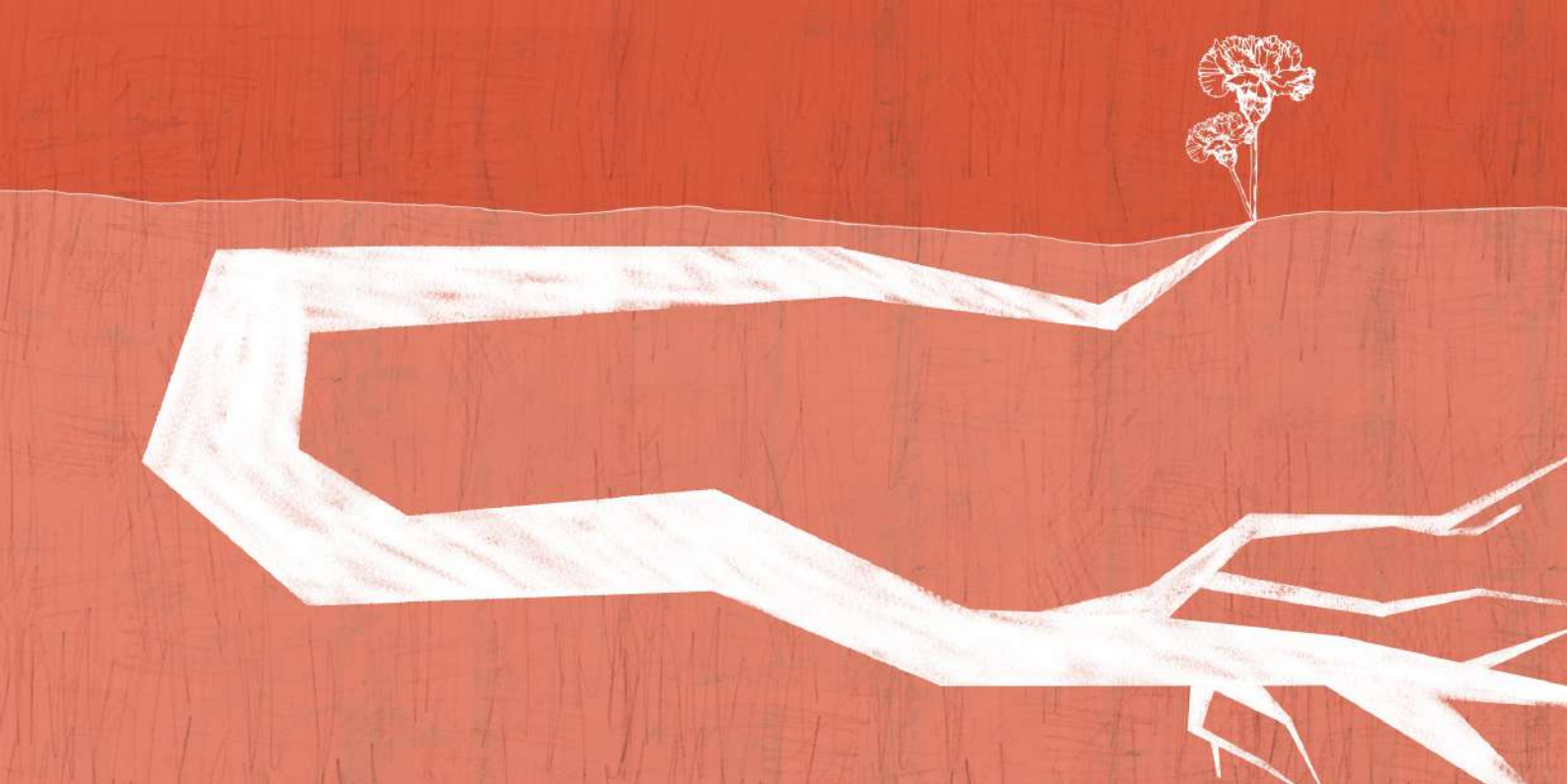




“EU VIM DE LONGE... EU VOU P’RA LONGE”
50 anos de educação em democracia

1-3, fevereiro, 2024

Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga

**ATAS DO V COLÓQUIO INTERNACIONAL
DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO**



entidades parceiras



Título:

Atas V Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação “Eu Vim de Longe... Eu Vou p’ra Longe” – 50 Anos de Educação em Democracia

Organizadores:

Natália Fernandes (coordenadora)

Daniela Silva, Esmeraldina Veloso, Fátima Antunes, Fernanda Martins, Manuel António Silva, Maria Emília Vilarinho, Teresa Sarmento, Tiago Madalozzo

Editor:

Departamento de Ciências Sociais da Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho

Tratamento gráfico:

eventQualia

Suporte:

Eletrónico

Data de Publicação:

23 de janeiro de 2025

ISBN: 978-989-33-7134-3



entidades parceiras



"Eu vim de longe... eu vou para longe" - 50 anos de educação em democracia	6
Educação e formação de adultos: Necessidade(s) temporária(s) ou permanente(s)?	11
Isabel Sofia Fernandes Moio	
Integridade e formação para a liderança	26
Cristina Sá Carvalho	
Conceções de adultos sobre estudar e aprender no Ensino Superior. Contributos para a Educação ao Longo da Vida.	42
Ana Luisa de Oliveira Pires	
Laivos de parentocracia no funcionamento da escola pública: A perceção dos professores sobre o poder dos pais na ação escolar de um agrupamento de escolas.....	58
Henrique Ramalho	
Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020: Avanços ou retrocessos para a inclusão?	75
Valcenir Aparecido Beltrami	
Pesquisa em política educacional e o conceito de campo de Bourdieu.....	91
Silvana Stremel	
APROXIM@RTE: Garantir os direitos da criança e a prevenção dos maus-tratos através de um projeto de intervenção	104
Elisete Diogo Daniela Almeida	
Agrupamento de escolas portuguesas e gestão democrática	120
Cecília Luiz Fernanda Martins	
“Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo”: Percursos académicos inesperados de estudantes-trabalhadoras no ensino superior - Notas de investigação	132
Joana Costa	
Percursos políticos do Brasil e de Portugal para democratização educacional	146
Catiane Kolling Kother	
Participação, colaboração, partilha e cuidado: Desafios do projeto SMOOTH em contexto de educação não-formal	159
Natália Fernandes Fernanda Martins Marlene Barra Joana R. Casanova Teresa Sarmento Daniela Silva Vivian Agnolo Madalozzo Erika Machado do Ó Corrêa	
O (não) saber-prático de diretores brasileiros na resolução de desafios estruturais da escola	171
Aline Cristina de Souza	
O regime de colaboração na educação pública do Ceará como princípio de justiça social na garantia da inclusão e equidade na educação infantil	183
Maria Benildes Uchôa de Araújo Maria Oderlândia Torquato Leite Joizia Lima Cavalcante Rego	
Meritocracia sob o olhar de Bourdieu	198
Bruna Duarte Silva	
Gestão democrática na formação continuada de diretores: Trocas de saberes e experiências entre pares	205
Maria Cecília Luiz	
A construção social da infância: Marcos legais, direitos e políticas públicas no Brasil.....	217
Douglas Barbosa Werneck Ademilson de Sousa Soares	
Projeções “futuras” do presente na educação tecnológica: Formação e trabalho docente	227
Mateus Henrique da Silva Bezerra	
A articulação entre educação e a cidadania: Repercussões na sociedade democrática	238
Virgínia Baptista Paulo Marques Alves	

Uma meta-análise ao impacto da avaliação do desempenho docente na transformação da escola e da profissão docente	253
Henrique Ramalho	
O futuro dos professores sob uma perspectiva histórica: Modos de projeção da profissão docente no discurso pedagógico	269
Lara Chaud Palacios Marin	
A educação para o lazer: O papel do/a educador/a social em contexto escolar.....	284
Dário Gomes Ana Cabral Deíbe Fernández Simo Fátima Gomes	
Rainha Charlotte: uma história Bridgerton - decolonial ou descolonial?.....	295
Walter Rodrigues Marques Andréa Luisa Frazão Silva	
Movimentos de pesquisa sobre experiências escolares emancipadoras: O que os trabalhos revelam?.....	309
Beatriz Nogueira Marques de Vasconcelos Luana Costa Almeida	
Democratização e educação: As ações afirmativas como política pública para acesso e permanência de estudantes no ensino superior brasileiro e português.....	324
Alessandra Maria Aquino Canivezi Cristiane Machado	
Educadoras da infância e seus percursos identitários com a linguagem matemática	339
Klinger Teodoro Ciriaco	
É "por trás do texto escrito" que a colaboração acontece! História das histórias de grupos colaborativos brasileiros	355
Danielle Abreu Silva Klinger Teodoro Ciriaco	
Inteligência artificial: Percepções dos professores na educação do século XXI	367
Susana Oliveira	
Os saberes de educadores do ensino regular: Processo inclusivo de estudantes com deficiência visual	383
Aline Cristina de Souza Valcenir Aparecido Beltrami	
Os caminhos e descaminhos da avaliação institucional participativa nas escolas públicas municipais de Campinas: O árduo trabalho pela qualidade social	399
Claudia Pereira de Pádua Sabia	
(In)visibilidade e participação das crianças na construção da memória coletiva	417
Ana Clara Ramos Correa Flaviana Oliveira de Carvalho	
Contrato racial e epistemicídio da razão negra: Dispositivos que favorecem a compreensão dos desafios de implementação da lei 10.639/2003	430
Isa Daniele Mariano de Souza Sá Alexsandro do Nascimento Santos Rodnei Pereira	
Currículo intercultural na educação da infância indígena e a formação das educadoras: A brincadeira como fonte de exploração matemática.....	446
Fernando Schlindwein Santino Klinger Teodoro Ciriaco	
Efeitos da alfabetização sobre os resultados nos anos iniciais do ensino fundamental: análise dos dados longitudinais do Ceará (SPAEC- Alfa e do 5º ano EF) entre 2016 e 2019.....	459
Francisco Antonio Sousa De Araujo Guilherme Irff Pedro Alexandre Santos Veloso Roberta Loboda Biondi Nastari Luiz Guilherme Dacar Da Silva Scorzafave Manuela Ferraz Hirata Gabriel Oliveira De Macedo	
Democratizar o acesso e a permanência às universidades: Políticas de ações afirmativas e a garantia da igualdade para estudantes negros	475
Maria Carolina Rosa Orlando Barbosa	

Formação de educadores de infância e professores do ensino primário para a classe de iniciação no Município de Malanje, Angola	484
Ageu Adão Lora Serrote	
A qualidade da escola pública para além dos testes padronizados: Infraestrutura e condições de trabalho como subsídios para a Avaliação Institucional Participativa (AIP)	494
Claudia Pereira de Pádua Sabia	
Mara Regina Lemes de Sordi	
Educação superior inclusiva para pessoas com deficiência entre Brasil e Portugal – O desafio atual.....	511
Valéria Peres Asnis	
Michele Lemos de Oliveira Sousa Carvalho	
Avaliação qualitativa de um programa de parentalidade positiva com foco Desenvolvimento da linguagem na primeira infância no Brasil.....	524
Camila Guedes	
Guilherme Irffi	
Direitos das crianças: Olhares sobre a participação infantil na América Latina	541
Monique Aparecida Voltarelli	
Poéticas do brincar de casinha e as arquiteturas da experiência: Uma experiência no coração da chapada dos veadeiros	552
Beatriz Nogueira Marques de Vasconcelos	
O direito à educação – Três vezes presente no direito?	566
Dora Resende Alves	
Mário Simões Barata	
Olhares sobre o acesso nas escolas estaduais de ensino regular e educação profissional, a partir de dados educacionais	580
Rego, Joizia Lima (Fortaleza, Ceará e Brasil)	
Efeitos da alfabetização sobre os resultados nos anos iniciais do ensino fundamental: análise dos dados longitudinais do Ceará (SPAEC- Alfa e do 5º ano EF) entre 2016 e 2019	595
Francisco Antonio Sousa De Araujo	
Guilherme Irffi	
Pedro Alexandre Santos Veloso	
Roberta Loboda Biondi Nastari	
Luiz Guilherme Dácar Da Silva Scorzafave	
Manuela Ferraz Hirata	
Gabriel Oliveira De Macedo	

Laivos de parentocracia no funcionamento da escola pública: A percepção dos professores sobre o poder dos pais na ação escolar de um agrupamento de escolas¹

Henrique Ramalho
CI&DEI, Escola Superior de Educação do Politécnico de Viseu
hpramalho@esev.ipv.pt

Resumo

Este estudo parte da consideração de que estamos na era da parentocracia (Buyruk, 2020), enquanto novo círculo de poder (Rocha & Fernandes, 2014) escolar. Uma abordagem que, em alguma medida, ao contrastar com a perspetiva de Formosinho (1980) sobre as bases do poder do professor, procura desenvolver uma compreensão sobre as bases do poder dos pais, partindo, precisamente, do modo como os professores participantes neste estudo perspetivam o poder que, hoje, os pais detêm como seus interlocutores. Trata-se de um estudo de caso, em que operamos, por um lado, com procedimentos metodológicos próprios da análise de conteúdo documental, embasando-o, por outro, em subsídios de uma abordagem descritiva-quantitativa, por meio da administração direta de um inquérito por questionário. Numa ilação geral, assiste-se a um claro cotejo entre poderes protagonizados por professores e por pais, em que a concretização de expectativas alocadas a ambas as partes sobre a experiência escolar dos alunos nem sempre são coincidentes. Ainda assim, ante essa confrontação, a estratégia dos professores parece ser, em boa parte dos casos, compatibilizarem-se com as expectativas dos pais.

Palavras-chave: escola, parentocracia, pais, professores.

1. Sobre a *parentocracia*: questões teóricas e concetuais prévias

Este estudo parte da consideração de que estamos na era da parentocracia (Buyruki, 2020), enquanto novo círculo de poder escolar (Rocha & Fernandes, 2014), precisamente, no pressuposto de que “(...) a interação escola-família é, como todas as relações, uma relação de poder. O poder, já o vimos, é desigual, mas nunca absoluto nem unidireccional.” (Silva, 2005, p. 293). Um poder escolar que se tem vindo a instituir na senda de reformas educativas, que passaram a dar um maior destaque ao papel dos pais na ação escolar

¹ Agradecimentos: este trabalho é financiado por Fundos Nacionais da FCT, I.P., no âmbito do projeto Ref.ª UIDB/05507/2020, com o identificador <https://doi.org/10.54499/UIDB/05507/2020>. Agradecemos, adicionalmente, ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de Viseu pelo apoio prestado.

(Brown, 1990), subsidiadas pelas teorias da escolha pública, que tendem a maximizar a influência do “autointeresse” (Sallaberry, Quaesner, Costa & Clemente, 2019, p. 7) dos pais nos processos de tomada de decisão educativa.

Per se, o associativismo poderia servir de argumento de um uso do poder coletivo por parte dos pais, no que, em concreto, diz respeito ao funcionamento democrático das escolas. Contudo, a sua conexão à emergência da ideologia da parentocracia (Ribeiro, 2017) não se constitui numa absoluta impossibilidade, pelo que as lógicas associativas e o poder que exercem no interior das escolas continua, em boa medida, a ser um questão de classe social (Bourdieu, 2007; DeWiele & Edgerton, 2016). É comumente aceite que o pressuposto de que os movimentos associativos, em regra, sempre se mostraram mecanismos de desenvolvimento dos processos de democratização da sociedade e do consequente dinamismo político das coletividades locais, na linha da cooperação democrática (Lüchmann, 2014), em prol de valores importantes como a participação, a igualdade e justiça sociais na distribuição da riqueza, a solidariedade, o bem (projeto) comum de raiz comunitária (Coelho, n.d.; Fung, 2003) e a mediação de relações entre o Estado e a sociedade civil (Abers & Bullock, 2011). Não obstante, a forma como o conceito de parentocracia ressitua o papel dos pais tem que ver com “(...) práticas parentais, tanto em termos de criação dos filhos/estilos parentais, como em termos de envolvimento com agentes, instituições e processos educativos – sejam interações interpessoais com educadores, ou esforços parentais colectivos mais organizados para influenciar a política educativa, programação e pedagogia (...)” (Weiele & Edgerton, 2016, p. 192).

Tão só alertamos para o facto de que o associativismo parental, na linha da reacção coletiva e das interferências coordenadas, terá importantes repercussões na configuração do fenómeno da parentocracia, porquanto envolve uma conceção de poder de largo espectro, significando

(...) escolha, preferência, empoderamento, direito ou poder dos pais. A ideologia da parentocracia altera a orientação dos pais em relação às escolas e à escolaridade, encorajando-os a envolverem-se mais na educação dos seus filhos através da escolha da escola ou do envolvimento directo nos processos de educação – embora as evidências indiquem que a disposição e a capacidade dos pais para se envolverem, como bem como a eficácia desse envolvimento, difere em todo o espectro socioeconómico. (Weiele & Edgerton, 2016, p. 192).

Ao que se pode associar, também, à teoria da escolha pública com implicações ao nível das

(...) 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. (...). 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. (Sá. n.d., pp. 5, 6).

Colocada a relação professor-pai/mãe numa lógica de poder, devemos observar que, se, por um lado, o capital económico das famílias promove uma aquisição estratégica de bens, que deverão contribuir para o sucesso almejado pelas trajetórias escolares dos alunos, o capital sociocultural será entendido, primariamente, como mecanismo de reconhecimento da utilidade do valor desses bens. Eis que os pais se revelam

(...) nas preferências (...), ou nas atitudes e crenças sobre o conteúdo, a qualidade e o valor da educação e das credenciais educativas. Bourdieu (1986/1997) caracterizaria essas preferências e atitudes, ou disposições em relação à educação, como aspectos do habitus dos pais.” (Weiele & Edgerton, 2016, p. 192).

Nesta medida, Pierre Bourdieu (2007, p. 296) observa que “(...) as diferentes espécies de capital (...) são, ao mesmo tempo, instrumentos de poder e pretextos de luta pelo poder.” O que quer dizer que, em relação à trajetória escolar dos estudantes, “(...) as formas do capital cultural é um recurso tão útil quanto o capital económico na determinação e reprodução das posições sociais” (Bonamino, Alves, Franco & Cazelli, 2010, p. 488) a que os pais se vão acostando. Então,

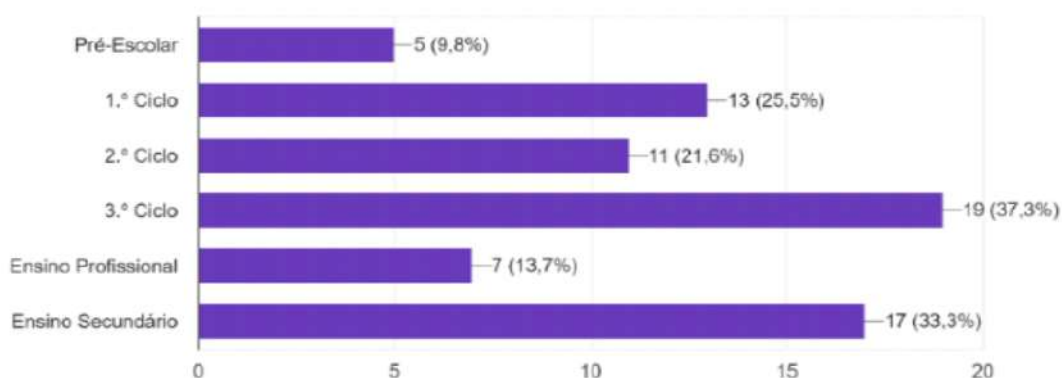
(...) a parentocracia pode ser entendida como um meio de facilitar a diferenciação da escolarização em função do grupo social e, deste modo, permitir a criação [ou manutenção] da elite escolar. Neste panorama, a parentocracia surgirá como um meio de selecção legítimo, em que os pais surgem como os responsáveis pelo percurso escolar dos seus filhos. (António & Teodoro, 2011, p. 174).

Porquanto, as práticas de escolha escolar dos pais variam de acordo com os seus níveis socioeconómicos (Evans, 2014; Lareau & Weininger, 2003; Lareau, 2011), em que o próprio aluno, sendo “produto” do habitus de classe da família a que pertence, opera como um “(...) ator estratégico que orienta o seu investimento escolar para a consecução de um projeto mais amplo de vida” (Palhares, 2014, p. 15).

2. Nota metodológica e procedimentos

Considerando o horizonte temporal estabelecido entre 2022-2024, o estudo tem como objetivo central analisar a presença e/ou ausência de indicadores nos documentos estruturantes de um agrupamento de escolas localizado no norte do país, bem como a percepção dos seus professores, partindo da administração direta de um inquérito por questionário aos 152 professores/educadores, que compunham o universo do corpo docente (com uma taxa de resposta plena e admissível de 37% - Gráfico 1), que, de forma articulada, objetivam, com maior ou menor amplitude, a ideia de parentocracia como fenómeno socioeducativo desse contexto escolar.

Gráfico 1: Distribuição dos inquiridos por ciclo/nível de educação e de ensino onde leciona



Fonte: Inquérito por questionário aos docentes do agrupamento (autor)

Epitomamos a investigação na configuração de um estudo de caso, precisamente, na perspetiva de “(...) um inquérito empírico que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não estão claramente evidentes.” (Yin, 1994, p. 24).

Num primeiro momento, notamos a presença e a ausência de indicadores (Bardin, 2016) reveladores do tipo de interferências e respetiva normalização da participação e do envolvimento dos pais no quotidiano escolar em apreço, a partir da análise de conteúdo dos documentos estruturantes do agrupamento disponíveis - projeto educativo (PE), regulamento interno (RI), plano anual de atividades (PAA), planeamento curricular (PC) e o projeto de intervenção do diretor (PID), que, por definição, se consubstanciam nos documentos de direção política, cultural e pedagógica da ação educativa do agrupamento, sendo este o critério que presidiu à sua escolha como *corpus* de análise para este estudo. O nosso trabalho, estritamente, de análise de conteúdo dos documentos estruturantes do

agrupamento foi orientado pelo enunciado das seguintes categorias, que, de alguma forma, fazem maiores ou menores “permissões” à ação dos pais: i) tipos de participação e de envolvimento dos pais; ii) o destaque dado ao movimento associativo; iii) a mobilização em torno do (in)sucesso educativo; iv) a operacionalidade da comunicação organizacional. A este quadro de categorias temáticas, associaremos, do ponto de vista semântico, a condição de presença e/ou de ausência de indicadores que lhes correspondam (Bardin, 2016).

Num segundo momento, administramos um inquérito por questionário organizado de acordo com uma *self-report scale* do tipo Likert, operado e autoadministrado a partir da plataforma Google Forms, tendo obedecido a todos os procedimentos de validação necessários à sua execução (Quivy & Campenhoudt, 1998). Nesse encalço, prosseguimos com a descrição e análise dos dados do questionário, reportando-os a distintos eixos analíticos, organizando este processo em duas tendências distintas das percepções apresentadas pelos docentes inquiridos: a) de tendência mais otimista; b) de tendência mais pessimista. Na primeira dessas tendências, arrolamos seis eixos de análise: i) a utilidade educativa devotada à escola por parte dos pais; ii) os temas/assuntos mais mobilizadores dos pais; iii) o cumprimento da função educativa dos pais; iv) a autoridade dos professores face à presença dos pais; v) a legitimidade socioprofissional dos professores vista pelos pais; vi) o reconhecimento do trabalho docente por parte dos pais. Na segunda tendência, mais pessimista, mobilizamos quatro eixos de análise: i) influência nas decisões escolares; ii) a interferência dos pais no trabalho docente; iii) a influência na condição socioprofissional dos docentes; iv) o poder dos docentes versus poder dos pais.

Os dados que a seguir subordinamos à análise e discussão resultaram destes dois procedimentos metodológicos, procurando fazer uma ilustração sobre o modo como, nas narrativas documentais estruturais do agrupamento em caso e nas perspectivas dos docentes, a ideia de parentocracia surge, ora mais explícita, ora mais implícita ou, de todo, não surge como um fenómeno escolar manifesto.

3. Laivos de parentocracia na ação escolar de um agrupamento de escolas

a) Pistas sobre o poder “permitido” aos pais

Em termos gerais, e considerando que a ideia de parentocracia está associada à categoria de classe social (DeWiele & Edgerton, 2016), os dados documentais de que dispomos (PE)

alocam a maioria dos pais do agrupamento às definições de classe baixa e média baixa, com atividade laboral predominantemente desenvolvida no setor secundário, refletindo-se num ganho de salário médio de 858,76€, bem abaixo da média nacional (1 206,34€). Factos a que se associa um nível de habilitações escolares maioritariamente afeto à escolaridade básica (entre o 4.º e o 9.º anos do ensino básico), sendo, em sede de análise *SWOT*, considerada uma ameaça ao funcionamento do agrupamento (PE, p. 24). Começamos por fazer notar que se trata de um padrão de núcleo familiar com baixas possibilidades económicas, culturais e instrucionais para exercerem uma especial e decisiva interferência diferenciadora na experiência escolar dos seus filhos (Lareau, 2011; António & Teodoro, 2011; Evans, 2014; Weiele & Edgerton, 2016).

Partindo da ideia de que uma das possibilidades de os fenómenos de parentocracia se tornarem mais ou menos visíveis na escola será, precisamente, pelo formato do núcleo familiar, mais ou menos privilegiado para promover a participação e o envolvimento dos pais (Montadon & Perrenoud, 2001; Lareau 2011; Weiele & Edgerton, 2016), observa-se uma relevância maior dada ao seu aspeto formal (RI), em que esses atores têm direito a representação em órgãos específicos, como disso são exemplo o direito de representação em sede de conselho geral (art.º 70.º), o direito de representação em sede de estruturas de coordenação de grupo/turma (art.º 114.º), o direito de participação (sem direito a voto) em sede de conselho pedagógico (n.º 3 do art.º 105.º). Do ponto de vista da participação e da envolvimento de feição não formal e informal dos pais, faz-se notar a ausência de menções explícitas a estes atores escolares, ora como promotores, ora como beneficiários e/ou participantes de atividades constantes do PAA. Ainda que se adivinhe que, em função da sua natureza, seja plausível a participação e o envolvimento em algumas atividades previstas neste documento (como será o caso de visitas de estudo e de comemorações e efemérides), tal não surge objetivamente explicitado. Paradoxalmente, em sede do PID, este tipo de margem de participação e de envolvimento suscitada aos pais é, previamente, enunciada, por exemplo, nos termos em que

As Associações de Pais das escolas do agrupamento desempenham um papel fundamental no funcionamento das mesmas, em especial nas Escolas Básicas. São elas responsáveis, em articulação com a Câmara Municipal de (...), pelas atividades de animação e de apoio à família, no ensino pré-escolar, e na componente de apoio à família, no 1.º CEB. (PID, p. 6).

Porquanto, o mesmo documento persiste, em termos de estratégias de atuação, na

necessidade de diligenciar o

- Envolvimento da comunidade, em especial dos alunos e dos pais e encarregados de educação, na definição de estratégias para a melhoria do (...), promovendo o espírito de colaboração e cooperação na comunidade educativa;
- Aumento da articulação com o trabalho das associações de pais; (...)
- Potencialização do contributo das associações de pais e encarregados de educação no processo educativo; (PID, pp. 13, 15), cuja materialização em sede de PE e de PAA acaba por surgir demasiado implícita.

Subsequentemente, outro indicador relevante é o movimento associativo, que, no caso particular, se mostra substancialmente formalizado, contando com quatro associações de pais, ainda que seja sinalizado um dilema de “(...) envolvimento e participação dos pais e encarregados de educação (...)” nessas associações (PE, p. 12), suscitando-se lógicas e dinâmicas associativas ligadas às classes mais engajadas com a experiência educativa dos alunos, definindo, assim, o atributo das associações de pais como instrumentos de ativação da parentocracia (Ribeiro, 2017). Formalmente, essa participação é assegurada em outras sedes, como é o caso do conselho geral, onde os pais, por princípio da representatividade coletiva e na linha da cooperação democrática (Lüchmann, 2014), têm o poder de se pronunciarem e influenciarem a forma como é desenvolvida a experiência escolar dos seus filhos (Montadon & Perrenoud, 2001), fazendo parte do processo de partilha do poder deliberativo do agrupamento (Marques, 1989).

No que concerne às preocupações com o combate ao insucesso educativo dos alunos, surgem indicadores suscitadores de uma estrutura pedagógica especialmente organizada para esse fim, notando-se, por exemplo, que

Ao Agrupamento, em geral, e à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, em particular, compete: sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva; assegurar uma multiplicidade de medidas de suporte à aprendizagem adequada, que se traduzam em ações a desenvolver com os alunos, ou de intervenção junto da comunidade escolar, nomeadamente com pais, encarregados de educação, (...); (PE, p. 17), cabendo, ainda, grandemente, ao agrupamento propiciar estruturas e oportunidades de participação e envolvimento dos pais, que fomentem uma conduta comum face à experiência do (in)sucesso dos alunos, porquanto que as formas do capital (económico e cultural) observadas no gráfico 1 permitem-nos aferir a *habitus* parentais razoavelmente uniformes entre si (Bourdieu, 2007; Weiele & Edgerton, 2016) e significativamente submetidas à “oferta” e às disponibilidades instituídas pelo agrupamento, e não o inverso.

No capítulo da comunicação organizacional, observam-se, também, algumas preocupações concretas, como é o caso do primeiro contacto que os pais estabelecem com o agrupamento, estando em uso

(...) traduzidos em qualquer língua, o tutorial de matrícula (*Funcionamento da escola do(a) meu Filho(a)*), o *Caderno de Comunicação (aspectos básicos da comunicação quotidiana)*, assim como o *Manual de Acolhimento ao Aluno e Encarregado de Educação Migrantes*, um instrumento de consulta para pais, crianças e jovens, que permite não só o conhecimento e a compreensão do Sistema de Ensino Português, mas também do funcionamento das escolas neste agrupamento. (PE, p. 20).

Também a respeito da comunicação organizacional, o direito de informação dos pais e encarregados de educação, ainda que decorrente de sedes regulamentares mais gerais, está assegurado, por exemplo, por via dos mecanismos de representatividade em diferentes sedes, pelo dever de obrigação de informação sobre diversos assuntos de ordem organizacional, curricular e pedagógica (art.os 99.º, 115.º e 139.º do RI). Indicadores relativos ao direito de ser informado, surgem, também, ainda que timidamente, no plano curricular do agrupamento, num ténue vislumbre sobre a eventual necessidade de se proceder à “(...) alteração pontual dos horários dos alunos para efeitos de antecipação/reposição das aulas resultante das ausências dos docentes é possível, mediante comunicação aos encarregados de educação.” (PC, p. 14). Não tendo a cobertura total do manancial comunicativo estabelecido entre pais e escola-professores, o que aqui se tem em conta é que a narrativa oficial do agrupamento apresenta focos bastante precisos do que entende ser a prioridade da comunicação com os pais, priorizando, aí, o envolvimento e participação dos pais na experiência escolar dos seus filhos (Weiele & Edgerton, 2016). Eis que a ideia das aspirações formalmente suscitadas sobre a participação e o envolvimento dos pais parece ter uma cobertura mais explícita e exaustiva em sede de RI, pelo que os restantes documentos estruturantes surgem, claramente, descapitados de enunciados que evidenciem formas, níveis e finalidades mais consolidados essa participação e ademais formas de envolvimento parental na ação educativa do agrupamento. Tudo o que sair da esfera da normalização passa a inscrever os pais num grupo da comunidade educativa que tenderá a utilizar a sua ação como algo, coletivamente, pouco consciente, debilmente calculado e mecanicamente desarticulado (Bourdieu, 2014).

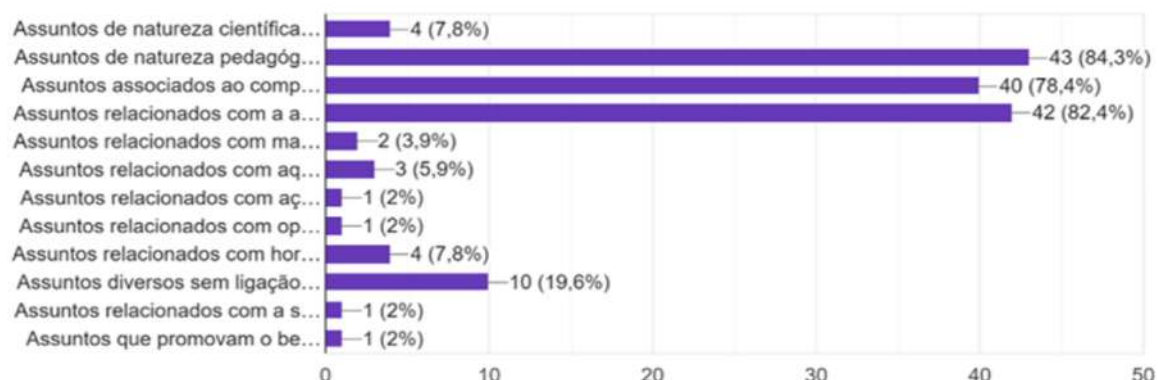
Com efeito, as alusões mais explícitas a nuances parentocráticas encontram no poder da

regra formal o seu principal mecanismo de institucionalização (Montadon & Perrenoud, 2001), privilegiando-se, como é o caso, a via do regulamento interno, operando, inclusivamente, como um mecanismo de reprodução rearticulada de outras sedes regulamentares de feição centralista, (especificamente a Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro), no que concerne aos direitos e deveres dos pais e encarregados de educação (art.º 62.º; art.º 63 e art.º 141.º do RI, respetivamente). Eis que o fenómeno da parentocracia, em sede documental, surge como um fenómeno ainda submerso em prescrições minimalistas sobre a forma como os pais poderão exercer o seu poder na escola e sobre os professores, estando em causa um alinhamento normativo que procura articular, de forma equilibrada, o exercício de direitos e de deveres, em que, normativamente, os deveres tendem a anular o carácter parentocrático dos direitos, bem como a influência do autointeresse de cada pai/mãe (Sallaberry, Quaesner, Costa & Clemente, 2019). Mas, e se nem toda a ação dos pais se cingir, objetivamente, a esse equilíbrio normativo entre direitos e deveres e, ainda que informalmente, indiciar para um habitus mais concertado face à experiência escolar dos seus filhos?

b) Pistas sobre o poder “percecionado” dos pais por parte dos docentes

Prendendo sobre o mote da anterior questão, neste ponto, em particular, ocupar-nos-emos de uma análise mais descritiva, procurando sinalizar os traços mais evidentes que emergiram da administração de um inquérito por questionário ao universo dos docentes do agrupamento associado ao nosso estudo de caso. A participação e o envolvimento dos pais na ação escolar, na perspetiva de que consignam, ao professor, parte muito substancial da responsabilidade educativa dos seus filhos tende a ocorrer mediante assuntos e/ou problemáticas que se mostram mais centrais ao nível das preocupações dos pais. Nesse encaço, destacam-se, por ordem decrescente (gráfico 2), os assuntos de ordem pedagógica, os temas relacionados com a avaliação dos alunos e, ainda, os assuntos devotados ao comportamento (disciplina) dos alunos, denotando, ainda assim, o exercício do senso de direito (Lareau & Munoz 2012) a ter uma palavra nos assuntos que mais interferem ao nível das suas expectativas, no que, em concreto, se refere à experiência escolar dos seus filhos.

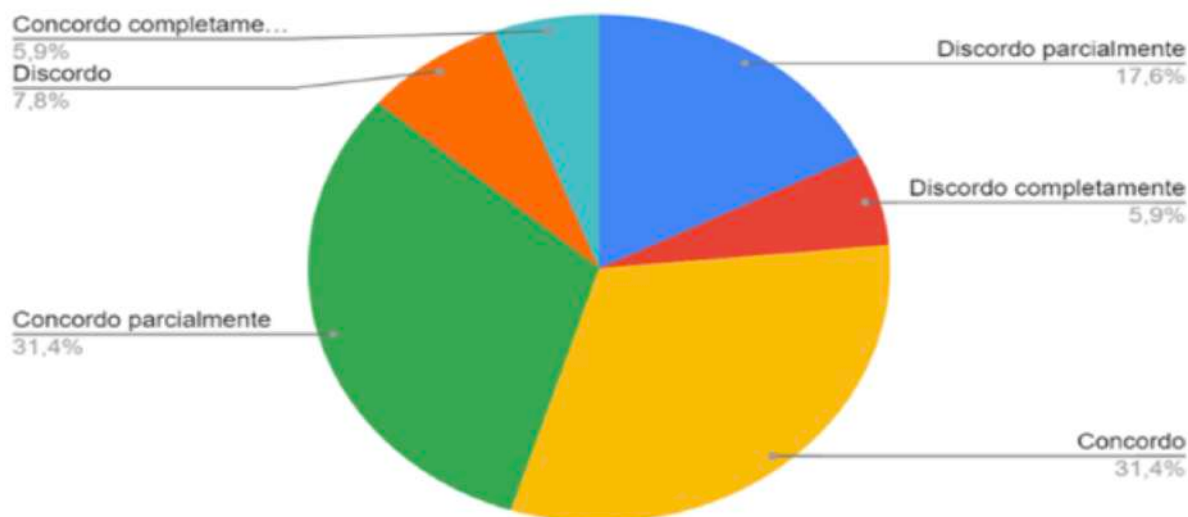
Gráfico 2: Assuntos que mais preocupam e mobilizam os pais/encarregados de educação na sua ligação formal ou informal à escola



Fonte: Inquérito por questionário aos docentes do agrupamento (autor)

A ligação de subsidiariedade que pode ser observada entre a ação educativa da escola e, mais particularmente, dos professores e a educação familiar (Ganhão, 2022) mostra-se francamente positiva (gráfico 3), fazendo-se notar, na perspetiva dos docentes inquiridos, uma correspondência considerável da família para com a ação educativa levada a cabo em contexto escolar, pese embora os 29,3% de docentes que apresentam algum nível de discordância a respeito.

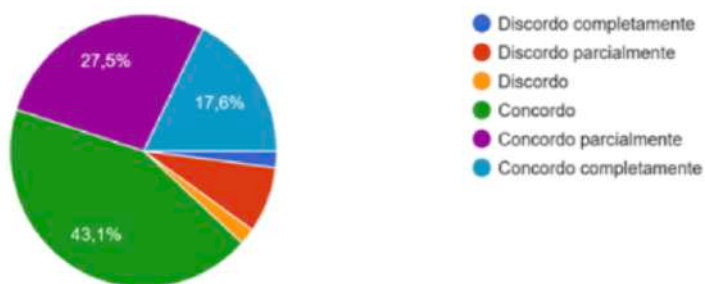
Gráfico 3: De um modo geral, os pais/encarregados de educação cumprem bem com a sua função de educação familiar, enquanto complemento da educação escolar dos seus educandos



Fonte: Inquérito por questionário aos docentes do agrupamento (autor)

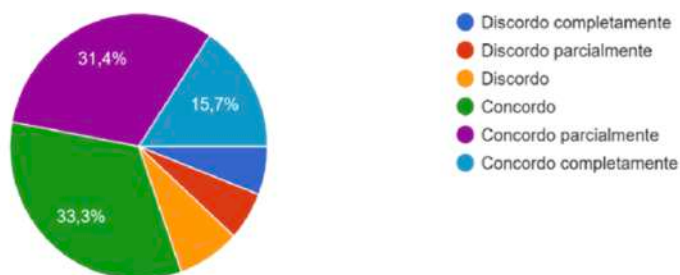
Globalmente, em termos de reconhecimento, legitimação social e profissional e legitimidade da função docente por parte dos pais, os docentes inquiridos apresentam níveis de perceção muito otimistas.

Gráfico 4: Os pais/encarregados de educação reconhecem a minha autoridade docente



Fonte: Inquérito por questionário aos docentes do agrupamento (autor)

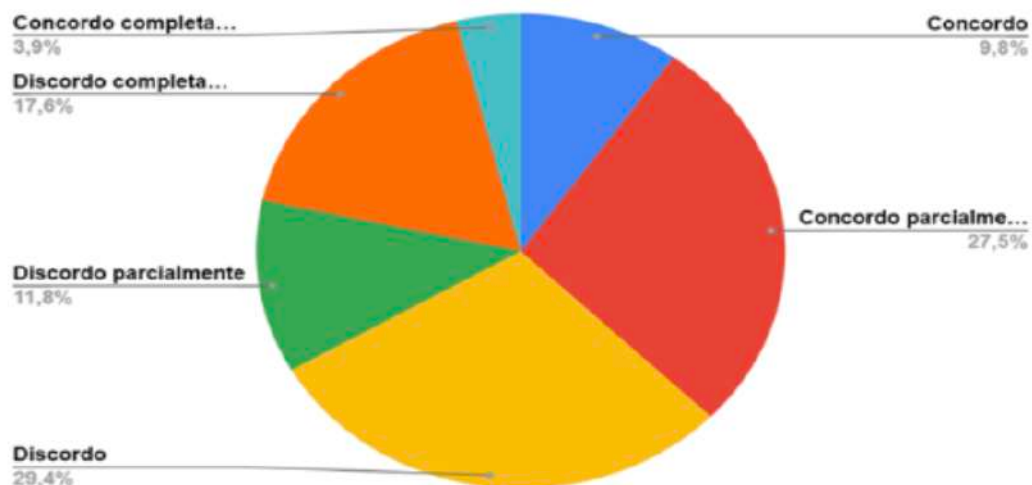
Gráfico 5: O feedback dados pelos pais/encarregados de educação promovem legitimidade social e profissional da função docente



Fonte: Inquérito por questionário aos docentes do agrupamento (autor)

Na segunda tendência, mais pessimista, ainda que na sua maioria, os docentes inquiridos tenham apresentado algum nível de discordância, os 41, 2% que, contrariamente, apresentam níveis de concordância sobre o facto de os pais terem mais influência nas decisões escolares, comparativamente com o poder e o estatuto socioprofissional docente indicia (gráfico 6), no mínimo, uma importante tendência que tende para o uso bilateral do poder (Silva, 2005) destes dois atores escolares, no que concerne a influenciar as decisões importantes que aos dois dirão respeito.

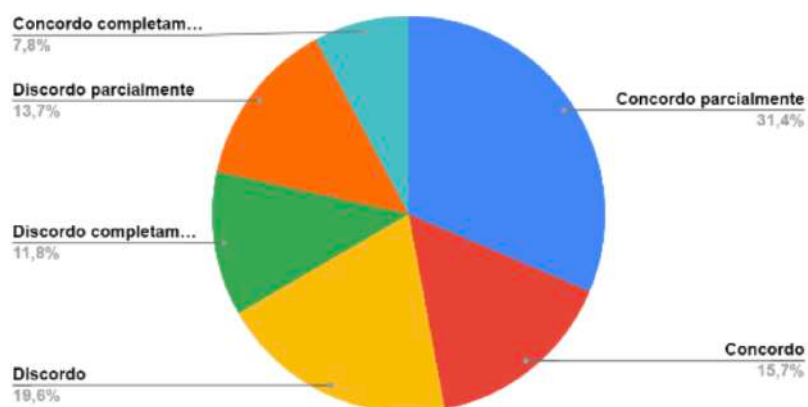
Gráfico 6: No geral, os pais/encarregados de educação têm mais influência nas decisões escolares, comparativamente com o meu poder e estatuto profissional



Fonte: Inquérito por questionário aos docentes do agrupamento (autor)

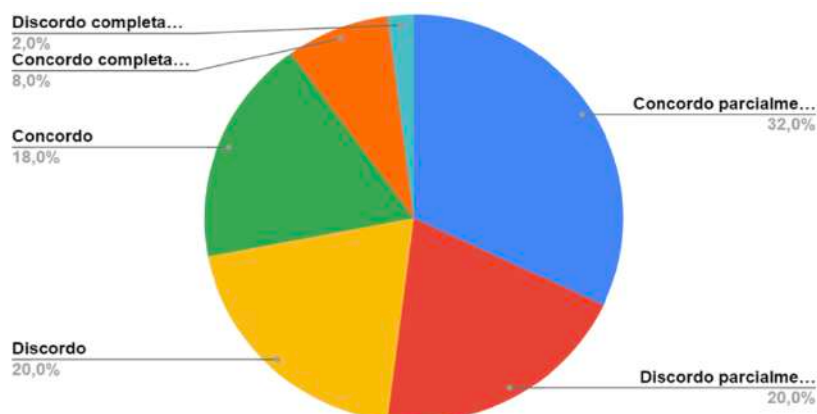
Aliás, aquela tendência antes observada transforma-se em constatação plena (gráficos 7 e 8), quando observamos que a maioria dos docentes inquiridos consideram que, cada vez mais, os pais surgem como atores que afrontam, fragilizam ou condicionam, de forma negativa, a sua condição socioprofissional, denunciando claros desafios à autoridade dos professores (Lareau & Munoz 2012). Algo ainda corroborado na leitura da ideia de poder, em que 60% dos docentes inquiridos sugere que os pais estão a emergir como um contrapoder face ao seu próprio poder, adivinhando-se aquilo a que Weiele & Edgerton (2016) e Sá (n.d.) se referem sobre a transmutação dos pais de uma posição de parceiros para a condição de clientes.

Gráfico 7: Os pais/encarregados de educação surgem, cada vez mais, como atores que afrontam, fragilizam ou condicionam, de forma negativa, a minha condição socioprofissional



Fonte: Inquérito por questionário aos docentes do agrupamento (autor)

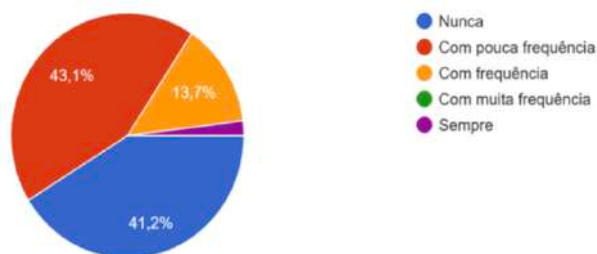
Gráfico 8: Os pais/encarregados de educação surgem, cada vez mais, como um contrapoder face ao poder dos docentes



Fonte: Inquérito por questionário aos docentes do agrupamento (autor)

Uma linha de perspetiva, ainda que a custo de perceções relativas de concordância (gráfico 9), que reforça a tendência para os docentes se sentirem pressionados pelos pais no exercício profissional das suas funções, fazendo-se notar o incremento de “(...) uma nova responsividade que supostamente toma os interesses dos pais como imperativos.” (Sá, n.d.).

Gráfico 9: De um modo geral, os pais/encarregados de educação condicionam-me e pressionam-me na minha condição social e profissional



Fonte: Inquérito por questionário aos docentes do agrupamento (autor)

4. Notas finais

Eis que nos encontramos na derradeira encruzilha do poder interferido, não necessariamente de forma equilibrada, pelos professores e pelos pais. Neste encaço, justifica-se recuperar a tipologia adotada por João Formosinho (1980), ao referir-se às bases do poder do professor, para dizer que, hoje, em boa medida, algumas dessas bases de poder passaram a ser disputadas, também, pelos pais: i) o *poder normativo*, baseado na possibilidade do recurso a normas jurídicas, profissionais, morais, ideológicas, tem vindo, como vimos antes, a constituir-se numa das principais bases do exercício de ações parentocráticas, propiciado pelo facto de a escola manter-se inalterável como contexto

organizacional burocrático, que passou a prever e a regulamentar grande parte da ação escolar dos pais; ii) o *poder autoritário ou autoridade*, baseado na posição oficial de superioridade formal de A sobre B, onde o professor começa a ver essa relação de superioridade, francamente, diluída, devido à normalização da participação dos pais na estrutura formal da escola, em que o tabuleiro, mais ou menos equilibrado em que são, hoje, colocados os pais em termos de direitos e deveres, parece propiciar a diluição deste poder pela parte dos professores, em favor de um aumento de poder do pais; iii) Consequência dos efeitos erosivos associados ao anterior poder parece ser o que está a acontecer ao *poder cognoscitivo*, baseado em conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos, o qual parece, já, não ser suficiente como ponto de equilíbrio da relação professor-pai/mãe (outrora, até considerado um fator de desequilíbrio do poder, a pender a favor do professor), sendo que a questão do poder e da autoridade liga-se à tomada de decisão sobre processos educativos, pedagógicos e didáticos muito diversificados, os quais começam a ser invadidos por incursões, posicionamentos e confrontações dos pais que têm sempre a possibilidade de assumirem, (i)legitimamente, a prerrogativa do contraditório face àquilo que são as opções dos professores.

Sendo o poder, por natureza relacional, unidirecional e assimétrico (Silva, 2005), a lógica da terceira via reformista da educação, conotada com o tempo da parentocracia (Brown, 1990), tem vindo a introduzir uma nova ordem política e social das relações escolares. Ainda que no presente estudo não se explicita um avanço exacerbado das teorias da escolha pública, sem dúvida que os dados e a análise permitida suscitam-se, entre outras nuances, a criação de condições para fazer emergir um novo poder – a parentocracia, que tende a igualizar-se e, até, a ganhar terreno ao tradicional poder dos docentes. E isto não deixa de ocorrer numa dualidade de ação escolar algo paradoxal: por um lado, os docentes percecionam e naturalizam uma clara ascensão da ideologia da parentocracia, fundamentada na assunção apologética da relação professores-pais, mediante mecanismos de democratização da sociedade, da escola e da sala de aula e do consequente dinamismo político das coletividades locais (comunidade educativa). Tudo isto alegadamente legitimado pela linha da cooperação democrática em torno de um projeto educativo comum, operando e estimando valores importantes como a participação, a igualdade e justiça sociais na distribuição do conhecimento escolar, a solidariedade entre partes que não

se desejam opostas e a mediação de relações entre o Estado (escola pública) e a sociedade civil (pais/encarregados de educação). Por outro lado, os professores tendem a perspetivar um lado mais sinistro da parentocracia: a influência e os condicionalismos, crescentemente negativos, ao nível da condição e legitimação socioprofissional dos docentes, no que concerne ao equilíbrio da relações de poder estabelecidas entre pais e docentes e, conseqüentemente, sobre o grau de influência, cada vez mais crescente, que os pais têm nas decisões do agrupamento, em detrimento da influência dos docentes, consolidando uma ideia do poder parental numa lógica de *influencer* na ação dos professores e da escola em geral, em que, precisamente, as famílias estão atentas à importância da reprodução do seu domínio e participação sócio escolar. Ainda assim, ou também por isso, no cômputo geral dos dados, a estratégia dos professores parece ser, em boa parte dos casos, compatibilizarem-se com as expectativas dos pais.

Referências

- Abers, R. & Bulow, M (2011). Movimentos sociais na teoria e na prática: como estudar o ativismo através da fronteira entre estado e sociedade?. *Sociologias*, 13 (28), 52-84.
- António, A., & Teodoro, A. (2001). A nova classe média e o mandato atribuído à escola: um olhar sobre artigos de opinião publicados na imprensa portuguesa. *Educação, Sociedade e Culturas*, (33), 159-177.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bonamino, A., Alves, F., Franco, C., & Cazelli, S. (2010). Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 487-594. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GbzRVcsL7L6PVNx3mxtDfKQ/?format=pdf>
- Bourdieu, P. (2014). *Coisas ditas*. Brasiliense.
- Bourdieu, P. (2007). *A distinção: crítica social do julgamento*. Zouk.
- Bourdieu, P. (2006). *Razões Práticas. Sobre a teoria da ação*. Papirus.
- Brown, P. (1990). The third wave: education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), 65 - 86. https://www.researchgate.net/publication/233193264_The_%27Third_Wave%27_education_and_the_ideology_of_parentocracy
- Buyruk, H. (2020). A School Choice Experience at the Age of “Parentocracy”: Impressions from a Public Primary School in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 16(2), 230-247. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1249980.pdf>
- Coelho, S. (n.d.). *Participação social e associativismo em Portugal: breves apontamentos de um estudo de caso de uma associação de promoção do Comércio*. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54835/2/ISWP292008000122787.pdf>
- Crozier, G. (1999). Envolvimento dos pais: quem quer? *Estudos Internacionais em Sociologia da Educação*, 9(3), 219–238.
- De Weiele, C. & Edgerton, J. (2016). Parentocracy Revisited: Still a Relevant Concept for Understanding Middle Class Educational Advantage?. *Interchange*, 47, 189–210. <https://www.researchgate.net/publication/>

283453382_Parentocracy_Revisited_Still_a_Relevant_Concept_for_Understanding_Middle_Class_Educational_Advantage

Evans, M. (2014). Mães do futebol, unam-se! Famílias abastadas e a utilização de estratégias de base para a reforma educacional. *Intercâmbio*, 45(1-2), 85-114.

Formosinho, J. (1980). As bases do poder do professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 14, 301-328.

Fung, A. (2003). Associations and democracy: between theories, hopes, and realities. *Annual Review of Sociology*, 29, 515-539. <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev.soc.29.010202.100134>

Ganhão, A. (2022). Relação entre famílias e escola: desafios e estratégias para promover a participação ativa das famílias na escola num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). [Dissertação de Mestrado, Universidade do porto]. Repositório Institucional da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/146751/2/566663.pdf>

Lareau, A. (2011). *Infâncias desiguais: classe, raça e vida familiar*. University of California Press.

Lareau, A., & Muñoz, V. (2012). “You’re Not Going to Call the Shots”: Structural Conflicts between the Principal and the PTO at a Suburban Public Elementary School. *Sociology of Education*, 85(3), 201-218. <https://doi.org/10.1177/0038040711435855>

Lareau, A., & Weininger, E. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32(5/6), 567-606. https://www.researchgate.net/publication/226729544_Cultural_Capital_in_Educational_Research_A_Critical_Assessment

Lei n.º 51/2012, do Ministério da educação e Ciência (2012). Diário da República: I Série, n.º 172. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/2012-203677048-203726125>

Lüchmann, L. (2014). Abordagens Teóricas sobre o Associativismo E Seus Efeitos Democráticos. *RBCS* 29(85), 159-226. <https://www.scielo.br/j/rbcso/a/dKQNRMFDBnkZ6F59xpW6wYF/?format=pdf&lang=pt>

Marques, R. (1989). Obstáculos ao envolvimento dos pais nas escolas. *Revista ESES* (1), 43-59.

Montadon, C., & Perrenoud, P. (2001). *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível: para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Celta Editora.

Palhares, J. (2014). A excelência académica na escola pública. Quotidianos escolares e não escolares de jovens enquanto alunos. In L. Torres, & J. Palhares (Orgs). *Entre mais e melhor escola em democracia. Inclusão e excelência no sistema educativo português* (pp. 5-26). Mundos Sociais.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

Ribeiro, A. (2017). Da “escola neoliberal” à necessidade da sua reinvenção. *Rev. Espaço do Currículo*, 10(1), 29-48. https://www.researchgate.net/publication/316603719_DA_ESCOLA_NEOLIBERAL_A_NECCESSIDADE_DA_SUA_REINVENCAO

Rocha, M., & Fernandes, A. (2014). As relações de poder na escola pública: um estudo de caso. *Práxis Educativa*, 9(1), 167-195. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35122/1/As%20real%C3%A7%C3%B5es%20de%20poder.pdf>

Sá, V. (n.d.). *Políticas Educativas e Participação dos Pais na Escola: Novos Direitos ou Velhos Deveres?* https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR462de839b9938_1.pdf

Sallaberry, J., Quaesner, L., Costa, M., & Clemente, A. (2019). A pesquisa em teoria da escolha pública: o perfil, as fontes e a produção. *Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ*, 24(1), 56-73. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rcmccuerj/article/view/50686/pdf>

Silva, P. (2005). *Pais, professores e associações de pais: Uma relação em que uns são mais iguais do que outros. Escola - Família um processo em reconfiguração*. Porto Editora.

Smala, S., Paz, J., & Lingard, B. (2013). Languages, cultural capital and school choice: Distinction and second-language immersion programmes. *British Journal of Sociology of Education*, 34(3), 373–391. https://www.researchgate.net/publication/263756598_Languages_cultural_capital_and_school_choice_Distinction_and_second-language_immersion_programmes

Yin, R. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos*. Bookman.