

Políticas Educativas e Participação dos Pais na Escola: Novos Direitos ou Velhos Deveres?

Virgínio Sá¹

Nesta comunicação tomamos como referência as tendências actuais da política educativa no âmbito da relação da escola com os pais, problematizando os novos papéis que lhes vêm sendo atribuídos, particularmente os que apelam para o seu estatuto de *parceiros* e de *clientes*. Focaremos ainda a questão dos “velhos divórcios” e das “novas parcerias” no contexto da referida relação.

No longo processo de construção sócio-histórica da escola pública em Portugal, a reforma pombalina do ensino desempenhou um papel fundamental². O processo de estatização do ensino então iniciado, se por um lado libertou os professores do controlo da Igreja e de certos interesses locais, por outro parece ter conduzido, como defende Nóvoa (1987; 1992), a uma certa marginalização dos pais. Como observa este autor, “Num certo 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: 32-3). Apesar desta subalternização dos pais, estes não deixarão de procurar exercer um certo controlo sobre a actividade dos professores, denunciando com frequência o que consideravam ser os desvios em relação às obrigações inerentes ao exercício do seu magistério. De entre os motivos de queixa mais frequentemente invocados nas petições apresentadas às autoridades governativas, destaca-se a questão relativa ao absentismo docente, embora também surjam aspectos relacionados com a moral e os costumes dos *mestres* e até mesmo quanto à sua incompetência (Nóvoa: 1987: 264)³. Se durante o séc. XVIII e início do séc. XIX o controlo social exercido sobre os professores pelos pais foi relativamente forte, progressivamente aqueles vão deslegitimando essas críticas invocando, por um lado, a sua dependência exclusiva das autoridades estatais e, por outro, o seu estatuto de “especialistas”. Aliás, como destaca Nóvoa (1987: 266), “Eles [os professores] irão mesmo mais longe e, invertendo completamente a situação, atribuir-se-ão o direito de vigiar a moral e os costumes das famílias dos alunos”. Este controlo da escola sobre a família foi-se progressivamente consolidando e os juízos avaliativos antes aplicados aos professores, passaram depois a ser dirigidos aos pais. De resto, o próprio enquadramento formal-legal das relações da escola com os pais

¹ Universidade do Minho (IEP)

² Importa referir que, como observa Barroso (1995: 8), “O Estado não inventou a escola! O Estado serve-se das estruturas (como se serve dos edifícios e até dos professores) criadas pelas igrejas (católica e protestantes)- a escola das primeiras letras e o colégio- reorientando os seus fins e alargando o seu âmbito de acção”

³ De entre um conjunto variado de petições apresentadas pelos habitantes de diversas regiões do país, de que nos dá conta Nóvoa (1987), merece particular destaque a queixa apresentada pelos habitantes de Galveias contra o Mestre Domingos José em 26 de Outubro de 1787. Dessa denúncia consta a seguinte extracto: “Il accomplit ses obligations d'une façon si insuffisante que la plupart du temps il ne donne pas le cours à ses disciples., ferme parfois l'école pendant trois ou quatre jours, comme tout récemment à cause d'un pèlerinage. Le vendredi et le samedi il est occupé à raser les gens dans les alentours et il laisse donc les garçons sans maître, et cela quand il ne va pas dans les villages voisins pour saigner. Il est vrai qu'il est dans l'incapacité d'exercer de Ministère à cause de ses différentes occupations: il est procureur de la commune il est greffier, il est barbier, il est saigneur, il est comédien. Au début, les habitants envoyaient leurs enfants à cette école, mais maintenant ils les envoient apprendre avec des personnes privées” (p. 265).

produzido ao longo do último século, apresenta como um dos seus traços mais estruturantes “a reiterada representação dos pais como sofrendo de algum tipo de *deficit*: não se interessam pela educação dos filhos, não cumprem a sua função de “cooperadores”, não comparecem na escola quando são convocados, apenas se preocupam com os filhos nos finais de período, concebem a educação como uma empreitada, pressionam o poder político (e os professores) no sentido do facilitismo, etc.” (Lima & Sá, 2000)⁴. Não surpreende, por isso, que as relações entre a escola e os pais se tenham caracterizado por alguma tensão e mesmo conflito, com acusações mútuas e denúncias diversas. Barroso (1995: 357) afirma que no início deste século essa desconfiança se traduziu na “exigência de os pais poderem controlar a educação dos seus filhos, inclusive no interior do estabelecimento de ensino” e, noutros casos reclamava-se o direito de assistir às aulas⁵. Apesar do aparente poder conferido aos pais, a sua relação com a escola, neste caso com o liceu, era de clara subordinação e o reitor exercia o seu poder de tutela bem para além das fronteiras físicas do liceu, penetrando frequentemente o próprio universo doméstico⁶. A “necessidade imperativa da cooperação familiar”, tão frequentemente celebrada nos discursos, sobretudo das sessões solenes de abertura das aulas, assumia um significado bem preciso e orientava-se para objectivos bem claros: transformar os alunos em “matéria dócil, e não hostil, nas mãos do educador”⁷. Esta expectativa de que os pais fabriquem crianças preparadas para o ofício de alunos é igualmente identificada noutros estudos. Wyness (1996) cita a este propósito Sharp e Green (1975), autores que defendem que os professores esperam que “os pais produzam crianças treinadas para a escola” ou, nos termos do próprio Wyness (1996: 51), “crianças mais manejáveis pelos professores”. De resto, a representação dos professores acerca do grupo dos “pais-problema” parece incluir aqueles que se julga não cumprirem adequadamente este papel (Wyness, 1996: 52). Simultaneamente, associam-se os problemas disciplinares na escola e na sala de aula a algum tipo de *deficit* familiar. Como afirma Wyness (1996: 8), numa referência à análise de Harris (1983), “Os pais, particularmente as mães, são vistos pelos professores como sendo responsáveis pelos seus filhos num sentido incondicional. Independentemente de qualquer noção de que o mau comportamento na escola possa ser uma consequência de um ensino inadequado, os pais são encorajados a acreditar que eles são responsáveis pelo mau comportamento. O comportamento das crianças em público torna-se um indicador da *performance*

⁴ A realidade vivida noutros países apresenta pontos de convergência com o quadro aqui esboçado. Henry (1996: 13), reportando-se ao caso dos Estados Unidos, afirma: “As state-provided education became established across the United States, parents tended to send children to school and to stay away from schools themselves, apart from a minority of active parents.” Mais adiante esta mesma autora acrescenta: “[...] it is ironic that the educational improvement and increasing professionalization of public education over last century has served in many cases to exclude citizenry from the public schools”- p. 14.

⁵ O regulamento do liceu feminino Maria Pia de 1906 previa, em determinadas condições, a possibilidade de “poderem assistir às lições, em lugares separados das alunas, as mães ou pessoas do sexo feminino a que esteja confiada a sua educação” (Decreto de 31 de Janeiro de 1906, artº 6º, citado em Barroso, 1995: 357-8).

⁶ A eficácia deste controlo foi substancialmente aumentada com a criação do cargo de “visitadora escolar”, figura criada pelo decreto 25 676, de 25 de Julho de 1935, que tinha por missão “*visitar os domicílios dos estudantes e indagar as condições de salubridade e higiene tanto física como mental*” (Barroso, 1995: 367).

⁷ A palestra proferida por Adriano Almeida na sessão solene de abertura do ano lectivo no Liceu Nacional de Chaves, no dia 1 de Outubro de 1953, documento de onde extraímos as expressões acima transcritas, constitui provavelmente o documento mais esclarecedor do sentido muito particular dos termos “cooperação/colaboração” quando aplicados às relações escola-pais, tema central da palestra. Ao longo de cinco pontos, o palestrante, dirigindo-se aos pais, procura explicar como estes podem “colaborar” com o liceu. Aí se afirma, por exemplo, que “a obrigação dos pais consiste em adaptar os seus filhos, o melhor possível, à vida do liceu e ao seu espírito, em os aproximar dos seus professores e da orientação por estes dada ao ensino, em lhes fazer olhar o liceu como uma espécie de centro familiar, que busca, desinteressadamente, o bem deles e merece o seu afecto e dedicação” (Almeida, 1953: 204).

técnica dos pais”. Apesar da responsabilização que recai sobre os pais no que concerne ao comportamento dos filhos dentro da escola e dos reiterados apelos à sua “colaboração”, a representação dominante é a de que devem ser mantidos nas *margens* do sistema. Guilherme Pimentel, num artigo intitulado “As relações entre o Liceu e os Encarregados de Educação dos alunos”, publicado na revista *Labor* em 1953 (nº 134), sintetiza assim o papel e lugar dos pais: “Que venham ao liceu; que procurem interessar-se pelo aproveitamento e comportamento dos nossos alunos; que vigiem, amiúde, os cadernos diários- magnífico meio de comunicação do Liceu com a Família; em suma, que façam pelos seus filhos tudo o que puderem *fora do liceu*, pois *cá dentro*, nós faremos o resto, Deus sabe, por vezes, com que sacrifícios, mas da melhor boa vontade!”⁸ (p. 134). Os direitos dos pais resumiam-se aos deveres de acompanhar o percurso escolar do seus educandos, fiscalizar o seu trabalho, ensinar-lhes as boas maneiras, comparecer no estabelecimento de ensino sempre que fossem convocados e, sobretudo, reiterar os valores e as normas da escola e confiar no saber especializado dos professores. Neste quadro, os pais podiam (deviam?) até organizar-se em associações, desde que devidamente enquadradas e subordinadas à lógica do liceu. Não surpreende, por isso, que o poder político tenha procurado incentivar a criação deste tipo de associações. No preâmbulo ao decreto nº 22:581, datado de 26 de Maio de 1933, que promulga os Estatutos da Associação de Pais dos Alunos do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes), faz-se um apelo claro no sentido da constituição de associações de pais nos liceus, desde que se adoptem as “cautelas necessárias”, responsabilizando-se os reitores pela sua promoção: “Deve promover-se a formação de associações de pais de alunos mas cercá-las das cautelas necessárias para que não se transformem em elementos perturbadores da vida escolar- agentes de desnivelamento nos estudos ou de relaxamento da disciplina”⁹. Esta “participação tutelada” ou “cooperação subordinada” era não só possível como até desejada pois permitia reforçar a legitimidade da escola e enquadrar eventuais movimentos de contestação.

A Revolução de Abril de 1974, apesar das rupturas que representou em vários domínios da vida política, social, económica e cultural e de a escola ter, em certos momentos, assumido até algum protagonismo (Lima, 1992; Stoer, 1986), a nível da participação dos encarregados de educação não trouxe alterações substantivas. Desde logo, o Dec.- Lei nº 221/74, de 27 de Maio, ao apontar para a futura regulamentação do processo de constituição dos órgãos de gestão, determina que estes devem integrar “uma participação adequada de estudantes e pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar” (artº 1º), ignorando, portanto, os encarregados de educação. Esta “excentricidade” dos pais manter-se-á nos diplomas seguintes, embora mais matizada uma vez que se lhes fazem algumas referências, ainda que meramente retóricas¹⁰. Esta marginalização dos pais é ainda mais surpreendente por ocorrer num contexto revolucionário, marcado por uma “explosão participativa” que atingiu os vários domínios da vida social e política¹¹. Contudo, paulatinamente, esta realidade vai-se alterar, embora

⁸ Sublinhado nosso.

⁹ Mais adiante afirma-se: “De uma tal associação não pode rezear o liceu: os mestres hão-de ser educadores dos filhos e esclarecedores dos pais; os pais devem ser informadores dos mestres acerca das necessidades e justas aspirações dos filhos” (preâmbulo do decreto nº 22:581, de 26 de Maio de 1933).

¹⁰ Por exemplo, no Dec.-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro, depois de se reconhecer no preâmbulo “o importante papel das associações de pais e encarregados de educação, cuja criação será apoiada pelo Ministério da Educação e Cultura”, no articulado que se segue apenas se faz uma referência (artº 38º) que nada acrescenta ao enunciado no preâmbulo.

¹¹ Silva (1999: 88), referindo-se a esta mesma incongruência afirma: “Um dos paradoxos da emergência da participação parental em Portugal é que ela acontece já em pleno período de normalização, ou seja, a partir de 1976”. Silva esclareceu anteriormente que entendia por “participação parental”, na linha de Beattie (1985), a “existência de legislação que consagra e incentiva o direito de associação dos pais ou da sua

seguindo um percurso marcado por paradoxos e contradições (Silva, 1999), e os pais vão ver o seu direito de participação formal na governação das escolas institucionalizado, fenómeno com algum paralelismo com o que se verifica noutros países europeus.

Na verdade, as reformas educativas, que ao longo dos últimos 25 a 30 anos, marcaram a generalidade dos sistemas educativos dos países da Europa ocidental, apresentam como vector comum, embora com configurações e graus substancialmente distintos, a consagração da participação dos pais nas estruturas formais de governo das escolas.

Paralelamente, diversos países europeus, com particular destaque para a Grã Bretanha, têm vindo a reforçar o direito de escolha da escola pelos pais e a redefinir os instrumento de financiamento das escolas, articulando-os com o número de alunos que estas forem capazes de atrair, impelindo-as para práticas gestionárias de extracção empresarial. Ao mesmo tempo, os pais têm vindo a ser chamados a assumir novos papéis, agora também como uma espécie de “clones” dos professores, de quem se espera que em casa continuem a acção da escola através de uma “impregnação” prévia nas competências necessárias à assunção das novas responsabilidades. Uma parafernália de *pacotes educativos*¹² prontos a consumir têm vindo a ser produzidos, apresentando-se como capazes de transformar qualquer pai ou mãe (sobretudo esta) num especialista nas intrincadas artes da pedagogia, capaz de conseguir aquilo que décadas de reformas e contra-reformas ainda não tinham realizado: anular o efeito de classe, garantindo igualdade efectiva de oportunidades de sucesso a todas as crianças, independentemente do grupo social de origem e do seu *background* sócio-cultural. Esta democratização do sucesso e da própria pedagogia surge agora como possível graças ao misterioso envolvimento dos pais e ao efeito mágico do mercado. Importa contudo interrogar em que medida estes novos papéis se traduziram num reforço efectivo do poder de intervenção dos pais na escola e, sobretudo, questionar o grau de congruência entre esses novos papéis e a concretização do princípio participativo enquanto vector nuclear da realização da *escola pública* e democrática.

De entre os vários paradoxos que caracterizam este processo de consagração formal da participação dos encarregados de educação, merece destaque o facto de esta ocorrer num contexto de (re)centralização da administração das escolas (Lima, 1995). Esta estranha coincidência tem paralelismo noutros quadrantes políticos, onde o “reforço” do poder dos pais também ocorre num contexto marcado por práticas de centralização enquadradas por discursos de devolução de poderes às escolas (Ball, 1993; Whitty, Power & Halpin, 1999). Torna-se por isso pertinente interrogar o sentido das políticas educativas que ao longo dos últimos anos vêm prescrevendo novos papéis e novos espaços de intervenção para os pais nos vários níveis dos sistemas educativos, interrogação tanto mais pertinente quanto alguns desses papéis parecem resultar mais do voluntarismo dos governos do que de reivindicações expressas dos pais (Beattie, 1985; Munn, Silva, 1999; Hughes, 1993; ...). De resto, nem o argumento da suposta insatisfação dos pais com a escola parece ter grande suporte empírico¹³, nem a bandeira dos propagandeados maus resultados

representatividade, como membros de pleno direito, em órgãos com poder deliberativo a diversos níveis do sistema educativo, aí incluído, naturalmente, o da escola” (p. 84).

¹² No caso da Grã-Bretanha, de entre esses programas destacam-se o PACT e o IMPACT, o primeiro orientado para o envolvimento dos pais dos alunos da escola primária no ensino da leitura e o segundo no ensino da matemática. Em 1993 o IMPACT envolvia cerca de 1000 escolas distribuídas por 33 Autoridades Educativas Locais (Brown & Dowling, 1993).

¹³ Hughes (1993:), num artigo de síntese sobre os resultados de dois projectos de investigação (PNC-*Parents and the National Curriculum* e PAKSO- *Parents ans Assessment at Key Stage One*), levados a cabo entre 1991 e 1992 no sudoeste de Inglaterra, envolvendo cerca de 300 crianças e respectivos pais, que foram entrevistados, conclui que, ao contrário do que sustentam os proponentes das reformas educativas

dos alunos nos testes estandardizados, que os promotores do “pânico moral” (Cohen, 1980) tanto agitam, merece consenso entre os analistas¹⁴. Em todo o caso, são os direitos e os interesses dos pais que são invocados para sustentar essas propostas reformistas, presumindo-se que os pais as desejam e até reclamam. Tomando os pais como um grupo homogéneo, vários grupos de pressão se têm reclamado como os verdadeiros intérpretes dos seus interesses, ao mesmo tempo que uma “nova fraseologia” (Merttens (1993), criando novos “lugares comuns”, procura redefinir o que deve entender-se como o modo correcto de fazer as coisas através da produção de novas narrativas que estruturam a forma de *ler* a realidade educativa. Neste processo, como demonstra Merttens (1993), a produção de discursos, folhetos, artigos, programas de televisão, *manuals*, etc., constituem instrumentos fundamentais na criação de um novo “senso comum” que vai suportar novas ortodoxias que redefinem o espaço e o papel dos pais neste novo cenário, impondo um novo modelo de “pai responsável”: aquele que faz *escolhas informadas*, sem questionar a sua oportunidade, que colabora activamente nas *boas causas*, sem duvidar da sua bondade, e que expressa disponibilidade para integrar as novas estruturas de governo das escolas, aceitando como *natural* a sua posição minoritária e até a sua exclusão quando se discutem assuntos considerados “confidenciais” ou apenas “melindrosos”¹⁵.

A preocupação em deslocar o poder do *produtor* para o *consumidor* e a introdução de regras de mercado no campo educativo assumem-se como requisitos indispensáveis a uma nova responsividade que supostamente toma os interesses dos pais como imperativos. Neste contexto os pais são tomados como um grupo homogéneo, com interesses, valores e expectativas comuns, que falam a uma só voz, facilmente audível e operacionalizável em políticas educativas capazes de cumprirem a missão que os pais esperam da escola e simultaneamente responderem ao requisito de promoção da qualidade dos serviços educativos. Contudo, as falácias em que se sustentam tais presunções têm vindo a ser desocultadas, sobretudo no que concerne ao carácter polifónico, ou mesmo cacofónico, da(s) voz(es) dos pais, com todas as implicações daí decorrentes. Se, como observa, entre outros, Bastiani (1993: 143), os pais “speak

orientadas para o mercado, a grande maioria dos pais apresenta níveis de satisfação bastante elevados em relação à escola frequentada pelos filhos- 89% no primeiro caso e 95% no segundo disseram estar basicamente satisfeitos com a escola. Outros resultados destes dois estudos são igualmente inconsistentes com os pressupostos em que assentam as propostas de reforma de pendor neoliberal, nomeadamente quanto à disponibilidade dos pais para se assumirem e agirem como *consumidores*. Apenas 12% dos pais se viam inequivocamente como consumidores e cerca de metade recusava expressamente esse papel.

¹⁴ A unificação do ensino na Inglaterra é frequentemente apresentada pela nova direita como uma das causas desse declínio. Ora, segundo alguns autores, além de não haver provas inequívocas desse declínio, há dados de investigação que apontam para resultados inversos no que concerne aos alunos pertencentes à classe operária. Brown (1990: 82), depois de admitir que é difícil obter suporte empírico consistente que aponte no sentido da quebra dos *standards*, cita Wright (1983: 175), autor que afirma: “in 558 pages of Black Papers so far published, not one piece of sound evidence has been produced to show standards are delining”. Brown continua afirmando: “the same can be said of more recent claims about declining educational standards. Recent evidence has also shown that comprehensive education may well be benefiting pupils from a working-class background” (p. 82).

¹⁵ Em algumas escolas, nas reuniões *intercalares* no conselho de turma, o representante dos pais é convidado a abandonar a reunião quando se passa à análise do que se designa de “aspectos relacionados com a avaliação”. Quando questionei o presidente de uma comissão executiva de uma escola onde este procedimento era adoptado, este justificou-o dizendo que aí se poderiam discutir aspectos particular relacionados com o aluno a ou b e que os pais poderiam não gostar que esses problemas fossem tratados perante outro pai e, além disso, a confidencialidade exigível para outros assuntos poderia ser comprometida com a presença do representante dos pais. Em síntese, em primeiro lugar, este responsável pela gestão da escola julga-se capacitado para inferir os sentimentos dos pais, em segundo lugar presume que os pais não confiam em quem elegeram, mas devem confiar em quem não escolheram.

with many voices”, e se as políticas educativas apenas fazem eco de uma voz, então há muitas vozes que ficam silenciadas ou cujo timbre fica diluído ou abafado por outras vozes mais sonantes.

Uma linha de investigação, hoje já relativamente extensa, tem posto em destaque as inconsistências entre os objectivos declarados das políticas de envolvimento dos pais (nas suas diversas modalidades) e os resultados observados, desocultando alguns dos seus efeitos perversos, com destaque para o efeito *segregador* dessas políticas. Na verdade, por razões muito diversas, quase sempre filiáveis nas diferenças de capital (social, cultural e económico) de que os distintos grupos de pais são portadores, as capacidades para se apropriarem e fazerem render as oportunidades que lhes são proporcionadas variam significativamente. Neste sentido, o reforço do poder dos pais parece servir sobretudo certos grupos de pais, por sinal, e não por mera coincidência, aqueles grupos que já dispunham de uma situação de vantagem relativa na apropriação das vantagens proporcionadas pelo sistema educativo. Vejamos então mais de perto como algumas dessas políticas, sob o pretexto de deslocar o poder do *produtor* para o *consumidor*, podem estar a servir outras agendas, não necessariamente desejadas, mas nem por isso menos eficazes.

1. A escolha da escola pelos pais

Uma das características mais marcantes das políticas educativas produzidas ao longo dos últimos 10 a 15 anos nos denominados *países centrais*, consistiu na introdução da lógica mercado no interior do sistema educativo. A reforma educativa inglesa de 1988 (*Education Reform Act*) constitui um dos exemplos mais acabados da assunção das capacidades redentoras do mercado enquanto instrumento de promoção da qualidade dos serviços educativos. A racionalidade subjacente a esta nova ideologia é relativamente simples: aplicando às escolas as mesmas regras da competição do campo empresarial, retirando-lhes a garantia de uma clientela e de um financiamento, tornando-as dependentes da sua capacidade de atrair alunos como condição de sobrevivência, estas ver-se-ão obrigadas a ser mais responsivas em relação aos interesses e expectativas das suas clientelas ou, de contrário, serão simplesmente eliminadas do mercado. Para concretizar este projecto é necessário que os pais disponham de liberdade de escolha da escola e que esta tenha um incentivo para procurar atrair o máximo número de alunos. Desregulando o processo tradicional de gestão da rede escolar, habitualmente estruturado em torno das zonas pedagógicas (*catchment areas*), obrigando as escolas a admitir alunos até ao limite da sua capacidade física, articulando a sua dotação orçamental com o número e tipo de alunos e publicitando os *índices de excelência* que cada escola for capaz de alcançar, estariam criadas as condições para a acção eficaz da “mão escondida” do mercado, de que não-de beneficiar todos, e em particular os grupos sociais mais desfavorecidos (Chubb & Moe, 1990). Sem entrarmos numa análise circunstanciada dos detalhes desta nova ideologia gestonária, de resto incompatível com a natureza desta comunicação, sinalizamos contudo alguns aspectos que consideramos relevantes no quadro da nossa argumentação que se orienta, esclarecemos, para interrogar um certo saber convencional que associa estas medidas ao reforço do poder do consumidor. Desde logo, importa começar por destacar o carácter imposto deste *direito*, pelo menos para um grupo significativo de pais que, não só não o reclamou, como expressa até alguma relutância em se identificar com ele (Hughes, 1993; ...). Por outro lado, as políticas que promovem o direito de escolha da escola pelos pais tendem a dar como adquirido que, além de todos os pais desejarem escolher a escola, todos estão igualmente apetrechados para fazer escolhas informadas e que essas escolhas são sempre susceptíveis de resultar na atribuição do lugar desejado. Ora, a realidade parece ser substantivamente diferente. Mesmo quando os pais

partilham a “cultura da escolha”, a complexidade dos recursos necessários para se ser bem sucedido coloca os pais em situações de competição muito diferenciadas na disputa pelos lugares mais disputados. De facto, para fazer escolhas activas e estratégicas é necessário dispor do adequado capital social e cultural (e também financeiro) que permita “decifrar e manipular” as complexas teias que envolvem o processo de escolha. Como observa Ball (1993: 13) o intrincado processo de escolha envolve um “capital cultural geral” (conhecimento das escolas locais, capacidade para decifrar informação relativa às actividades promocionais da escola, capacidade para promover a própria imagem junto da escola, etc.), mas também um “capital cultural específico” (por exemplo a capacidade para activar os mecanismos de apelo quando a primeira escolha foi recusada)¹⁶. Acresce ainda que, num mercado competitivo, os alunos parecem não ter todos o mesmo valor e, por isso, a capacidade para atrair os alunos *certos* revela-se um requisito essencial à promoção de uma imagem pública de sucesso. Vários autores (Rabb *et al.*, 1997; Whitty & Power, 1997; Walford, 1994, 1997) têm alertado para a tendência da procura selectiva de alunos, política que resulta invariavelmente na penalização dos mais desfavorecidos. Whitty & Power (1997: 226), por exemplo, notam que “os clientes menos desejados compreende aqueles que são ‘menos capazes’, têm necessidades educativas especiais, especialmente dificuldades comportamentais e emocionais, bem como crianças de meios operários”. Conclusão idêntica apresentam Raab *et al.* (1997: 147) ao afirmarem, a partir dos dados de um estudo centrado em três Autoridades Educativas Locais (LEA.s), “nas três autoridades, as escolas que procuravam incrementar o número de alunos, queriam crianças que pudessem aumentar a reputação da escola e a sua posição nos quadros de excelência: em essência, crianças da classe média”. Na verdade, em alguns casos, com destaque para as escolas com reputação mais elevada, parece estarmos perante uma inversão do processo pois mais do que uma escolha da escola pelos pais, assiste-se a uma escolha dos pais pela escola. Como pertinentemente observa Ranson (1993: 336), “O paradoxo deste processo é que a escolha do consumidor reforça o poder do produtor. Há uma evidência crescente na educação, como em muito outros mercados competitivos, de que os produtores seleccionam os consumidores ou, mais subtilmente, alguns produtores e alguns consumidores procuram-se mutuamente numa progressiva segmentação do mercado”. Neste caso, mais do que o reforço do poder dos pais, estaremos perante uma “ideologia da parentocracia” (Brown, 1990) que, sob o pretexto de lhes conferir maior protagonismo libertando-os da opressão do *produtor*, os aprisiona na teia asfíxiante do *consumidor responsável*. Como admite Clune (1990: 395), citado por Ball (1993: 16), “a escolha [da escola pelos pais] pode servir como um poderoso meio de legitimação deslocando a responsabilidade pelos resultados do sistema para os seus clientes (e. g. os estudantes e os pais)”¹⁷.

Apesar de em Portugal não termos um programa de escolha da escola pelos pais¹⁸ nos moldes em que esta política vem sendo ensaiada em alguns

¹⁶ A corroborar a complexidade do processo de escolha está todo um conjunto de publicações que visam orientar os pais, possibilitando-lhes “escolhas informadas”. No *site* da *internet* <http://www.parentsoup.com> é possível encontrar várias referências bibliográficas de publicações que visam orientar os pais. A título meramente ilustrativo referimos *The Fisk Guide to Getting Into the Right College*. Comentando a complexidade do processo, observa-se aí, de forma algo humorista, que para fazer boas escolhas não é preciso possuir uma pós-graduação, mas que ajuda, ajuda.

¹⁷ Posição idêntica assume Brown (1990: 79) ao afirmar: “The deregulation and privatization of schools shifts the responsibility for educational outcomes squarely on the shoulders of the schools and parents”.

¹⁸ Referimo-nos aqui à inexistência de um quadro normativo que explicitamente assumia a escolha da escola como uma prioridade, o que não equivale a dizer que não haja uma prática de escolha da escola, sobretudo em certas regiões do país. De facto têm-nos chegado ecos de práticas efectivas de escolha da escola, sobretudo nos grandes centros urbanos, efectuadas por parte de certos segmentos da população, com destaque para a classe média mais familiarizada com a cultura escolar, onde se destaca o grupo dos

países como a Grã-Bretanha, os Estados Unidos, a Austrália, a Nova Zelândia, a Bélgica, a Suécia ou até mesmo a Espanha¹⁹, algumas vezes isoladas têm vindo a defender propostas que comungam das crenças nas virtudes dessa política. Ramiro Marques, num artigo de opinião publicado no Diário de Notícias de 11 de Outubro de 1992, depois de distinguir duas versões da livre escolha, uma radical assente na defesa de um ideal de mercado desregulado, em que as famílias devem poder escolher livremente a escola que desejam que os seus filhos frequentem, independentemente de ser uma escola pública, privada ou confessional, sem que isso implique um custo acrescido para a família, o que envolve normalmente o recurso ao *cheque escolar* financiado pelo Estado, e outra mais moderada, que considera que a escolha deve ser subordinada à preocupação de garantir a “igualdade de oportunidades educacionais para todos” e que envolve a possibilidade de escolha livre de entre as escolas públicas da cidade, independentemente da área de residência, mostra-se um claro defensor desta última versão, manifestando alguma surpresa pelo facto de a Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP) não ter incluído esta reivindicação na sua agenda política. É que, acredita Ramiro Marques, “A introdução de uma cultura empresarial e de competição no sistema público de educação origina, por si só um maior empenhamento profissional da direcção das escolas e dos professores que nelas leccionam e permite que as escolas se ajustem, mais rapidamente, às necessidades das famílias”. O autor considera mesmo que estamos perante “um autêntico ovo de Colombo” e, mais uma vez, manifesta surpresa por esta solução mágica não integrar as propostas da reforma em curso em Portugal. É verdadeiramente notável o simplismo da análise que, além do mais ignora os primeiros dados de investigação sobre os resultados da implementação desta política, nomeadamente os que apontam para um acentuar das desigualdades entre os diferentes grupos sociais. Mais tarde será o próprio autor (Marques, 1997) a reconhecer que o efeito mágico da “mão escondida” do mercado afinal pode não ser tão mágico quanto se supunha e que, “só por si”, a competição entre as escolas não vai resultar necessariamente numa melhoria generalizada do conjunto das escolas, e que o “movimento espontâneo de deslocação dos alunos para as melhores escolas da cidade” afinal não envolve *todos* os alunos, e isto sem se chegar a questionar o que são as “melhores” escolas nem a levantar o problema das escolhas fora dos centros urbanos, onde de facto, na maior parte dos casos, não há escolha. Contudo, e não obstante o registo ser bem mais moderado, Marques (1997) continua a acreditar nas virtudes

professores. Essas práticas assentam frequentemente no recurso a falsas declarações de residência, como forma de contornar a área pedagógica a que o aluno estaria adstrito. Apesar de não existir uma *liga oficial* das escolas, circulam *hierarquias implícitas* que posicionam as diferentes estabelecimentos de um determinado centro urbano em função da sua *excelência relativa*. É, assim, frequente ouvir-se dizer que a escola X é a melhor para determinado agrupamento, havendo inclusive uma certa competição entre as escolas, onde se esgrimem argumentos como o número de alunos que cada uma foi capaz de colocar num determinado curso superior, constituindo o curso de medicina uma referência clássica. Apesar de as escolas reivindicarem os louros, autoatribuindo-se os méritos por esses resultados, não fica claro se eles se devem às diferenças nas suas práticas pedagógicas ou à eficácia das suas práticas de selecção. Em certos casos, a prática de escolha é mais subtil e a diferença não se faz pela colocação na *escola certa*, mas pela colocação na *turma certa* que naturalmente também receberá os professores *certos*. A distribuição dos alunos pelas turmas de acordo com as suas (supostas) capacidades é uma prática talvez mais generalizada do que se admite. Esta modalidade de *escolha* tem a vantagem de ser praticável também nos locais onde não possibilidade de escolha da escola. Como consequência destas práticas, certas escolas respondem ao excesso de procura processando uma efectiva selecção de alunos, eventualmente também de pais, em que o critério académico prevalece, mas onde as redes de relacionamento pessoal desempenham papel igualmente importante. A consequência lógica é que certas escolas tendem a ter uma clara sobre-representação de determinados segmentos da população, que não tem correspondência na composição da população servida.

¹⁹ Para uma análise da especificidade das políticas neo-liberais no campo educacional em Portugal ver Afonso (1998).

do mercado como forma de promover a eficiência e a eficácia da escola e como estratégia de reforço do poder dos pais. Agora a forma de garantir a conciliação do “princípio da igualdade de oportunidades” com o “princípio da livre escolha” consistiria na adopção do “modelo de educação pluridimensional” (p. 86). Fica no entanto por esclarecer porque é que a livre escolha neste contexto não produziria os mesmos efeitos de “segregação social e de produção de desigualdade de aprendizagens” decorrente, nomeadamente, da tendência para serem os grupos mais favorecidos os que mais exploram as oportunidades de escolha, situação que o autor reconhece com base nos estudos referenciados.

A participação dos pais no governo das escolas constitui outra das modalidades de intervenção habitualmente associados ao reforço da sua capacidade de condicionar as decisões e de tornar a escola mais responsiva em relação às suas necessidades e expectativas. É sobretudo a partir da década de 70 que na generalidade dos países da União Europeia (EU) se consagra a participação formal dos pais nos órgãos de governo das escolas, correspondendo a década de 80 a um período particularmente activo na produção de um enquadramento normativo para essa participação. Os anos 90 são igualmente ricos em termos de produção legislativa no conjunto dos países na EU na área da participação parental, passando a autonomia da escolas e a participação dos pais na sua gestão a ocupar um lugar central nos debates em torno das questões educativas (EURYDICE, 1997: 10)²⁰.

O processo de formalização da participação dos pais nos órgãos de governo das escolas na EU conduziu a situações que se caracterizam por uma razoável diversidade de soluções, quer quanto ao peso dessa representação, quer quanto aos poderes conferidos às estruturas em que os pais têm assento²¹. Assim, é possível encontrar situações que variam entre uma representação maioritária (caso da Escócia e da Dinamarca) e uma representação minoritária (a maioria dos países, incluindo Portugal), existindo também algumas situações de representação paritária (caso, por exemplo, da comunidade flamenga da Bélgica). Quanto aos poderes conferidos a esses órgãos, encontramos também situações que apresentam significativa amplitude, sendo possível discriminar entre órgãos predominantemente de consulta e órgãos de decisão e, dentro destes, ainda é possível distinguir entre poderes de decisão mais próximas da implementação e competências de decisão típicas de órgãos de direcção, compreendendo a definição das grandes opções estratégicas da organização. Esta distinção é relevante porque em alguns casos os pais ocupam a maioria dos lugares, mas a

²⁰ Como mais um indicador da centralidade desta problemática, é oportuno referir que a Espanha, em 1995, durante a sua presidência da Comissão Europeia elegeu a participação social como tema central de reflexão dos países membros no âmbito dos factores que influenciam a qualidade do ensino. Para uma análise detalhada e comparativa, embora nem sempre muito precisa, do quadro legislativo do conjunto dos países da União Europeia sobre o “lugar dos pais nos sistemas educativos” desses países, ver EURYDICE, 1997. Este Relatório, com mais de 120 páginas, além de uma análise comparativa, sintetizada em quadros e mapas, que contempla aspectos como “Órgãos de participação que incluem os pais (por nível de gestão)” e “Competências atribuídas por nível”, apresenta uma análise individualizada de cada país onde se abordam aspectos como “Estrutura do Ensino”; “Direitos dos pais” (individuais e colectivos); “Legislação”, complementados com quadros que resumem a participação dos pais, adoptando as seguintes entradas: “Níveis de intervenção” (central, intermédio, estabelecimento); “Denominação das estruturas de participação”; “Representação dos pais” (número, duração do mandato, representatividade); “Competências/Papéis” (consulta/informação, decisão). Além dos países da União Europeia são ainda considerados neste estudo outros países integrados no acordo do Espaço económico europeu (EEE), casos do Liechtenstein, Noruega e Islândia.

²¹ Esta diversidade verifica-se também em relação ao nível da administração do sistema educativo em que essa participação se concretiza. Enquanto todos os países apresentam alguma forma de participação dos pais ao nível do estabelecimento de ensino, ao nível local, regional e nacional as soluções são muito mais diferenciadas. Para uma análise detalhada da situação de cada um dos países da EU em relação a este ponto ver EURYDICE, 1997: 13 (Quadro 2).

estrutura em que têm assento tem essencialmente funções de consulta (caso da Escócia)²², enquanto noutros, os pais podem estar em minoria mas o órgão dispor de poderes de decisão amplos (caso da Inglaterra). Noutros ainda os pais dispõem da maioria e o órgão possui competências de decisão significativas (caso do *Skolebestyrelse* na Dinamarca). É, portanto, simplista reduzir a análise à mera questão da proporcionalidade da representação, embora obviamente esta não seja uma questão menor e a prová-lo está a disputa que se travou em Portugal em torno da definição da composição do órgão de direcção que culminou com a publicação do Dec.-Lei nº 115-A/98. Desde as propostas iniciais apresentadas em Maio de 1987²³ até à aprovação do “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” em Maio de 1998 (Dec.- Lei nº 115-A/98), as soluções apontadas para a composição da estrutura de direcção das escolas, que foi recebendo designações distintas ao longo das diferentes propostas²⁴, variaram substancialmente e tornaram-se numa das dimensões mais acesamente disputadas, reflectindo as questões de poder aí implicadas. Se o Grupo de Trabalho²⁵ a quem a CRSE incumbiu de apresentar propostas de modelos de administração das escolas do ensino não superior defendia que “Em nenhuma circunstância poderão os representantes do pessoal docente dispor de maioria absoluta” (Lima, 1988: 175), apontando-se para uma representação paritária de pais e professores no Conselho de Direcção²⁶, nos Documentos Preparatórios II (DP II), a posição dos pais nesse mesmo órgão surge já claramente enfraquecida pois enquanto aos professores se garantem 50% dos lugares, os encarregados de educação ficam reduzidos a metade do número de docentes (artº 17º, pontos 3 e 4), situação em parte agrava na Proposta Global de Reforma, onde se admitia que a representação dos pais se pudesse reduzir a um terço da representação docente (ponto 4 do artº 16º)²⁷. A solução consagrada no Dec.-Lei 172/91, de 10 de Maio, no caso do ensino secundário²⁸, ainda é mais restritiva pois, garantindo 9 lugares aos docentes (50% do total), apenas atribui aos pais 2 lugares, o que equivale a cerca de 11% do total. Finalmente, no Dec.- Lei nº 115-A/98, opta-se por uma solução que transfere, em parte, para as escolas a definição em concreto da composição do órgão de direcção, aqui designado de assembleia, embora impondo determinados balizas: a representação docente não poderá ser superior a 50% da totalidade dos membros da assembleia e a representação dos pais não

²² O número de membros de um conselho de escola (*School Board*) na Escócia varia em função da população discente. No caso, por exemplo, de uma escola cujo número de alunos varia entre 1001 e 1500, o conselho de escola disporá de 11 membros, dos quais 6 serão representantes dos pais, 2 representantes dos professores e 3 elementos cooptados. O director da escola desempenha a função de conselheiro do órgão, mas não tem o estatuto de membro (Munn, 1993: 90-91).

²³ No quadro da reforma do sistema educativo, as primeiras propostas para a composição do órgão de direcção das escolas (Conselho de Direcção como então se propunha), foram apresentadas em Maio de 1987, num seminário subordinado ao tema “A Gestão do Sistema Escolar”, realizado em Braga, promovido pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE).

²⁴ As principais designações que esta estrutura recebeu foram as seguintes: *Conselho de Direcção* (CRSE-Proposta Global de Reforma); *Conselho de Escola ou Área Escolar* (Dec.-Lei nº 172/91); *Assembleia* (Dec.-Lei 115-A/98).

²⁵ Este Grupo de Trabalho integrava os seguintes docentes e investigadores da Universidade do Minho: João Formosinho, Sousa Fernandes e Licínio Lima.

²⁶ Num total de 14 elementos do Conselho de Direcção, 3 seriam representantes dos docentes e 3 seriam representantes dos pais e encarregados de educação.

²⁷ A composição do Conselho de Direcção por níveis de ensino seria definido por um “Quadro regulamentador” a publicar em anexo (ponto 6 do artº 16º).

²⁸ Como no conselho de área escolar e no conselho de escola dos estabelecimentos de ensino onde não se ministra o ensino secundário não há representação discente, a representação dos pais é de 3 elementos, ou seja, metade menos um do tal de elementos docentes (ponto 2 do artº 9º).

deve ser inferior a 10% desse mesmo total (artº 9º, pontos 2 e 3)²⁹. Em síntese, neste longo processo de construção sócio política do modelo de governo das escolas do ensino não superior, os pais, não obstante os muitos discursos que lhes reconheciam e reconhecem um importante papel na educação dos filhos, viram-se circunscritos a uma posição claramente minoritária no órgão de decisão estratégica³⁰. Embora esta dimensão não seja absolutamente incompatível com a assunção de algum protagonismo, aspecto que só a evidência empírica poderá testemunhar, estudos realizados noutros países apontam genericamente para um desempenho de *baixo perfil*, seja devido às baixas expectativas dos outros membros (Golby, 1993) traduzidas nas subcomissões em que são integrados, seja porque os pais tendem a desenvolver uma atitude de descrença na possibilidade real de influenciarem o curso da acção, sobretudo quando estão em causa interesses instalados do grupo dominante. Afirma Enguita (1995: 116), referindo-se à realidade espanhola, “A maioria dos assento outorgada aos professores nos conselhos faz com que os pais vejam o seu próprio papel como algo de duvidosa eficácia, pelo menos em relação à capacidade de decisão. Uma vez que, na medida em que os professores se ponham de acordo, os resultados da votação estão definidos, os pais sentem que a sua presença nos conselhos é mais um *pro forma*”. Nestas circunstâncias é de admitir que a proclamada participação dos pais na escola, mesmo quando traduzida no direito de assento nos órgãos mais expressivos, possa não contribuir para reforçar o poder de intervenção dos pais, sendo até de admitir que possa limitá-lo, “domesticando-o”.

No quadro dos discursos e das políticas que aparentemente conferem centralidade aos pais no contexto das organizações educativas, importa ainda referir os que apontam para a sua intervenção mais activa no domínio das aprendizagens escolares dos filhos, podendo essa intervenção ocorrer quer no contexto doméstico quer no território escolar. No caso da ajuda dos pais em casa, esta tanto pode envolver a organização de um “ambiente de aprendizagem” através da monitoragem do espaço e do tempo e de uma adequada dosagem de estímulos e de incentivos que reforcem a auto-estima do aluno (Finn, 1998) e do desenvolvimento de uma postura favorável à aprendizagem (Paro, 1997), como implicar uma intervenção directa no ministrar de conteúdos curriculares numa actividade concertada com a escola e dirigida por esta. No que concerne à intervenção na escola, esta é menos frequente e tende a gerar mais resistências

²⁹ Merece destaque nesta solução o facto de o legislador ter optado por critérios distintos na definição das balizas para a representação dos professores e dos pais. Enquanto que para os primeiros impõe um tecto máximo, para os segundos aconselha uma base mínima. Embora não disponhamos de dados recolhidos de forma sistemática sobre a composição em concreto da assembleia nas diferentes escolas do país, os elementos de que dispomos apontam para um aproveitamento máximo das oportunidades de representação para os docentes e para uma representação próxima da mínima no caso dos pais. Em três escolas em que acompanhámos de perto o processo de elaboração do Regulamento Interno, documento onde deveria ser definida em concreto essa composição, constatamos que os representantes dos pais aceitaram de forma pacífica essa opção. Esta situação compreende-se melhor se considerarmos, por um lado, que os pais dispunham de muito pouca informação quanto ao processo e, por outro, que a decisão coube à assembleia constituinte, cuja composição era claramente dominada pelos docentes.

³⁰ A representação minoritária dos pais é também a norma nos outros órgãos em que têm assento, nomeadamente no conselho pedagógico e no conselho de turma. Contudo, centrámos a análise no órgão de direcção porque, sendo este o órgão político que toma as decisões relativas às grandes opções, nomeadamente ao nível dos valores que se pretendem promover, a decisão de consagrar aí uma representação minoritária dos pais têm um significado particular, uma vez que a este nível dificilmente se pode invocar o argumento do *profissionalismo* para restringir a sua participação. Esta representação minoritária pode ainda ser mais expressiva se considerarmos que em diversos casos os pais designam seus representantes professores e que a própria autarquia frequentemente também delega a sua representação em professores. Os dados do Relatório final da Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA) sobre a implementação do Dec.-Lei 172/91 são disto um bom testemunho: 48% dos elementos designados pelas autarquias para integrar os conselhos de escola eram professores (CAA, 1996: 164).

por parte dos professores (Vincent, 1996), sendo também menos consensual³¹. Contudo, certos autores consideram que uma concepção de “cidadania activa” implica a participação dos pais no interior da escola e muito particularmente ao nível da sala de aula³². Sem questionarmos as virtudes desta modalidade de envolvimento dos pais e sua eventual eficácia sobre o desempenho académico dos alunos, importa-nos aqui problematizar alguns dos pressupostos subjacentes a estas propostas, porque, ao não serem explicitados, têm permitido promover um determinado consenso que, em nossa opinião, pode constituir uma nova modalidade de legitimação dos resultados escolares que resulta numa *repenalização da vítima*. Enfatizando a importância desta modalidade de envolvimento dos pais para o sucesso educativo dos alunos (instituindo-a como um novo lugar comum) e pressupondo que todos os pais *querem, podem e devem* fazê-lo, fica mais claro que as diferenças de resultados que de facto os alunos apresentam são directamente imputáveis ao grau de responsabilidade com que cada pai assume este novo *direito*, diluindo-se assim os factores de natureza mais estrutural, sobretudo aqueles que mais directamente implicam a própria organização. Tomando como referência *uma* determinada noção de pai ideal/pai responsável e impondo-a como *a* forma *certa* de representar o papel, o discurso dominante permite uma fácil associação entre aqueles grupos de pais que não sabem, não podem, ou acham que não devem envolver-se nesta dimensão particular e o estereótipo de maus pais/pais irresponsáveis. Ignorando a diferença, ou tomando-a como um défice, esta nova ideologia gestionária complementa a sua acção mistificadora recorrendo a conceitos que, apelando para noções de partilha, consenso, cooperação, comunhão de interesses, etc., frequentemente escondem relações de dominação/subordinação marcadas por uma profunda assimetria nas relações de poder. Parece-nos disto um bom exemplo a tendência cada vez mais frequente para classificar as relações escola-pais como partenariados educativos, estabelecidos entre dois parceiros supostamente com estatutos iguais. Ora, como assertivamente nota Kirk (1995: 113), é no mínimo estranho que num momento em que as escolas são encorajadas a competir entre si, se verifique tanta retórica em torno dos partenariados³³. E, talvez mais estranho ainda, que as experiências de partenariados aparentemente bem sucedidas na promoção do sucesso educativo dos alunos encerrem no momento em que se coloca particular ênfase nos quase mercados educativos, cuja defesa assenta precisamente no seu potencial de promoção desse mesmo sucesso (McCreath & Maclachlan, 1995)³⁴. Na verdade,

³¹ Chubb & Moe (1990), por exemplo, consideram que as escolas eficazes são aquelas que beneficiam de uma atitude de apoio dos pais, traduzida numa aceitação dos seus objectivos e programas e numa forte valorização da educação. Pelo contrário, consideram estes autores, “Parents who regularly challenge school priorities, frequently object to tracking policies or course assignments, and disagree with personal decisions can cause real problems for the development of a coherent, ambitious, professional organization” (p. 147). Chubb & Moe defendem inclusive que a escola deve educar os pais para que estes adiram ao seu projecto e não ficar à espera que estes tomem partido: “na effective school will not wait for parents to choose sides” (*ibidem*).

³² Observa a este propósito Jorge Lima (1998: 9): “Ora, do meu ponto de vista, se a participação dos pais na organização escolar não envolver pelo menos uma certa medida de intervenção parental na sala de aula, ela não passará de uma simples retórica propagandística com pouquíssimo ou nenhum benefício para os alunos e para as suas famílias”.

³³ De seguida Kirk (1995: 113) mostra que a “retórica do partenariado” pode servir propósitos muito diversos tais como chantagem profissional, técnica para induzir compromissos, capa para cobrir uma grande variedade de agendas ocultas, etc. Admite também que possa servir objectivos mais nobres, distinguindo a propósito entre “partenariados fracos” e “partenariados fortes”, apresentando os últimos como aqueles que podem trazer benefícios às partes envolvidas.

³⁴ McCreath & Maclachlan (1995) depois de se referirem com algum pormenor a um projecto denominado *Partnership In Education* desenvolvido numa área deprimida de Strathclyd (Escócia) a partir de 1983, notam que é estranho que o projecto, apesar de bem sucedido, tenha tido que encerrar em 1994, exactamente no

não raras vezes, como denuncia Widlake (1986), citado por McCreath & Maclachlan (1995: 71), a cooperação entre pais e professores não passa de “pais ajudando os professores a atingir objectivos definidos pelos professores pelos modos definidos pelos professores”.

Concluindo, as actuais políticas e discursos centrados no campo educativo têm colocado uma grande ênfase *nos novos direitos* dos pais, cujos interesses invocam para se auto legitimarem. Contudo, uma análise mais detalhada da denominada deslocação do poder do *produtor* para o *consumidor*, permite pôr a descoberto dimensões que apontam para novas formas de subordinação dos pais, ou pelo menos de franjas significativas de pais, em que, sob o pretexto de reforçar o seu poder de intervenção na escola, se promovem sobretudo *velhos deveres* que tomam por referência um estereótipo de *pai responsável* que pressupõe conhecimentos, competências e recursos socialmente distribuídos de forma muito desigual. A consequência inevitável parece ser mais uma subtil forma de reintroduzir a selectividade e a hierarquia dentro do sistema, deslocando a responsabilidade por essa hierarquização para os pais, processando-se assim uma espécie de “democratização da exclusão”.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, Almerindo (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho (IEP).

ALMEIDA, Adriano (1953). *Labor*, nº 135, pp. 198-211.

BALL, Stephen (1993). Education Markets, Choice and Social Class: the Market as a Class Strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 14, nº 1, pp. 3-19.

BASTIANI, John (1993). ‘No-one Ever Said it Was Gonna Be Easy!’ Some Features of the Problematic Nature of Home-School Relations in the UK. In R. Merttens, D. Mayers, A. Brown & J. Vass (Ed.s.). *Rulling the Margins: Problematizing Parental Involvement*. London: University of North London Press.

BROWN, Philip (1990). The ‘Third Wave’: Education and the Ideology of Parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, Vol 11, nº 1, pp. 65-86.

BROWN, Andrew & DOWLING, Paul (1993). The Bearing of School Mathematics on Domestic Space. In R. Merttens, D. Mayers, A. Brown & J. Vass (Ed.s.). *Rulling the Margins: Problematizing Parental Involvement*. London: University of North London Press.

BARROSO, João (1995). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/JNICT.

CAA (1996). *Relatório Final*. Conselho de Acompanhamento e Avaliação. Lisboa: ME (polic.)

Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

CHUBB, John & MOE, Terry (1990). *Politics, Markets and America’s Schools*. Whashington: Brookings.

momento em que se promoviam as políticas de mercado. A propósito afirmam estes dois autores: “Above all however, there is a strange irony in the concurrency of the project’s closure in 1994 and the growth of the quasi-market in education. For if, as the formal evaluation of the project indicated, interagency partnership networks can increase educational achievement, and if parental choice hinges on such factors as pupil achievement, parental satisfaction and local reputation, the need for schools to build the type of cooperative, educationally supportive relations pioneered by the project has never been greater” (pp. 71-72).

ENGUITA, Mariano (1992). *Poder y Participación en el Sistema Educativo. Sobre las Contradicciones de la Organización Escolar en un Contexto Democrático*. Barcelona: Paidós Educador.

ENGUITA, Mariano (1995). *La Profesión Docente y la Comunidad Escolar: Crónica de un Desencuentro*. Madrid: Ediciones Morata.

ESTÊVÃO, Carlos (1998). As Escolhas dos Pais em Educação: Da Parentocracia à Astenia Parental. In A. Estrela & J. Ferreira (Ed.s). *As Decisões em Educação*. Lisboa: AFIRSE/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 67-79.

EURYDICE (1997). *La Place des Parents dans les Systèmes Éducatifs de l'Union Européenne*. Bruxelles: EURYDICE.

FINN, Jeremy (1998). Parental Engagement that Makes a Difference. *Educational Leadership*, Vol. 55, nº 8, pp. 20-24.

HARRIS, C. (1983). *The Family and Industrial Society*. London: George Allen & Unwin.

HUGHES, Martin (1993). Parent's Views- Rhetoric and Reality. In R. Merttens, D. Mayers, A. Brown & J. Vass (Ed.s). *Rulling the Margins: Problematizing Parental Involvement*. London: University of North London Press.

HENRY, Mary (1996). *Parent-School Collaboration*. New York: State University of New York Press.

KIRK, Gordon (1995). Teacher Education: Changing Partnerships. In A. Macbeth, D. McCreath & J. Aitchison. *Collaborate or Compete? Educational Partnerships in a Market Economy*. London: The Falmer Press.

LIMA, Jorge (1998). A Presença dos Pais na Escola: Aprofundamento Democrático ou Perversão Pedagógica? Comunicação apresentada no Encontro "Pais e Professores: Um Desafio à Cooperação, Ponta Delgada, Universidade dos Açores, 11 de Dezembro.

LIMA, Licínio (1988). Modelos de Organização das Escolas Básica e Secundária. Para uma Direcção Democrática e uma Gestão Profissional. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo, Ministério da Educação. *A Gestão do Sistema Escolar. Relatório de Seminário*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

LIMA, Licínio (1992). A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Braga: Universidade do Minho/IE.

LIMA, Licínio (1995). Reformar a Administração da Escolas: A Recentralização por *Controlo Remoto* e a *Autonomia* como Delegação Política". *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 8, Nº 1, pp. 57-71.

LÍMA, Licínio & SÁ, Virgínio (2000). A Participação dos Pais na Governação Democrática das Escolas. In J. Lima (Coord.). *Pais & Professores: Um Desafio à Cooperação*. (No prelo)

MARQUES, Ramiro (1992). A Livre Escolha da Escolas pelas Famílias. *Diário de Notícias*, 11 de Outubro, p. 14.

MARQUES, Ramiro (1997). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Porto: Edições Asa.

MCCREATH, Douglas & MACLACHLAN, Kathy (1995). Realizing the Virtual: New Alliances in the Market Model Education Game. In A. Macbeth, D. McCreath & J. Aitchison. *Collaborate or Compete? Educational Partnerships in a Market Economy*. London: The Falmer Press.

- MERTTENS, Ruth (1993). The Rhetoric of Documentation for Parents. In R. Mertsens, D. Mayers, A. Brown & J. Vass (Ed.s.). *Rulling the Margins: Problematizing Parental Involvement*. London: University of North London Press.
- MUNN, Pamela (1993). Parents as School Board Members. School Managers and Friends?. In P. Munn (Ed.). *Parents and Schools. Customers, Managers or Partners?* London: Routledge.
- NÓVOA, António (1987). *Le Temps des Professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- NÓVOA, António (1989). Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas. *Análise Psicológica*, 1-2-3 (VII)
- NÓVOA, António (1992) (Coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PARO, Vitor (1997). Administração Escolar e Qualidade do Ensino: O que a Família Tem a Ver com Isso? (Texto policopiado).
- PIMENTEL, Guilherme (1953). As Relações entre o Liceu e os Encarregados de Educação dos Alunos. *Labor*, nº 134, pp. 131-135.
- RAAB, Charles, MUNN, Pamela, MCAVOY, Lorraine BAILY, Lucy, ARNOTT, Margaret & ADLER, Michael (1997). Devolving the Management of Schools in Britain. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 33, Nº 2, pp. 140-157.
- RANSON, Setwart (1993). Markets or Democracy for Education. *British Journal of Educational Studies*, Vol. XXXI, nº 4, pp. 333-352.
- SILVA, Pedro (1999). Escola e Família: O 25 de Abril e os Paradoxos de uma Relação. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 11, pp. 83-108.
- VINCENT, Carol (1996). *Parents and Techers. Power and Participation*. London: Falmer Press.
- WALFORD, Geoffrey (1994). *Choice and Equity in Education*. London: Cassel.
- WALFORD, Geoffrey (1997). Diversity, Choice, and Selection in England and Wales. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 33, Nº 2, pp. 158-169.
- WHITTY, Geoff (1996). Autonomia da Escola e Escolha Parental: Direitos do Consumidor versus Direitos do Cidadão na Política Educativa Contemporânea. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 6, pp. 115-139.
- WHITTY, Geoff & POWER, Sally (1997). Quasi-Markets and Curriculum Control: Making Sense of Recent Education Reform in England and Wales. *Educational Admnistration Quarterly*, Vol. 33, nº 2, pp. 219-240.
- WYNESS, Michael (1996). *Schooling, Welfare and Parental Responsibility*. London: Falmer Press.