

# Escola e Participação

## O lugar dos pais e a escola como lugar do cuidado

Carlos Vilar Estevão

### Resumo

Neste artigo, pretende-se repensar o direito de participação dos pais na vida escolar, à luz de algumas metáforas da escola como organização. No sentido de potenciar esta mesma participação, interpretada como um direito natural dos pais, a escola é compreendida como "lugar do cuidado", numa lógica de cidadania e de confiança. O artigo termina aprofundando algumas dimensões de uma ética do cuidado que devem estar presentes nas relações sociais da escola assim como na sua governação."

**Palavras-chave:** Escola como lugar do cuidado – participação parental – ética do cuidado

Um dos princípios fundamentais da ética comunicativa é que ninguém pode ser excluído *a priori* do diálogo com o qual os participantes pretendam resolver os seus problemas.

Daí, também, que no campo da educação nenhum actor que seja mais ou menos directamente afectado pelas decisões educativas pode ser deixado à margem dos processos decisórios. Por conse-

guinte, e no que respeita aos pais, de modo nenhum eles podem ficar arredados da discussão das questões que afectam a educação dos seus filhos, devendo ser considerados, por consequência, membros de pleno direito da escola ou verdadeiros cidadãos da escola.

Então, não basta afirmar que os pais têm direito de participar na escola em termos de declarações políticas ou de boas vontades educativas mais ou menos democráticas, negando-lhes na prática esse direito. Do mesmo modo, não é possível aceitar a hipocrisia institucional que muitas escolas praticam ou a atitude maniqueísta de muitos educadores que pensam os pais como entidades separadas: reconhecendo, por exemplo, que eles têm direitos como cidadãos de uma dada sociedade com o fim de negar-lhes direitos como actores educativos.

### O direito de participação dos pais na escola

É possível pensar o papel dos pais na educação de muitos modos e feitios.

**Carlos Vilar Estevão**  
Doutor em Educação,  
Universidade do Minho,  
Portugal.  
Professor Associado do  
Instituto de Educação e  
Psicologia, Universidade  
do Minho, Portugal.

Assim, eles podem ser concebidos como parceiros, como cúmplices, como hostis, como colaboradores, como intrusos, como mecenas, como controladores, como indiferentes, como calculistas.

Por outro lado, parece que cada escola tem a sua normatividade relativamente aos pais, ou seja, tem os seus clientes ideais, os seus padrões para definir o que se entende por um bom pai (cf. Crozier, 1998). Neste sentido, frequentemente os professores e os responsáveis pela governação das escolas se arrogam o direito de se autodefinirem como os juizes do que é justo e ajustado à escola em termos de comportamentos adequados e sentidos da clientela que a procura.

Este posicionamento é característico, por exemplo, de escolas que tendem a apresentar-se como um santuário.

Segundo esta visão, a escola é um recinto reservado a uma determinada casta de *sacerdotes da docência*, onde, para se entrar, há que ter determinadas cautelas, determinadas posturas, determinada linguagem para se dirigir aos inquilinos naturais deste santuário, que detêm em exclusivo os segredos de uma educação exitosa.

Aqui, os professores e os responsáveis da escola como que vivem "orgulhosamente sós", procurando as melhores vias, normalmente pela visão ascética do trabalho académico, para a redenção da alma dos alunos tendo em vista a sua salvação.

Neste sentido, a escola pouco faz para se tornar numa organização mais aberta aos pais, como que receando a invasão e profanação do seu recinto por *bárbaros incultos*.

E o que não deixa de ser curioso é que, frequentemente, esta escola se defende esgrimindo argumentos de uma pedagogia sensata (cf. Popkewitz, 2001), que exige, entre outras coisas, uma linguagem pedagogicamente *esterilizada* adequada à ideia de que a educação é um assunto demasiadamente sério para ficar exposta a meros "palpites" de leigos.

Mais. Os pais pouco ou nada de novo têm a dizer aos professores; estes é que têm muito a dizer aos pais, através de uma linguagem digna, tecnicamente rigorosa, que deve merecer a total confiança dos pais.

Acresce a este facto que os pais, frequentemente, gostam que se lhes reconheça o direito (simbólico) de participar mas não gostam de participar efectivamente, preferindo delegar nos professores toda a responsabilidade de educar.

Esta descrição da escola e da participação é congruente com o modo como o aparelho escolar se constituiu em alguns países. Como nos diz A. Nóvoa (1992: 32), tendo em conta particularmente o contexto português:

*"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 matérias educativas), ora com o argumento profissional (a competência especializada dos professores em matéria educativa)".*

Paradoxalmente, a escola perfeita, enquanto santuário, poderia definir-se pela sua capacidade de se autogovernar, dispensando os pais (cf. Sá, 2003). Por isso, também os rituais de envolvimento

(festas, celebrações...) levados a cabo pela escola devem revestir-se de uma forma que, por um lado, reforce a fidelidade e lealdade dos pais e, por outro, que os mantenha a uma razoável distância impedindo a sua intromissão nos assuntos mais importantes da escola.

Face a esta visão da escola, temos no outro extremo aqueles que defendem que a escola deve expor-se à comunidade de uma forma completamente desinibida, sem tabus, completamente dessacralizada.

E aqui é possível distinguir aqueles autores que pensam que a escola, como comunidade educativa, deve ser entendida como o prolongamento natural das famílias, perpassada por isso pela lógica doméstica, solícita às preocupações da comunidade, a qual tem o direito e o dever de participar na sua vida interna, nomeadamente na construção do projecto político-pedagógico. Aqui, a escola é entendida pelos pais mais implicados na vida escolar como um meio de socialização complementar à da família.

Outros teóricos defendem a abertura da escola em nome da natureza pública da educação e da defesa da lógica cívica, em nome do bem comum ou do interesse geral. A escola apresentar-se-ia assim como uma "cidade educativa" ou como "escola cidadã", como um *forum* de discussão pública, aberta ao debate democrático das questões que interessam à sociedade, o que levaria à formação da vontade e de uma consciência ética cada vez mais regulada pelos interesses universalizáveis (que vão, por isso, para além dos interesses particulares de cada um ou dos diferentes grupos).

Há, por fim, outros autores que pensam que a escola deve abrir-se à socie-

dade civil para funcionar de acordo com a lógica do mundo mercantil, ou seja, como uma "escola AS" (Gentili, 2001). Nesse sentido, ela deve obedecer à ditadura dos seus clientes, ou seja, dos pais que a escolhem e que a condicionam nas suas finalidades. Estaríamos assim numa espécie de "parentocracia" que não passa de uma ideologia que acentua o poder dos pais transformados em controladores e em factores decisivos na condução da educação (e que é muito própria do actual momento do pensamento neoliberal e neoconservador, cf. Estêvão, 1998).

Então, contrariamente à posição anterior, estas novas perspectivas defendem a exposição da escola à comunidade e aos pais. Exceptuando esta última (a escola dentro da lógica de mercado), é possível dizer que esta compreensão da escola, apesar dos riscos, tende a reforçar o seu carácter público, a sua politicidade, a sua democraticidade, fazendo da escola uma arena potencialmente mais cidadã.

Contudo, este modo mais aberto de ver a escola pode ser acusado também de propiciar a devassa da escola por interesses alheios, tendo como resultado, por um lado, a invasão das esferas mais técnicas dos professores, pondo em questão a sua profissionalidade e, por outro, o fazer perigar o jogo democrático ao levar certos actores a mobilizarem estratégias mais corporativas contra os interesses dos restantes e da própria educação.

Depois do que ficou dito, torna-se claro que a aceitação da intervenção dos pais na vida da escola pode ter várias leituras e justificar-se em nome de vários princípios.

Assim, se se aceitar a lógica empresarial, os pais podem ser entendidos como

verdadeiros parceiros educativos; mas na lógica de mercado eles são vistos preferencialmente como clientes que têm o poder de escolher e de interferir na orientação política da escola. Segundo a lógica doméstica, os pais serão aceites como

os adjuvantes dos professores, no prolongamento lógico do seu direito a educar; finalmente, na lógica cívica, eles serão entendidos como cidadãos de pleno direito da escola, com direito, portanto, a participarem na sua vida (ver Quadro I)

### Quadro I: Lógicas e concepções de pais

Lógicas	Concepções dos pais
Lógica empresarial	parceiros
Lógica mercantil	clientes
Lógica doméstica	adjuvantes
Lógica cívica	cidadãos

Mas tal como a participação dos pais pode justificar-se segundo diferentes racionalidades, assim também ela pode ser rejeitada com bons argumentos e em nome de várias lógicas.

Por exemplo, em nome do respeito pelo princípio cívico da igualdade: os pais não devem intrometer-se na vida da escola porque a sua intervenção pode levar a práticas que vão ofender o princípio do tratamento igual de todos os alunos independentemente da sua condição social ou outra, podendo deste modo beneficiar aqueles que eventualmente menos precisariam de ajuda. Mas a recusa da participação dos pais pode fazer-se em nome do bem-estar académico ou da obsessão pelos resultados dos alunos: a influência dos pais deve ser evitada porque pode levar os professores a alterarem os seus critérios, por exemplo, de avaliação, não avaliando devidamente o mérito de cada um. Um outro exemplo de argumentação contra a participação dos pais pode vir do facto de a escola ser compreendida como uma "burocracia profissional" que exige uma comunidade especializa-

da de peritos em transmissão de conhecimentos e onde, naturalmente, os pais não têm assento porque não têm preparação técnica específica.

Do exposto decorre a ideia de que a defesa dos direitos dos pais a participarem na vida da escola assim como a sua ausência e afastamento não podem ser analisados de um modo simplista.

Para além de outras razões é de realçar aquela que constata que a escola e os discursos produzidos sobre este assunto não são meramente descritivos de uma situação; eles são frequentemente normativos (ou seja, têm a ver com o valor que é atribuído aos pais e com a noção de *normalidade*), culpabilizantes das vítimas (Davies et al. 1989), incorporando distinções e modos de diferenciar (morais) controlados pela escola. É o que acontece quando, por exemplo, se distinguem os pais que participam dos que não participam, os pais interessados dos desinteressados, os pais regulares dos irregulares, os pais razoáveis dos não razoáveis, os pais urbanos dos rurais.

Então, há que encontrar o lugar da escola para se encontrar o lugar dos pais.

## A Escola como lugar do cuidado

Não obstante a diversidade de compreensões da escola, ela é aqui concebida como um lugar do cuidado e, por isso, uma escola cidadã, que não se compadece, por consequência, com arrogâncias, exclusivismos nem vassalagens.

Isto implica, no que concerne aos pais, que estes não podem ser vistos como muito úteis à escola, à sua boa imagem, sobretudo se forem dóceis e disciplinados de acordo com o que os professores pensam como o deve ser a educação e o comportamento dos pais.

Por outras palavras, numa perspectiva democrática, a escola não pode aceitar a participação dos pais porque estes podem contribuir para compensar as suas falhas, as suas debilidades, a ausência de recursos, funcionando assim como a quinta roda do automóvel ou a roda sobressalente (cf. Estêvão, 1998), que se torna útil particularmente nos períodos mais críticos mas que depois é arrumada até nova emergência.

Uma escola como lugar do cuidado deve constituir-se como um espaço de intersubjectividades dialogantes, onde o sentido da escola é continuamente reconstruído pela comunidade escolar e pelos pais (e outros actores), sem pretensões de dominação ou colonização mas sim pela mobilização de uma racionalidade solidária e argumentada respeitando, entre outras coisas, a esfera profissional dos seus actores, construída também não *contra* os outros mas *com* os outros.

Isto significa que a escola como lugar do cuidado não se compadece também com ingerências indevidas de actores uma vez que, como diz K. Zeichner (1999: 80) referindo-se aos pais,

*“Nos tempos de ressurgimento do neoconservadorismo, apoiar um papel maior das comunidades no funcionamento das escolas faz com que estas se tornem mais vulneráveis aos desejos daqueles que procuram impor às escolas públicas crenças antidemocráticas”.*

A escola como lugar do cuidado se apresenta como uma escola de confiança que, de modo nenhum, o mercado, mesmo quando apela aos poderes dos pais, dá. É que o mercado e a sua ética minam as condições comunicativas de confiança intersubjectiva. Na verdade, os “sistemas de mercado produzem um género particular de comunicação que não é para confiar” (cf. Ball, 2003).

Compreendo ainda a escola como aquela instituição que não deve atender apenas àqueles pais que se interessam pela escola, uma vez que a relação dos pais com a escola é também uma relação de culturas e, por isso, imbuída de valores específicos dos diferentes grupos sociais e, por isso, condicionada por clivagens de origem social, como já há algum tempo nos dizia R. Ballion (1982). Segundo este autor, os pais possuem culturas diferenciadas e historicidades familiares, que vão condicionar a existência e o nível de aspirações, os seus posicionamentos estratégicos face ao mundo escolar, a sua maior ou menor implicação e até as suas crenças relativas aos papéis que cabem à escola e às famílias (cf. também Sá, 2003).

É sabido, aliás, que os próprios recursos para participar na vida social (e educativa) estão desigualmente distribuídos entre os pais, detendo a classe média uma maior identificação ou cumplicidade com a cultura da escola e com as exigências desta mesma cultura escolar, o que torna esta classe, por um lado, mais fiel à escola e, por outro, aquela que "os professores mais temem" (Silva, 1994).

Uma outra implicação de uma escola como lugar do cuidado verifica-se ao nível da sua direcção e gestão. Ou seja, esta escola tem de ser governada de modo a que se constitua num lugar onde todos se sintam bem, num ambiente respeitador, democrático, em que se critique o "ranço autoritário" (Freire, 1996: 311) e se pratique a ética da justiça. Para tal, a escola tem de ser gerida no pressuposto de que as "Escolas justas são mais para ser desejadas do que para ser bem geridas", dado que a "democracia e justiça são mais importantes que a gestão e o controlo" (Ward, 1994: 24; cf. Estêvão, 2002).

Trata-se, portanto, de uma gestão preocupada também com os pais que não podem continuar como os actores esquecidos mas que sintam a escola como um lugar onde podem vir por gosto e não por obrigação e onde a participação é vista também como uma questão que diz respeito à razão mas também aos afectos.

Isto pressupõe um novo contrato para a escola que a torne numa escola

de proximidade, numa escola à escuta e, portanto, mais digna de confiança e de implicação de todos, a começar pelos pais.

Esta perspectiva aponta-nos para a necessidade de os próprios teóricos da experiência escolar não poderem olvidar esta dimensão parental, até porque, como nos diz F. Dubet & D. Martuccelli (1996: 155), "não se pode compreender nem analisar a experiência dos estudantes sem nada conhecer acerca das atitudes e das escolhas dos seus pais."

## Escola e ética do cuidado

O espaço da educação é o espaço da produção de uma ordem moral ou ética, pois tende a incluir e a excluir actores e tem a ver com o futuro dos cidadãos (cf. Estêvão, 2001).

Congruentemente com a concepção de escola defendida neste trabalho, há que implementar na escola uma ética do cuidado (ou da solicitude, como outros preferem dizer) que pressupõe não apenas a desmercantilização dos mundos de vida escolar e o abandono de uma *praxis* utilitarista da razão instrumental mas também a justiça afectiva ou do amor sem, no entanto, perder de vista a justiça social.

Então, a ética do cuidado exigiria, de modo mais concreto, e no que se refere à escola (Quadro II):

## Quadro II: Dimensões de uma ética do cuidado

- fidelidade às pessoas
- respeito pela individualidade de cada um
- lealdade ao coletivo
- celebração da amizade
- relações personalizadas
- cooperação
- parcialidade a favor dos desfavorecidos
- a bondade como critério de distinção
- autonomia vivida em e através da solidariedade
- simbologia de reconhecimento do papel dos outros
- prática da dimensão afectiva da justiça

Esta expressão da ética não muda, porém, a prioridade da justiça, antes a promove ao mesmo tempo que amplia a esfera pública enriquecendo-a com outras competências (como as da dádiva e do altruísmo desinteressado) e com outros valores (como os da responsabilidade, da solidariedade, da sensibilidade social).

Ou seja, a ética do cuidado reforça a vibração afectiva da racionalidade emancipadora a qual, segundo M. Gadotti (2000: 235), "conhece os limites da lógica mas não ignora a afectividade, a vida, a subjectividade," nem, como diria P. Freire, a "vontade amorosa de mudar o mundo".

Trata-se, pois, de uma ética que tem presente uma visão mais realista da escola como "cidade educativa" que visa formar cidadãos, fazendo concessões que vão para além das regras racionais da justiça e que acolhe nomeadamente o encanto das crianças e dos jovens.

A ética do cuidado é, por isso, uma outra forma de, na escola, encarar o pensamento como uma forma essencial de cuidar dos outros, de cuidar pela vida que está nas outras pessoas, nas relações sociais, no ambiente, nas relações com o sentido da vida (cf. Costa, s/d.).

## Conclusão

A escola deve preocupar-se por trazer os pais para o convívio da escola, mostrando-lhes e formando-os, sem paternalismos ou atitudes colonizadoras, para a importância da sua participação na construção de uma escola pública cidadã.

Não desconhecemos a utopia de muitas destas posições, até porque a escola, para muitos alunos e pais, é um lugar não natural e, por vezes, um lugar pouco acolhedor e até hostil.

Mais. Não podemos pensar os pais como se vivessem numa situação social

cor-de-rosa, pois as famílias sofrem também elas dos males de instabilidade, de carências básicas e de um ambiente de desagregação.

Tal como nos diz um dos entrevistados por V. Paro (2000: 38)

*“Quando o problema é da criança é fácil de resolver; quando o problema é só da criança, que ela é a causa do problema, é fácil. Agora, quando o problema é o pai ou a mãe (é a cachaca do pai, a briga do pai com a mãe, o pai que tem, a mãe que não tem) de ter ou não ter pai, é um problema. Agora, quando o problema é de terceiros, o professor não tem como que resolver, não vai dar conta da vida dele.”*

Para terminar, a escola do cuidado não pode interpretar a sua dependência

dos pais como uma debilidade, ou como último recurso quando as coisas estão a correr mal (mau comportamento ou notas negativas), ou “para trazer para as festas um prato de quitute” (fala de uma mãe, cit. em Freire, 1996: 310)). Antes, ela deve ser interpretada como um “acontecimento social” de intersubjectividades dialogantes, como uma possibilidade de enriquecimento mútuo, e de ampliação do espaço democrático da escola.

Os pais, por sua vez, não podem ver a sua participação como uma dádiva da escola ou como um modo de contribuir para a “administração da alma” dos seus educandos segundo os ditames da pastoral oficial da escola, mas antes como uma intervenção que resulta da responsabilidade partilhada pelo futuro dos seus filhos e do direito próprio de “ingerência” (em sentido Freiriano) nos destinos da escola.

Recebido em: 02/09/2003

Aceito para publicação em: 30/09/2003

## ABSTRACT

### *School and Parental participation – Parent’s role and the school as a caring place*

This paper focuses parental right to participate in schools daily life according to different conceptions of the school as a social organization. The school is viewed as a “caring place” promoting citizenship and confidence as a means to reinforce the natural right of parents to participate. This paper concludes that the school governance should be inspired in care ethics which means care for the others, the social environment and personal relationships.

**Keywords:** *Caring place – parental participation – caring ethics*

## RESUMEN

### **Escola y participación – el lugar de los padres y la escuela Omo lugar de cuidado**

En este artículo, se pretende repensar el derecho de participación de los padres en la vida escolar, a la luz de algunas metáforas de la escuela como organización. En el sentido de potenciar esta misma participación, interpretada como un derecho natural de los padres, la escuela es comprendida como "lugar del cuidado", en una lógica de ciudadanía y de confianza. El artículo termina profundizando algunas dimensiones de una ética del cuidado que deben estar presentes en las relaciones sociales de la escuela así como en su gobernado."

**Palabras clave:** Escuela como lugar del cuidado – participación de parientes – ética del cuidado

### **Referências Bibliográficas**

BALL, S. *Class strategies and the education market*. London: Routledge Falmer, 2003.

BALLION, R. *Les consommateurs d'école*. Paris: Stock, 1982.

COSTA, A. C. *Programa cuidar. Conversando com os pais*. s/l: HS Editora Ltda, s/d.

CROZIER, G. Parents and schools partnership or surveillance?. *Journal Educational Policy*, vol. 13, nº 1, pp. 125-136, 1998.

DAVIES, D. et al.. *As escolas e as famílias em Portugal. Realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1989.

DUBET, F. & MARTUCCELLI, D. *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Le Seuil, 1996.

ESTÊVÃO, C. V. *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização. Na fronteira da sua complexidade organizacional*. Braga: Universidade do Minho, 1998.

ESTÊVÃO, C. V. *Justiça e educação*. S. Paulo: Cortez, 2001.

ESTÊVÃO, C. V. Justiça e educação: para uma organização ética da escola. *Ensaio*, vol. 10, n° 36, pp. 301-314, Julho/Set., 2002.

FREIRE, P. Educação e participação comunitária. *Inovação*, 9, pp. 305-312, 1996.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In T. T. SILVA & P. GENTILI (orgs.), *Escola S. A.*. Brasília: CNTE, pp. 9-49, 1996.

NÓVOA, A. Para um análise das instituições escolares. In A NÓVOA (coord.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PARO, V. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. S. Paulo: Xamã VM Editora, 2000.

POPKEWITZ, T. *Lutando em defesa da alma*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SÁ, V. *A participação dos pais na escola pública portuguesa*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (tese de doutoramento policopiada), 2003.

SILVA, P. Escola-família: uma relação armadilhada? *ESES*, n° 5, pp. 23-30, 1994.

WARD, J. G. Reconciling educational administration and democracy: the case for justice in schools. In N. A. PRESTINE & P. W. THURSTON (eds.), *Advances in educational administration*. London, vol. 3, pp. 1-27, 1994.

Correspondência:  
cestevao@iep.uminho.pt