de direitos (sociais, culturais, cívicos) de cada indivíduo e de todos os grupos (*cidadania colorida*, na expressão de Luísa Cortezão, 2000)” (p. 384-5). Ora tal desiderato implica, entre outras coisas, uma nova concepção de professor, um *intelectual transformador* dotado de “*sensibilidade sociológica e antropológica*” (p. 372), mas também uma nova concepção de escola. Talvez assim se possa “fazer



circular o vício para fora do círculo” e a “armadilha” se revele afinal “desarmadilhável”.

Na sua longa “*viagem às margens do sistema educativo*”, P. Silva descreve-nos, numa linguagem sóbria e elegante, um território minado de “armadilhas”, mas também prenhe de possibilidades de emancipação. A triangulação disciplinar que privilegiou (sociológica, antropológica e histórica), aliada à sua opção *epistemo-metodológica* por uma *etnografia reflexiva*, permitiram-lhe produzir um retrato dinâmico e singular de cada uma das três “comunidades educativas” onde se confrontaram actores de “carne e osso”, dotados de valores, interesses, expectativas e agendas distintas. O seu olhar *teoricamente educado* permitiu-lhe desvelar *riscos*, mas também descortinar *possibilidades*, uns e outras raramente visíveis a *olho nu*. Estamos, seguramente, perante uma obra de referência sobre a complexa teia das relações escola-família, cuja leitura vivamente se recomenda.

## Notas

- 1 Num estudo mais recente em que retomamos esta questão (Sá, 2003: 63-4), procurámos mobilizar outras racionalidades e, sobretudo, uma concepção distinta de actor social, para tornar mais inteligível a compreensão do que já antes designámos de “conspiração de silêncio”. Essa concepção de actor social é inspirada no olhar específico da abordagem neo-institucional e, mais especificamente, no texto de Meyer, Boli & Thomas (1994).
- 2 Tomámos aqui as expressões de “drogados culturais” e “drogados estruturais” de Giddens (2000: 9)
- 3 Como afirmam Denzin & Lincoln (1998: 23), “Every researcher speaks from within a distinct interpretative community, which configures, in its special way, the multicultural, gendered components of the research act.”

## Referências

- BRUNSSON, N. (1989). *The Organization of Hypocrisy. Talk, Decisions and Actions in Organizations*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- GIDDENS, A. (2000). *Dualidade da Estrutura. Agência e Estrutura*. Oeiras: Celta Editor.
- LIMA, L. C. & SÁ, V. (2002). A Participação dos Pais na Governação Democrática das Escolas. In J. Lima (Org.). *Pais e Professores: Um Desafio à Cooperação*. Porto: Edições ASA, pp. 25-95.

MEYER, J., BOLI, J. & THOMAS, G. (1994). Ontology and Rationalization in the Western Cultural Account. In W. R. Scott & J. W. Meyer. *Institutional Environments and Organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 9-27.

SÁ, Virgínio (2003). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma Abordagem Sociológica e Organizacional*. Braga: Universidade do Minho.

**Virgínio Sá**  
Universidade do Minho